

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022



CATHEDRA
MAGISTRORUM
2021/2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ

Dóra FAIX

Krisztina KÁROLY

Ínci DIRIM

Ilona FELD-KNAPP

Hans-Jürgen KRUMM

Marion DÖLL

Gabriele GRAEFEN

Erwin P. TSCHIRNER

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ

László HORVÁTH

~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum^{bud}

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

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

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

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).


EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA


EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKÉZELŐ

Nemzeti
Tehetség Program

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés művelleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen** 231

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice?** 250

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Vorwort

Der vorliegende neue Band der Reihe *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* erscheint unter dem Motto „Kompetenzen und Standards“. Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird seit Jahrzehnten durch Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt, die einen unmittelbaren Einfluss auf die Lehr- und Lernziele im Unterricht haben und die Lehrenden vor neue Herausforderungen stellen. Der neue Band will praktizierende und angehende Lehrende sowie alle interessierten Fachleute bei der Orientierung in der komplexen Unterrichtssituation und bei der Wahrnehmung der neuen Aufgabenbereiche unterstützen und dadurch zu ihrer fachlichen Entwicklung einen Beitrag leisten.

Der Band enthält Beiträge, die sich mit der Problematik der Beschreibung der kommunikativen Kompetenz als Lernziel im Fremdsprachenunterricht und mit Fragen der Beschreibung der Lernergebnisse im Kontext der Standardisierung auseinandersetzen. In den Beiträgen werden einerseits neue wissenschaftliche Kenntnisse reflektiert, die der Erneuerung des Lehrerwissens und -könnens zugrunde liegen. Andererseits werden praktische Beispiele für die Verwirklichung der aktuellen Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts unserer Tage vorgestellt. Der Band ist gemäß den Traditionen der Reihe mehrsprachig, das Thema von Kompetenzen und Standards wird fächer- und sprachenübergreifend behandelt. Der Band umfasst 18 Artikel ausländischer und einheimischer Kolleginnen und Kollegen älterer und jüngerer Generationen aus dem universitären und schulischen Bereich.

Der Beitrag von Ilona **Feld-Knapp** setzt sich zum Ziel, einen Überblick über Kompetenzorientierung und Standardisierung in ihrer Bedeutung für den Unterricht von Fremdsprachen zu geben. Im ersten Teil geht es um die Etablierung der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht, des Weiteren wird der Wandel der curricularen Grundlagen für die Entwicklung von Lehr- und Lernzielen von den Anfängen bis zur Entstehung von Bildungsstandards behandelt. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung von unterschiedlichen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen. Wolfgang **Hallet** erfasst die neue Zielbestimmung im Fremdsprachenunterricht auf drei verschiedenen Wegen: Der erste betrifft die Modi

der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken; zum zweiten wird die Zielebene diskutiert, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; drittens werden Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden. Thomas **Fritz** geht in seinem Beitrag dem Konzept der „Kompetenzen“, seinen Ursprüngen und seinen Wirkungsweisen, sowie den möglicherweise vorhandenen Schwächen kritisch nach. Gábor **Tolcsvai Nagy** befasst sich mit Fragen des Textverstehens und vertritt die Ansicht, dass bei dessen Untersuchung die Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen und psychologischen Forschungen in Einklang gebracht werden müssen, und betont, dass bei der Erklärung des Textverstehens der Definition des Textes eine zentrale Rolle zukommt. Judit **Raázt** beschäftigt sich über die theoretischen Überlegungen zum Textverstehen hinaus mit den Fragen der Förderung des Textverstehens im schulischen Kontext und liefert lehrreiche Vorschläge für die Umsetzung in der Praxis. Krisztina **Károly** stellt das Thema der Kompetenz für das Übersetzen wissenschaftlicher Texte in den Mittelpunkt und will durch die genaue Beschreibung der für das Übersetzen notwendigen Kompetenzen zur Etablierung neuer Kompetenzen im Bereich des Übersetzens sowie zur Erhöhung der allgemeinen Qualität von Übersetzungen fachwissenschaftlicher Texte beitragen. Sabine **Dengscherz** befasst sich mit der (den) Schreibkompetenz(en), die sie reflexiv und funktionsorientiert erfasst: Ausgehend von den Spezifika des Schreibens geht sie insbesondere auf die Schwerpunkte Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Textproduktion und Schreiben zur Erkenntnisgewinnung ein, diskutiert darüber hinaus das Zusammenspiel von Sprachkompetenz und Textkompetenz sowie einige Perspektiven auf die Entwicklung von Schreibkompetenz und unterbreitet schließlich Vorschläge zu schreibdidaktischen Implikationen. Ursula **Hirschfeld** behandelt inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn und zieht Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen. Bernhard **Offenhauser** setzt sich zum Ziel, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen, ferner leistet er einen Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde. Ildikó **Lázár** beschäftigt sich mit der Frage der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, indem sie zeigt, wie sich der Stellenwert dieser

Kompetenz in der letzten Zeit verändert hat, und gibt einen Ausblick auf die Methoden der Umsetzung im Praxisfeld.

Gabriella **Perge** nimmt die curriculare Regelung des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn unter die Lupe. Sie beschreibt den Prozess der Entwicklung des Nationalen Grundlehrplans von den Anfängen bis heute und gibt einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der curricularen Regelung des Fremdsprachenunterrichts. Tünde **Sárvári** gibt einen kurzen theoretischen Einstieg in die Spezifika des Fremdsprachenlernens im Frühbeginn und zeigt anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können. Das Thema des Beitrags von Dóra **Pantó-Naszályi** ist die Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis: Sie erweitert den didaktisch-methodischen Handlungsraum der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in Ungarn und schafft damit zusätzlich Voraussetzungen für die Etablierung der Sprachmittlung in dem ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Krisztina **Kórosi** behandelt die Fragen der Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs im DaF-Unterricht: Sie zeigt das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden auf und macht diese Potenziale für die Lehrenden transparent.

In den drei letzten Beiträgen werden ein abgeschlossenes Dissertationsprojekt sowie zwei laufende Projekte vorgestellt. Herta **Márki** untersuchte in ihrer bereits verteidigten Dissertation die Konzeptualisierung von Menge am Beispiel der Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen. In ihrer laufenden Dissertation behandelt Anna **Daróczy** die Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrenden, während Vivien **Ropoli-Szabó** sich mit der lexikalischen Kompetenz befasst und die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch untersucht.

An dieser Stelle möchte ich mich für die fruchtbare Zusammenarbeit bei allen Autorinnen und Autoren herzlichst bedanken. Mein besonderer Dank gilt meinem geschätzten Kollegen, dem Schriftleiter der Reihe Balázs Sára. Nicht zuletzt sage ich hiermit auch Herrn László Horváth, dem Direktor des Eötvös-Collegiums, dessen Enthusiasmus und Engagement für den Geist der Cathedra Magistrorum unsere Arbeit fortlaufend begleitet haben, ein großes Dankeschön für die Ermöglichung der Herausgabe der CM-Reihe.

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung

1 Einleitung

Die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht wurde durch die kognitive Psychologie und die konstruktivistische Lerntheorie in den 1990er Jahren angeregt. Sie stellt einen Paradigmenwechsel dar, der durch die Abkehr von der Inputorientierung zur Outputorientierung, durch die Beschreibung von Kompetenzziele am Ende eines Bildungsgangs markiert wurde. Outputorientierung bedeutet, dass der Unterricht nicht lehr- und stofforientiert stattfindet, sondern die Lernenden und ihr Können, ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden (siehe Abschnitt 2.4; Feld-Knapp 2016a: 23; Königs 2005: 12).

In einem outputorientierten Unterricht entstehen neue Machtverhältnisse: Lernende und auch Lehrende müssen sich neu definieren und positionieren. Der Lernprozess wird als ein eigenständig gestalteter und verantworteter konstruktiver Prozess betrachtet, in dem der Stellenwert von Fremdsteuerung abnimmt und Lehren als Optimierung und Unterstützung definiert wird. Die Wahrnehmung dieser neuen Rollen stellt für die Akteure des Unterrichts keine Selbstverständlichkeit dar: Die Umstellung verlangt sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden ein autonomes Verhalten, dessen Bedeutung für Lernen und Lehren von beiden Seiten erkannt und erlernt werden muss (Krumm 2006; Schmenk 2008, 2015, 2018).

Der Outputorientierung muss auch bei der Entwicklung von neuen curricularen Grundlagen Rechnung getragen werden, ihre Umsetzung ist nur möglich, wenn die Bedingungen im Unterricht vorhanden sind und der Unterricht kompetenzorientiert stattfinden kann.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Überblick über Kompetenzorientierung und Standardisierung in ihrer Bedeutung für den Unterricht von Fremdsprachen zu geben. Er wendet sich an Fremdsprachendidakter:innen sowie an praktizierende und angehende Lehrende, die sich für fremdsprachendidaktische Fragestellungen interessieren.

Im Beitrag geht es zunächst um die Etablierung der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. Nach einem Überblick über die Entstehung des Kompetenzbegriffs in der Linguistik und über die Definition der Kompetenz in anderen Disziplinen werden die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und ihre Bedeutung als didaktische Grundbaustelle für Lehren und Lernen von Fremdsprachen reflektiert. Daraufhin wird der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER) diskutiert, und seine Bedeutung für die Beschreibung der kommunikativen Kompetenz hervorgehoben. In einem Exkurs folgt ein Ausblick auf die ungarische Situation.

Des Weiteren wird der Wandel der curricularen Grundlagen für die Entwicklung von Lehr- und Lernzielen von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards behandelt. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung von unterschiedlichen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen.

2 Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht

2.1 Zum Begriff der Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz wurde in der Linguistik im Zuge der wissenschaftlichen Diskussion über die Beschreibung und Definition der Sprache vom Sprachtheoretiker Chomsky (1957) eingeführt. Er versteht unter Kompetenz ein grundlegendes sprachliches Vermögen, das als eine den Menschen angeborene Sprachfähigkeit zur Erzeugung von Sätzen zur Verfügung steht, und geht davon aus, dass Sprecher und Sprecherinnen ein universales, ihnen innewohnendes Regelsystem besitzen, das es ihnen ermögliche, Sprache zu verstehen und zu erzeugen (Decke-Cornill/Küster 2015: 117). Sprache wird von Chomsky damit nicht mehr als eine objektive Größe, sondern als Sprachfähigkeit betrachtet, die im sprechenden Subjekt „verortet“ ist (Graefen/Liedke 2008: 51). Chomsky bezieht die Kompetenz nicht auf die Sprecher einzelner Sprachen, sondern sie wird als eine idealisierte Kompetenz, als eine universale menschliche Eigenschaft betrachtet, die keine sprachspezifischen Merkmale hat. Diese Fähigkeit ist für die Außenwelt nicht sichtbar. Die beobachtbare sprachliche Praxis in konkreten Situationen ordnet Chomsky dem Begriff der Performanz zu. Nach Chomsky wird die Kompetenz also als die Fähigkeit, eine Sprache zu benutzen, die Performanz dagegen als die Aus-

übung dieser Fähigkeit identifiziert. Interesse hat er jedoch nur für die Kompetenz (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Decke-Cornill/Küster 2015: 117; Ehlich 2010: 160; Harsch 2017: 167; Küster 2016: 84; Welke 2010: 244).

Die Beschäftigung mit dem Begriff der Performanz erfolgt in der Linguistik in den 1960er Jahren. Die mündliche Rede wird nicht mehr ausgeklammert, sondern bildet einen zentralen Forschungsgegenstand. Sprechen wird als kommunikatives Handeln aufgefasst. Dabei geht es um die Frage, welche Regeln des Sprachgebrauchs die Form und Interpretation sprachlicher Äußerungen beeinflussen (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Ernst 2002, 2004; Graefen/Liedke 2008: 51–55; Linke/Nussbaumer/Portmann 2004).

Der Kompetenzbegriff von Chomsky hatte im Laufe der Zeit eine große Wirkung – hervorzuheben ist seine Bedeutung bei der Modellierung von Spracherwerbsprozessen (Harsch 2017: 167) –, in den letzten Jahrzehnten wird sein Konzept jedoch oft kritisiert und in Frage gestellt. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff von Chomsky ist nicht das Ziel dieses Beitrags – es soll hier in Anlehnung an Schmenk (2005) nur ein Kritikpunkt kurz behandelt werden, der eine große Relevanz für die weiteren Überlegungen in meinem Beitrag hat. Schmenk setzt sich mit der Problematik der Kompetenz aus Sicht der Fremdsprachendidaktik auseinander und bringt ihre Kritik auf den Punkt, indem sie dem Kompetenzbegriff von Chomsky „Sozialblindheit“ vorwirft (Schmenk 2005: 66). Diese führt sie auf die scharfe Trennung zwischen Kompetenz und Performanz zurück.

Bei der Aktualisierung der Kompetenz können solche nicht vorhersehbaren, situationsbedingten Faktoren auftreten, die in der Performanz zu Abweichungen, Fehlern, Störungen, Auslassungen führen können. Im Fremdsprachenunterricht zeichnet sich der Sprachgebrauch der Lernenden gerade durch diese Merkmale aus – die Erforschung dieser Phänomene ist folglich für die Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Schlussfolgerung, dass das Potenzial der Auffassung von Sprache als Fähigkeit (Kompetenz) für die Fremdsprachendidaktik, die sich mit Fragen von Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht befasst, nur relevant ist, wenn Sprache weiter gefasst und auch die Ebene der Performanz bei der Definition mitberücksichtigt wird.

In den letzten Jahrzehnten ist eine Neubelebung der Beschäftigung mit der Kompetenz zu beobachten. Der Begriff der Kompetenz wird nicht nur in der Linguistik und in der Fremdsprachendidaktik, sondern auch in unterschiedlichen Disziplinen (beispielsweise in der Psychologie und im Bereich der empirischen Bildungsforschung) behandelt und untersucht. In der Bildungs-

forschung wird der Begriff der Kompetenz nicht ausschließlich als sprachliches Phänomen behandelt, sondern als Fähigkeit mit Anwendungs- und Problemlösungscharakter. Die Kompetenz ist die Fähigkeit, auf welche in unterschiedlichen Kontexten, in denen Bildung entstehen kann und soll, zurückgegriffen werden kann (Schaffhauser/Schwendtner 2020).

Als Standardreferenz hat sich die Definition von Weinert erwiesen. Weinert (2001: 27) beschreibt Kompetenzen als

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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Diese weit gefasste Definition von Kompetenz zeigt, welche Dimensionen der Begriff hat. Zum einen schließen Kompetenzen erheblich mehr ein als technische Fertigkeiten, zum anderen wird für wichtig gehalten, dass die beschriebenen Handlungsdispositionen auf Problemlösungsverhalten in konkreten Praxisfeldern bezogen werden (Küster 2016: 85).

Eine weitere Definition wird in der Bildungsforschung von Klieme (2004: 12) vorgelegt, die besonders für die Diskussion über Bildungsstandards von Bedeutung ist (dazu Abschnitt 3). Kompetenz drückt nach Klieme aus,

dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. (Klieme et al. 2003)¹

2.2 Das Konzept der kommunikativen Kompetenz

Chomskys Kompetenzbegriff wurde in den 1970er Jahren in der Soziolinguistik ausgeweitet und spezifiziert. Der neue Kompetenzbegriff, der über den idealisierten Kompetenzbegriff hinausgeht, wurde vom Soziolinguisten Hymes (1972) als kommunikative Kompetenz etabliert. Hymes

1 Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Online erreichbar unter der URL www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.

verstand darunter das grammatische und lexikalische, aber auch das sozio- und psycholinguistische Wissen von Menschen. [...] Es geht ihm nicht um idealisierte Sprechsituationen, sondern um deren von Individualität und sozialer Ungleichheit geprägte Konkretionen. Hymes fasst Kommunikation als ein Ineinandergreifen von sprachlich-sozialem Wissen und Können in der konkreten situierten Praxis des Kommunizierens. (Decke-Cornill / Küster 2015: 117)

Mit diesem neuen Begriff ist es Hymes gelungen, die Dichotomie zwischen Kompetenz und Performanz aufzulösen. Dies geschieht „vor dem Hintergrund, dass ihn die tatsächlich stattfindende Kommunikation interessiert, die sich nicht annähernd erfassen lässt, wenn man versucht, zwischen grammatischer Regelkenntnis von Sprechern und aktuellem Sprachgebrauch zu unterscheiden“ (Schmenk 2005: 62). Nach Hymes umfasst die Kompetenz nicht nur rezeptive und produktive Fähigkeiten zur formalen Korrektheit, sondern darüber hinaus auch rezeptive und produktive Fähigkeiten zur sozialen und kulturellen Angemessenheit sowie zur Situations- und Adressatenspezifität von Äußerungen (Hymes 1987: 225 f.). Die kommunikative Kompetenz lässt sich nach Hymes nicht in Listen von einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzählen, sondern stellt eine relative, dynamische, offene Größe dar (Schmenk 2005: 62).

Ein solcher Kompetenzbegriff hat hohe Relevanz auch für den Fremdsprachenunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Fähigkeit zu sprachlichen Handlungen, die Befähigung zur Kommunikation mittels einer Fremdsprache zu fördern.

Neben Hymes wurde der Begriff der kommunikativen Kompetenz auch von dem Sozialphilosophen Habermas (1971: 137) behandelt: Er unterscheidet zwischen Handeln und Diskurs und sucht nach Bedingungen einer idealen Sprechsituation, in der sich die Kommunikation zwischen den Partnern auf Augenhöhe vollzieht. Habermas spricht von einem „zwangslosen Zwang“ des besseren Arguments (1971: 137). Das Konzept von Habermas hat viele Ähnlichkeiten mit dem Kompetenzbegriff von Chomsky, für beide ist das Idealtypische von Interesse.

In der Fremdsprachendidaktik wurde die Habermassche Idealvorstellung von kommunikativer Kompetenz zulasten der Realvorstellung von Hymes favorisiert und in einer höchst problematischen Vereinfachung auf den Fremdsprachenunterricht übertragen (Decke-Cornill / Küster 2015: 117). Im Folgenden wird auf die Eckpunkte dieser Entwicklung eingegangen.

2.3 Die kommunikative Kompetenz als Lernziel im Fremdsprachenunterricht

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat sich in den 1970er Jahren im angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum etabliert. Im Zuge der großen Änderungen des deutschen Schulsystems in den 1960er Jahren begann sich auch der Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum zu wandeln, der Unterricht moderner, lebender Sprachen hat sich auch an den schulischen Einrichtungen durchgesetzt (Hüllen 2005: 142 ff.). Hans Eberhard Piepho hat mit seinem Buch *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum in Gang gesetzt (Faistauer 2010: 158). Dieses Konzept von Piepho wurde in den 1980er Jahren im Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des deutschen Sprachraums aufgegriffen.

Piepho betrachtet den Unterricht als einen Bildungsprozess, in dem sich die kommunikative Kompetenz als Handlung und Diskurs entfaltet (Piepho 1974: 16). Piepho greift den Begriff der kommunikativen Kompetenz von Habermas auf und unterscheidet zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs. Diskurs ist eine Form von Kommunikation, in der wir uns reflexiv verhalten, Irrtümer revidieren und Missverständnisse korrigieren können. Er ist die reflexive und kooperative Selbstkontrolle im Verständigungsprozess. Kommunikative Kompetenz bei Piepho bedeutet in Anlehnung an Habermas dementsprechend nicht nur, in Situationen sprachlich angemessen handeln, sondern aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren zu können (Bredella 2008: 47). Unter Emanzipation im Rahmen der Kommunikation versteht Piepho einen Fremdsprachenunterricht, der dem Lernenden eine Mitbestimmung über den Unterricht einräumt und ihm so Gelegenheit gibt, sich auf eine „emanzipierte“ Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten:

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

Piephos Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht war zwar auch im Bereich des DaF-Unterrichts groß, aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts wurde im schulischen Fremdspra-

chenunterricht nicht im Sinne des von ihm vorgeschlagenen Konzeptes umgesetzt.

Statt die formalen Aspekte zu funktionalisieren, wurden die Form, die grammatische und lexikalische Richtigkeit, die Beschreibungskategorien in Bezug auf die sprachliche Norm derart vernachlässigt und so wenig beachtet, dass die Entwicklung der darauf aufbauenden weiteren Teilkompetenzen (wie beispielsweise der für die menschliche Kommunikation grundlegenden rezeptiven und produktiven Textkompetenzen) darunter litt. Bei textorientierten Prozessen wie Lesen und Schreiben muss die grammatische Verflechtung satzübergreifend erkannt und umgesetzt werden (Feld-Knapp 2005, 2018a; Kertes 2015, 2018; Perge 2015a, 2018).

Besonders große Defizite zeigt die Praxis bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung. Der Einsatz der Alltagsdialoge als zentrale Texte der Lektionen und deren mündliche Sprechimitation durch die Schüler:innen im Unterricht versprach schnellere Erfolge. Der Fremdsprachenunterricht verlor dadurch seine erzieherischen Dimensionen und wurde auf die bloße Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation reduziert.

1979 formulierte Piepho selbst seine scharfe und grundsätzliche Kritik am pragmatisch-funktional orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Vorliebe der neueren Lehrwerke für Alltagsdialoge sei verfehlt. Diese Dialoge führten zur Sprachimitation, die einerseits in den ersten Lernjahren eine hohe Lehrersteuerung erfordere; zudem entarte dieses Nachäffen von Dialogen und das Nachplappern von „substitution tables“ oft zu einem absurden Theater (Piepho 1979: 113).

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht bekam in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre vom interkulturellen Konzept des Fremdsprachenunterrichts neue Anregungen, die viele Defizite der pragmatischen Orientierung ausgleichen konnten – so z. B. die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, den Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben, die allzu einseitige Orientierung an Alltagssituationen und Alltagsthemen der Zielsprachenländer, die Ausklammerung der Muttersprache. Schüler- und handlungsorientierter kommunikativer Sprachunterricht bedeutet im interkulturellen Konzept, dass Themenbereiche und Themenaspekte an elementare Lebenserfahrungen der jeweiligen Lernergruppe anknüpfen. Die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit geschieht nicht durch bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Die didaktische Konsequenz wäre demnach: vom Verstehen in der

fremden Sprache zur Äußerung (Hunfeld/Neuner 1993: 117). Neben dem kommunikativen Handeln („sprechen mit“) kommt also auch dem (Text-)Verstehen im weiten Sinne des Wortes sowie der textbasierten Kommunikation eine größere Bedeutung zu. Literarische Texte werden für den Fremdsprachenunterricht wieder entdeckt, „sprechen über“ – d. h. die Wichtigkeit der Inhalte für die Kommunikation – wird betont (Faistauer 2010: 158).

Diese Überlegungen geben die ersten Anstöße für die Entstehung von didaktischen Ansätzen der Aufgaben- und Inhaltsorientierung (Breidbach 2016: 331 f.; Feld-Knapp 2016b: 248 ff.; Krenn 2007: 13 ff.; Müller-Hartmann/Schocker 2016: 325; Portmann-Tselikas 2006: 182 ff.). Die Wiederentdeckung von literarischen Texten bringt die Entwicklung der Literaturdidaktik in Bewegung, das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen wird als integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts betrachtet (Ehlers 1997, 1998; Eisenprobst 2018; Feld-Knapp 2018b; Schweiger 2013, 2015; Trippó 2018). Die Definition von Texten für den Fremdsprachenunterricht wird ausgeweitet, der visuellen Kommunikation, den neuen Medien wird dabei eine große Rolle zugeschrieben. Das Agieren bei dieser Kommunikation und der Umgang mit neuen Medien verlangen spezifische Kompetenzen, wobei der Kreis der zu erwerbenden Kompetenzen differenzierter gefasst wird (Rösler 2008, 2020).

2.4 Die kommunikative Kompetenz als „didaktische Grundbaustelle“

Trotz berechtigter Kritik zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht stellt die Akzeptanz der kommunikativen Kompetenz als neues Lernziel für den Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren ohne Zweifel einen großen Paradigmenwechsel dar, der in der Geschichte des modernen Fremdsprachenunterrichts als kommunikative Wende Einzug fand (Feld-Knapp 2005, 2009). Die kommunikative Kompetenz und die Entwicklungen kommunikativer Fremdsprachendidaktik kann man als didaktische Grundbaustelle sehen (Schmenk 2008: 317).

Die kommunikative Kompetenz und ihre Rolle im Rahmen des Sprachenlernens gegenüber einem bestimmten, als „klassisch und traditionell“ konnotierten Verständnis von höherer sprachlicher Bildung sollte keinesfalls abgewertet werden:

Dagegen sollte man auch heute noch deutlich machen, dass mit kommunikativer Kompetenz keineswegs eine Zurücknahme von Fähigkeiten und Kenntnissen beabsichtigt war, sondern im Gegenteil eine sehr viel komplexere Dimension gemeint war als in herkömmlichen Auffassungen von Sprachunterricht verbreitet.

Anstelle von formal-grammatischem didaktischen Fokus erforderte ein Unterricht, der auf kommunikative Kompetenz ausgerichtet war, wesentlich mehr soziale, linguistische und kulturelle Reflexionen seitens aller Beteiligten als der traditionelle, stark formalisierte Fremdsprachenunterricht im Sinne der Grammatik-Übersetzungsmethode (oder auch der audiolingualen und audiovisuellen Methoden). Neben der verengten Sicht von Sprache wiesen solche formalisierten Zugänge zu Fremdsprachen schließlich auch stark verengte Sichtweisen auf unterrichtliche Kommunikation sowie auf die Möglichkeiten und Handlungsspielräume der Akteure und Aktivitäten im Unterricht auf. (Schmenk 2008: 319)

Andererseits soll noch einmal auf den Umstand hingewiesen werden, dass die kommunikative Kompetenz ihre Funktion als didaktische Grundbaustelle nur erfüllen kann, wenn die kommunikative Kompetenz nicht zur inhaltlichen Vereinfachung und Trivialisierung führt. Die Kommunikation im Klassenzimmer über alltägliche Erfahrungen, und über sich selbst ist für den ersten Informationsaustausch wichtig. Das gegenseitige Kennenlernen, die eigene Positionierung in der Gruppe und die Wahrnehmung der anderen als potenzieller Ansprechpersonen und Kommunikationspartner:innen sind Grundelemente des Unterrichts. Auf dieser sozialen Basis kann sich die Kommunikation über Themen, die über alltägliche Erfahrungen hinausgehen, entfalten. Diese Möglichkeit ist im Fremdsprachenunterricht eine einmalige Chance für die Wahrnehmung sozialer, emotionaler und erzieherischer Dimensionen des Unterrichts, die in den anderen schulischen Fächern nur beschränkt vorhanden ist:

Im Zentrum des Unterrichts steht keine Sache an sich, folglich kein fachspezifisches, begrifflich und theoretisch formiertes Wissen, das vermittelt wird, sondern die Förderung der praktischen Sprachkenntnisse und der Aufbau einer Sprachkompetenz, die der sprachlichen Handlungsfähigkeit zugrunde liegt. (Portmann 1997: 220)

Die sprachliche Handlungsfähigkeit zeigt sich im Unterricht anhand von Diskussion über alltägliche Themen sowie in der textbasierten Kommunikation, die zum Umgang mit komplexen, für die Lernenden relevanten und wichtigen Inhalten im schriftlichen oder mündlichen Bereich anregt. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht darf sich keinesfalls nur als „Alltagsgeschäft des Kommunizierens in der Fremdsprache“ erweisen (Feld-Knapp 2009; Rösler 2008; Schmenk 2008).

Es muss noch hinzugefügt werden, dass die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit selbstverständlich eine gut ausgebaute sprachliche Basis verlangt, die strukturiertes Wissen über die Sprache voraussetzt. Durch den Ausbau dieser Basis wird die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähig-

keit begleitet und unterstützt. Diese sprachliche Basis hat einen funktionalen Charakter. Sie ist nicht für sich selbst wichtig, sondern erfüllt eine dienende Funktion und bildet nicht den primären Gegenstand beim Lehren und Lernen (Feld-Knapp 2005, 2015, 2018a).

Es ist anzumerken, dass die Kompetenzorientierung, also die Abkehr von der Inputorientierung und die Konzentration auf das Können der Lernenden, auf ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten jedoch im Fremdsprachenunterricht problematisch werden kann, wenn sie zu einer Pädagogisierung fremdsprachlicher Kompetenzmerkmale und damit zum Verlust an Präzision führt: „Die Orientierung am Lernenden gibt damit ein Stück weit die sichere Orientierung am Lerngegenstand und seiner präzisen Erfassung auf“ (Königs 2016: 42).

2.5 Die Beschreibung der kommunikativen Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER)

Die kommunikative Kompetenz als Lehr- und Lernziel setzte sich im Fremdsprachenunterricht ab Mitte der 1970er Jahre europaweit durch. Eine genaue und präzise Beschreibung dieser Kompetenz aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, die über das Konzept von Piepho hinausgeht, war jedoch nicht vorhanden.

Nach jahrelangen Bemühungen des Europarates zur Beschreibung von Sprachkompetenz erschien der GER 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen und stellte damit den ersten Versuch dar, kommunikative Kompetenzen zu erfassen (Feld-Knapp 2014a; Vogt 2017: 100 f.). Der GER ist als flexibles und ausschließlich deskriptives Werkzeug zur Beschreibung von Sprachkompetenz auf sechs unterschiedlichen Kompetenzstufen zu bezeichnen. Er hatte einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht und wird als das wichtigste bildungspolitische Dokument der letzten Jahrzehnte wahrgenommen.

In der Regel wird zwischen allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen unterschieden. Die allgemeinen Kompetenzen werden in der letzten Zeit auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet.

Im GER werden zuerst die allgemeinen Kompetenzen beschrieben, die vier Bereichen zugeordnet werden. Sie umfassen die Summe des (deklarativen) Wissens (*savoir*), des prozeduralen Wissens bzw. der Fertigkeiten inkl. der Steuerung und Überprüfung konkreter Handlungen (*savoir faire*) und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*) und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (*savoir-apprendre*), die es einem Menschen erlauben,

Handlungen auszuführen (Europarat 2001: 21 ff.). Auf einer nachgeordneten Ebene befinden sich die fachspezifischen Kompetenzen, die als kommunikative Sprachkompetenzen beschrieben werden:

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst. (Europarat 2001: 21)

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch. Die soziolinguistischen Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung und ermöglichen eine adressatengerechte Sprachverwendung. Die pragmatischen Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen und richten sich auf das Organisieren und Strukturieren, die funktionale Zielrichtung und auf den genregerechten Einsatz sprachlichen Handelns (Europarat 2001: 21 ff.; Küster 2016: 85).

Die vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) waren lange Zeit Eckpfeiler des audiolingualen und kommunikativen Paradigmas. Im GER werden sie in neue hierarchische Ordnungen gebracht (Fandrych/Thonhauser 2008: 7). Die Fertigkeiten werden nicht mehr als Techniken, sondern als Sprachhandlungen beschrieben. Als kommunikative sprachliche Tätigkeiten werden sie in folgende Teilfertigkeiten gegliedert: Produktion: mündlich, schriftlich; Rezeption: auditive Rezeption/Hören, visuelle Rezeption/Lesen, audio-visuelle Rezeption (z. B. Film, Fernsehen, PC); Interaktion: mündlich, schriftlich, mündlich/schriftlich gemischte Interaktion (z. B. PC). Die Sprachmittlung wird als kommunikative Aktivität neben Rezeption, Produktion und Interaktion in schriftlicher bzw. mündlicher Form erfasst. Produktion und Rezeption werden als zentrale Aktivitäten genannt, denen Interaktion und Mediation zu- und nachgeordnet werden.

Die sprachlichen Kompetenzen werden mittels Deskriptoren in den einzelnen Fertigungsbereichen des Hör-/Hörseh- und Leseverstehens, des Sprechens, des Schreibens und der Sprachmittlung erfasst (Küster 2016: 85). Die Deskriptoren definieren, auf welcher Niveaustufe sich die Sprachlernenden in dem jeweiligen Teilbereich befinden (Europarat 2001: 14; Pantó-Naszályi 2016: 146 ff.; Sárvári 2016: 190 ff. und 2022: 13 ff.). Bei der Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen in Form von Handlungsfähigkeiten wird die

Kann-, und nicht die Kann-nicht-Perspektive eingenommen. Zur Unterscheidung der Könnenstufen werden drei Niveaus festgelegt, die noch einmal unterteilt sind. Insgesamt werden sechs Niveaustufen unterschieden (Decke-Cornill/Küster 2015: 88).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (Europarat 2001) ist für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen von besonderer Bedeutung. Seine große Wirkung auf die Bildungspolitik ist darauf zurückzuführen, dass er in einer Zeit entstand, in der die Befunde aus Vergleichsuntersuchungen von Schulleistungen – PISA (2001), IGLU (2003), DESI (2008) in Europa eine tiefgreifende bildungspolitische Verunsicherung auslösten und in der Bildungspolitik rasche Maßnahmen zur Verbesserung und Kontrolle gefragt waren (Decke-Cornill/Küster 2015: 92). In dieser Zeit gab es auch eine andere wichtige politische Entwicklung in Europa, nach jahrzehntelanger Trennung von West- und Osteuropa kam es zur Wiedervereinigung. Dieses historische Ereignis regte die Diskussion über den Erhalt der europäischen sprachlichen und kulturellen Vielfalt an. Der Gedanke der Mehrsprachigkeit schlug sich auch im GER nieder und der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird im Kontext der Mehrsprachigkeit behandelt.

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

Die sprachenpolitische Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit kann nicht genug betont werden, da der Unterricht von Fremdsprachen heute in einer Umgebung stattfindet, in der dem Englischen, der einzigen Fremdsprache als weltweiten lingua franca, eine absolute Dominanz zukommt.

Der GER wird mit der Zeit kritisch diskutiert, „da er immer mehr normative Wirkungen entfaltet, die ursprünglich nicht intendiert waren“ (Quetz 2010: 48). Unter seinem Einfluss entstanden in der Tat zahlreiche Widersprüche, so z. B. der Widerspruch zwischen Standardisierung und Lernerorientierung oder die Kluft zwischen Mehrsprachigkeit und der Realität der Sprachpraxis (Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2009; Feld-Knapp 2014a).

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt betrifft den Kernbereich des Referenzrahmens, die Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen. Fandrych setzt sich mit dem GER ausführlich auseinander (Fandrych 2008: 13 ff.). Aus seiner

Analyse seien hier einige Feststellungen im Folgenden erwähnt. Der dem GER zugrunde liegende Sprachbegriff, der zum einen am Konzept eines idealen Sprechers einer funktional voll ausdifferenzierten Sprache orientiert ist, zum anderen ein stark modulares, kompositionales Bild von Sprache und Sprachkompetenz zeichnet, das sehr eng definierte systemgrammatische Kompetenzen zentral setzt und diese deutlich von Sprachverwendungskompetenzen abgrenzt, blendet folglich die Vielfalt von Mehrsprachigkeitskonstellationen aus. Im Weiteren findet Fandrych die Modellierung der linguistischen Kompetenz problematisch, vor allem die strenge Trennung von Lexikon und Grammatik sowie auch die Trennung von formalen Aspekten der Sprache (vor allem Syntax und Morphologie) von semantischen und pragmatischen Aspekten. Schließlich sei noch die Modellierung der pragmatischen Kompetenz erwähnt, „die wesentlich als Sammelbecken von allen satzübergreifenden Phänomenen dient“ (Fandrych 2008: 30; Fandrych/Thonhauser 2008: 8).

Der GER aus dem Jahr 2001 wurde 2020 durch einen Begleitband erweitert. Im Begleitband (Europarat 2020) wurde der bestehende GER um neue Skalen und Beschreibungen für die Niveaustufen ergänzt: „Die Erweiterung des GER greift einige Kritikpunkte auf und verlagert den Schwerpunkt deutlicher auf plurikulturelle Kompetenzen“ (Vogt 2017: 102). Diese Erweiterung der Sichtweise ist auf jeden Fall zu begrüßen, aber wie Studer bei der Analyse des Begleitbandes formuliert, ist eine kritische Auseinandersetzung mit den neuen Kann-Beschreibungen zu den mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen noch nötig (ausführlicher dargestellt z. B. von Studer 2020: 5 ff.). Eine immer noch offene Frage bleibt die Umsetzung, ob die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz in der Praxis tatsächlich unter dem Motto der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität stattfinden wird.

Abschließend lässt sich also festhalten, dass die ursprüngliche Idee des Europarates, ein Konzept für die genaue Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* zu erarbeiten, um für die Beurteilung und für die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse und des Lernendenkönnens eine sichere Basis zu schaffen, nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet werden kann. Die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen ist eine komplexe Aufgabe, die zukünftig noch viel Forschungsarbeit verlangt, um das Dokument theoretisch besser zu fundieren. Defizite sollten vor allem aus zweitspracherwerbstheoretischer Sicht und im Hinblick auf Erwerbsprozesse – d. h. in welcher Reihenfolge sprachliche Elemente erworben werden – nachgeholt werden (Vogt 2017: 102).

2.6 Exkurs: Der kommunikative Fremdsprachenunterricht in Ungarn

Vom kommunikativen Fremdsprachenunterricht in Ungarn kann man seit Ende der 1970er Jahre sprechen. Die Umsetzung der Ziele des kommunikativen Ansatzes im Sinne von Piepho wurde auch in Ungarn nicht realisiert. Die für die ungarische Schulpraxis typische Grammatik-Übersetzungsmethode wurde durch das pragmatische kommunikative Konzept abgelöst. Das war ein großer Gewinn für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, besonders günstig in den Sprachkursen und in der Erwachsenenbildung. Für den Fremdsprachenunterricht an den schulischen Einrichtungen bedeutete die pragmatische Orientierung eine Bereicherung der fachspezifischen Zielsetzungen im Hinblick auf den Erwerb praktischer Sprachkenntnisse, aber gleichzeitig einen Verlust im inhaltlichen und erzieherischen Bereich. Bei der Umsetzung der didaktischen Prinzipien des kommunikativen Ansatzes – wie der Schüler-, Handlungs- und Themenorientierung sowie der Förderung der Lernerautonomie – im Sinne von Piepho hatten viele Lehrende große Schwierigkeiten. Die meisten waren nämlich im alten System ausgebildet worden, ihre Praxis wurde durch ihre eigenen biographischen Erfahrungen geprägt. Die Erwartungen den Fremdsprachenlehrenden gegenüber veränderten sich grundsätzlich, ihre neue Rolle als Moderator-Helfer musste erst erlernt werden. Die Notwendigkeit der Änderung war auch aus einem anderen Grund sehr wichtig: Der Sprachunterricht fand in der Zeit großer historischer Umbrüche statt. So ist die Verantwortung bis heute sehr groß im Hinblick darauf, welche Wertsysteme, Verhaltensnormen, Lebensweisen und Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht vermittelt werden.

In den letzten Jahrzehnten wird der Fremdsprachenunterricht in Ungarn eindeutig durch die Digitalisierung geprägt, neue Medien werden in verschiedensten Formen im Unterricht integriert (Dringó-Horváth 2016; Gonda 2015). Diese neue Realität verlangt neue Kompetenzen, was sowohl Lehrende als auch Lernende erneut vor neue Herausforderungen stellt. Die Komplexität der Aufgaben für die Lehrenden und Lernenden zeigte sich beispielsweise während der Pandemie, die sofortige Lösungen forderte. Die Schule als Bildungsinstitution musste unter ganz neuen Bedingungen existieren, alte Routinen waren nicht mehr anwendbar, die Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden änderten sich grundsätzlich, die Akteure des Unterrichts waren nicht mehr an einem zentralen Ort präsent, sondern agierten in ihrer Privatsphäre, die plötzlich für alle sichtbar wurde. In dieser Situation kam es

zu einer Aufwertung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf menschlicher und fachlicher Ebene. Rückblickend lässt sich feststellen, dass man sich diese neuen Erfahrungen während der Lockdowns zwar lieber erspart hätte, sie aber für die Zukunft von Bedeutung sind: Durch diese unerwartete Situation wurde eine Entwicklung in Gang gesetzt, die zur Erneuerung des gesamten Bildungswesens führen könnte.

3 Von der Lehrplan- zur Bildungsstandardsorientierung²

3.1 Zum Wandel der Begrifflichkeit

Unter Curriculum wird heute ein Planungsinstrument im Bildungswesen verstanden, mit dessen Hilfe Prozesse und Produkte zukünftigen didaktischen Handelns antizipiert und strukturiert werden können. Curriculumentwicklung wird hierbei als Oberbegriff verwendet, der auf die Entwicklung von Dokumenten in unterschiedlichen Kontexten bezogen wird.

Zum Verständnis des Begriffsfeldes im heutigen Sinne ist es lehrreich, der Frage nachzugehen, welche Begriffe in welcher Bedeutung im Zuge der Veränderungen im Kontext der Curriculumentwicklung verwendet wurden.

Curriculumentwicklung ist bekanntlich ein zweigliedriges Kompositum, dessen Bestimmungsglied *Curriculum* sich im Allgemeinen auf ein Dokument bezieht, das im deutschsprachigen Raum auch als *Lehrplan*, *Richtlinie* oder *Bildungsstandard* bezeichnet wird. Diese Begriffe haben in der Tat vieles gemeinsam, sodass ihr synonymischer Gebrauch generell berechtigt ist – sie weisen jedoch auch gewisse Besonderheiten auf, die eine Abgrenzung zulassen.

Das lateinische Wort *curriculum* selbst geht auf das Verb *currere* (‚laufen, rennen, eilen‘) zurück. *Curriculum* bedeutet im klassischen Latein zunächst ‚Wettlauf‘ bzw. ‚Umlauf‘ (daher auch ‚Streitwagen‘), im mittelalterlichen Latein bereits auch ‚Jahresablauf‘, und steht als Fremdwort im Deutschen später auch für ‚Lehrplan‘. In der pädagogischen Fachliteratur wird der Begriff seit dem 16. Jahrhundert – häufig als *curriculum scholasticum* oder *curriculum academicum* – zur Bezeichnung der Stoffauswahl und Stoffverteilung im Unterricht verwendet.

2 Dieser Abschnitt basiert auf meinem Plenarvortrag, den ich im August 2022 auf der XVII. IDT in Wien gehalten habe. Der Vortragstext wurde für diesen Beitrag ergänzt und überarbeitet.

Die Beschäftigung mit Fragen der Planung und Stoffverteilung sowie der Auswahl von Inhalten der Lehre blickt auf eine lange Tradition zurück, deren Anfänge bis ins klassische Altertum reichen. Zu erwähnen sind hier bereits vor allem Platons Dialoge *Politeia* und *Nomoi* aus dem 4. vorchristlichen Jahrhundert oder aus neuerer Zeit Comenius und Pestalozzi, die bemüht waren, die für die Lehre ausgewählten Inhalte, zusammenfassend als *Stoff* bezeichnet, in einem Dokument festzulegen, das dem didaktischen Handeln der Lehrenden zugrunde lag (Bárdossy 2006; Nagy 1981).

Wenn wir heute von Curriculumentwicklung sprechen, meinen wir damit eine Vorgehensweise, die sich durch Planung, Verteilung, Auswahl und Analyse auszeichnet. Der grundlegende Unterschied zu früheren Verfahren besteht darin, dass die moderne Curriculumentwicklung nicht mehr auf Erfahrungsebene, aus subjektiven Intuitionen, Visionen und Überzeugungen heraus, sondern wissenschaftlich fundiert erfolgt.

Der Begriff des Curriculums kann im Vergleich zu dem des Lehrplans breiter gefasst werden. Lehrpläne beanspruchen eine unmittelbare staatliche Steuerungsfunktion hinsichtlich der Unterrichtsziele und -inhalte und ihrer linearen Abfolge in einem Sprachlehrgang. Curricula können ähnliche Merkmale aufweisen wie Lehrpläne, zugleich allerdings „auch einen allgemeinen Rahmen für die umfassende konzeptuelle Anordnung von Bildungs- und Ausbildungsgängen oder für einen fremdsprachlichen Bildungsgang abstecken, ohne die Unterrichtsinhalte im Einzelnen zu definieren“ (Hallet/Königs 2010: 55). Curricula berücksichtigen im Grundsatz sämtliche Dimensionen von Lehr-/Lernprozessen. Sie beinhalten die staatlichen Vorgaben und Gesetzesnormen, berücksichtigen die Voraussetzungen der Lernenden und enthalten Ziel- und Inhaltsbestimmungen.

Während Lehrpläne auf einzelne Fächer bezogen werden, können Curricula fächer- und sprachübergreifende Lernbereiche beschreiben. Curricula, die Inhalte und Ziele verschiedener Sprachen und Fächer aufeinander beziehen, werden als Gesamtcurricula bezeichnet.

In einem Gesamtsprachencurriculum können beispielsweise unterschiedliche Formen und Wege des Sprachenlernens wie das gleichzeitige Erlernen mehrerer Fremdsprachen, der bilinguale Unterricht, beschrieben werden (Hufeisen 2011). Ein derartiges Curriculum ermöglicht die Umsetzung des Konzeptes zur integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Durch diese Eigenschaft zeigen Curricula viele Ähnlichkeiten mit Richtlinien auf. Richtlinien lassen individuelle Wege für die Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse zu und definieren auch fachübergreifende und fächerverbindende Leitziele. Lehrpläne stellen dagegen fachspezifische Ziele

und Inhalte zusammen mit Hinweisen zu Unterrichtsverfahren, Übungs- und Prüfungsbeispielen, auf den Jahresplan eines Faches verteilt, dar (Bausch 2003: 112).

Im Laufe der Zeit änderten sich nicht nur die Ziele, die Erwartungen an das Lehren und Lernen sowie die Rahmenbedingungen maßgebend, sondern auch neue Wissenschaften etablierten sich, deren Ergebnisse bei der Curriculumentwicklung ebenfalls zu berücksichtigen sind. Hervorzuheben sind hierbei die kognitive Psychologie und die konstruktivistische Lerntheorie, deren Ergebnisse in Bezug auf das Wissen beziehungsweise auf den Wissenserwerb und auf die Kognition ein neues Fundament für die Curriculumentwicklung geschaffen haben (Csapó 1992, 1998, 2000; Karmiloff-Smith 1996; Nahalka 1997, 2002).

Aus den neuen Verständnissen zum Lern- und Spracherwerbprozess ergibt sich, dass die Lehr- und Lernprozesse strukturell unmittelbar nicht beeinflusst werden, weshalb die herkömmlichen Lehrpläne ihre Bedeutung verlieren. Die Bildungseinrichtungen erhalten dagegen mehr Freiraum für ihre individuelle Profilbildung – zugleich nimmt aber auch ihre Verantwortung enorm zu, denn die Durchsetzung der angestrebten Kompetenzziele muss allen Lernenden ermöglicht werden (Hallet/Königs 2010: 55; Klieme et al. 2003: 93).

3.2 Standardisierung und Kerncurricula

Diesem Anspruch wird durch die Standardisierung Rechnung getragen. Der Begriff *Standard (Level)* bedeutet bekanntlich ‚Bemessungsgrundlage‘, und wird in diesem Sinne in unterschiedlichen Kontexten gebraucht (wobei die Lernergebnisse intern oder extern gemessen und miteinander verglichen werden können):

Standards dienen einerseits der Unterrichtsentwicklung und Optimierung: Sie geben transparente Lehr- und Lernziele vor, an denen sich Lehrende und Lernende orientieren können, und sie geben Impulse, den Unterricht kompetenz- und outputorientiert zu gestalten. Andererseits ermöglichen Standards die Beurteilung der Lernerfolge, der Erträge des Unterrichts an allen Schulebenen. (Harsch 2016: 88)

Standardisierung beschreibt eine Vereinheitlichung von verschiedenen Sachverhalten, um auf diese Weise Standards oder Maßstäbe zu schaffen, die als Leistungsstand beziehungsweise Qualitätsniveau zu erzielen sind. Standardisierung wird im Kontext des Lehrens und Lernens auf die Inhalte des Unterrichts bezogen, die wiederum in sogenannten Kerncurricula erfasst werden.

Kerncurricula sind eine besondere Form von Curricula, indem sie nur den „Kern der Sache“ beinhalten. In Kerncurricula werden die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt (Hallet / Königs 2010: 55; Klieme et al. 2003: 93). Ein Kerncurriculum fungiert damit als ein integriertes Steuerungssystem zwischen Bildungsstandards und den Herausforderungen des sich ständig wandelnden Praxisfeldes. Bildungsstandards legen auf nationaler Ebene fest, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Lernende einer bestimmten Jahrgangsstufe in ausgewählten Fächern erwerben sollen. Daher ist der Ausdruck *Bildungsstandards* – im Sinne von ‚Leistungsanforderungen (zu erreichende Kompetenzvorgaben)‘ oder ‚Lehrplan‘ – beinahe ausschließlich im Plural gebräuchlich.

Durch die Standardisierung ergeben sich verschiedene Probleme, unter anderem in Bezug auf die Umsetzung der Lernendenorientierung. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts kann dieses Problem besonders gut veranschaulicht werden:

Der Fremdsprachenunterricht befindet sich im Zielfeld von Standardisierungsversuchen, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Für die heutige Unterrichtspraxis, besonders im Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend ein Prüfungszwang dominierend, der Belehrung und alte Routinen impliziert und die Gefahr einer Rückkehr zur traditionellen Auffassung vom Unterricht in sich trägt. Traditioneller Unterricht nimmt primär die Lehrenden und das Lehren in den Blick und geht von der Überzeugung aus, dass das Lehren das Lernen steuert oder beeinflusst, d. h. was gelehrt wird, wird gelernt. Lehrende müssen verstärkt Verantwortung dafür tragen, dass der Unterricht im Zuge dieser Art der Modernisierung nicht zum Opfer fällt und somit wichtige Errungenschaften verloren gehen. (Krumm 2009: 110)

Die Entwicklung eines neuen Curriculums wird grundsätzlich durch externe und interne Impulse angeregt (Hallet / Königs 2010: 55). Zu den externen Faktoren können bildungspolitische Entscheidungen beispielsweise in Bezug auf die Einführung neuer Bildungsstandards oder die Anpassung der Studieninhalte an neue Studienformate (z. B. an den Bologna-Reformprozess im Hochschulwesen) gerechnet werden. Die internen Impulse ergeben sich aus der fachimmanenten Reflexion, aus neuen wissenschaftlichen Ergebnissen und nicht zuletzt aus Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtspraxis. Neben der Outputorientierung sei hier exemplarisch wieder die sogenannte kommunikative Wende aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts erwähnt, die auf Ergebnisse der pragmatischen Linguistik und der emanzipatorischen Philosophie zurückgeht und zur Neuformulierung der Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht führte (ausführlich dargestellt in Abschnitt 2.3).

Die Curriculumentwicklung wurde in den letzten Jahrzehnten professionalisiert. Curriculumentwicklung im weiteren Sinne des Wortes wird auf unterschiedlichen (neben der internationalen auch auf nationalen, institutionellen und unterrichtlichen Ebenen) durchgeführt. Als Beispiele für die Curriculumentwicklung auf internationaler Ebene können der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER – Europarat 2001) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) in Bezug auf die Beschreibung von Lehrendenkompetenzen (Newby et al. 2007) genannt werden.

Auf diesen unterschiedlichen Ebenen durchläuft der Prozess der Curriculumentwicklung bestimmte Phasen: „Bedarfs- und Bedürfnisanalysen dienen dazu, Curricula empirisch solide in den aktuellen (sich mit der Zeit ständig wandelnden) gesellschaftlichen Handlungskonstellationen zu verankern“ (Schramm/Seyfarth 2017: 41), wobei auf der Grundlage von Analysen Lernziele erarbeitet und ausformuliert werden.

Curricula können nach unterschiedlichen Kriterien evaluiert werden. Ein Curriculum muss wissenschaftlich gut fundiert sein und auf relevante wissenschaftliche Kenntnisse Bezug nehmen, die Vorschläge für die Umsetzung müssen empirisch erprobt und exemplarisch belegt werden und an der jeweiligen Bildungsinstitution ausführbar sein. Insgesamt hat das Curriculum zur messbaren Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen bzw. von Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts einen Beitrag zu leisten (Funk 2016; Oser 1997). Curricula und ihre Entwicklung wurden mittlerweile auch zum eigenständigen Forschungsgegenstand:

Curriculumforschung beschäftigt sich mit der fortlaufenden Analyse und Bewertung von Curricula und ihrer anwendungsbezogenen Weiter- bzw. Neuentwicklung. Aus den Ergebnissen dieser Forschung können sich Konsequenzen in vielerlei Richtungen ergeben: Lehrwerke werden überarbeitet oder neu konzipiert, Lehrpläne verändert und vielleicht bildungspolitische Vorgaben revidiert. (Hufeisen 2010: 369)

3.3 Fremdsprachenbezogene Curricula

„Bezogen auf fremdsprachliche Lehr- Lerngeschehen können Curricula unterschiedliche, sich durchaus ergänzende Funktionen erfüllen“ (Hallet/Königs 2010: 56). In diesen Curricula werden die zu erreichenden Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts definiert, wobei sie zum Abgleich von fachspezifischen und fächerübergreifenden Lernzielen beitragen. Sie verorten die fachspezifischen Lerngegenstände im Bildungsangebot einer Institution ins-

gesamt und bieten einen Orientierungsrahmen für die Stufung von Kompetenzziele und die Anordnung der Lerngegenstände. Sie bilden eine wichtige Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht (ebd., S. 57). In der fremdsprachenbezogenen Curriculumentwicklung kann zwischen sprachbasierten, inhaltsbasierten, lernerzentrierten und lernbezogenen Curricula unterschieden werden (Schramm/Seyfarth 2017: 39). Im Fach Deutsch als Fremdsprache hat die sprachbasierte Curriculumentwicklung eine lange Tradition. Zentrale Bestandteile sind unter anderem die Beschreibung von sprachlichen Strukturen, funktionalen Ansätzen, Lexik, sprachlichen Fertigkeiten, Texten und Textsorten (ebd.).

Die Curriculumentwicklung erfolgt auf der Basis von bildungs- und sprachenpolitischen Entscheidungen. Den Entscheidungsträger:innen leisten verschiedene fachliche Organisationen mit Beratungsfunktion eine große Hilfe. Eine solche Funktion übernimmt beispielsweise der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) als Dachverband. Der IDV kann in Form von Resolutionen ein sprachenpolitisch wichtiges Zeichen setzen und damit eine Botschaft an die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger senden. Die internationalen Tagungen, die im Auftrag des IDV seit 1967 an unterschiedlichen Standorten regelmäßig organisiert werden, bieten ein Forum für die Ankündigungen von Resolutionen und Erklärungen.³

Diese Dokumente wenden sich nicht nur an Deutschlehrende, Mittlerorganisationen und Landesverbände, sondern sind zugleich offizielle Thesepapiere, die sich an die politischen Verantwortungsträger, also die Bildungs-, Kultur- und Integrationsministerien in den deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Ländern richten.

Für den vorliegenden Beitrag ist die *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik* (2017), die in Form von Thesen unter anderem die konzeptuellen und bildungspolitischen Grundlagen (inklusive Lehrpläne und Lehrziele) die Lehreraus- und -weiterbildung behandelt, besonders wichtig. Diese 8 widmet sich unmittelbar dem Thema der Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht in unterschiedlichen Kontexten:

Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache/Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der

3 Siehe unter folgenden URLs: <https://www.idvnetz.org/Dateien/Resolution%20Luzern.pdf>; https://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklarung.pdf; <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen.⁴

Die Mehrsprachigkeit und ihre Förderung werden als Hauptziel in den Mittelpunkt gestellt. Die Verwirklichung dieser Ziele kann in einem integrativen Sprachunterricht realisiert werden.

3.4 Innovative Beispiele für die fremdsprachenbezogene Curriculumentwicklung

1) Die **Umsetzung des Mehrsprachigkeitsansatzes** ist in der Unterrichtspraxis nicht einfach, der integrative Sprachunterricht muss curricular untermauert und ermöglicht werden. Als Beispiel dafür kann das *Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* (Reich / Krumm 2013) zitiert werden. Dieses Curriculum versteht sich als ein Element in der Umsetzung des sogenannten LEPP-Prozesses. LEPP (Language Education Policy Profiling) bezeichnet die sprachenpolitische Strategiebildung, die das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum auf Anregung und mit Unterstützung des Europarats in Gang gesetzt haben (ebd., S. 12):

Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreiten und zu vertiefen mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen.

Dieses Curriculum ist eine Konkretisierung allgemeiner Zielvorstellungen der österreichischen Sprachenpolitik und ein Beitrag zur Einfügung des schulischen Sprachenlernens in das Konzept des lebenslangen Lernens:

Das Curriculum Mehrsprachigkeit dient der Integration der sprachlichen Bildung. Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. (ebd., S. 10)

4 URL: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

Fachlich stellt das Curriculum sowohl eine Konzentrierung bereits gültiger, aber verstreut angesiedelter Lehr–Lern-Ziele als auch eine Erweiterung und Systematisierung dieser Ziele auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse dar. Es wendet sich an alle, die Bildungsprozesse planen oder organisieren, im engeren Sinne an alle, die unterrichten. Primäre Adressaten sind Lehrkräfte, die den Mehrsprachigkeitsunterricht ausführen (ebd., S. 12 f.).

2) Unter den **fremdsprachenbezogenen Curricula** hat der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER, Europarat 2001) einen besonderen Stellenwert (ausführlicher dargestellt in Abschnitt 2.5). Die Etablierung eines Referenzrahmens, der in der Geschichte der Curriculumentwicklung für den Unterricht von Sprachen ein Novum darstellt, ist ohne Zweifel vorteilhaft. Die explizite Formulierung der Zielsetzung zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, die Verpflichtung dem handlungsorientierten und aufgabenorientierten Ansatz und der Förderung der Lernerautonomie gegenüber sind Errungenschaften, die den Fremdsprachenunterricht positiv anregen und motivierten. Auch in der Freiburger Resolution wird der GER als ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen bezeichnet. Gleichzeitig wird allerdings betont, dass der Umsetzung, der Berücksichtigung der örtlichen Umstände eine zentrale Rolle zukommt:

Um zentrale Anliegen des GERs umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich. Seit seiner Einführung im Jahr 2001 hat der GER starken Einfluss auf das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen ausgeübt, wobei auch eine oft verkürzte, auf die Niveaubeschreibungen und Skalen beschränkte Nutzung festzustellen ist.⁵

3) Exemplarisch sei im Folgenden noch ein Projekt zur Entwicklung von **Rahmencurricula** zum Studienbegleitenden Deutschunterricht an unterschiedlichen Hochschulen genannt. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit von Expert:innen aus mehreren Ländern durchgeführt (dazu mehr u. a. in Serena / Barić 2017: 68 ff.). Das erste Rahmencurriculum, in dem die Grundlagen aller späteren Rahmencurricula enthalten sind, erschien 1998 in Warschau und wurde anschließend den jeweiligen örtlichen Umständen angepasst, modifiziert und aktualisiert. Die Rahmencurricula, die auf der Basis des ersten Rah-

5 URL: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

mencurriculums entwickelt wurden, sehen sich selbst als eine Übertragung der allgemeinen Vorgaben des GERS auf die speziellen Bedürfnisse der Adressaten im Hochschulbereich (ebd., S. 72). Dieses Projekt ist meines Erachtens für das Fach DaF besonders wichtig, weil dadurch ein vernachlässigter Bereich des Deutschunterrichts curricular unterstützt wird: „Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist ein Deutschunterricht, der zwar allgemein-sprachlich beginnt, aber dann zunehmend berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird“ (ebd., S. 70). Der Studienbegleitende Deutschunterricht setzt sich zum Ziel, den Studierenden in einem nicht-deutschsprachigen Land das notwendige sprachliche Wissen und Können bereitzustellen. Sie sollen fähig werden, in ihrem Studium oder Beruf zu agieren und sich in der alltäglichen Kommunikation zurechtzufinden. Über das Sprachliche hinaus wird auf sprachübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen oder Teamfähigkeit besonderer Wert gelegt.

Rahmencurricula haben spezifische Merkmale: Sie sind nicht bindend, sondern wollen nur einen Orientierungsrahmen bieten und Rahmenbedingungen für Kursplaner und Autoren von Unterrichtsmaterialien beschreiben. Aus der Zusammenarbeit der internationalen Arbeitsgruppen entstanden auch wertvolle Unterrichtsmaterialien, so z. B. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, lehren B2 / C1, A2 / B1* oder *Kommunikation im Beruf* (ebd., S. 99).

3.5 Curriculumentwicklung für die universitäre Fremdsprachenlehrendenbildung

Die Curriculumentwicklung im Bereich der Lehrendenbildung wurde in den letzten Jahrzehnten durch grundlegende bildungspolitische Entscheidungen motiviert. Wie allgemein bekannt, wurde die Bologna-Reform im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts an den Universitäten in Europa mit den Zielsetzungen ins Leben gerufen, das europäische Hochschulsystem international konkurrenzfähig und vergleichbar zu machen und den Studierenden bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bieten. Für die Verwirklichung dieser Ziele wurde ein gestuftes Modell erarbeitet, das den Studierenden bei der Wahl der Studieninhalte auf Bachelor- und Master-Ebene mehr Bewegungsraum bietet. Für die DaF-Lehrendenausbildung stellt dieses Modell eine radikale strukturelle Änderung dar: Das alte einheitliche fünfjährige Modell, das an den europäischen Universitäten den jeweiligen soziohistorischen Bedingungen entsprechend länderspezifische Merkmale aufwies, wurde generell aufgeho-

ben (Bausch/Königs/Krumm 2003; Feld-Knapp 2014b; Gnutzmann/Königs/Küster 2011; Henrici/Königs/Zöfgen 2002).

Auch die Freiburger Resolution (2017) behandelt die Frage der Aus- und -weiterbildung von Lehrenden, fordert zur inhaltlichen Erneuerung der Studieninhalte auf und stellt Prinzipien der Kompetenzorientierung und Berufsorientierung in den Mittelpunkt:

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird.⁶

Bei der inhaltlichen Organisation der Ausbildung kommt dem Kerncurriculum eine Schlüsselrolle zu (siehe Abschnitt 3.2). Ein Kerncurriculum für eine berufsorientierte Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass es praxisbezogene theoretische Kenntnisse und theoriebezogene praktische Erfahrungen als zentrale Inhalte in den Mittelpunkt stellt, die den Kern der Ausbildung ausmachen. Diese ermöglichen es den angehenden Lehrenden, das Berufsfeld in seiner Komplexität kennen zu lernen und den Lehrerberuf zu praktizieren sowie ihre Erfahrungen im Beruf zu reflektieren. Damit ein Kerncurriculum diese neue Funktion erfüllt, sind die Neudefinition der fachlichen Bildung, die Bereitstellung der Ergebnisse fremdsprachendidaktischer Forschungen, die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, die Integration der Sprachförderung und die gezielte studienbegleitende Förderung der Unterrichtssprache Deutsch für den Ausbau der Lehrersprache notwendig (Feld-Knapp 2014b, 2017; Legutke/Schart 2016; Perge 2015b, 2018).

Die Eötvös-Loránd-Universität Budapest ist in Ungarn ein traditioneller Ort für die Ausbildung von DaF-Lehrpersonen, deren Curriculum in den letzten Jahrzehnten mehrmals geändert wurde. Im Folgenden wird das aktuelle Curriculum mit dem Schwerpunkt auf der fachdidaktischen Bildung vorgestellt.

Die fachdidaktische Bildung beginnt im dritten Semester mit einem Projektseminar, das sich zum Ziel setzt, das Praxisfeld zu erkunden, den Unterricht aus einem neuen Blickwinkel kennen zu lernen und zu beobachten sowie die ersten Unterrichtsanalysen durchzuführen. Darüber hinaus werden die Studierenden zum Nachdenken über ihre eigenen Erfahrungen beim Sprachenlernen und über den erlebten Unterricht angeregt (Legutke/Schart 2016:

6 URL: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

33). Diesem Projektseminar folgt im nächsten Semester die Vorlesung „Einführung in die Fremdsprachendidaktik DaF“. Hier werden die theoretischen Grundlagen (Modelle, Prinzipien) für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache behandelt. Die Vorlesung wird durch ein fachdidaktisches Seminar begleitet, das sich eine tiefe Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie die Entwicklung der Textverstehenskompetenzen und des fachspezifischen Wortschatzes zum Ziel setzt.

An die Vorlesung knüpfen zwei themenspezifische Fachseminare an, in denen die Fragen der Förderung der kommunikativen Sprachhandlungen im mündlichen und im schriftlichen Bereich sowie die sprachliche Basis für die Sprachhandlungen thematisiert werden. Dabei werden die L1 und weitere Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden genutzt (Perge 2015a, 2015b, 2018), wobei bei der Behandlung der sprachlichen Basis der Kontrastivität und Bewusstmachung eine wichtige Rolle zukommt (Brdar-Szabó 2010a, 2010b; Forgács 2007; Péteri 2002). In diesen Seminaren sind Schulbesuche integrierte Bestandteile der Arbeit. Die Stunden werden hinsichtlich des Schwerpunktes des Seminars beobachtet, analysiert und diskutiert. Dabei können die Studierenden neues Wissen erwerben, das sie in Seminararbeiten wissenschaftlich darstellen, auf das Praxisfeld übertragen und bei der Planung einer selbstgewählten thematischen Unterrichtseinheit anwenden bzw. in konkreten Stundenentwürfen umsetzen. Die didaktischen Entscheidungen, welche Wirkung zu erwarten ist und warum was gemacht werden soll, werden reflektiert und kommentiert. Besonders engagierte Studierende können dabei unterschiedliche methodische Möglichkeiten aufzeigen und kritisch mit Vor- und Nachteilen umgehen.

Die systematische fachdidaktische Bildung endet mit einem zweiten Projektseminar, in dem die Studierenden ihr neues Wissen in der Praxis einsetzen und erproben sowie den Unterricht in Teamarbeit in realen Schülergruppen gestalten können. Bei der Organisation dieses Projektseminars werden die Ressourcen der Übungsschulen der Eötvös-Loránd-Universität genutzt, die Arbeit findet in Kooperation mit den Ausbildungslehrenden statt (Feld-Knapp 2011, 2019). Die fachdidaktische Bildung wird durch praktikumsbegleitende Seminare vertieft, hier wird die Methodik in den Mittelpunkt gestellt, indem die eigenen Erfahrungen im Unterricht, die erprobten Stundenentwürfe, die Entscheidungsfelder und weitere Handlungsmöglichkeiten reflektiert, gegenseitig begutachtet und diskutiert werden. Dabei entsteht ein individuelles methodisches Instrumentarium, das der Lerpersion bereits zu Beginn der Arbeit zur Verfügung steht und fortlaufend ergänzt werden kann.

Parallel zu unterrichtsbegleitenden Seminaren wird noch ein Fachseminar angeboten, das spezifisch die Lehrersprache ins Zentrum stellt. Hier geht es um die Versprachlichung der Hauptsprechakte im Unterricht (Butzkamm 2007), der Erläuterungen und Erklärungen in Bezug auf die Lernprobleme. In diesem Seminar können die Studierenden die Brückenfunktion der Fremdsprachendidaktik konkret erleben und antizipieren Lernprobleme in unterschiedlichen Bereichen der Sprachentwicklung. In ihren Erläuterungen greifen sie auf ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse zurück (Feld-Knapp 2016a, 2018a, 2018b). Mithilfe dieser theoretischen Grundlagen können sie Förderungsmaßnahmen verschiedener Art planen sowie Aufgaben und Übungen selbst entwickeln.

Die Ausbildung wird mit einer Diplomarbeit im Bereich der Fremdsprachendidaktik oder mit Praxisbezug in einer anderen fachwissenschaftlichen Disziplin abgeschlossen.

4 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und Standardisierung im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen behandelt. Durch Kompetenzorientierung und Standardisierung wurde der Unterricht von Fremdsprachen in den letzten Jahrzehnten maßgebend verändert, die Wahrnehmung und das Verstehen dieser beiden Phänomene in ihrer Bedeutung für die Unterrichtsgeschehnisse stellt Lehrende bis heute vor große Herausforderungen. Der Beitrag hat einen Überblickscharakter und will Interessierte zum Nachdenken darüber anregen, welchen Einfluss Kompetenzorientierung und Standardisierung auf die Praxis haben und welche neuen Aufgaben Lehrende durch diese neuen Orientierungen wahrnehmen müssen. Für die Durchführung ihrer Handlungen in der heutigen komplexen Unterrichtssituation müssen sie auf ihre Kenntnisse und Kompetenzen zurückgreifen können – der vorliegende Beitrag will dabei eine Hilfe leisten.

Die kompetenzorientierte Gestaltung des Unterrichts sowie der Umgang mit den Folgen der Standardisierung und das Zurechtfinden in der komplexen Unterrichtssituation verlangt von den Lehrenden fachdidaktische Kompetenzen, große Methodenbewusstheit, Flexibilität, hochgradige Professionalität und auch eine neue Selbstbestimmung als Fremdsprachenlehrende (Caspari 2003; Feld-Knapp 2014b). Auf diese komplexe und hochdifferenzierte Lehrsituation sollten angehende Lehrer*innen bereits während ihrer Ausbil-

derung vorbereitet werden. Das kann allerdings nicht anhand von Rezepten geschehen, sondern nur durch praktische Erfahrungen und Reflexion des eigenen Tuns erfolgen.

Zum Schluss sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit hingewiesen, zur deren Förderung der institutionelle Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag zu leisten hat. Die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen kann nur unter bestimmten Bedingungen gelingen. Als eine der wichtigsten Voraussetzungen gilt, dass zu Besonderheiten der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit empirische Untersuchungsergebnisse geliefert werden. In der Fremdsprachendidaktik werden auf der Grundlage dieser Ergebnisse neue Ansätze ausgearbeitet, die dem unterrichtlichen Handeln der Lehrenden zugrunde liegen. Dabei kommt der Etablierung von neuen Lehrendenkompetenzen eine wichtige Rolle zu. Erste Forschungen wurden in Ungarn in diesem Bereich von Perge (2018) unternommen, die sich mit Fragen der individuellen Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich auseinandersetzte.

Literaturverzeichnis

- Bárdossy, Ildikó (2006): A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései. In: Bárdossy, Ildikó / Forray R., Katalin / Kéri, Katalin (Hrsg.): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. Budapest: Bölcsész Konzorcium. S. 113–149.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke. S. 111–115.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 518–531.
- Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 732–737.
- Bredella, Lothar (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 43–64.
- Breidbach, Stephan (2016): Inhaltsorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 330–335.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783112316009>
- Csapó, Benő (1992): Kognitív pedagógia. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, Benő (1998): Az iskolai tudás. Budapest: Osiris.
- Csapó, Benő (2000): A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. In: Iskolakultúra 1, S. 75–82.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Dringó-Horváth, Ida (2016): Moderne Unterrichtsmedien und DaF-Didaktik in Ungarn – Forschungsarbeiten der letzten 15 Jahre. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2015, S. 37–50.
- Ehlers, Swantje (1997): Literarische Texte im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 195–204.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (2010): Die Kompetenz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 160–161.

- Eisenprobst, Sarah (2018): Das Bild als Text. Überlegungen zur Entwicklung der Visuellen Textkompetenz als Teil der Textkompetenz von ungarischen Germanistikstudierenden. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 194–210.
- Ernst, Peter (2002): Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme. Berlin/New York: de Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110900590>
- Ernst, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft: eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien: Facultas WUV.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 158.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im Referenzrahmen. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13–35.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.

- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta: *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2016a): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.
- Feld-Knapp, Ilona (2016b): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (=Thema Deutsch, Bd. 13. Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache)*. Hildesheim: Olms. S. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2017): Anmerkungen zur Reform der universitären DaF-Lehrerbildung in Ungarn. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Wierlacher, Alois / Dengel, Barbara (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015 (=Bd. 41: Curriculumentwicklung)*. München: Iudicium. S. 189–200.
- Feld-Knapp, Ilona (2018a): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2018b): Fachliche Kompetenzen III. Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: *Deutschunterricht für Ungarn. Sonderheft: Kollokationen lernen*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–26.
- Forgács, Erzsébet (2007): *Kontrasttive Sprachbetrachtung*. Szeged: Klebersberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Funk, Hermann (2016): Entwicklung sprachlicher Curricula. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 151–156.
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank / Küster, Lutz (2011): *Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland*. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank / Küster, Lutz (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen [Jg. 40]. Themenschwerpunkt: Fremdsprachenforschung in Europa*. Tübingen: Narr. S. 5–28.

- Gonda, Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái* (=Bölcsészet és Művészetpedagógiai Kiadványok 7). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Graefen, Gabriele / Liedke, Martina (2008): *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Habermas, Jürgen (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 101–141.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010): *Lehrpläne und Curricula*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 54–58.
- Harsch, Claudia (2016): *Standardorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 88–92.
- Harsch, Claudia (2017): *Kompetenz*. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 166–169.
- Henrici, Gert / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (2002): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* [Jg. 31]. Themenschwerpunkt: *Lehrerausbildung in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2010): *Curriculumforschung*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 369–372.
- Hufeisen, Britta (2011): *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Viele ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 265–282.
- Hunfeld, Hans / Neuner, Gerhard (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: E. Schmidt.
- Hymes, Dell H. (1972): *On Communicative Competence*. In: Pride, John B. / Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books. S. 269–293.
- Hymes, Dell H. (1987): *Communicative Competence*. In: Ulrich, Ammon / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (=Handbü-

- cher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3,1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 219–229.
- Karmiloff-Smith, Annette (1996): Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéselméleti megközelítése. In: Pléh, Csaba (Hrsg.): *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 108–134.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: *Deutschunterricht für Ungarn* 29, S. 25–48.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 56, S. 10–13.
- Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner / Döbrich, Peter / Gruber, Hans / Prenzel, Mamfred / Reiss, Kristina / Riquarts, Kurt / Rost, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. 2. Aufl. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Königs, Frank G. (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, Arnim / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen*. Regensburg: FaDaF. S. 5–29.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2004-0502>
- Königs, Frank G. (2016): Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: *Glottodidactica* 43/1, S. 29–45.
DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.1.2>
- Krenn, Wilfried (2007): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Wien: StudienVerlag. S. 13–29.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1)*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76.
- 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. S. 104–112.
- Küster, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 83–87.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (Hrsg.) (2016): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110914825>
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 325–330.
- Nagy, Sándor (1981): Az oktatáselmélet alapkérdései. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nahalka, István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). In: Iskolakultúra 2, S. 21–33.
- Nahalka, István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben: Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1–2. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15/1, S. 26–37 u. 210–228.
- Pantó-Naszályi, Dóra (2016): Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 144–164.
- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, S. 128–139.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.1.128>
- Perge, Gabriella (2015b): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: transfer Forschung ↔ Schule 1, S. 125–135.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremd-

- sprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Péteri, Attila (2002): Abtönungspartikeln im deutsch-ungarischen Sprachvergleich. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen (=Reihe Germanistische Linguistik 137–138). Hildesheim: Olms. S. 211–228.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 182–192.
- Quetz, Jürgen (2010): Bildungsstandards. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 45–49.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.
- Rösler, Dietmar (2008): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: Info DaF 35/4, S. 373–389.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-0402>
- Rösler, Dietmar (2020): Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. In: Info DaF 47/6, S. 596–611.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0060>
- Sárvári, Tünde (2016): Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Standardisierungsversuch für die Stufe A1-. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 182–197.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn: Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schaffhauser, Franz / Schwendtner, Tibor (Hrsg.) (2020): Bildung – Neveléstudományi és filozófiai megközelítések. Budapest: L'Harmattan.
- Schmenk, Barbara (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten. Das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ heute. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16/1, S. 57–87.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr.

- Schmenk, Barbara (2015): Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. In: *Info DaF* 42/1, S. 25–42.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0104>
- Schmenk, Barbara (2018): Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 13–14.
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, S. 61–77.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2013.29.2.61>
- Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, S. 22–27.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.52.06>
- Schramm, Karen / Seyfarth, Michael (2017): Ebenen, Phasen und Problemfelder der hochschulbezogenen DaF/Germanistik-Curriculumentwicklung. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Wierlacher, Alois / Dengel, Barbara (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015*. Bd. 41: Curriculumentwicklung. München: Iudicium. S. 37–54.
- Serena, Silvia / Barić, Karmelka (2017): Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Wierlacher, Alois / Dengel, Barbara (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015*. Bd. 41: Curriculumentwicklung. München: Iudicium. S. 68–104.
- Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 5–26.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2020.01.04>
- Trippó, Sándor (2018): Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht: Ansätze für eine Comicedidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 178–193.
- Vogt, Karin (2017): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 100–102.
- Weinert, Franz (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Welke, Klaus (2010): Die Performanz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 244.

Webseiten

Resolution anlässlich der XII. IDT Luzern (2001). Online unter der URL:

<https://www.idvnetz.org/Dateien/Resolution%20Luzern.pdf> (20.08.2022).

Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“. IDT Graz (2005). Online unter der URL:

https://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklaerung.pdf (20.08.2022).

Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017). Online unter der URL:

<https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution> (20.08.2022).

Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Online unter den URLs:

<https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>;

https://www.idt-2022.at/dl/mKnoJmoJKLLJqx4KJKJmMJnmL/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT2022_Kurzfassung_20220820_pdf (20.08.2022).

Anhang 1

Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017)

11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

PRÄAMBEL

Die Teilnehmenden der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 (IDT 2017) haben an der Schlussveranstaltung vom 4. August in Fribourg/Freiburg eine Resolution verabschiedet, um

- Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit weltweit zu stärken,
- die Förderung von Deutsch im Migrationszusammenhang zu optimieren und um
- die aktuellen Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) aktiv anzugehen und seine Entwicklungen mitzuprägen.

Die elf Thesen der Resolution sind abgestützt auf

- im Vorfeld der IDT 2017 erarbeitete substantielle Berichte von elf thematischen Arbeitsgruppen zu Brennpunkten von DaF und DaZ und
- vom Resolutionskomitee verfasste Entwürfe der Thesen und deren Kommentierung durch die Mitglieder des international zusammengesetzten Rats der IDT 2017.

These 1: Förderung von Deutsch im internationalen Kontext

Deutschförderung weltweit sollte in der Sprachenpolitik aller deutschsprachigen Länder einen festen Platz haben, um den für die Initiativen und Ansätze der Deutschförderung notwendigen politischen und finanziellen Rahmen zu schaffen und zu garantieren.

Deutschförderung im internationalen Kontext kann sehr vielfältige Formen haben, z. B. Initiativen und zielgruppenspezifische Ansätze, die der Information von politischen und administrativen Entscheidungsträgern, der Werbung / Öffentlichkeitsarbeit, der Qualifizierung von Lehrpersonen, der Motivation von Lernenden und der Vernetzung aller interessierten Akteure mit dem Ziel der Kooperation dienen. Als Aktivität noch intensiviert werden sollte die Nachwuchsförderung, denn qualitativ hochstehender Deutschunterricht, der das Interesse an Deutsch zukunftsgerichtet stärkt und die Leistungen in Deutsch optimiert, basiert wesentlich auf gut aus- und fortgebildeten Lehrpersonen. Die Initiativen und Ansätze zur Deutschförderung sollten unter den Akteuren noch besser koordiniert werden, um Synergien zu schaffen,

aber auch, um durch aufeinander abgestimmte Angebote bestmögliche Wirkung zu erzielen. Angebote zur Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache müssen ihren Weg zu den Menschen finden, nicht umgekehrt. Deshalb braucht es motivierende und zumindest teilweise auch kostenlos zugängliche Angebote zum Deutschlernen, wobei digitalen Angeboten eine immer grössere Bedeutung zukommt.

These 2: Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden

Um Deutsch im Wettbewerb der Sprachen mehr Gewicht zu geben und DaF/DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung angemessen zu positionieren, sollten verbandspolitische Aktivitäten heute klarer denn je bei der Mehrsprachigkeit als Rahmenkonzept ansetzen. Dies dient der Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen, die zunehmend zu einer vorrangigen Verbandsaufgabe werden soll.

International steht Deutsch heute in einem Wettbewerb der Sprachen, der regional unterschiedlich scharf akzentuiert ist. Zentral ist dabei die Frage nach einer angemessenen Position von DaF und DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung. Gerade auch hinsichtlich dieser Frage sollten die Arbeiten sowohl des Internationalen Deutschlehrer- und Deutschlehrerinnenverbandes (IDV) als Dachverband als auch der Länderverbände weiter intensiviert werden, damit die Verbände als Ansprechpartner für politische EntscheidungsträgerInnen besser wahrgenommen und in die politischen Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Für diese Arbeiten empfiehlt sich inhaltlich die konsequente Ausrichtung auf Konzepte der Mehrsprachigkeit; organisatorisch steht die Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen im Vordergrund. Erfolgversprechend ist diese Vernetzungsarbeit besonders dann, wenn sie mit Initiativen der Deutschförderung v.a. auch im Bereich von Werbung / Öffentlichkeitsarbeit und Information von politischen und administrativen EntscheidungsträgerInnen gekoppelt wird.

These 3: Mittlerorganisationen und auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder

Sinnvoll ist eine verstärkte Kooperation aller Organisationen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum, die in die Förderung von Deutsch als Fremdsprache involviert sind, untereinander und mit den DaF-Verbänden weltweit. Ziel der Zusammenarbeit der staatlich unterstützten Mittlerorganisationen, der Fachverbände und anderer Organisationen ist die Stärkung des IDV und seiner Mitgliedsverbände, so dass diese ihre sprachpolitische Aufgabe in vollem Umfang wahrnehmen können.

Die staatlich unterstützten Mittlerorganisationen Deutschlands und Österreichs spielen in der weltweiten Förderung der deutschen Sprache und der Verbreitung kultureller Inhalte eine herausragende Rolle. Der Sprach- und Kulturförderung verpflichtet sind auch die DaF-Fachverbände, weshalb sie mit ihrer fachlichen Expertise in die

Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik der deutschsprachigen Länder einbezogen werden sollten. Im Zusammenhang mit der Bildungsglobalisierung und dem weltweiten Wettbewerb um Wissen und Märkte stellen sich politische und wirtschaftliche sowie rechts- und kulturwissenschaftliche Fragen, mit denen sich der IDV und seine Mitgliedsverbände auseinandersetzen sollten. Ebenso wichtig sind Begleitforschung und wissenschaftliche Studien, die sich mit Fragen der Wirkung der Förderung durch Mittlerorganisationen auf die (Bildungs-) Kulturen und Gesellschaften verschiedener Länder auseinandersetzen.

These 4: Deutsch im akademischen Bereich

Im Kontext zunehmender Internationalisierung ist im Hochschulbereich eine Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität anzustreben. Dabei sollten Hochschulen und wissenschaftliche Organisationen mittels geeigneter sprachpolitischer Massnahmen Deutsch als Wissenschaftssprache stärken, indem Mehrsprachigkeitskonzepte entwickelt werden, in denen das Deutsche im Fachdiskurs, aber auch im Rahmen von englischsprachigen Studienangeboten eine Rolle spielt.

Die akademische Internationalisierung ist gekennzeichnet von der zunehmenden Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen, von Kooperationen im Bereich von Forschung und Publikationen und nicht zuletzt von Marketingstrategien der Hochschulen, die sich auf einem internationalen Markt positionieren. Es ist eine Tatsache, dass Englisch als lingua franca in diesen Prozessen dominiert. Gleichzeitig kommt der Entwicklung mehrsprachiger und kulturbezogener Kompetenzen in der Begegnung verschiedener Sprachen und Kulturen grösste Bedeutung zu. Neben der Förderung des Deutschen als Fach- und Wissenschaftssprache in nichtdeutschsprachigen Ländern erscheint hier z. B. die Vermittlung von Basiskenntnissen in Deutsch zur Integration der Studierenden gleichermassen von Bedeutung wie die Forderung nach rezeptiven Deutsch-Kompetenzen. Dafür sollten entsprechende Ausbildungsangebote intensiviert und curricular verankert werden. Stärker als bisher fokussiert werden sollten besonders auch innovative Ansätze zur bedürfnisorientierten Sprachförderung akademischer Lernender auf fortgeschrittenem Niveau.

These 5: Das DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat.

Zwecks breiterer Anerkennung bedarf das DACH-Prinzip der gemeinsamen politischen Unterstützung aller deutschsprachigen Länder, explizit auch der Schweiz. Das Zusammenwirken der in diesem Bereich aktiven Akteure sollte auf internem Konsens beruhen und nach außen – für die Zielgruppe(n) – sichtbar und nachvollziehbar sein.

Unterstützend wirken sollte dabei auch die vermehrte fachwissenschaftliche Beachtung des DACH-Prinzips besonders auch von bundesdeutscher Seite. Als diskursive Landeskunde basiert das DACHPrinzip auf einem offenen und dynamischen, text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von Kultur, für das nicht Nationen oder Regionen der Bezugsrahmen sind, sondern deutschsprachige Diskurse. Um dieses diskursiv gefasste Prinzip breiter zu etablieren, sollte es fachwissenschaftlich geschärft, empirisch erforscht und methodisch-didaktisch konkretisiert werden.

These 6: Deutsch als Zweitsprache und Erstintegration im schulischen Bereich

Um den Schulbesuch für alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen möglichst unmittelbar nach Zuzug zu garantieren, braucht es über das im amtlich deutschsprachigen Raum garantierte Recht auf Bildung hinaus noch verstärkte politische Anstrengungen besonders auf Ebene der Länder, Kantone und Gemeinden. Ebenso gefordert ist auch die stärker vernetzte Forschung, u. a. mit Beiträgen zur Wirksamkeit von Modellen schulischer Erstintegration.

Bei den Massnahmen und Organisationsformen der schulischen Erstintegration besteht eine grosse Modellvielfalt. Um diesbezüglich mehr Transparenz zu erreichen, sind umfassendere Bestandsaufnahmen der Angebote ebenso nötig wie Forschungen u. a. zur Wirksamkeit verschiedener Integrations-Modelle. Auf curricularer Ebene gilt es, den Sprachbedarf in Bezug auf das Ziel, ‚Teilhabe am Regelunterricht‘ zu erforschen, sodass die Curricula für Vorbereitungsklassen im Sinne eines fachsensiblen Sprachunterrichts konzipiert werden und über klare Lernziele zur Orientierung der Lehrkräfte und zur Sicherung der Unterrichtsqualität beitragen können. Zu den zentralen Elementen sämtlicher DaZ-Curricula sollte eine Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören, die sich auch zur Rolle der Erst- und Herkunftssprachen positioniert und deren Präsenz wertschätzt. Schliesslich sollte DaZ überall dort, wo es noch nicht der Fall ist, als obligatorischer Bestandteil in der LehrerInnenausbildung aller Fächer verankert werden, um einen sprachsensiblen Fachunterricht zu garantieren. Für entsprechend qualifizierte Lehrkräfte sollten adäquate Arbeitsbedingungen geschaffen werden.

These 7: Deutsch als Zweitsprache und berufliche Aus- und Weiterbildung im Kontext sozialer Integration

Angebote zur Deutschförderung sollten allen Migrantinnen und Migranten unabhängig von Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus offenstehen. Förderungsmassnahmen sollen deren individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Bedürfnisse berücksichtigen und nicht einseitig auf die Zuführung von Menschen zum Arbeitsmarkt zielen, sondern deren Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen und Wege zu höherer Qualifizierung offenhalten.

Die Unterrichtsangebote im Bereich DaZ für Migrantinnen und Migranten sind häufig zu einseitig auf die rasche Integration in den Arbeitsmarkt ausgerichtet, wohin-

gegen individuelle Kompetenzen und Qualifikationen der Teilnehmenden oft unbeachtet und unberücksichtigt bleiben. Dies birgt das Risiko, dass Geflüchtete und Migrantinnen und Migranten nur in geringem Mass Zugang zu späterer Qualifizierung finden. Politik und Wirtschaft sollten in nachhaltige Sprachförderung investieren und auch für die Lehrenden mehr und differenzierte Ausund Weiterbildungsangebote und Arbeitsbedingungen schaffen, die denen von schulischen Bildungsinstitutionen vergleichbar sind. Die Politik steht in der Verantwortung, den Zugang zu Massnahmen der Sprachförderung niederschwellig zu gestalten und die ausreichende Verfügbarkeit entsprechender Bildungsangebote sicherzustellen. Dem Ausbau und der Evaluation digitaler Angebote kommt dabei besondere Bedeutung zu. Ebenso gilt es, eine prozessorientierte, qualitativ ausgerichtete Evaluation der Angebote sicherzustellen. Die Wissenschaft ihrerseits ist aufgerufen, der Untersuchung aktuell umgesetzter und als hilfreich verstandener Konzepte und Curricula hohe Priorität einzuräumen. Grundsätzlich ist die Kooperation zwischen (bildungs-)politischen Institutionen, Sprachanbietern, Lehrenden und Forschenden im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und seiner Bezugswissenschaften ein wichtiges Desiderat.

These 8: Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache / Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen.

Lehrpläne sollen einen Handlungsrahmen vorgeben, der Lehrkräfte dabei unterstützt, Deutschunterricht zu planen und durchzuführen, der allen Deutschlernenden mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen, Bedürfnissen und Interessen gerecht wird. Von übergreifender Wichtigkeit ist es, dass Lehrpläne das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource nutzen und dabei auch die kulturelle Dimension berücksichtigen. Lehrpläne sollen dort, wo es sinnvoll ist, von einem Mehrsprachigkeitsansatz ausgehen und Leitlinien für einen integrativen Sprachenunterricht vorgeben. Sie können dem monolingualen Habitus der Schule entgegenwirken, indem z. B. Gesamtsprachencurricula die Schul- oder Unterrichtssprache als Erst- und Zweitsprache, die Fremdsprachen und ebenso die Minderheitensprachen integrieren.

These 9: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbin-

den, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird.

Die Ziele der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden sollten als regional differenzierte und zielgruppenspezifische Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden, die eine Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzungen darstellen. Die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Selbstkompetenz müssen zentrale Bestandteile eines jeden Qualifizierungskonzeptes sein. Sprachliche Bildung, zu der auch Aufenthalte im Zielsprachlichen Raum und die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität gehören, sollte Bestandteil jeder Aus- und Weiterbildung sein. Jeder Deutschunterricht verfolgt Bildungsziele, und Lehrende haben auch in dieser Hinsicht eine hohe Verantwortung. Entsprechend sollten Qualifizierungsmaßnahmen für Unterrichtende auch in Zeiten von Lehrkräftemangel grundsätzlich sehr gut fundiert sein und die bildungspolitische Dimension berücksichtigen. Für nachhaltige Qualitätssicherung ist institutionalisierte und kontinuierliche Fortbildung wesentlich.

These 10: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER stellt ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen dar. Um zentrale Anliegen des GER umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich.

Seit seiner Einführung im Jahr 2001 hat der GER starken Einfluss auf das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen ausgeübt, wobei auch eine oft verkürzte, auf die Niveaubeschreibungen und Skalen beschränkte Nutzung festzustellen ist. Um zentrale Konzepte des GER wie das handlungsorientierte Sprachverständnis oder die Ausbildung individueller mehrsprachiger und plurikultureller Repertoires kontextgerecht zu nutzen, braucht es konzertierte Anstrengungen auf mehreren Ebenen. Was die Politik betrifft, sollten politische Behörden Träger von GER-bezogenen, nationalen und regionalen Curriculums-Entwicklungen sein. Der Beitrag der Wissenschaft sollte u. a. darin bestehen, die Progression der GERSkalen, auf die auch die internationalen Zertifikate bezogen sind, auf Basis von aktueller Spracherwerbsforschung zu untersuchen. Im Bereich der Didaktik besteht eine Hauptaufgabe darin, Lehrkräfte besonders auch mit pädagogischen Konzepten des GER wie der Aufgabenorientierung und dem reflexiven Lernen vertraut zu machen sowie kontextspezifische Nutzungen von Ressourcen des GER für die Curriculumsentwicklung aufzuzeigen. GER-basierte Lern- und Beurteilungsangebote sollten ständig weiterentwickelt und neuen Bedürfnissen angepasst werden.

These 11: Rolle der Forschung und Kooperation

Infolge von Mobilität und Migration sieht sich das Fach DaF/DaZ in seiner gesellschaftlichen Verantwortung weiter wachsenden Herausforderungen gegenüber, denen mit mehr qualifizierter Forschung begegnet werden muss. Anzugehen sind auch eine Selbstreflexion der Forschung, um das Fach DaF/DaZ nach innen weiter zu profilieren und nach aussen besser zu positionieren, sowie eine Stärkung des Austauschs zwischen FachwissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, von dem beide Seiten profitieren können.

Aus einer anlässlich der IDT 2017 innerhalb und ausserhalb der DACHL-Länder durchgeführten Online-Befragung zur Rolle von Forschung und Kooperation im Bereich von DaF und DaZ ergibt sich die zentrale Forderung nach mehr qualifizierter DaF- und DaZ-Forschung, die den demographischen Entwicklungen und damit einhergehenden, veränderten Lehr- und Lernbedingungen Rechnung tragen kann. Um diese Forschung leisten zu können und bei der dafür nötigen Drittmittelaquise erfolgreich(er) zu sein, braucht es v. a. Information über Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfestellung bei der Antragsstellung. Besonders wichtig sind strukturelle Veränderungen, nämlich der Ausbau des Fachs an Hochschulen und, verbunden damit, bessere und nachhaltigere berufliche Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Des Weiteren bedarf es der Sichtbarmachung von Netzwerken und verstärkter Bemühungen um Forschungscoordination. Um das Fach DaF/DaZ weiter zu profilieren und besser zu positionieren, sollte in der Forschung eine Diskussion zu folgenden Fragen lanciert werden: Sind DaF und DaZ eigenständige Forschungsdisziplinen? Was ist das Verhältnis von Forschungen in DaF/DaZ und in Bereichen wie Fremdsprachendidaktik und second language acquisition? Zu dieser Diskussion gehört auch eine Auseinandersetzung mit sprachund erkenntnistheoretischen Positionen. Weiterhin sollte der Austausch zwischen FachwissenschaftlerInnen und PraktikerInnen gestärkt und stärker reziprok gestaltet werden, sodass in der Praxis forschungsgestützt gearbeitet und in der Forschung praxisrelevant geforscht werden kann.

Anhang 2

Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (2022)

11+1 Forderungen zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden im Vorfeld der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrer*innen in Wien (IDT 2022) von einer internationalen Gruppe von Fachleuten (siehe Link) erarbeitet. Sie wurden im Rahmen der IDT 2022 präsentiert und bei der Schlussveranstaltung am 20. August 2022 verabschiedet. Die Thesen richten sich an die Politik ebenso wie an die Fachwelt. Sie folgen dem Tagungsmotto *mit.sprache.teil.haben.

Oberstes Ziel des Sprachenlernens und -lehrens und einer mit dem fachlichen Lernen verschränkten Sprachbildung ist die Entwicklung von Diskursfähigkeit, welche die verantwortungsbewusste Mitwirkung an Entscheidungsprozessen und die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht und fördert.

1. Deutschlernen findet in einer **mehrsprachigen Gesellschaft** statt. Die Lernenden selbst bringen mehrsprachige und mehrkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen in den Unterricht mit, die berücksichtigt werden müssen. Eine Sprachenpolitik, die gesellschaftliche und individuelle Ressourcen sowie globale und regionale Perspektiven und Gegebenheiten berücksichtigt, muss dies unterstützen. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln.
2. **Internationale Kooperationen** müssen finanziell und strukturell erleichtert und gefördert werden. Sie sind dann besonders erfolgreich, wenn alle Parteien gleichberechtigt sind und die Zusammenarbeit auf einem offenen und transparenten Austausch basiert, für den entsprechende Rahmenbedingungen gesichert sein müssen. Einer besonderen Förderung und Anerkennung bedürfen die Fachverbände für Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache, damit sie durch eine gestärkte Position ihre Aufgaben der Vernetzung und des Transfers von Expertise erfüllen können.
3. Leitprinzip des Deutschlernens und -lehrens muss die Idee des **Empowerment** sein, d. h. des Aufbaus einer Sprachkompetenz, die von Anfang an auf selbstgesteuertes Weiterlernen und Teilhabe in der Gesellschaft sowie am Arbeitsplatz angelegt ist. Den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden muss mit bedarfsorientiertem und vielfältigem Angebot entsprochen werden. Sie sind keine "Humanressourcen", sondern müssen als Subjekte in ihrer Menschenwürde gesehen und geschützt werden. Das gilt sowohl für den berufsspezifischen Deutschunterricht und für die Erwachsenenbildung als auch für das Sprachenlehren und -lernen generell.

4. Sprachliche Repertoires können Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. Sprachbildung im Migrationskontext muss sich deshalb an den **Lebensrealitäten** von **Migrant*innen** und ihrem Bedarf für Beruf und Alltag orientieren. Sprachkenntnisse müssen von aufenthaltsrechtlichen Fragen getrennt und dürfen nicht als zentrale Voraussetzung für den Arbeitsmarkt oder für den Bezug von Sozialleistungen verlangt werden. Sprache darf nicht als Instrument von Diskriminierung missbraucht werden.

5. **Schulischer Deutschunterricht** weltweit muss so gestaltet werden können, dass das **gesamte sprachliche Repertoire** der Schüler*innen als Ressource genutzt und sprachliches mit fachlichem Lernen sowie mit der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen verschränkt wird. Curricula und Lernziele müssen dementsprechend formuliert sein und Sprachförderung und sprachliche Bildung müssen von der vorschulischen Bildung bis über das Ende der Schullaufbahn hinaus **durchgängig** erfolgen können.

6. Im Hochschulkontext müssen **Stipendienprogramme** und **Forschungsförderung** durch staatliche Unterstützung ausgebaut werden, um die Mobilität und die Kooperationsmöglichkeiten von Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu erhöhen, die wesentlich zu erfolgreichem Sprachenlernen beitragen. Es muss ihnen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund Zugang zu den gewünschten Studien- und Forschungsangeboten ermöglicht werden, insbesondere für Aufenthalte in den amtlich deutschsprachigen Ländern.

7. **Forschung** darf nicht von der (Bildungs-)Politik vereinnahmt oder beschränkt werden. Ihre **Freiheit** und **Vielfalt** im Fach DaF/DaZ müssen gesichert sein. Ergebnisse der DaF/DaZ-Forschung müssen von der (Bildungs-)Politik wahrgenommen und in entsprechenden Maßnahmen umgesetzt werden. Transdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit in der Forschung müssen genauso gefördert werden wie eine Öffnung der Wissenschaftskommunikation für die globale Fachcommunity und die breite Öffentlichkeit.

8. **Lehrkräfte** weltweit müssen **Zugang zu hochwertigen Qualifizierungsangeboten** erhalten, die hohen Qualitätsstandards entsprechen und neuere Entwicklungen des Faches ebenso berücksichtigen wie regionale und institutionelle Unterschiede in den jeweiligen Lehr- und Lernkulturen. Unterschiedliche finanzielle Voraussetzungen dürfen kein Hindernis darstellen. Die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten muss mit allen möglichen Mitteln gefördert und im jeweiligen beruflichen Kontext anerkannt und gewürdigt werden.

9. Die **Arbeitsbedingungen von Lehrkräften** in schulischen und außerschulischen Einrichtungen müssen verbessert werden. Es gilt für eine angemessene Entlohnung, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit und der Zeit für Vor- und Nachbereitung sowie für Anstellungsverhältnisse mit langfristigen Perspektiven und weiteren Qualifikationsmöglichkeiten zu sorgen.

10. Der **digitale Wandel** hat für das Lernen und Lehren von Sprachen eine Vielfalt an neuen Möglichkeiten eröffnet, z. B. im Präsenzunterricht, für Selbstlernphasen und im virtuellen Klassenzimmer. Die Digitalisierung erleichtert auch internationale Kooperationen im Bereich Forschung und Sprachenpolitik. Allerdings können digitale Angebote den Austausch bei physischen Treffen nicht ersetzen und sie dürfen nicht dazu führen, dass personelle Ressourcen vor Ort abgebaut werden. Damit die Digitalisierung bereits bestehende Disparitäten nicht noch verstärkt, muss der Zugang zur digitalen Welt für alle gesichert werden, z. B. in Form entsprechender technischer Ausstattung und von Fortbildungsangeboten.

11. Das Lernen der deutschen Sprache wird als Sprachbildung verstanden, welche auch ästhetisches und kulturreflexives Lernen umfasst sowie die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Lebensweisen, Menschenrechten und Geschlechtergleichstellung ermöglicht. Sprachenlernen soll durch Ausbau der Diskursfähigkeit eine **Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit** sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt fördern. Damit leistet das Sprachenlernen einen Beitrag zu **nachhaltiger Entwicklung** und zur Stärkung einer kosmopolitischen Haltung.

Sprachenpolitik muss als eigenständiges Politikfeld etabliert werden, das sich gleichberechtigt in Diskussionen mit anderen Politikfeldern positioniert und nicht wie bislang nur als Querschnittsmaterie gesehen wird. Die Etablierung und Gestaltung von Sprachenpolitik als eigenständiges Politikfeld ist ebenso eine Aufgabe der einzelnen Staaten wie von über- und nichtstaatlichen Einrichtungen und Netzwerken und versteht sich immer auf Basis der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit und des Ziels der Teilhabe.

Stand: 20. August 2022

Empfohlene Zitierweise: Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Online:

<https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>.

Mitglieder der Arbeitsgruppe (alphabetisch): Rudolf de Cillia, Anna-Katharina Draxl, Renate Faistauer, Thomas Fritz, Matthias von Gehlen, Monika Janicka, Matthias Jung, Puneet Kaur, Liana Konstantinidou, Inger Petersen, Sandra Reitbrecht, Julia Ruck, Hannes Schweiger, Brigitte Sorger, Thomas Studer.

Wolfgang Hallet (Gießen)

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzzulernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Könnensdefinitionen zurück, die im *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) aus dem Jahr 2001 (Council of Europe 2001) niedergelegt sind. Diese wiederum beruhen, was das sprachliche Können betrifft, auf Theoretisierungen und fremdsprachendidaktischen Konzepten, die (zum Teil weit) ins 20. Jahrhundert zurückreichen. Daran ändert trotz aller Revisionen und Ergänzungen auch die jüngste Version des CEFR mit dem Namen *Companion Volume* aus dem Jahr 2020 erklärtermaßen nichts („This publication updates the CEFR 2001, the conceptual framework of which remains valid.“ – Council of Europe 2020: 3). Da die *skills*-Definitionen im CEFR und in sehr vielen darauf gründenden Fremdsprachen-Curricula und -Tests sich nach wie vor auf die herkömmlichen Fähigkeiten des Erlernens der Wortsprache in vier *skills* (plus Mediation, nunmehr beschrieben als umfassende, auch monolinguale Textverarbeitungs-kompetenz) beschränken, hat sich der vorliegende Beitrag vorgenommen zu fragen, wie man zu einer neuen, angemesseneren und damit zugleich komplexeren Zielbestimmung von Kompetenzen für das fremdsprachliche Lernen gelangen kann. Eine solche Annäherung an neue Zielbestimmungen soll auf drei verschiedenen Wegen erfolgen.

Erstens ist (in Teil 2) für einen kommunikativ orientierten Unterricht im 21. Jahrhundert nach der Bedeutung anderer kulturell bedeutsamer Modi der Kommunikation, zum Beispiel nach visuellen, und deren multimodalem Zusammenspiel mit anderen Modi, vor allem mit der Wortsprache, zu fragen und danach, was diese seit Langem beschriebene kommunikative Multimodalität der Lebenswelt (vgl. z. B. Cope/Kalantzis 2000; Kress/van Leeuwen 2001) für das Erlernen einer anderen Sprache bedeutet.

Zum Zweiten soll (in Teil 3) die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten. Gegenwärtig ist die Zielebene zugleich abstrakt, aber auch überkonkret und daher verschwommen. Die Deskriptoren beziehen sich auf (sechs verschiedene) Fähigkeitsebe-

nen (von A1 bis C2) der vier *skills* Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, die dann durch Könnensbeispiele spezifiziert und illustriert werden. Überkonkret sind sie deshalb, weil sie sich auf konkrete Äußerungen beziehen (z. B. ‚einen Geschäftsbrief schreiben‘ oder ‚eine Lautsprecherdurchsage verstehen‘), die aber keine erkennbare Systematik aufweisen, sondern nur illustrativ verwendet werden und daher kontingent erscheinen. Dieser Beitrag unterbreitet in Teil 3 einen Vorschlag zur Systematisierung und Neuorientierung der Zielbestimmung auf der Ebene der fremdsprachigen Äußerungen.

Drittens ist zu fragen, wie Lernbereiche und Zielbestimmungen für Bereiche jenseits des Sprachlernens im engeren Sinne aussehen sollen, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten sprachlichen Lernens verstanden werden können (Teil 4). Diese Bereiche spielen für das Sprachlernen, nicht zuletzt in Lehrwerken und Materialien, eine große Rolle, sie müssen aber auf der Ebene der Gegenstands- und der Zielbestimmungen ebenfalls systematisiert werden.

Zunächst soll jedoch nach dem zugrunde liegenden Kompetenzbegriff gefragt werden. Denn solange er sich bloß auf das sprachliche Können bezieht, bleibt er reduktiv und erfasst nicht die Komplexität realweltlicher Kommunikation, in die das Fremdsprachenlernen stets münden muss.

1 Der weite Kompetenzbegriff

Einleitend war bereits festgestellt worden, dass der dem Fremdsprachenlernen zugrunde liegende Kompetenzbegriff entscheidend für alle Zielbestimmungen ist. Angesichts jüngerer kultureller und didaktischer Entwicklungen ist eigentlich klar, dass die *Skills*-Orientierung, die den Kern des CEFR bildet und einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, auf den Prüfstand gehört: Das Kompetenzkonzept der *skills* (in den Bildungsstandards für die Fremdsprachen in Deutschland ‚kommunikative Kompetenzen‘ genannt) ist reduktiv und trägt der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung. Denn er löst sprachliche Prozesse aus ihren komplexen sozialen, interaktionalen und, was die kommunizierenden Akteur/innen angeht, aus ihren ganzheitlichen, persönlichkeitsbestimmten Zusammenhängen und suggeriert, dass man ohne Beachtung dieser vielfältigen Einbettungen Sprechakte angemessen rezipieren oder produzieren kann. Tatsache hingegen ist, dass erfolgreiche Kommunikation

weit über die bloße Rezeption oder Produktion von sprachlichen Äußerungen hinausreicht.

Wenn man zu einer angemessenen Kompetenzbestimmung für das Fremdsprachenlernen gelangen will, muss diese aus einem allgemeineren Auftrag der schulischen oder der Erwachsenenbildung abgeleitet werden. Eine solche Annäherung an neue Zielbestimmungen muss sich an einer Vorstellung von Bildung orientieren, die sich an übergeordneten Kompetenzen und Fähigkeiten orientiert, die auch in anderen Zusammenhängen und in anderen Fächern verfolgt werden. Bildung umfasst demnach die Fähigkeit

- zur individuellen Selbstbestimmtheit, die es Individuen ermöglicht, als kulturelle Subjekte ihr Leben gemäß ihren eigenen Vorstellungen und Orientierungen in gesellschaftlicher Verantwortung zu gestalten und Formen des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens zu entwerfen („designing social futures“, wie es programmatisch in der *Multiliteracies*-Didaktik heißt; vgl. Cope/Kalantzis 2000)
- zur kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Partizipation, die das zentrale Ziel des Erwerbs oder des Erlernens einer Zweit- oder Fremdsprache sein muss: sprachlich und inhaltlich sagen zu können, was man zu sagen hat – auch in der Fremdsprache. Das Erlernen einer Fremdsprache eröffnet dem Individuum in fremdsprachigen *communities* ganz neue Domänen der Teilhabe, die Claire Kramsch (2010: 188–201) als *symbolic empowerment* auffasst, „having the choice of belonging to different communities of sign-users, resonating to events differently when expressed through different semiotic systems, positioning oneself differently in different languages.“ (Kramsch 2010: 201)
- des sinnstiftenden Weltverstehens und der Entwicklung eines reflexiven Ich-Welt-Verhältnisses, das „grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (Koller 2012: 15 f.) verändert. Auch zu einem solchen, im günstigen Falle multiperspektivischen Weltverständnis, das aus der Hinzunahme einer Fremdsprache resultieren kann, muss der Fremdsprachenunterricht Wege eröffnen.

Wie man erkennt, ergibt sich aus einem solchen Bildungsgedanken ein Verständnis des Sprachlernens, in dessen Mittelpunkt die lernende Persönlichkeit als Akteur/in stehen muss, die sich in vielfältigsten gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen aktiv mit eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Fähigkeiten positionieren und bewegen kann.

Kommunikativ und sprachlich lässt sich dieses Bündel an Fähigkeiten am Begriff des Diskurses festmachen (vgl. zum Folgenden ausführlich Hallet

2008). In der Tradition der *Applied Linguistics* wird unter *discourse* ein einzelner, gelingender Sprech- oder Äußerungsakt verstanden, „a context-bound act of communication verbalized in a text, and waiting to be inferred from it“ (Verdonk 2002: 22). Dieser textuelle Diskursbegriff (*discourse* mit kleinem ‚d‘) kann aber nicht davon absehen, dass ein Text nur dann Bedeutung erzeugen kann, wenn er an einen größeren Redezusammenhang anschließbar ist: „the meaning of a text does not come into being until it is actively employed in a context of use. This process of activation of a text by relating it to a context of use is what we call discourse.“ (Verdonk 2002: 18). Damit kommt der zweite, umfassendere Diskursbegriff ins Spiel (*Discourse* mit großem ‚D‘). Im Anschluss an Michel Foucault geht er davon aus, dass es die einzelne Äußerung übersteigende kulturelle Redezusammenhänge gibt, die eine mehr oder weniger genau bestimmbare thematische Kohärenz aufweisen und die auf diese Weise nicht nur das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen repräsentieren, sondern die darüber hinaus, wie Kramsch andeutet, das soziale Zusammenleben in einer Gesellschaft, die Herausbildung von Institutionen oder vorherrschende politische und ethische Vorstellungen erzeugen:

In order to understand a text, one has to understand what the text is responding to or against. This existing prior language, accumulated over the life of a discourse community, has been called Discourse with a capital D. Discourses, in this sense, are more than just language, they are ways of being in the world, or forms of life that integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities. (Kramsch 1998: 61)

Wenn man nun mit Bezug auf diese Interdependenz von Einzeltext (also der Äußerung) und übergreifendem, multitextuellen thematischen Diskurs fremdsprachige Diskursfähigkeit als Ziel des Sprachlernens bestimmt, dann kommt der zweifach definierte Diskursbegriff als zweierlei Fähigkeit zum Tragen: Zum einem bezieht er sich auf die Fähigkeit, bedeutungshaltige fremdsprachige Äußerungen in textueller und generischer Gestalt zu rezipieren oder zu produzieren (vgl. dazu den Genre-Begriff in Teil 3). Zum anderen und darüber hinaus zielt die fremdsprachige Diskursfähigkeit auf die möglichst umfassende Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Diskursen aller Art und damit auf die Fähigkeit, sich zu Themen, Fragen und Problemstellungen in der fremden Sprache mit eigenen Beiträgen und Positionen zu äußern. Diese Fähigkeit zur Diskursteilhabe verlangt didaktisch nach großer Aufmerksamkeit für relevante gesellschaftliche und kulturelle Fragen und Themen jenseits von Alltagskontexten (Familie, Freizeit, Beruf etc.). Damit ist auch der Bedeutung und einer Stärkung der inhaltlichen Dimension des Fremdsprachenunterrichts Ausdruck verliehen (vgl. genauer Hallet 2009). Mit die-

ser inhaltlich-thematischen Orientierung ist auch eine durchgehende Beachtung der reflexiven Dimension des Fremdsprachenlernens verbunden, da sich das sinnstiftende Verstehen und das Welt-Ich-Verhältnis nur entlang inhaltlicher Fragen ausbilden und entwickeln können.

2 Die Multimodalität der Kommunikation und Multiliteralität

Da die Fähigkeit zur Diskursteilhabe umfassend sein muss, d. h. prinzipiell weder thematisch noch kontextuell oder situativ Einschränkungen unterliegt, ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe auch die Frage danach, auf welche Weise Bedeutungen in einer Gesellschaft erzeugt und zirkuliert werden. Bereits vor mehr als 20 Jahren haben Gunter Kress und Theo van Leeuwen (2001) eingehend dargelegt, dass die in den Fremdsprachendidaktiken (auch im CEFR und in den deutschen Bildungsstandards) verbreitete Annahme, dass unsere Kommunikation auf der Wortsprache basiert, viel zu eng und überholt ist – nicht erst seit dem Aufkommen des Internet: Schon zuvor waren Werbeposter, Magazinseiten oder Filme Beispiele dafür, dass an der Repräsentation und Zirkulation von Bedeutungen so gut wie immer auch andere semiotische Modi beteiligt sind, vor allem natürlich visuelle Modi wie die Fotografie oder die Grafik. Für alle Kommunikation gilt: „discursive action takes place in, and is articulated in, a multiplicity of practices and a multiplicity of modes, of which lived human social action is one.“ (Kress/van Leeuwen 2001: 25).

Hauptmerkmal der vorherrschenden Kommunikationspraxis ist, dass verschiedene semiotische Modi in der Regel in einem einzigen kommunikativen Akt kombiniert auftreten, mit Wort- und Bildtexten im Poster, mit bewegten Bildern, gesprochener dialogischer Sprache und Musik im Film, mit grafisch erzeugten Bildern, Worttexten und spezifischen *sound words* im Comic usw. Die Möglichkeiten der weltweiten synchronen und asynchronen Kommunikation in digitalen Umgebungen im Zeitalter des Internet haben die Bedeutung der multimodalen Kommunikation nochmals verstärkt und vervielfacht: kaum noch ein *WhatsApp-Chat* ohne Foto, kein *tweet* und kein *instagram post* ohne Film oder Foto, keine Webseite und kein Online-Journal mehr ohne das gesamte Repertoire an verfügbaren semiotischen Modi. Zu ihnen gehört nach wie vor und entscheidend immer noch die Wortsprache, aber eben nicht mehr exklusiv, sondern in der Regel im Zusammenspiel mit anderen Modi.

Die oben beschriebene Diskursfähigkeit kann also nicht länger nur als Geläufigkeit in der Wortsprache ausgelegt werden. Vielmehr muss sie, um gesellschaftlich, kulturell und sozial wirksam zu sein, multimodal verfasst sein. Unterrichtliche Modellierungen von Diskursen müssen demzufolge dieser Multimodalität in den Texten und Materialien, vor allem aber auch in den Aufgaben, Rechnung tragen: Die Ausbildung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit (und deren Testung und Bewertung) kann sich nicht länger auf die Rezeption und Produktion reiner Worttexte beschränken, sondern sie muss die Lernenden in die Lage versetzen, Geläufigkeit in der multimodalen Kommunikation, also in der Rezeption und Produktion von textuellen Äußerungen in verschiedenen Modi und von multimodalen Texten und Äußerungsformen zu erlangen. Monomodale sprachliche Äußerungen werden dadurch nicht obsolet: Genres wie der Brief, die E-Mail oder ein Essay oder mündliche Äußerungsformen wie ein Telefonat oder eine *dinner table conversation* sind Genres, die eingeübt werden müssen. Aber ihre didaktische Position wird wie ihre kulturelle Position relativiert; sie sind eine kommunikative Variante unter vielen anderen, deren übergroße Mehrzahl multimodal verfasst ist.

In der Fremdsprachendidaktik muss diesem Umstand mit einem weiten Begriff kommunikativer Kompetenzen und dem Konzept einer multimodalen Diskursfähigkeit entsprochen werden. Eine solche Modellierung der multimodalen Diskursfähigkeit ist bereits seit den späten 1990ern und vor allem in den frühen 2000er Jahren in der Allgemeinen Didaktik im anglophonen Raum und außerhalb der Fremdsprachendidaktik im *multiliteracies*-Ansatz einer internationalen Expert/innengruppe geleistet worden (vgl. z. B. The New London Group 2000; Cope/Kalantzis 2009; Cole/Pullen 2010). Sie stellte programmatisch den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Teilhabe in den Mittelpunkt. Denn der Zugang zu und die Teilhabe an den vielfältigen symbolischen Formen von Diskursen, auch fremdsprachigen, ist entscheidend für die Lebenschancen, für die individuelle Lebensgestaltung und für die Rolle der Lernenden als *citizens* in demokratischen Gesellschaften:

Schools regulate access to orders of discourse – that is, the relationship of discourses in a particular social space and to symbolic capital; symbolic meanings that have currency in access to employment, political power and cultural recognition. They provide access to a hierarchically ordered world of work; they shape citizenries; they provide a supplement to the discourses and activities of communities and private lifeworlds. (The New London Group 2000: 18)

Multimodale fremdsprachige Diskursfähigkeit und kulturelle Partizipation erweisen sich damit als didaktischer Kern einer gelingenden fremdsprachlichen Bildung und verweisen zurück auf die oben dargelegte bildungstheore-

tische Begründung der mit dem Lernen angestrebten Kompetenzziele. Umgekehrt führt eine fehlende Multimodalität von Diskursfähigkeit zum Ausschluss von gesellschaftlich relevanten Diskursen und/oder zur gesellschaftlichen und kulturellen Marginalisierung, beruflich und persönlich.

Freilich ist didaktisch zu klären, welche Literalitäten (*literacies*) außer der Wortsprache im Fremdsprachenunterricht auszubilden und zu entwickeln sind. In der *Multiliteracies*-Didaktik ist vor allem auf die Bedeutung der visuellen Kommunikation oder deren Kombination mit der Wortsprache hingewiesen worden:

Literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communication environment, such as visual images and their relationship to the written word. (The New London Group 2000: 9)

In der Fremdsprachendidaktik müssen daher Wege entwickelt werden, wie Bilder und hier vor allem Fotografien gewissermaßen bedeutungssicher verstanden oder produziert und aktiv in der Kommunikation genutzt werden können. Der semiotische Ansatz der *Multiliteracies*-Didaktik geht davon aus, dass Fotos und andere Bilder ebenso enkodiert oder dekodiert werden können wie Worttexte, die auf alphabetischen Zeichen beruhen. Tatsächlich ‚lesen‘ wir Bilder ähnlich wie Worttexte und beanspruchen auch, ihre Bedeutung zu verstehen. Dieses Bild- und Fotoverstehen muss daher Teil des fremdsprachigen Kommunikationsunterrichts werden, damit der fotografische Modus entweder unabhängig von oder in Kombination mit anderen Modi, vor allem dem Wortmodus, zielgerichtet in der fremdsprachigen Kommunikation genutzt werden kann (vgl. z. B. Hallet 2019a und 2019b).

Längst etabliert hat sich im Fremdsprachenunterricht auch das Filmverstehen, wenngleich die fremdsprachliche Filmdidaktik unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit der verschiedenen Modi nicht sehr gut entwickelt oder systematisiert ist. Denn eigentlich müssen alle am Film mitwirkenden Modi, also die dialogische Sprache, das (beim Spielfilm fotografische) bewegte Bild, der Sound (alle Geräusche und Töne) sowie die Musik sowohl separat als auch in ihrer Kombination dekodiert werden können. Im Unterricht muss das Filmverstehen daher als die (soziale) Konstruktion der transmodalen Bedeutung eines Films realisiert werden; analog muss auch die Produktion von Filmen oder Videos im Unterricht als systematisierter und reflektierter Akt der multimodalen Bedeutungserzeugung gehandhabt werden (vgl. Hallet 2016).

Besonders ausgeprägt ist die Multimodalität der Kommunikation und Repräsentation in digitalen Umgebungen. Daher liegt es auf der Hand, dass die Online-Kommunikation Bestandteil der Entwicklung einer fremdsprachigen Multiliteralität sein muss. Dabei rücken auch ganz neue Formate in den Blickpunkt wie *instagram posts*, mündliche Sprachnachrichten auf Kommunikationsplattformen wie WhatsApp oder *tweets*, die sowohl als Worttexte als auch als multimodale Texte eigenen Regeln unterliegen. Es gehören aber auch komplexere Formate dazu wie z. B. eine Online-Video-Bewerbung oder ein Video zur Buchvorstellung.

Die didaktische Modellierung multiliteraler Kommunikation kann im vorliegenden Beitrag nicht im Einzelnen geleistet werden. Aber die oben genannten Beispiele sollen anzeigen, in welche Richtung sich der Fremdsprachenunterricht entwickeln muss. In Teil 3 wird ohnehin vorgeschlagen, nicht von den semiotischen Modi her, sondern von der Zielebene der Äußerungen her zu denken und von daher zu bestimmen, welche Modi und Multimodalitäten im Einzelnen erlernt werden sollen. Entscheidend ist, dass durch die Entwicklung einer multiliteralen Diskursfähigkeit einschließlich der digitalen der Anschluss an die Dynamiken der lebensweltlichen und der dort vorherrschenden medialen Formen der Kommunikation gewahrt bleibt. Dadurch wird zum einen aus der Sicht der Lernenden die Wahrnehmung vermieden, dass der Fremdsprachenunterricht die relevanten Formen der Kommunikation nicht vermittelt. Nur durch diesen Anschluss an die lebensweltlichen Formen der Kommunikation kann ein Bruch zwischen Unterricht und Lebenswelt vermieden werden. Zum anderen kann der Fremdsprachenunterricht nur so seinem Bildungsanspruch auf Entwicklung einer selbstbestimmten Lebensweise und der Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen gerecht werden.

3 Die Zielebene des kommunikativen Könnens: die gelungene Äußerung

Im vorangehenden Teil ist auf die Schwierigkeit hingewiesen worden, alle Modi und multimodalen Formen der Kommunikation sozusagen abstrakt zu bestimmen. Stattdessen wird hier vorgeschlagen, sich auf das eigentliche Ziel des Sprachenlernens zu besinnen: die Hervorbringung gelungener Äußerungen. Es werden also nicht, wie im CEFR oder in den Bildungsstandards, *skills* oder kommunikative Fertigkeiten in abstrakter Form beschrieben. Vielmehr stehen die kulturell und sozial konventionalisierten Äußerungsformen im Mit-

telpunkt. Diese sind als Zielformate des Fremdsprachenlernens besonders deshalb sinnvoll, weil sie immer die kommunikativen Bausteine eines jeden Diskurses darstellen: Beiträge zum Rassismus-Diskurs können in Gestalt eines Zeitungsartikels, eines Familiengesprächs, eines Fotos mit Bildunterschrift, eines persönlichen *posts*, eines Comics oder eines argumentativen Essays erfolgen. Da solche Äußerungen in ihrer Form kulturell und sozial konventionalisiert sind, lassen sie sich als Genres beschreiben, die als gelungene Formen der Äußerung im Fremdsprachenunterricht erlernt werden (vgl. ausführlich Hallet 2016b).

Natürlich kann der Fremdsprachenunterricht nicht alle denkbaren Äußerungsformen unterrichten, will er sich vor Überforderung und vor Kontingenz bewahren. Daher stellt sich selbstverständlich auch hier die Frage der Systematisierung und der Beschreibung von Genres als Zielebene des Sprachlernens. Damit nicht alle einzelnen Text- und Äußerungstypen jeweils einzeln und aufs Neue erlernt werden müssen, hat die australische Genre-Didaktik den Vorschlag entwickelt, zunächst drei Makro-Genres zu unterscheiden, nämlich narrative, expositorische und argumentative Äußerungsformen. Da deren Grundmuster sich untereinander jeweils ähneln, können auf der Ebene darunter (in Tabelle 1 die mittlere Spalte) einzelne Genres unterschieden werden. Für narrative Genres können das z. B. ein Bericht, eine Erlebnis-erzählung oder eine historiografische Erzählung sein; als argumentative Formen gelten z. B. die politische Rede oder der Kommentar; expositorische Formen können Beschreibungen oder Erklärungen sein usw. In systematisierter Form lässt sich diese Genre-Ordnung wie in Tabelle 1 dargestellt denken.

Von der Genre-Ebene aus lassen sich dann einzelne Texttypen oder Äußerungsformen unterscheiden, die ihrerseits bereits die Zielformate für die Unterrichtspraxis und die Zielaufgaben darstellen (die vier rechten Spalten in Tabelle 2). Natürlich handelt es sich bei dieser Matrix um einen didaktischen Vorschlag; ein solcher muss immer selektiv verfasst sein und nach kultureller, sozialer, medialer oder kommunikativer Relevanz einzelner Genres und Texttypen entscheiden. Über die Zeit muss und wird sich so in der fremdsprachendidaktischen Community ein Kanon generischer Formen herausbilden, der die zu vermittelnden Formen im Unterricht erprobt und wissenschaftlich begleitend erforscht.

Die Matrix berücksichtigt, dass auch die herkömmlichen Modi der mündlichen und schriftlichen Kommunikation einen der Kerne des Fremdsprachenlernens darstellen. Zudem finden auch konventionelle und etablierte nicht-digitale multimodale Formate Berücksichtigung (wie sie bei Flyern, Postern etc. üblich sind), sodass auch die papiergebundene multimodale Dis-

kursfähigkeit entwickelt werden kann. Darüber hinaus verdeutlicht die Matrix, dass bestimmte Merkmale eines Genres über die verschiedenen semiotischen Modi hinweg erhalten bleiben; mündliches und schriftliches Erzählen unterscheiden sich nicht grundsätzlich, sondern ‚nur‘ in ihrer modalen Realisierungsform. Es wird also nicht jedes Mal ‚ein Genre‘ erlernt, sondern die jeweiligen Grundlagen werden mitgeführt und in einem bestimmten Texttyp realisiert.

Makrogenre	Genre	Kommunikationszweck
Narrative Texte	(Ereignis-)Bericht	vergangene Ereignisse erinnern
	Erzählung (Story)	Storytelling: gestaltete Erzählung
	Anekdote	episodische erfahrungshaltige Erzählung
	Exemplum	episodische, wertende Beispiel-Erzählung
	Zukunftsvision	Vorhersagen, Zukunftsszenarien
Expositorische (faktuale) Texte	Beschreibung	Beschreibung von Dingen, Objekten und Personen
	wissenschaftlicher Bericht (<i>report</i>)	klassifizierende und erklärende Form der Darstellung von Phänomenen
	Erklärung	wissenschaftsbasierte Form der Erklärung von Phänomenen und Ereignissen
	Verfahren	Anleitungen und Instruktionen
	Vorschriften	Gesetze, Regeln usw.
Argumentative Texte	Argumentation	(monologische) Darlegung eines (politischen etc.) Standpunkts
	Diskussion	dialogische und multilogische Argumentation

Tab. 1: Vorschlag einer Genre-Systematik
(zuerst in englischer Sprache in Hallet 2016a, S. 78)

Makro- genre	Genre	Mündlicher Modus	Schrift- modus	Multimodaler Modus	Digitaler Modus
Argu- menta- tive Texte	Argu- menta- tion	Eine Rede: Schafft die Kinderarbeit ab!	Ein Brief an den Präsidenten: Schafft die Kinderarbeit ab!	Ein Aufruf: Schafft die Kinderarbeit ab!	Eine Webseite: Schafft die Kinderarbeit ab!
	Diskus- sion	<i>Peer- Diskussion:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet	<i>Schriftliche Erörterung:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet	<i>Eine Wandzeitung:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet	<i>Eine Zusam- menstellung von Chat- Forum- Beiträgen:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet
	Persön- liche Ausein- ander- setzung	<i>Debatte:</i> Ein begrenztes Mobilfunkkonto	<i>Eltern-Kind- Briefwechsel:</i> Ein begrenztes Mobilfunkkonto	<i>Objekt- bezogene Präsentation</i> (am Mobil- Telefon demonstriert): Ein begrenztes Mobilfunkkonto	<i>Eltern-Kind- E-Mailwechsel:</i> Ein begrenztes Mobilfunkkonto
	Über- zeugung und An- regung	Eine Rede zur Wahlwerbung	Ein Hand-out zur Wahlwerbung	Ein Partei-Flyer zur Wahlwerbung	Ein Online- Newsletter zur Wahlwerbung

Tab. 2: Genres und Texttypen des Makro-Genres Argumentation
(in Greiner/Hallet 2019, S. 35; in englischer Sprache zuerst
in Hallet 2016a, S. 86)

In der Spalte ganz rechts erkennt man auch, dass die digitalen Formen der Kommunikation (und damit *digital literacy*) im Genre-Ansatz systematisch berücksichtigt werden können. Auch ist eine solche tabellarische Ordnung der Genres natürlich offen für die Dynamiken der Alltags- und der medialen Kommunikation. Besonders im Internet ist diese Dynamik sehr ausgeprägt: Formen (und ganze Plattformen) erweisen sich als obsolet, leiden unter

schwindender Popularität oder verschwinden vollständig. Dafür entstehen in kürzester Zeit andere Formate, die neue kommunikative und kulturelle Leistungen anbieten und im Nu populär werden (zuletzt z. B. TikTok).

Ein entscheidender Vorteil der Bestimmung von Texttypen, die die Lernenden erfolgreich produzieren können sollen, ist, dass diese, wenn sie eine Äußerung hervorbringen sollen, stets eine Anleitung zu den strukturellen und sprachlichen Merkmalen eines Genres erhalten oder, besser noch, sich diese selbst anhand von Modelltexten erarbeiten können. Inzwischen enthalten auch Lehrwerke solche Anleitungen, wenn auch noch vereinzelt. Die Lernenden können auf diese Weise ein Zutrauen entwickeln, dass sie die verschiedenen generischen Äußerungsformen auch beherrschen und diese nicht bloß intuitiv, sondern mit generischen Kenntnissen und einer Reflexion des Kommunikationszwecks (vgl. Tabelle 1, rechte Spalte) erfolgreich hervorbringen können.

Damit hängt auch die unterrichtliche Relevanz des Genre-Ansatzes zusammen: Die in Tabelle 2 beispielhaft genannten Texttypen lassen sich im Unterricht unmittelbar in einer Zielaufgabe als Aufgabenprodukt vorgeben. In einer solchen zielproduktorientierten Aufgabenstellung erhalten die Lernenden also nach und nach, entsprechend dem Fortschreiten des Genre-Curriculums, eine transparente Vorgabe zur Art des kommunikativen Aktes oder der Interaktion, die sie erzeugen können sollen. In gewissem Sinne handelt es sich dabei durchaus um die Imitation oder Simulation einer lebensweltlichen kommunikativen Interaktion und damit um eine möglichst ‚natürliche‘ Form des Sprachlernens.

Im Hinblick auf den gesamten Sprachlernprozess über mehrere Jahre hinweg lassen sich mithilfe der Matrix auch Genre-Curricula entwerfen und vereinbaren. Am Beispiel der Narration lässt sich erkennen, dass man von einfachen narrativen Formen im Anfangsunterricht zu komplexeren Formen des Storytelling bis zu sehr entwickelten narrativen Formen im Fortgeschrittenunterricht, beispielsweise des kreativen Schreibens fiktionaler Geschichten, fortschreitet. Daher können und müssen auch für Genres Könnensbeschreibungen auf verschiedenen Niveaus entwickelt werden. Der entscheidende Unterschied zu den eingangs kritisierten Skills-Beschreibungen (wie im CEFR) ist, dass hier unmittelbar die konkrete Form der Äußerung in ihrer Regelmäßigkeit und sozialen Konventionalität in den Blick kommt und dass die Art der zu tätigenen Äußerung, anders als im CEFR, nicht kontingent oder bloß illustrativ ist, sondern einer Systematik des Sprachlernens entlang der wichtigsten Genres unterworfen wird.

4 Könnensbeschreibungen für das kulturelle und das literarische Lernen

In den vorangegangenen Abschnitten stand das Kommunikationslernen im Mittelpunkt. Aber natürlich muss auch über inhaltliche Grundlagen und Orientierungen des Fremdsprachenunterrichts nachgedacht werden. Diese fehlen in den gängigen Standards und Könnensbeschreibungen beinahe völlig. Dabei sollte unstrittig sein, dass auch das kulturelle Lernen didaktisch modelliert werden muss und dass auch das literarisch-ästhetische Lernen eine wichtige Dimension des fremdsprachlichen Lernens darstellt. Im Rahmen dieses Beitrags können keine substanziellen didaktischen Vorschläge zu diesen beiden Inhaltsdomänen unterbreitet werden. Es sollen aber zwei Ausblicke gegeben werden, die eine Vorstellung von den Herausforderungen dieser beiden Arten des Lernens vermitteln.

Zunächst ein Vorschlag zum kulturellen Lernen: Seit der Überwindung des landeskundlichen Ansatzes besteht Konsens darüber, dass es im Kulturunterricht keinen gesicherten Kanon kulturellen Wissens geben kann. Andererseits versteht sich, dass es einen Grundbestand an kulturellem Wissen zu den jeweiligen fremdsprachigen kulturellen Räumen geben muss. Byram (2021: 46–48) hat daher außer dem (interkulturellen) Können und den dazu erforderlichen einzelnen *skills* auch eine Wissens-Komponente vorgesehen. Interessant und wegweisend dabei ist, dass dieser Erwerb von Kenntnissen und Inhalten nicht bloß vorgegeben (oder als präsent vorausgesetzt) wird, sondern dass das deklarative (größtenteils soziokulturelle interaktionale) Wissen in Byrams Modell durchaus auch an die Kompetenz und die Aktivität der Kommunizierenden gebunden wird (Byram 2021: 48). Denn Byrams *intercultural speaker* soll im Verlauf der fremdsprachigen Interaktion selbst fehlendes Wissen erkennen und dann selbständig erwerben.

In diesem Herangehen steckt ein wichtiger Hinweis: Da die Bestände kulturellen Wissens einerseits unendlich groß und daher unterrichtlich kaum zu vermitteln sind und da sie andererseits einer großen Veränderungsdynamik unterworfen sind, ist es in der Tat sinnvoll, die Lernenden selbst in den Mittelpunkt des Wissenserwerbs zu stellen: Sie müssen in die Lage versetzt werden, sich selbst Zugänge zum kulturellen Wissen zu erarbeiten und die Fähigkeit zum Wissenserwerb selbst auszubilden. Da es sich um ganze Kulturen und Gesellschaften handelt, die Gegenstand des (potenziellen) Wissens sind, bieten sich ethnographische Verfahren an, deren Zweck ja genau die Erforschung und Beschreibung von Gesellschaften und Gemeinschaften, ihrer

sozialen, kulturellen und kommunikativen Praktiken, ihrer Artefakte und Regeln, ihrer Strukturen und Institutionen ist. Dem ethnographischen Programm der ‚dichten Beschreibung‘ und der Interpretation von Kulturen kann der Fremdsprachenunterricht durch die „Ethnographie als das Erschreiben von Kultur“ (König 2020: 518) entsprechen. Die Lernenden können sich einüben sowohl in der Bestimmung von Forschungsfragen zur Erkundung fremdsprachiger Kulturen als auch in der Anwendung ethnographischer Werkzeuge, wie sie *field notes*, Umfragen oder Interviews darstellen (vgl. Hallet 2020). Dieser Erwerb von Kultur erforschenden methodischen Kompetenzen zum Aufbau kulturellen Wissens verleiht den Lernenden ein Maß an selbständiger Urteilskraft, das besonders in digitalen Umgebungen zur Einschätzung der Zuverlässigkeit und des Wahrheitsgehaltes von vorliegenden Informationen unabdingbar ist. Ethnographischen Methoden kommt daher auch eine emanzipatorische Funktion in allen möglichen Feldern von Informationsbeschaffung zu.

Auch für das literarische Lernen kann hier nur ein kurzer Ausblick gegeben werden, der aber ebenfalls kompetenzorientiert ist. Zuerst ist festzuhalten, dass die Verankerung der Literatur in so gut wie allen Curricula im Gefolge des CEFR ein Desiderat darstellt. Ohne eine solche explizite Ausweisung in den Rahmendokumenten ist die Literatur von Marginalisierung und Ignorierung im Fremdsprachenunterricht bedroht.

Eine Ursache dafür liegt gewiss darin, dass das gesamte Feld der literarisch-ästhetischen Sozialisation sich sehr stark verändert hat. Dies bedeutet nicht, dass die Lernenden in ihrer Lebenswelt keine literarischen oder ästhetischen Kompetenzen mehr erwerben und dann als Erfahrungen in den Unterricht mitbringen können, sondern sie werden anders geprägt: durch Filme und Videos, durch Graphic Novels und Videospiele eher als durch Literatur im Buchformat. Einerseits liegen also bestimmte literarisch-ästhetische Erfahrungen vor, an die sich anknüpfen lässt; andererseits können keine Kompetenzen vorausgesetzt werden, die für das Lesen und Verstehen herkömmlicher fiktionaler Texte (Romane, Erzählungen, Spielfilme) erforderlich sind. Daher ist es eine gründliche didaktische Reflexion wert, welcher Art die literaturbezogenen Kompetenzen sein müssen, die eine Voraussetzung für das Verstehen literarischer und filmischer Texte sind.

Die Modellierung und Beschreibung solcher Kompetenzen kann man mit Bärbel Diehr und Carola Surkamp (2015) entlang dreier Kompetenzbereiche vornehmen: „motivationale und attitudinale Kompetenzen“, „ästhetische und kognitive Kompetenzen“ und „sprachliche und diskursive Kompetenzen“. Mit diesen Kompetenzfeldern und ihren Könnensbeschreibungen wird der Tat-

sache Rechnung getragen, dass im Rezeptionsprozess oft genug zuerst einmal eine positive Rezeptionshaltung aufgebaut werden muss; dass literarische Texte (aller Art, auch Filme) Sinn und Bedeutung auf dezidiert ästhetische Weise erzeugen; und dass schließlich im Fremdsprachenunterricht ein Sprach- und Diskursrepertoire aufgebaut werden muss, das es erlaubt, sich über literarische Texte und ästhetische Erfahrungen zu verständigen und sich in der fremden Sprache darüber auszutauschen. Die Beschreibung literaturbezogenen Könnens und Wissens erlaubt eine curricular-aufbauende Arbeit mit literarischen Texten über einen Lehrgang hinweg und ermöglicht den Lernenden auf systematisierte Weise die Erfahrung, dass der Umgang mit literarischen Texten erlernbar ist.

5 Schlussreflexion

Bei aller Systematik und Verlässlichkeit, die ein kompetenzorientierter Zugang zum Fremdsprachenlernen suggeriert und auch bieten soll: Es muss in Rechnung gestellt werden, dass es in der Fremdsprachendidaktik durchaus sehr reservierte Haltungen gegenüber der Kompetenzorientierung gibt. Diese resultiert vor allem daraus, dass Kompetenzorientierung mit Output-Orientierung und folglich mit Messbarkeit und Testbarkeit gleichgesetzt wird (vgl. z. B. Bonnet/Breidbach 2013). Diese Evaluierungsverfahren sind im vorliegenden Vorschlag der Definition und Beschreibung von Kompetenzen jedoch nur am Rande mitgedacht und nur eingeschränkt überhaupt machbar. Denn bereits eingangs dieses Beitrags ist die Orientierung des hier vorgeschlagenen weiten Kompetenzbegriffes für den Fremdsprachenunterricht bildungstheoretisch begründet worden. Bei genauerem Hinsehen erkennt man, dass alle vorgeschlagenen Kompetenzen einen eher ganzheitlichen und persönlichkeitsorientierten Charakter aufweisen, auch der Gebrauch semiotischer Modi entsprechend den situativ und kommunikativ bestimmten Zwecken oder der Erwerb ethnographischer Kompetenzen zur Erkundung von Kulturen (übrigens auch der eigenen). Natürlich ist der Erwerb von Kompetenzen in institutionellen Kontexten immer auch auf Evaluation ausgelegt. Aber keine der hier vorgeschlagenen Könnensformen ist auf einfache Weise mess- oder testbar. Vielmehr erfordern sie alle eine ganzheitliche, auf die in Interaktionen agierende Persönlichkeit gerichtete Form der Evaluation und Beurteilung.

Literaturverzeichnis

- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2013): Blut ist im Schuh. Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung? In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland, Katharina (Hrsg.): Bildung, Kompetenzen, Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 20–35.
- Byram, Michael (2021): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. Bristol: Multilingual Matters.
DOI: <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Cole, David R. / Pullen, Darren L. (Hrsg.) (2010): Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice. New York: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864036>
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000): Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures. London/New York: Routledge.
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary (2009): "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: Pedagogies 4. S. 164–195.
DOI: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe.
- Diehr, Bärbel / Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola / Krämer, Jürgen (Hrsg.): Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 21–40.
- Greiner, Ulrike / Hallet, Wolfgang (2019): Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität. In: Ender, Andrea / Greiner, Ulrike / Strasser, Margareta (Hrsg.): Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Hannover: Klett Kallmeyer. S. 18–39.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 76–96.
- Hallet, Wolfgang (2009): ‚Ways of being in the world‘. Diskursfähigkeit als Kompetenzziel und die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen

- (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung (=Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr. S. 68–78.
- Hallet, Wolfgang (2016a): Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2016b): Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachige Diskursfähigkeit. In: Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthias / Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Hohengehren: Schneider. S. 177–193.
- Hallet, Wolfgang (2019a): *Showing, reading, telling*. Fotografien lesen lernen im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 53, 158, S. 2–6.
- Hallet, Wolfgang (2019b): Fotos lesen lernen. Methode im Fokus. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 53, 158, S. 7–8.
- Hallet, Wolfgang (2020): Instrumente des forschenden Lernens. In: Hallet, Wolfgang et al. (Hrsg.), S. 510–513.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hrsg.) (2020): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, Lotta (2020): Ethnographisch-exploratives Arbeiten. In: Hallet, Wolfgang et al. (Hrsg.), S. 517–519.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- The New London Group (2000): *A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures*. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge. S. 9–37.
- Verdonk, Peter (2002): *Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

Thomas Fritz (Wien)

Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie – und was wir mit ihnen tun können und was nicht?

Ein kritischer Essay

In diesem Beitrag soll das Konzept der Kompetenz genauer betrachtet werden. Ausgehend von der Begrifflichkeit Noam Chomskys und seiner Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz wird das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ von Dell Hymes beschrieben – beides, da sie für den Sprachunterricht von besonderer Bedeutung erscheinen.

Darauf folgend soll die Verquickung von Kompetenz und Intelligenz, die bei der Gestaltung des Kompetenzbegriffs historisch wichtig erscheint, näher analysiert werden, da sie die Grundlage für die Kompetenzdiskussion in der Erziehungswissenschaft darstellt, und letztendlich werden die Parameter der Überprüfung von Kompetenzen bzw. die Probleme, die sich durch eine angenommene Unüberprüfbarkeit ergeben sowie die Auswirkungen des Kompetenzkonzepts auf die Unterrichtsplanung und -durchführung, auf Leistungsfeststellung und Leistungsmessung erörtert. Ein kurzer Exkurs in die Formulierung von Kompetenzen in der kritischen Pädagogik, die so genannten „Kann-Beschreibungen“ des Europäischen Referenzrahmens und die im Rahmen von PISA verwendeten Formate soll zeigen, dass wir in einer ernsthaften Diskussion um Kompetenzen auf den Ausgangspunkt, d. h. in die Unterscheidung zwischen Kompetenzen (hier oftmals auch Dispositionen genannt) und das konkrete Handeln (bzw. Problemlösen) zurückkommen. Abschließend werden Vorschläge für das Adressieren der Kompetenz im linguistischen Sinne gemacht.

Kompetenz

Der Begriff „Kompetenz“ ist in den letzten Jahren sprichwörtlich in aller Munde, er ist ein „Catch-All-Term“ und sehr „weit verbreitet“ (vgl. Mayo 2013). Es wird von Selbstkompetenz, interkultureller Kompetenz, vor allem kommunikativer Kompetenz und sogar von einer Kompetenzkompetenz geschrieben und gesprochen. Beeindruckend – jedoch wie sieht es im Detail aus?

Kompetenzen und Sprache

Die erste Erwähnung des Begriffs *Kompetenz* im Zusammenhang mit Sprache finden wir im Buch des amerikanischen Linguisten Noam Chomsky *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Er unterscheidet zwischen dem intuitiven Wissen über Sprache und der konkreten Anwendung von Sprache. Das erstere nennt er die Kompetenz, das zweite die Performanz. Chomsky verwirft die Performanz als wissenschaftliches Forschungsgebiet, weil sie zu „chaotisch“ ist und daher nicht zur Theoriebildung geeignet erscheint. Performanz kann, laut Chomsky (1965: 4), nur in den seltensten Fällen eine „direct reflection“ der Kompetenz sein, da sie von vielen außersprachlichen Faktoren wie dem Gedächtnis oder der konkreten Kommunikationssituation abhängig ist.

Die Soziolinguistik hat sich jedoch der Performanz, ursprünglich vor allem aus Forschungsinteresse, angenommen, wie schon aus dem Buch von Hymes *On communicative competence* (1972) sichtbar wird, der den Chomskyschen Begriff als zu abstrakt verwirft und Kompetenz auf das kommunikative Handeln anwendet. Für die weiteren Ausführungen sind beide Begrifflichkeiten, sowohl die von Chomsky als auch die von Hymes, sehr wichtig.

Kompetenz im Sinne Chomskys stellt das intuitive Wissen über Sprache dar, also unser Wissen über die Regeln der Syntax und der Phonologie, die wir, zumindest in unseren Erstsprachen, nicht explizit nennen können, und wenn, dann erst nach einer eingehenden Beschäftigung mit dieser Meta-Ebene. Wir erlernen die Grammatik bewusst also erst in der Schule, können aber schon vor dem Schuleintritt sagen, ob ein Satz auf Deutsch oder Ungarisch „richtig“, also syntaktisch wohlgeformt ist. So genannte „grammaticality judgement tests“ (Sorace 1996) wurden verwendet, um herauszufinden, ob Menschen über eine linguistische Kompetenz (in einer bestimmten Sprache) verfügen, denn das intuitive Wissen ist nicht explizit adressierbar. Unser implizites Wissen ermöglicht es, Sätze wie „ich spreche Ungarisch fließend“ von Sätzen wie „ich fließend Ungarisch spreche“ zu unterscheiden, auch wenn es Sätze sind wie „ich spreche fließend Uigurisch“, die wir wahrscheinlich noch nie vorher gehört haben (vgl. u. a. Smith 1999: 29).

Wie bereits angemerkt, war es Soziolinguisten zu wenig, sich auf abstrakte Theorien zu konzentrieren und daraus eine generelle Theorie der Sprachen zu formulieren: Sie wollten das konkrete Handeln von Menschen beobachten und beschreiben, daher die Hinwendung zur „kommunikativen Kompetenz“, wobei wir die linguistische Kompetenz nicht vernachlässigen dürfen, denn sie ist ein Teil der kommunikativen Kompetenz.

Swain und Canale (1980) beschreiben die kommunikative Kompetenz als ein Bündel von vier Teilaspekten:

- 1) grammatikalische Kompetenz, also die Verwendung von grammatikalischen Elementen wie Syntax, Phonologie und Morphologie, oder in Worten von Dell Hymes: “whether something is formally possible”
- 2) soziolinguistische Kompetenz, also die Beherrschung von sozial bedingten kommunikativen Handlungsstrategien, die vor allem darauf abzielen, das Verstehen zwischen den Kommunikationspartnern zu sichern (“whether something is feasible”)
- 3) Diskurskompetenz, also die Produktion zusammenhängender mündlicher, aber auch schriftlicher Texte, das Verwenden von Diskursstrategien, wie Turn Taking, Nachfragen, Fragen stellen und auf Widersprüche eingehen (“whether something is appropriate”)
- 4) strategische Kompetenz, also das Sicherstellen, dass Kommunikation nicht abbricht, bzw. wenn dies geschieht, diese wieder aufnehmen zu können: “whether something is actually done – performed” (vgl. Canale and Swaine 1980: 16).

Die kommunikative Kompetenz umfasst in ihrem Sinne also sowohl linguistische als auch soziale und interpersonelle Elemente. Wichtig erscheint im Kontext von Sprachunterricht und für unsere weiteren Überlegungen aber vor allem die Unterscheidung in die Elemente der kommunikativen Kompetenz, die sich auf linguistische Phänomene wie Syntax oder Phonologie beziehen (Punkt 1), also die auf das verweisen, was Chomsky die Kompetenz nannte und das, was das konkrete Sprachhandeln betrifft, also die Performanz im Sinne Chomskys (Punkte 2–4).

Kompetenzen und Intelligenz?

Begeben wir uns auf das Feld der Pädagogik und der Psychologie, sind wir – betrachten wir die Geschichte des Begriffs und des Konzepts der Kompetenzen – mit der Intelligenzforschung konfrontiert, die unter anderem den Anspruch hatte, Vorhersagen über den möglichen Schulerfolg von Kindern zu machen (vgl. Gelhard 2011/2018: 64).

Dieser Ansatz wurde jedoch auch im Rahmen einer allgemeinen Debatte um den Begriff und vor allem die Messbarkeit von Intelligenz heftig kritisiert, da er – ausgehend von einer angenommenen angeborenen Intelligenz – die Umweltfaktoren gänzlich außer Acht ließ. Stephen Jay Gould (1996) be-

schreibt in seinem Buch *The Mismeasure of Man* die verheerenden Auswüchse einer vor allem in den USA in den Sechzigern des vorigen Jahrhunderts weit verbreiteten „Mode“ der Intelligenzforschung, die, ausgehend von durchaus rassistischen Konzepten wie etwa der Kraniometrie, also der Schädelvermessung, auf die Intelligenz verschiedener „Völker“ schließen zu können behauptete.

Intelligenz wurde demnach als eine rein naturgegebene Größe angesehen, die sich unveränderbar in bestimmten Gruppen von Menschen manifestierte. Daraus ergab sich die Annahme, dass Intelligenzmessung ein geeignetes Instrument für das Vorhersagen von Schulerfolg sein könnte. So wie sich in den letzten Jahrzehnten eine klare und deutliche Abwendung vom Rassenbegriff zeitigte, so ist auch eine klare Ablehnung des Intelligenzbegriffs in dieser Form zu beobachten. Stattdessen wurden die sozialen Umfeldeinflüsse in den Fokus genommen:

Aber man darf doch andererseits nicht vergessen, daß keine Testserie, und sei sie noch so geschickt ausgewählt, die *nackte* angeborene Intelligenzdisposition selber trifft, sondern diese Disposition in Verbindung mit all den Einflüssen, unter denen der Prüfling bis zum Moment der Prüfung gestanden hat. (W. Stern 1912, zitiert nach Gelhard 2011/2018: 66)

Kompetenzen wurden in der ersten Zeit vor allem im Kontext mit Arbeit und Beruf gesehen und waren darauf ausgerichtet, das so genannte „Einstellungskapital“ der Arbeitnehmer:innen widerzuspiegeln. Ziel des Kompetenzerwerbs war stets die „employability“, also eine strikt berufliche Verwertbarkeit (vgl. ebd., S. 107). Die Beschäftigung mit Kompetenzen in diesem Kontext findet einerseits im Bereich der Arbeitspsychologie und der pädagogischen Psychologie statt, es entstehen Studien zu Motivation und vor allem zu möglichen Effizienzsteigerungen. Damit gehen Bemühungen einher, Instrumente zur Überprüfung der erworbenen oder zu erwerbenden Kompetenzen zu entwickeln. Wesentliche Bestimmungskriterien sind hier vor allem Verfahren der Operationalisierung von Lernleistungen, wie sie in den letzten Jahren in den von der OECD durchgeführten, ländervergleichenden Großstudien, wie zum Beispiel PISA verwendet wurden. Es überrascht nicht, dass wir in der Kompetenzdiskussion von operationalisierbaren Leistungen lesen, wenn wir berücksichtigen, dass diese sehr eng mit der Organisation von Arbeit in Verbindung stehen. Arbeitsprozesse können und werden in Einzelschritte gegliedert, die dann eben von allen erlernt und anschließend bewertet werden können.

Kompetenzen – Definitionen

Die meisten Definitionsansätze von Kompetenz sehen diese im Kern sowohl als eine Disposition des Wissens (know that) als auch als eine Dimension des Handelns (know how).

Je nach Definition inkludiert Kompetenz unterschiedliche, aber vergleichbare Teilaspekte, wie zum Beispiel die Tatsache, dass sie erlernbar, auf bestimmte Situationen bezogen sind und aus Wissen und Können bestehen. Eines ist aber allen Definitionen gemein: die oben bereits erwähnte Disposition. Diese meint die inhärente kognitive Voraussetzung für die Kompetenzen, die in der Motivation und im Wollen verhaftet ist.

Ein Ausgangspunkt für das Konzept der Kompetenz im pädagogischen Bereich ist das von Klafki (2007) formulierte Kompetenzmodell der kritisch konstruktiven Didaktik, das die beiden Elemente der Fähigkeit und der Fertigkeit verbindet. Klafki beschreibt eine *Persönlichkeitskompetenz*, die Belastbarkeit, Kritikfähigkeit und Lernbereitschaft inkludiert, eine *Sozialkompetenz*, die die Fähigkeit beschreibt, sich in einem sozialen Gefüge zurechtzufinden, sowie eine *Methodenkompetenz*, die die Fähigkeit beinhaltet, einen Lösungsweg zu identifizieren und auszuführen, und sich aus fachbezogenen theoretischen und praktischen Kenntnissen zusammensetzt.

Weinert, der zweite „Urheber“ des Begriffs auf dem Gebiet der Pädagogik, beschreibt Kompetenzen als

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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27)

Wir sehen an diesem Zitat zwei Elemente, die sich einer genauen Definition entziehen: die volitionalen und sozialen Bereitschaften, also das Problemlösen-Wollen und die Fähigkeit, sich in einer Gruppe einer Problemlösung zu stellen. Worin liegt nun die Bereitschaft, ein Problem lösen zu wollen, begründet? Ist es die Annahme, das nicht zu können, also Angst vor dem Versagen, oder ist es Unlust, sich mit einem nicht interessanten Problem auseinanderzusetzen?

Diese Einwände führen uns auch zur Frage, ob Lernen nicht insgesamt einen holistischen Prozess darstellt, der nicht in Einzelteile zerlegt werden kann, da er immer die gesamte Persönlichkeit der Lernenden betrifft.

Nach einem kurzen Exkurs in die kritische Pädagogik wird anhand des Beispiels des Europäischen Referenzrahmens deutlich, dass das, was erreicht

werden soll und unter Umständen gemessen wird, konkrete Sprachhandlungen sind, inklusive eventuell der Qualität ihrer Realisierung.

Kompetenzen und Bildung

Obwohl das Konzept der Kompetenzbeschreibung von der kritischen Pädagogik als ein Instrument des Neoliberalismus und der damit einhergehenden Kommodifizierung von Bildung in handlicher, ansprechender, bunter und schöner Verpackung (zum Erwerb im Sinne von Kauf) angeboten wird, finden wir bei kritischen Pädagog:innen Listen mit zu erstrebenden Kompetenzen. Wichtig erscheint dabei jedoch, dass es sich hier um sehr allgemein und weit gespannt formulierte Beschreibungen handelt, die sich jeder Operationalisierung widersetzen. Peter Mayo (2013), der dem Begriff der Kompetenzen aus Gründen, die weiter unten beschreiben werden, kritisch gegenübersteht, formuliert eine Liste von Kompetenzen für Unterrichtende aus der Sicht der Kritischen Pädagogik mit dem Ziel einer demokratischen Bildung. Diese verstehen sich als „vehicles to update strategies and modes of communication“ (ebd., S. 14), sind also weniger als überprüfbare Handlungen denn als Handlungsentwürfe zu sehen:

- den kollektiven Charakter des Lernens unterstützen und fördern
- den dialogischen Charakter des Lernens unterstützen und fördern
- soziale Unterschiede realistisch analysieren
- Geschichte engagiert und „gegen den Strich“ lesen und lernen
- Texte „kontrapunktisch“ lesen – d. h. sie kritisch analysieren
- die Pädagogik der Frage im Sinne einer wissenskritischen Haltung zu entwickeln (ebd., S. 6., Übersetzung T. F.).

Wir sehen, wie bereits oben festgestellt, dass wir Kompetenzen hier nicht im Sinne von Fertigkeiten und Skills, sondern im engeren Sinne von Einstellungen vor uns haben. Wir sind also mit den von Weinert formulierten „volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (siehe oben) konfrontiert. Es steht außer Frage, dass eine Überprüfung der Kompetenzen in diesem Falle ausschließlich über das konkrete Handeln erfolgen kann, eigentlich jedoch nur im Dialog mit den Lernenden.

Ähnlich verhält es sich mit den Kompetenzen für die „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“, die der deutsche Soziologe Oskar Negt (zitiert nach Zeuner 2013) formuliert. Er postuliert eine Grundkompetenz, nämlich Zusammenhänge herzustellen, und folgert daraus folgende gesellschaftliche Kompetenzen:

- Identitätskompetenz
- historische Kompetenz (Erinnerungs- und Utopiefähigkeit)
- Gerechtigkeitskompetenz: Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit
- ökologische Kompetenz: der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen
- technologische Kompetenz: gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln
- wirtschaftliche Kompetenz.

Ziel dieser Kompetenzen ist es, die „bestehenden Verbindungen in der gegenwärtigen Welt zu verstehen und sie zur existierenden Realität in Bezug stellen zu können, um sie neu formen zu können“ (Negt 1993, zitiert nach Zeuner 2013: 145). Negt führt weiter aus, dass die Erfahrung als Subjekt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der „sozialen Kompetenzen“ spielt (ebd., S. 146).

Was diesen Kompetenzen gemein ist, ist ihre holistische Sichtweise. Hier werden keine „Häppchen“, die als operationalisiertes Handeln einfach überprüfbar sind, serviert, sondern allgemeine Haltungen des Handelns als Kompetenzen verstanden.

Kompetenzen sind hier also ihrer Definition nach tendenziell Einstellungen, Handlungspläne und Strategien.

Kritik am Kompetenzbegriff

Kritik wird am Begriff der Kompetenz von verschiedenen Seiten geübt. Wir können grob zwei Richtungen erkennen, aus denen das Kompetenzkonzept kritisiert wird. Einerseits sind es konservative Stimmen, die laut werden, wie etwa die des Wiener Philosophen Lissmann, der durchaus polemisch meint, die Kompetenzorientierung vernichte die Kompetenzen:

Dass sie stärker als bisherige Lehrpläne das natürliche Neugierverhalten von Kindern zerstört. Wer einmal ein kompetenzorientiertes Lehrbuch angesehen hat, dem vergeht jede Lust am Lesen. Ständig wird kontrolliert, ob die Leser alle Kompetenzen erfüllen. (Lissmann in: *Profil* 31.12. 2015)

Lissmanns Aussagen sind einerseits als Kritik an einem Verlust des traditionellen Bildungsbegriffs zu verstehen. Das bildungsbürgerliche Verständnis von Wissen verweist auf einen festgelegten Kanon von Inhalten, die bei Schüler:innen vorhanden sein sollten. Diese Kritik kann auch im Einklang mit Stimmen verstanden werden, die das (abprüfbare) Wissen vermissen und

meinen, Können (also Kompetenzen) ohne Wissen funktioniere nicht, oder diejenigen, die kritisieren, dass zum Beispiel bei der Maturaprüfung in Deutsch in Österreich mittlerweile mehr Kompetenzen gemessen werden, und damit einhergehend tendenziell mehr Gebrauchstexte bearbeitet werden als Literatur. Nochmals sei an dieser Stelle betont, dass es sich hier um konservative Positionen handelt, die das traditionell vorhandene Bildungsverständnis und wahrscheinlich ebenso die traditionell vorhandenen Unterrichtsmethoden erhalten wollen.

Ein anderer Kritikpunkt von Pädagog:innen und engagierten Bildungstheoretiker:innen ist die Einbettung des Kompetenzbegriffs in ein neoliberales Bildungsverständnis, das auf Konzepte des Behaviorismus zurückgreift, also davon ausgeht, dass ein bestimmter Input auch einen vorhersagbaren Output zur Folge hat, und vor allem, dass dieser gemessen werden kann. Diese Trends lassen sich an zwei Konzepten leicht erkennen: erstens an den so genannten *learning outcomes* (Lernergebnisorientierung), die in den letzten Jahren zur Beschreibung von Lernzielen verwendet werden; zweitens erkennen wir diesen Trend daran, dass das Lernen in vorgefertigte Portionen unterteilt wird, die, da klar abgegrenzt, auch sehr gut überprüft werden können. In diesem Kontext haben wir auch das, was Gelhard (2011/2018) als das „neue Testing Movement“ bezeichnet und was wir auch „Ranking-Manie“ nennen können: Gut ist das, was sich unter den ersten zehn befindet, seien es nun Universitäten, Schüler:innen oder Zahnpasta. Der letzte – durchaus polemisch gemeinte Satz – verweist eben wieder auf die Ökonomisierung von Bildung, als einer Bewegung, die Lernen als Wirtschaftsgut versteht.

Viel weiter geht die Kritik aber dann, wenn sie eine Verbindung von Ökonomie und Bildung herstellt und kritisiert, und damit die Entwicklung des Bildungssystems, das in einer positivistischen Sichtweise ökonomisiert und technologisiert wird, hinterfragt.

Kompetenzen messen – oder was messen wir, wenn wir glauben, Kompetenzen zu messen

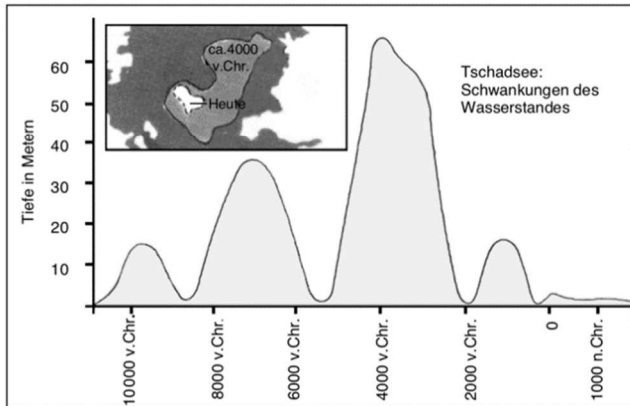
Wenn Lernen in quantifizierbaren Outputs produziert wird, die eindeutig gemessen werden können, kann der Lernerfolg handlungsorientiert, also nahe an der Realität, gemessen werden, können Relationen zwischen Schüler:innen festgestellt und Bildungsangebote nach ihrer „Qualität“ gereiht werden, wie die oben erwähnte Zahnpasta (vgl. Mayo 2013 [o. S.]).

Das Messen von Kompetenzen stellt sich als einfache Übung dar, frei nach dem Muster: „Man definiere ein Lernziel und messe, ob es erreicht worden ist.“

Eine der prominentesten PISA-Anwendungen des Kompetenzkonzepts ist die im Rahmen der diversen PISA-Studien angewendete Kompetenzfeststellung in großem Rahmen, um festzustellen, inwieweit Schulen in den teilnehmenden Ländern die Schüler:innen gut unterrichten. In diesem Kontext wird Kompetenz als die Fähigkeit definiert, Probleme zu lösen. Klar definierte Aufgaben müssen gelöst werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

R040: TSCHADSEE

Abbildung 1 zeigt die Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20000 v. Chr., verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11000 v. Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie im Jahre 1000 n. Chr.



Die Schüler:innen sollen mit Hilfe des Textes und der beigefügten Grafik die folgende Frage beantworten (BIFIE 2015):

Frage 2: TSCHADSEE

Wie tief ist der Tschadsee heute?

- A Etwa zwei Meter.
- B Etwa fünfzehn Meter.
- C Etwa fünfzig Meter.
- D Er ist vollständig verschwunden.
- E Diese Information wird nicht gegeben.

Andere Fragen verlangen nach offenen Antworten, diese sind jedoch codiert, um rein quantitativ orientiert ausgewertet werden zu können. Eine allgemeine Kritik an den PISA-Untersuchungen ist an dieser Stelle nicht angebracht, wichtig aber erscheint festzustellen, dass PISA immer nur Resultate zeitigt, die eine Kohorte in Relation zu anderen, aber nie individuelle Ergebnisse oder Ergebnisse für eine Gruppe darstellt. Wie sich jedoch die Kompetenz einer Gruppe auswerten lässt und was das für einzelne Lernende bedeutet, bleibt eine unbeantwortete Frage.

Die PISA-Fragen beziehen sich eindeutig auf konkretes Handeln, wenngleich auch in einer sehr engen Auffassung mit sehr traditioneller Überprüfungsaufgabe. Das, was eigentlich Kompetenz ausmacht, wird hier nicht überprüft.

Blicken wir zurück auf die Frage, aus welchen Komponenten eine Kompetenz besteht, so erinnern wir uns, dass dies das Können und das Wissen sind. Wissen meint in diesem Kontext nicht ein deklaratives Wissen, also die Kenntnis einer Grammatikregel, sondern ein prozedurales oder intuitives Wissen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie wir dieses überprüfen können. Die Antwort ist, wie schon oben festgestellt, über den Umweg einer dieses Wissen als Voraussetzung habenden Problemlösung zu erhalten.

Wenn wir meinen, Kompetenz zu überprüfen, überprüfen wir Performanz. Ähnlich wie bei den sehr komplex gelagerten „grammaticality judgement tests“ (siehe oben), gestaltet es sich schwierig, das intuitive Wissen anzusprechen. Wie wir sehen, ist das Überprüfen von Kompetenzen als Leistungsmessung im Sprachunterricht eine komplexe Angelegenheit. Ebenso komplex, aber wahrscheinlich aussagekräftiger ist der Einsatz in einem anderen Bereich. Eine Überprüfung von Kompetenzen ist vor allem in diagnostischen Sprachstandsverfahren sinnvoll,¹ wenngleich auch dort die die Leistungen beeinflussenden Parameter – wie individuelles Befinden, das aktuelle Leistungsniveau, das auch von Tagesverfassung und Stimmung abhängt – nie ganz ausgeschaltet werden können.

Der GER und die Kompetenz

Der Europäische Referenzrahmen greift in seinen Niveaubeschreibungen auf so genannte „Kann-Beschreibungen“, d. h. operationalisierte Sprechakte,² zu-

1 Siehe den Vortrag von Döll bei der Sprachenrechttagung im Februar 2022 unter der URL: www.youtube.com/watch?v=k0WK9PuodM&t=17s.

2 Die Sprechakttheorie wurde von Austin und Searle begründet (Austin 1955/1975; Searle 1969).

rück. Diese wurden in einem Prozess der Akkordierung von Teams von Expert:innen und Unterrichtenden „kalibriert“, also an die Niveaustufen angepasst. Die Niveaustufen des GER stellen keine Spracherwerbsstufen dar und können daher auch nichts über den Erwerb einer linguistischen Kompetenz aussagen. Vergessen wir nicht, dass Spracherwerb ein komplexer Prozess des Aneignens oder Anpassens von sprachlichem Wissen darstellt, wie es Ellis einleitend in seinem Grundlagenwerk zum Zweitspracherwerb feststellt: “The goal of SLA [Second Language Acquisition] is the description and explanation of the learners linguistic or communicative competence.” (Ellis 1994: 15). Der GER bietet also eine Systematisierung von Sprachhandlungen nach sechs konstruierten Niveaustufen an, die begleitet sind von Parametern der Qualität der sprachlichen Handlungen, also letztendlich der „kommunikativen und grammatikalischen Richtigkeit“ und von Strategien, d. h. Handlungen, die darauf abzielen, die Kommunikation in Gang zu bringen und weiterhin erfolgreich geschehen zu lassen.

Inwieweit hier eine allgemeine Sprachkompetenz anvisiert wird, bleibt offen, wie so viele Fragen in diesem Beitrag. Dies ist jedoch damit begründet, dass das Konzept der Kompetenzen zwar omnipräsent, im Detail jedoch in vielen Belangen opak ist.

Fazit

Mit den letzten Betrachtungen sind wir wiederum mit der ursprünglich von Chomsky formulierten Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz konfrontiert. Dies bedeutet, dass wir das Konzept der Kompetenz beiseite legen und uns im Unterricht auf die bislang erfolgreichen Wege des Unterrichtens von expliziter Grammatik und Wortschatz konzentrieren und dies dann abprüfen sollen, um eindeutige Ergebnisse zu erzielen.

Ich denke keineswegs, dass eine Kompetenzorientierung im Unterricht einen wesentlichen Schritt zu einem vor allem für die Lernenden erfolgreichen Prozess der Aneignung einer Sprache darstellt. Gehen wir vom großen und schwer fassbaren Ziel des Aufbaus einer intuitiv-prozeduralen Sprachkompetenz aus, so muss Unterricht versuchen, diese zu adressieren und zu fördern. Dies geschieht einerseits in einer konkreten Auseinandersetzung mit realer Sprache in realen Kontexten, in denen mannigfaltige strukturelle Information enthalten ist. Dies kann aber auch geschehen, indem wir Strukturen (also Syntax, Phonologie und Morphosyntax) dann thematisieren, wenn sie in den zu bearbeitenden Texten auftreten, also einem so genannten „focus on form“-Ansatz (Ellis et al. 2002) folgen, der in Meta-Untersuchungen zum

schulischen Spracherwerb als erfolgreich nachgewiesen werden konnte (Norris/Ortega 2000).

Eine Unterrichtsorganisation nach zu erlernenden Sprechakten, wie sie teilweise im GER angelegt ist, erscheint ebenfalls sinnvoll, vor allem dann, wenn wir diese so auswählen, dass sie den Realitäten und den Wünschen der Lernenden entsprechen.

Wie wir gesehen haben, ist das Konzept der „Kompetenzen“ nicht eindeutig festgelegt, hat sich aber im Diskurs zu Unterricht und Lernen etabliert. Das bedeutet, dass wir uns diesem Diskurs stellen, aber gleichzeitig darauf achten müssen, eine holistische Perspektive auf Kompetenzen zu bewahren und keine positivistisch-funktionalistisch operationalisierte Sicht einzunehmen.

Zum Abschluss noch eine eher banale Feststellung: Wenn wir einen kompetenzorientierten Unterricht so verstehen, dass wir darauf achten, was unsere Lernenden können, und nicht darauf, was sie nicht können, dann ist Kompetenz ein wichtiger Orientierungspunkt. Und so, denke ich ist auch der GER zu lesen, der statt Defizitlisten mit „Kann-Beschreibungen“ operiert.

Literaturverzeichnis

Austin, John Langshaw (1975): *How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. 2., verb. Aufl. Oxford: Clarendon Press.

DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>

BIFIE (2015): *Lesekompetenz: Sammlung freigegebener PISA-Aufgaben. Charakteristika, Lösingen und Bewertungsrichtlinien*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Canale, Michael / Swaine, Merrill (1980): *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics* 1/1, S. 1–47.

DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

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

DOI: <https://doi.org/10.21236/AD0616323>

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod et al. (2002): *Doing focus-on-form*. In: *System* 30, S. 419–432.

DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00047-7)

Gelhard, Andreas (2011/2018): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.

- Gould, Stephen Jay (1996): *The Mismeasure of Man*. New York/London: Norton.
- Hymes, Dell H. (1972): On communicative competence. In: Ders.: *Sociolinguistics. Selected Readings*. Ed. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin. S. 269–293.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6., neu ausgest. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayo, Peter (2013): ‚Competences‘ for a Critical Formation. An Educationist’s Perspective. Online erreichbar unter der URL:
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/21079/1/OA%20-%20Competence%20for%20a%20Critical%20Formation.%20An%20Educationists%20Perspective%20%20in%20Civitas%20Educationis..pdf>
- Norris, John M. / Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. In: *Language Learning* 3/50, S. 417–528.
DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Searle, John Rogers (1969): *Speech acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Smith, Neil (1999): *Chomsky. Ideas and Ideals*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Sorace, Antonella (1996): The Use of Acceptability Judgements in Second Language Acquisition Research. In: Ritchie, William C. / Bhatia, Tej K. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego etc.: Academic Press. S. 375–409.
DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50014-1>
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31.
- Zeuner, Christine (2013): From workers education to societal competencies: Approaches to a critical, emancipatory education for democracy. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 2/4, S. 139–152.
DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9011>

A szövegértés művelési tényezőiről¹

1 Bevezetés

A szövegértés aligha véletlenül került a pedagógiai, pszichológiai és nyelvtudományi érdeklődés középpontjába a közelmúltban. Az irodalomtudomány, a jogtudomány vagy a teológia ősidők óta keresi a szövegek értési folyamatainak a jellemzőit, nem kis részben a szövegek megfelelő magyarázatának és e magyarázatok hatásos terjesztésének érdekében. Azonban a hétköznapi szövegek feldolgozási műveleteinek kutatása csak nem rég óta folyik.

A kései ébredésnek több oka is van. Egyrészt a nyelvtudomány a 20. század harmincas éveitől a mondattal van elfoglalva, és a szerkezetközpontú formális nyelvelméletek többnyire a magukban álló mondatok struktúrájának rendszerét kívánták bemutatni. Ezekkel a teóriákkal szemben valóban hatásosan csak a század utolsó két-három évtizedében léptek fel funkcionális elméletek, amelyek a nyelvi szerkezetek kontextuális meghatározottságából, így többek között a szövegek meglétéből is kiindulva közelítettek a nyelv fogalmához.

Másrészt a pszichológia kognitív irányzatai, az elmeműködés hatékony modellálási szintén a 20. század közepétől kezdtek megjelenni, és jól látható, hogy ezek nélkül az összetett nyelvi tevékenység mentális műveleteit nehéz lenne megérteni. E folyamatok nyomán mindinkább megalapozódott az a belátás, hogy a nyelv nem pusztán szerkezet és rendszer, hanem tevékenység, beszéd (tehát szövegek létrehozása és megértése), amely a rendszerszerű nyelvi tudáson alapul, és amely tudás a használat módjait is tartalmazza.

Mindehhez hozzájárult az is, hogy a hétköznapi szövegek megértése mintegy evidenciának számított. Az a banális tény, hogy az emberek megértik a többiek szövegeit, sokáig nem érte el a kutatás ingerküszöbét. Azonban az olvasástanítás pedagógiai kérdései, az írni-olvasni tudás kulturális és gazdasági jelentősége, valamint a közösségi média térhódítása kikényszerítette azt, hogy az evidencia mögé kelljen nézni. Aligha kell az ezredforduló utáni kommunikációs társadalmakban bizonyítani, hogy a magas szintű szövegértési képesség általános megléte milyen nagy jelentőséggel bír mind az egyének

1 A tanulmány az NKFIH 129040 számú pályázata (A magyar nyelv igei konstrukciói. Használatalapú konstrukciós nyelvtani kutatás) támogatásával készült.

életlehetőségei, mind a közösségek (kultúrák, társadalmak, államok) sikeres fennmaradása szempontjából. És különösen igaz mindez kisebbségi helyzetben.

A szövegértés vizsgálatok a nyelvtudományi és pszichológiai kutatási eredményeket lehetőleg összhangba kell hozni. Ennek keretében a szövegértés magyarázatakor elsőként azt érdemes tisztázni, hogy mit is értünk szövegen, mi a szöveg nyelvtudományi nézőpontból. Mivel a szöveg nem magában áll a világban, hanem kommunikációs folyamat során időben, a beszélőtársak kommunikációs és mentális műveletei révén folyamatként létezik, vázolni szükséges a kommunikáció lényegét.

2 A kommunikációs folyamat és a nyelvi tevékenység

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulás formája a beszéd-esemény. A kommunikáció funkciói összetett rendszerben működnek, amelyben helyzettől függően előtérbe kerül

- az ismeretközvetítés és a megismerés
- a kommunikációs cselekvés
- a kommunikációban létrejövő társas viszonyok alakítása
- az érzelmek megjelenítése (vö. Tátrai 2011).

Az emberi kommunikáció folyamat, amely a triadikus figyelmi jeleneten alapul. Fő jellemzője a közös jelentésképzés: időben, előrehaladva jön létre a beszélőtársak által közösen véghezvitt megértés. A kommunikációs folyamatban a közös jelentésképzés során a létrehozott, megértett tudás konszolidációja történik meg, amelynek során az újdonság ismert tudássá alakul.

A kommunikációra az eseményszerűség jellemző (Luhmann 1987: 392): a nyelvi tevékenység cselekvés, amely a kultúrában és a közösségben egymásra következő események formájában valósul meg. A kommunikációs események sora a körülhatárolt kommunikációs események elkülönüléséből és egymásba kapcsolódásából áll össze, a mindenkori jelenhez mért múlt és jövő sorában, önreferáló és autopoietikus jelleggel, szándékok és elvárások egyezkedési folyamatában. A kommunikációs folyamatban a cselekvők egyszerre törekednek a rendszerszintű stabilitásra és a dinamikus hozzáigazításra, a rendszer rugalmassága és a kiválasztás irányítása révén.

A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Az ő-s-helyzet időtlen idők óta azonos: két ember egy percepció térben beszélget, vagyis közvetlenül hallják és látják egymást, és így szólnak egymáshoz. A nyelvi érintés legeredetibb és

legősbib pillanata akkor történik meg, amikor az édesanya a kisbabához odahajol és beszél hozzá, és a baba a maga módján válaszol rá, még nem felnőtt nyelven, de kommunikál. Ketten létrehozzák saját beszédhelyzetüket és beszélgetésüket, amelynek során közösen megértik azt, amit az egyik mond.

A nyelvi kommunikáció emberek között történik, a beszélőtársak szándékaival, elvárásaival és megértési folyamataival együtt, mindig valamilyen beszédhelyzetben (vö. Sinha 2004; Tomasello 2002; Tátrai 2011, 2017). A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy percepciók térben (egy tér- és időkontinuumban), vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert adott pillanatban csak az egyik beszélőtárs beszél, és ez a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. A beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet gond nélkül tudja váltogatni. Emellett a pillanatnyi beszélő mindig hallja saját beszédét, a pillanatnyi hallgató pedig belső, mentális választ tervez vagy hoz létre társa beszéde alatt, amelynek egy részét gyakran el is mondja, amikor rá kerül a sor.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést.

Az emberi kommunikáció mindig időben történik, a nyelvi tevékenységnek (két ember beszélgetésének) időbeli lefolyása van. Ebben a kommunikációs folyamatban érvényesül a pillanatnyi beszélő hatásszándéka (az a hatás, amit a hallgatójából kiváltani kíván). Ez a hatás nem merül ki a tartalmi elemek közlésében, hanem a hatáshoz hozzájárul a szöveg stílusa, a beszélő viselkedése, a beszédhelyzet jellegének alakulása.

A kommunikációs folyamatban szintén érvényesül a pillanatnyi hallgató elvárása, amely a beszélő nyelvi tevékenységére vonatkozik (a hallgatónak vannak elvárásai a beszélő stílusával, a hallgatóhoz és a témához való viszonyának nyelvi megjelenítésével kapcsolatban), és megjelenik a pillanatnyilag beszélő által a hallgatóban kiváltott hatás. A hatásszándék és az elvárás egyezkedési műveletekben találkozik össze a két beszélőtárs nyelvi tevékenységében.

A nyelvi kifejezések mindig valamilyen közegben, a beszélők által a kommunikációs folyamatban létrehozott és folyamatosan alakított interszubjektív kontextusban jelennek meg a beszélők számára. A nyelvi kifejezések környe-

zete természetes támogató közeg, mert a mindenkori közvetlen közeg segíti a beszélőt és a hallgatót egy-egy nyelvi kifejezés egyértelmű megértésében. E támogató közeg

- a szövegvilág, diskurzustér, amelynek része minden tudás (bármilyen jellegű és forrású), amit a beszélők feltehetőleg megosztanak a diskurzus egy adott pillanatában (Tolcsvai Nagy 2001: 121–125; Langacker 2008: 281; Tátrai 2017: 927–951).

A szövegvilág ebben az értelemben a beszélők által megértett beszédhelyzet, kontextus közös létrehozása és folyamatos fenntartása, mindig valamilyen nézőpontból, főképp az éppen beszélő mint kezdeményező által felállított fogalmi és kommunikációs perspektívából. A szövegértés szempontjából döntő jelentősége van a szövegvilágnak, mert a szöveg értelmi elemei és hálózata nem magukban álló és valamilyen nyelvtan által összekapcsolt nyelvi elemek egymásutánja, hanem kontextualizáltan előhívott ismeretek aktuálisan koherens szerkezete. A szövegvilág tágabb közegben épül ki, amelynek összetevője:

- az értelem közege, az a teljesen általános körülmény, hogy az emberi cselekvések, mentális (gondolati) és érzelmi folyamatok, az észlelések a közös, megosztott emberi értelem közegében történnek (nem az elvont ész közege)
- a kulturális közeg, az a körülmény, hogy a kommunikációs, nyelvi tevékenység egy adott kultúrában, annak egy adott történeti szakaszában történik
- a beszédhelyzet kontextusa, az aktuális, a beszédkorban a beszélők által érvényesként észlelt fizikai, kulturális, szociális, nyelvi körülmények (Langacker 2008: 464; Tátrai 2017: 927–951).

3 A szövegről való tudás

Minden emberi megszólalás szöveg. A beszélők nézőpontjából tekintve a szövegről való tudás fő elemei, illetve a szöveg létrehozása és megértése során végbemenő fő műveletek a nyelvi adatok alapján a következők.

A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. A kommunikációs sémákat és a hozzájuk tartozó szövegtipológiai sematikus ismereteket a beszélők a nyelvi szocializáció során tanulják meg, részben tapasztalat, részben megmondás vagy iskolai jellegű tanulás során. E sémákat, például a hétköznapi társalgás különböző változatait, a vásárlás, a közlekedés vagy az iskolai tevékenység sémáit adott helyzetben felidézve, a helyzet konkrét, specifikus jellemzőihez igazítva alkalmazzák a beszélők.

Általánosságban nézve a beszélő a szövegben valamely dolgot, eseményt fogalmilag megkonstruál egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A különböző szintű nyelvi kifejezések ennek a konstruálásnak az összetevői. A szöveg nem egyszerűen az építőköveknél alapján jön létre vagy válik érthetővé, tehát nem pusztán a kisebb elemekből lesz nagyobb. A szöveg nem tekinthető mondatok összekapcsolt láncának. Az szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez.

A szöveg általában viszonylag terjedelmes nyelvi produktum. Természetesen vannak igen rövid szövegek is, de többségük esetében a feldolgozás, vagyis a szöveg műveleti (dinamikus) jellege igen fontos. A szöveg mindig valamilyen közös figyelmi jelenet középponti összetevője, amelyet a beszélő kezdeményez, és közösen hozzák létre, a hallgató megértésével. A beszélő vagy hallgató nyelvi és szövegre vonatkozó tudása egyszerre szerkezeti (strukturális) és műveleti (procedurális), s mindkét tudásfajta érvényesül az alkotás-kor és a megértéskor (a hosszú távú és a rövid távú emlékezet működésének segítségével). Eszerint a beszélő és a hallgató a szöveget fel tudja dolgozni a beérkező információk összetett soraként (műveleti jelleggel), és át tudja látni teljes struktúráként (szerkezeti jelleggel), vagyis a szöveget a megalkotásban és a megértés folyamatában főképp elemek párhuzamos és egymásra következő elrendezéseként fogja föl (amelyeket a sorrendi helyzettől függetlenül is egymásra vonatkoztat e folyamatban), míg a teljes szöveg ismeretében az átfogó, lényegi összefüggésekre összpontosít, így tudja a szöveget megérteni. Mindennek következtében a szöveggel mind alkotója, mind befogadója több formában találkozhat. Ezek közül a következő három kiemelkedően fontos a nyelvi kommunikáció résztvevőinek szempontjából:

- A szöveg fizikai megvalósulása (beszélt, írott, nyomtatott, képernyőn megjelenő, mindegyik különböző szerkezetekben).
- A szöveg műveleti feldolgozása, azaz a szöveg észlelése és befogadása közben elvégzett megértő műveletek sora, melyekben a nyelvi kifejezések és szerkezetek, valamint azok viszonyai feldolgozódnak. E műveletsor nyomán jön létre a szöveg online (műveleti) szerkezete. A szorosabban szövegtani műveletek azokra a nyelvi kifejezésekre és szerkezetekre, valamint azok viszonyaira irányulnak, amelyek a szöveg általános koherenciája szempontjából fontosak. A műveleti szerkezet partitúra jellegű, párhuzamosan viszonyban álló és egymásra következő megértő műveletek sora, amelyek általában nem tudatosak (Weinrich 1978 módosított elméletének alapján). A műveletek sorába tartozik például a dolog-megnevezések és azok folytonossága és váltása vagy az esemény-egymásrakövetkezés rend-

je. A koherencia részben szerkezeti jellegű jelenség, amely a szöveg különböző szintjein kapcsolatokat hoz létre, részben folyamat jellegű jelenség, amennyiben a szöveglétrehozásban és a megértésben mutatkozik meg.

- A szöveg értelemszerkezete, a szöveg összetett konceptuális szerkezetének a feldolgozása, amely a szöveg lényegi tartalmát reprezentálja. E szerkezet, a szöveg konzolidált (összevont) szerkezete a szöveg műveleti feldolgozása során alakul ki.

A fentiek nyomán hangsúlyozni szükséges, hogy a szövegértés nem egyszerű lineáris tevékenység, mert a feldolgozás nem lineáris, hanem partitúraszerű: egyszerre több művelet zajlik párhuzamosan, ezek a műveletek egymással összefüggnek, előzetesen aktivált tartalmakra utalnak, később előkerülő tartalmakat készítenek elő.

A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettypusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A fő megállapítás ez: a szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése. Olyan művelet sor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket keresi, felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. Ez a folyamat részben tudatos (tudatossá válik), vagyis a befogadó be tud számolni a megértés egyes fontos összetevőiről, részben nem tudatos (például a befogadók nem szokták számszerűen számon tartani a fontos szereplők említéseit, miközben mindegyik említést felismerik, különben nem értenék meg a szöveget).

A szövegértés mentális folyamata vagy közvetlenül észlelhető események nyelvi kifejezésein alapul (a beszélőtársak a beszéd közben cselekednek, és megszólalásaik ezeket a cselekvéseket fejezik ki, vetítik előre vagy nyugtázzák megtörténtüket), vagy képzeleti (imaginatív) és szimulációs: a befogadó elképzeli elméjében a szöveg által megkonstruált jeleneteket.

A szövegértés időbeli folyamata a már feldolgozott részek fokozatosan elhalványuló emlékezetén, az újabb nyelvi egységek adott pillanatnyi feldolgozásán és a még várható szövegrészek valószínűsítésén is alapul. Ennek a folyamatnak a során a már említett dolgok, események, viszonyok egy része a figyelem háttérébe kerül (mentális aktivitása fokozatosan csökken), más elemek, főképp a szövegtopik, a szövegrész legfontosabb dologszereplője a figyelem előtérében marad, aktivitásági szintje megerősítéseket kap az újabb említésekkel (Chafe 1994, vö. az idő feldolgozásával kapcsolatban a most-pontok folyamatát; Husserl 2002; Tolcsvai Nagy 2019).

A feldolgozás folyamatában a pillanatnyi figyelemösszpontosítás folyama-
ta mellett a befogadó számon tartja a szöveg egészét, elvárásai és előismeretei
vannak vagy lehetnek a teljes szöveg terjedelméről, szerkezetéről, belső tago-
lódásáról. Ezek az ismeretek egyrészt a korábbi tapasztalatokból származnak,
amelyek többnyire közösségi normákon és kommunikációs lehetőségeken
alapulnak, másrészt a szöveg létrehozásának menetén (elsősorban a párbeszéd-
deken), harmadrészt írott szövegek esetén a szöveg fizikai megnyilvánulásá-
nak (vehikulumának) olvasás nélkül áttekintő megismerhetőségén.

Mivel a szövegértés meglévő ismeretek aktiválásának és a szöveg által ki-
váltott felismeréseknek, valamint a kontextusnak az együttes műveletsora, az
ezt tekintetbe vevő szövegértelmezés kétfajta alapvető és egyetemes koheren-
ciatípust különít el, a referenciális koherenciát és a relációs koherenciát (San-
ders–Spooren 2007).

A referenciális koherencia alapja a figyelem összpontosítása a referensre
(referensekre), vagyis a legfontosabb szereplőkre, megjósolható módon is. Ez
az összpontosítási elmélet (Centering Theory), amely szerint a figyelem köz-
pontosítása a figyelmi állapot, a következtetések összetettsége és a referáló ki-
fejezések viszonyából jön létre egy szövegrészletben (Sanders–Spooren 2007:
922; Grosz–Weinstein–Joshi 1995; Walker–Joshi–Prince 1998). A figyelem
összpontosítása a topikfolytonosságban valósul meg.

A relációs koherencia két szövegegység között jön létre azok jelentései
közötti kapcsolatként. Ilyen például probléma–megoldás kapcsolat, a lista, az
ok–következmény szerkezet, amelyeknek kifejezőeszközei például a mentális
terek, térépítők, kötőszók, konnektorok (Sanders–Spooren 2007: 924).

A koherenciaviszonyok specifikusabb sémátípusokban valósulnak meg. A
beszélő, és nyomában a befogadó a beszélő által megkonstruált esemény
komplex jellege révén juthat el egy szöveg megalkotásához vagy megértéséhez.
A megkonstruált jelenetsor, eseménysor fajtája alapján a következő fő típusok
különíthetők el:

- saját beszélői cselekvés (nyíltan a párbeszédben)
- történet
- állapot, helyzet
- okság.

Ezek a sémátípusok mint belső viszonyok egy másik viszonyrendszer sémáival
kerülnek állandóan interakcióba. Ezek a sémák a következők (vö. Sweetser
1990):

- tartalmi viszonyok (a világról való általános tudás alapján)
- episztemikus viszonyok (az észlelések alapján)

- beszédaktus-viszonyok (a szövegben végrehajtott nyelvi cselekvések alapján).

A fentiekhez szorosan hozzátartozik a feldolgozás mélysége, vagyis annak a mértéke, hogy a befogadó mennyire tudatosítja a szöveg egyes tartalmi részeit, összefüggéseit, a koherenciatényezőket, illetve hogy milyen mértékű összetettség aktiválja a társítható meglévő ismereteket, és mennyire végez a közvetlen szövegértelmen túli kiterjedtebb heurisztikus megértő műveleteket, amelyek további felismerésekhez, belátásokhoz vezethetik.

A fent általánosságban elmondottakhoz hozzátartozik, hogy a szöveg befogadjának a befogadás kezdetekor, sőt gyakran már előtte is van sémaismerte, elképzelése vagy elvárása a megértendő szöveggel kapcsolatban. A beszélők ismernek kulturálisan és kommunikációs alapon kialakított szövegtípusokat, vagyis szövegsémákat. Ezekhez a sémákhoz egyrészt jellegzetes diskurzusterek (beszédhelyzetek) tartoznak, másrészt tipikus szövegszerkezetek, amelyek a szöveg várható hosszáról, belső tagolódásáról, tehát a szöveg fizikai megvalósulásáról tartalmaznak jellemzőket. Ezek az előzetes ismeretek, amelyeket a befogadó a befogadás elején aktivál, elvárásokként folyamatosan szembesülnek a ténylegesen kézhez kapott szöveg feldolgozása során a szöveg felismert jellemzőivel. Ez tehát egy felülről lefelé (az egésztől a kisebb részek felé) haladó megértésfolyamat, amely párhuzamos a kisebb elemek alulról fölfelé történő feldolgozásával.

Megjegyzendő, hogy a szövegértés nem azonos az olvasás megértő műveleteivel, az olvasás a szövegértés egyik fontos, de nem egyedüli tartománya. Az olvasástanulás és az olvasástudás szövegértésre vonatkozó kutatásának magyar eredményeit itt csak megemlíteni lehetséges. Egyik oldalról jelentős az információfelismerésre és a megismert szöveg információinak visszakérésére irányuló vizsgálatok sora (a magyar szakirodalomban vö. Gósy 2005; Vančo 2011; továbbá erre épül a PISA szövegértési fogalma is: PISA 2018). Másik oldalról azok a pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai kutatások ígérnek új elméleti és gyakorlati fejleményeket, amelyek az olvasást a szövegértés egyik összetett műveleti megvalósulásaként értelmezik (Csépe 2006, 2014; Csapó 2003; Steklács 2009; vö. Oakhill–Beard eds. 1999; Grabe–Stoller 2011).

4 Tudáskeret és forgatókönyv

A szövegértés a megértés egyszerű és összetett grammatikai műveletein alapul, amely műveletek az alaki és a szemantikai tényezők feldolgozásából állnak. Ehhez a jelentés és az összetett tudás értelmezése szükséges.

A nyelvi kifejezések jelentésük révén a világ valamely részét reprezentálják, szimbolizálják. A funkcionális nyelvészet alapelvei és adatai szerint a jelentés fogalmi jellegű. A fogalmak az emberi megismerés során alakulnak ki. A fogalom tapasztalati alapú, tapasztalatokból származik. A megismerés során az észleléseket az elme feldolgozza, működésének megfelelően a fontos összetevőket (például tulajdonságokat) elvonatkoztatja és sematikusan csoportokba, kategóriákba, vagyis fogalmakba rendezi. Az így létrehozott fogalom vagy annak egy része alkotja egy nyelvi jel szemantikai pólusát, szimbolikus kapcsolatban a fonológiai pólussal. A nyelvi jelentés tehát enciklopédikus természetű: a világ dolgait az emberi megismerés révén és annak módjaival reprezentálja. (A jelentés általános kérdéseire és itt tárgyalt részleteire l. a fő elméleti műveket: Langacker 1987, 2008; Lakoff 1987; Tolcsvai Nagy 2017.) Az elemi jellegű nyelvi egységek (morfémák, szavak) jelentése összetett fogalmi szerkezet. Vagyis például az ige, a főnév jelentésszerkezetként értelmeződik és a nyelvi egységek jelentését kognitív tartományok sorából összeálló mátrixban írja le. A megismerési tartomány (kognitív tartomány) egy szemantikai szerkezet egy tulajdonságának a fogalmi közege. A HÁZ jellegzetes alakjának megismerési közege a két- vagy háromdimenziós tér. A PIROS szín fogalmi közege, kognitív tartománya a szénskála, ebben a kognitív tartományban írható le. Ezek a jelentésszerkezetek többnyire nem magukban állnak, hanem jellegzetes viszonyokban összekapcsolódnak egymással, és a kontextushoz vannak igazítva.

Összetett tudás (séma) a tudáskeret és a forogatókönyv (vö. Beaugrande–Dressler 2000; Van Dijk 1982; Shank–Abelson 1977). A tudáskeret az egy központi fogalom köré elrendezett tudáselemek készlete. Az ISKOLA fogalom központi fogalmi összetevője a fogalom lényege: 'alsó- vagy középfokú oktatási intézmény'. Ez a fogalom sémaként, tudáskeretként további fogalmakat tartalmaz: DIÁK, TANÁR, ÓRA, FELELÉS, DOLGOZAT, TANÁRI MAGYARÁZAT, SZÜNET, IGAZGATÓ, ISKOLAÉPÜLET, TANTEREM, TORNATEREM, EBÉDLŐ, KONYHA, BÜFÉ, PORTA és PORTÁS. Ezek az asszociált fogalmak a centrum–periféria elvén sugarasan helyezkednek el a központi fogalom körül, fontossági rend szerint. Az asszociált fogalmak maguk is keretként működhetnek, ha a figyelem középpontjába kerülnek.

Egy másik, hasonló, de eltérő hangsúlyú típusa a sémának mint összetett tudásnak a forogatókönyv. A forogatókönyv egy nyelvi és nem nyelvi cselekvésekből álló interakció lefolyásának menetét, az interakció társadalmi intézményeit tartalmazza: a forogatókönyv a társadalmi cselekvés komplex összefüggéseinek emberi tudása és annak modellálása, sztenderdizált eseménysor vagy sztenderdizált szituáció. A forogatókönyv sémájában résztvevők, szerep-

lők cselekszenek, meghatározott társadalmi szerepek szerint, kölcsönösen megértve egymást. A forgatókönyvbeli esemény vagy helyzet megvalósulása kanonizált eseményszerkezet szerint történik, megadott feltételek érvényesülése esetén. Közismert forgatókönyv a VÁSÁRLÁS szcenáriója.

A séma sztereotip helyzetek észlelése és feldolgozása szövegek feldolgozása közben. A tudáskeret és forgatókönyv összetett tudás, komplex fogalmi séma, amely általában a háttérben marad, csak egyes részei profilálódnak a szövegben, Gestaltként felidézve az egész sémát (vö. Beaugrande–Dressler 2000; Van Dijk 1982; Shank–Abelson 1977). Az összetett tudás, a tudáskeret és a forgatókönyv lehetővé teszi egy nyelvi közlemény létrehozását és megértését, a nem (föltétlenül) kifejtett elemeknek a kognitív műveletekbe való bevonásával és azokban való működtetésével.

5 Mikroszintű koherenciaelemek: dologfolytonosság, esemény-egymásrakövetkezés

A fent megnevezett tudássémák, a tudáskeret és a forgatókönyv összetett szerkezete, valamint ezeknek az összetett tudásszerkezeteknek a dinamikus, a kontextushoz igazított használata teszi lehetővé a szövegek mentális folyamatokkal történő feldolgozását, megértését. A szövegértés mentális folyamatainak egy számottevő része nem tudatos, nem tudatosul, és a befogadó nem tud róla feltétlenül beszámolni.

A megértés műveleti sora alapszintű vagy mikroszintű koherenciatényezők esetében az alábbiakban nevezhető meg:

- a kontextushoz igazított szavak megértése nem csak a poliszém hálózaton belüli kiválasztó döntés, nem szótári szavak megértése;
- eleve kontextushoz igazított, perspektivizált mondatok megértése;
- eleve a szövegkörnyezet és a kontextus közege is a megértésbe bevonó feldolgozás;
- folyamatosan több, egymással egy időben és visszafelé és előre történő aktiválás révén is az aktuális fogalmi hálózatba helyezett szövegelem feldolgozása;
- a teljes jelentésszerkezetnek egy része kerül a figyelem előterébe, rendszerint valamilyen aktív zónán belül profilálódva, többnyire mondat szinten megvalósulva;

- a dolog- és eseménymegnevezések (főnevek és igék), mondatokkal kifejezett jelenetek további ismeretelemeket is aktiválnak, amely aktiválásokat részben a beszélők tudása (hozzáférhető tudása), részben a tényleges kontextus alakítja;
- az aktivált ismeretek tágabb fogalmi tartományokba, tudáskeretekbe és forgatókönyvekbe rendeződnek a beszélők tapasztalatai és a kultúra konvenciói révén, e tágabb fogalmi tartományok nem feltétlenül rögzítettek és kanonikusak;
- a nézőpontoszerkezet kiindulópontjai, a beszélő referenciális központja, a szereplő semleges kiindulópontja, a tudatosság szubjektuma a konstruálás figyelemirányító elemeiként funkcionálnak (l. Sanders–Spooren 1997; Tát-
rai 2017).

Ezek az ismeretek adják a megértendő szövegbeli elem (szó, mondat) tágabb ismereti, fogalmi hatókörét, egyúttal – ha nem is feltétlenül tudatosultan – hozzájárulva a jelentések egymással összefüggő és a kontextushoz igazított feldolgozásához.

A fenti műveleti szerkezeti tényezőkre épülve a nagyobb szövegrész vagy szöveg feldolgozásának még mindig alapszintű meghatározó tényezője (vö. Langacker 2001, Tolcsvai Nagy 2106)

- a dologfolytonosság (topikkontinuum, koreferencia által) vagy váltás (topikváltás), a figyelem középpontjában álló egy dolog ismételt említése vagy más dolog megnevezése
- az eseménykontiguum, a dolgokkal kapcsolatos, egymástól természetes módon különböző események egymásra következő megnevezése, a dolgok közötti időbeli viszonyok hálózattá formálódó szerialitása.

A szövegértés folyamatában mikroszinten jelentősek a következő összetettebb műveletek:

- egy prototipikus szövegrészletben egy a figyelem középpontjában álló dologról több tagmondatban is megkonstruál ismeretet a beszélő, a fontos dolgok megnevezése ismétlődik;
- egy prototipikus szövegrészletben a figyelem középpontjában álló dologgal kapcsolatban eltérő események említődnek, az események megnevezése nem ismétlődik;
- a főnevekkel történő dolog-megnevezések folytonossága és váltása folyamat jellegű, a figyelem középpontjába állított dolog (dolgok) mint téma (témák) koreferens struktúrákban;

- az igékkel jelölt esemény-egymásrakövetkezés, a megnevezett dolgokkal kapcsolatos események kontiguuma folyamat jellegű egymáshoz is kapcsolódó forgatókönyv-tartományokban;
- a szövegben egymást követő mondatokban a dologmegnevezés folytonossága és az esemény-megnevezések kontiguuma a tudáskeretek és forgatókönyvek aktuális konceptuális összefüggésein, a megnyitott mentális terek hálózatán alapul;
- a fogalmi hálózat dinamikus, a szöveg műveleti szerkezetében előre haladva, a korábbi részekre épülve, kumuláló jellegű konstruálással és változó tartalmú figyelemirányítással (folytonossággal vagy váltással) alakul a szöveg folyamán.

A dolgok és a dolgokkal kapcsolatos események episztemikusan lehorgonyozva (tehát egyedített példányokként) említődnek a szövegben. A dolgok és események hálózatot alkotnak az értelmes szövegben, a közöttük lévő kapcsolatot (például a megfeleléseket, egymásra következtetéseket) nagymértékben (de nem kizárólag) a dolog-megnevezések és esemény-megnevezések által aktivált tudáskeretek és forgatókönyvek biztosítják.

5.1 Egy példa

Azt a szövegtani alapjellemzőt, amely szerint egy szövegben vagy szövegrészletben a beszélő egy dologra összpontosít, amely dolgot fogalmilag kidolgoz valamilyen nézőpontból (l. Talmy 1996; Langacker 2001). E kidolgozás lényege, hogy az adott dologgal kapcsolatban eseményeket konstruál meg. Egyszerűen fogalmazva a szövegek egy általános jellemzője mutatkozik itt meg: egy a figyelem középpontjában álló dologról hosszabban, több mondaton keresztül van szó. A dologgal kapcsolatban értelemszerűen több különböző esemény történik. A szövegekben természetes egy dolog ismételt, koreferens említése egymást követő mondatokban, azonban ritka és indokolatlan igével kifejezett események ismételt említése szintén egymást követő mondatokban. Jó szövegnek tartható (1), amely laborszöveg a példa kedvéért, bár kissé gépies vagy iskolás a cselekvő alanykénti említései miatt, de nem jó szöveg (2), mert az ige ismétlése miatt maga a mondat ismétlődik, illetve kérdéses (3) szöveg volta.

- (1) *Péter reggel korán kelt. Megreggelizett és munkába ment. Egész délelőtt dolgozott. Délben megebédelt. Délután dolgozott. Munka után bevásárolt, majd hazament.*

- (2) *Péter reggel korán kelt. Péter reggel korán kelt. Péter reggel korán kelt. Péter reggel korán kelt.*
- (3) *Péter reggel korán kelt. Zsuzsa reggel korán kelt. Kati reggel korán kelt. Zsolt reggel korán kelt.*

A mindennapi helyzetekben megalkotott szövegekben a dologfolytonosság, vagyis az egy dologról való beszéd az egy dologgal kapcsolatos események különbözőségével és egymáshoz illeszkedésével kötődik össze, ahogy (1) példaszövegében tapasztalható. Az elemzés szövege egy újságcikk részlete, a cikk első bekezdése. A cikk hírszöveg, szövegtipológiai szempontból tehát monologikus, írott és tervezett szöveg.

- (4) *Négymilliárd dollárt keresnek*

Felszínre hozzák a legnagyobb aranykincset, amely eddig a világon a tenger mélyére süllyedt, és azóta is ott pihen. A mai áron négymilliárd dollárt érő aranypénz a brit királyi haditengerészet Sussex nevű hajójával együtt merült el a hullámsírban a Földközi tengeren több mint háromszáz évvel ezelőtt. A brit védelmi minisztérium kedden megállapodott az Odyssey nevű amerikai mélytengeri kutatócéggel, hogy felszínre hozzák az egy kilométer mélyen lévő rakományt.²

Az aranykincsről szóló hír első bekezdése három mondatból áll. E mondatok nyilvánvalóan koherens szövegrészletet képeznek, szövegtanilag szorosan összefüggnek. A bekezdés koherenciáját egyrészt a dologemlétek koreferenciája adja, másrészt az eseménymegnevezések különbözősége, az eltérő események kontiguuma. Az ismétlődő dologmegnevezések és a nem ismétlődő eseménymegnevezések dinamikus hálózatos összefüggései adják a bekezdés koherenciájának lényegét.

Az aranykincsről szóló hír első bekezdésének legfontosabb szereplője, a figyelem középpontjában álló dolog maga az ARANYKINCS.³ Az ARANYKINCS háromszor említődik főnévvel, az *aranykincs*, *aranypénz* és *rakomány* főnevek révén. A három főnév szemantikailag szinonim. Az első két főnév esetében ez nem meglepő: az *aranykincs* és az *aranypénz* főnevek morfológiai szerkezete rokon, jelentésük nagyrészt azonos: 'sok kis értékes, aranyból lévő, ember által készített tárgy együttese, amelyet értékes volta miatt együtt, elrejtve őriznek'. A *rakomány* az alkalmi szinonima példája: a *rakomány* jelentése nem hívja elő az ARANYKINCS fogalmát, viszont a *rakomány* jelentésének része a 'több részből álló, értékes, őrzést és figyelmet kívánó' jelleg. Az ARANYKINCS

2 Magyar Nemzet, 2002. október 8. (Az MTI-től átvéve.)

3 A kiskapitális a fogalmat jelöli, míg a dőlt szedés a nyelvi adatot.

az elemzett hírszöveg első bekezdésében még további hat alkalommal említtetik inflexiók toldalékkal (itt igei személyraggal) és névmással, egyértelművé téve azt, hogy a bekezdésbeli referensek közül ez áll a beszélő figyelemirányításának és referálásának középpontjában. Szövegteni értelemben az ARANYKINCS, itt lehorgonyozva, egyedítve, az elemzett bekezdés topikja, ez az a központi dolog, amelyet a bekezdésben a beszélő fogalmilag kidolgoz egy meghatározott nézőpontból. Ez a nézőpont a FELSZÍNRE HOZÁS lehorgonyzott, egyedített fogalmával kapcsolja össze a lehorgonyzott, egyedített ARANYKINCS-et.

Az ARANYKINCS az elemzett hírszöveg első bekezdésében nem az egyedüli megnevezett dolog. Vele kapcsolatban, a közvetlen szöveggörnyezetében további dolgok említődnek, így: *felszín, világ, tenger, mély, dollár, haditengerészlet, hajó, hullámsír, Földközi tenger, minisztérium, kutatócég*. Ezek a főnevek nem csupán szűkebb értelemben vett jelentésükkel és lehorgonyzott referálásukkal, valamint grammatikai szerepeikkel funkcionálnak, hanem az általuk aktivált tágabb tudáskeretekkel is. Az ARANYKINCS olyan fogalmakkal kerül közvetlen kapcsolatba, vagyis olyan fogalmak segítik a meghatározott perspektívából történő megértését, amelyek fogalmilag körülhatárolják. Az ARANYKINCS az elemzett hírszöveg első bekezdésében a TENGER, MÉLYSÉG, FELSZÍN dologfogalmak által értelmeződik, tehát a szövegben megnevezett egyetlen, azonosított aranykinccsel kapcsolatos igen sok lehetséges ismeret közül a tengerbe süllyedés és a felszínre hozás asszociálódik hozzá. A TENGER fogalma, tudáskerete számos elemet tartalmaz. Közülük a FELSZÍN meghatározó középponti fogalom emberi nézőpontból, hiszen az emberi élet szempontjából a tengerről való ismeret a nagy vízszintes kiterjedésű felszín felől konstruálódik meg, a felszínen maradás az életben maradás archetipikus tényezője és egyúttal nézőpontja. Ehhez képest a MÉLYSÉG egyszerre nagyméretű függőleges és oldalirányú térbeli kiterjedés, valamint az emberi életre veszélyes és tárgyakat elnyelő közeg. A szövegbeli lehorgonyzott *aranykincs* főnév által kifejezett egyedi azonosítású dolog, a brit haditengerészet hajóján szállított arany tehát a dologmegnevezések révén a Földközi tenger mélye és felszíne lehorgonyzott dolgokkal kapcsolódik össze közvetlenül. A dologmegnevezések között fogalmi átfedések vannak, a megnevezett dolgok nem magukban álló jelenségek, hanem az emberi tudás szerint valamilyen általános kapcsolatban vannak egymással.

Az elemzett szövegrészlet lehorgonyzott eseményeket megnevező igéi szintén összetett fogalmi sémákkal járulnak hozzá a szöveg koherenciájához és értelméhez.

A *felszínre hoz* igei szerkezet olyan forgatókönyvet aktivál, amely két szereplőt feltételez, egy passzív, amely elszenvedi a felszínre hozást, és egy aktív, amely végrehajtja azt. A forgatókönyv része körülményként a felszín, amely implikálja a mélységet. Végül a forgatókönyv része maga a folyamat, a felszínre hozás, sematikusabban a FÜGGŐLEGESEN FÖLFELÉ TOVÁBBÍTÁS fogalmi szerkezete. A *süllyed* ige forgatókönyvében a fő szereplő a passzív dolog, amely egy másik erőforrás mint szereplő hatására függőlegesen lefelé lassan mozog valamely közegben. Az *elmerül* forgatókönyve hasonlít a *süllyed* igéhez, az *elmerül* esetében azonban a mozgás a közeg felszínéről indul, a konstruálás nézőpontja a közeg felszínén kívül, fölötte van. A *pihen* ige az élőlény vagy fizikai tárgy nyugalmi helyzetét mint folyamatot képezi le: valaki vagy valami mozogni képes vagy mozgatható, de az adott pillanatban nem mozog a környezetéhez képest. Az első bekezdés igéi nagy részének, a *felszínre hoz*, *süllyed*, *elmerül*, *pihen* igék forgatókönyveinek fogalmi tartalma részleges átfedésben van: a SÜLLYEDÉS, MÉLYSÉGBEN LÉTEL, FELSZÍNRE HOZÁS, FELSZÍN, MÉLYSÉG fogalmi összetevők mindegyikben jelen vannak. Ez a részleges fogalmi egyezés kimutatható az adott igék lexikális jelentésében, valamint e jelentések (forgatókönyvek) szövegbeli megvalósulásaiban.

A *megállapodik* ige szövegbeli jelentése 'egyezségre jut valamely ügyben', forgatókönyvének fontos összetevője két aktív fél (emberi cselekvő), az egyezés tárgya (például elvégzendő munka vagy értéket képező dolog), továbbá az egyezés tárgyának viszonya a két félhez. A folyamat (a szövegben lehorgonyzott esemény) az egyezés tárgya két félhez való viszonyának a rendezése, megváltozása a két fél egyetértésével.

Az elemzett hírszöveg első bekezdésének mondatai között nem lehet hagyományos értelemben vett mellérendelő grammatikai kapcsolatot kimutatni. Ez tehát nem lehet alapja a szöveg koherenciájának. Az elemzés során az vált nyilvánvalóvá, hogy a dologmegnevezések, főképp a figyelem középpontjában álló dologmegnevezés és a vele kapcsolatos lehorgonyzott folyamatok (események) fogalmi szerkezetei között nagymértékű az egyezés: ugyanazok a fogalmi összetevők (SÜLLYEDÉS, MÉLYSÉGBEN LÉTEL, FELSZÍNRE HOZÁS, FELSZÍN, MÉLYSÉG) meghatározó módon jelen vannak mind a dolgok, mind a folyamatok nyelvi leképezésében. Ezek a fogalmi összetevők összetett fogalmi sémák, mentális terek. A szöveg(részlet) koherenciáját ezek a hálózatba rendeződő, típusjellegükben és megvalósulásokban egyaránt érvényesülő fogalmi tényezők adják első helyen. Mivel grammatikai értelemben itt a mondat középponti eleméről, a véges igealakról (hagyományos értelemben az állítmányról) és annak követlen bővítményeiről van szó, az ekképp értelmezett kohe-

renciatényezők mondattanilag is funkcionálnak, de nem definíciószerű mondat szerkezetek formájában, hanem aktuális fogalmi hálókbán.

Az elemzett hárommondatos bekezdésben az egyetlen olyan elem, amely séma szerint nem kötődik a központi témához, az aranykincshez, a *megállapodik* ige és a hozzá bővítményként kapcsolódó szereplők (*minisztérium, kutatócég*). Itt azonban nem tematikai ugrás vagy a dologmegnevezések folytonosságának a megszakítása történik, hanem a fókuszált dolog fogalmi kifejtésének egy kiágazásáról van szó. A megállapodás ugyanis a felszínre hozásról szól, amely – mint látható volt – a bekezdés fő eseményösszetevője, szoros összefüggésben a figyelem középpontjában álló dolog helyzetével.

5.2 A mondatértés a szövegben

A mondatok egy-egy egyszerű jelenetet fejeznek ki. A jelenetnek – mint minden történés egy-egy részletének – résztvevői vannak. A jelenetbeli résztvevők dolgok, amelyeket főnevek fejeznek ki. A résztvevők között valamilyen temporális esemény zajlik le, amelyet igék fejeznek ki. Az egyszerű mondat egy jelenetet konstruál meg, a jelenet a mondat sematikus jelentése. A mondat kognitív szemantikai értelmezéséhez lásd főképp: Langacker 1987, 1991a, 2008; Givón 2001; Chafe 1994.

A mondat mint elemi mondat vagy tagmondat összetett nyelvi szerkezet, de összetettségének határai, korlátai vannak. Az egyszerű mondat egyik körülhatárolója a levegővétel szükségessége: a spontán dialogikus beszéd tagmondadatai két levegővétel közötti időben konstruálódnak meg. A tagmondat másik korlátja az elmével kapcsolatos. Az elme rövid távú memóriájában (a munkamemóriában) 7 ± 2 elemet (entitást) lehet előhívni egy időpillanatban. Ez az információs mennyiség nagyjából megegyezik a spontán dialogikus beszéd tagmondadatainak információmennyiségével (vö. Chafe 1994; Imrényi 2017). Az egyszerű mondat olyan nyelvi szerkezet, amely egyrészt intonációs egység, fonetikai és prosódiai körülhatároltsággal. Másrészt ez az intonációs egység általában megfelel egy szemantikai, információs egységnek, amelyben a beszélő egy jelenetet konstruál meg szemantikailag, általában egyetlen fő szereplőt valamilyen szempontból fogalmilag kidolgozva egy eseményben. Az így létrejövő szimbolikus nyelvi kifejezés alapformája a tagmondat vagy elemi mondat. Az elemi mondat vagy tagmondat olyan nyelvi szerkezet, amely a spontán beszélt nyelvben éppúgy körülhatárolható, mint a tervezett írott nyelvi szövegekben. A mondat tehát nem korlátozódik a szintaktikailag és retorikailag teljes szerkezetekre (ez a sentence), mert mondatok a spontán társalgás erősen

bennfoglaló szerkezetei is (ez a clause; vö. Chafe 1994: 69; Langacker 2001: 154). A clause értelemben vett mondat:

- intonációs egység
- fogalmi/szemantikai szerkezet: jelenetet fejez ki szereplőkkel és a köztük lévő viszonnal
- konstrukció: a szintaktikai szerkezet sematikus jelentéssel.

Az elemi mondat vagy tagmondat nem abszolút, végső és önálló egysége a nyelvnek, hanem olyan szemantikai, fonológiai és szintaktikai szerkezet, amely jelentésében egy jelenetet mutat be, és a környezetében lévő hasonló szerkezetekhez nyelvi módokon kapcsolódik.

Az elemi mondat jelentésszerkezete kompozitumszerkezet, szemantikai tényezői: a szereplők és a körülményjelölők, a vonzatkeret szemantikája, erődinamika, intranzitív és tranzitív jelentés, személyviszonyok, időszerkezet, a jelenet összetevőinek előtérbe helyezése, referenciális koherencia (ismertség, korábbi előhívottság révén).

A mondat szintaktikai szerkezete konstrukció: szerkezetforma és az ehhez kötődő szerkezeti jelentés. A szerkezeti tagok közötti függőségi viszonyok hálozatot alkotnak, a véges ige mint magmondat a szerkezet középponti eleme. A prototipikus mondat a semleges pozitív kijelentő mondat.

Az időben lehorgonyzott folyamatokat kifejező mondatok konstrukciós jelentése három különböző dimenzióban (D₁, D₂, D₃) közelíthető meg (Imrényi 2017):

D₁: A mondat által leképezett folyamat (esemény, helyzet), a szereplők és körülmények jellege.

D₂: Mire használja a beszélő a mondatot? Az előhívott folyamat típus egy példányának időbeli megvalósulását állítja-e, vagy a mondat valamilyen más funkciót hordoz?

D₃: Hogyan kontextualizálja a beszélő az információt a hallgató számára.

A mondattípusok a nyelvi viselkedésből erednek. A három alaptípus a gondolkodás, a cselekvés és az érzelem valamelyikét előtérbe helyező egy-egy konstrukció. A szövegértés során a befogadó a szövegben általában megjelenő mondatokat a fenti tényezők mentén képes felismerni mondatokként, és megérteni azokat. A (4) példa első mondata a D₁ dimenzióban a legfontosabb szereplőket nevezi meg (*aranykincs*, a *felszínre hozzák* ige T/3. személyragú alakján jelölt kataforikus alany, ágens), valamint az eseményt: elsüllyedt, felszínre hozzák. A D₂ dimenzió szerint az első mondat pozitív előjelű állítást tartalmaz. A D₃ dimenzióban a beszélő az információt a *felszín* és a *tenger mélye* kifejezésekkel kontextualizálja.

6 Megértés a szöveg mezoszintjén

A szövegben vannak olyan kapcsolatok, amelyek nem két elemi egység egyszerű viszonyát jelölik, hanem nagyobb szövegegységek összetettebb viszonyát, azaz mezoszintűek. A mezoszinten a szövegelem hatóköre közepes méretű tartományra (néhány mondatra vagy egy-egy bekezdésre, illetve párbeszédben egy néhány fordulóból álló párbeszédegységre) terjed ki. Az itt található viszonyok összetettebbek: nem pusztán két szövegelem kerül egyszeri és egyszerű viszonyba, hanem néhány mondatnyi vagy egy bekezdésnyi szövegrész értelemhálózatának egy-egy része épül ki, például a tematikus progresszióban, a szövegtopik–szövegfókusz rendszerben, a mellérendelésben. E szövegösszetevők egymással párhuzamosan és egymásra hatva funkcionálnak a szövegben. A mezoszint viszonyait ezért a viszonylagos összetettség jellemzi. A mezoszint megértési műveleteinek két fő egysége a párbeszéd fordulója, pontosabban a fordulók egymásra következőzése, illetve a monológban a bekezdés.

6.1 A párbeszéd feldolgozása

A párbeszéd olyan szövegszerkezeti és értelemszerkezeti forma, amelynek egyértelmű tulajdonsága a két vagy több résztvevő (tehát két vagy több különböző beszélő), akik egymás után felváltva beszélnek. Az egyes beszélők által megalkotott fordulók a mikro- és mezoszint jellemzői alapján összefüggenek, azaz szövegtani értelmi egységet képeznek. Az itt összefoglalandók általánosságban érvényesnek tekinthetők a több résztvevős párbeszédre, a polilógusra is.

A párbeszéd alapegysége a forduló. A forduló a párbeszédben az egy beszélő által két beszélőváltás között elmondott szöveg. A forduló elkülönülésében, szerkezetében nem csupán technikai szempontok játszanak szerepet. A társalgásnak kultúrától függő közösségi szabályrendszere van, amely a különböző típusú párbeszédes szövegtípusok fordulóit is behatárolja. Emellett a forduló szerkezetét meghatározza a beszélő szándéka, a beszédhelyzet és a kontextus, vagyis a megelőző forduló(k) jellege, értelme.

Mind általánosabb kommunikációelméleti és társalgáselemzési, mind szövegtani szempontból alapvető az a tény, hogy a párbeszédben a forduló nem áll önmagában, tehát szerkezetét és értelmét befolyásolja az összes megelőző forduló, ill. visszamenőleg értelmezik a továbbiak. Az (5) példa a Magyar Művészeti Akadémia televíziós portrészorozatában a Melocco Miklós szobrász-

művésszel 2015-ben készített 52 perces beszélgetés egyik rövid részlete, amely a beszélgetés vége felé hangzott el.⁴ A kérdező Hollós László (H. L.), a válaszoló Melocco Miklós (M. M.). A párbeszéd részletben a kezdeményező első fordulót követő második nem csupán a második beszélő válaszát tartalmazza, hanem kiegészíti és átértelmezi az első mondandóját is.

H. L.: Maholnap 80 éves vagy.

M. M.: Igen.

H. L.: Hogy érzed magad?

M. M.: Jól. Papíron tudom, hogy 80 vagyok, igazolni is tudom, emlékeim is megvannak, mégis furcsa, furcsa adat. Nem tudok vele mit kezdeni.

A párbeszédben a két fordulóból álló változat a legkisebb lehetséges egység. A két fordulóból álló párbeszédben az első forduló kezdeményező szerepű, a második válasz szerepű. A két szerep nem cserélhető fel. Vannak olyan kétfordulós párbeszéddek (vagy párbeszéddek részei, belső egységei), amelyek állandósult formában szomszédos párokat alkotnak. Ilyen a kérdés–felelet, a kérdés–válasz, az üdvözlés–üdvözlés. A válasz szerepű forduló a párbeszéd résztvevőinek elvárásaihoz tartozik. Az ilyen párbeszéddek nagy részében az első fordulóbeli beszédaktusnak jelentős funkciója van: illokúciós és perlokúciós összetevője megerősíti a válaszforduló elvárását. Más kétfordulós párbeszéddekben nincs performatív igével végrehajtott vagy bennfoglalt beszédaktus, és az elvárás is gyengébb. A párbeszéddek fordulói közötti további viszonyok a következők:

- a nézőponton belül kiindulópont-változás
- a tér- és időviszonyok a párbeszéd külső, fizikai szempontjából változatlanok, belső, a szövegben reprezentált szempontjából változhatnak
- a koreferenciális viszonyok az egyes fordulókban változatlanok lehetnek vagy változnak
- a mellérendelő viszonyok, a sémakifejtések és -összefüggések, a szövegtopik megoszlása a monologikus mezoszintű szövegegységekhez hasonlóan érvényesülnek.

Mindez együttesen határozza meg a fordulók közötti koherenciát. A párbeszéd a fordulók összességéből létrejövő teljes szöveg, amely értelemszerkezetének jellemzőit tekintve alapvetően nem különbözik a monologikus szövegtől.

4 MMA portrészorozat: A haza minden előtt – Melocco Miklós szobrász. MédiaKlikk (mediaklikk.hu).

A párbeszédben részt vevő beszélők vagy a párbeszédet kívülről hallgató szemlélők a fent összefoglalt jellemzők mentén dolgozzák fel, értik meg a párbeszédet a maga dinamikus jellegében.

6.2 A bekezdés feldolgozása

A bekezdés a monologikus szöveg mezoszintű értelmi és funkcionális egysége. A bekezdésre a következő fontos tulajdonságok jellemzők:

- a bekezdés szemantikai és funkcionális egység;
- a bekezdést valamilyen kiemelkedő, előtérben álló téma vagy értelemszerkezet fogja össze;
- a bekezdésnek belső szerkezete van, amelyben gyakran a csúcspont a központi egység, és ez a csúcspont nevezi meg a bekezdés témáját;
- a bekezdés témáját megnevező csúcspont (amennyiben van) a bekezdés elején vagy végén található,
- a bekezdések között dologfolytonosságot jelző koreferens kapcsolatok lehetnek, valamint az esemény-egymásrakövetkezés koherenciamegvalósulásai is jellemzőek,
- a bekezdés nem magában áll, a vége előkészíti a rákövetkező bekezdést, amely az elején általában visszautal a megelőző bekezdésre; a két bekezdés között megkonstruált átmenet van.

A (4) példaszöveg első bekezdésének mikroszintű koherenciatényezői után érdemes a hírszöveg első két bekezdését mezoszinten is megvizsgálni:

- (5) *Felszínre hozzák a legnagyobb aranykincset, amely eddig a világon a tenger mélyére süllyedt, és azóta is ott pihen. A mai áron négy milliárd dollárt érő arany pénz a brit királyi tengerészet Sussex nevű hajójával együtt merült el a hullámsírban a Földközi-tengeren több mint háromszáz évvel ezelőtt. A brit védelmi minisztérium kedden megállapodott az Odyssey nevű amerikai mélytengeri kutatócéggel, hogy felszínre hozzák az egy kilométer mélyen lévő rakományt.*

A brit hadihajó 1694 februárjában került viharba a Gibraltári-szorosban, amikor éppen titkos küldetésben járt a franciák ellen folyó kilencéves háború (1688–97) során. Sir Francis Wheeler admirális, a Sussex kapitánya azt a parancsot kapta, hogy XIV. Lajos francia király ellenében vásárolja meg az ingadozó savoyai herceg támogatását az angolok számára. XIV. Lajos világhuralmi ambícióival kivívta számos akkori európai uralkodó nemtet-

szését. Történészek szerint az, hogy nem érkezett meg időben az ingadozó herceg „megvásárlására” szánt pénz, messzeható következményekkel járt, és az angolok és franciák közötti kötélhúzás minden bizonnyal hozzájárult a későbbiekben az amerikai függetlenségi háború kirobbanásához. A viharban a hajó ötszáz tengerése odaveszett. A megvesztegetésre szánt egy-millió fontnyi értéket – ami mai áron 2,5 milliárd font – a hajóval együtt elnyelték a habok.

Az első bekezdés az aranykincsre vonatkozó felszínre hozás és az elsüllyedés témájával fejeződik be a bekezdésben már másodjára említve, megerősítve azt, hogy ez a mozzanat a legfontosabb esemény a középpontban álló dologgal, az aranykincssel kapcsolatban. A második bekezdés lényegében ugyanezzel a tartalommal kezdődik, azzal a különbséggel, hogy az aranykincset szállító hajó elsüllyedésének helyét, idejét és módját pontosítja, egyúttal anafórikusan visszautalva az első bekezdés megfelelő részeire. Ez a látszólagos redundancia (a kétszeri ismétlés) tehát létrehozza a két bekezdés közötti átmenetet, miközben a két szövegegység jól elkülönül egymástól: az első bekezdés központi témája az aranykincs jelen idejű felszínre hozása, a másodiké az aranykincs régen történt szállításának célja, a megvesztegetés, majd az ehhez tartozó történelmi események.

A bekezdés csak részlegesen különül el a megelőző és azt követő szövegrészekről. A bekezdés belső szerkezetét, határainak kialakulását és a megelőző és követő bekezdéshez való kapcsolódását saját értelemszerkezete mellett befolyásolja a szövegtípus, a téma, a beszédhelyzet és a beszélő motivációja, továbbá a feldolgozhatóság és az emlékezeti korlátok szempontja. Ezek alapján jellegzetes bekezdésszekvenciák a következők:

- 1) téma szerinti továbblépés, nagyjából azonos vagy részben változó egyéb jellemzőkkel, lehet történetelbeszélés, leírás, folyamatleírás, érvelés;
- 2) felsorolás (egy összefoglaló szövegtéma részműveinek felsorolása), nagyjából azonos egyéb jellemzőkkel;
- 3) nézőpontváltás (legalább egy azonos szereplővel);
- 4) időváltás (legalább egy azonos szereplővel);
- 5) térváltás (legalább egy azonos szereplővel).

A 3)–5) pontban felsorolt váltások együtt, különböző változatokban is érvényesülhetnek, továbbá az 1) pontban jelzett téma szerinti továbblépéshez is hozzájárulhatnak.

7 A szöveg értelmének feldolgozása

A szöveg összevont (konszolidált) szerkezete a szöveg összetett konceptuális szerkezetének a feldolgozása, amely a szöveg lényegi tartalmát reprezentálja, ez nevezhető a szöveg értelmének, „jelentésének”. E szerkezet, a szöveg konszolidált szerkezete a szöveg műveleti feldolgozása, a befogadó oldaláról megértése során alakul ki. Az összevont szerkezet a szöveg értelmének, „jelentésének” valamilyen összetett reprezentációban való elrendezése. Ez az elrendezés a szövegek legnagyobb részénél a hallgató/olvasó elméjében történik meg, kisebb részénél kifejtett értelmezést kap, általában nyelvi formában, például mindennapi, tudományos (szövegtani, irodalomtörténeti, teológiai, hermeneutikai), jogi feldolgozó keretekben. A szöveg összevont szerkezete, értelme tehát a szöveg belső összefüggérendszerének, műveleti sorainak a viszonylag állandó szerkezetté alakított formája. A szöveg összevont szerkezete a szövegbeli kifejtett nyelvi és kifejtetlen egységek lineáris észleléséből és – a tudással kapcsolatba hozva – hierarchikus feldolgozásából áll össze. A szöveg értelem összevont szerkezetét (értelemszerkezetét) a következőképpen lehet tömören jellemezni: egy szövegvilágban valamilyen formában megjelölt (a szövegben jelentéssel bíró, megnevezett, deixissel, névmással, zéróval jelölt), valamilyen formában (fogalmi és enciklopédikus, okozati, képzettársításos) egymással kapcsolatban álló vagy kerülő entitások valamilyen formában összefüggő cselekvései, állapotai, történései meghatározott terjedelemben, stílusban, szövegtípusban. A szöveg lényeges szereplőit, azok jellemzőit, viszonyaikat, a velük kapcsolatos eseményeket és körülményeket a befogadó a szöveg befogadásának folyamatában mintegy kivonatolja, megjegyzi (legalább időlegesen), és ebből állítja össze általában spontánul a szöveg értelmét. A szöveg összevont szerkezetének jellegzetes, tipikus formája például a történet, a leírás, az okozati érvelés, továbbá a beszédaktus.

A (4) példa teljes szövegében a három fontos szereplő az aranykincs, a történeti szereplők köre és a felhozást végző két intézmény. A fő események az elsüllyedés és a felszínre hozatal, a legfontosabb körülmény az egy kilométer mélységű tenger.

8 Összegzés

A tanulmány azt mutatta be, hogy a szövegértés alapvető tényezője a kontextuálisan megkonstruált jelentés. A jelentést az olvasó vagy hallgató a szöveg befogadásának dinamikus, interszjektív és kontextualizált folyamatában

konstruálja meg a maga számára. A mikroszinten a szójelentés a kontextushoz (a szövegvilághoz) igazítva, tágabb hatókörű fogalmi tartományát többnyire háttérként előhívva válik érthetővé. A szójelentések a dologmegnevezések (dologfolytonosság vagy -váltás) és az eseménymegnevezések (eseménykontiguum) hálózatában a szöveg komplex műveleti szerkezetének részeként funkcionálnak. A mikroszintű elemek nagyobb nyelvi és szövegegységek részeként jelennek meg, a párbeszéd egymással összefüggő fordulóiban, illetve a monológ egymásra épülő bekezdéseiben.

A szövegértésnek ezeket a mozzanatait a nyelvészeti szövegtudomány funkcionális kognitív irányának elméletével, módszertanával és leíró apparátusával lehet nyelvtudományi nézőpontból megközelíteni, a társtudományok (pszichológia, pedagógia) hathatós együttműködésével.

Felhasznált szakirodalom

- de Beaugrande, Robert-Alain – Dressler, Wolfgang U. (2000): Bevezetés a szövegnyelvészetbe. Budapest: Corvina.
- Chafe, Wallace (1994): *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy. Olvasás, beszéd és az agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe Valéria (2014): *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 339–370.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- van Dijk, Teun A. (1982): *Kontextus és megismerés. Tudáskeretek és beszédaktusmegértés*. In: Penavin Olga – Thomka Beáta – Utasi Csaba (szerk.): *Tanulmányok 15. Szövegelmélet*. Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. pp. 63–81.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Grabe, William P. – Stoller, Fredricka L. (2011): *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Grosz, Barbara – Weinstein, Scott – Joshi, Aravind K. (1995): *Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse*. In: *Computational Linguistics* 21, pp. 203–225.
DOI: <https://doi.org/10.21236/ADA324949>
- Husserl, Edmund (2002): *Előadások az időről*. Budapest: Atlantisz.

- Imrényi András (2017): Mondattan. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 664–760.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2001): *Discourse in Cognitive Grammar*. In: *Cognitive Linguistics* 12 (2), pp. 143–188.
DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.12.2.143>
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oakhill, Jane – Beard, Roger (eds.) (1999): *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- PISA 2018. URL:
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/peldafeladatok/PISA2018_Peldafeladatok.pdf
- Sanders, Ted – Spooren, Wilbert (2007): *Discourse and text structure*. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 916–941.
- Shank, Roger – Abelson, Robert (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. New York: Hillsdale.
- Sinha, Chris (2004): *The epigenesis of symbolization*. In: Balkenius, Christian – Zlatev, Jordan – Kozima, Hideki – Dautenhahn, Kerstin – Breazeal, Cynthia (eds.): *Proceedings of the 1st International Workshop on Epigenetic Robotics: Modeling cognitive development in robotic systems, September 17–18, 2001, Lund, Sweden (=Lund University Cognitive Studies 85)*. Lund: Lunds Universitet. URL:
https://www.lucs.lu.se/fileadmin/user_upload/project/lucs/LUCS-pub/LUCS-085/Sinha.pdf
- Steklács János (2009): *Az olvasás tanításáról jövőidőben, feltételes módban*. In: *Könyv és Nevelés* 11 (3), pp. 13–22.
- Sweetser, Eve (1990): *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>
- Talmy, Leonard (1996): *The windowing of attention in language*. In: Shibatani, Masayoshi – Thompson, Sandra (eds.): *Grammatical constructions. Their form and meaning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 235–287.

- Tátrai Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta.
- Tátrai Szilárd (2017): Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 899–1058.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): A magyar nyelv szövegtana. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2016): Topikfolytonosság és eseménykontiguum a szövegben. In: Dobi Edit – Andor József (szerk.): Tanulmányok a szövegkoherenciáról (=Officina Textologica 19). Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. pp. 59–73.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2017): Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 207–466.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2019): A szimulációs (szubjektív) temporalitás a magyar igekötőben. In: Magyar Nyelvőr 143 (1), pp. 58–71.
- Tomasello, Michael (2002): Gondolkodás és kultúra. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vančo Ildikó (2011): Magyar-szlovák kétnyelvű gyermekek szövegértési problémái. In: Szabómihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): Nyelv (=Magyarok Szlovákiában VII). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. pp. 369–386.
- Walker, Marilyn – Joshi, Aravind K. – Prince, Ellen (eds.) (1998): Centering theory in discourse. Oxford: Clarendon Press.
- Weinrich, Harald (1978): Die Textpartitur als heuristische Methode. In: Dressler, Wolfgang U. (Hrsg.): Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 391–412.

Raátz Judit (Budapest)

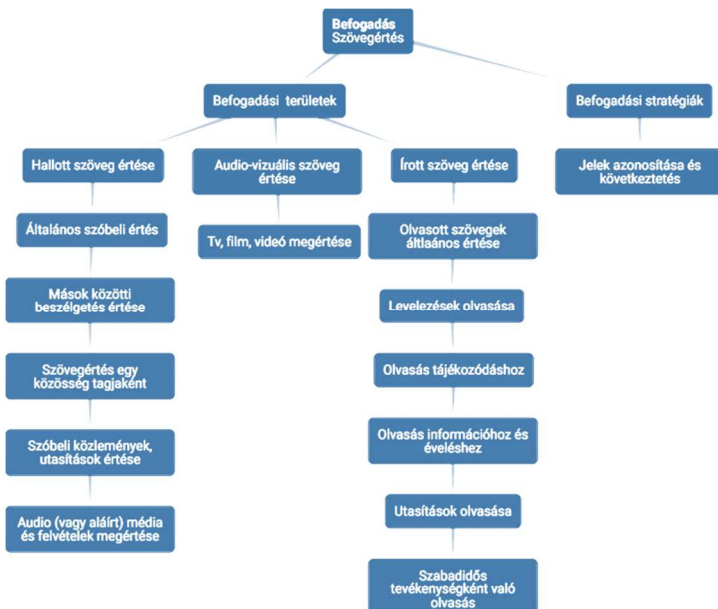
A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban

A szövegértés napjaink igen sokat kutatott területe. Számos tanulmány, pszichológiai, pedagógiai és nyelvészeti vizsgálat igyekszik feltárni a szövegértés területeit, összetevőit, nemzetközi és hazai mérések, vizsgálatok keresik az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegértés fejlesztésének leghatékonyabb módjait. Ennek köszönhetően egyre több ismerettel rendelkezünk erről az igen fontos területről, amely alapja és nélkülözhetetlen része a tanulásnak, az ismeretszerzésnek, a mindennapi életben való eligazodásnak.

1 Elméleti keret

A szövegértés meghatározása, az, hogy mit értünk e fogalmon, mit várunk el, amikor a szöveg megértéséről beszélünk, az elmúlt évtizedekben folyamatosan változott, bővült, a különböző tudományterületek egyre pontosabban igyekeznek körülhatárolni a fogalom jelentését és összetevőit. Ezt a folyamatot és változást, a terminológiai kérdéseket a *Magyar Tudomány*-ban alaposan összefoglalták Steklács János és alkotótársai (Steklács–Hódi–Török 2020: 12–14). A tanulmány főleg a szorosabb értelemben vett írott szöveg befogadására, az olvasás fogalmára, ez utóbbi bővülésére és változására koncentrált. A szövegértés fogalma ezzel párhuzamosan egyre tágabb értelemben jelenik meg a szakirodalomban és az oktatásban is. Hiszen a kifejezés nem csupán az írott szövegek megértését jelenti, hanem a hallott, illetve a vizuális üzenetek befogadását, megértését is. Nehéz a hazai, de akár a külföldi szakirodalomban olyan elemzést találni, amely minden területet figyelembe venne, amikor a kutatók a tág értelemben vett szöveg megértéséről, annak pedagógiai fogalmáról szólnak. A legteljesebb leírást a *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEF 2020) leírása adja (1. ábra). Ebben a dokumentumban a szövegértés mint a különböző csatornákon keresztül történő befogadás jelenik meg, így megtalálhatók benne a hallott, az olvasott és a látott vagy látott-hallott üzenetek területei. Az idézett műben szereplő kifejező ábrát minden egyes részterület aprólékos bemutatása is kiegészíti.

szíti, illetve az egyes szövegértési területeken a referenciakeret az idegennyelvi oktatósból ismert kategóriák szerint meg is határozza, milyen elvárható tudással, ismerettel kell a nyelvhasználónak rendelkeznie.



1. ábra: A befogadási területek és azok stratégiái
(CEF 2020; a szerző fordítása)

Ennek ismeretében a magyar tanulmányokban található meghatározásokra alapozva (Adamikné Jászó 2006; Gósy 2008; Laczkó 2008; Tóth 2006; Császi 2009; Balázs et al. 2010) kialakíthatunk egy teljesebb, átfogóbb szövegértési definíciót, amely a következő: A szövegértés általánosan a szövegbe, illetve a hozzá kapcsolódó vizuális és auditív elemekbe kódolt üzenet megértésének, használatának és az arra való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben. A szövegértés megvalósulhat olvasással vagy hallott szöveg, illetve különböző megjelenésű vizuális elemek (képek, fotók, ábrák, rajzok, térképek, festmények, digitális médiumok stb.) befogásával.

A következő fejezetekben megvizsgáljuk a szövegértés egyes részterületeit, azok elméleti kereteit, illetve fejlesztési módjait.

2 Az írott szöveg értése

A tág értelemben vett szövegértés legkidolgozottabb területe az írott szöveg megértése. Az írott szöveg lehet papíralapú vagy digitális formájú. Az írott szöveg megértésének alapvető követelménye, hogy a befogadó megfelelő olvasási készséggel rendelkezzen. Elsőként magát az olvasás fogalmát érdemes ehhez körüjárjunk.

2.1 Az olvasás

Az olvasás definíciója az elmúlt évtizedekben sokat változott. Kezdetben úgy vélték, hogy az tud olvasni, aki ismeri a betűket. Később a hangos olvasást tekintették az olvasni tudás kritériumának. Az 1960-as évek kognitív forradalma jelentős szemléletváltozást hozott az olvasáskutatásban is. Az olvasást már a kommunikáció részeként határozták meg. Kingston 1967-ben így definiálta az olvasást: „Az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között” (idézi Steklács, 2013: 14). Majd az 1970-es évektől kezdve egyre több olyan kognitív modell született, amelyben az olvasó áll a folyamat középpontjában, és fontossá vált a szöveg megértéséhez az előzetes tudás (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014: 339). Az olvasó a hagyományos olvasásszemléletben – a bottom-up-megközelítés szerint – csupán az információ passzív befogadója, a kognitív felfogás szerint viszont olyan aktív, „cselekvő” személy, aki a szövegben lévő jelentést az írott szimbólumok reprodukálásával hangzó megfelelőikbe kódolja át, és ezen keresztül „alkotja meg” a szöveget (Csépe 2014: 358; Zs. Sejtes 2016).

Igen fontos, hogy a kognitív szemlélet mellett, annak kiegészítéseként megjelent a metakogníció koncepciója is, amely azt jelenti, hogy a szövegbefogadó tudatosan figyel arra is, hogy a szöveg befogadásakor, feldolgozásakor milyen stratégiákat választ, használ:

A kognitív stratégiai folyamatba beletartozik az adekvát stratégiák kiválasztásának a lépése, a sikeres feladatmegoldás tudatos művelete és a helyes döntés meghozatalának a képessége. A metakogníció tehát az egyénnek ezekre a kognitív folyamatokra vonatkozó ismerete, illetve ezek megismerésének a folyamata is. (Steklács 2011)

A kognitív, illetve a metakognitív szemléletet tükrözi a NAEP (*National Assessment of Educational Processes*) 1998-ban publikált *Ki a jó olvasó?* című felsorolása is, amely azt mutatja, hogy az olvasás fogalma erősen megváltozott (Józsa-Steklács 2012: 57–58). Az összesítés szerint a jó olvasó az,

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz
- elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon
- aki ahhoz, amit olvas, felhasználja azt, amit tud
- aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja (elvonatkoztatja), kiterjeszti, alakítja
- aki hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivejtse saját szövegértését
- aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében.

2.2 Az olvasástanulás

Az olvasás értelmezésének megváltozása alapján egyértelmű, hogy a szövegértés és az olvasástechnika szoros összefüggésben áll. Az olvasás technikájának elsajátítása, funkcionális használata hosszú folyamat, folyamatos gyakorlást, fejlesztést igényel az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátításakor is. Ezért nincs olyan iskolai évfolyam, ahol ne kellene az olvasással foglalkozni, a hozzá kapcsolódó készségeket, ismereteket fejleszteni, gyakorolni. Azt, hogy melyik évfolyamon mire érdemes fókuszálni, jól szemlélteti a 2. ábra, amely arra mutat rá, hogy a kognitív szemlélet értelmében az olvasás tanítása nem ér véget az alsóbb osztályokban. Az olvasásnak, mint a tudásszerzés egyik legfőbb formájának, illetve a szövegek feldolgozásának módjait és stratégiáit a közoktatásban mindvégig, de még a felsőfokú tanulmányok kezdeti szakaszában is tudatosan kell tanítani, fejleszteni.

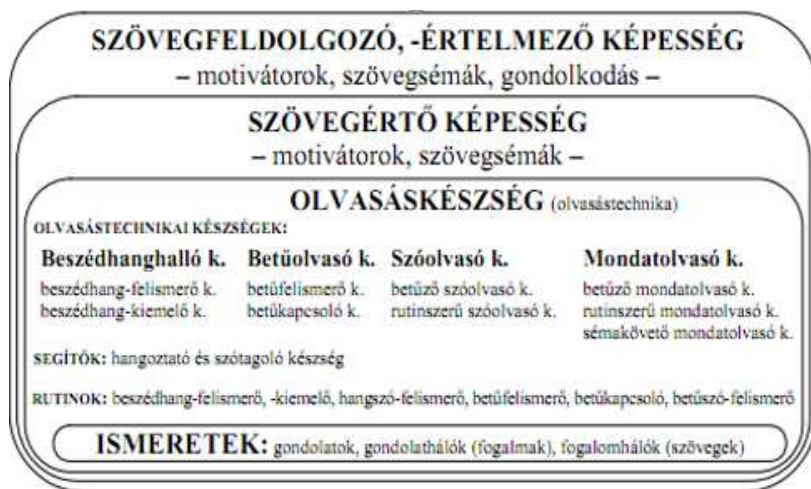
	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

2. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe és mtsai. 2010; közli: Steklács 2013)

A 2. ábrát tanulmányozva látjuk, hogy az olvasás előkészítése már az iskolai tanulmányok előtt elkezdődik. Ennek része lehet a mesehallgatás, mondókák, versek mondása, hallott szövegekről folytatott beszélgetés, kérdések megfogalmazása stb. Az iskola kezdeti szakaszában a fő hangsúly az olvasástechnika, a folyékony olvasás kialakításán van. A felsőbb években az olvasástechnika fejlesztéséről a hangsúly áttevődik a stratégia-orientált olvasásra, amikor a tanulók már képesek arra, hogy kiválasszák a szövegnek megfelelő olvasási stratégiát, illetve egy-egy szöveg feldolgozásakor már képesek megfelelő metakognitív műveleteket is végezni. A középiskolai tanulmányok vége felé, illetve a felsőoktatási évek elején pedig az olvasott szövegeket kritikai szemlélettel fogadják és használják föl.

2.3 A szövegértő olvasás összetevői

Az olvasás, illetve szövegértés tényezőinek összetevőit Nagy (2004) gyűjtötte össze (lásd 3. ábra):



3. ábra: Az olvasáskészség szerveződése (Nagy 2004)

Az ábra jól szemlélteti, hogy az olvasáskészség a szövegértés egyik olyan – természetesen elengedhetetlen – komponense, amely egymásra épülő komplex részkészségek, rutinok és ismeretek meghatározott rendszere. De fontos összetevője az ismeretek, a gondolkodás, a szókinccs, valamint a szövegértő,

szövegfeldolgozó- és értelmező képesség is. Ez utóbbiak tudatos és tervezett módon folyamatosan kialakíthatók és gyakorolthatók az iskolai oktatás keretei között. Nagy segítség lehet ezen készségek kialakításában a metakognitív szemlélet.

2.4 A szövegfeldolgozás szakaszai, stratégiái

A jó szövegértés alapjaihoz, illetve fejlesztéséhez – a metakognitív felfogásban – hozzátartozik, hogy a szövegfeldolgozás közben a tanulók megfigyeljék, megtapasztalják, illetve a maguk számára megfogalmazzák azokat a szövegértési stratégiákat, amelyeket alkalmaznak, így a későbbiekben a már ismert, jól bevált stratégiák felhasználásával megkönnyítsék a különféle szövegek feldolgozását. Pressley modellje (2002, idézi Steklács 2013: 55) a hatékony szövegfeldolgozási stratégiák egyik legismertebb felsorolása. Ezeknek a következő szakaszait különítjük el:

a) Felkészülés az olvasásra:

- az olvasás céljának tisztázása
- a szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk annak hosszúságáról, struktúrájáról, külső megjelenéséről
- a témához kapcsolódó előzetes tudás aktiválása.

b) Olvasás alatti stratégiák:

- jelentés konstruálása
- a legfőbb gondolatok megállapítása
- jóslások (predikciók)
- a megértés nyomon követése
- következtetések.

c) Olvasás utáni stratégiák:

- összefoglalás
- a végső következtetések levonása
- kérdések felvetése
- a szöveg áttekintése
- a szövegfeldolgozáskor használt stratégiák felidézése.

Pressley (2002, idézi Steklács 2013: 62), aki a szövegfeldolgozási stratégiák megtanulását is fontosnak tartja, a hatékony szövegfeldolgozáshoz módszertani tanácsokat is ad. Ezek a következők:

- Sokféle és változatos műfajú, formájú szöveg feldolgozásával kell a szövegértést fejleszteni.

- A hatékony szövegértés-tanításnak tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, a felépülésének magyarázatát, lehetőséget kell adni a tanulóknak az önálló gyakorlásra, a tanároknak pedig el kell mondaniuk, mire van szükségük, és mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz a tanár és a diák együttműködésén alapuló beszélgetést, pl. tanár-olvasó-csoportot, ahol a tanulók a saját tapasztalataikra építve tanítják a szövegértési folyamataikat, valamint diákok által vezetett hangos gondolkodást (think aloud).

A szövegek feldolgozásához számtalan szövegfeldolgozási módszer készült (Steklács 2013: 52–69; Józsa-Steklács 2010). Mindegyikben közös, hogy elkülöníti a szöveg elolvasása előtti, a szöveg olvasása közbeni, illetve a szöveg elolvasása utáni szakaszt. Azaz mindegyik fontosnak tartja a szöveg témájára való ráhangolódást, az előzetes ismeretek előhívását. A szöveg olvasása közben szem előtt tartja a folyamatos visszajelzést, kapcsolatok megteremtését a szövegen belül, illetve a szövegen kívüli ismeretekkel is, valamint a szöveg jelentésének megértését. A harmadik szakaszban, a szöveg elolvasása, tartalmának megismerése után fontos a szöveg tartalmára, formájára való reagálás, illetve a használt szövegfeldolgozási stratégiák számbavétele, monitorozása.

2.5 A szövegértő olvasás szintjei

Az olvasás mindig valamilyen céllal történik. Ezt a célt már számos kutató meghatározta. Jelen oktatási formát, illetve a tudás- és információszerző célt szem előtt tartva a szövegértő olvasás alábbi szintjeit különböztetjük meg (Adamikné 2003; Boronkai 2005; Tóth 2006):

- értő olvasás: a cél a szöveg szó szerinti megértése, a szövegben meglévő információ keresése
- értelmező olvasás: az olvasott szöveg megértése mellett annak tartalmából, mondanivalójából következtetések levonása
- bíráló, kritikai olvasás: az olvasott szövegről véleményalkotás, a szöveg tartalmának, megjelenési formájának értékelése
- alkotó, kreatív olvasás: a szöveg kiindulásként szolgál, az olvasó kilépve a szövegből azt csak fölhasználja a saját alkotásában.

2.6 Az olvasás típusai

Maga az olvasási folyamat többféle lehet. Elkülöníthetünk gyorsolvasást, valamint hagyományos olvasást. Mind a két formát tanulni és gyakorolni kell. A sokat olvasó embereknél a gyorsolvasás technikája részben önmagától is kialakulhat.

A hagyományos olvasáskor többféle eljárást használunk, ezeket fontos megmutatni, tanítani és tudatosítani a diákokban. Hasznos, ha ismerik ezeknek az olvasási típusoknak a technikáját, illetve tudják azt, hogy milyen szövegek esetében, milyen céllal és technikával tudjuk használni őket. Bárdos (2000: 138 sk.) a magyarországi gyakorlatnak megfelelően az olvasásnak négy alaptípusát adja meg:

- 1) Információ lokalizálása (scanning). Ekkor egy adott szövegből csupán egy vagy több információt akarunk kikeresni, kiszűrni. Például egy meghívóban csak azt keressük ki, hány órákor kezdődik az esemény, vagy egy hosszabb és összetettebb szövegben csak azt a részt keressük meg, amelyre szükségünk van.
- 2) A lényegi pontok kiválasztása (skimming). Itt egy adott szövegben a lényeges és lényegtelen elemeket kell tudni szétválasztani.
- 3) Extenzív olvasás. Ekkor minden különösebb konkrét szándék nélkül, általában az élmény kedvéért olvasunk.
- 4) Intenzív olvasás. Tipikus iskolai eljárás, ekkor a cél a szöveg lehető legkisebb részleteinek feltárása és aprólékos magyarázata: „Korábbi metodikákban analitikus olvasásnak is nevezték, és primátusát a fordítástechnikában (pl. szaknyelvek oktatása) mindvégig megőrizte. Használata bizonyos nyelvtanítási módszerekben (pl. nyelvtani-fordító, audiolingvális, mentalista) különösen indokolt lehet.” (Bárdos 2000: 139).

2.7 Szövegtípusok

A szövegértés tudatos fejlesztése szempontjából az is fontos, hogy milyen típusú szöveget olvastatunk. Az iskolai oktatásban Nagy (2004) tanulmánya alapján három fő szövegtípust különíthetünk el: élménykínáló (pl. versek, novellák), informáló (pl. menetrend, használati utasítás) és tudáskínáló (tanügyi leckék, lexikonszócikkek) szövegeket. A szövegek formai megjelenése mellett a céljuk, a funkciójuk, a nyelvezetük, az olvasóhoz való viszonyuk stb. részletes elemzését mutatja be a szerző (lásd 1. táblázat):

Kiemelt összehasonlítási szempontok	Élménykináló szövegek	Informáló szövegek	Tudáskináló szövegek
Szövegfajták	elbeszélő szövegek	dokumentumok, tájékoztatók	tananyagok, ismeretterjesztő, tudományos eredményeket közlő szövegek
Cél	tapasztalatadás, érzelmi rezonálás, reflexió	tájékoztatás, rövid távon szükséges/érdekes információ nyújtása döntések hozásához, véleményformáláshoz, tevékenységhez	fogalomstruktúra konstrukciója
Funkció	élményszerző spontán szimulatív tanulás	aktuális helyzetben releváns spontán tanulás	hosszú távú felhasználásra tervezett szándékos tanulás
Viszony az olvasóval	szociális kommunikáció	szociális kommunikáció	kognitív kommunikáció
Nyelvezet és fogalomkincs	köznyelvi/ köznap	köznyelvi/köznap	szakmai, tudományos
Az olvasás motivátora	élményszerzés	kíváncsiság, problémamegoldás	exploráció, érdeklődés, szándékos tanulás

1. táblázat: Pedagógiai szempontú szövegtipológia

A szöveg formai jegyeinek vizsgálata szempontjából érdemes egy másik felosztásról is szólnunk, amely a PISA-felmérések szövegtipológiájára épül, a szöveg megjelenési formájára fókuszál, és már az internetes szövegek is megjelennek benne (2. táblázat):

Szövegtípus	Nyomtatott		Elektronikus	
	Folyamatos	Nem folyamatos	Folyamatos	Nem folyamatos
Leíró	útleírások, tárgyleírások	családfa, katalógus	blog	menetrend
Elbeszélő (narratív)	elbeszélések, novellák	képregény	blog, szerepjáték	hírportálok
Magyarázó	könyv-, cd- és filmismertető	diagram, grafikon	programajánló	útvonalterv
Érvelő	esszé	reklám	fórum	reklám
Utasítás	használati utasítások, útmutatók	összeszerelési útmutató	online játék	online megrendelő

2. táblázat: A PISA-felmérések szövegtipológiája (Kőrös 2011: 126)

A 2. táblázatban már megjelenő digitális szövegek olvasása, azok szövegértése napjainkban szintén igen kiemelt szerepet kap. Ma már a PISA-mérés része is a digitális szövegek olvasása, megértésük mérése. Számos tanulmány foglalkozik az ilyen megjelenésű szövegek befogadásával, megértésével (lásd Gonda 2015, 2018; Balázsi és mtsai 2010).

2.8 A szövegértés fejlesztésének szintjei

A szövegértés egyes szintjének gyakorlattípusait Tóth (2006) gyűjtötte össze, ezeket a következőkben a teljesség igénye nélkül tekintjük át. A gyakorlatok típusai fokozatosan haladnak a részkészségek fejlesztésétől a globális megértésig.

Szósztintű gyakorlatok:

- szavak jelentésének megadása
- szó sorban az oda nem illő szó kihagyása
- szó hozzárendelése képhez
- szinonima- vagy antonimasorok folytatása stb.

Mondatszintű gyakorlatok:

- mondatok kiegészítése (adott szavak közül vagy szabadon; kötőszóval, főnévvel, igével stb.)
- mondatok befejezése (a kötőszó adott), mondatok válogatása (Melyik mondat jelenti ugyanazt? Kakukktójás: Melyik nem ugyanazt jelenti? A költői nyelv értelmezése: Mit jelent?)
- mondatok elemzése (ok/okozat megkülönböztetése: Mi történt? Miért?)
- mondatok egyszerűsítése (lényegkiemelés)
- mondatok átalakítása (szórend, tömörítés, bővítés)
- hibás mondatok javítása stb.

Mondattöbbszintű gyakorlatok:

- mondatalkotás megadott mondat folytatására (pl. következmény megfogalmazása)
- a kapcsolóelemek összekötése
- a kapcsolat felismerése (kötőszóválasztás)
- mondatokra tagolás
- több mondatból egy
- egy mondatból több
- szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextusból.

Bekezdésszintű gyakorlatok:

- igaz-hamis állítások megkülönböztetése (a döntést támogató részletek aláhúzása)
- címadás
- a tételmondat felismerése, azonosítása a bekezdésben
- a tételmondat kiválasztása
- a tételmondat megfogalmazása
- a tartalom megértésének igazolása: válasz kérdésekre, rajzolás, cselekvés (némajáték, állókép stb.)
- az információk vizuális megjelenítése (pl. fürtábrában, T-táblázatban, Venn-diagramban stb.)
- kép és szöveg összehasonlítása, a különbség keresése
- kérdések alkotása
- egymás tanítása (mozaikmódszer; három megy, egy marad)
- összekevert mondatok sorrendjének megállapítása
- hiányok kiegészítése stb.

Szövegszintű gyakorlatok:

- címjósítás
- ötletbörze
- jóslás kulcskifejezések alapján / jóslástáblázat (mi fog történni, miből gondold, mi történt valójában)
- a cím és a szöveg összefüggésének magyarázata / címadás
- a bekezdések sorrendjének megállapítása (a kapcsolóelemek megkeresése)
- a szöveg tagolása adott vázlat alapján, kevert vázlatpontok sorba rendezése
- hiányos vázlat kiegészítése
- vázlat átalakítása (rajzsból mondatos, mondatosból címszavas stb.)
- önálló vázlatkészítés, vázlat bővítése jegyzetté / bő jegyzet szűkítése
- hiányos jegyzet kiegészítése / önálló jegyzetkészítés
- tagolatlan szöveg bekezdésekre bontása
- hiányos szöveg kiegészítése
- feladatok megoldása a szöveggel kapcsolatban
- információk lokalizálása (adatok, információk, tételmondatok, kulcsszavak; helyszínek, időpontok, szereplők, események, okok, következmények stb.)
- igaz-hamis állítások megítélését támogató részletek keresése stb.
- szövegtömörítés (tartalommondás, ötujjas mese, írott összefoglaló stb.)
- a szöveg folytatása
- a szöveg átalakítása

- szövegalkotás (írott értelmezés, szabad írás olvasás előtt vagy után, hír, hirdetés, levél, naplójegyzet stb. írása)
- vita a szövegről, a szövegben olvasottakról stb.

A szövegértés fejlesztésére számos jó feladatot találhatunk a *Szövegértés lépésről lépésre* (Raátz 2011) című kiadványban.

3 A hallott szöveg

A szövegértés egyik igen fontos területe a hallás utáni megértés. Az anyanyelvi nevelés a hallás utáni szövegértést sajnos adottnak vette és veszi ma is. Hiába szerepel már elvétve az oktatási dokumentumokban, tudatos fejlesztése még mindig hiányzik a mindennapi tanári munkából. Az, hogy ennek tudatos és átgondolt fejlesztése mennyire fontos, több mérés és tanulmány is bizonyítja (Gósy 1999; Simon 2001; Vančóné 2002; Raátz 2006; Szántó 2013). Az sem kétséges, hogy csak az fogja az írott szöveget jól megérteni, akinek a hallott szövegértése az életkorának megfelelő. Ezt Gósy Mária kísérlete is bizonyítja:

 Az olvasott szöveg megértése és a hallás utáni szövegértés elemzése szignifikáns összefüggést igazolt; azok az évfolyamok és tanulók, akik sikeresebbek voltak a hallott szöveg megértésében, sikeresebbek az olvasott szöveg feldolgozásában is. A kísérleti eredmények alapján több következtetés is megfogalmazható az olvasás-tanítás módszertanára vonatkozóan. Fokozott figyelmet kell szentelni annak, hogy a hallás alapú beszédfeldolgozás megfeleljen az életkori szintnek és a gyermekek stratégiáinak. (Gósy 2008)

A fentiek alapján jelen fejezet célja, hogy a magyar nyelvi hallásértés tudatos fejlesztéséhez az elméleti háttér mellett gyakorlati példákat is adjon, amelyek igen kis energia-befektetéssel jól alkalmazhatók a tanórákon. Ezek a gyakorlatok igen jól fejleszthetik a tanulók hallásértését, amelynek fontos szerepe van a tanulás segítésében.

3.1 A hallás utáni szövegértés folyamata

A beszédmegértés folyamatának leírására igen sokféle elmélet született mind a kognitív pszichológia, mind a pszicholingvisztika területén. A sokféle modell között az iskolai oktatásban a leginkább eredménnyel használható a beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 147–149), amely a tisztán nyelvi szintek és a jelentés alkotóegységeinek egyedüli számbavételén túl az értelmezéshez, vagyis a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet, az

asszociációk szintjét is figyelembe veszi (4. ábra), ezenkívül hangsúlyt helyez az információk tárolásának folyamatára, valamint a beszédmegértési folyamat visszacsatolásaira is. A felsőbb szintek szükség esetén korrigálhatják az alsóbb szintek elemzési eredményeit. A szintek és egymáshoz kapcsolódásuk a következő:



4. ábra: A beszédmegértés folyamata (Gósy 2005: 148)

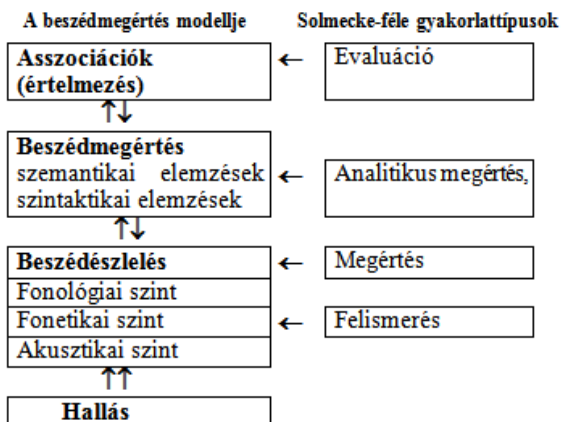
3.2 Az anyanyelvi hallás utáni szövegértés fejlesztésére használható gyakorlattípusok

Vajon milyen módszerekkel, gyakorlatokkal fejleszthetjük az anyanyelvi órán a hallás utáni szövegértést? Mivel az anyanyelv-pedagógiában nem találunk részletesen kidolgozott módszereket e terület fejlesztésére, az idegen nyelv-tanítás módszertanát hívjuk segítségül, ahol a gyakorlatban is bevált készségfejlesztő gyakorlatok széles palettája áll rendelkezésünkre. A sokféle metodikai tipológia közül az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére leginkább alkalmazható módszert a Solmecke (1993) által meghatározott felosztás adja, amely jól összeegyeztethető a hallás utáni megértés szintjeivel. Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek megfelelően a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat az alábbi csoportokba oszthatjuk:

- felismerés
- megértés
- analitikus megértés
- evaluáció (felmérés, értékelés).

A beszédmegértés folyamatának mindegyik fázisát érdemes tudatosan fejleszteni, hiszen a hallásértés fejlettsége elősegíti és meghatározza a befogadást,

amely az ismeretszerzés, a tanulás alapfeltétele. Az 5. ábrán látható komplex séma jól szemlélteti ezt a megfelelést:



5. ábra: A beszédmegértés modelljének és a gyakorlat-típusoknak az összefüggése

3.2.1 A felismerés gyakorlatai

Az első csoportba tartozó felismeréses gyakorlatok célja az, hogy a figyelmet a nyelv formális tulajdonságaira irányítsák, és a tanulók képesek legyenek a hasonló hangzású fonémákat, morfémákat, szavakat egymástól megkülönböztetni. Solmecke szerint a felismerés a hallás utáni értés alapja. Ilyen típusú gyakorlatok még szép számban előfordulnak a magyar nyelvtankönyvekben, illetve alsó tagozatos olvasókönyvekben (pl. tipikusan ide sorolható gyakorlat a különféle hangok felismerése és jelölése a szavakban: *Jelöld körrel, hogy hányadik hang a szóban a b!* *Húzd alá azt a szót, amelyikben á hang van!*). Az ilyen típusú feladatokban (főleg a későbbi évfolyamokon) azonban már gyakori, hogy az íráskép segíti a megértést (pl. mondókák, kiejtési gyakorlatok). Az ide sorolható analízáló hanggyakorlatok sokat segíthetnek a helyesírás fejlesztésében is (Raátz 2019: 122–124).

a) Hangok felismerése és mozgásos gyakorlatok

Ezeket a feladatokat főleg az alsó tagozaton, illetve az 5–6. osztályban javasoljuk. A feladatok célja, hogy a különböző beszédhangokat felismerjék a tanulók a szavakban, illetve el tudják különíteni, hogy a hangokat a szavak melyik részén hallják. Fontos a fokozatosság, a játékoság. A feladatok ne legyenek

hosszúak. Pl. „Álljatok föl, amikor olyan szót hallotok, amelyben **b** hang van (*baba, labda, apu, virágos, adta, kapta, lábos, harapta, sapka, haragos, inkább, sebes...*)!” Az ilyen típusú gyakorlatok jól köthetők különböző mozgásos gyakorlatokhoz is.

Felsőbb osztályokban a feladat kombinálható, pl.: „Tegyétek föl a kezeteiket, amikor olyan melléknevet hallotok, amelyben az **m** hang a szó elején áll (*mag, magyar, mezsgye, nedves, nagy, magvas, második, messze, messzi, mosoly, mosolygós...*)!”

b) Tollbamondás, válogató tollbamondás

Amikor szöveget diktálunk a diákoknak, akkor is fejlesztjük a hallásértésüket, hiszen ez esetben is fontos, hogy a leírandó szöveg tartalmával tisztában legyenek. Ezért mindig érdemes ellenőriznünk, értik-e a tanulók azt a szöveget, amit le kell írniuk. A tollbamondás egyik fajtája a „válogató” tollbamondás. Az ilyen típusú gyakorlás kiváló alkalom arra, hogy a helyesírási készség mellett a hallásértést, a fonematikus hallást is fejlesszük. Pl: „Fordítsd meg! A diktált szónak a palindromját, azaz a fordított alakját írd csak le (*ősz – szó, kő – ök, Pál – láp, kerék – kérek, tál – lát, kár – rák, Anna – Anna, Amál – láma!*)!”

c) Kiejtési gyakorlatok

A különféle kiejtési gyakorlatok, nyelvtörők gyakorlása is segíti és fejleszti a hallásértést, a hangok megfelelő képzését és percepcióját. Pl. „Melyik ez a közmondás/vers/szólás: *a, í, á, a, o, ó, a, ú, a, a, í, e, e, ö, i* (Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem török)? stb.” Számos gyakorlatot végezhetünk még ezzel a technikával, például gyakorolhatjuk a tanult versek felismerését úgy, hogy csak a magánhangzókat mondjuk.

3.2.2 A megértés gyakorlatai

Az ide sorolható gyakorlatok elsődleges célja, hogy a tanulók az elhangzott utasításokat megértsék, azokat megfelelően tudják követni, illetve végrehajtani. A mindennapi életben igen fontos ez a szövegértési fok, hiszen a hallott utasításokat, információkat számtalan esetben meg kell értenünk, követnünk kell (pl. útbaigazítás, telefonos ügyintézés).

A megértés gyakorlataihoz szorosan hozzátartozik a különféle utasítások követése például a testnevelés-, technika-, rajz- stb. órákon is. Az anyanyelvi órákon gyakorolható rajzok készítése utasítás alapján, térképeken, labirintuson az elhangzó útvonalak követése. Hibás rajzok, ábrák, térképen jelölt útvonalak javítása is történhet a hallott szöveg alapján. Igen hatékony feladat lehet hírek, reklámok, rövidebb rádiós vagy televíziós jegyzetek (szövegrészle-

tek) meghallgatása és az ezekhez kapcsolódó feladatok (pl. igaz/hamis-állítások, feleletválasztós gyakorlatok) megoldása. Készíthetnek a tanulók leírást, elbeszélést úgy, hogy a szükséges adatokat hallás után gyűjtik össze, vagy egy történet elejét meghallgatva folytatják azt.

A hallás utáni megértés fejlesztésére adhatunk kiindulásként olyan szövegeket, amelyek nem csupán auditív megjelenésűek, hanem a vizualitást is bevonják. Így például a fent felsorolt feladatokat egy kisfilmhez, rövid videórészlethez is adhatjuk. Az ilyen feladatok az audiovizuális szövegértést fejlesztik.

3.2.3 Az analitikus megértés gyakorlatai

Ezek a gyakorlatok már a szövegértés magasabb fokát képviselik. Ebben a fázisban már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a cél a hallott szöveg/szövegek fő mondanivalójának megértése, illetve összehasonlítása más, hasonló szövegekkel, valamint a beszédfunkció, a beszédszándék felismerése, értelmezése. A hallásértésnek ezt a fokát jól fejleszthetjük, ha például több, azonos témájú szöveget hasonlítanak össze a diákok. Jól fejleszthető a megértésnek ez a foka a vita tanításakor is, amikor több nézőpontot kell értelmezni, megérteni, és azokra reagálni. De hasonló készségfejlesztés történik a különféle kommunikációs interakciós gyakorlatokban, rögtönzött szerepjátékokban is.

3.2.4 Az evaluáció (értékelés) gyakorlatai

Az elhangzott szöveget a tanulónak értékelnie kell, ha szükséges, megvitatnia is. Itt a fő hangsúly azon van, hogy a hallott szövegből kiindulva egy új, reflektáló szöveget alkosson meg. A hallás utáni szövegértésnek ez a szintje a legmagasabb. Itt a szövegbefogadást az egyéni vélemény megalkotása követi. Ennek a szintnek a készségfejlesztése valósul meg az anyanyelvi órák mellett az irodalom- és médiaismereti órákon egy-egy mű befogadásakor is, de minden egyéb órán, ahol a diáknak a hallott ismereteket kell továbbgondolnia, alkalmaznia, és azokra valamilyen módon reagálnia (például a szöveg tartalmára, a megjelenítési formára, a megszólalók beszédére stb.).

3.3 A hallott szöveg feldolgozásának menete

Igen fontos, hogy az analitikus és az evaluációs gyakorlattípusok esetében mindenképpen figyelembe vegyük a szövegfeldolgozás lépéseit, azaz a Dalhaus-féle fázistipológiát (Kovácsné 2002). Ezek a fázisok a következők:

a) A szöveg hallgatása előtti gyakorlatok

A hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt. Ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg megértéséhez szükséges háttérismeretek előhívásából, feltérképezéséből, az ismeretlen szavak magyarázatából, a szöveg szerkezetének felvázolásából, motiválásból (kép, fotó, rajz, zene), vizuális, akusztikus impulzusok, kulcsszavak megadásából.

b) A szöveg hallgatása közbeni gyakorlatok

A hallgatás közben, a szövegbefogadásakor intenzív és extenzív hallásértési technikákat (adatok megjegyzése, feljegyzése; kérdések megválaszolása, táblázat, szöveg kiegészítése stb.) alkalmazhatunk.

c) A szöveg hallgatása utáni gyakorlatok

Ekkor következhet a hallott szöveggel kapcsolatos kérdések megválaszolása, a történet, a vázlat helyes sorrendjének megállapítása, a szöveg üzenetének, illetve a saját véleménynek a megfogalmazása stb. Alapjában véve ezek a szakaszok hasonlóak az írott szövegek feldolgozásának szakaszaival (vö. 2.4).

Amikor a hallásértést fejlesztő, gyakoroltató feladatsort állítunk össze, akkor mindenképpen érdemes az alábbi **módszertani szempontokat** is figyelembe vennünk:

- Fontos a szövegválasztás. Először rövid, közérthető szöveget válasszunk.
- A szöveget legalább kétszer hallgattassuk meg. A második szöveghallgatáskor a tanulók már hozzákezdhetnek a feladatok megoldásához.
- A szöveghez ne tartozzon túl sok feladat, és a feladatok feleljenek meg az életkori sajátosságoknak, a tanult, gyakorolt módszereknek.
- A feladatokban ne az elhangzó adatokat kérjük számon, hanem sokkal inkább a megértés álljon a középpontban.
- A feladatoknak segíteniük, nem pedig tesztelniük kell a megértést.

4 Vizuális szövegértés

Az emberi gondolkodás elsődlegesen képies, és csak másodlagosan szóbeli. Az írásbeliség és könyvnyomtatás évezredei-évszázadai nem kedveztek a képi tudásközvetítésnek, viszont a digitális közeg az őseredeti képi dimenziót ismét az emberi életvilág természetes részévé teszi. (Nyíri 2017)

A képi befogadással való foglalkozás, annak vizsgálata, illetve fejlesztése tanórai keretek között igen új, szinte még ismeretlen, de egyre inkább fontos terület. A megváltozott, átalakult világ, a másodlagos képiség korszaka (Ropolyi

2014), illetve az a tény, hogy az alfa generációt (2010 után születettek) az erős képesség jellemzi, szükségessé tette, hogy a tág értelemben vett szövegértésnek ezzel a területével is foglalkozzunk.

Sajnos a jelenlegi oktatás, a magyar oktatási dokumentumok csupán a művészeti nevelés és a vizuális kultúra területén foglalkoznak a képi befogadással. Az anyanyelvi nevelés területén csupán egy-egy tanulmányban találunk utalást a vizualitásra, a vizuális üzenetek befogadásának fontosságára, illetve az azt segítő módszerekre, de a vizuális elemek itt is leginkább az írott szöveg kiegészítőit jelentik, nem az önálló vizuális egységeket (Koltay 2011; Knausz 2018; Gonda 2008, 2011, 2018; Antalné 2019).

4.1 A vizuális szöveg típusai

A vizuális szövegértés kapcsán a megjelenő vizuális szövegek több típusát különböztethetjük meg:

a) Tisztán vizuális elem(ek)et tartalmazó „szöveg”:

- rajzok, képek, fotók, szobor, festmény, némafilmek, mozgóképek stb.

b) Vizuális elemek, amelyeket írott vagy hallott szöveg is kiegészít. Itt több csoportot különíthetünk el:

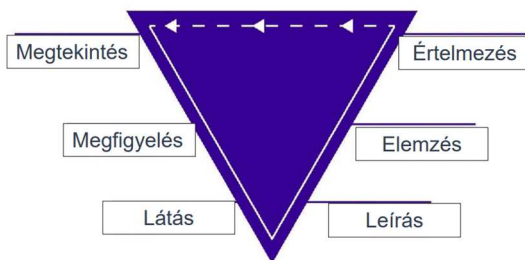
- hallott szöveggel egybekötött vizuális elem: film, mozgóképek, előadással kísért szemléltetés
- írott szöveggel kísért vizuális elemek: táblázat, diagram, fotó, térkép, rajz, jelek stb.

4.2 A vizuális szöveg befogadásának szakaszai

Mivel a nyelvi szövegértéshez kapcsolódó vizuális üzenetek befogadásának nincs még igazán kidolgozott módszertana, amely a befogadás lépéseit leírná, a vizuális kultúra köréből kölcsönözzük azt a folyamatábrát, amelyet a Toledói Múzeum munkatársai 2011-ben dolgoztak ki és alkalmaztak a vizuális műveltség oktatásában. A TMA (Toledo Museum of Art) a vizuális befogadásra, szövegértésre az alábbi definíciót adja: A vizuális műveltség a vizuális nyelv olvasásának, megértésének és írásának képessége. A vizuális nyelv olvasása alapvetően a látással kapcsolatos. A vizuális nyelv megértése alapvetően a megismeréssel, más szóval a látottak értelmezésével foglalkozik (Blake 2014).

A TMA oktatói egy hat lépésből álló folyamatot fejlesztettek ki (6. ábra). Ennek a folyamatnak a követésével a tanulók elsajátítják azokat az eszközöket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megértsék a formák, ötletek, szimbólumok

jelentését és jelentőségét, amelyek egy adott képben benne vannak, vagy abból fakadnak. A „Megtanulni nézni” folyamat hat lépésből áll: megtekintés, megfigyelés, látás, leírás, elemzés és értelmezés. Az első három lépés – nézd, figyeld és lásd – az a lépés, amellyel az ember „olvas” a vizuális nyelven. A *megtekintés* folyamatában a befogadó gyorsan felméri a képet, és vizuális információkat szerez. A *megfigyelés* aktív folyamat, amely időt és figyelmet igényel. A *látás* a megfigyelések segítségével mentális leltárt készít a kép összes vizuális eleméről.



6. ábra: Megtanulni nézni. A vizuális befogadás folyamata (TMA)

A második három lépés: a leírás, az elemzés és az értelmezés. A leírás a képen látott vizuális elemek megfogalmazása. Az elemzés során a néző elkezd azonosítani a képen belüli objektumokat/entitásokat. Végül a befogadó eljut az értelmezéshez.

A vizuális szövegek esetében is fontos a befogadás előtti felkészítés, vagyis az egyedi vagy a szöveget kiegészítő képi elemhez az előzetes ismeretek előhívása, a befogadás előkészítése.

A vizuális üzenet befogadásakor az értelmezés folyamata közben lényeges a visszajelzés, a reflexió, az írott vagy hangzó elemeket is tartalmazó vizuális üzenetek befogadásakor pedig a nem vizuális elemek értelmezése, elemzése, az összefüggések keresése a kétféle szöveg között.

A vizuális üzenet értelmezése, befogadása után is érdemes reflektálni a látottakra, ezek üzeneteire, összefoglalni, értelmezni a vizuális elemek jelentését, illetve megfogalmazni azokat a gondolatokat, amelyeket a „szöveg” még közvetít.

A vizuális szövegértés fejlesztésével, a vizuális üzenetek befogadásával főleg a művészeti tantárgyak, a vizuális kultúra és a múzeumpedagógia foglalkozik. Ugyanakkor a mai vizualizált világban az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon sem lehet figyelmen kívül hagyni e terület fejlesztését. Minden vizuális

elemet (képeket, ábrákat, táblázatokat, illusztrációkat stb.) meg kell tanulni értelmezni, megérteni. Ezek az elemek is információval rendelkeznek, kiegészítik, árnyalják, pontosítják a nyelvi üzenet megértését, de önmagukban is üzenetértékűek – gondoljunk csak egy művészi alkotás, festmény, szobor stb. befogadására. Ezért érdemes olyan feladatokat adni, amelyekben egy-egy vizuális elem befogadását, annak metakognitív folyamatát is vizsgáljuk a tanulókkal, így segítjük a különböző képek értelmezését, befogadását. A már meglévő képekkel illusztrált feladatok esetében is könnyen megtehetjük, hogy először magával a képpel foglalkozunk, elemezzük azt a TMA modellje szerint. A képi elemek vizsgálata sokat segíthet majd a vizuális művészet befogadása mellett a reklámok, internetes tartalmak gyors értelmezésében, a manipulációs elemek felfedezésében is.

4.3 Vizuális szövegértés fejlesztésének egy új formája: a silent book

A vizuális szövegértés fejlesztésében is igen hatékony lehet az ún. „silent book”. Hasznos lehet a gyakorló tanárok figyelmét felhívni erre a hazánkban még kevesek által ismert befogadási formára. A kifejezésnek még nincs pontos magyar megfelelője: van, aki *képkönyvnek*, *szövegnélküli képkönyvnek* fordítja. A silent book-nak igen nagy az ismertsége és felhasználási területe Nyugat-Európában (silentbookcontest.com) és az USA-ban. Ez utóbbi országban már az 1970-es évektől használták az ilyen típusú könyveket az oktatásban, az olvasás előkészítésére, illetve az olvasás megszerettetésére. Ez a könyvtípus számos lehetőséget nyújt a szövegértés, a szövegalkotás fejlesztésére, a szókincsbővítésre is. Hazánkban a felhasználásával főleg a könyvtárosok foglalkoznak. Igen gazdag és tanulságos kötetet jelentett meg az Oktatási Hivatal és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum 2021-ben *Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat* címmel, amely egy 2020 februárjában megrendezett, „Egy kép többet mond egy szónál” című képkönyves szakmai napon elhangzott előadásokat gyűjti egybe (Goda–Péterfi 2021).

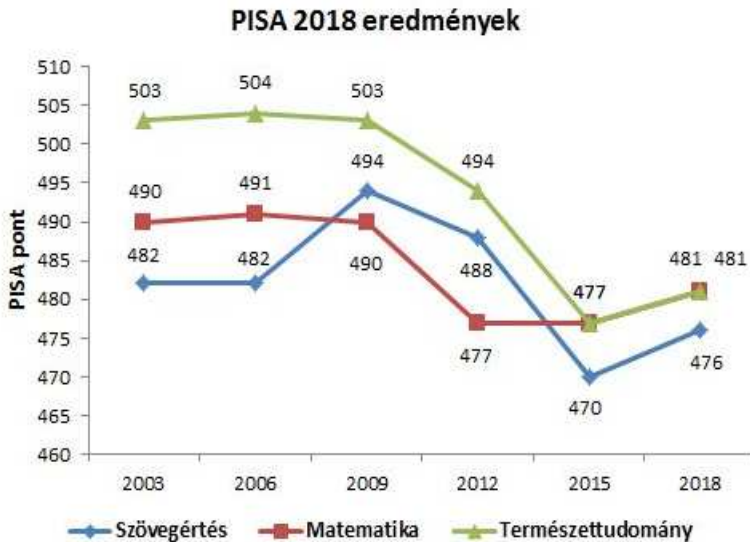
A képkönyv lényege, hogy ismert vagy ismeretlen történetek csak képekben vagy minimális szöveggel, egy-egy felirattal, idézettel, mondattal jelennek meg benne. A könyvben a kép dominál. Az olvasóra van bízva, milyen történetet „ír” a képek alapján, illetve mi mindent képzel a képek mögé. A képek befogadásával kell a diákoknak történetet alkotni, kitalálni, továbbgondolni, érzéseket, gondolatokat kifejezni, illetve a képeken látottakat felidézni, azokra utalni – vagy éppen a feltett kérdésekre a képek alapján válaszolni. Ez a típusú könyv segítheti a fantáziát, alkalmas a gondolkodás, a beszédkészség, a vi-

zuális befogadás, az együttműködés fejlesztésére, de segítheti az olvasás előkészítését is.

Azt, hogy a képkönyvvel milyen módon fejleszhető a szövegértés, milyen eredményeket érhetünk el, jól illusztrálja Kósa Edina *A képkönyv (silent book) szerepe a (verbális és vizuális) szövegértés fejlesztésében* című győztes OTDK-dolgozata (Kósa 2022). A szerző tanulmányában rámutat arra, hogyan használhatók föl a képkönyvek az oktatásban, mennyi lehetőség rejlik abban, hogy ezekkel a könyvekkel mint vizuális szövegekkel a szövegértés képességét fejlesszük. Kutatásában összehasonlítja a vizuális (képkönyv) és verbális (nyomtatott szöveg) eszközzel támogatott szövegértés szintjét és eredményességét. Adatai alapján igen hatékony volt a képkönyvek alkalmazása a szöveg befogadásában.

5 Látlelet a diákok anyanyelvi szövegértési képességéről

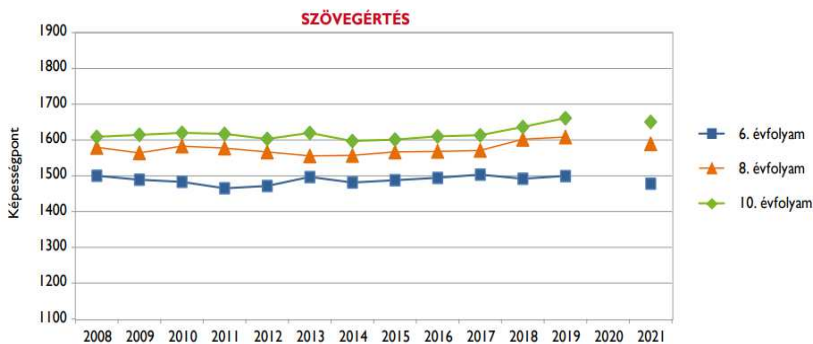
A sokféle szövegértési módszer, a fejlesztő anyagok, az oktatási dokumentumok előírása, a szövegértés fejlesztéseként megfogalmazott alapelvek ismeretében azt gondolhatnánk, hogy az elmúlt években történt tudatos odafigyelés, a számtalan elméleti és gyakorlati publikáció meghozta az eredményét, és a diákok anyanyelvi szövegértése fokozatosan fejlődik. Sajnos ez nem így van. Ha csak a két legfontosabb, az utóbbi évtizedekben rendszeresen végzett mérések eredményeire tekintünk, akkor erről meg is bizonyosodhatunk. A 2000-ben kezdődött nemzetközi PISA-mérés indulása óta a PISA 2018 volt a hetedik mérés, amelynek eredményeit 2019. december 3-án publikálta az OECD. A háromévente megrendezésre kerülő PISA-vizsgálat a szövegértés, a matematika és a természettudományok területén méri a tanulók képességeit 15 éves korukban. 2018-ban 79 ország mintegy 600 ezer diákja töltötte ki a szövegértést vizsgáló tesztet. A szövegértés mérése több tekintetben változott (vö: PISA 2018), de ennek bemutatása, részletes elemzése nem célunk. Csupán egy diagramot érdemes megnéznünk, amely azt mutatja, hogy 2018-ban a magyar tanulók szövegértésből ugyan 470-ről 476 pontra, matematikából és természettudományos műveltségéből pedig egyaránt 477-ről 481 pontra javítottak, a javulás azonban minimális, és annak fényében, hogy a magyar diákok mindhárom eredménnyel az OECD-átlag alatt maradnak, inkább stagnálásnak tekinthető. Szövegértésből pedig a 2000-es teljesítményhez képest, amely igen nagy sokkot okozott akkor, jóval elmaradnak (lásd 7. ábra).



7. ábra: Magyarország PISA-eredményei

A másik mérés az Oktatási Hivatal által szervezett országos kompetencia-mérés, amelyet törvény ír elő, és az ország összes általános és középiskolájában a 6., 8. és 10. évfolyamokon azonos napon végzik a tanév végén. A felmért évfolyamok minden tanulója részt vesz benne. A felmért műveltségi területek a szövegértés és a matematikai eszköztudás. A kompetenciaméréseket 2001 óta végzik. Az eredményeket igen alaposan elemzik az oktatáskutatók. Minden iskola saját összesített eredményeiről és az egyes tanulók teljesítményeiről is tájékozódhat. A járvány miatt kialakult digitális oktatási helyzet alapján legutóbb rosszabb eredményre számítottak az elemzők, azonban a szövegértés teljesítménye az előző évekhez képest csupán a 6. évfolyamon csökkent (lásd 8. ábra). A korábbi felmérésekhez hasonlóan a 2021. évi kompetenciamérésben is megmutatkozik a településtípusok közötti különbség, amely a járvány ellenére sem nőtt.

Ha még a méréssel járó nehezítő körülményeket, illetve az online oktatást is figyelembe vesszük, a bemutatott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar diákok szövegértése inkább stagnál, mint fejlődik. Azt, hogy ennek oka hol és miben kereshető, pontosan nem tudjuk, de nyilván hozzájárulhat az alacsony óraszám, a túl zsúfolt tananyag, az a hiedelem, hogy a szövegértés fejlesztése csupán a magyartanár feladata, és még sok egyéb tényező.



8. ábra: Az országos kompetenciamérés szövegértési eredményei

6 A jelen: Nat és a szövegértés

Érdemes megnéznünk, hogy a jelenlegi oktatási dokumentumok, illetve a tankönyvek milyen mértékben segítik elő, hogyan támogatják a szövegértés fejlesztését. Az oktatási dokumentumok hol nagyobb mértékben, hol kevésbé, de foglalkoznak a szövegértés fejlesztésével. Így van ez a 2020-as Nat-ban is. A Nat-alapelvekben ezt olvashatjuk:

A magyar nyelv és irodalom kiemelt szerepet tölt be a tantárgyak sorában: az olvasottság, a nyelv rendszerszerű ismerete, tudatos alkalmazása a differenciált szövegértés alapja, az irodalmi szövegek elemzése a szövegek jelentésszerkezetének megértéséig vezet el, ezek pedig lehetővé teszik az összetett, elvont gondolkodási műveletek elsajátítását, majd alkalmazását. (Nat 2020)

A fejlesztési feladatok között szintén kiemelten szerepel a szövegértés, valamint a szövegértési stratégiák, a szókincsfejlesztés. Az 1–4. évfolyam részletes követelményei között szerepel, hogy a tanuló önállóan, képek, grafikai szerzők (kerettörténet, történetkép, mesetáblázat, karakter-térkép, történetpiramis stb.) segítségével vagy a szöveg terjedelmétől függően tanítói segédlettel összefoglalja a történetet. Valamint azt is olvashatjuk, hogy a tanuló alapvető olvasási stratégiákat is használ. De arra, hogy melyek is ezek a stratégiák, már nem találunk utalást.

Újdonság a dokumentumokban a digitális szövegek olvasásának követelménye, azonban kifejtetlen marad, mit is jelent ez pontosan. Az 5–8. évfolyamon az a követelmény, hogy a tanuló digitális és nyomtatott szótárak hasz-

nálatával önállóan értelmezze az olvasott szöveget, a 9–12. évfolyamon pedig az, hogy megtalálja a közös és eltérő jellemzőket a hagyományos és a digitális technikával előállított és tárolt szövegek között, és véleményt formáljon azok sajátosságairól. De arról nincs szó, hogy a kétféle szövegtípus befogadása mi-
ben tér el, milyen olvasási stratégiákat érdemes az egyik vagy a másik értel-
mezésénél használni.

A Nat általános leíró jellegéből fakadóan még többször találkozunk a szö-
vegértés fejlesztésének a fontosságát megfogalmazó mondatokkal, de a keret-
tantervben a konkrét tananyag megfogalmazásában ez sajnos már teljesen
elsikkad. Igen komoly anomália, hogy az egyes évfolyampárokban található
„Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban” témakörökben szó sem esik
a szövegértésről, annak fejlesztéséről, konkrét feladatairól. Lásd példaként az
alábbi kerettantervi táblázatokat (3–4. táblázat):

VI. Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban	
Felelet, szóbeli beszámoló, vázlat	Az írásbeli megnyilatkozások műfajai, műfaji jellegzetességei A szövegalkotás fázisai A szövegalkotás mint tanulási módszer Kreatív írás
A leírás	
Az elbeszélés	
A párbeszéd	
A levél (hagyományos, elektronikus)	
A plakát, a meghívó	
A jellemzés	

3. táblázat: 5–6. osztály, Magyar nyelv és irodalom (Kerettantervek 2020)

VI. Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban	
A szöveg megszerkesztettsége, szerkezeti egységei Szövegtípusok és műfaji, retorikai, stilisztikai jellemzői Az érv és a cáfolat	Érvtípusok Egyenes érvelés, inverz érvelés

4. táblázat: 7–8. osztály, Magyar nyelv és irodalom (Kerettantervek 2020)

Sajnos sem az 5–6. osztály esetében, sem a 7–8. osztályban nem találunk utá-
lást a szövegértés tudatos fejlesztésére, de még a szövegértés gyakorlására sem.
A témakörökre megadott óraszám – a kerettanterv szerint 5–6. évfolyamon 13
óra, a 7–8. évfolyamon 3 óra javasolt a témakör feldolgozására – szintén igen

kevés ahhoz, hogy a szövegalkotás mellett lehetőség nyílna a szövegértés tudatos tanítására, gyakorlására is.

Ugyancsak sajnálatos, hogy a nyelvtankönyvek szerzői sem építették fel a szövegértés tudatos, tervszerű fejlesztését, nem gondoltak a szövegfeldolgozás szakaszaira, az alkalmazható stratégiák bemutatására (vö. fent, 1.4). A tankönyvi és munkafüzeti feladatok a szövegértés fejlesztését úgy valósítják meg, hogy évfolyamonként néhány ötletszerűen kiválasztott szöveget helyeznek el a leckék között, illetve a leckékben, és a szöveghez feladatokat adnak. A feladatok többsége sematikus, a szöveg egy-egy adatára kérdez rá, néha adatokat kell visszakeresni, a történetzsalat sorrendbe tenni stb. A feladatok általában hasonlóak, nincs fokozatosság, ráadásul több esetben a megoldást pontozzák is. Ez pedagógiai szempontból is helytelen, mert sokkal inkább az ellenőrzést, a számonkérést sugallja, mintsem a fejlesztést. A szövegértés-fejlesztés egyik fontos összetevője a metakogníció, erre egyetlen esetben sem találunk feladatot, utalást, fejlesztő gyakorlatot, példát. A hallásértés vagy a vizuális szövegértés fejlesztéséről sehol nincs szó, nincsenek olyan feladatok, amelyek ezen részterület képességeit fejlesztenék. Így a diákok szövegértésének tudatos, tervszerű és változatos fejlesztése maximálisan a tanárokon múlik. Nem tudjuk azonban, hogy utóbbiak mennyire képesek az oktatási dokumentumokon túllépve, a feszített tananyag mellett ezt a fontos készséget lépésről lépésre fejleszteni. Sajnos a felmérések eredményei arról tanúskodnak, hogy a pedagógusoknak kevésbé van erre idejük, kapacitásuk. Pedig ahhoz, hogy a tanulók szövegértése fejlődjék, tudatos, átgondolt, a metakogníciót is figyelembe vevő fejlesztésre van szükség.

7 Összegzés

A szövegértés fejlesztésének a tanulmányban bemutatott területei, az azokról való ismereteink alátámasztják és megerősítik, hogy a nyelv- és anyanyelvpedagógia mára igen gazdag elméleti és gyakorlati tudással rendelkezik ezen a területen. Néhány mérés eredményét felvillantva azt is láthatjuk, hogy a tanulók gyakorlati szövegértése még sok tekintetben fejlesztésre szorul: az elmúlt két évtizedet a nagyon minimális fejlődés mellett sokkal inkább a stagnálás jellemezte. Ezért nagyon fontos lenne olyan segédkönyveket és tankönyveket készíteni, amelyekben a szövegértés fejlesztése tudatosan felépített, átgondolt és tervezett stratégiák alapján történik, mind a feladatok, mind pedig a szövegtípusok változatosak, tudatosan, megtervezetten felépítettek, és a metakogníciót is figyelembe veszik. Azonban addig, amíg a központi tankönyvek

nem segítik a tanárok munkáját és a feladatok nem támogatják a tudatos szövegértés fejlesztését az írott, a digitális, a hallott és a vizuális szövegek tekintetében egyaránt, nem várhatunk jó eredményeket sem a nemzetközi, sem a hazai méréseken.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2003): Csak az ember olvas. Budapest: Tinta.
- Adamikné Jászó Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Budapest: Trezor.
- Antalné Szabó Ágnes (2019): A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben. In: Terbe Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: ELTE. pp. 49–81.
- Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest: Oktatási Hivatal. URL:
<http://www.mek.oszk.hu/09200/09297/09297.pdf>
- Balázs Ildikó – Ostorics László (2011): PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón. Budapest: Oktatási Hivatal. URL:
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Blake, Kate (2014): Learning to Look Across Disciplines: Visual Literacy for Museum. URL:
<https://visualliteracytoday.org/learning-to-look-across-disciplines-visual-literacy-for-museum-audiences-by-kate-blake/>
- Boronkai Dóra (2005): A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. In: Magyaritanítás 46 (4), pp. 15–25.
- Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL:
www.coe.int/lang-cefr
- Csépe Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): Pszicholingvisztika. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 339–370.
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeiten Hören. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- Goda Beatrix – Péterfi Rita: (2021) Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat. Budapest: Oktatási Hivatal – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. URL:
https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=611

- Gonda Zsuzsa (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái (=Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 7). Budapest: ELTE. URL:
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf
- Gonda Zsuzsa (2018): Digitális szövegfeldolgozás. In: Anyanyelv-pedagógia 2. URL:
https://anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_1/Anyp_XI_2018_2_5.pdf
DOI: <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.2.5>
- Gonda Zsuzsa (2019): A digitális szövegek olvasása és megértése. In: Terbe Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: ELTE. pp. 134–160.
- Gósy Mária (1999): A beszédprodukción és a beszédmegértés a tanulási folyamatban. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási Napok, Eger. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. pp. 484–492.
- Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. In: Anyanyelv-pedagógia 1. URL:
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>
- Józsa Krisztián – Steklács János (2010): Új utak az olvasástanítás kutatásában – nemzetközi és hazai áttekintés. In: Szávai Ilona (szerk.): Az olvasás védelmében. Budapest: Pont. pp. 41–89.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 137–188.
- Kerettantervek 2020. URL:
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat
- Knauz Imre (2018): Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
<https://online.fliphtml5.com/tdpgs/lkpx/#p=5>
- Koltay, Tibor (2011): The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. In: Media, Culture & Society 33. pp. 211–221.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Kósa Edina (2022): A képkönyv (silent book) szerepe a (verbális és vizuális) szövegértés fejlesztésében [OTDK-dolgozat, kézirat. Előadása megtekinthető itt:
<https://www.youtube.com/watch?v=Z3eHz3MkDD4>]
- Kovácsné Varga Éva (2002): A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné és tsai (szerk.): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. pp. 239–253.
- Körös Kata (2011): Szövegértés lépésről lépésre: egy rendhagyó feladatgyűjtemény bemutatása. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás összetartó feladat*. Szombathely: Savaria University Press. pp. 124–134.

- Laczkó Mária (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. In: Új Pedagógiai Szemle 58/1. pp. 12–22.
- Molnár Edit Kata (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. pp 43–60.
- N. Császi Ildikó (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. In: Anyanyelv-pedagógia 3. URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Iskolakultúra 3. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf
- NAT 2020. In: Magyar Közlöny. URL: <https://magyarkozlony.hu>
- Nyíri Kristóf (2017): Konzervatív pedagógia a 21. században. In: Opus et Educatio 4/1, 12. szám. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/171/234>
DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.171>
- Országos kompetenciamérés. Országos jelentés 2022. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2021/Orszagos_jelentes_2021.pdf
- PISA 2018. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Raátz Judit (2006): A hallás utáni szövegértés fejlesztése. In: Magyaritanítás 47/3. pp. 22–27.
- Raátz Judit (2019): A hallásértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata a tanórákon. In: Terbe Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: ELTE. pp. 119–134.
- Raátz Judit (alkotószerk.) (2011): Szövegértés lépésről lépésre. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Ropolyi László (2014): Digitális írásbeliségek. In: Korunk. Harmadik folyam, XXV/10. pp. 8–14.
- Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. In: Iskolakultúra 11. pp. 92–99.
- Steklács János – Hódi Ágnes – Török Tímea (2020): Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. In: Magyar Tudomány 181/1. pp. 11–23.
- Steklács János (2011): Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. In: Anyanyelv-pedagógia 3. URL:

<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313>

- Steklács János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szántó Anna (2013): A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében. In: Anyanyelv-pedagógia 6/4. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482>
- Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In: Magyar Nyelvőr 4, pp. 457–469.
- Vančóné Kremmer Ildikó (2002): A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): Tanulmányok a kétnyelvűségről. Pozsony: Kalligram.
- Zs. Sejtes Györgyi (2016): Olvasás = / szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. Szövegértés. In: Módszertani Közlemények LVI/3, pp. 20–27.
- Zs. Sejtes Györgyi (2019): Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában. Doktori disszertáció [kézirat]. Szeged: SZTE.

A tudományos szakfordítási makrokompetencia: elméleti kérdések és modellalkotás

1 Bevezetés

A tudományos élet elképzelhetetlen fordítás nélkül: a tudományos szövegek fordítása az emberiség története során több mint 2500 éve meghatározó tényező a tudomány és az emberiség tudományos gondolkodásának alakulásában, fejlődésében (Károly 2019, 2021). Napjainkban pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. A tudományos életben vagy az adott tudományterületen dolgozó „bennfentes” szakemberek vagy képzett, hivatásos fordítók fordítanak, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a kérdéses diszciplínában „kívülállónak” számítanak. Ebből fakadóan e területen a fordást végzők erősségei és gyengeségei a felkészültségük és készségeik terén eltérőek.

Tanulmányom fókuszában a tudományos szakfordítás mint speciális fordítási tevékenység (célnyelvi szövegalkotási folyamat) sajátosságai és a hozzá szükséges kompetenciák állnak. A tudományos szakfordítást elméleti megközelítésből vizsgálom: olyan sajátos nyelvi és nem nyelvi kompetenciákat feltételező fordítási tevékenységként értelmezem, amely egyedi tulajdonságai és követelményei révén nem írható le teljes egészében a rendelkezésre álló (általános) holisztikus kompetenciamodellek valamelyikével (pl. Göpferich 2009; Orozco és Hurtado Albir 2002; PACTE 2003; Pym 1992). Dolgozatom célkitűzése ezért egy olyan elméleti szempontból megalapozott tudományos szakfordítási kompetenciamodell megalkotása, amely lehetővé teszi az ún. tudományos szakfordítási „makrokompetencia” meghatározását és leírását alkotó elemei relációi és hierarchikus kapcsolatai feltárása alapján. Ahogy a későbbiekben látni fogjuk, e területen sokfajta „fordítás” létezik (a szó szerinti megfeleltetéstől az adaptációig, a szerzői fordítástól ügynökségek megbízásáig) és sokféle „fordító” dolgozik (a hivatásos fordítóktól a tudományterület gyakorló szakembereikig), ezért kitérek olyan – a szakirodalomban még vitatott – kérdésekre is, hogy a kidolgozott modellben azonosított kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök) a tudományos szakfordítás (1) minden fajtájához szükségesek-e, (2) mindkét fordítói körére vagy csupán a hivatásos fordítók

által készített fordításokra vonatkoztathatók-e és (3) a tudományos diskurzus minden műfajának célnyelvi megfeleltetésében szükségesek-e.

Munkámat az a hazai és a nemzetközi tudományos világban is újra meg újra megfogalmazott kritikus észrevétel motiválta (ld. pl. Frank, 2015), miszerint a tudományos élet különféle műfajaiban keletkező fordítások minősége szakmai vagy nyelvi (vagy épp mindkét) szempontból elmarad a kívánt színvonalról. Hasonlóan egybecsengő elmarasztaló kritika más területeket (pl. jogi szakfordítás, médiafordítás, műfordítás) kevésbé ér. A téma jelentőségét mutatja az is, hogy a tudományos életben a fordításoknak az eredeti (tehát az anyanyelvűek által írt) szövegekkel *egyenértékű* szövegekként kell funkcionálniuk ahhoz, hogy betöltsék szerepüket (pl. rangos folyóirat közölje a tanulmányt, vagy a kutatás nyerjen pályázati támogatást). A fordításokat nem csupán a hazai tudományos életben éri kritika, ezért az elmúlt több mint fél évszázadban jelentős mennyiségű empirikus kutatás foglalkozott a probléma feltárásával, leírásával különféle nyelvpárok és tudományos szaknyelvi műfajok vonatkozásában (erről bővebben ld. Károly 2019, 2022b). Tanulmányommal ehhez a munkához kívánok hozzájárulni, bízva abban, hogy a sikeres fordításhoz szükséges kompetenciák azonosításával, majd ezeknek a fordítási gyakorlatba és a fordítóképzésekbe történő visszavezetésével (tudatosítással és célzott kompetenciafejlesztéssel) a tudományos szakfordítás általános minőségén javítani lehet.

2 Elméleti háttér

A következőkben a fordítási kompetencia fogalmának meghatározására és modellezésére tett kísérleteket tekintem át, és rámutatok azokra az eredményekre, amelyek a tudományos szakfordítás mint speciális fordítási tevékenység egy lehetséges elméleti modelljének kiindulási pontjául szolgálhatnak.

2.1 A fordítási kompetencia fogalma

A fordítási kompetencia **többkomponensű** fogalom (Göpferich 2020: 89). A különféle elméleti munkák és empirikus vizsgálatok egybehangzóan azt mutatják, hogy funkcionális megközelítésben (Nord 1997) és Vermeer (1996) *skopos*-elmélete¹ értelmében a fordítási kompetencia olyan, a *skopos*-nak (a for-

1 Vermeer (1996) *skopos*-elmélete szerint a fordítási stratégiát a fordítás célja (a *skopos*) határozza meg.

dítás céljának) megfelelő célnyelvi szöveg létrehozásának képességét jelenti, amely követi a célnyelvi kultúra normarendszerét. Ebben az értelemben a fordítás **szociokulturális** jelenség is. A fogalom meghatározására tett kísérletekről részletes áttekintés Anthony Pym 2003-as tanulmányában olvasható.

A jelen vállalkozás szempontjából ezek közül két definíció különösen hasznos, mert előtérbe helyezik e kompetencia társadalmi és kognitív aspektusait is és rámutatnak rendkívüli összetettségére. Risku (2004: 77) szerint a fordítási kompetencia olyan **szociokognitív** fogalom, amely magába foglalja a konkrét célkultúra közönsége számára funkcionálisan adekvát és a fordítási normáknak megfelelő fordítás készítésének képessége *mellett* a fordító szerepére vonatkozó társadalmi meglátásokat is. A PACTE kutatócsoport (2002: 43) megfogalmazásában pedig a fordítási kompetencia valójában olyan ismeretek, képességek és attitűdök rendszere, melyek képessé tesznek a fordításra. A fordítási kompetenciát tehát olyan **kompetenciarendszer**ként értelmezik, amelyben a különféle kompetenciák egymással interakcióban állnak, hierarchikus rendet alkotnak és változást is mutathatnak.

A fentiek alapján tehát tanulmányomban a fordítási kompetenciát többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív fogalomként értelmezem, amely olyan ismeretek, képességek és attitűdök interaktív, hierarchikus és folyamatosan változó rendszerét alkotja, amelyek révén a fordító funkcionálisan egyenértékű célnyelvi szöveget képes létrehozni.

2.2 A fordítási kompetencia modellezésére irányuló kísérletek: történeti áttekintés

A fordítás elméletével és a fordítóképzés módszertani kérdéseivel foglalkozó szakirodalomban számos kísérlet olvasható a fordítási kompetencia² összevetőinek azonosítására. A fogalom definíciójában látható markáns eltérések megmutatkoznak a modellálási kísérletek különbözőségeiben is: bár vannak bennük átfedések, mind elméleti háttérükön és tartalmukban, mind pedig

2 A fordítási kompetencia (angolul: *translation competence*) fogalma nem egyezik meg a fordítói kompetencia (angolul: *translator's competence*) fogalmával, ezért modellezésük is más megközelítést igényel. Gonçalves (2003), valamint Alves és Gonçalves (2007: 42) szerint a fordítói kompetencia egy olyan komplex „szuperkompetencia”, mely a fordítói viselkedés különféle lehetséges aspektusaira épülve meghatározza a fordítási kompetencia elsajátításának különböző fázisait. A fordítási kompetenciamodell fogalma nem azonos az ún. „fordítási kompetenciafejlesztő modell” terminussal (PACTE 2000; Göpferich 2020), a „fordítási folyamatmodellekkel” (Király 2013; Risku 1998) és a „fordítási kompetenciaszintek modellálásával” (PACTE 2018), ezek célja és fókusza ugyanis eltérő.

terminológiahasználatukon látható, hogy másként ragadják meg a fogalom lényegét.

A **kompetencia** pszichológiai fogalom, a nyelvészetben elsősorban Chomskytól származtatják, aki a nyelvtanilag helyes mondatok megalkotásának biológiai örökölt képességét érti rajta. Mivel a fordításkutatók sokféle szempontból vizsgálták a fordítási kompetenciát, a megállapításaik sem homogének. Abban azonban általában egyetértenek, hogy a fordítás bizonyos **nyelvi és nem nyelvi** kompetenciákat egyaránt feltételez. Érdekes különbség az 1960-as, 1970-es és 1980-as évek modellezési kísérletei és az ezredforduló körüli, majd az azt követő megközelítések között az, hogy míg az előbbieket elsősorban a nyelvi megformálás pontosságához és a precíz célnyelvi megfeleltetéshez szükséges kompetenciákat helyezték előtérbe, utóbbiak már dominánsan **kontextuális megközelítésben** tekintenek a fordításra, s ezért olyan kompetenciákat is belefoglalnak modelljeikbe, amelyek a sikeres szociokulturális kommunikációhoz kellenek (erről bővebben ld. Olohan 2020: 511–514). A következőkben azokat a modellezési kísérleteket tekintem át történeti megközelítésben (bővebben ld. Károly 2007), amelyek releváns elemeket tartalmaznak jelen vállalkozás, a tudományos szakfordítási kompetencia modellezése szempontjából.

Bell (1991: 38–41) a fordítás (mint folyamat és produktum) egyes elméleti és gyakorlati kérdéseire keresett választ. Ehhez a munkához a fordítási kompetenciát három összetevőre bontotta: (1) „ideális nyelvi kompetencia két nyelven”, ami azt feltételezi, hogy a fordító a két nyelvi rendszert tökéletesen birtokolja; (2) „szakértelem”, ami azt jelenti, hogy a fordító rendelkezzen a fordításhoz szükséges tudással és a megfelelő inferenciaalkotó mechanizmusokkal; és (3) a Canale és Swain (1980) által meghatározott értelemben vett kommunikatív kompetencia, amely a grammatikai, szociolingvisztikai, diskurzus- és stratégiai kompetencia meglétét foglalja magába. Bell munkájából különösen fontos a sikeres tudományos kommunikációban a diskurzus-kompetencia fogalma, mert ez teszi a fordítót képessé arra, hogy fel tudja mérni a forrászöveg ún. szövegszintű követelményeit (pl. koherencia, kohézió, tematikus, logikai, műfaji szerkezet, stílus), amelyek bármelyikének figyelmen kívül hagyása a fordítás során gátja lehet a szöveg szerzője tudományos előrehaladásának (pl. konferenciaelőadása elfogadásának, cikke közlésének, pályázata támogatásának).

Nord (1992: 47) szövegelemzéseket végzett, hogy azok eredményei alapján különféle fordítóképzési módszereket dolgozzon ki. Kompetenciák egész sorát azonosította, melyek a meglátása szerint segíteni tudják a fordítási készséget: szövegbefogadási és -elemzési kompetencia, kutatói kompetencia, transzfer kompetencia, szövegproduktív kompetencia, fordításértékelési kompeten-

cia, valamint természetesen nyelvi és kulturális kompetencia mind a forrás-, mind a célnyelven.

Pym (1992: 281; 2003: 489) a fordítási kompetenciát behaviorista szemlélettel és minimalista módon közelítette meg. Felfogásában a fordítási kompetencia legalább két képesség jelenlétét feltételezi: (1) hogy egy forrásnyelvi szöveg alapján létre tudjunk hozni számos lehetséges célnyelvi szöveget, majd (2) hogy e lehetséges célnyelvi szövegek közül gyorsan és magabiztosan ki tudjuk választani azt az egyetlen változatot, amely az adott célközönség számára leginkább képes közvetíteni (Pym szavaival: „helyettesíteni”) a forrásnyelvi szöveget. Utóbbi szintén jelentős megállapítás a tudományos szakfordítás vonatkozásában, mert a „helyettesítés” fogalommal teret enged olyan (szabadabb) fordítási megoldásoknak is, amelyek a célnyelvi szöveg funkcionális egyenértékűségét, „eredeti” (és nem fordítás eredményeként keletkező) szöveggént való adekvát működését biztosítják a célkultúrában (pl. ha a kultúrák eltérő retorikai hagyományai miatt a szöveg felépítésén változtatni szükséges).

Deborah Cao (1996: 328) értelmezésében a fordítási kompetencia „fordítástudást” (angolul: *translation proficiency*) jelent. Bachman 1991-es, a kommunikatív nyelvi képességekről alkotott modelljét alapul véve egy háromkomponensű modellben szemlélteti a fordítástudás összetevőit: (1) fordítói nyelvi kompetencia; (2) fordítási tudásstruktúrák (amely a fordítás témájára vonatkozó ismereteket jelenti); és (3) fordítási stratégiai kompetencia (azon feldolgozási és szintetizáló képességek összessége, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az első két összetevőt a fordítási folyamatban a fordító integrálni tudja).

Klaudy (1997) ötféle kompetenciát tart elengedhetetlennek ahhoz, hogy valaki képes legyen fordítási munka végzésére. Ezek részben átfednek a Bell (1991) által meghatározott kompetenciákkal: (1) nyelvi kompetencia, (2) kulturális kompetencia, (3) szakmai kompetencia, (4) fordítástechnikai kompetencia és (5) kommunikatív kompetencia.

Orozco és Hurtado Albir (2002: 376) kompetenciamodellje már hat, egymással összefüggő alkomponensből áll: (1) kommunikatív kompetencia két nyelven, (2) extra-lingvisztikai (nyelven kívüli) kompetencia, (3) transzferkompetencia, (4) instrumentális kompetencia, (5) pszichofiziológiai kompetencia és (6) stratégiai kompetencia. Náluk már explicit módon megjelenik a **transzfer (átviteli) kompetencia** fogalma, amely a szöveg célnyelvre történő, *funkcionálisan* adekvát átültetésének képességét feltételezi. Ez különösen fontos tényező a tudományos szakfordításban, ahol – ahogy a korábbiakban említettem – a szerző szakmai sikere (pl. a cikke publikálása) múlhat a fordítás minőségén.

Az eddig bemutatott, dominánsan elméleti jellegű megközelítések a fordítási kompetenciát a nyelvi ismeretek mellett különféle alkotóelemek sorának tekintették (pl. kulturális és tárgyi tudás, átviteli képesség, segédeszköz-kezelési képesség, fordítási stratégiai kompetencia) és nem valamilyen komplex rendszert alkotó dinamikus egységnek, amelynek az elemei egymással összefügghetnek, egymásra hathatnak, idővel és tapasztalattal arányosan potenciálisan egymással nem egyenlő mértékben változhatnak/fejlődhetnek. Az alkotóelemek felsorolása mutat egyfajta rangsort, de az összetevők kapcsolódási lehetőségei, hierarchikus elrendeződése nem kidolgozott. Ismereteim szerint szisztematikus empirikus validálás sem követte a kidolgozásukat.

Az első olyan kompetenciamodell, ami leírja és vizuálisan is megjeleníti a fordítási kompetencia komplexitását és elemeinek egymáshoz való viszonyát a PACTE (2002, 2003: 60) kutatócsoport³ munkája. A fordítást folyamatként és produktumként vizsgálják, és a fordítási kompetenciát a fordításhoz szükséges **mögöttes tudásrendszerként** (angolul: *underlying system of knowledge*) fogják fel. Ennek egy része – Anderson (1983) terminológiájával élve – „deklaratív” tudásból (ami arra vonatkozik, hogy *mit* kell csinálni), másik része „procedurális” ismeretekből tevődik össze (ami arra vonatkozik, hogy *hogyan* kell végrehajtani a feladatot). A procedurális ismereteket ugyanakkor meghatározóbbnak tartják. Felfogásukban ez azon képességünket jelenti, hogy meg tudjuk valósítani a transzfer (átviteli) folyamatot a forrásszöveg megértése és a célnyelvi szöveg újraalkotása között, figyelembe véve a fordítás célját, valamint a célnyelvi olvasók tulajdonságait is. Több modellezési kísérlet és empirikus teszt után, 2003-as munkájukban a fordítási kompetenciát **öt alkompetenciára** és bizonyos **pszichofiziológiai komponensekre** bontották. Az öt alkompetencia

- (1) a kétnyelvűség, ami elsősorban olyan procedurális tudás, aminek eredményeként a fordító képes egyszerre két nyelven kommunikálni (pragmatikai, szociolingvisztikai, textuális, grammatikai és lexikai tudásból áll);
- (2) az extralingvisztikai kompetencia, ami dominánsan implicit és explicit deklaratív tudást jelent a világról általában és bizonyos területekről konkrétan (kettős kultúraismeret – a forrás- és a célkultúra vonatkozásában; enciklopédikus tudás a világról általában; tárgyi tudás konkrét területen);

3 A PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation / A fordítási kompetencia és értékelés elsajátításának folyamata) kutatócsoport 1997 októberében alakult meg, céljuk a fordítási kompetencia elsajátításának vizsgálata volt az idegen nyelvre vagy nyelvről történő írásbeli fordításban.

- (3) a fordítástudás, ami szintén dominánsan implicit és explicit deklaratív tudás, de ebben az esetben a fordítás különböző aspektusairól – arról, hogyan fordítsunk (pl. a fordítás fajtáinak, módszereinek, stratégiáinak ismerete) és a fordítás gyakorlatáról (pl. hogy a piac hogyan működik);
- (4) az instrumentális (segédeszköz-használati) kompetencia, ami procedurális ismereteket feltételez a különféle dokumentumok, információs technológiai és kommunikációs eszközök használatában (pl. szótárak, lexikonok, elektronikus korpuszok, keresőszoftverek); és
- (5) a stratégiai kompetencia, ami szintén procedurális tudást jelent, ami ahhoz szükséges, hogy a fordítás folyamata hatékony legyen és a fordító meg tudja oldani a folyamat során felmerülő problémákat. Ez az alkompetencia különösen fontos és központi helyet foglal el a modellben, mert az egész fordítási folyamatot kontrollálja, s ezáltal interakcióban áll a másik négy alkompetenciával (amelyek körülötte helyezkednek el és szintén hatnak egymásra). Megléte esetén a fordító a következő négy feladatot képes ellátni: (5.1) megtervezi és végrehajtja a fordítási folyamatot, (5.2) folyamatosan monitorozza, értékeli a procedúrát a részeredmények és a végső cél tükrében, (5.3) aktiválja a másik négy alkompetenciát és szükség esetén kompenzálja azok hiányosságait, valamint (5.4) azonosítja és megoldja a fordítási problémákat.

E folyamat közben pedig különféle pszichofiziológiai jelenségek (kognitív és attitűdbeli jellemzők, pszichomotoros mechanizmusok) aktiválódnak, melyek szintén a modell részét képezik. Ezek lehetnek például (1) kognitív tényezők (pl. memória, érzékelés, figyelem, érzelmek), (2) attitűdök (pl. intellektuális érdeklődés, kritikus megközelítés, önbizalom, motiváció) és (3) a kreativitás, a logikus érvelés, az elemzés és szintézis alkotásának képessége. Fontos hozadéka a PACTE csoport munkájának az a felismerés, hogy ezek a pszichofiziológiai tényezők is (mint egyéni változók) befolyásolják a fordítás minőségét, ezért a kompetenciamodell részét kell képezniük.

A PACTE csoport (2011a, 2011b) a modelljét empirikus tesztelésnek is alávetette. A tesztjeik azt mutatták, hogy a kompetenciamodell komponensei valóban eltéréseket mutatnak a kompetens és a kevésbé kompetens fordítók fordítási viselkedése között. Sikerült igazolniuk (ld. Hurtado Albir 2015-ös munkáját is), hogy (1) a fordítási kompetencia a kétnyelvi kompetenciától eltérő, elsajátított kompetencia; (2) hatással van a fordítás folyamatára és produktúrára egyaránt (a fordítás minőségére); (3) stratégiai alkompetenciája alapvető fontosságú; (4) eltérő lehet a fordítás iránya függvényében. Olyan eredményeik azonban még nem születtek, amelyek igazolnák, hogy az egyes alkom-

petenciák interakcióban állnak-e egymással, illetve hogy modell az összes lehetséges kompetenciát tartalmazza-e.

Későbbi, 2018-as kutatásukban már a fordítási kompetencia elsajátítása állt a figyelmük középpontjában. Azonosították a fordítási kompetencia különböző szintjeit és azokhoz szintleírásokra (ún. szintdeskriptorokra) tettek javaslatot egy közös európai fordítási referenciakeret⁴ létrehozása érdekében a felsőoktatás és a szakfordítás praxisa számára. A referenciakeretet a különféle fordítóképzések szintjének meghatározására, valamint a hivatásos fordítók performanciájának és specializációjának szintezésére tervezik kifejezetten használni. Ehhez a munkához részben átfogalmazták a fordítási kompetencia egyes alkompetenciáit. A fordítási kompetencia elsajátításához – a különféle kompetenciamodellek alapján – a következő öt, egymáshoz szorosan kapcsolódó, interakcióban álló és egymást kiegyensúlyozni képes kompetencia megletét tartják szükségesnek (PACTE 2018: 119):

- (1) nyelvi kompetencia,
- (2) kulturális jellemzőkről és a világról alkotott tudás, valamint tematikus kompetencia,
- (3) instrumentális (segédeszköz-használati) kompetencia,
- (4) fordításslálgálató kompetencia (angolul: *translation service provision competence*),
- (5) fordítási problémamegoldó kompetencia (angolul: *translation problem solving competence*). Utóbbit különösen fontos és központi kompetenciának tartják, mert hatással van az összes többi kompetenciára.

Kiraly (2005: 123) modellje jelentős átfedést mutat Orozco és Hurtado Albir (2002) rendszerével és az alkompetenciák tekintetében teljes azonosságot a PACTE csoport (2003) munkájával. A fordítási kompetenciát ő is deklaratív és procedurális kognitív alkompetenciákból eredezteti: (1) kétnyelvű alkompetencia (a két nyelven történő kommunikációhoz szükséges procedurális tudás); (2) extralingvisztikai (nyelven kívüli) alkompetencia (implicit és explicit deklaratív tudás a világról általában és bizonyos konkrét témákról); (3) fordítástudás (implicit és explicit deklaratív tudás a fordítás természetéről és a szakma különféle aspektusairól); (4) instrumentális alkompetencia (a fordítás során használatos dokumentumok, információk, technológiák ismeretére vonatkozó procedurális tudás); (5) stratégiai alkompetencia (a fordítás hatékonyságára és a felmerülő fordítási problémák megoldására irányuló procedurális tudás).

4 Angolul: *a common European framework of reference for translation's academic and professional arenas*.

Englund Dimitrova (2005: 10) – a korábbiaktól eltérő módon – úgy vélekedik, hogy a fordítási kompetencia valójában pontosan olyan képességekből áll, mint az anyanyelvi kompetencia. Ilyen (1) a szemantikai kompetencia, vagyis azon metanyelvi képesség, amely képessé tesz a különféle nyelvi kifejezések jelentésének elemzésére és összevetésére, valamint arra, hogy az egyik nyelvi kifejező módról egy másikra váltva „ugyanazt” más szavakkal ki tudjuk fejezni (pl. hiponímia, ellentét, körülírás vagy átfogalmazás; ideértve az átfogalmazási ekvivalencia mértékének megítélését is); (2) az általános forrás- és célnyelvi kompetencia; (3) kompetencia a két nyelv pragmatikai, szövegnyelvészeti és stílusbeli jellemzőiben; (4) a fogalmazási kompetencia; (5) kompetencia a fordítás szempontjából releváns szakterületen (a fordítandó szöveg témájában); (6) kompetencia olyan segédeszközök használatában (pl. szótárak, internet), amelyekből megszerezhető az adott témára vonatkozó háttértudás és az annak kifejezésére használatos tipikus nyelvi megfogalmazások (pl. terminológia, szövegstruktúra).

Göpferich (2009 és 2020: 91 sk.) hároméves longitudinális empirikus projektjének, a TransComp-nak elméleti háttéréül a PACTE csoport holisztikus modelljének egy átdolgozott változatát alkalmazta. A kutatási projektje azonban nem a fordítási kompetenciát, hanem a **fordítási készség fejlődését** vizsgálta fordítóképzésben részt vevő hallgatókon és hivatásos fordítókon. A fordítási készség fejlődését olyan „megkonstruált” folyamatként értelmezte, melynek során a fejlődés bizonyos szándékosan létrehozott kommunikatív tapasztalatokon keresztül jön létre. Felfogásában a szakembert az különbözteti meg másoktól, hogy a szakterületén végzett munka tapasztalataiból / tanulásaiból és az arról kapott értékelésekből tanulva az adott területen (szakmában) kimagasló tudásra tesz szert. Ezt a fordításra is igaznak látja. Ezért, véleménye szerint, ha a fordító nem kap megfelelő mennyiségű fordítási feladatot és rendszeres visszajelzést a munkájára, nem feltétlenül lesz képes jó szakemberré válni (Göpferich 2013). Ez fontos a tudományos szakfordításban is, ahol a fordító (pl. ha nem ő a szerző) nem mindig kap megfelelő visszajelzést a fordítása minőségéről (pl. ha a folyóiratcikk nyelvi megformálásáról annak szakmai bíráló vagy a szerkesztők nem vagy csak felszínesen nyilatkoznak, vagy ha az erre vonatkozó megjegyzéseket a szerző nem továbbítja a fordító felé).

Göpferich (2009) modelljében újraemlítődnek azok a komponensek, amelyek a PACTE-modellben is megjelentek, de részben más terminológiával és a vizuális ábrázolásban eltérő pozíciókban. Nála is központi helyet foglal el a stratégiai kompetencia, mivel az aktiválja és kontrollálja a többi kompetencia alkalmazását. Ezért egyfajta metakognitív kompetenciának tartja, amely kialakítja a prioritásokat a munka során és meghatározza az egyes alkompetenciák

közötti hierarchikus kapcsolatokat, s így alakít ki olyan makrostratégiát, amely – ideális esetben – meghatározza az összes fordítói döntést. Modelljében a stratégiai kompetencia alatt, de szintén a központi helyen jeleníti meg a fordító szituációspecifikus **motivációját**, mivel azt tartja meghatározónak abból a szempontból, hogy a fordító mennyire követi a makrostratégiát. A szituációspecifikus motiváció fakadhat belülről (angolul: *intrinsic motivation*; ha a fordító pl. szeret fordítani), vagy lehet külső tényező is (*extrinsic motivation*; ha pl. jól megfizetik a munkáját). A stratégiai kompetencia és a motiváció körül helyezkedik el a modelljében felülről indulva, körkörösén az óra járásával egy irányban haladva, kölcsönösen egymásra hatva öt kompetencia: a kommunikatív kompetencia legalább két nyelven (amelyhez a lexikai, grammatikai és pragmatikai tudást sorolja), az általános és a szakterületi tudást felölelő tárgyi kompetencia, a pszichomotoros kompetencia, a fordítói rutinműködést aktíváló kompetencia (pl. a nyelvpár-specifikus fordítási stratégiák ismerete), valamint a fordításhoz szükséges hagyományos és elektronikus eszközök használatára irányuló eszköz- és kutatási kompetencia. Az egyes kompetenciák, valamint a központi kontroll alkalmazását több tényező befolyásolhatja, amelyeket szintén megjelenít a modell, mintegy háttérként a kompetenciák alatt: a fordítási normák és maga a fordítási feladat, a fordító önmagáról alkotott képe és szakmai étosza (ezekre hathat a fordítandó szöveg tartalma vagy a fordítóképzés), valamint a fordító pszichofizikai állapota (pl. intelligenciája, ambíciói, önbizalma). Göpferich a kompetenciák felett (a jobb oldalon) jeleníti meg a külső információforrásokat, a rendelkezésre álló eszközöket és a munkakörülményeket (pl. hogy mennyire kell a fordítónak az idő nyomása alatt dolgoznia).

A fentiekben felsorolt kompetenciamodellek a **fordítási szövegalkotást dinamikus jelenségként értelmezik, funkcionális megközelítésben**, ami a tudományos szakfordításban különösen lényeges szempont. Előtérbe helyezi ugyanis azokat a kompetenciákat, amelyek révén a célnyelvi szöveg – a de Beaugrande és Dressler-i (1981) értelemben – „kommunikatív” lehet, tehát betölti a célnyelven a funkcióját az eredeti, vagyis nem fordítás eredményeként keletkező szövegekhez hasonlóan. A modellek többsége (érintőlegesen) tartalmazza ezeket, bár kevés információt közölnek ezek jellegére vonatkozóan. A későbbiekben erre még kitérek, itt összegzésül csak a tudományos szakfordítás sikeressége szempontjából legfontosabb, eddig azonosított fordítási kompetenciákat emelem ki (nem fontossági sorrendben):

- kommunikatív kompetencia mind a forrás-, mind a célnyelven, ami magába foglalja a nyelvi (lexikai és grammatikai), pragmatikai, szociolingvisztikai, diskurzus- / szövegalkotási és stratégiai (al)kompetenciát

- interkulturális kompetencia legalább a két nyelvhez kötődően
- transzferkompetencia (vagy fordítástudás), ami a forrásnyelvi szöveg célnyelvre történő átültetésének a képessége (minden nyelvi szinten, egészen pl. a műfaj-transzfer kompetenciáig, ami a műfaji sajátságok célnyelvi megfeleltetésének képességét jelenti műfaji identitás megőrzése céljából; Károly 2008)
- monitorozási (fordításértékelési) kompetencia (Nord 1992) és
- tárgyi kompetencia (a világról és a fordítandó szöveg témájáról szerzett tárgyi tudás).

A 2007-es könyvemben részletesen foglalkoztam azzal, hogy a kommunikatív kompetencián belül a diskurzus-, vagy más néven a **szövegalkotási kompetencia** megléte a két nyelven milyen jelentős szerepet tölt be a funkcionális szövegalkotásban. E kompetencia segítségével válik ugyanis képessé a fordító arra, hogy – a megfelelő (forrás- és célnyelvi, valamint fordítási) normák és a kontextus figyelembe vételével – olyan célnyelvi szöveget hozzon létre, amely megfelel a célnyelvi közönség elvárásainak és ezáltal képes betölteni a neki szánt kommunikatív funkciót. Ide tartoznak azok a részben tudatosan, részben ösztönösen vagy automatikusan végrehajtott szövegépítő feladatok (ezek pontos eloszlásáról még nincs elegendő ismeretünk), amelyek a szöveget kohezívvé, retorikailag / szerkezetileg (a műfajnak vagy szövegtípusnak megfelelően) jólformálttá, logikussá és mentálisan feldolgozhatóvá, vagyis értelmezhetővé, koherenssé teszik. E szövegjegyek tudományos igényű feltárásának lehetséges módszereivel és az ezekkel kapcsolatosan rendelkezésünkre álló kutatási eredmények bemutatásával a 2017-es munkámban foglalkozom, ezért itt nem térek ki rájuk részletesen. A fordítónak azonban nem elegendő tisztában lennie „csupán” a forrás- és a célnyelvi szövegépítési normákkal és konvenciókkal, hanem képesnek kell lennie a két nyelv és kultúra különbségeinek azonosítására, valamint a különbségekből fakadó fordítási nehézségek vagy problémák megoldására. Ebben játszik szerepet a **transzfer kompetencia**. Az **interkulturális kompetencia** pedig abban segíti, hogy kommunikatív és funkcionális értelemben is ekvivalens célnyelvi szöveget tudjon létrehozni. Ehhez jól kell ismernie a két (vagy akár több) érintett kultúra sajátosságait. Minél nagyobb a szóban forgó kultúrák közötti távolság, a fordítónak annál több tényezőt kell mérlegelnie és annál több feladatot kell végrehajtania ahhoz, hogy a szöveget a célnyelvi befogadók kulturális elvárásaihoz és értékrendjéhez igazítsa. Ebben játszik szerepet a **monitorozási kompetencia**, vagyis a szövegminőség megítélésének és a megfelelő szerkesztési stratégiák kiválasztásának képessége, és a **tárgyi kompetencia**, vagyis jártasság a fordítandó szöveg témájában és a területre jellemző nyelvi megformálás sajátjaiban.

2.3 A tudományos szaknyelv és a tudományos szakfordítás fogalma

A „tudományos szaknyelv” fogalmán tanulmányomban a tudományos kommunikáció különféle műfajaiban (pl. szakfolyóiratcikk, monográfia, tudományos konferenciaelőadás) használt tipikus nyelvi megformálást értem. A nyelvi megformálás jellemzőiben elkülöníthetők általánosan érvényes (univerzális) tulajdonságok (pl. pontos, egyértelmű megfogalmazás, tényszerűség és objektivitás, helyes fogalom- és szakterminológia-használat) éppúgy, mint az egyes nyelveken és kultúrákban egyedi módon megjelenő ún. nyelv- és kultúrafüggő sajátosságok (pl. az angol tudományos szövegben a passzív szerkezetek gyakori megjelenése, a megfogalmazások kellően tömör és lényegre törő volta, az explicit célmeghatározás, a relevanciára való törekvés⁵).

A kellően árnyalt, pontos és igényes tudományos szaknyelv – mint a tudományos kommunikáció eszköze – elengedhetetlen a tudomány magas szintű műveléséhez és fejlődéséhez. Ezért óriási a jelentősége annak, hogy mind a nemzeti nyelveken, mind pedig a nemzetközi kommunikációban *lingua franca*-ként⁶ használt (ma az angol) nyelven biztosított legyen a fenti feltételeknek megfelelő tudományos nyelv (Károly 2022a). Ez azért is különösen fontos és tudatos „gondozást” igénylő feladat, mert ahogy az emberiség, úgy a tudomány is folyamatosan fejlődik, változik, és vele együtt a tudósok által használt nyelv is, legyen szó saját nemzeti nyelvükről, vagy a nemzetközi kommunikációban használt *lingua franca*-ról. Ha ugyanis a nyelv nem képes dinamikusan követni a változásokat, idővel nem lesz alkalmas a tudományos kommunikációra és gátjává válhat a tudományos előrehaladásnak is. Nem meglepő ezért, hogy mivel korunkban (a második világháború óta) a nemzetközi tudományos kommunikáció nyelve az angol, már a múlt században jelentős mennyiségű elméleti és empirikus kutatás foglalkozott az angol tudományos szaknyelv sajátosságainak leírásával és ezek elsajátításának lehetőségeivel és módszereivel az angolt második vagy idegen nyelvként tanulók körében. A szaknyelvkutatáson belül külön terület foglalkozik ezzel, mely az angol szakirodalomban *English for Science and Technology* (EST; magyarul: tudomá-

5 A témához és a kutatáshoz közvetlenül kapcsolódó információk megjelenítése és az ezekhez nem feltétlenül szükséges vagy nem közvetlenül kötődő információk elhagyása.

6 Bennett (2020: 290): az UNESCO 1951-es definíciója szerint a *lingua franca* (LF) olyan nyelv, amelyet különböző anyanyelvű beszélők a kommunikációjuk során használnak. A *lingua franca* a fordítás alternatívája is lehet ad hoc kontextusokban egyéni beszélők között, vagy intézményes gyakorlatban pl. a tudomány, a diplomácia, az üzleti élet vagy a vallások világában.

nyos és technológiai angol) néven vált ismertté. Az EST-t ma már a modern angol nyelv egy sajátos tulajdonságokkal bíró, legitim változatának tartják (erről bővebben ld. Dudley-Evans/St. John 1998; Swales 1990, 2004; Trimble 1985).

A tudományos szaknyelvvél nem csupán a nyelvtanulás, hanem a fordítás szempontjából is foglalkoznak, hiszen ahogy tanulmányom elején írtam, a fordítás az emberiség történelme során mindig jelentős funkciót töltött be a tudományos kommunikációban: akinek a tudományos élet választott nyelve (*lingua franca*-ja) nem az anyanyelve volt, az vagy fordított, vagy fordítottat, hogy kutatási eredményeit a tudós közösség elé tárja, illetve hogy tájékozódni tudjon kollégái eredményeiről. Így volt ez régen a görög, az arab és a latin esetében éppúgy, mint ma az angolnál. Dolgozatomban a tudományos kommunikáció különféle műfajaiban a forrásnyelvi szövegből fordítás útján keletkező célnyelvi szöveget (mint produktumot), valamint a célnyelvi megfeleltetést (mint folyamatot) **tudományos szakfordításnak** nevezem. A tudományos szakfordítás fogalmát tehát tágan értelmezem:

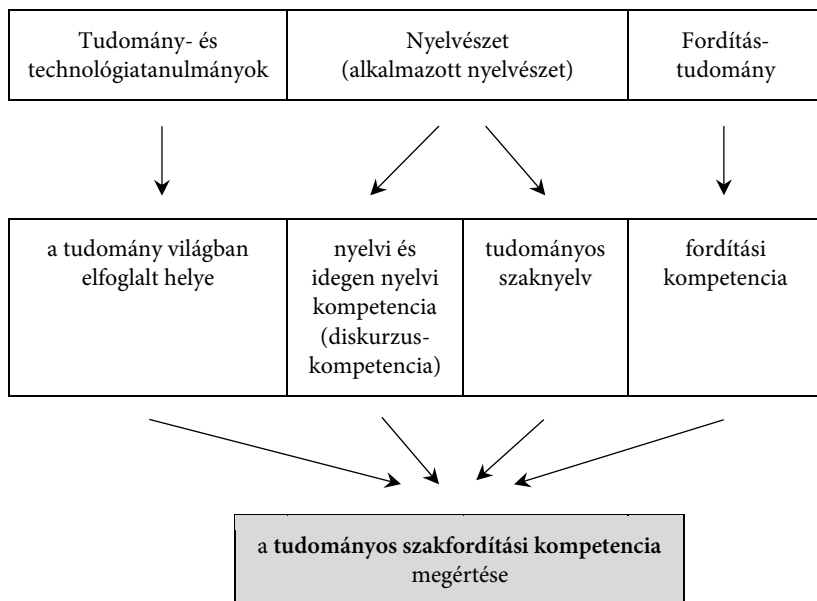
[m]inden olyan, a tudósok és a szakemberek közötti kommunikációban használt szakszöveg célnyelvi újratereztését beleértem, amely a természet- vagy a társadalomtudományok valamely elméleti vagy alkalmazott ágához tartozik. A népszerűsítő tudományos szövegek fordítását azonban nem sorolom bele, mert ezekre eltérő kommunikációs mintázat jellemző, amelynek az ismeretanyag leegyszerűsítésén túl, megvannak az egyéb sajátos diskurzustulajdonságai is. (Károly 2022a: 360)

A „tudományos” szakfordítás – jellegét tekintve – két alkategóriára bontható (Mayoral Asensio 2007): (1) horizontálisan, vagyis kiterjedésében nézve a szöveg tárgya szerint (pl. tudományos, mint adott tudományterülethez tartozó) vagy (2) vertikálisan, vagyis szintje tekintetében, a szöveg tudományosságának foka/mértéke szerint osztályozható (pl. az általános/köznapi szöveghez közelebb álló vagy magas fokú szakszerűséget megkívánó szakfordítás).

Amikor tehát a tudományos szakfordításról és a megvalósításához szükséges kompetenciákról beszélünk, nem feledkezhetünk meg két fogalom – a **tudomány** és a **fordítás** – együttes jelenlétéről bennük. Olohan (2020: 510) a tudományos szakfordítás jellemzőinek leírása során arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvekhez hasonlóan a tudomány (és a tudományos élet) is „transzkulturális” jelenség, mert a tudomány és a kultúra kölcsönösen alkotják meg, alakítják és fejlesztik egymást.

A tudományos szakfordítási kompetencia modellezése során ezért a társadalom- és a bölcsészettudományok három, önmagában is interdiszciplináris területének eredményeit célszerű szem előtt tartani: a tudomány- és tech-

nológiatanulmányokét, a nyelvészetét (azon belül különösen az alkalmazott nyelvészetét), valamint a fordítástudományét, mert mindegyik más-más szegmense megértéséhez járul hozzá. A **tudomány- és technológiatanulmányok** a tudomány világban/társadalomban elfoglalt helyének és szerepének megértésében segíti a munkánkat, mivel az egyes tudományterületek kulturálisan és intézményi beágyazottságukban is különbözhetnek egymástól, illetve a tudás másként alakíthatat különféle társadalmakat és a társadalmak is eltérően alakíthatják a megszerzett tudást (Harding 1998: 3). A **nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet** a nyelvi és idegen nyelvi kompetenciák (és azon belül különösen a szaknyelvi és a diskurzuskompetencia), valamint a tudományos (és technológiai) szaknyelv leírásával járul hozzá a területhez. A **fordítástudomány** pedig a fordítási kompetencia meghatározásával és modellezésével nyújt iránymutatást. A tudományos szakfordítási kompetencia fogalmának megértésében jelentőséggel bíró három tudományterület szerepét az 1. ábra szemlélteti:



1. ábra: A tudományos szakfordítási kompetencia megértésének tudományos háttere

3 A tudományos szakfordítási kompetencia fogalma és modellezése

A tudományos szakfordítás fentiekben bemutatott összetettségére, a hosszú története és gyakorisága ellenére mutatott minőségi problémáira, valamint az emberiség tudományos fejlődésében betöltött szerepére való tekintettel szükségesnek látszik egy olyan, kifejezetten erre a területre fókuszáló speciális fordítási kompetenciamodell megalkotása (az általános fordítási kompetenciamodellek mellett), amely megjeleníti az ehhez az egyedi tulajdonságokkal bíró fordítási tevékenységhez szükséges ismereteket, képességeket, attitűdöket, valamint ezek kapcsolatát. Munkámat a PACTE csoport (2018: 128–130) kutatása is inspirálta, ami a tudományos műfajok (pl. tudományos szakkikk, monográfia, kutatási pályázat) fordítását az öt lehetséges fordítási szint közül a legmagasabb (C) szintbe sorolta be, de a fordításukhoz szükséges kulturális, világról alkotott és tematikus tudás elemeit nem határozta meg, mint ahogy a szakfordításhoz (így a tudományos szakfordításhoz) szükséges fordítói tulajdonságokat sem. A tudományos szakfordítói kompetenciamodellel ehhez a munkához is szeretnék hozzájárulni.

3.1 A tudományos szakfordítási kompetencia fogalma

A 2.1 részben amellet érveltem, hogy a fordítási kompetencia többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív fogalom, amelyet kompetenciarendszerként célszerű felfogni. Kiindulásként a tudományos szakfordítási kompetencia fogalmát is ebben a megközelítésben használom, de a tudomány, a kultúra és a fordítás kölcsönhatására való tekintettel és a rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján bizonyos szükségyszerű kiegészítésekkel. A **tudományos szakfordítási kompetenciát** többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív fogalomként értelmezem, mely olyan ismeretek, képességek és attitűdök interaktív, hierarchikus és folyamatosan változó rendszerét alkotja, amelyek révén a fordító a forrásnyelvi tudományos szöveggel funkcionálisan egyenértékű, a célkultúra tudományos praxisába illeszkedő tudományos szöveget képes létrehozni a célnyelven.

A funkcionális egyenértékűség (vagyis a fordítás céljának való megfelelés) mellett a fordítás illeszkedése a célkultúra tudományos gyakorlatába azért lényeges kiegészítés, mert – ahogy erre a 2.3. részben már utaltam –, nemcsak a nyelvek, hanem a diszciplínák is különbözhetnek egymástól kulturálisan, és nem is csupán kulturálisan, hanem társadalmi és intézményi beágyazottsá-

gukban is (pl. abban, hogy milyen intézményekben, milyen képzettségű, tudományos presztízű szakemberek művelik őket). Ezért meglátásom szerint a tudományos szakfordításnak valójában kettős, nyelvi/kulturális és diszciplinaris/tudományterületi elvárás-, illetve normarendszernek kell megfelelnie. Az ilyen eltéréseket a fordítónak szintén fel kell ismernie, majd kezelnie. Ez nem ritkán komoly kihívásokat jelent, mivel ebben a kontextusban a fordítást végző személy (a „fordító”) nem csupán képzett és hivatásos fordító (vagy fordító ügynökség) lehet, hanem maguk a tudósok/kutatók is, akiknek – előképzettségük függvényében – mások az erősségeik és a gyengeségeik. E területen tehát a *fordító* fogalma is a szokásosnál tágabb értelemben használatos.

Ahogy a *fordító*, úgy a *fordítás* fogalma is szélesebb. Egyfelől a szó szerin- titől a szabad fordításig vagy adaptációig mindenféle fordítási módszer fellel- hető; ez jelenthet lényeges tartalmi és/vagy formai átfogalmazást is, vagy akár tömörítést (pl. összefoglaló készítésekor) a másik nyelven. Másfelől a „for- dítás” mint tevékenység megvalósulási formája is többféle lehet: (1) a szerző írását fordító fordítja le, (2) a szerző maga fordítja le a saját írását, vagy (3) a szerző rögtön a célnyelven írja meg az adott művet (a fordítás és a fordító fogalmának speciális értelmezéseihez a tudományos szakfordítás területén részletesen ld. Károly 2022b).

Mindebből jól látható, hogy a tudományos szakfordítás, természetéből fa- kadóan, jóval összetettebb és többféle szintű és jellegű ismeretet és képességet feltételező közvetítő tevékenység, mint más fordításfajták. A PACTE (2002, 2003) kutatócsoport terminológiájával élve itt egy komplexebb „mögöttes tu- dásrendszerről” beszélhetünk mind a deklaratív, mind a procedurális tudás- komponensek tekintetében. Ezért a továbbiakban „makrokompetenciaként” fogok utalni rá.

3.2 A tudományos szakfordítási makrokompetencia modellezése

A következőkben egy olyan, elméleti alapú tudományos szakfordítási makro- kompetencia-modellre teszek javaslatot, amely a PACTE (2003) kutatócsoport általános, az írásbeli fordításra kidolgozott fordítási kompetenciamodelljéből kiindulva azonosítja és vizuálisan megjeleníti mindazon általános és speciális kompetenciákat, relációkat és pszichofiziológiai tényezőket, amelyek az írás- beli tudományos szakfordítást megkülönböztetik a fordítás (pl. műfordítás, médiafordítás) és a szakfordítás egyéb változataitól (pl. jogi, üzleti szakfor- dítás). Ez a modell is különbséget tesz kompetencia (mögöttes tudásrendszer)

és performancia (fordítás) között, és deklaratív és procedurális tudáselemeket egyaránt tartalmaz.

A modell az alábbi, az alkalmazott nyelvészeti (szaknyelv kutatás, idegen nyelvi kommunikatív kompetenciakutatás, diskurzuselemzés, kontrasztív retorika, a műfajelemzés stb.) és fordítástudományi (fordítási kompetencia, stratégia, transzfer stb.) kutatások eredményein alapuló feltevésekre épül a kompetenciák (I) és a performancia (II) vonatkozásában:

(I) A tudományos szaknyelvi kompetencia (mint mögöttes tudásrendszer)

- (1) az általános fordítási kompetenciánál komplexebb mögöttes tudásrendszerre épül tudományos-szaknyelvi beágyazottsága miatt;
- (2) összetevőit tekintve részben eltér az egyéb fordítási tevékenységhez szükséges fordítási kompetenciától, mert kiegészül a diszciplináris kommunikációs kontextus által megkövetelt tudás-, készség- és attitűdrendszerrel;
- (3) a fordítási kompetencián túl további nyelvi és nem nyelvi kompetenciák meglétét is feltételezi;
- (4) a kétnyelvi kommunikatív kompetencián (PACTE 2003) túl diszciplináris szaknyelvi kommunikatív kompetenciát is igényel, különösen – de nem kizárólag – diszciplináris szakterminológiai ismereteket (hogy helyesen használja a *terminus technicus*-okat); diszciplináris szociolingvisztikai tudást (hogy annak megfelelő regiszterben dolgozzon), tudományos igényű szövegalkotási és szövegbefogadási/-értelmezési képességet és műfaj-transzfer (Károly 2008; diskurzustranszfer) kompetenciát (hogy meg tudja őrizni a szöveg „műfaji identitását” a célnyelven; Bhatia 1997); és diszciplináris stratégiai kompetenciát;
- (5) nem csupán a fordított szöveg témájában kíván meg jártasságot (= tematikus kompetencia), hanem bizonyos mértékű diszciplináris (tudományterületi) jártasságot és tudást is feltételez;
- (6) az általános fordítási kompetenciára jellemző interkulturális kompetenciánál szélesebb körű interkulturális ismereteket igényel, amelyek kiterjednek a diszciplinák kulturális különbségeire, a tudomány műveléséhez kötődő társadalmi értékrend/státusz, valamint a tudományos kutatói tevékenységekhez kapcsolódó intézmény(rendszer)ek kulturális különbségeire is;
- (7) fordítástudás (más szóval fordítói szakértelem vagy transzfer kompetencia) komponense (PACTE 2003: 60) eltérő szinteket mutathat attól füg-

gően, hogy hivatásos fordító vagy a szerző (a tudományos forrásszöveg megalkotója) fordít;

- (8) az általános fordítási kompetenciára jellemző központi jelentőségű stratégiai kompetencia harmadik eleme (aktiválja a másik négy alkompetenciát és szükség esetén kompenzálja azok hiányosságait) kiegészül a képzettségi (diszciplináris vagy hivatásos fordítói) háttérből fakadó esetleges gyengeségek kompenzálásának vagy kompetenciahiányok pótlásának képességével (mint részleges szakértelemhiányt kompenzáló stratégiai kompetencia);
- (9) a képzettségi háttérből fakadó gyengeségek/hiányok fejleszthetők vagy pótolhatók gyakorlással és rendszeres (pl. szakmai/szerzői, lektori) minőségi visszajelzéssel.

(II) A tudományos szakfordítás (mint performancia)

- (10) készítője nem mindig képzett/hivatásos fordító;
- (11) minősége változhat – egyéb tényezők mellett – annak függvényében is, hogy készítője az adott tudományterület gyakorló szakembere (pl. kutatója) vagy képzett/hivatásos fordító (a témáról szóló kutatások eredményeinek összefoglalásáról ld. Károly 2022b);
- (12) minősége javulhat, ha a fordító rendszeresen fordít az adott tudományterületen és munkájára kap érdemi szakmai és nyelvi szempontú visszajelzést⁷;
- (13) esetében a fordítás fogalma tágan értelmezendő: (a) módszere tekintetében magába foglalja a szó szerinti, a szabad fordítás és az adaptáció készítésének lehetőségét is éppúgy, mint (b) készítője vonatkozásában a fordító általi (tulajdonképpeni) fordítást, az önfordítást, valamint a célnyelvi szöveg közvetlenül célnyelven történő megírásának a lehetőségét is (forrásnyelvi szöveg megalkotása nélkül);
- (14) a természetes (az eredetileg a célnyelven születő) szövegekkel kell egyenértékűnek lennie (Károly 2022a).

A tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell – ahogy a korábbiakban említettem –, a PACTE kutatócsoport 2003-as fordítási kompetencia-modelljéből indul ki és a fordítási kompetenciához tartozó alkompetenciák meglétét feltételezi. Ezekhez rendeli hozzá a diszciplináris elvárások teljesítéséhez szükséges további nyelvi és nem nyelvi természetű kompetenciákat. Ez

⁷ A tapasztalat és a visszajelzés jelentőségéről a fordítói szakértelem kialakulásában ld. Göpferich (2020: 90) munkáját.

egyben azt is jelenti, hogy a **megfelelő szintű tudományos fordítási kompetenciának előfeltétele a fordítási kompetencia megléte**, tehát a fordítóképzésben (vagy a fordítás gyakorlatában) arra építhető rá. Fontos megjegyezni azonban, hogy a fordítást végzők eltérő képzettségi és hivatásbeli sajátosságai miatt az egyes alkompetenciákban szerzett szakértelmük szintje nem feltétlenül egyforma. Előfordulhat **kompetenciaszinteltérés** például a fordítástudás (transzferkompetencia) és az instrumentális kompetencia alkomponensek esetében, amelyek a nem képzett és tapasztalt fordítók esetében általában nincsenek azon a szinten, amin a fordítást hosszú ideje hivatásszerűen, nagy rutinnal végzőknél. Lényeges eleme a modellnek az is, hogy az általános fordítási kompetencia alkotóelemei, valamint az ezt **kiegészítő, diszciplináris eredetű kompetenciák között nincs éles határ**: a többi alkompetenciához hasonlóan kapcsolódnak egymáshoz (erre utalnak az egymásba vezető nyilak), lehetnek közöttük átfedések, és az egyes ismeret-, készség-, valamint attitűdbeli összetevők egymáshoz kapcsolódnak és interakcióban is állnak (ezt jelzik a hullámos vonalak; ld. 2. ábra).

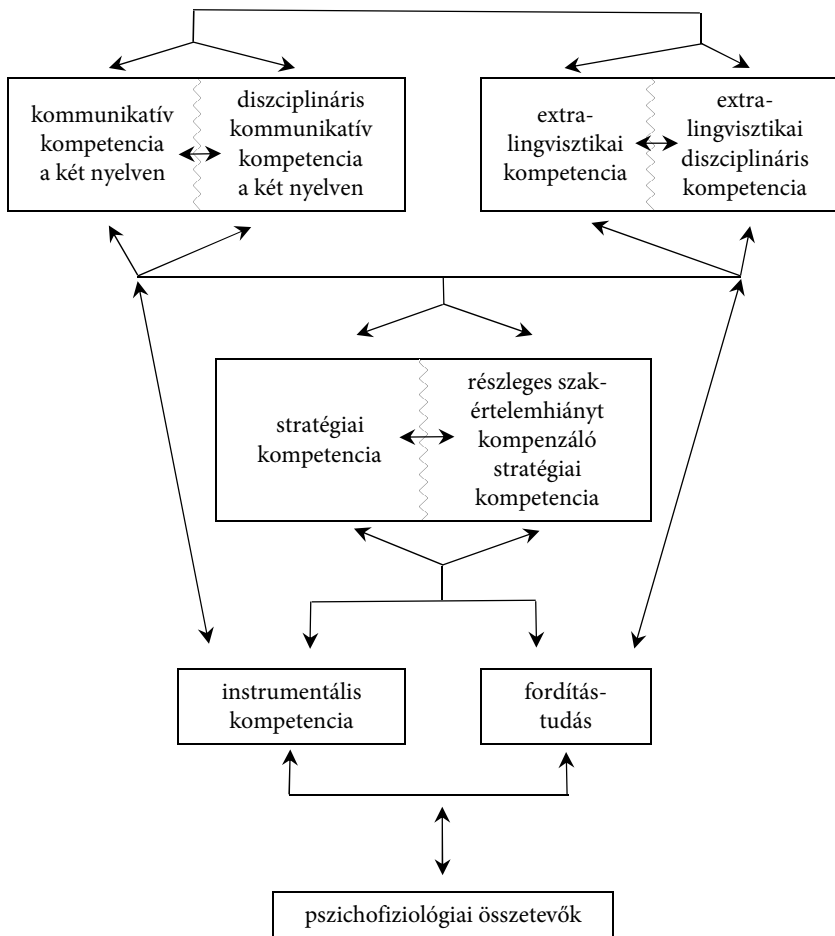
A fentiek alapján tovább pontosítható a korábbiakban definiált tudományos szakfordítási kompetencia, mint komplex mögöttes tudásrendszer meghatározása:

A tudományos szakfordítási kompetencia többkomponensű, szociokulturális és szociokognitív makrokompetencia, amely olyan általános és diszciplináris eredetű ismeretek, képességek és attitűdök interaktív, hierarchikus és folyamatosan változó rendszerét alkotja, melyek képessé teszik a fordítót a forrásnyelvi tudományos szöveggel funkcionálisan egyenértékű, a célkultúra tudományos praxisába illeszkedő tudományos szöveg létrehozására a célnyelven. Öt általános fordítási⁸ és három diszciplináris eredetű kompetenciából áll:

- (1) kommunikatív kompetencia a két nyelven (kétnyelvűség)
- (2) extra-lingvisztikai kompetencia
- (3) stratégiai kompetencia
- (4) fordítástudás (transzferkompetencia)
- (5) instrumentális kompetencia
- (6) diszciplináris kommunikatív kompetencia a két nyelven
- (7) extralingvisztikai diszciplináris kompetencia
- (8) részleges szakértelemhiányt kompenzáló stratégiai kompetencia.

8 Az öt általános kompetencia a PACTE kutatócsoport (2003: 58 sk.) fordítási kompetencia-modelljének öt komponensén alapul, de a kétnyelvi kompetencia helyett a „kommunikatív kompetencia” terminust alkalmazza.

A fordítási folyamat közben különféle pszichofiziológiai jelenségek (PACTE 2003: 60): kognitív és attitűdbeli jellemzők, pszichomotoros mechanizmusok aktiválódnak.



2. ábra: A tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell

A fordítási kompetencia összetevőit és a pszichofiziológiai tényezőket a PACTE (2003) kutatócsoport munkája alapján a 2.2. részben bemutatattam, ezért itt csupán a modell attól eltérő és új elemeit, a három diszciplináris eredetű kom-

petencia sajátosságait és összetevőit tárgyalom. A modellben a PACTE csoport által alkalmazott kétnyelvi kompetencia terminus helyett – Canale és Swain (1980) munkája alapján – a **kommunikatív kompetencia** fogalmát alkalmazom a két nyelvre vonatkoztatva, mert a fordítási tevékenység funkcionális és célorientált megközelítésében a nyelvhasználat kommunikatív jellegének (vagyis hogy megvalósul általa a sikeres tudományos kommunikáció) kulcsszerepe van. Ez a módosítás megjelenik Göpferich (2020: 92) modelljében is.

A fordítási kompetenciát alkotó alkompetenciák (kommunikatív, kulturális / tematikus, fordítási, instrumentális kompetencia) szintje a tudományos szakfordítási makrokompetencia esetében a PACTE csoport (2018: 125) szintbesorolásai szerint a legmagasabb C szintnek felelnek meg, és a következő globális skáladeskriptorokkal írható le: a fordító képes

- 1) szakszövegek fordítására a szakfordítás legalább egy területén (jogi, gazdasági-pénzügyi, technikai, tudományos, audiovizuális stb.) a forrásnyelven legalább a KER⁹ C2-es olvasásértés szintjén és célnyelven a KER C2-es íráskészség szintjén;
- 2) a szakterülethez kapcsolódó fordítási problémák megoldására;
- 3) azonosítani és használni megbízható dokumentációs forrásokat és technológiai eszközöket a fenti fordítási problémák megoldása érdekében, valamint megtanulni új dokumentációs források és technológiai eszközök használatát;
- 4) kezelni a szakmai gyakorlat különféle aspektusait és a munkaerőpiac működését a releváns szakterületen.

A tudomány világában azonban a fentiekén kívül még más kompetenciákra is szükség van ahhoz, hogy a célnyelvi szöveg az eredeti szövegekkel egyenértékű legyen és természetes módon be tudjon illeszkedni a célkultúra tudományos praxisába: ezekkel egészül ki az általános modell:

A **diszciplináris kommunikatív kompetencia** az általános kommunikatív kompetenciára épülő, túlnyomórészt procedurális tudás. Canale és Swain (1980) kommunikatív kompetenciamodelljéből indul ki és a diszciplináris kontextus speciális nyelvi követelményeit foglalja magába. A következő alkompetenciákból áll két nyelven:

- *diszciplináris szaknyelvi kompetencia* (a szakterminológia és a szaknyelv lexikogrammatikai tulajdonságainak és működésének ismerete)
- *diszciplináris szociolingvisztikai kompetencia* (a diszciplína társadalmi kontextusának megfelelő szaknyelv- és regiszterhasználat)

9 Közös Európai Referenciakeret.

- *diszciplináris diskurzuskompetencia* (a diszciplináris szövegalkotási hagyományok és normák, a tudományos szövegek műfaji konvencióinak, a forrásokra való hivatkozás kulturális és diszciplináris eltéréseinek ismerete)
- *diszciplináris stratégiai kompetencia* (a szakmai-tudományos kommunikációban felmerülő problémák megoldásának kezelése – pl. szükség esetén a szöveg módosítása, pontosítása, javítása – a kommunikációs tevékenység fenntartása, illetve sikere érdekében).

Az **extralingvisztikai diszciplináris kompetencia** az általános extralingvisztikai kompetenciához (a kultúráról, a világról és a témáról alkotott ismeretekhez) tartozik közvetlenül, és főként deklaratív tudást tartalmaz. Azon nem nyelvi, az adott tudományterülethez köthető speciális kulturális, társadalmi és szakterületi/tudományos ismereteket foglalja magába két nyelv vonatkozásában, amelyek képessé teszik a fordítót arra, hogy a célkultúra tudományos praxisába illeszkedő tudományos szöveget hozzon létre a célnyelven. A következő kompetenciákból tevődik össze:

- *kettős diszciplináris kulturális kompetencia* (a diszciplinák esetleges kulturális különbségeinek ismerete),
- *kettős szociodiszciplináris kompetencia* (a diszciplinák potenciónalisán eltérő társadalmi és intézményi beágyazottságából fakadó különbségek ismerete) és
- bizonyos fokú *diszciplináris tudás* (szakmai-tudományos ismeretek, amelyek biztosítják, hogy a fordító helyesen értelmezze a szöveget, a szakterminológiát szakszerűen ültesse át a célnyelvbe stb.).

A **részleges szakértelemhiányt kompenzáló stratégiai kompetencia** a fordítási kompetenciamodell centrális helyét elfoglaló, minden egyéb kompetenciát befolyásoló stratégiai kompetenciát egészíti ki, és ahhoz hasonlóan központi szerepet játszik a tudományos szakfordítási kompetenciában. E kompetencia révén tudja a fordító kompenzálni vagy pótolni azokat a sikeres fordításhoz szükséges ismereteket vagy készségeket, amelyekkel esetleg nem, vagy csak részben rendelkezik (pl. a tudós, aki maga fordítja le a tanulmányát a célnyelvre és még nincs elég tapasztalata, vagy nem rendelkezik olyan fordítói szakértelemmel, amelynek alapján például a fordítási módszer kiválasztásakor vagy bizonyos fordítási problémák kezelésekor tudatosan, strukturált fordítás-tudás alapján tudna dönteni).

A modellben megjelennek a fordítás által aktivált pszichofiziológiai tényezők is (kognitív elemek, mint a memória vagy a figyelem; attitűdbeli jellemzők, mint az intellektuális kíváncsiság, a kritikus hozzáállás vagy a motiváció; és bizonyos készségek, mint a logikus gondolkodás képessége, az elemző szemlélet vagy a szintetizáló készség; PACTE 2003: 59). Ezek a tudományos

szakfordítás esetében is relevánsak, de kifejezetten **magas szinten**, a tudományos műfajok (pl. monográfia, kutatási jelentés, szakfolyóiratcikk) formai és tartalmi komplexitása, kritikus-analitikus jellege és magas absztrakciós foka miatt.

3.3 A modell alapján megfogalmazható további hipotézisek

A fentiekben vázolt tudományos szakfordítási makrokompetenciamodell alapján megfogalmazhatók bizonyos hipotézisek a tanulmányom elején felsorolt, a szakirodalomban még nyitott vagy vitatott kérdésekre. Emlékeztetőül az alábbiakban visszaidézem őket. A kérdések tárgya, hogy a modellben azonosított kompetenciák vajon a tudományos szakfordítás

- (1) minden fajtájához (a szó szerinti, a szabad fordításhoz és az adaptációhoz is) szükségesek-e;
- (2) mindkét fordítói körre (a hivatásos fordítóra és a tudományos szakemberre is) vonatkoztathatók-e;
- (3) a tudományos diskurzus minden műfajának célnyelvi megfeleltetésében szükségesek-e?

A modell megjeleníti a tudományos szakfordítás minden (a szó szerintitől a szabad fordításig terjedő) fajtájához, de akár adaptáció készítéséhez szükséges kompetenciákat is. E kompetenciák birtokában a fordító tudni fogja például, hogy milyen retorikai felépítés jellemzi a célnyelvi kultúra tudományos cikkeit, és ha ettől a forrásszöveg retorikája eltér, akkor annak logikai / retorikai szerkezetét hogyan igazítsa (akár jelentős átfogalmazásokkal vagy a szöveg átszerkesztésével) a célközönség elvárásaihoz. Vagy tisztában lesz azzal, hogy a két nyelv tudományos szakterminológiai apparátusa adott tudományterületen eltér egymástól, ezért az eltérések figyelembe vételével alkotja meg a célnyelvi szöveg terminológiahasználatát (ha pl. az egyik nyelven egy, a másik nyelven két szó van egy bizonyos fogalomra, mint a tanárképzésben pl. a magyar *mentor* és *vezetőtanár* teminusok két eltérő fogalom, de angolul mindkettőre a *mentor* szót használják). Még olyan finom különbségeket is megfelelően kezelhet e kompetenciák birtokában (ha kell, megváltoztatva a szöveget), mint a nyelvek vagy a különféle diszciplináris kultúrák eltérő forráskezelési hagyományai a szövegbeli hivatkozásokban (pl. mennyire foglalják bele a mondatba mondatrészként a forrást, vagy inkább zárójelben vagy lábjegyzetben adják meg; vagy teljes névvel utalnak-e a szerzőre a szövegben, vagy csak a vezetéknevvel).

A második kérdést már a modell kidolgozása során megválaszoltam: a modell megjeleníti azokat a kompetenciákat is, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a fordító, a képzettségi/hivatásbeli (fordító vagy tudós) háttere függvényében „kipótolja” vagy elsajátítsa azokat az ismereteket vagy készségeket, amelyek a sikeres fordításhoz szükségesek. Meglehetősen biztonsággal állítható tehát, hogy a modell a fordítók bármely körére vonatkoztatható.

A harmadik, a tudományos műfajokra vonatkozó kérdés tekintetében szintén állítható, hogy a modellben megjelenített kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy a fordítás megfeleljen a tudományos diskurzus minden írásbeli műfaja célnyelvi és diszciplináris sajátosságainak és követelményeinek, tartalmi és formai szempontból is – más szóval, hogy a szöveg meg tudja őrizni műfaji identitását a célnyelven (Bhatia 1997).

4 Összegzés

A tudományos életben készülő fordítások minőségét sok kritika éri kontextustól és nyelvpártól függetlenül. Tanulmányomban ezért egy olyan, kifejezetten erre a területre vonatkozó, ún. tudományos szakfordítási makrokompetenciamodellel megalkotására vállalkoztam, amely rávilágít arra, hogy melyek azok az általános és speciális kompetenciák, amelyek szükségesek ahhoz, hogy jó minőségű, természetes (és nem „fordítás ízű”; Klaudy 1997) célnyelvi szövegek szülessenek. A modell elméleti alapú és interdiszciplináris megközelítésű: a tudomány- és technológiatanulmányok, a nyelvészet és a fordítástudomány egyes elméleteire és kutatási eredményeire épül, és választ ad a fordítási kompetenciakutatás területének néhány korábban még nem vizsgált vagy vitatott kérdésére is.

Elméleti jellegéből fakadóan azonban még validálásra, empirikus tesztelésre vár, ami a jövő kutatásainak a feladata. Bár ez a modell sem ad választ minden, a tudományos szakfordítási kompetenciához kapcsolódó dilemmára, alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szakfordításra vonatkozó elméletek finomításának, új hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének. Ezek fontos feladataink ahhoz, hogy a fordítások minősége javuljon, és ezen keresztül a nemzeti tudományos szaknyelvek és a tudományos *lingua franca* is a diszciplinák fejlődésével párhuzamosan és azokhoz megfelelő módon igazodva alakulhassanak, formálódjanak, és szolgálják a nemzetközi tudományos kommunikáció eredményességét.

Irodalomjegyzék

- Alves, F. / Gonçalves, José Luiz (2007): Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny. In: Gambier, Yves / Shlesinger, Miriam / Stolze, Radegundis (eds.): *Doubts and directions in translation studies. Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 41–58.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.72.07alv>
- Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachman, Lyle F. (1991): *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Beaugrande, Robert-Alain de / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bell, Roger T. (1991): *Translation and translating: Theory and practice*. London: Longman.
- Bennett, Karen (2020): *Lingua franca, translation*. In: Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (eds.): *Routledge encyclopaedia of translation studies*. London: Routledge. pp. 290–294.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678627-62>
- Bhatia, Vijay K. (1997): *Translating legal genres*. In: Trosborg, Anna (ed.): *Text typology and translation*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 203–214.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.26.15bha>
- Cao, Deborah (1996): *Towards a model of translation proficiency*. In: *Target* 8 (2), pp. 325–340.
DOI: <https://doi.org/10.1075/target.8.2.07cao>
- Dudley-Evans, Tony / St. John, Maggie-Jo (1998): *Development in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund Dimitrova, Birgitta (2005): *Expertise and explicitation in the translation process*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.64>
- Frank Tibor (2015): „Európa nyelve a fordítás”. *Javaslat az Európai Uniónak*. In: *Magyar Tudomány* 176 (4), pp. 388–391.
- Gonçalves, José Luiz (2003): *O desenvolvimento da competencia do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratorio-experimental [The development of translator's competence: investigating the process through an exploratory-experimental study]*. Belo Horizonte: FALE/UFMG (PhD dissertação).

- Göpferich, Susanne (2009): Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. In: Göpferich, S. / Jakobsen, A. L. / Mees, I. M. (eds.): *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research*. Copenhagen: Samfundslitteratur. pp.12–38.
- Göpferich, Susanne (2013): Translation competence. Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. Amsterdam: John Benjamins.
DOI: <https://doi.org/10.1075/target.25.1.06goe>
- Göpferich, Susanne (2020): Competence, translation. In: Baker, M. / Saldanha, G. (eds.): *Routledge encyclopedia of translation studies*. 3rd edition. London: Routledge. pp. 89–95.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678627-20>
- Harding, Sandra (1998): *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Hurtado Albir, Amparo (2015): The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. In: *Meta* 60 (2), pp. 256–280.
DOI: <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Károly Krisztina (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly, Krisztina (2008): Genre transfer strategies and genre transfer competence in translation. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 18 (1), pp. 37–53.
- Károly, Krisztina (2017): Aspects of cohesion and coherence in translation. The case of Hungarian-English news translation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.134>
- Károly Krisztina (2019): Tudományfordításról fordítástudományi megközelítésben. In: *Fordítástudomány* 21 (2), pp. 50–16.
DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.21.2.1>
- Károly Krisztina (2021): Láthatatlan fordítás? A tudományos szakfordítás empirikus kutatásának eredményeiről funkcionális megközelítésben. In: *Fordítástudomány* 23 (1), pp. 21–48.
DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.23.1.2>
- Károly Krisztina (2022a). A tudományos szakfordításról fordítástudományi megközelítésben. In: *Magyar Tudomány* 183 (3), S. 359–367.
- Károly, Krisztina (2022b): Translating academic texts. In: Malmkjær, K. (ed.): *The Cambridge handbook of translation*. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108616119.018>
- Kiraly, Don (2005): Situating praxis in translator education. In: Károly, Krisztina / Fóris, Ágota (eds.): *New trends in translation studies*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 117–138.

- Kiraly, Don (2013): Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education. In: Kiraly, Don / Hansen-Schirra, Silvia / Maksymski, Karin (eds.): *New prospects and perspectives for educating language mediators*. Tübingen: Gunter Narr. pp. 197–224.
- Klaudy Kinga (1997): *Bevezetés a fordítás elméletébe. Bevezetés a fordítás gyakorlataiba*. Budapest: Scholastica.
- Mayoral Asensio, Roberto (2007): Specialized translation: A concept in need of revision. In: *Babel* 53 (1), pp. 48–55.
DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.53.1.05may>
- Nord, Christiane (1997): *Translating as a purposeful activity – Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.
- Olohan, Maeve (2020): Scientific translation. In: Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (eds.): *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge. pp. 510–614.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678627-108>
- Orozco, Mariana / Hurtado Albir, Amparo (2002): Measuring translation competence acquisition. In: *Meta* 47 (3), pp. 375–402.
DOI: <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- PACTE (2000): Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. In: Beeby, Allison / Ensinger, Doris / Presas, Marisa (eds.): *Investigating translation: Papers from the 4th International Congress on Translation: Barcelona. 1998*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 99–106.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>
- PACTE (2002): Exploratory texts in a study of translation competence. In: *Conference Interpretation and Translation* 4 (4), pp. 41–69.
- PACTE (2003): Building a translation competence model. In: Alves, Fabio (ed.): *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 43–66.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>
- PACTE (2011a): Results of the validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation project and dynamic translation index. In: O'Brien, Sharon (ed.): *Cognitive explorations of translation*. London/New York: Continuum. pp. 30–56.
- PACTE (2011b): Results of the validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation problems and translation competence. In: Alvstad, Cecilia / Hild Adelina / Tiselius, Elisabet (eds.): *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 317–343.
DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.94.22pac>

- PACTE (2018): Competence levels in translation: working towards a European framework. In: *The Interpreter and Translator Trainer* 12 (2), pp. 111–131.
DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>
- Pym, Anthony (1992): Translation error analysis and the interface with language teaching. In: Dollerup, Cay / Loddegaard, Anne (eds.): *Teaching translation and interpreting. Training, talent and experience*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 279–288.
- Pym, Anthony (2003): Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. In: *Meta* 48 (4), pp. 481–497.
DOI: <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Risku, Hanna (1998): *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Hanna (2004): *Translationsmanagement: Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Tübingen: Narr.
- Swales, John M. (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004): *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Trimble, Louis (1985): *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermeer, Hans J. (1996): *A skopos theory of translation*. Heidelberg: TEXTconTEXT.

Sabine Dengscherz (Wien)

Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en) im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven

Einleitung

Schreiben spielt eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, als Tätigkeit oder Fertigkeit, als Mittel oder Zweck. Je nachdem, aus welcher Perspektive wir Schreiben betrachten, rücken wir unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund: Wir können uns dafür interessieren, wie Schreiber:innen linguistische Muster und Regeln oder genrebezogene Konventionen anwenden, wie sie das Schreiben als Ausdruck ihrer Kreativität nutzen oder dafür, welche kognitiven Prozesse dabei ablaufen oder wie das Schreiben als soziale Praxis in unterschiedlichen Kontexten vollzogen wird (vgl. Philipp 2013: 18). Jede dieser Perspektiven fokussiert spezifische Kompetenzen, die mit dem Schreiben in Zusammenhang stehen: etwa Schrift- und Sprachkompetenz, Fähigkeiten der (kreativ-ästhetischen) Textgestaltung, Repertoires an Schreibstrategien oder diskursiv-kommunikative bzw. soziale Kompetenzen. Wenn wir von Schreibkompetenz sprechen, meinen wir genau genommen ein ganzes Bündel von Kompetenzen, die – je nach Situation und Funktion – unterschiedlich zusammengesetzt werden und verschiedene Rollen spielen beim Schreiben.

Die unterschiedlichen Perspektiven auf das Schreiben spiegeln sich auch in der Schreibforschung. Knorr (2019) identifiziert etwa drei wichtige Traditionen: erstens kognitionspsychologische Ansätze, die Schreiben vor allem als Problemlösen betrachten (z.B. Beaugrande 1982; Hayes 2012; Hayes/Flower 1980), zweitens Ansätze, die auf soziale und situative Aspekte des Schreibens eingehen (Beaufort 2005; Beaufort/Iñesta 2014; Jakobs 1997) und drittens Ansätze, die sich vor allem für Schreibentwicklung und Kompetenzen interessieren (wie etwa Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Bereiter 1980; Knappik 2013; Pohl 2007; Steinhoff 2007). Diese Perspektiven können auch kombiniert oder weiter ausdifferenziert werden. In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit Schreibkompetenz im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ich stelle kognitionspsychologische Überlegungen an und betrachte das Schrei-

ben zudem in seiner sozialen Situiertheit und vor allem in seiner Funktionalität.

Wenn wir etwa Kompetenzen im Kontext DaF/DaZ betrachten, macht es einen Unterschied, ob wir uns für Kompetenzen interessieren, die *für das Schreiben* in der L2 Deutsch *notwendig* sind oder für Kompetenzen, die *durch das Schreiben trainiert* werden, ob das Schreiben also Ziel und Zweck ist oder Mittel, um etwaige andere Ziele zu erreichen, z. B. eine bessere Sprachbeherrschung oder einen Erkenntnisgewinn über den Gegenstand, über den geschrieben wird. Einmal steht die Textproduktion im Vordergrund, dann wiederum das Lernpotential durch das Schreiben. Wenn wir uns mit Schreibkompetenz(en) beschäftigen, ist es also sinnvoll, dabei auch unterschiedliche Funktionen des Schreibens zu berücksichtigen.

In meinem Beitrag werde ich diese Zusammenhänge etwas näher beleuchten. Dabei gehe ich zunächst auf einige Besonderheiten des Schreibens ein (Abschnitt 1), bevor ich, darauf aufbauend, drei im Kontext DaF/DaZ wesentliche Funktionen des Schreibens behandle, nämlich Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgenerierung und Schreiben als Textproduktion (Abschnitt 2). Diese drei Funktionen geben dann die Perspektiven auf das Zusammenspiel von Kompetenzen beim Schreiben vor (Abschnitt 3). In weiterer Folge skizziere ich einige Perspektiven auf Schreibentwicklung (Abschnitt 4) und abschließend einige Implikationen, die sich aus den Ausführungen in diesem Beitrag ergeben (Abschnitt 5).

1 Besonderheiten des Schreibens

Schreiben ist nicht gleich Schreiben: Es kann vieles sein und viele unterschiedliche Ziele und Arten von Tätigkeiten umfassen. Unser Schreiballtag kann vom Einkaufszettel bis zur wissenschaftlichen Arbeit reichen, von der notierten Idee bis zum literarischen Text, von der Vokabelliste und der Grammatikübung bis zur Prüfungsarbeit usw. Wir schreiben E-Mails, WhatsApp-Nachrichten, Stundenbilder oder ToDo-Listen. So unterschiedlich all diese Tätigkeiten sind, haben sie dennoch einige Aspekte gemeinsam, die die Besonderheiten des Schreibens *an sich* ausmachen.

Die offensichtlichste Besonderheit beim Schreiben, das, was das Schreiben überhaupt erst zum Schreiben macht, ist, dass wir *schriftliche Zeichen* produzieren. Die Bedeutung von Schriftzeichen folgt sozialen Übereinkünften, sie ist *konventionalisiert*. Diese Zeichen zu produzieren ist auch eine *motorische* Tätigkeit, wir bewegen unsere Hände über eine Tastatur oder führen einen

Stift über das Papier. Das erfordert eine gewisse motorische Fertigkeit. Wir haben gelernt, Schriftzeichen zu formen oder schnell auf einer Tastatur zu finden. Bei geübten Schreiber:innen ist diese basale motorische Tätigkeit in der Regel automatisiert und steht nur selten im Aufmerksamkeitsfokus, z. B. dann, wenn wir eine neue Schrift lernen, auf einer ungewohnten Tastatur schreiben oder mit ungewohnten Schreibgeräten, etwa mit einem Stock im Sand, einer Spraydose auf einer Betonwand oder dem Mauszeiger auf dem Whiteboard während einer Online-Konferenz. In diesen Fällen wird uns oft erst richtig bewusst, wie selbstverständlich wir mit der basalen Fertigkeit des Produzierens von Schriftzeichen ‚normalerweise‘ umgehen.

Eine weitere Besonderheit des Schreibens ist, dass wir etwas *niederschreiben*, also schriftlich *festhalten* und für später verfügbar machen. Ehlich (2018: 19) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verdauerung“ als Merkmal von „Textualität im Modus der Schriftlichkeit“. Ideen und Gedanken können dadurch fixiert, der Flüchtigkeit des Augenblicks entrissen und vor dem Vergessen bewahrt werden. Manchmal werden solche flüchtigen Gedanken durch das Aufschreiben überhaupt erst modelliert und ausgeformt. Denn beim schriftlichen Festhalten müssen wir *Entscheidungen* treffen, etwa welche Aspekte wir festhalten möchten und mit welchen sprachlichen Mitteln (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2002).

Das Festhalten muss nicht gleich auf die Nachwelt ausgerichtet sein: Manchmal wird das Geschriebene nur sehr kurz fixiert (etwa bei einer digitalen Notiz, die wieder gelöscht wird, oder einem Schriftzug im Sand, den wir schnell wieder verwischen), manchmal hinterlässt es bleibendere Spuren (wie der Kugelschreiber auf dem Papier oder das Graffiti auf der Betonwand). Dass wir beim Schreiben etwas festhalten – egal ob für kurz oder länger – hat einige wichtige Konsequenzen:

- (1) Was schriftlich zur Verfügung steht, kann von uns selbst und/oder anderen betrachtet werden. Dies erleichtert ebenso die Formfokussierung, indem etwa „(morpho)syntaktische Information optisch wahrnehmbar“ (Esslinger 2021: 11) gemacht wird (z. B. Kasusendungen, die mündlich oft ‚verschluckt‘ werden), wie auch die – schrittweise – Auseinandersetzung mit inhaltsorientierten Aspekten.
- (2) Das Niederschreiben gibt uns die Möglichkeit, eine Idee, ein Wort, einen Gedanken zu *archivieren* und zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückzugreifen. Dies bedeutet, dass wir – oder andere – auf früheren Gedanken und Ideen aufbauen können, sie erweitern, präzisieren, verändern, ohne dass wir dabei jedes Mal wieder von vorne anfangen müssen. Das hilft

beim Denken, aber auch bei der Textproduktion. Es ergibt sich daraus die Möglichkeit des *Überarbeitens* und *Weiterentwickelns* von Ideen – und von Texten und ihrer Gestaltung.

- (3) Auf überindividueller Ebene schafft dies spezifische Möglichkeiten, mit anderen in Interaktion zu treten, auch über komplexe Thematiken, wie etwa in wissenschaftlichen Diskursen (vgl. Jakobs 1997; Schmölzer-Eibinger 2018).

Im Vergleich zum Sprechen haben wir beim Schreiben in der Regel auch mehr *Zeit* zur Verfügung. *Zeit* zum Nachdenken, bevor wir etwas notieren, aber auch *Zeit*, um vielleicht etwas nachzuschlagen, wenn wir das wollen, oder *Zeit*, um eine neue Version des Geschriebenen zu produzieren. Dies ermöglicht eine genauere Betrachtung von Formulierungen, Zusammenhängen oder Textteilen, ein Nachdenken darüber und ein sukzessives Arbeiten daran – ‚in Ruhe‘.

Wenn wir etwas notieren, entlasten wir außerdem unser Arbeitsgedächtnis – wir müssen uns das Notierte nicht mehr merken, es steht *externalisiert* zur Verfügung, auch später noch, wenn wir längst weitergedacht haben und bei neuen, anderen Ideen angelangt sind. Durch das Schreiben können wir Denkprozesse also in mehrere, kleinere Schritte aufteilen. Das ist bei vielen Aktivitäten nützlich: bei Kreuzworträtseln oder Sudoku – und beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit, eines literarischen Texts oder ganz allgemein beim Schreiben in mehrsprachigen Kontexten (vgl. Dengerscher 2019).

Die Besonderheiten des Schreibens eröffnen eine Reihe von Möglichkeiten für unterschiedliche Zwecke und Funktionen. Je nach Funktion des Schreibens werden unterschiedliche Kompetenzen benötigt, aktiviert und trainiert. Demnach lohnt sich ein genauerer Blick auf die Funktionen des Schreibens.

2 Funktionen des Schreibens

Je nachdem, welcher Zweck, welche Funktion des Schreibens im Vordergrund steht, sind spezifische Eigenschaften des Schreibens besonders wichtig und werden gezielt genutzt. Mal geht es mehr darum, etwas aufzuschreiben und damit festzuhalten, mal mehr darum, unsere Gedanken dabei zu ordnen oder anderen etwas mitzuteilen. Je nachdem, an was für eine Art Schreiben wir denken, nehmen wir eine andere Perspektive auf das Schreiben ein und auf seine jeweilige Funktion, wie Hoffmann (2020) ausführt:

Das Verb 'schreiben' kann eine Reihe unterschiedlicher Tätigkeiten bezeichnen. Ich kann ein Formular ausfüllen, etwas notieren, einen Eintrag im Kalender machen, ein Tagebuch führen, ein Diplom unterschreiben, eine Sitzung protokollieren, eine Einkaufsliste aufstellen, eine Nachricht verschicken, ich kann einen Brief schreiben, einen Vortrag und zur Not auch ein Gedicht. Jedes Mal verbinden sich dabei mit 'schreiben' etwas andere Bedeutungen: Mal geht es darum, etwas mitzuteilen, mal mit Stil und Eleganz, mal rasch und ohne Aufwand, mal muss man nur einfüllen, was verlangt ist, mal müht man sich damit ab, die richtigen Worte zu finden, mal geht es bloß darum, schnell etwas festzuhalten, bevor man es wieder vergisst. (Hoffmann 2020: 19)

Was wir jeweils unter ‚Schreiben‘ verstehen, folgt also unterschiedlichen Funktionen – und richtet sich an unterschiedliche Adressat:innen. Oft verstehen wir Schreiben als einen kommunikativen Akt, in dem Sinne, dass unser Schreiben sich an andere richtet: Wir verfassen Texte, die von anderen gelesen werden. Das muss aber nicht immer so sein. Nicht selten schreiben wir auch ‚nur‘ für uns selbst, etwa wenn wir etwas notieren, um es nicht zu vergessen (wie auf einem Einkaufszettel oder einer ToDo-Liste) oder wenn wir schreibend über etwas nachdenken (wie in einem Memo oder einem Tagebuch-Eintrag). Auch beim Lernen von Fremdsprachen spielt das Schreiben für uns selbst eine wichtige Rolle. Wir notieren Vokabeln, machen Notizen zu grammatischen Strukturen und wenden Sprache an, indem wir schreiben.

Je nachdem, welche Funktionen des Schreibens im Vordergrund stehen (Kommunikation, Nachdenken, Notizfunktion etc.), aktivieren wir spezifische Kompetenzen. Für Grieshammer et al. (2012: 14) gehört es grundlegend zur Schreibkompetenz, verschiedene Funktionen des Schreibens zu kennen und entsprechend aktueller Bedürfnisse zu nutzen. Um dieses Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen und Kompetenzbereiche zu verstehen, ist es deshalb sinnvoll, sich systematisch mit verschiedenen Funktionen des Schreibens zu befassen, also der Frage nachzugehen, welche Zwecke beim Schreiben verfolgt werden. Im Folgenden möchte ich drei Funktionen diskutieren, die mir im Kontext des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als besonders wichtig erscheinen, nämlich: *Schreiben als Sprachlernaktivität* (das Anwenden von sprachlichen Strukturen, mit dem Ziel, die Sprachkompetenz zu verbessern), *Schreiben für die Erkenntnisgewinnung* (Ideen schreibend ausgestalten, reflektieren und weiterentwickeln) und *Schreiben als Textproduktion* (funktionierende Texte verfassen und gestalten).

In vielen Aufgaben und Schreibsettings kommen die drei Funktionen integriert vor. So werden etwa beim kreativen Schreiben Ideen generiert und weiterentwickelt, es wird das ästhetische Potential der Sprache ausgelotet – und dadurch die Sprachkompetenz verbessert –, und es werden Texte produ-

ziert, die es ermöglichen, mit anderen in Interaktion zu treten. Auch beim wissenschaftlichen Schreiben verfassen und gestalten wir Texte, knüpfen mit unseren Überlegungen an einen Diskurs an und wenden sprachliche Strukturen an. Schreiber:innen wenden Kompetenzen demnach sehr häufig verschränkt und integriert an, tun mehrere Dinge gleichzeitig, wie Grieshammer et al. anhand eines Beispiels beschreiben:

Ein Schreibender überlegt, was er als nächstes sagen möchte, um seine Argumentation stringent zu bekommen, dabei sucht er in Gedanken nach einem passenden Ausdruck, der ihm spontan nicht einfällt, und denkt außerdem darüber nach, an welche Stelle in dem Satz, den er gerade schreibt, eigentlich ein Komma hingehört. (Grieshammer et al. 2012: 23)

Das gleichzeitige Berücksichtigen verschiedener Aspekte kann sehr komplex werden, nicht zuletzt dann, wenn es (in einer Fremd- oder Zweitsprache) um die Produktion von anspruchsvollen, längeren Texten geht. Während des Schreibens verändert sich der Text laufend, sowohl auf der Mikro-Ebene als (möglicherweise) auch im Aufbau, und die Schreiber:innen müssen den Überblick über den jeweiligen Letztstand behalten und darauf aufbauen.

Vieles gleichzeitig zu berücksichtigen, kann sehr fordernd sein – und zuweilen überfordernd. In solchen Fällen ist es oft sinnvoll, den Schreibprozess analytisch zu betrachten und die Funktionen des Schreibens einzeln zu adressieren und zu reflektieren. Je nach aktuellen Bedürfnissen und Zielen können dann einzelne Funktionen des Schreibens in den Vordergrund gerückt, andere vorübergehend ausgeblendet oder in den Hintergrund gerückt werden. Der Fokus kann sich etwa innerhalb eines Schreibprozesses verschieben: so können Schreiber:innen in manchen Schreibsessions vor allem sprachliche Mittel ausprobieren und sich dadurch ‚erschreiben‘, in anderen Schreibsessions wiederum hauptsächlich am Erkenntnisgewinn über einen Gegenstand arbeiten, und in wieder anderen an der makro- und mikrostrukturellen Gestaltung des Zieltexts feilen. Solcherart unterschiedliche Foki können auch in Schreibaufgaben gezielt genutzt werden, etwa indem sprachliche Mittel vorgegeben werden, die in einem Text vorkommen sollen, indem Fragestellungen die Reflexion anregen (vgl. Feld-Knapp in Vorb.) oder indem Texte für bestimmte Adressat:innen oder in bestimmten Textsorten gestaltet werden.

Im Folgenden soll nun auf die Funktionen des Schreibens als Sprachlernaktivität, des Schreibens zur Erkenntnisgewinnung und des Schreibens als Textproduktion noch etwas genauer eingegangen werden.

2.1 Schreiben als Sprachlernaktivität

Schreiben im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nicht nur Medium freien Ausdrucks, sondern auch Lernhilfe und Gedächtnisstütze, Mittel zur Selbstüberprüfung – oder Prüfungsaktivität. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache spricht Faistauer (2010: 966) von einer „Doppelfunktion“ des Schreibens: es ist gleichzeitig „Mittel des Sprachlernens“ und „Mittel der Verständigung“ und des Sprachgebrauchs. Bis zu einem gewissen Grad gilt diese Doppelfunktion für alle Fertigkeiten, beim Schreiben ist sie allerdings besonders offensichtlich und ausgeprägt. Für Faistauer (2011: 38) ist Schreiben „die integrativste aller Fertigkeiten“, denn „wer schreibt, der spricht innerlich und hört zugleich, er liest, was er geschrieben hat“.

Einige Besonderheiten des Schreibens tragen dazu bei, dass es sich ganz besonders gut als Sprachlernaktivität eignet. Ein wichtiger Aspekt ist der Faktor Zeit (vgl. Abschnitt 1): Dass Schreiben langsamer abläuft als etwa Sprechen, wirkt sich positiv auf die Verarbeitungstiefe aus. Dies macht es möglich, die Aufmerksamkeit gezielt auf Details zu lenken und bewusst über die Sprachproduktion nachzudenken. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Visualisierung durch das Niederschreiben: Sprache kann im wahrsten Sinne des Wortes *betrachtet* werden:

Die visuelle Präsenz von Sprache, die durch die Schrift gegeben ist, erlaubt es, sprachliche Gebilde, die im Mündlichen als Lautstrom auftreten und vergänglich sind, zu analysieren und dadurch [...] Sprache kognitiv-operational zugänglich zu machen. Beim Schreiben wird das eigene sprachliche Handeln und Denken auf diese Weise zum Gegenstand von Reflexion. (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 79)

Das Medium der Schriftlichkeit unterstützt somit ein „kumulatives und kritisches Lernen“ (Feilke 2015: 48) und trägt dazu bei, die „Musterhaftigkeit und Funktionalität“ von Texthandlungen (Bushati et al. 2018: 111) erfahrbar und der Reflexion besser zugänglich zu machen (vgl. Gantefort/Roth 2014: 66).

Schreiben fördert also die Reflexion, sowohl im Sinne der Erkenntnisgewinnung als auch im Hinblick auf die verwendeten sprachlichen Mittel. Diese Möglichkeiten werden etwa beim materialgestützten Schreiben (in schulischen Kontexten) genutzt, bei dem Ausgangsmaterialien eine wichtige Basis für die Textproduktion von Schüler:innen bilden, sowohl hinsichtlich inhaltlicher Informationen, die aus den Texten entnommen werden können und sollen, als auch hinsichtlich sprachlicher Strukturen. Im Kontext DaF/DaZ spielen diese Materialien insbesondere auch als Paralleltexte eine wichtige Rolle, indem sie sprachliche Mittel zur Verfügung stellen. Es werden dabei et-

liche Kompetenzen trainiert, die später auch im wissenschaftlichen Schreiben (in einer L2) eine Rolle spielen (Schindler 2015).

Das Schreiben bietet somit vielfältige Gelegenheiten für persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung (vgl. Feld-Knapp in Vorb.) und für die Arbeit an Kenntnissen in der Zielsprache. Viele Schreiber:innen nützen diese Gelegenheiten sehr bewusst. Das äußert sich etwa darin, dass sie gezielt zu sprachlichen Mitteln recherchieren (teilweise auch über das für die aktuelle Textproduktion Benötigte hinaus), Paralleltexte analysieren oder gezielt Ausdrucksvarianten sammeln, bevor sie sich für eine entscheiden (vgl. Dengscherz 2019: 360).

Im Prinzip kann *jede* Schreibaufgabe *auch* als Sprachlernaktivität aufgefasst werden. Es werden sprachliche Mittel selbstständig angewendet, kombiniert und kommen in spezifischen Kommunikationssituationen zum Einsatz. Durch gezielte Gestaltung von Schreibaufgaben lässt sich allerdings der Fokus auf bestimmte Kompetenzen lenken. Dies birgt auch wichtige Potentiale für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In Focus-on-Form-Ansätzen wird etwa gezielt die Aufmerksamkeit der Schreiber:innen auf spezifische Aspekte in Ausgangsmaterialien gelenkt, z. B. auf bestimmte Textprozeduren (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2018).

Schreibanlässe im Fremdsprachenunterricht sind vielfältig. Sie sind unterschiedlich umfangreich – und unterschiedlich stark gelenkt. In quantitativer Hinsicht reichen sie vom „Ausfüllen“ von Formularen oder Lückentexten über Umformungsübungen und die Produktion von kurzen Textbausteinen bis hin zur Produktion von längeren, vollständigen Texten. Hinsichtlich ihres ‚Freiheitsgrades‘ wiederum reichen sie von stark gelenkten Übungen (mit vorgegebenem sprachlichem Material) über durch Scaffolding geleitete Schreibaufgaben bis hin zur freien Textproduktion. Vorgaben wirken dabei auf zweierlei Weise: einschränkend und unterstützend. Wenn das Schreiben stark gelenkt ist, u. a. durch vorgegebene sprachliche Mittel, ist das Schreiben in der Zielsprache ‚leichter‘, aber u. U. auch weniger kreativ und dadurch möglicherweise weniger motivierend. Je freier die Textproduktion, desto mehr müssen die Schreiber:innen selbst entscheiden und selbst einbringen, und desto mehr unterschiedliche Kompetenzen setzen sie gleichzeitig ein. Dadurch wird es kreativer – und ‚anstrengender‘. Sind sprachliche Mittel vorgegeben, wird gesteuert, welche Ausdrucksmittel von den Schreiber:innen angewendet und geübt werden. Je freier das Schreiben, desto weniger lässt sich von außen steuern, welche Strukturen verwendet werden. Allerdings sind bestimmte Strukturen („Textprozeduren“ bzw. „Prozedurausdrücke“, Feilke 2015) in bestimm-

ten Textsorten und bei bestimmten Schreibhandlungen besonders häufig vertreten.

Erfahrene Schreiber:innen inszenieren Lerngelegenheiten für die Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz häufig selbst, wenn sie Texte in einer Fremdsprache produzieren, oft auch dann, wenn bei der Schreibaufgabe selbst eigentlich die Textproduktion im Vordergrund steht und nicht unbedingt das Sprachenlernen. Manche Schreiber:innen erstellen Wortschatzsammlungen für die sprachliche und inhaltliche Inspiration, andere setzen Phrasenbanken ein oder erarbeiten sich Sprachbausteine induktiv aus Ausgangstexten. Viele nützen bewusst die Möglichkeit, dass Formulierungen in mehreren Schritten entstehen können und dass das Geschriebene immer wieder überarbeitet werden kann (vgl. Dengscherz 2019).

Die Motivation, das Schreiben (auch) als Lernsituation zu nützen, schafft eine spezifische Perspektive auf die Textproduktion beim freien Schreiben: Effizienz meint dann nicht unbedingt, einen Text möglichst reibungslos in kurzer Zeit zu verfassen, sondern kann sich stattdessen auf den maximalen Lerneffekt beziehen. Schreibkompetenz bedeutet in diesem Sinne dann, dass Lernende sich dessen bewusst sind oder werden, dass sie Schreiben als (Sprach-)Lernaktivität einsetzen und „Umwege“ in der Textproduktion deshalb wichtige Lerngelegenheiten bedeuten. Ein wichtiger Aspekt von Schreibkompetenz ist es, verschiedene Funktionen des Schreibens zu kennen und gezielt einzusetzen (vgl. Grieshammer et al. 2012: 14).

Der Aufbau von Sprachkompetenz ist niemals abgeschlossen, sondern „Sprachwissen entwickelt sich im Zuge der Partizipation an immer neuen Praxen permanent fort“ (Steinhoff 2007: 101). Blommaert (2010: 103) spricht im Zusammenhang damit von „truncated repertoires“, also sprachlichen Repertoires, die einen Grundstock bilden, auf dem ein Leben lang in immer wieder neuen Kontexten aufgebaut wird. Erfolgreiches Arbeiten an den eigenen Repertoires bedeutet aus dieser Perspektive, deren Weiterentwicklung mitzugestalten und sich bewusst mit der Verwendung von Sprache als Bildungssprache oder auch im lebensweltlichen Alltag auseinanderzusetzen (Dengscherz/Cooke 2020: 234). Schreibanlässe stoßen solche Entwicklungsprozesse an und festigen ihr Ergebnis. Neben der (auf Verarbeitungstiefe fokussierten) Verlangsamung soll sich die motorische Tätigkeit auf besseres Behalten der verwendeten sprachlichen Mittel auswirken.

2.2 Schreiben für die Erkenntnisgewinnung

Eine wichtige Funktion des Schreibens ist die sogenannte epistemisch-heuristische (vgl. Ortner 2000; Molitor-Lübbert 2003), die sich ebenfalls auf das reflexive Potential des Schreibens bezieht, allerdings weniger hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Strukturen, sondern vor allem hinsichtlich des Gegenstands, über den geschrieben wird. Schreiben und Denken unterstützen und beeinflussen sich hier gegenseitig, Schreiben ist Mittel der Erkenntnisgewinnung, eine Tätigkeit, die eine „allmähliche Verfertigung der Gedanken“ (Liessmann 2015) ganz besonders unterstützt.¹

Wichtige Aspekte dabei sind auch hier die „Verdauung“ (Ehlich 2018: 19) des schriftlich Fixierten und die Notwendigkeit von Entscheidungen (vgl. Schmolzer-Eibinger 2002): Schreiben zwingt dazu, genau festzulegen und darzustellen, was man meint und wie man es ausdrücken möchte (siehe Abschnitt 1). Hier zeigt sich schon der enge Zusammenhang zwischen der Verwendung von sprachlichen Mitteln und der Präzisierung von Gedanken (vgl. dazu auch Feld-Knapp in Vorb.).

Die Funktion des Schreibens als Mittel zur Erkenntnisgewinnung wird im therapeutischen Schreiben ebenso genützt wie im wissenschaftlichen Schreiben, beim Verfassen einer Reflexion im beruflichen Kontext ebenso wie beim Sich-etwas-von-der-Seele-Schreiben in einem Tagebucheintrag oder einem privaten Brief – wenn auch jeweils auf unterschiedliche Weise. Ziel bei all diesen Schreibaktivitäten ist, dass das Schreiben Erkenntnisse bringt: Erkenntnisse über Emotionen oder versteckte Traumata, über komplexe (wissenschaftliche) Zusammenhänge oder über die eigene berufliche Entwicklung. Ausgangspunkt für die Reflexion kann das eigene Erleben sein (wie etwa im therapeutischen Schreiben oder in Tagebüchern) oder die Auseinandersetzung mit (wissenschaftlichen) Diskursen – oder auch eine Kombination aus beidem, wie etwa bei Reflexionen zum beruflichen Handeln und Selbstverständnis (vgl. Feld-Knapp in Vorb.).

Typischerweise ist das epistemisch-heuristische Schreiben begleitet von einer lesenden Auseinandersetzung mit anderen Texten. Dabei wird teils reproduziert und zusammengefasst, teils kommentiert und auf die Texte anderer geantwortet. Diese Texte bieten Ausgangspunkte für das eigene Schreiben – und das Schreiben in Auseinandersetzung mit diesen Texten und Ideen

1 Liessmann bezieht sich hier, ähnlich wie Ortner (2000) in ähnlichem Zusammenhang, auf einen Text von Heinrich von Kleist (1805/2006), der sich allerdings ursprünglich auf die heuristische Funktion des Redens bezieht. Ortner wie Liessmann transferieren diese Überlegungen in den Kontext des Schreibens.

ist in vielen Fällen darauf ausgerichtet, die eigene Wissensbasis weiterzuentwickeln und zu transformieren. Die Auseinandersetzung mit dem schriftlichen Wort ist eine Auseinandersetzung mit der Welt (Gee 2015: 47).

Dabei wird eine bestehende Wissensbasis sukzessive erweitert und verändert. Bereiter / Scardamalia (1987: 10–12) sprechen in diesem Zusammenhang deshalb von *Knowledge Transforming*, also einer Transformation des Wissens beim Schreiben. Sie bezeichnen dabei Schreibaktivitäten, durch die Schreiber:innen sich neue Gedanken erarbeiten oder Ideen weiterentwickeln. Dieses *Knowledge Transforming* unterscheiden sie vom *Knowledge Telling*, bei dem es darum geht, bereits vorhandenes Wissen *wiedertzugeben*.

Bereiter / Scardamalia beziehen sich dabei auf das Verhältnis zwischen dem Vorwissen und im Text verarbeiteten Wissen – und nicht auf die Qualität der Texte oder die Komplexität der verarbeiteten Informationen. Wenn arrivierte Wissenschaftler:innen zum wiederholten Male über ihnen wohlbekannte Ideen für ein neues Zielpublikum schreiben, kann es sein, dass sie in ihren Texten zwar Ideen behandeln, die für ihre Leser:innen neu sind, für sie selbst aber eigentlich nicht (mehr). In einem solchen Fall kann ein Text, der hochkomplex wirkt, großteils auf *Knowledge Telling* beruhen (vgl. Dengscherz 2019: 421).²

Die Unterscheidung zwischen *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* bezieht sich also auf das Verhältnis der Informationen im Text zum Vorwissen der Schreiber:innen und damit auf Lernprozesse, die beim Schreiben ablaufen, und auf die Komplexität des Schreibprozesses hinsichtlich der Verarbeitung von Wissen. *Knowledge Transforming* ist also eine Größe, die sich auf den Schreibprozess, auf die Aktivität des Schreibens bezieht – und nicht unbedingt auf das Ergebnis. Der Text, der dabei entsteht, richtet sich auch nicht immer (von vornherein) an andere. Die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens kann zunächst den Schreiber:innen selbst dienen, sich über etwas klar zu werden. Geht es um den Austausch mit anderen, kommt die kommunikative Funktion des Schreibens ins Spiel: das Schreiben als Textproduktion.

2 Umgekehrt ist es aber auch möglich, dass das Verfassen eines Texts für eine:n Schreiber:in wichtige Erkenntnisse gebracht und somit beim Schreiben *Knowledge Transforming* stattgefunden hat, dieser Text für Leser:innen aber dennoch nicht viel Neues zu bieten hat. Das Verhältnis hängt vom jeweiligen Wissenstand (vor dem Schreiben oder vor dem Lesen) ab.

2.3 Schreiben als Textproduktion

Die individuelle Erkenntnis ist eine Sache, die Darstellung für Leser:innen noch einmal eine andere. Beim Schreiben als Textproduktion steht die Gestaltung der Texte im Mittelpunkt, auch in Auseinandersetzung mit Konventionen, Domänen, Textsorten und Sprachen. Damit das Schreiben seine kommunikative Funktion erfüllen kann, müssen die entstehenden Texte gewissen Qualitätskriterien genügen und in ihrer Art des Kommunizierens für die Leser:innen akzeptabel sein (Beaugrande/Dressler 1981: 135).

Die Frage danach, was ein Text überhaupt ist, wird in ‚Alltagsdefinitionen‘ in der Regel anders – und enger – angegangen als in wissenschaftlichen Definitionen. Während im Alltag zumeist längere, zusammenhängende Gebilde verstanden werden, die aus Wörtern und Sätzen bestehen und schriftlich fixiert sein sollten, fokussieren wissenschaftliche Definitionen stärker auf die kommunikative Funktion von Texten (vgl. Dengscherz/Cooke 2020: 139). Eine einheitliche Definition von ‚Text‘ gibt es aber nicht – und kann es wohl auch gar nicht geben, weil Texte – auch wissenschaftlich – aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich betrachtet werden können.

Aus der Perspektive der *Textproduktion* geht es darum, dass ein Text die Merkmale erfüllt, die er in einer bestimmten Kommunikationssituation erfüllen soll. Textsorten sind in diesem Zusammenhang als Formen der Textgestaltung zu sehen, die sich in sozialen Kontexten bewährt haben (vgl. Dengscherz 2019: 81). So sind etwa Nachrichten so gestaltet, dass die wichtigsten Informationen schnell und einfach zu entnehmen sind, Glossen eher so, dass es überraschende und witzige Momente gibt, und wissenschaftliche Fachartikel so, dass offensichtlich wird, wie sich die Schreiber:innen im Diskurs positionieren und auf welche anderen Texte und Argumente sie sich dabei beziehen. Die Kenntnis von konventionalisierten Textmustern ist für die Gestaltung von Texten eine wichtige Stütze, weil Schreiber:innen dann nicht für jede Kommunikationsabsicht ‚das Rad neu erfinden‘ müssen.

Wird Schreiben als Textproduktion fokussiert, ist das Ziel, dass der Text gut wird – und dass er (ggf. innerhalb einer bestimmten Deadline) auch fertig wird. Das verlangt von Schreiber:innen, dass sie kreatives und handwerkliches Potential aktivieren und im Schreibprozess einsetzen. Schreiben ist per se ein kreativer Akt (vgl. Reck 2019: 137), in dem Sinne, dass dabei ein Text geschaffen wird, der vorher noch nicht existiert hat. Schreiber:innen müssen seine Makrostruktur entwerfen, sich also mit dem roten Faden und der Textlogik für den Gesamttext beschäftigen, und sie müssen sich mit der Mikrostruktur beschäftigen und entsprechende sprachliche Mittel parat haben, um

ausdrücken zu können, was sie möchten. Gerade beim Schreiben in einer L2 kommt dabei auch der Mesostruktur, also der Absatzgestaltung eine wichtige Rolle zu, weil Schreiber:innen gerade hier Kohärenz auf der Basis von sprachlichen Mitteln kleinräumig umsetzen (Portmann 2011).

Das (professionelle) Gestalten für Adressat:innen nennt Kellogg (2008) *Knowledge Crafting* und knüpft damit an die oben skizzierte Unterscheidung zwischen *Knowledge Telling* und *Transforming* (Bereiter/Scardamalia 1987) an, verschiebt dabei allerdings die Perspektive ein wenig: Während sich Bereiter und Scardamalia mit dem Erkenntnisprozess beim Schreiben und mit der Komplexität des Schreibprozesses auseinandergesetzt haben, nimmt Kellogg nun vor allem den Leser:innen-Bezug und die dafür nötigen *Kompetenzen* ins Visier und bezieht neben sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz, elaboriertes Grammatikverständnis) auch Wissen zu Textsorten und Domänen sowie Schreibprozess- und Wissensorganisation mit ein (Kellogg 2008: 14).

Wenn Schreiben als Textproduktion im Mittelpunkt steht, geht es in der Regel darum, dass die entstehenden Texte auch von anderen gelesen werden und damit in einen Diskurs eintreten. Dies ist besonders offensichtlich, wenn diese Texte auch veröffentlicht werden. Der Text tritt dann in den öffentlichen Diskurs mit anderen Texten, in größerem oder kleinerem Rahmen und ist als Diskursbeitrag zu einem kollektiven diskursiven Prozess zu sehen (vgl. Schmolzer-Eibinger 2018: 58). Beim wissenschaftlichen Schreiben findet in der Auseinandersetzung mit der Vielstimmigkeit dieses Diskurses auch ein kollektiver Erkenntnisprozess statt.

Wenn Schreiber:innen an kollektiven diskursiven Prozessen teilhaben möchten, richten sie sich mit ihren Texten an bestimmte Diskursgemeinschaften. Schreiber:innen positionieren sich damit auch (bewusst oder unbewusst) zu den herrschenden Konventionen (indem sie sie erfüllen oder auch nicht). Hierbei kommen zudem Machtverhältnisse ins Spiel, z. B. hinsichtlich der Frage, wer ‚bestimmt‘, wie die Konventionen ausgestaltet sind, die die Texte erfüllen sollen. Konventionen können sich auf Belange von Sprachrichtigkeit und Stil beziehen oder auf andere Aspekte der Textgestaltung. Sie umfassen also *Higher Order Concerns*, etwa des Textaufbaus und der Art der Argumentation oder der Darstellung und Reihung der Informationen, ebenso wie *Lower Order Concerns* im Einsatz der sprachlichen Mittel. Schreibkompetenzen sind also im Verhältnis zu sozialen Kontexten zu sehen (vgl. dazu auch Abschnitt 4).

3 Perspektiven auf Schreibkompetenzen

Verschiedene Funktionen stellen also unterschiedliche Anforderungen an die Schreibenden – und erfordern dadurch ein jeweils unterschiedliches Zusammenwirken von Kompetenzen. Mit Fix (2006: 20) verstehe ich ‚Kompetenzen‘ als „Fähigkeiten, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können“. Es geht also um „knowing how“ im Sinne von Ryle (1949). Dabei spielen verschiedene Wissensbereiche zusammen, die Schreiber:innen bei unterschiedlichen Arten des Schreibens aktivieren. Die erfolgreiche Aktivierung und die Umsetzung dieses Wissens in Handlungen macht Kompetenz aus.

Der Kompetenzbegriff wird nicht nur beschreibend verwendet, sondern auch wertend (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 52). Im Kontext Deutsch als Zweitsprache sind literale Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch unabdingbar für schulischen Erfolg in allen Fächern (vgl. Schmolzer-Eibinger 2002). Kompetenz an sich können wir allerdings nicht direkt beobachten, wir können allenfalls aus der Performanz,³ also aus dem, was Schreiber:innen tun – und aus dem, was sie uns darüber erzählen – auf ihre Kompetenz schließen. In meinen Ausführungen betrachte ich Kompetenzen als wichtige Ressourcen von Schreiber:innen, mit denen sie Anforderungen erfüllen und Herausforderungen meistern.

Schreibkompetenz ist komplex, wird schrittweise aufgebaut und steht in engem Zusammenhang mit persönlichen Dispositionen, früheren Schreibereferenzen und ihrer Wahrnehmung, Vorstellungen von Zielgruppen, Kontext, Fachgebiet, Zugehörigkeiten zu Diskursgemeinschaften und mit etlichen anderen Faktoren (vgl. Wilkinson 2021: 301). Angesichts der Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen des Schreibens, die durchaus unterschiedliche Anforderungsprofile an die Schreiber:innen stellen, lässt sich mit einer gewissen Berechtigung fragen, inwieweit es überhaupt sinnvoll sein kann, Schreibkompetenz(en) auf einer Meta-Ebene zu fassen. Grieshammer et al. (2012) haben das versucht und beziehen dabei die Vielfalt des Schreibens explizit mit ein. Kompetente Schreiber:innen, stellen sie fest, verfügen über folgende Fertigkeiten: Sie können gut mit den inneren und äußeren Einflussfaktoren beim Schreiben umgehen, kennen verschiedene Funktionen des Schreibens und setzen sie gezielt ein, setzen sich realistische Ziele, gehen mit Schreibstrategien flexibel um, erkennen und nutzen ihre Ressourcen, sind in der Lage, Texte zu rezipieren, Diskurse wahrzunehmen und kritisch Texte zu produ-

3 Für die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz siehe Chomsky (1965).

zieren, eignen sich Wissen über den jeweiligen Gegenstand und über Schreiben an und stellen Verknüpfungen zwischen anderen Sachverhalten und Erfahrungen her (vgl. Grieshammer et al. 2012: 14). Etliche dieser Fähigkeiten gehen offensichtlich über das Schreiben im engeren Sinne hinaus und beziehen sich auf seine Kontextualisierung: etwa die Verschränkung von Lesen und Schreiben, vernetztes, kritisches Denken sowie Wissens- und Selbstorganisation.

Eine ähnlich breite Definition von Schreibkompetenz (im Studium) bietet die deutsche Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) an:

Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen. (gefsus 2018: 1)

Die drei bereits ausgeführten Funktionen des Schreibens finden sich hier implizit mehr oder weniger stark repräsentiert wieder: Schreiben für die Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion spielen in dieser Definition eine größere Rolle als Schreiben als Sprachlernaktivität. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die gefsus sich hier sehr allgemein auf das Schreiben bezieht und nicht spezifisch auf mehrsprachige Kontexte. Schreiben als Sprachlernaktivität in dieser Explizitheit ist bis zu einem gewissen Grad ein Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. Es spielt aber auch in anderen Kontexten des Schreibens in einer L2 eine wichtige Rolle.

In sehr vielen Fällen tun wir beim Schreiben allerhand gleichzeitig und nützen auch verschiedene Funktionen gleichzeitig. Wenn etwa Schreiben als Textproduktion im Vordergrund steht, bedeutet das nicht zwingend, dass das Schreiben nicht *auch* dem Erkenntnisgewinn dient und/oder der Verfeinerung sprachlicher Ressourcen. Und wenn das Schreiben auf den Erkenntnisgewinn fokussiert, kann trotzdem die Darstellung für Leser:innen wichtig sein, wie etwa beim wissenschaftlichen Schreiben oder beim Verfassen von anspruchsvollen Reflexionen im Studium (vgl. Feld-Knapp in Vorb.).

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden noch einige Überlegungen zu Zusammenhängen und Wechselwirkungen angestellt werden, insbesondere bezüglich des gerade beim Schreiben in einer L2 wesentlichen Verhältnisses zwischen Sprach- und Textkompetenz (3.1), bezüglich der Wechselwirkungen zwischen Kompetenzen und Schreibstrategien (3.2) und bezüglich

des Zusammenspiels von Kompetenzen am Beispiel des wissenschaftlichen Schreibens in einer L2 (3.3).

3.1 Textkompetenz und Sprachkompetenz

Beim Schreiben werden sprachliche Mittel angewendet und Texte gestaltet. Sprachkompetenz und Textkompetenz kommen also integriert zum Einsatz. Sprache ist beim Schreiben sowohl Ressource als auch Beschränkung (vgl. Knorr 2019: 166). Dies gilt nicht nur für das Schreiben in einer L2, wird in diesem Kontext aber wohl besonders offensichtlich. Formulierungsschwierigkeiten werden dann meistens auf mangelnde Sprachkompetenz in der Zielsprache zurückgeführt (vgl. Mohr 2000: 109). So haben Honegger/Sieber (2012: 39) etwa ein „Ringens um Präzision der Aussage, der Argumentation und um die Verwendung der Fachsprache“ in der L2 beobachtet, das sie als „sprachlogisches Zittern“ bezeichnen.

Das Ringen nach Worten ist aber genaugenommen keineswegs nur beim Schreiben in einer L2 ein Thema (vgl. Antos 1982: 6), und es ist oft gar nicht so sehr das Niveau in der Fremdsprache, das „bestimmt, wie viel Mühe Schreibende beim Verfassen von Texten in einer Fremdsprache haben. Vielmehr beeinflusst die Schreibkompetenz [...], wie leicht oder schwer es fällt, Texte in einer fremden Sprache zu schreiben“ (Grieshammer et al. 2012: 13).

Denn etliche Kompetenzen, die beim Schreiben gebraucht werden, sind eigentlich unabhängig von Einzelsprachen und können deshalb zwischen unterschiedlichen sprachlichen Umgebungen transferiert werden (Becker-Mrotzek et al. 2014). Dies gilt insbesondere für Teilkompetenzen der Textkompetenz, etwa für die Fähigkeit zu mentaler Kohärenzbildung, also zur Vorstellungskraft, in welcher Reihenfolge Informationen sinnvoll angeordnet werden können, und die Fähigkeit, sich in Situationen und Adressat:innen hineinzuversetzen. Textkompetenz ist zwar eingebettet in Praxen der Literalität,⁴ aber nicht unbedingt an eine Einzelsprache gebunden (vgl. Thonhauser 2002: 52).

Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenz und Textkompetenz gäbe. Esslinger (2021: 21) verortet etwa eine (sowohl rezeptiv als auch produktiv wirksame) Wechselwirkung zwischen den Teilkompetenzen Interpunktionskompetenz, orthographische Kompetenz, (morpho)syntaktische Kompetenz und Textkompetenz. Außerdem kön-

4 Hier wären etwa unterschiedliche Textsortenkonventionen in verschiedenen Sprachen und/oder Kontexten zu nennen.

nen sprachliche Schwierigkeiten dazu führen, dass Schreiber:innen von den *Higher Order Concerns (HOC)* abgelenkt werden und sich ganz auf die *Lower Order Concerns (LOC)* konzentrieren (Göpferich/Nelezen 2013: 69). Darunter leiden dann auch Textqualitäten wie Aufbau, Kohärenz oder Argumentation, die eigentlich einzelsprachenunabhängig wären. Somit wird es unter solchen Umständen schwieriger, die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens zu nutzen (vgl. Schoonen et al. 2003). Hier braucht es dann spezifische Strategien, um gegenzusteuern (darauf soll in Abschnitt 3.2 noch genauer eingegangen werden).

Ein weiterer Aspekt, der beim Schreiben in einer L2 wesentlich ist, ist die Erwartungshaltung gegenüber den Texten – und eine gewisse Fairness dabei: Hornung (2011: 56) spricht von einem „Jetlag der Produktion gegenüber der Rezeption“ hinsichtlich literaler Kompetenz in der Fremdsprache und betont, es solle deutlich zwischen Anforderungen bei der Rezeption und bei der Produktion von Texten unterschieden werden, denn man könne von Lernenden nicht verlangen, eine ihrem Rezeptionsniveau entsprechende Sprachproduktion zu leisten.

Hornung bezieht sich dabei auf das Bildungssystem, insbesondere auf das universitäre Schreiben. Sollen Texte auch publiziert werden, können solche Abstriche wohl eher nicht gemacht werden. Dann ist es besonders wichtig, zwischen Textkompetenz und Sprachkompetenz zu unterscheiden und Strategien einzusetzen, die trotz sprachlicher Schwierigkeiten zu guten Texten führen. Erfolgreiche mehrsprachige Schreiber:innen verfügen in der Regel über eine Reihe an solchen Strategien. Hier ist die Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Textkompetenz auch im Hinblick auf Schreibprozessorganisation und Schreibstrategien wichtig. Damit rücken nun schreibstrategische Kompetenzen in den Blick, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen werden soll.

3.2 Schreibprozesse, Schreibstrategien und Schreibkompetenz

Aus prozessorientierter Perspektive kann Schreibkompetenz als die Fähigkeit betrachtet werden, Schreibprozesse so zu steuern, dass sie zum Ziel führen. Feilke (2012: 3 f.) spricht in dem Zusammenhang von „schreibstrategischer Kompetenz“ und von „Routinenkompetenz“. Dies weist darauf hin, dass Schreiber:innen ihre Schreibprozesse entlang von Gewohnheiten gestalten. Sie haben im Laufe der Zeit gewisse Routinen entwickelt, mit denen sie die *Anforderungen* des Schreibens bewältigen können (Feilke 2012: 9). Schreib-

prozesse, für die Routinen ausreichen, werden zumeist als angenehm, effizient und glatt empfunden (vgl. Dengscherz 2019: 178).

Zuweilen treten aber besondere *Herausforderungen* auf. Dann kann es notwendig werden, vom Gewohnten abzuweichen, Umwege in Kauf zu nehmen und (neue) Strategien einzusetzen. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, zwischen Routinen und Strategien im Schreibprozess zu unterscheiden. Dabei sind Routinen als häufig unbewusste, stark habitualisierte, erfahrungsbasierte Vorgehensweisen beim Schreiben zu verstehen, die eingesetzt werden, um gewohnte Schreibaufgaben zu bewältigen, während Strategien bewusste, explizite, auf spezifische Probleme beim Schreiben gerichtete Vorgehensweisen bezeichnen (Dengscherz 2019: 183).

Dem liegt die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen zugrunde. Anforderungen liegen in der Schreibaufgabe selbst, stellen sich also auch bei Routineaufgaben. Herausforderungen hingegen entstehen, wenn Schreiber:innen die Anforderungen in einer bestimmten Schreibsituation als schwierig empfinden (vgl. Dengscherz 2019: 166).⁵ Im Schreibprozess richten sich nun Routinen vor allem auf Anforderungen, Strategien vor allem auf Herausforderungen. Der Übergang dazwischen ist aber fließend (ebenso wie der Übergang zwischen Anforderungen und Herausforderungen). Aus kompetenzorientierter Perspektive stellen Schreibstrategien und Schreibroutinen ein wichtiges Kompetenzenbündel dar, das dazu dient, Schreibprozessabläufe zu steuern.

Anforderungen und/oder Herausforderungen können sich sowohl in heuristischer als auch in rhetorischer Hinsicht ergeben. Die heuristische Dimension des Schreibens ist auf den Erkenntnisprozess ausgerichtet, die rhetorische Dimension auf die Textgestaltung (vgl. Dengscherz 2019: 163 f.), die Unterscheidung hängt also auch mit unterschiedlichen Funktionen des Schreibens zusammen: So ist etwa Schreiben zur Erkenntnisgewinnung (Abschnitt 2.2) auf die heuristische Dimension ausgerichtet und Schreiben als Textproduktion (Abschnitt 2.3) auf die rhetorische Dimension. In verschiedenen Schreibsituationen können sich Schreiber:innen stärker auf die eine oder die andere Dimension konzentrieren. Dies lässt sich auch empirisch beobachten: Manche Schreiber:innen fokussieren abwechselnd auf die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens und auf die Textgestaltung (vgl. Dengscherz 2019: 420–423). Die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen einerseits und zwischen einer heuristischen und einer

5 Vgl. dazu auch die Unterscheidung von Formulierungsproblemen und Formulierungsschwierigkeiten bei Antos (1982).

rhetorischen Dimension andererseits wird im HRAH-Konzept (vgl. Dengerscherz 2019) beschrieben. HRAH steht für *heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen*.

Inwiefern bestimmte Schreibsituationen als herausfordernd wahrgenommen werden, hängt wiederum von bisherigen Schreiberfahrungen ab und davon, welche (produktorientierten) Kompetenzen Schreiber:innen dabei aufbauen konnten (vgl. Dengerscherz 2021: 177). Schreiben in Bildungssituationen erfordert dabei u. U. andere Kompetenzen als die alltäglichen Praktiken des Umgangs mit Text und Schrift.

Mit der Situiertheit des Schreibens beschäftigen sich u. a. die New Literacies Studies (vgl. Barton 2000). Schreiben wird dann als soziale Praxis in einem größeren Kontext verstanden (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 73). Im Folgenden soll nun beispielhaft auf eine solche situierte Praxis eingegangen werden: nämlich das wissenschaftliche Schreiben im Kontext DaF/DaZ.

3.3 Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ

Beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ kommen alle drei in Abschnitt 2 reflektierten Funktionen zusammen. Schreiber:innen erschreiben sich die sprachlichen Mittel für wissenschaftliche Texte und setzen sich mit der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) auseinander. In dieser Hinsicht ist das Schreiben – zumindest implizit – auch eine Sprachlernaktivität, auch wenn diese nicht im Vordergrund steht. Eine wichtige Funktion des wissenschaftlichen Schreibens ist der Erkenntnisgewinn, die schreibende Reflexion, u. a. anhand der Auseinandersetzung mit Ausgangstexten. Zudem geht es um Schreiben als Textproduktion und die Gestaltung von Texten, die den Konventionen wissenschaftlicher Arbeiten genügen, etwa durch das Vertexten von eristischen Strukturen und den Einsatz spezifischer Textprozeduren, die das diskursive ‚Streitgespräch‘ (Schmölzer-Eibinger 2018: 65) als eine Form des „interagierenden Schreibens“ (Jakobs 1997: 27) wahrnehmbar machen. Die Anwendung dieser Strukturen führt im Idealfall wiederum zu einer Verfestigung und Automatisierung, wodurch sich der Kreis schließt und das Schreiben auch wieder – zumindest implizit – Sprachlernaktivität wird. Somit spielen, fokussiert auf verschiedene Funktionen des Schreibens, etliche unterschiedliche Kompetenzen zusammen.

Schreibkompetenz beim wissenschaftlichen Schreiben wurde vielfach diskutiert. So wurden etwa unterschiedliche Wissensbereiche identifiziert, die dabei eine Rolle spielen. Kruse (2003: 97) nennt etwa das Produkt (die ent-

stehenden Texte), den Kontent (die inhaltliche Dimension), den Kontext (die soziale Dimension) und den Prozess (die kognitive Steuerung). Spezifische Kompetenzen, wie etwa der Umgang mit Wissen oder die Fähigkeit, Texte nachvollziehbar aufzubauen, werden dann in diesen Teilbereichen verortet. Die genannten Teilbereiche sind genau genommen nicht nur für das wissenschaftliche Schreiben wesentlich, sondern auch für andere Schreibformen, selbst wenn ihre Gewichtung durchaus variieren mag.

Recht ähnliche Bereiche, nur in etwas anderer Hierarchisierung, identifiziert Beaufort (2005), nämlich *genre knowledge*, *rhetorical knowledge*, *subject matter knowledge*, *writing process knowledge* und *discourse community knowledge*. Im Vergleich zu Kruse (2003) teilt Beaufort (2005) den Bereich Produkt also in die Teilbereiche „Genre“ und „Rhetorik“, die soziale Dimension (bei Kruse Kontext) wird wiederum den anderen Bereichen übergeordnet.

Während sich Kruse recht allgemein auf Bereiche bezieht und Beaufort Wissensbereiche nennt, identifiziert Fix (2006) explizit *Kompetenzbereiche*: nämlich Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. Methodenkompetenz und Personalkompetenz beziehen sich vor allem auf den Schreibprozess und Sachkompetenz auf das Produkt, also den entstehenden Text. Sozialkompetenz wird teilweise als eher allgemeine kommunikative Kompetenz gefasst und auf die Diskursgemeinschaft bezogen, teilweise stärker rhetorisch orientiert (im Sinne von Formulierungskompetenz) auf sprachliche Mittel für den Text fokussiert. Werden diese Wissens- bzw. Kompetenzbereiche hinsichtlich der Frage reflektiert, welche Rolle Sprachkenntnisse darin spielen, zeigt sich auch hier, dass die meisten von ihnen unabhängig von einer Einzelsprache sind.

Mit der Frage, wie sprachabhängige und (einzel)sprachunabhängige Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben in einer L2 zusammenwirken, hat sich Knorr (2019) eingehend auseinandergesetzt. In ihrem sprachsensiblen Modell wissenschaftlichen Schreibens beschreibt sie die „Anforderungsbereiche Schreibprozess, Autorenrolle, Textorganisation, Grammatik, Lexik, Orthographie, Interpunktion und Medium“ (Knorr 2019: 165) und geht darauf ein, inwieweit unterschiedliche Teilbereiche auf unterschiedliche Weisen mit Sprache(n) verknüpft sind. Dabei wird zwischen einer allgemeinen, übergreifenden Kategorie ‚Sprache‘ und spezifischen Einzelsprachen unterschieden. Dies ermöglicht eine differenzierte Betrachtung etwa von rhetorischen Kompetenzen. Wissen über Textwirkung kann einzelsprachen-unabhängig verfügbar sein, während etwa konkrete sprachliche Mittel an Einzelsprachen geknüpft sein können.

Knorr versteht ihr sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens als „ein diagnostisches Instrument“. Es ist fein ausdifferenziert und soll dadurch Lernenden und Lehrenden dabei helfen, „vorhandene und evtl. fehlende Kompetenzen zu identifizieren, die für die Bearbeitung eines wissenschaftlichen Schreibprojekts benötigt werden“ (ebd., S. 166). Damit kommen auch Fragen der Schreibdidaktik und der Schreibentwicklung ins Spiel.

4 Kompetenzen aus der Entwicklungsperspektive

Der Aufbau von Schreibkompetenz(en) bedeutet lebenslanges Lernen, nicht zuletzt, wenn es um das Schreiben in mehrsprachigen Kontexten geht. Aus einer Entwicklungsperspektive wurden unterschiedliche Stufenmodelle für Schreibentwicklung vorgestellt, die sich mit der sukzessiven Integration von Teilkompetenzen beschäftigen. Ein relativ frühes, viel zitiertes, aber auch umstrittenes Modell stammt von Bereiter (1980) und ist auf kognitive Prozesse beim Schreiben in Bildungskontexten, vor allem in der Schule, ausgerichtet. Das epistemische Schreiben (epistemic writing) wird dabei als höchste Stufe angenommen und mit der dafür nötigen Kompetenz des „reflective thinking“ in Verbindung gesetzt (Bereiter 1980: 84). Augst et al. (2007) formulieren als einen der Kritikpunkte an Bereiters Stufenmodell, dass die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens und die Möglichkeit bzw. Fähigkeit, sich beim Schreiben über etwas klar zu werden, eigentlich eine Grundbedingung für schreibendes Lernen und für Schreibentwicklung überhaupt ist – und demnach nicht erst am Ende des Entwicklungsprozesses stehen kann.

An dieser Stelle zeigt sich auch, wie eng Funktionen und Kompetenzen miteinander verknüpft sein können – zuweilen so eng, dass die Perspektiven darauf ineinanderfließen. Ähnlich verhält es sich mit Schreibprozessorganisation und Kompetenzperspektive. Wie bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 2.2), unterscheiden Bereiter/Scardamalia (1987) zwischen *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* und beziehen sich dabei auf unterschiedlich komplexe Formen von Schreibprozessen. Kellogg (2008) greift diese Unterscheidung auf, erweitert sie um das leser:innen-orientierte *Knowledge Crafting* und macht ein Stufenmodell für die Schreibentwicklung daraus, bei dem das *Crafting* die höchste Stufe der Entwicklung einnimmt. Damit steht Kelloggs Ansatz in (scheinbarem?) Widerspruch zu dem von Bereiter (1980), der die Orientierung an Leser:innen früher annimmt als das epistemische Schreiben.

Möglicherweise verweist dies aber auch auf ein Problem von Stufenmodellen generell, das sich dann stellt, wenn Teilkompetenzen als Entwicklungsstufen modelliert werden. Denn: Teilkompetenzen beim Schreiben können graduell ausgebildet und durch Schreiberfahrung verfeinert werden – und sind nicht auf einer Stufe plötzlich zur Gänze da. So ist sowohl beim epistemisch-heuristischen Schreiben als auch bei der Leser:innen-Orientierung denkbar, dass sie schon früh in einer rudimentären Weise ausgebildet sein können und dass es aber lange dauert, bis sie ein professionelles Niveau erreichen, wie es im wissenschaftlichen Schreiben erforderlich ist und im *Knowledge Crafting* konzipiert wird.

Mit spezifischer Kompetenzentwicklung für das wissenschaftliche Schreiben haben sich Pohl (2007) und Steinhoff (2007) auseinandergesetzt. Pohl geht dabei schwerpunktmäßig auf die Entwicklung der Argumentationskompetenz ein und Steinhoff fokussiert auf sprachliche Realisierungen in den Texten Studierender. Beide beziehen sich hauptsächlich auf das Schreiben in L1-Kontexten.

In Bezug auf die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen wird zumeist auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) verwiesen, der Kompetenzen allgemein und bezogen auf Fertigkeiten auf sechs Niveaustufen beschreibt, die von A1 bis C2 reichen (vgl. Europarat 2001). Im Einstufungstest für die Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen werden Kann-Bestimmungen auch für die Fertigkeit Schreiben explizit formuliert. Dabei werden bestimmte Schreibaufgaben genannt, für die die sprachlichen Fähigkeiten auf einer bestimmten Niveaustufe ausreichen sollen: Auf dem Niveau A1 sind das etwa das Verfassen von Postkarten oder das Ausfüllen von Formularen, auf dem Niveau C2 anspruchsvolle Briefe, komplexe Berichte oder Artikel.⁶ Dies erscheint recht nachvollziehbar, allerdings kann es auch problematisch werden, wenn die Anforderungen für bestimmte Textsorten zu eng mit einem bestimmten Sprachniveau in Verbindung gebracht werden. Einerseits kann ein und dieselbe Textsorte unterschiedlich komplex und unterschiedlich professionell gestaltet werden, und andererseits spielen – wie bereits ausgeführt – bei der Textgestaltung neben der Sprachkompetenz noch eine Reihe von anderen Kompetenzen eine Rolle. Auch situative Bedingungen können das Schreiben erleichtern oder erschweren. Im Extremfall, konstatiert Wrobel (1995: 23), können selbst Urlaubspostkarten zum Problem werden oder Romane zur Routine. Ansätze, die speziell auf die Situiertheit des Schreibens Bezug nehmen, finden sich etwa in den New

6 URL: <https://www.europaischer-referenzrahmen.de/einstufungstest.php>.

Literacies Studies. Hier wird Schreiben in seinem sozialen Kontext betrachtet, allerdings nicht unbedingt aus einer Entwicklungsperspektive.

Ein Stufenmodell, das die soziale Situiertheit und die Schreibentwicklung gemeinsam in den Blick nimmt und dabei auf das Schreiben in Deutsch als Zweitsprache fokussiert, ist jenes von Knappik (2018). Als Ausgangspunkt wird dafür das Konzept der Viabilität von Butler (1995) genommen, das sich auf Identitätsbildung im Kontext gesellschaftlicher Faktoren bezieht. „No subject is its own point of departure“, stellt Butler (1995: 42) fest. Bestimmte gesellschaftliche Positionen sind mit einer „authorizing power“ verbunden, und es ist eine Matrix aus Macht und Diskurs, die ein Subject als ein „viable subject“ ausweist und damit legitimiert. Um solcher Art Legitimierung geht es Knappik (2018) in ihrer Untersuchung der Schreibentwicklung von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Auf der Basis einer qualitativen Analyse von Schreibbiographien identifiziert Knappik drei Stufen der Entwicklung: Zu Beginn steht das *Schreiben vor einem Viabilitätserfordernis*, etwa wenn Kinder erste Schreibversuche machen oder auch erfahrenere Schreiber:innen abseits von Bildungskontexten für sich selbst mit neuen oder anderen Schreibformen experimentieren. Der Eintritt ins Bildungssystem bedeutet dann ein *Schreiben für Viabilität*, bei dem es darum geht, die eigenen Texte schrittweise an vorgegebenen Normen auszurichten. Gelingt dies, dann ist für den jeweiligen Kontext die Stufe des *Schreibens in Viabilität* erreicht.

Das Frappierende an Knappiks Studie ist allerdings, dass die Schreiber:innen das Erreichen dieser dritten Stufe des Schreibens in Viabilität nicht unbedingt mit einem größeren Handlungsspielraum in Verbindung bringen, sondern vor allem mit Unterwerfung. In der Anwendung von Butlers Viabilitätskonzept auf Bildungskontexte hat bereits Davies (2006: 426) von einem Spannungsfeld zwischen „submission and mastery“ gesprochen, in Knappiks Studie ist für die meisten Schreiber:innen die „submission“ nun der Preis für die „mastery“.

An dieser Stelle lässt sich natürlich argumentieren, dass das Leben nach dem Studium noch weitergeht, und dass das Sich-Einschreiben-in-Diskurse in weiterer Folge dann durchaus wieder zu Emanzipationsprozessen führen kann. Ich habe deshalb in Dengerscherz (2019 und in Vorb.) vorgeschlagen, die drei Stadien von Knappiks Konzept um ein viertes zu erweitern, in dem der Handlungsspielraum wieder ausgeweitet wird und Schreibende eine individuelle Stimme entwickeln, mit der sie sich im Diskurs positionieren. Diese vierte Stufe nenne ich *Schreiben durch Viabilität*. Das „durch“ ist als doppeldeutig zu verstehen: die Schreiber:innen sind einerseits durch das Stadium des Schreibens in Viabilität (Knappik 2018) hindurchgegangen, andererseits

hat sie dies dazu ermächtigt, ihre Stimme selbstbewusst in den Diskurs einzubringen (Dengscherz 2019: 99). Dies kann auch dazu führen, dass Konventionen wieder weniger eingehalten werden als zuvor. Dazu passt, dass Steinhoff (2007: 138) bei arrivierten Wissenschaftler:innen zuweilen einen „postkonventionellen Sprachgebrauch“ beobachtet hat. Das bedeutet nun keineswegs, dass erfahrene Schreiber:innen dauernd Konventionen brechen, es bedeutet aber, dass sie es sich *leisten* können, es zu tun, wenn dies für die Textgestaltung eine nachvollziehbare Funktion hat.

Schreiben durch Viabilität hängt nicht zuletzt mit der Entwicklung von Autorschaft zusammen, die auch wieder mit einer gewissen Freiheit einhergeht. Diese Freiheit hat mit einer Ermächtigung zu tun, die durch das Umfeld erteilt wird, aber auch mit der Art und Weise, wie Schreiber:innen gelernt haben, ihre Positionen im Text zu vertreten (vgl. Bartholomae 1985), also wie sie ihre Schreibkompetenzen einsetzen bei der Gestaltung ihrer Texte.

5 Ausblick: Schreibdidaktische Implikationen

Welche Kompetenzen brauchen nun Lehrende, um Schreibentwicklung im Kontext DaF/DaZ effektiv zu fördern? Was braucht es, um reflexive Professionalisierung (Knappik 2013) anzuleiten? Wie kann Lernenden im DaF/DaZ-Unterricht vielfältige Schreiberfahrung geboten werden, sodass Schreibfertigkeiten in der Zielsprache zusammen mit anderen Kompetenzen entwickelt werden können, wie das Thonhauser (2019) fordert?

Ein wichtiger Ausgangspunkt dafür ist sicherlich, dass Lehrende ihre eigenen Schreiberfahrungen kritisch reflektieren – und dass sie sie nicht absolut setzen. Schreibstrategien, Schreibentwicklung und Schreibziele sind individuell unterschiedlich, die eigenen Erfahrungen von Lehrenden können nicht die ganze Bandbreite an *möglichen* Erfahrungen abdecken. Die Beschäftigung mit schreibwissenschaftlicher Fachliteratur, mit theoretischen Konzepten und empirischen Studien kann weitere Einblicke bringen, wichtig ist und bleibt aber auch die Offenheit den individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden gegenüber. Dazu gehört Empathie: Lehrende sollten sich in Lernende hineinversetzen können. Dies bedeutet auf der Produktebene nicht zuletzt, ein Gespür dafür zu entwickeln, was an einer bestimmten Stelle vermutlich gemeint gewesen sein könnte – aber noch nicht ausgedrückt werden konnte. Dies hilft dabei, Fragen an den Text zu stellen, die die Lernenden weiterbringen – in inhaltlicher wie in sprachlicher oder auch schreibstrategischer Hinsicht. Lehrende brauchen nicht nur selbst Textkompetenz, son-

dern darüber hinaus auch „Textkommentierungskompetenz“ (Knorr 2011: 172), wenn sie ihre Lernenden optimal unterstützen möchten. Dafür braucht es in der Aus- und Fortbildung eine „kritische Analyse der eigenen Textkompetenz“, auf deren Basis die Fähigkeit ausgebildet werden kann und soll, „im Unterricht konstruktiv mit unterschiedlichen Textkompetenzen umgehen zu können“ (Thonhauser 2002: 59).

Solche unterschiedliche Textkompetenzen können etwa vor dem Hintergrund der New Literacies Studies reflektiert werden, die sich damit beschäftigen, wie Literalität in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedlich praktiziert wird (vgl. Gee 2015). Dies bietet wichtige Anhaltspunkte für den Unterricht und regt dazu an, nicht nur die ‚typischen Textsorten‘ des Bildungssystems einzubeziehen, sondern einen breiteren Blick auf literale Praxen einzunehmen. Gerade im Kontext DaF/DaZ schafft dies Anknüpfungspunkte für eine lebensnahe Auseinandersetzung mit Texten – rezeptiv wie produktiv.

Das Schreiben bezieht sich auf die produktive Dimension der Literalität, und dies geschieht, wie zu sehen war, auf unterschiedliche Weise. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Funktionen des Schreibens bildet eine wichtige Basis für die Reflexion der jeweils für das Schreiben notwendigen Kompetenzen – und der Potentiale, die bestimmten Schreibsettings für den Aufbau dieser Kompetenzen innewohnen.

Steht das Schreiben für die Erkenntnisgewinnung im Vordergrund und bezieht sich diese Erkenntnisgewinnung auf den Gegenstand, über den geschrieben wird, so lädt dies insbesondere dazu ein, sprachenübergreifende oder auch mehrsprachige Ressourcen beim Schreiben zu nützen (vgl. Lange 2012). Der Unterricht kann Schreibsettings schaffen, in denen dies für Lernende explizit erfahrbar wird. Umfassende Vorschläge für mehrsprachiges Arbeiten beim Schreiben machen etwa Barczaitis et al. (2022).

Bei einem Fokus auf die Textproduktion sollten Lehrende wiederum das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz im Blick behalten. Auch hier können Lernende dabei unterstützt werden, die Potentiale (und Grenzen) von sprachenübergreifenden Ressourcen auszuloten und Transfermöglichkeiten aus anderen Sprachen und Kontexten für das eigene Schreiben zu nutzen.

Hinsichtlich des Schreibens als Sprachlernaktivität ist es sicherlich hilfreich, eine Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen, die vom stark gelenkten Schreiben bis zu immer freieren Formen reichen, und dadurch Lernende auch dazu anzuregen, die schriftliche Auseinandersetzung mit Sprache auch über den unmittelbaren Unterrichtskontext hinaus weiterzuführen, auf individuelle, experimentierfreudige, entdeckende Weise.

Schreiben durch Viabilität kann vor diesem Hintergrund Unterschiedliches bedeuten. Nicht alle Lernenden werden das Ziel verfolgen, einen Text in der L2 Deutsch zu publizieren und sich dadurch offensichtlich und öffentlich eine Stimme als Autor:in erschreiben, mit wissenschaftlichen oder literarischen Texten.⁷ Ein weniger hochgestecktes Ziel wäre es, selbstbewusste schriftliche Kommunikation in der Zielsprache aufzubauen, indem die L2 Deutsch für (geschäftliche) E-Mails, für Bewerbungen, für Postings in Social Media o. Ä. genutzt wird. Oder – in Bezug auf die Erkenntnisfunktion des Schreibens – auch für Reflexionen oder argumentative Texte.

Literale Praxen sind vielfältig und individuell, Ziele und Bedürfnisse ebenfalls. Lehrende sollten Lernende dabei unterstützen (können), ihre ganz persönlichen Ziele zu erreichen. Dafür braucht es den Dialog mit den Lernenden, um mehr über ihre Ziele und Bedürfnisse zu erfahren.

Darüber hinaus wird zielgerichtete Unterstützung erleichtert, wenn Lehrende sich mit den unterschiedlichen Funktionen des Schreibens auseinandersetzen und mit dem Zusammenhang dieser Funktionen mit Kompetenzen, die für bestimmte Schreibsettings gefordert sind bzw. dadurch gefördert werden. Dafür braucht es wiederum Reflexion: von eigenen Erfahrungen mit dem Schreiben sowie Unterrichtserfahrungen mit Schreibsettings. In diesem Sinne verstehe ich meinen Beitrag als eine Reflexionsgrundlage, mit einigen Vorschlägen, anhand welcher Konzepte oder Unterscheidungslinien sich das Nachdenken über das Schreiben und über Schreibkompetenzen bewegen kann.

Literaturverzeichnis

Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache (=Reihe Germanistische Linguistik 39). Tübingen: Niemeyer.

DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111371078>

Barczaitis, Irina / Brinkschulte, Melanie / Grieshammer, Ella / Stoian, Monica-Elena (2022): Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten. Bielefeld: wbv/UTB.

DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838558011>

7 In diesem Zusammenhang wären etwa der Chamisso-Preis in Deutschland oder der Edition Exil-Literaturpreis in Österreich zu nennen, die speziell auf das Schreiben in Deutsch als Zweitsprache fokussieren.

- Bartholomae, David (1985): *Inventing the University*. In: Rose, Mike (ed.): *When a Writer Can't Write*. New York: Guilford Press. S. 134–165.
- Barton, David (2000): *Researching Literacy Practices. Learning from activities with teachers and students*. In: Barton, David / Hamilton, Mary / Ivanič, Roz (eds.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York: Routledge. S. 167–179.
- Beaufort, Anne (2005): *Adapting to new writing situations. How writers gain new skills*. In: Jakobs, Eva-Maria / Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2005): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201–216.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80777-9_11
- Beaufort, Anne / Iñesta, Anna (2014): *Author profiles: Awareness, competence, and skills*. In: Jakobs, Eva-Maria / Perrin, Daniel (eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 141–158.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110220674.141>
- Beaugrande, Robert de / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111349305>
- Beaugrande, Robert de (1982): *Psychology and Composition: Past, Present and Future*. In: Nystrand, Martin (ed.): *What Writers Know. The language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press. S. 211–267.
- Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Mathias / Linne-mann, Markus (2014): *Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz*. In: *Didaktik Deutsch* 37, S. 20–43.
- Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenz modellieren*. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 5)*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 7–26.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. S. 73–93.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. New York/London: Routledge.
- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Butler, Judith (1995): *Contingent foundations: Feminism and the question of 'postmo-*

- dernism'. In Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy (eds.): *Feminist contentions: A philosophical exchange*. New York: Routledge. S. 35–54.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
DOI: <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Davies, Bronwyn (2006): Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4). S. 425–438.
DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: P. Lang (=Textproduktion und Medium 17). URL:
<https://www.peterlang.com/document/1063242>
DOI: <https://doi.org/10.3726/b16495>
- Dengscherz, Sabine (2020): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell*. In: *ZIF - Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, S. 397–422. URL:
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1023/1020>
- Dengscherz, Sabine (2021): *Considering Individual and Situational Variation in Modeling Writing Processes*. In: Gustafsson, Magnus / Eriksson, Andreas (eds.): *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction*. Fort Collins: WAC Clearinghouse. S. 165–194. URL:
<https://wac.colostate.edu/books/international/eataw2019/>
DOI: <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1466.2.06>
- Dengscherz, Sabine (in Vorb.): *Writing through Viability: Perspectives on Professional Writing Expertise, Conditionality and Agency*. In: Donahue, Christiane / Gannett, Cinthia (eds.): *International Writing Studies Research: Cultivating Collective Research Capacity through International Exchanges about Higher Education Writing Research*. CCCC International Researchers Consortium. WAC Clearinghouse.
- Dengscherz, Sabine / Cooke, Michèle (2020): *Transkulturelle Kommunikation. Verstehen – Vertiefen – Weiterdenken*. München: UVK/UTB.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838553191>
- Ehlich, Konrad (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprache*. In: *InfoDaF* 26, S. 3–24.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, Konrad (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit*. In: Schmölder-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann. S. 15–32.

- Esslinger, Gesine (2021): (Morpho)syntaktische Information wahrnehmen und zur Bedeutungskonstruktion nutzen – ein leser- und musterorientiertes Konzept für DaM- und DaZ-Lernende. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, S. 7–24.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.2.7>
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 961–969.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Text-routinen*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 1–31.
DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01844-8>
- Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. S. 47–71.
- Feld-Knapp, Ilona (in Vorb.): Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest. In: *IVG-Akten 2021*.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozess im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Gantefort, Christoph / Roth, Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen (=FörMig Edition 10)*. Münster: Waxmann. S. 54–73.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. URL: www.gefsus.de/positionspapier_2018.pdf
- Gee, James Paul (2015): *Literacy and Education*. New York: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Göpferich, Susanne / Nelezen, Bridgit (2013): Die Sprach(un)abhängigkeit von Textproduktionskompetenz: Translation als Werkzeug der Schreibprozessforschung und Schreibdidaktik. *ZfAL* 58, S. 167–200.
DOI: <https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0007>
- Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29/3, S. 369–388.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 3–30.
- Hoffmann, Christoph (2020): Eingrenzen, verfügen, ordnen, entfalten. Schreibverfahren im Forschen. In: Knaller, Susanne / Pany-Habsa, Doris / Scholger, Martina (Hrsg.): *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis – Prozess – Produkt*. Bielefeld: transcript. S. 19–30.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839449615-002>
- Honegger, Monique / Sieber, Peter (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben (=Textproduktion und Medium 3)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 35–49.
- Hornung, Antonie (2011): Von der rezeptiven zur produktiven Sprachkompetenz. Reflexionen über einen notwendigen didaktischen Jetlag. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 55–66.
- Jakobs, Eva-Maria (1997): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben (=Textproduktion und Medium 3)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 9–30.
- Kleist, Heinrich von (1805/2006): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Ders. *Kleine Schriften*. o. O.: Elibron Classics. S. 264–269.
- Knappik, Magdalena (2013): Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur.
URL:
https://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/schreibenfuerreflexiveprofessionalisierung_web-1.pdf
- Knappik, Magdalena (2018): Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft (=Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 6). Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 157–176.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/1, S. 165–179. URL:
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>

- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter. S. 95–111.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110907766.95>
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen: Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit (=Textproduktion und Medium 12). Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 139–154.
- Liessmann, Konrad Paul (2015): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 345–351.
- Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden (=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, Bd. 4). Innsbruck: StudienVerlag. S. 109–155.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel / Böttcher, Ingrid / Kruse, Otto / Wrobel, Arne (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 33–46.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-663-12358-3_3
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken (=Reihe Germanistische Linguistik 214). Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110943313>
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke/UTB.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838540221>
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (=Reihe Germanistische Linguistik 271). Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110946116>
- Portmann, Paul R. (2011): Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13), Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 25–54.
- Reck, Hans Ulrich (2019): Kritik der Kreativität. Köln: Herbert von Halem.
- Rotter, Daniela / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine ‚Prozedurenorientierte Didaktik und Focus-on-Form‘. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens.

- Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 73–97.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. Chicago: University Press.
- Schindler, Kirsten (2015): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. S. 249–266.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): „Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht“. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 91–125.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann. S. 57–80.
- Schoonen, Rob / van Gelderen, Amos / de Glopper, Kaes / Hulstijn, Jan / Simis, Annetgen / Snellings, Patrick / Stevenson, Marie (2003): *First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge*. *Language Learning* 53/1. S. 165–202.
DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110973389>
- Thonhauser, Ingo (2002): ‚Geschriebene Sprache, aber einfach zu gebrauchen!‘ Beobachtungen zu schriftsprachlicher Kompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diglossie. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 45–62.
- Thonhauser, Ingo (2019): Schreiben heute. In: *Fremdsprache Deutsch* 60, S. 3–7.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2019.60.03>
- Wilkinson, Robert (2021): *Reflections: An Evolving Academic Writer*. In: Gustafsson, Magnus / Eriksson, Andreas (eds.): *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction*. Fort Collins: WAC Clearinghouse. S. 301–306. URL: <https://wac.colostate.edu/books/international/eataw2019/>
DOI: <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1466.2.13>

Ursula Hirschfeld (Halle)

Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden

1 Einleitung

Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben sind elementare Sprach- und Sprechhandlungen, die jede/r Deutschlernende – und erst recht jede/r Deutschlehrende – beherrschen sollte, um in der Fremdsprache Deutsch mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Dafür werden Aussprachekompetenzen benötigt, die möglichst schon im schulischen Deutschunterricht behandelt bzw. erworben werden soll(t)en. Sie sind nicht nur für die mündliche, sondern auch für die schriftliche Sprachanwendung notwendig, denn die Phonem-Graphem-Beziehungen und die Interpunktion spielen beim Lesen und Schreiben eine wichtige Rolle. Es gibt enge Verbindungen zum Wortschatz- und Grammatikerwerb, der vor allem durch die Kenntnis phonologischer und phonetischer Regularitäten wesentlich unterstützt werden kann.

Die Aussprache gehört zu den Facetten der Mündlichkeit (vgl. Hirschfeld/Rösler/Schramm 2016), die Beschäftigung mit der Aussprache, auch aus kontrastiver Sicht, zu den sog. Basisqualifikationen (vgl. Hirschfeld 2019). In der Realität muss jedoch immer noch festgestellt werden, dass Ausspracheübungen in den Lehr- und Lernmaterialien und ihre Behandlung im Unterricht diesem Anspruch nicht gerecht werden. Auch in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung werden Phonologie und Phonetik des Deutschen in fachwissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Hinsicht oft nicht ausreichend vermittelt.

Im folgenden Beitrag werden fachliche, inhaltliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gegeben.

2 Aussprachekompetenzen

2.1 Terminologie

Einführend sollen die Begriffe *Phonologie*, *Phonetik* und *Aussprache* und ihre Beziehungen zueinander kurz erläutert werden, da sie im DaF-Kontext unterschiedlich verwendet werden. Phonologie und Phonetik sind eng miteinander verbundene Wissenschaftsgebiete. Die *Phonologie* ist eine Disziplin der Linguistik, sie beschäftigt sich mit bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten sowie deren Eigenschaften, Relationen und Systemen – und zwar sowohl auf der segmentalen Ebene, also mit Phonemen – Vokalen, Konsonanten und deren Verbindungen – als auch auf der suprasegmentalen (oder prosodischen) Ebene, wo es u. a. um Akzentuierungs-, Gliederungs- und Melodiemuster geht. Beim Erwerb einer Fremdsprache bildet die Phonologie die Basis für die Bedeutungsübermittlung und das Verstehen.

Gegenstand der *Phonetik* sind dagegen die konkreten, hörbaren (teilweise auch sichtbaren) und messbaren segmentalen und suprasegmentalen Einheiten und Merkmale. Sie werden als suprasegmental geprägte Lautfolgen realisiert und in ihrer phonetischen Gestalt wahrgenommen. Gesprochene Äußerungen werden aus dem phonologischen Inventar gebildet und als Hörereignis diesem Inventar zugeordnet, so dass Bedeutung konstituiert wird. Die Übersicht in Tabelle 1 fasst die Charakteristika von Phonologie und Phonetik zusammen.

Im Fach DaF wird der Begriff *Phonetik* meist mit *Aussprache* gleichgesetzt, phonetische Übungen sind Ausspracheübungen. *Phonetik* oder *Aussprache* umfassen hier ebenfalls die segmentale und die suprasegmentale Ebene, nicht nur Vokale und Konsonanten, wie häufig angenommen wird. Dabei geht es keinesfalls nur um das „Aussprechen“. Zu den *Aussprachekompetenzen*, die in der Fremdsprache Deutsch zu entwickeln sind, gehören Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sprachperzeption (das Hören und Lesen) und der Sprachproduktion (das Sprechen und Schreiben) gleichermaßen. Darüber hinaus sind phonologische und phonetische Kenntnisse zu erwerben und anzuwenden, z. B. über die Aussprache-Schrift-Beziehungen, über die Unterscheidungsmerkmale von Vokalen oder Konsonanten, über Melodieverläufe oder Wortakzentregeln – und zwar durchaus auch unter kontrastiver ungarisch-deutscher Perspektive (vgl. dazu Abschnitt 3).

	Phonologie	Phonetik
Bezugsebene	abstrakt, theoretisch, auf das Sprachsystem bezogen	auf die konkrete Realisierung/ Wahrnehmung gesprochener Sprache bezogen
Gegenstand	Systemregeln und Funktionen von segmentalen und supra-segmentalen Einheiten und Merkmalen	Hervorbringung, Wahrnehmung und Schallsignalstruktur segmentaler und supra-segmentaler Einheiten und Merkmale
kleinste segmentale Einheit	Phonem (Vokal, Konsonant)	Laut (Vokal, Konsonant)
kleinste suprasegmentale Einheit	Struktursilbe (als Phonemfolge)	Sprechsilbe (als Lautfolge)
Transkription	/ /, z. B. /u:/ (<u>U</u> hr)	[], z. B. [u:] (<u>U</u> hr)

Tab. 1: Phonologie und Phonetik (nach Hirschfeld/ Reinke 2018: 56)

2.2 Aussprachekompetenzen im GER

Der 2001 vom Europarat herausgegebene und 2020 (2018 in Englisch) ergänzte und erweiterte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) gilt als zentrales Instrument der Qualitätssicherung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.

Kommunikative Teilkompetenzen, Fertigkeiten oder sprachliche Aktivitäten werden im GER 2001 und 2020 in Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation bzw. Sprachmittlung unterteilt. Aussprachekompetenzen gehören zu den kommunikativen Sprachkompetenzen, und zwar zu den linguistischen Kompetenzen, wobei sie auch mit den soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zusammenhängen, was im GER nicht explizit ausgewiesen wird. Bei der Beschreibung der Aussprachekompetenzen, die im GER jedoch nicht so benannt werden, gibt es nach wie vor eine Reihe von Problemen, die schon mehrfach thematisiert worden ist (vgl. z. B. Dahmen 2019 und Chudoba et al. 2020).

Die GER-Fassung von 2020 enthält einige Veränderungen, zum Teil auch Verbesserungen, hinsichtlich der Aussprachekompetenzen, so werden die Sprachperzeption und die Suprasegmentalia/Prosodie stärker einbezogen. Ein großes Problem des GER besteht aber nach wie vor: Wie in anderen Bereichen wird eine Niveaustufenzuordnung vorgenommen. Für das Niveau A1, das auch für den schulischen Deutschunterricht Richtwerte enthält, wird von

einem „sehr begrenzten Repertoire auswendig gelernter Wörter und Redewendungen“ ausgegangen, die „mit einiger Mühe von Gesprächspartnern/-partnerinnen verstanden werden, die den Umgang mit Sprechenden aus der Sprachengruppe dieser Person gewöhnt sind“ (Europarat 2020: 159). Das ist vollkommen unrealistisch und – bezogen auf Lehr- und Lernziele – kontraproduktiv, denn jede/r Deutschlernende auf A1-Niveau möchte die Fremdsprache verstehen und verstanden werden und sich nicht damit zufriedengeben, dass es dabei nur um wenige Wörter geht, die auch noch nur mit Mühe verstanden werden. Deutschlehrende wissen außerdem aus Erfahrung, dass Anfänger eine sehr gute Aussprache haben können, Fortgeschrittene eine weniger gute. Eine geradlinige Verbindung mit den Niveaustufen ist also wenig sinnvoll. Ebenso problematisch ist die Annahme, dass man die phonetischen Inhalte auf einzelne Niveaustufen verteilen könnte – es wird von Anfang an alles gebraucht: alle Vokale, alle Konsonanten, alle suprasegmentalen Formen. Eine Progression ist also nicht hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte an sich, sondern vor allem hinsichtlich der Bewusstmachung und Kenntniserweiterung, der Perfektionierung und der immer weiter reichenden Anwendbarkeit zu erwarten und zu planen.

Im GER wird nicht von Aussprachekompetenzen, sondern von der „Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)“ gesprochen (Europarat 2020: 159). Wie in 2.1 erläutert, geht es bei der Phonologie um ein abstraktes linguistisches Teilsystem, das nicht mit der Phonetik, der „Aussprache“, gleichzusetzen ist. Es ist nicht Anliegen des Deutschunterrichts an Schulen, das phonologische System als solches darzustellen oder gar zu vermitteln, vielmehr sollen wesentliche phonologische Einheiten und Merkmale in ihrer phonetischen Ausprägung bewusstmacht werden.

Die im aktuellen GER (2020: 158) verwendeten Deskriptoren orientieren sich auf vier Kernbereiche. Neben der „Verständlichkeit“ sind das die Artikulation („einschließlich der Aussprache von Lauten/Phonemen“) und die Prosodie („einschließlich Intonation, Rhythmus, Betonung, ... Sprechgeschwindigkeit / *chunking*“). Zur Prosodie wird etwas weiter unten noch einmal zusammengefasst, dass es um die „Beherrschung von Betonung, Intonation und/oder Rhythmus“ (ebd.) geht – warum hier „und/oder“ steht, ist nicht nachvollziehbar. Ein weiterer Kernbereich neben Artikulation und Prosodie sind „Akzentuierung, Akzent in der Aussprache und Abweichung von einer ‚Norm‘“ – da Akzentuierung jedoch eindeutig zur Prosodie gehört, ist nicht klar, warum sie hier noch einmal gesondert betrachtet wird (und warum andere Bereiche nicht auch). Der „Akzent in der Aussprache“ (gemeint ist der fremde Akzent) betrifft sowohl Artikulation als auch Prosodie, es werden Vo-

kale und Konsonanten und suprasegmentale Merkmale übertragen. Weiter stellt sich die Frage nach der „Abweichung“ (Was ist damit gemeint?) von der Norm („einer Norm“ – welcher?).

In dieser Auflistung wird die terminologische Ungenauigkeit im GER sichtbar: Betonung, Akzentuierung und Akzent werden nebeneinander verwendet, „Aussprache und Intonation“ werden der Phonologie zugeschrieben – beides gehört nach den weiteren Erläuterungen im GER zur phonetischen Ebene. Der Oberbegriff „Aussprache“ umfasst auch die „Intonation“, das kann also nicht nebeneinandergestellt werden. Und der Begriff „Intonation“ schließlich ist nicht eindeutig: Er steht in der Fachliteratur teilweise für die Melodisierung, teilweise für die Suprasegmentalia / die Prosodie insgesamt, wie auch im GER, was aus den weiteren Darstellungen ebenda hervorgeht.

Zusammenfassend muss leider festgestellt werden, dass der GER noch immer keine zufriedenstellende Hilfestellung gibt, wenn es um die Ziele, Inhalte und Methoden des Ausspracheunterrichts geht.

2.3 Entwicklung von Aussprachekompetenzen im DaF-Unterricht an ungarischen Schulen

2.3.1 Gruppenspezifische Aspekte

Anders als bei sprachlich heterogenen Lerngruppen, kann man im Deutschunterricht an ungarischen Schulen von günstigen gruppenspezifischen Ausgangspositionen sprechen. Die Übersicht in Abbildung 1 zeigt für Ziele, Inhalte und Methoden des Ausspracheunterrichts an Schulen wichtige Aspekte.

Hinsichtlich der allgemeinen Lernziele, der Ausgangssprache und bereits erlernter Fremdsprachen sowie hinsichtlich des Sprachstandes und des Lernalters gibt es in einer Schulklasse keine wesentlichen Unterschiede. Es wäre also aus dieser Perspektive möglich, den Ausspracheunterricht gezielt nach phonetischen Schwerpunkten zu planen.

Hinderlich können die Lerntraditionen sein, wenn sie in Bezug auf die Aussprache bedeuten, dass vorwiegend oder ausschließlich mit imitativen Methoden gearbeitet wird. All dies betrifft also die gesamte Lerngruppe. Das heißt nicht, dass der Ausspracheerwerb bei allen gleichartig verläuft, die individuellen Unterschiede können sehr groß sein.

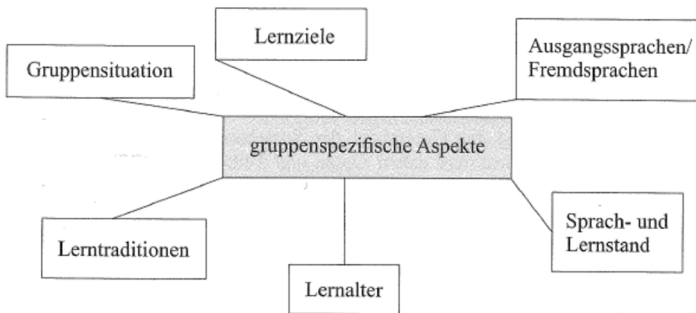


Abb. 1: Gruppenspezifische Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Aussprachekompetenzen (Hirschfeld/Reinke 2018: 26)

2.3.2 Individuelle Aspekte

Ungarische Deutschlernende, und nicht nur Anfänger, haben oft einen deutlichen oder sogar starken ungarischen Akzent, d. h. die interferenzbedingte und -bestimmte Aussprache des Deutschen zeigt ganz typische Merkmale des Ungarischen (vgl. dazu Abschnitt 3), die die Verständigung, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, beeinträchtigen und zu Lernproblemen führen können. Wie stark diese Merkmale ausgeprägt sind und welche konkreten Erscheinungsformen sie annehmen, ist dabei individuell unterschiedlich und durchaus unabhängig vom Lernstand, wie oben schon angemerkt.

Es können mehrere Faktoren für den Ausprägungsgrad des ungarischen Akzents verantwortlich sein und gleichzeitig auch Ursachen für Ausspracheschwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch darstellen. Dazu gehören (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 26 f.):

- die persönlichen Lernziele und die Motivation, die eigene Aussprachekompetenz zu verbessern,
- die Sensibilität für die deutsche Aussprache im Allgemeinen, aber auch für die eigene Aussprache und die der Mitschüler:innen,
- ein grundsätzliches Hörvermögen sowie Fähigkeiten zur differenzierenden (unterscheidenden) und identifizierenden Wahrnehmung segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Einheiten und Merkmale,
- motorische (artikulatorische) bzw. Imitationsfertigkeiten,
- die Konzentrations- und Merkfähigkeit.

In jeder Schulklasse gibt es Lernende, die diese Voraussetzungen erfüllen und die neue Aussprache problemlos annehmen und kaum zusätzliche Anleitung

gen benötigen. Andere Lernende, deren Probleme auf der Wahrnehmung beruhen, die also neue Ausspracheformen beim Hören nicht erkennen und nicht unterscheiden können, brauchen vor allem ein gutes Hörtraining. Und eine dritte Gruppe kann möglicherweise gut hören, aber ist sprechmotorisch nicht geschickt genug, um das Gehörte zu reproduzieren.

Einfluss auf den Ausspracheerwerb haben auch Merkmale der Persönlichkeitsstruktur, wie emotionale Befindlichkeiten und Einstellungen zum Sprach- bzw. Deutschunterricht im Allgemeinen, zur Lerngruppe und zu den Lehrenden im Besonderen. Ebenso kann die Fremdsprachenlernerfahrung – z. B. aus dem Englischunterricht – eine Rolle spielen, d. h. die Anwendung bestimmter Lernstrategien, die beim Aussprachelernen förderlich sind.

Gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht kann es auch zur Voreingenommenheit gegenüber der deutschen Aussprache kommen, z. B. kann der Wunsch bestehen, die eigene Identität und damit den ungarischen Akzent nicht aufzugeben – oder es kann aber auch ein besonders großer Hang zum Perfektionismus auftreten. Die meisten Deutschlernenden brauchen hier die Hilfe ihrer Deutschlehrerin oder ihres Deutschlehrers.

2.3.3 Aufgaben der Lehrenden

Lehrende nehmen bei der Entwicklung der Aussprachekompetenzen ihrer Lernenden eine Schlüsselrolle ein. Aus den gruppenspezifischen und individuellen Voraussetzungen ergeben sich Aufgaben, die hier kurz zusammengefasst werden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 29):

- Deutschlehrerinnen und -lehrer sollten die Schülerinnen und Schüler für die Aussprachemerkmale des Deutschen sensibilisieren und sie dazu motivieren, ihre Aussprache zu verbessern. Das setzt die eigene Sensibilisierung und Motivation voraus.
- Das Hören und Aussprechen kann durch Bewusstmachung und Kenntnisvermittlung unterstützt werden. Je nach Lernalter können dabei Gesten und Bewegungen, aber auch andere Hilfsmittel sowie Regelwissen hinzugezogen werden. Für das Lesen und Schreiben sind Kenntnisse über die Phonem-Graphem-Beziehungen im Deutschen notwendig, die sich von den ungarischen teilweise stark unterscheiden.
- Für die Entwicklung von Fähigkeiten zum differenzierenden und identifizierenden Hören sollte ein systematisches Hörtraining angeboten werden, auch wenn es die verwendeten Lehrwerke nicht enthalten. Die korrekte Wahrnehmung segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Einhei-

ten und Merkmale ist grundlegend für die eigene Aussprache, für die Selbstkontrolle und für die Bewertung der Aussprache von Mitschülerinnen und Mitschülern.

- Um den Einfluss des Ungarischen abzubauen, müssen Sprechbewegungen neu erlernt werden, das geht meist nicht ohne die Hilfe einer Lehrperson, die hier „logopädisch“ tätig werden kann/muss.
- Um neu erlernte Sprechbewegungen zu automatisieren, müssen sie vielfach wiederholt werden. Lehrkräfte sollten deshalb durch Methodenvielfalt und gestufte, mehrteilige Übungsaufgaben dafür sorgen, dass sich motorische und Imitationsfertigkeiten entwickeln.
- Der Umgang mit der Aussprache und mit Korrekturen im Unterricht sollte sensibel gestaltet werden: er soll motivieren und nicht zu Hemmungen und Sprechangst führen.
- Übungsangebote im Lehrwerk sind oft nicht ausreichend, methodisch nicht durchdacht, oft falsch platziert (am Ende einer Lektion). Es bedarf hier also der Variation und Ergänzung vorhandener Übungen.

Dies alles verlangt in der Regel einen längeren Zeitraum. Dabei muss beachtet werden, dass Wortschatz- und Grammatikerwerb überwiegend eine Gedächtnisleistung ist, verbunden natürlich mit ausreichender Anwendungspraxis. Bei der Aussprache geht es nicht „nur“ um ein gutes Gedächtnis, sondern auch um physische und psychische Anstrengungen, wie in 2.3.2 dargestellt wurde. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind diesen Aufgaben nicht immer gewachsen – und das ist nicht nur in Ungarn so. Studien- und Fortbildungsprogramme müssten sich viel intensiver mit Phonologie und Phonetik in Theorie und Praxis beschäftigen (vgl. dazu Abschnitt 6).

3 Kontrastive Aspekte

Trotz der geografischen Nähe gehören beide Sprachen unterschiedlichen Sprachfamilien an: das Ungarische gehört zur finno-ugrischen, das Deutsche zur westgermanischen Sprachfamilie. Damit verbunden sind grundsätzliche Unterschiede in Grammatik, Wortschatz und Phonologie/Phonetik. Eine Gemeinsamkeit ist die Verwendung lateinischer Schriftzeichen, allerdings mit jeweils eigenen Regeln für die Phonem-Graphem-Beziehungen.

Es gibt zahlreiche Darstellungen zur kontrastiven Phonologie und Phonetik Ungarisch – Deutsch (vgl. Cohrs 2007; Dietz/Tronka 1999 und 2004; Gósy 2009; Nagy 2004; Pilarský 2008; Reinke 2013; Salgo 2022; Tronka 2006; Wodarz/Wodarz-Magdics 1971). Im Folgenden sollen einige Aspekte heraus-

gegriffen werden, die meist für starke Interferenzen bei ungarischen Deutschlernenden sorgen (vgl. dazu vor allem die Darstellungen in Reinke 2013 und Salgo 2022).

3.1 Suprasegmentaler Bereich

Der Klang einer Sprache wird vor allem durch die Suprasegmentalia/ Prosodie geprägt. Im Ungarischen und im Deutschen gibt es hier wesentliche Unterschiede:

	Ungarisch	Deutsch
Wortakzentuierung	nicht distinktiv, feste Position	distinktiv, wechselnde Positionen
Rhythmus	silbenzählend	akzentzählend
Melodieverlauf	immer terminal (fallend)	terminal (fallend), interrogativ (steigend), progredient (schwebend)

a) Wortakzentuierung

Im Ungarischen wird immer die gleiche, die erste, Silbe akzentuiert, der Wortakzent kann hier also nicht distinktiv (bedeutungsunterscheidend) sein. Im Deutschen gibt es für die Akzentposition vielfältige Regelungen, der Wortakzent kann die Bedeutung von Wörtern unterscheiden, ist also distinktiv, z. B. bei trennbaren und untrennbaren Verben (z. B. *umfahren* – *umfahren*), aber auch in anderen Wortpaaren (z. B. *August* – der Name – und *August* – der Monat). Ungarische Deutschlernende neigen dazu, auch im Deutschen immer die erste Silbe zu akzentuieren. Das ist oft richtig, oft aber auch falsch, z. B. bei Verben oder Ableitungen von Verben mit nichtakzentuierbaren Präfixen (z. B. *verstehen*, *Verständigung*) und in sehr vielen anderen Wörtern (z. B. *Problem*, *Vokal*, *Konsonant*). Wortakzente bleiben im Deutschen in Komposita und in Wortgruppen erhalten, einer der ursprünglichen Wortakzente wird zum Hauptakzent, die anderen werden zu Nebenantzente (z. B. *Verständigungsproblem*, *August Müller*). Auch hier ist die Hauptakzentposition an unterschiedlichen Stellen zu finden, nicht nur in der ersten Silbe. Ein verschobener Wort- oder Wortgruppenakzent beeinträchtigt bei deutschen Muttersprachlern die Worterkennung, er ändert zudem die rhythmische Struktur von Wortgruppen, was ebenfalls als störend empfunden wird.

b) Rhythmus

Der „silbenzählende“ Rhythmus des Ungarischen ist ausgeglichen, die Akzente folgen regelmäßig aufeinander, Silben werden mit ähnlicher Spannung und Dauer gebildet, es besteht nur ein geringer Kontrast zwischen akzentuier-

ten und nichtakzentuierten Silben. Dem steht der (akzentzählende) Rhythmus des Deutschen gegenüber, er zeichnet sich durch unterschiedliche Akzentpositionen und starke Spannungsunterschiede zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben aus. Nichtakzentuierte Silben werden weniger genau artikuliert, hier entstehen Reduktionen, Elisionen (Lautausfälle) und Assimilationen (Lautangleichungen). Je flüssiger ungarische Deutschlernende sprechen, desto wichtiger wird die rhythmische Gestaltung ihrer Äußerungen für deutschsprachige Gesprächspartner.

c) Melodieverlauf

Die Sprechmelodie hat im Ungarischen in der Regel einen kontinuierlich fallenden Verlauf vom Äußerungsanfang bis zum Äußerungsende. Im Deutschen kann die Melodie am Äußerungsende oder vor einer Sprechpause steigen (interrogativ), fallen (terminal) oder etwa auf dem gleichen Niveau bleiben (schwebend / progredient), sie kann also bedeutungsunterscheidend sein, z. B. *Er spricht Deutsch ↗?* – *Er spricht Deutsch ↘*. – *Er spricht Deutsch →*, ... (wenn es sein muss.). Bei manchen Entscheidungsfragen, die syntaktisch nicht als Frage zu erkennen sind, ist im Deutschen eine steigende Melodie notwendig (z. B. *Sie bleiben hier ↗?*). Ungarische Deutschlernende verwenden interrogative (steigende) Melodieverläufe vor allem unbewusst in emotional gefärbter Sprechweise.

3.2 Vokale

14 ungarischen stehen 16 deutsche Vokalphoneme gegenüber. In beiden Sprachen ist die Vokaldauer bedeutungsunterscheidend (die aber nur im Ungarischen in der Schrift konsequent angezeigt wird), in beiden Sprachen gibt es Ö- und Ü-Vokale. Unterschiede betreffen vor allem folgende Aspekte:

Ungarisch	Deutsch
keine Quantitäts-Qualitäts-Korrelation	Quantitäts-Qualitäts-Korrelation
kein Vokalneueinsatz / Glottisplosiv	Vokalneueinsatz / Glottisplosiv
zweisilbige Vokalverbindungen	Diphthonge

a) Quantitäts-Qualitäts-Korrelation

Im Deutschen sind die langen Vokale in der Regel gespannt, die kurzen ungespannt (Quantitäts-Qualitäts-Korrelation), im Ungarischen dagegen bleibt die Spannung – und damit der Vokalklang – in den meisten Vokalpaaren er-

halten, es gibt also lange und kurze gespannte Vokale. Alle Vokale werden hier mit vollem Klang gesprochen, es gibt kein Schwa wie im Deutschen, das mit sehr wenig Spannung gebildet wird und nur in nichtakzentuierter Position vorkommt (für <e> wie z. B. in *alle*). Für ungarische Deutschlernende ist eine starke Realisation des Schwa in den unbetonten Endungen deutscher Wörter typisch. Dadurch wird auch die rhythmische Struktur gestört.

b) Vokalneueinsatz / Glottisplosiv

Im Deutschen werden wort- und silbenanlautende Vokale und Diphthonge bei sehr deutlicher Sprechweise mit einem deutlich hörbaren Knacklaut gebildet (=Vokalneueinsatz oder Glottisplosiv), z. B. in *ein Apfel* oder *Theater*. Die Bindung solcher Silben an die vorangehende, wie das bei ungarischen Deutschlernenden häufig zu beobachten ist, ist auffällig und kann das Verständnis erschweren, zumal auch Minimalpaare entstehen, die sich nur im Vokalneueinsatz unterscheiden (z. B. *Berlin erleben* – *Berliner Leben*, *beim Essen* – *beim Messen*).

c) Vokalverbindungen

Im Ungarischen werden aufeinanderfolgende Vokale auf zwei Silben verteilt, während im Deutschen Diphthonge, also Vokalverbindungen innerhalb der Silbe gebildet werden (z. B. in *Leiten*, *Laute* und *Leute*).

3.3 Konsonanten

Im Ungarischen werden lange und kurze Konsonanten unterschieden, lange Konsonanten werden als Geminaten bezeichnet. Durch dieses distinktive/ bedeutungsunterscheidende Merkmal hat das Ungarische beinahe doppelt so viele Konsonanten wie das Deutsche. Geminatation kann im Deutschen nur an Wort- und Silbengrenzen entstehen (z. B. *mein Name*, *aussehen*). Im Ungarischen fehlen der Ich-Laut (wie in *sprechen*) und der Ach-Laut (wie in *Sprache*). Weitere Unterschiede betreffen folgende Aspekte:

Ungarisch	Deutsch
Stimmbeteiligung distinktiv	Spannung distinktiv
Zungenspitzen-R	Reibe-R
keine Auslautverhärtung	Auslautverhärtung
regressive Assimilation der Stimmbeteiligung	progressive Assimilation der Stimmbeteiligung

a) Stimmbeteiligung / Spannung

In beiden Sprachen werden Frikative wie /f – v/ und Plosive wie /p – b/ unterschieden. Die IPA-Zeichen zeigen jedoch nicht an, dass diese Konsonanten unterschiedlich gebildet werden. Im Ungarischen ist die Stimmbeteiligung (stimmhaft – stimmlos) das wichtigere Merkmal, im Deutschen ist es die Spannung (fortis – lenis). Im Deutschen sind die mit stärkerer Sprechspannung gebildeten Konsonanten immer auch stimmlos, die wenig gespannten Konsonanten sind aber nur teilweise stimmhaft. Die Stimmhaftigkeit geht nach stimmlosen Konsonanten verloren (= progressive Assimilation, s. u.), es entstehen stimmlose ungespannte (lenis) Konsonanten. Wegen der Labilität der Stimmbeteiligung wird dieses Merkmal als nicht entscheidend (nicht distinktiv) betrachtet. Beim Deutschlernen sollte die Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Leniskonsonanten (Plosive [b, d, g], Frikative [v, z, j, ...]) geübt werden.

b) R-Konsonanten

Sehr auffällig ist bei deutschsprechenden Ungarn die R-Realisierung: sehr stark und mit Vibration der Zungenspitze. Das deutsche velare Reibe-R ist wesentlich schwächer, in bestimmten Positionen wird es vokalisiert: nach langen Vokalen (außer nach langem A, z. B. in *Meer, Tür, Ohr*) und in der unbetonten Verbindung <er> (z. B. in *Versprecher*). Beide R-Varianten des Deutschen lassen sich leicht erlernen, so dass der Gesamteindruck von der Ausspracheleistung schnell verbessert werden kann.

c) Auslautverhärtung

Im Deutschen kommt es am Wort- und Silbenende zur Auslautverhärtung (z. B. in *Tage* → *Tag* [k], *lesen* → *lies*, *lesbar* [s]). Diese, den deutschen Sprachklang prägende Erscheinung kennt das Ungarische nicht, sie sollte im Deutschunterricht behandelt werden.

d) Assimilation der Stimmbeteiligung

Aufeinanderfolgende stimmlose und stimmhafte Konsonanten werden beim Sprechen aneinander angeglichen (assimiliert). Im Deutschen verläuft dieser Prozess progressiv, d. h. ein stimmloser Konsonant verändert den folgenden stimmhaften Konsonanten, z. B. in *mitsingen*, *das Buch*, die markierten Konsonanten sind stimmlos und ungespannt (lenis). Im Ungarischen wird dagegen regressiv assimiliert, d. h. ein stimmhafter Konsonant beeinflusst den vorangegangenen stimmlosen Konsonanten, der dann auch stimmhaft gebildet wird. Assimilationen prägen den Klang des Deutschen und sollten mit zunehmendem Sprachstand erlernt werden.

3.4 Silbenstruktur

Im Deutschen gibt es komplexe und vielfältige Konsonantenverbindungen innerhalb der Silbe, während das Ungarische einfache Silbenstrukturen hat. Ungarischen Deutschlernenden fällt es schwer, im Silbenanlaut bis zu drei Konsonanten (z. B. *sprechen*), im Silbenauslaut bis zu fünf Konsonanten (z. B. *du schimpfst*) und an Wort- und Silbengrenzen bis zu sieben Konsonanten (z. B. *Arztsprechstunde*) zu realisieren. Ungarischen Deutschlernenden fällt das zum Teil schwer, es kommt dann zum Ausfall von Konsonanten, das sollte vermieden werden.

3.5 Aussprache – Schreibung

Im Ungarischen gibt es ein sehr enges Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung, im Deutschen ist es wesentlich komplexer:

- Verschiedene Schriftzeichen stehen für einen Laut (z. B. <i, ie, ieh> für [i:] *wir, sie, sieh*).
- Ein Zeichen steht für verschiedene Laute (z. B. <i> für [i:] *wir*, [ɪ] *ich*, [i] *Familie*) oder auch für eine Lautverbindung (z. B. <z> für [ts] *Zeit*).
- Mehrere Zeichen stehen für einen Laut (z. B. <sch> für [ʃ] *schön*) oder auch für verschiedene Laute (z. B. <ch> für [ç] *ich*, [x] *acht*, [k] *Chor*).

Im Deutschen gilt nicht: *Schreib, wie du sprichst!*, auch wenn das oftmals so vermittelt worden ist und für das Ungarische zutrifft. Die Schrift gibt im Deutschen für wesentliche phonetische Merkmale keine stabile Hilfestellung, so unter anderem für die Vokalquantität (bis auf die Doppelschreibung von Vokalen und Konsonanten, Vokal + <h> oder <ie>), für die R-Variation, für die Auslautverhärtung, für <ch>.

Wegen der unterschiedlichen Phonem-Graphem-Beziehungen kommt es vor allem bei Anfängern zu Schriftinterferenzen. Es ist deshalb wichtig, vorhandene Regeln zu vermitteln, auch wenn sie nicht allgemeingültig sind und immer auch Ausnahmen auftreten.

4 Phonetische Lehr- und Lerninhalte im DaF-Unterricht an ungarischen Schulen

Für das Vorgehen im Deutschunterricht, d. h. für die Planung der phonetischen Lehr- und Lerninhalte, sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen:

1) Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Phonologie und Phonetik beider Sprachen, d. h. die Ergebnisse der kontrastiven Analyse; 2) die Relevanz phonetischer Merkmale für die Kommunikation mit Deutschsprechenden; 3) die Situation in der Gruppe / in der Klasse: gruppenspezifische und individuelle Gegebenheiten; 4) Zeitreserven; 5) zur Verfügung stehende Materialien.

Im Folgenden (4.1) soll zunächst auf die ersten beiden Faktoren eingegangen und eine systematische Übersicht über die zu behandelnden Themen gegeben werden. In 4.2 wird auf die Möglichkeit eines „phonetischen Minimums“ eingegangen. Um Lehr- und Lernmaterialien sowie um methodische bzw. unterrichtspraktische Fragen geht es dann in Abschnitt 5.

4.1 Systematische Thematisierung

Wie eingangs dargestellt, bilden Aussprachekompetenzen die Basis für das Erlernen und den Gebrauch der deutschen Sprache – nicht nur für die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Hören, (Aus-)Sprechen, (Vor-)Lesen und Schreiben, sondern auch für den Wortschatz und Grammatikerwerb. Es lohnt sich deshalb, in der Anfangsphase (A1, A2) verstärkt darauf einzugehen. Wenn Zeit, Fach- und Methodenkompetenzen sowie die Motivation der Lehrpersonen vorhanden sind, lässt sich für den Unterricht ein Konzept entwickeln und umsetzen, das inhaltliche Schwerpunkte systematisch behandelt. Diese im Folgenden aufgelisteten Schwerpunkte ergeben sich aus dem kontrastiven Vergleich beider Sprachen und aus der Relevanz phonetischer Merkmale für Deutschsprechende (vgl. Reinke 2013 und Salgo 2022).

a) Suprasegmentalia

- Wort-, Wortgruppen- und Äußerungsakzentuierung (Regeln und phonetische Mittel); zu den Mitteln gehören eine hohe Sprechspannung und Präzision in den Akzentsilben und eine niedrige Sprechspannung, Elisionen und Reduktionen in nichtakzentuierten Silben
- Rhythmus: Gliederung in rhythmische (Wort-)Gruppen, auch hier gibt es einen starken Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben
- Melodieverlauf mit tiefem Melodiefall am Ende terminaler Äußerungen und Melodieanstieg in Entscheidungsfragen, wenn sie nur an der Melodie als solche erkennbar sind (s. o.).

b) Vokale

- Unterscheidung von langen + gespannten und kurzen + ungespannten Vokalen
- Unterscheidung der E-Vokale: lang + gespannt ([e:] wie in *Beet*, *sehen*), lang + ungespannt ([ɛ:] wie in *sähen*), lang + ungespannt ([ɛ] wie in *Bett*)
- Reduktionsvokal (Schwa) [ə] in nichtakzentuierter Position (wie in *bekommen*)
- Vokalausfall in nichtakzentuierten Endsilben <-en, -el> (wie in *Essen*, *Gabel*)
- Diphthonge
- „fester“ Vokalneueinsatz / Glottisplosiv [ʔ] bei wort- und silbenanlautenden Vokalen und Diphthongen.

c) Konsonanten

- Unterscheidung von gespannten (fortis) + stimmlosen, ungespannten (lenis) und stimmhaften sowie ungespannten + stimmlosen Konsonanten Frikativen und Plosiven
- Auslautverhärtung am Wort- und Silbenende bei /b, d, g, v, z/
- progressive Assimilation der Stimmbeteiligung
- Bildung der Ich-Laute [ç] und der Ach-Laut [x] (es gilt die Regel: nach <a, o, u, au> Ach-Laut – wie in *acht*, *doch*, *Buch*, *auch*, sonst Ich-Laut)
- Unterscheidung von velarem Reibe-R und vokalisiertem R
- Realisierung von Konsonantenhäufungen
- Bildung des Ang-Lautes [ŋ] (wie in *singen*) ohne nachfolgenden Plosiv.

d) Schreibung und Aussprache

- Regeln für die Schreibung langer und kurzer Vokale (Doppelschreibung von Vokal- / Konsonantenbuchstaben, Vokal + <h>)
- Regeln für den Zusammenhang von Interpunktion und Melodisierung und Pausierung
- „fester“ Vokalneueinsatz / Glottisplosiv bei wort- und silbenanlautenden Vokalen und Diphthongen ohne Kennzeichnung im Schriftbild
- Auslautverhärtung ohne Kennzeichnung im Schriftbild
- gleiche Schreibweise für Ich- und Ach-Laute (<ch>) ohne Kennzeichnung im Schriftbild
- R-Allophone (konsonantisch – vokalisch) ohne Kennzeichnung im Schriftbild.

Die Notwendigkeit der Behandlung der hier genannten Themenbereiche kann von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein. Hinzu kommt die individuelle Leistungsfähigkeit – wenn die Aussprache (sehr) gut ist, brauchen diese Schüler an Übungen nicht teilzunehmen. Bei welchen Schwerpunkten einzelne Lernende tatsächlich Schwierigkeiten haben, kann durch eine Fehleranalyse festgestellt werden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 91 ff.).

4.2 Phonetisches Minimum

Im Allgemeinen sollten folgende drei Schwerpunkte von Anfang an und über einen längeren Zeitraum immer wieder Gegenstand des Deutschunterrichts sein, sie bilden ein sogenanntes phonetisches Minimum:

- 1) Schreibung und Aussprache – auch im Vergleich zum Ungarischen; Vermittlung von Regeln durch ständige und sorgfältige Erklärung, vor allem bei der Einführung neuen Wortschatzes; neuer Wortschatz sollte grundsätzlich mit Angaben zum Wortakzent und der Quantität des Akzentvokals vermittelt werden,
- 2) Akzentpositionen im Wort und in der Wortgruppe, Kontrast zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben (insbesondere bei den Endungen <-e, -en>),
- 3) Länge und Kürze der Akzentvokale.

Als weiteres Thema ist die Arbeit am Ich-Laut (wie in *ich*, *wichtig*) zu empfehlen: Als sehr häufiger, auffälliger und schnell zu korrigierender Konsonant (die Schüler sollen [j] flüstern und dann bei der gleichen Einstellung der Sprechorgane den Druck verstärken, so dass ein Ich-Laut entsteht). Dies sollte ganz zu Beginn des Deutschunterrichts geschehen, es wirkt sehr motivierend.

5 Methodenvielfalt in der Unterrichtspraxis

Während beim Erlernen von Grammatik und Wortschatz vor allem mentale Aspekte eine Rolle spielen, werden beim Aussprachelernen auch physische und psychische Voraussetzungen wirksam. Ein gutes Hörvermögen und feinmotorische Geschicklichkeit, die für die komplexen Sprechbewegungsabläufe gebraucht wird, erleichtern diese Aufgabe. Beides kann man trainieren. Neben diesen biologisch-physiologischen Gegebenheiten können aber auch „psychische Barrieren“ entstehen: Mehr oder weniger bewusst bleiben manche Lernende bei ihrer gewohnten Sprechweise und lehnen vor allem fremde

rhythmische Merkmale ab. Hinzu kommt, dass es nicht ohne Weiteres möglich ist, die eigene Aussprache zu verbessern. Auch ständige Korrekturen durch die Lehrpersonen und vielfaches Wiederholen helfen nicht, im Gegenteil: Es können sich falsche Sprechbewegungen etablieren. Dieses Unvermögen, trotz großer Anstrengungen Fortschritte zu erreichen, kann eine psychische Belastung sein. In solchen Fällen sollte ein professionelles, methodisch abwechslungsreiches und mehrschrittiges Aussprachetraining angeboten werden.

5.1 Von der Hörübung zum freien Sprechen

Beim Aussprachelehren und -lernen ist Methodenvielfalt gefragt. Es genügt meist nicht, einfache Nachsprechübungen einzusetzen. Bewährt hat sich folgende Übungsschrittfolge/ -typologie:

- 1) Übungen zur Hörkontrolle: Differenzieren (Unterscheiden) und Identifizieren (Erkennen, Heraushören) von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen,
- 2) Imitationsversuche, z. B. im Chor,
- 3) Hörtraining und erneute Hörkontrolle sowie weitere Imitationsversuche mit Korrekturhilfen,
- 4) Automatisierungsübungen durch Nachsprechen, Lesen, Vortragen, Variieren, Verknüpfen mit Grammatik und Landeskunde (vgl. Abschnitt 5.2) usw.,
- 5) Anwendung des Gelernten: neue Inhalte, Aufgaben und Herausforderungen.

Diese Schrittfolge muss nicht in jeder Übungssequenz im Unterricht von vorn bis hinten durchlaufen werden. Wichtig ist aber, dass die gleichen Übungsbeispiele mehrfach gehört, nachgesprochen und in Kontexten verwendet werden. In Hirschfeld/Reinke 2018 (161 ff.) gibt es eine genauere Beschreibung dazu, Übungsbeispiele mit Arbeitsblättern und Audiodateien sind kostenlos auf der Verlagshomepage zu finden.

5.2 Phonetik integrieren

Ausspracheübungen sind in vielen Lehrbüchern die letzten Übungen einer Lektion, sie haben oft keinen Bezug zu den hier gelernten Inhalten und bestehen aus einzelnen, nicht zusammengehörenden Beispielen, meist Einzelwörtern. Dabei lassen sich phonetische Hinweise und Übungen vielfach mit orthografischen, grammatischen, lexikalischen und anderen Aufgaben verbin-

den. Damit kann ein wichtiges Prinzip des Ausspracheunterrichts umgesetzt werden, nämlich das der Integration der Phonetik in den gesamten Sprachunterricht (vgl. dazu auch Nagy 2004). Dazu einige wenige Beispiele:

- a) Phonetik und Orthografie: Mit Markierungen und einfachen Übungen (z. B. Zuordnungen, Lückentexten) können Ausspracheregeln bewusst gemacht werden.
- b) Phonetik und Grammatik: In der Grammatik werden zahlreiche phonetische Regeln wirksam, z. B. kann sich durch die Bildung des Plurals
 - der Vokal ändern: *Buch – Bücher, Dach – Dächer* (in diesen Beispielen ändert sich auch die Aussprache des nachfolgenden Konsonanten),
 - die Aussprache von R nach langem Vokal ändern: *Tür – Türen, Bär – Bären*.
- c) Phonetik / Rhythmus und Wortschatzvermittlung: Bei der Einführung neuer Wörter sollten Nomen möglichst immer mit Artikel (*der Tisch, das Fenster*), Verben mit Pronomen (*ich liebe, du liebst*) als rhythmische Wortgruppe vermittelt werden. Lernende können zu den Silben klatschen oder klopfen und dabei akzentuierte und nichtakzentuierte Silben unterscheiden.
- d) Phonetik und Lyrik: Gedicht- und Liedtexte können schrittweise erarbeitet werden, indem Pausen und Akzente eingetragen, Vokallängen markiert und schwierige Wörter zunächst einzeln geübt werden. Anschließend werden die Texte halblaut synchron mitgelesen, bis sich die Gestaltung gefestigt hat. Das geht auch mit jedem Lesetext oder Dialog aus dem Lehrbuch, wenn eine Aufnahme vorhanden ist.

Aussprachekompetenzen sollten immer als Teil mündlicher Kompetenzen, wie in Abschnitt 2 ausgeführt, betrachtet werden. Es geht also immer auch darum, von der Phonetik zur Rhetorik als Lehr- und Lerngegenstand zu gelangen und die Rede- und Gesprächsfähigkeit, die im Ungarischen schon entwickelt worden ist, auch in der Fremdsprache Deutsch auszubauen (vgl. dazu Reich 2017a und 2017b).

6 Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen

In Abschnitt 2.3.3 wurden bereits zentrale Aufgaben beschrieben, denen sich Deutschlehrende zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern stellen müssen. Allgemeine Voraussetzungen für

den späteren Beruf sind hinsichtlich der Vermittlung von phonetischen und rhetorischen Kommunikationsfertigkeiten an Deutschlernende – neben sozialen, interkulturellen und pädagogischen Kompetenzen – vor allem:

- a) persönliche Kompetenzen im Ungarischen oder Deutschen, wie
 - eine gesunde und belastbare Stimme und sehr gute auditive Wahrnehmungsfähigkeiten,
 - ein situations-, sach- und sozialbezogenes mündliches Kommunikationsvermögen.
- b) mündliche Kompetenzen in Deutsch als Fremdsprache, d. h.
 - der Standardsprache angenäherte Aussprachefertigkeiten (vgl. GER 2020: C1 bis C2),
 - themen- und situationsangemessene rhetorische Kompetenzen für verschiedene Rede- und Gesprächssituationen.

Um bei Deutschlernenden Aussprache- bzw. phonetische sowie rhetorische Fertigkeiten entwickeln zu können, müssen Studierende / künftige Lehrpersonen fachliches Wissen und didaktisch-methodische Grundlagen erwerben:

- a) zur Vermittlung einer verständlichen Aussprache des Deutschen,
- b) zur Wahrnehmung und Analyse individueller sprecherischer (artikulatorischer) Aussprachebesonderheiten,
- c) zur Vermittlung von Lese-, Rede- und Gesprächsfertigkeiten.

Künftige DaF-Lehrende sollten sich während ihres Studiums deshalb auch mit folgenden inhaltlichen Themenbereichen theoretisch und praktisch beschäftigen:

- a) Standardsprache(n), Dialekte und Umgangssprachen des Deutschen, insbesondere hinsichtlich von Aussprachestandards und -varianten,
- b) Ausspracheregeln des Deutschen kontrastierend zur Muttersprache der Deutschlernenden (zum Ungarischen),
- c) Methodeninventar zur Vermittlung von Aussprachefertigkeiten und zur Korrektur von Abweichungen,
- d) korrekte Verwendung von sprachlichen und sprecherischen Mitteln in der mündlichen Kommunikation,
- e) Produktionsstadien der Rede, Aufbau wirksamer Argumentation in der Rede,
- f) Angemessenes und adressatengerechtes sprachliches Handeln in verschiedenen Kommunikationssituationen.

Zu empfehlen ist darüber hinaus ein intensives Hör- und Aussprachetraining zur Verbesserung der eigenen Aussprachefertigkeiten und ein Stimmtraining, um den stimmlichen Anforderungen des künftigen Berufs gewachsen zu sein.

Literaturverzeichnis

- Chudoba, Gregor / Exner, Kathlen / Peresich, Carmen / Sennema, Anke (2020): Der GERS Neu (2018) und der Ausspracheunterricht DaF/DaZ. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): „Worum geht’s hier eigentlich?“ Anspruch und Wirklichkeit eines inhaltsorientierten DaF/DaZ-Unterrichts (=ÖDaF-Mitteilungen 1/2020). Göttingen: Vandehoek & Ruprecht. S. 9–21.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2020.36.1.9>
- Cohrs, Silke (2007): Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler, dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2007.02.06>
- Dahmen, Silvia (2019): Die Skalen zu Phonetik / Phonologie im GeR und seinem Begleitband. In: Zeitschrift DaF 56/4, S. 195–204.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.04.02>
- Dietz, Gunther / Tronka, Krisztián (2004): Sprechprobe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner. Arbeitsbuch. 3. Aufl. Debrecen: Kossuth.
- Dietz, Gunther / Tronka, Krisztián (1999): Ausspracheschulung für fortgeschrittene ungarische Deutschlerner – ein Unterrichtskonzept. In: Mádl, Antal / Dietz, Gunther (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 111–132.
- Europarat (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. München: Klett/Langenscheidt.
- Gósy, Mária (2009): Ungarisch. In: Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian (Hrsg.): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter. S. 220–223.
- Hirschfeld, Ursula (2019): Phonetik als Basisqualifikation und als Gegenstand wissenschaftspropädeutischer Projektarbeit. In: Betz, Anica / Firstein, Angelina (Hrsg.): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Hohengehren: Schneider. S. 76–97.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Aufl. (=Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1). Berlin: E. Schmidt. Arbeitsblätter und Audiodateien unter URL: <https://www.esv.info/t/phonetik/aktualisierung.html> (30.06.2022).
- Hirschfeld, Ursula / Rösler, Dietmar / Schramm, Karen (2016): Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In:

- Zeitschrift DaF 53/3, S. 130–134.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2016.03.02>
- Nagy, Viktor (2004): Phonetik im Fremdsprachenunterricht. In: Werkstatt 3. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. S. 7–38.
- Pilarský, Jiří (2008): Aktuelle Probleme eines Phonetikunterrichts an ungarische und rumänische Studenten im Rahmen der Hochschulgermanistik. In: Blachut, Edyta / Cirko, Lesław / Jurasz, Alina / Tworek, Artur (Hrsg.): *Studia Linguistica XXVI*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. S. 137–146.
- Reich, Philip (2017a): Sprechen – Lehren – Lernen. Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten*. Budapest: Eötvös-József-Collegium (=Cathedra Magistrorum A, 1). S. 197–242.
- Reich, Philip (2017b): *Sapienter et eloquenter dicere*. Skizze der Vermittlung mündlicher Kommunikation von der Antike bis in die Gegenwart. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten* (=Cathedra Magistrorum A, 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 243–265.
- Reinke, Kerstin (2013): Ungarisch. In: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg, S. 1–13. Online unter der URL: <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Ungarisch.pdf> (30.06.2022).
- Salgo, Anna (2022): *Ausgangssprache Ungarisch*. In: *Kontrastive Phonetik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: E. Schmidt. Online unter der URL: <https://www.esv.info/lp/phonetik> (30.06.2022).
- Tronka, Krisztián (2006): *Phonetik und Phonologie des Deutschen mit kontrastiven (deutsch-ungarischen) Aufgaben*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Wodarz, Hans-Walter / Wodarz-Magdics, Klara (1971): Beiträge zu einer kontrastiven Phonetik des Deutschen und des Ungarischen. In: *Phonetica* 24, S. 116–124.
DOI: <https://doi.org/10.1159/000259355>

Bernhard Offenhauser (Budapest)

Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®: Förderung landeskundlicher Kompetenzen – Identitätskonstruktionen sichtbar machen, hinterfragen und dekonstruieren

1 Einleitung

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Wo beginnt sie, wo hört sie auf? Was ist wichtig? Was ist vielleicht weniger wichtig? Fragen, die zwangsläufig zum Scheitern Vermittlung Selbiger führen. Altmayer (2017: 13) fordert, nicht mehr sogenannte in sich homogene und voneinander getrennte „Kulturen“ zu lernen und zu vergleichen, sondern kulturelle „Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden“ kennenzulernen und zu hinterfragen, mit dem Ziel, „Verständigung zu ermöglichen“. Diskurse werden sozial konstruiert, sind nicht statisch und schaffen real determinierte Sachverhalte bzw. Identitäten über Zuschreibungen und Abgrenzungen. Identitäten sind plurale Zugehörigkeiten (Berger 2010: 220), die es zu beschreiben gilt, um sie gemäß dem Desiderat von Bohunovsky/Altmayer (2020: 87) über den Weg der konkreten und praxisfähigen Konzepte in den Unterricht zu transportieren. In den Deskriptoren des REPA (Candelier et al., 2009), als Ergänzung des GER (2001), wird unter anderem „interkulturelles Lernen“ beschrieben. Die Aufgabe ist im vorliegenden Artikel, Überlegungen anzustellen, diese Deskriptoren im Sinne des angegebenen „Deutungslehrens“ mittels der Sinus-Milieus® Lebenswelten und Wertewandel darzustellen, zu diskutieren, Zuschreibungen, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu verstehen und zu hinterfragen, um Lernende zu ermächtigen, an deutschsprachigen Diskursen teilhaben zu können.

2 Grundlegungen und Konzepte

2.1 Zum Werdegang der Landeskunde im DaF-Unterricht: Deutungsmuster

Auf die Entwicklungsgeschichte der Landeskunde im DaF-Unterricht wird an dieser Stelle nur am Rande eingegangen, sondern Ziel ist es hier, die rezenten Tendenzen darzustellen. In Nicolaescu (2021) werden ausgehend vom kognitiven über den kommunikativen zum interkulturellen Ansatz die Zugänge im DaF-Unterricht zur Landeskunde zusammengefasst und diskutiert und auf den sogenannten diskursiven Ansatz eingegangen. Nach Altmayer (2016: 9) sind in der Landeskunde somit die „Gegenstände [...] nicht irgendwo in einer ‚objektiv‘ existierenden Welt zu suchen, ihre Gegenstände sind vor allem sprachliche Äußerungen, mit denen wir diese als auch soziale und gemeinsame Wirklichkeit überhaupt herstellen.“ Es sind somit weniger die Fakten relevant, mit einem Beispiel nach Altmayer (2016: 9), was die Menschen in deutschsprachigen Ländern essen, sondern wie das Thema „Essen“ im jeweiligen Diskurs produziert und immer wieder reproduziert wird – in anderen Worten, welche Deutungsmuster damit verbunden sind:

Gegenstand der Landeskunde in dem Sinn einer ‚diskursiven‘ Landeskunde [...] sind nicht Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen. (ebd.)

Als Konsequenz gilt es, im Fremdsprachenunterricht eine Diskursfähigkeit aufzubauen, mit dem Ziel, dass die Lernenden daran teilhaben können, diese erweitern und hinterfragen. Hierbei geht es um die Auseinandersetzung mit eigenen und neuen Deutungsmustern und die Schaffung der Erkenntnis der Pluralität von Diskurspositionen.

Die „Kulturcontainerraumlandeskunde“, d. h. die an Nationalstaaten orientierte Landeskunde, ist nach Tonsern (2020: 27) zu kritisieren, wodurch im logischen Schluss „DACH“, weder das Prinzip noch das Konzept, in den Unterricht Eingang finden solle. „Diese nationalstaatlichen Ordnungskategorien seien aber letztlich nur als ein soziales Konstrukt anzusehen und sollten fortan nicht mehr im Mittelpunkt des kulturbezogenen Lernens stehen“ (Altmayer 2017: 10). In der Konsequenz ist von „der Kultur deutschsprachiger Diskurse“ zu sprechen, und damit von der Arbeit im landeskundlichen Unterricht mit „kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmustern, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu er-

möglichen“ (ebd.). Shafer / Baumgartner (2019: 108) finden den Konsens in der „DACH-Diskursfähigkeit“. Demnach ist (Shafer / Baumgartner 2017: 69) nicht die Frage „wie z. B. ‚die Schweiz *ist*‘ oder wie ‚Schweizer:innen *sind*‘, sondern eher: Wie werden Schweizer:innen sprachlich-diskursiv ‚gemacht‘?“ Als Bezugsgröße könne man konsequenterweise die deutsche Sprache heranziehen (vgl. Altmayer 2016: 10), wobei die Frage noch nicht zur Gänze beantwortet bleibt, wie „deutschsprachige Diskurse“ (ebd.) definiert werden können bzw. wie diese Diskurse in deutscher Sprache“ (ebd.) greifbar und geordnet werden können. Wie lassen sich folglich deutschsprachige kulturelle Muster außerhalb der nationalstaatlichen Kategorien beschreiben? Die Arbeit mit Sinus-Milieus® kann in diesem Sinne einen Beitrag leisten, ohne, wie Tonsers (2020: 33) treffend formuliert, „dem interkulturellen Ansatz und dessen offenkundigen Gefahren der einseitigen Kulturkontrastivierung“ zu verfallen, und liefert nach dem Desiderat von Bohunovsky / Altmayer (2010: 87) „konkrete und praxisfähige Konzepte und Materialien [...] die der hier angedeuteten Komplexität des Themas gerecht werden.“

2.2 Sinus-Milieus®

In welche gesellschaftliche Klasse ordnet man sich selbst ein? In welche gesellschaftlichen Klassen wird man eingeordnet und ordnet man andere ein? Welche Klassen gibt es, wenn man überhaupt von einer Klassengesellschaft sprechen kann?

Nach Reckwitz (2019: 77–85) dominiert derzeit aus einem ökonomischen Standpunkt heraus betrachtet in der Bundesrepublik die Drei-Klassen-Gesellschaft. Die „alte Mittelklasse“, die „neue Mittelklasse“ und die „prekäre Mittelklasse“. Diese gegenwärtige Situation stelle den sich „seit Mitte der 1970er Jahre vollziehenden und immer weiter vertiefenden ‚Bruch‘ gegenüber dem gesellschaftlichen Zustand dar, der vor dieser Zeit herrschte.“ (Kumkar / Schimak 2021: 10). Reckwitz (2019: 77–85) sieht drei gesellschaftliche Dynamiken als Treiber verantwortlich: Postindustrialisierung, Bildungsexpansion und Wertewandel. Spannend erscheint hier besonders letzterer Treiber, der an die Stelle des kulturell hegemonialen Pflichtethos der Lebensführung anstatt „Leitwert der individuellen Selbstentfaltung“ (ebd., S. 84) tritt. Wenn auch einleuchtend, wird in (Kumkar / Schimak 2021: 13) „die elegante Einfachheit des Schemas mit Uneindeutigkeit und Widersprüchen in der empirischen Operationalisierung erkaufte“, da diese über die statistischen Kategorien „Höhe der Bildungsabschlüsse, Höhe des Einkommens, der kulturellen Werteorientierung und der politischen Selbstverortung“ (ebd.) erhoben werden. An

dieser Stelle lässt sich der Bogen zu den Sinus-Milieus[®] spannen, obgleich diese teils einer anderen empirischen Operationalisierungsbasis unterliegen.

Die Sinus-Milieus[®] wurden ab den späten 1970er Jahren aufgrund einsetzender Unzufriedenheit mit konventionellen Schicht- und Klassenmodellen entwickelt. Ziel war und ist, „der Markt- und Sozialforschung ein zeitgemäßes Gesellschafts- und Zielgruppenmodell zur Verfügung“ zu stellen (vgl. Sachweh 2021: 481). Soziale Milieus sind „Gruppen Gleichgesinnter mit ähnlichen Grundwerten und Prinzipien der Lebensführung, die sich durch erhöhte Binnenkommunikation und Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen auszeichnen.“ Die angeführte Einteilung der Bevölkerung nach sozialen Kriterien oder nach Zielgruppendefinitionen verlor an Trennschärfe und Erklärungskraft, nicht zuletzt wegen der nach Schulze (1992) erweiterten „Möglichkeitsräume“, der beschleunigten Individualisierung, sowie neue Zugehörigkeiten in der Gesellschaft „jenseits von Klasse und Stand“ (Beck 1983). Die Schichtbetrachtung ist dadurch nicht als obsolet zu betrachten, sondern wird mit den sozialen Milieus um eine bedeutende kulturelle Dimension erweitert, wodurch durch den Einbezug der grundlegenden Werthaltungen eine Verbesserung der Erklärungstiefe erreicht werden kann (vgl. Flaig/Barth 2018: 3 f.).

„Milieuspezifische Werteorientierungen drücken sich in spezifischen Alltagspraktiken und Lebensstilen aus, welche gleichzeitig Milieuzugehörigkeit und Abgrenzung von anderen Milieus“ zeigen (ebd. S. 3). Anzuführen ist, dass soziale Milieus „stabile Gruppenzugehörigkeiten auf der Basis [...] beständiger Werthaltungen“ bezeichnen (ebd.), Lebensstile hingegen oft „recht kurzfristige Präferenzen“ ausdrücken (ebd.). Mit Sinus-Milieus[®] werden diese Bereiche anhand empirischer Belege abgebildet, mit dem Ziel, die soziale Wirklichkeit zu rekonstruieren, indem die „Menschen und das Bezugssystem seiner Lebenswelt ganzheitlich ins Blickfeld“ gerückt sind (ebd., S. 4). Der Forschungsgegenstand ist somit die Abbildung der subjektiven Wirklichkeit eines Individuums, das über narrative Interviews erhoben wird. Dabei werden, im Sinne der „Lebensweltexploration“ (ebd.), in der eigenen Sprache alle aus ihrer Sichtweise relevanten Lebensbereiche über Zuschreibungen dargestellt und anschließend fallübergreifende Kategorien abgeleitet. Das Ergebnis ist ein hypothetisches Milieumodell, eine Zusammenfassung der Zuschreibungen der Menschen, die sich „in ihren Werten und ihrer grundsätzlichen Lebenseinstellung und Lebensweise ähnlich sind“ (ebd.). Das repräsentative empirische Modell ist das Resultat nach einer quantitativen Überprüfung und gegebenenfalls Nachmodellierung im iterativ zirkulären Prozess. Die Sinus-Milieus[®] sind somit nach eigenen Angaben ein „wissenschaftlich fundiertes Gesellschaftsmodell mit vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten“ (ebd. S. 5).

Sinus-Milieus® stehen nach Schäuble et. al. (2018: 48) für 44 Länder zur Verfügung, wobei sich durch die SINUS-Meta-Milieus zeigt, dass „ähnliche Grunddynamiken soziokultureller Strömungen länderübergreifend“ vorkommen (Flaig/Barth 2018: 10). „Gruppen Gleichgesinnter“ lassen sich somit anhand von „Grundorientierungen, Werthaltungen und Lebensstile“ über nationale Grenzen hinweg identifizieren, sie sind sogar in diesen transnationalen Milieus Menschen jeweils enger verbunden, als „mit dem Rest ihrer Landsleute“ (ebd.).

Die Lebenswelten der erwachsenen Bevölkerung lassen sich quantitativ exakt anhand von 10 Milieus abbilden. Bei quantitativ großen Milieus wird bei Bedarf noch mit Submilieus differenziert. Die Grenzen zwischen den Milieus sind fließend, da es „in der Natur der sozialen Wirklichkeit [liegt], dass Lebenswelten nicht so (scheinbar) exakt [...] eingrenzbar sind wie soziale Schichten“ (ebd.). Flaig und Barth sprechen hier von der sogenannten „Unschärferelation der Alltagswirklichkeit“ (ebd., S. 11). Die Verortung der Sinus-Milieus® für Österreich (2017) lässt sich anhand von Abb. 1 veranschaulichen. Je höher in der Vertikale („Schichtachse“, „soziale Lage“) ein Milieu angesiedelt ist, desto *höher* sind Bildung, Einkommen und Berufsgruppe. Die Position auf der horizontalen Achse (Wertachse) gibt die jeweilige Grundorientierung an. Die Abschnitte auf dieser Achse stehen für die in einer bestimmten historischen Epoche dominanten gesellschaftlichen Leitwerte und die daraus resultierenden Mentalitäten. Je weiter rechts ein Milieu positioniert ist, desto moderner ist seine Grundausrichtung im soziokulturellen Sinne.

Bereits hier, bei einem eventuellen Transfer in Richtung Deutungsmuster, kommen Fragen auf, einerseits in welchen Milieus, anhand Selbst- und Fremdzuschreibungen, sich Personen befinden bzw. wo sie sich in Zukunft sehen. Es stellt sich somit die Frage, welchen Identitäten man sich zugehörig fühlt. Andererseits unter der Annahme, dass Zugehörigkeiten der Logik der Differenz und Grenzziehungen folgen (vgl. Berger 2010: 217), wo, wie und warum Abgrenzungen auf individueller und kollektiver Ebene vorkommen und immer wieder neu verhandelt werden. Spätestens an dieser Stelle ist ein Hinterfragen des bereits angeführten Landeskunde-Nationalstaatencontainers losgebrochen, nicht zuletzt der folgenden empirischen Ergebnisse aus den Sinus-Milieus®.

Wenn man wie bei Flaig/Barth (2018: 15 ff.) beispielsweise Vergleiche der jeweiligen Milieus innerhalb der DACH-Milieulandschaften zieht, lässt sich feststellen, dass sie im sozioökonomischen Bereich „augenfällige Gemeinsamkeiten“ aufzeigen, obgleich es soziokulturelle Unterschiede gibt, etwa im Werteverständnis und in der „zentrifugalen Dynamik der Gesellschaften“ (ebd., S. 15). Diese transnationale Betrachtungsweise, die wohlgermerkt evi-

dent ist, unterstreicht die Überlegungen zu den sogenannten „pluralen Zugehörigkeiten“ (vgl. Sen 2007: 33 f.), die wiederum in den Sinus-Milieus® in übergeordnete Kategorien zusammengefasst sind.

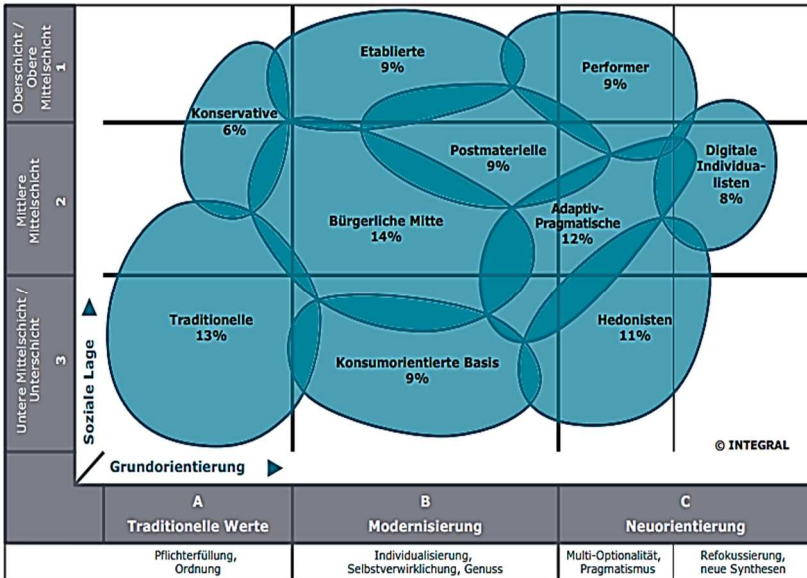


Abb. 1: Sinus-Milieus® in Österreich nach sozialer Lage und Grundorientierung (Flaig/Barth 2018: 13)

Wenn Sinus-Milieus® auch der Kritik unterliegen, z. B. nicht ausreichend wissenschaftlich fundiert zu sein, kann in Barth (2021) eindeutig das Gegenteil dargestellt werden. Vielmehr lässt sich hervorheben, dass dieses Modell „direkt verwendet werden“ bzw. als eine „Basis für die Entwicklung eigener Typologien“ herangezogen werden kann (ebd., S. 476). Hinzuweisen ist auf die Tatsache, dass es sich bei der erstellenden Institution um eine privatwirtschaftlich orientierte Organisation handelt, die aus wirtschaftlichen Gründen nicht alle „Milieuindikatoren“ und den „Algorithmus, nach welchem die Milieus quantitativ modelliert werden“, offenlegt (ebd., S. 474).

Die Auseinandersetzung mit Sinus-Milieus® mit dem Ziel des Aufbaus und der Förderung einer erhöhten Diskursfähigkeit im angeführten landeskundlichen Deutungslernen im und um den Fremdsprachenunterricht ist somit anzudenken. Hier gilt jedoch zu hinterfragen, vielleicht analog zu den verschiedenen diskutierten Landeskundevermittlungstraditionen, wie man in

Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung solche, überspitzt formuliert, schöngeistigen Herausforderungen unterbringen kann.

2.3 Kompetenzen in der Landeskunde

Kompetenzen sind

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

Im Sinne der Teilhabe am bzw. an der immer wiederkehrenden Ausverhandlung des landeskundlichen Diskurses, gilt es, die Lernenden zu ermächtigen, selbst die Kompetenz dahingehend zu entwickeln.

Für den Transfer der oben angeführten Überlegungen in und um den Fremdsprachenunterricht kann Bezug auf den Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA 2009) genommen werden, im Speziellen bei der konkreten Umsetzung auf die Deskriptoren für Kompetenzen und Ressourcen. Der REPA stellt ein Instrument zur „Förderung sprachensprachen- und kulturübergreifenden Lernens bereit und kann auf alle Sprachen und sprachlichen Aktivitäten [...] angewendet werden“ (Schröder-Sura 2018: 79). Im gegebenen Kontext des kulturellen Deutungsmusterlernens ist hierbei das Augenmerk auf den Einbezug mehrerer und vielschichtiger nicht fixierter Kulturen zu legen (vgl. Candelier et al. 2012). Dementsprechend ist nicht von einzelnen „Kulturcontainern“ auszugehen, die additiv gelehrt und gelernt werden, sondern von der Ausverhandlung des Diskurses darüber. Der REPA versteht sich als ergänzender Beitrag des GER, im gegebenen Kontext vor allem zum Kapitel 5.1 – Allgemeine Kompetenzen (S. 103–109). Gemäß dem angeführten Zitat von Weinert (2001) werden die drei Kompetenzbereiche, wie auch im GER, zu „savoir“, „savoir-faire“ und „savoir-être“ zugeordnet und u. a. auf „mehrkulturelle Elemente“ bezogen (Schröder-Sura 2018: 84). Mit dem REPA werden für die Bereiche der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität grundlegende Kompetenzen und Ressourcen beschrieben.

Der REPA beinhaltet die Globalkompetenzen und drei Auflistungen mit Deskriptoren von v. a. inneren Ressourcen der Lernenden in den drei angeführten Kompetenzbereichen. Die globalen Kompetenzen aktivieren „während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives („savoir“), persönlichkeitsbezogenes („savoir-être“) und prozedurales Wissen („savoir-faire“) (Candelier et al. 2012). Sie betreffen alle zwischensprachlichen und zwischen-

kulturellen Vernetzungen und aktivieren das gesamte sprachliche und – für den gegebenen Kontext von besonderer Bedeutung – kulturelle Repertoire der Lernenden. K1 und K2 als allgemeine Kompetenzbereiche werden im REPA unterschieden, wobei Ersterer die mehrsprachige und kulturelle Kommunikation zum Thema hat und Letzterer die mehrsprachigen und mehrkulturellen Lern- und Reflexionsprozesse umfasst: (K1) Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren und (K2) Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires.

Die sogenannten Zwischenbereiche K3–K7 tragen im Kontext der sprachlichen und kulturellen Pluralität eine besondere Bedeutung. Sie können weder K1 noch K2 eindeutig zugeordnet werden und sind in Kommunikationssituationen sowie für den Lernprozess von Bedeutung. Der Fokus im gegebenen Kontext liegt, wie sich später zeigen wird, v. a. auf K2.1, K2.2, K3, K5 und K7 (ab Seite 32 im REPA). Die drei Listen zur Beschreibung der mehrsprachigen und plurikulturellen Handlungs- und Reflexionskompetenz befinden sich im REPA im Anschluss, worin jeweils bis zu 170 Deskriptoren die Dimensionen Wissen, Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen darstellen. Die Deskriptoren im Bereich Wissen („savoir“) werden für die sprachliche und kulturelle Dimension getrennt geführt, wobei hier zweite Dimension ab Seite 43 (B-1–B-8) näher zu betrachten ist. Hier werden zwei Ebenen unterschieden: die erste nimmt auf „kulturell bedingte Praxen und Verhaltensweisen“, die zweite auf „soziale Aspekte und kulturspezifische Interpretations-schemata“ Bezug. Die persönlichkeitsbezogenen Kategorien („savoir-être“) ab Seite 66 (A-1–A-16) werden in sechs Bereiche unterteilt und beziehen sich meist auf die Lernenden selbst oder sind auf einen Bezug auf die Außenwelt gerichtet. Die Deskriptoren aus dem Bereich der Fertigkeiten („savoir-faire“) ab Seite 90 (S-1–S-7) zielen auf den Transfer ab. An selbiger Stelle werden Einsatzmöglichkeiten aufgezeigt, die die folgenden drei Ebenen betreffen: (a) Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, (b) Aufgabenanalyse und -entwicklung und (c) Curriculumsentwicklung (vgl. Schröder-Sura 2018: 85–91).

Der GER (2001), wie bereits angekündigt, zeigt in Kapitel 5 eine ähnliche Grundstruktur auf. Die allgemeinen Kompetenzen, die langfristig eingesetzt werden können und zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden beitragen, können dementsprechend als kommunikative Kompetenz betrachtet werden und werden von den linguistischen Kompetenzen getrennt betrachtet. Auch hier findet die Unterteilung, wie bereits angedeutet, in die Kompetenzbereiche deklaratives Wissen („savoir“), persönlichkeitsbezogene

Kompetenz („savoir-être“) und Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) statt. Die weiteren Kompetenzbereiche sind im gegebenen Kontext zwar nicht zu vernachlässigen, müssten aber an anderer Stelle ausführlich erläutert werden. Das deklarative Wissen (5.1.1) unterteilt sich in „Weltwissen“, „soziokulturelles Wissen“ und „interkulturelles Bewusstsein“. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (5.1.2) umfasst „praktische Fertigkeiten“ und „interkulturelle Fertigkeiten“. Die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (5.1.3) wird durch Wissen, Verständnis und Fertigkeiten beeinflusst. Zudem tragen zur Identität der Lernenden auch die individuellen bzw. persönlichen Faktoren wie Einstellung, Motivation, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen bei (vgl. GER 2001: 103–107).

Der GER in Kombination mit dem REPA liefert somit eine breite Bandbreite an Kompetenzen mit den dazugehörigen Deskriptoren, die es zu bedienen gibt bzw. die mit den Überlegungen zum Ansatz des diskursorientierten Deutungsmusterlernens in der Landeskunde und der Umsetzungsmöglichkeiten mit Hilfe der Sinus-Milieus® in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden kann.

3 Verschneidung der Konzepte

Mit den eingangs beschriebenen Landeskundevermittlungstraditionen, die letztendlich alle zusammen in diskursorientiertes Deutungslernen münden, könnte fälschlicherweise verstanden werden, dass auf Basis des REPA bzw. des GER dies nicht umsetzbar sei, da die angeführten Kompetenzen und deren Deskriptoren wahrscheinlich mit dem interkulturellen Ansatz abschließen. An dieser Stelle ist aber anzuführen, dass das eine das andere nicht ausschließt. Salopp beschrieben sind beispielsweise sogenannte Artefakte im Fremdsprachenunterricht genauso wichtig, wie Fakten über Gegebenheiten, situationsspezifische typische Kommunikation, oder Vergleiche zu ziehen. Problematisch wäre nur, wenn es lediglich dabei bliebe. In anderen Worten können diese Kompetenzen und Deskriptoren als Etappen auf einem Weg betrachtet werden, um zum eigentlichen diskursorientierten Deutungslernen zu kommen.

Ausgehend vom Menschen und seiner Identität kann mit Sinus-Milieus® gearbeitet werden. Identität, aus einer strukturalistischen Perspektive heraus, wird durch andere konstruiert. Wenn man z. B. die Frage heranzieht, wie man sich selbst am besten beschreiben könnte, geschieht dies über Eigenschaften bzw. über Zuschreibungen, die von anderen gesetzt werden. Somit stehen die-

se Zuschreibungen immer in Relation zu anderen, frei nach Sartre: „Wir sind das, was wir nicht sind.“ Man könne auch nicht alle seine Eigenschaften aufzählen, aber, im Umkehrschluss, was man nicht ist. Somit wird in diesem Sinne Identität, wie weiter oben bereits angedeutet, über Abgrenzung gestiftet (vgl. Erikson 1973). Weiters lässt sich zwischen verschiedenen Identitätsbegriffen differenzieren wie z. B. die personale Identität, die ein Individuum abgrenzt, bzw. die Gruppenidentität. Hervorzuheben ist, dass es sich um kein statisches Konzept handelt und Herausbildungen von Mehrfachidentitäten miteinschließt. Relevant sind diese Überlegungen, weil „Sprache und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft aber auch Religion und bestimmte Wertvorstellungen“ (vgl. Krumm 2010: 122) diese Zugehörigkeiten konstituieren, sich aber wiederum durch Abgrenzungen etablieren. Durch diese Zugehörigkeiten erheben Menschen Anspruch, einem Milieu zuzugehören – oder eben nicht – wodurch sich Identitäten durch deren Milieuzugehörigkeiten fassen lassen.

Wenn nun von einem Kulturbegriff ausgegangen wird, der sich nach Barkowski (2010) im Fachdiskurs DaF/DaZ zu Recht durchgesetzt hat, besteht ein wesentlicher Anteil des diskursiven Deutungslernens in der Landeskunde im Kulturdeuten im selbigen Sinn, da Kultur

die Gesamtheit der Eingriffe in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse versteht, einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte. (Barkowski 2010: 174)

4 Anwendungsszenarien

Aus den Möglichkeiten, die sich mittels der Arbeit mit Sinus-Milieus® auftun, werden drei Überlegungen präsentiert, mit dem Ziel, eventuelle Wege aufzuzeigen und weiterzudenken. Diese Beispiele sind in eigenen Unterrichtsettings entstanden und erprobt. Es handelt sich dabei um gegebenenfalls noch nicht fertige Unterrichtspläne, sondern vielmehr um Konzepte, die an die jeweilige Unterrichtssituation anzupassen sind bzw. vielmehr hier der Veranschaulichung dienen.

Beispiel 1 befindet sich nach dem GER im mittleren A2-Niveau. Es wird auf Basis des Lehrwerks *Menschen A1.2* (Habersack et al. 2020: 68) durchgeführt. Auf Seite 68 im Kursbuch (vgl. Abb. 2) befindet sich zum Abschluss der Lektion zum Thema „Essen und Ernährung“ ein sogenanntes „Mini-Projekt“, bei dem die Lernenden ihren eigenen Lebensmittelkonsum im Sinne

eines gesunden Verhaltens angeben, präsentieren und daraufhin gegebenenfalls einen Text schreiben.

Im Normalfall kommt die Frage im Unterrichtsgeschehen auf, was andere essen bzw. was man in den DACH-Ländern esse. Hier lässt das Lehrwerk an die Überlegungen zu den Sinus-Milieus® anknüpfen, da die Lernenden durch Sprechen, Vergleichen und letztlich Hinterfragen schon im diskursorientierten Deutungslernen sind. Ohne auf diesem Niveau die Konzepte zu erläutern zu versuchen, kann man im nächsten Schritt die folgenden Fotos präsentieren. Es handelt sich um die sogenannten Sinus-Bilder-Collagen®. Sie stehen für alle 10 Sinus-Milieus® zur Verfügung und sind das Resultat bzw. die Zusammenfassung der verschiedenen Sinus-Milieus® in bildlicher Form. Daneben sind noch die typischen Attribute, die erhoben wurden, angeführt. Exemplarisch werden zwei der 10 Tafeln in den folgenden Abbildungen 2–4 angeführt.


Nun kann man die sogenannten Wohnwelten und die Fotos der Personen genauer betrachten und diese beschreiben. Der beherrschte Wortschatz auf dieser Niveaustufe ist noch zu gering, als dass die gegebenen Attribute zur Gänze angewandt werden könnten. Nach einem ersten Kennenlernen der Fotos, möglichst aller 10 Sinus-Milieus®, können die Fragen im gegebenen Kontext gestellt werden, was die Personen der Milieus essen, und warum und wie sich die Essgewohnheiten der einzelnen Milieus voneinander unterscheiden könnten. Anzumerken ist hier, dass diese Abbildungen Milieus aus Deutschland abbilden, wobei dies von untergeordneter Bedeutung ist. Vielmehr geht es jetzt darum, dass die Lernenden in diesen Sinus-Milieus® Informationen verorten, also darüber zu sprechen, wo diese Personen das essen, was von der Lernendengruppe ausverhandelt wurde. Ein wünschenswertes Resultat wäre hier – wie dies bei den bisherigen Versuchen tatsächlich immer der Fall war –, dass die verschiedensten Länder aufgezählt wurden, darüber diskutiert wurde und letztendlich kaum ein Land eindeutig festgemacht werden konnte. Als Pointe stellt sich somit heraus, dass es weniger landesspezifisch bzw. – um auf die Erläuterungen von weiter oben zurückzukommen: auf „Kulturcontainer“ festzumachen – ist, was gegessen wird, sondern eher anhand der Zuschreibungen zu den Sinus-Milieus®. Einen Extraschritt, der nicht zu vernachlässigen ist, wäre, die Lernenden sich selbst in Sinus-Milieus® einordnen zu lassen und, im gegebenen Thema, ihr Essen bzw. ihr Essverhalten Sinus-Milieus® zuzuordnen. Weiters kann auch der Blick in die Zukunft oder in die Vergangenheit gezogen werden, indem die Lernenden überlegen, wie es vielleicht früher war und wie es in Zukunft sein könnte – für sich selbst, für andere –

12


MINI-PROJEKT

AS 7

Ihr Lebensmittelkonsum. Ergänzen Sie den Fragebogen und machen Sie sich Notizen. Erzählen Sie dann im Kurs.



Ich esse/trinke ...	zu viel	viel/oft	genug	wenig/selten	zu wenig	nie
Brot und Getreideprodukte		X				
Obst		X				
Gemüse						
Milchprodukte						
Fleisch	X (Kmd, ...)					
Wurst						
Fisch						
Wasser						
Tee						
Alkohol						



Ich esse oft Brot und Vollkornmüdeln. Und ich esse viel Obst und Gemüse. Zum Frühstück esse ich jeden Tag einen Obstsalat und abends koche ich Gemüse. Ich esse aber wahrscheinlich zu viel Fleisch, vor allem Rind und Huhn. Schweinefleisch esse ich nie.

Abb. 2: Mini-Projekt, Lebensmittel. Arbeitsgrundlage: Habersack et al. (2020: 68)

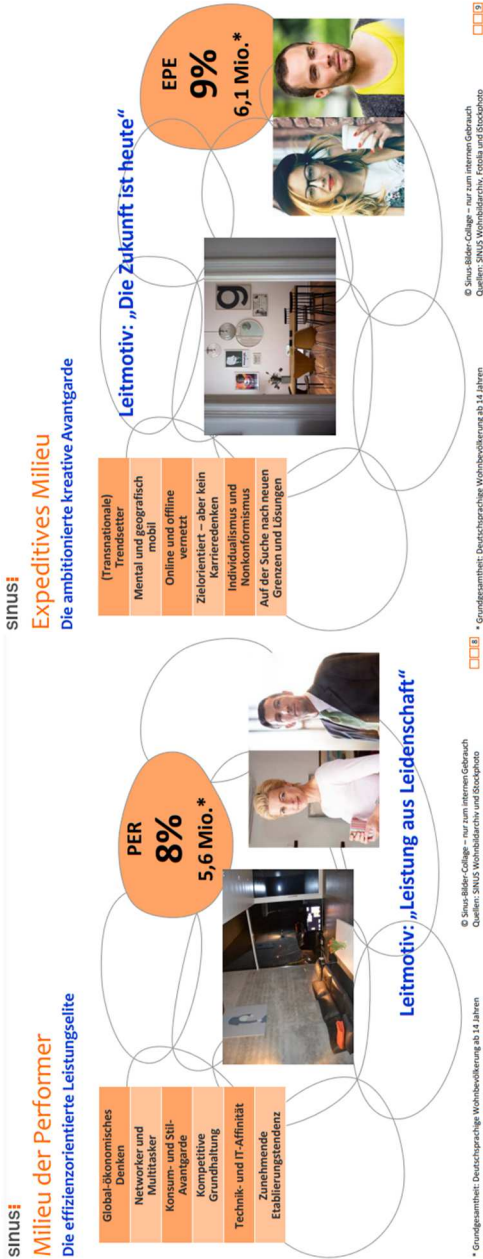


Abb. 3: Sinus-Bilder-Collagen: Milieu der Performer. Arbeitsgrundlage: Tauscher et al. (2018: 8)

Abb. 4: Sinus-Bilder-Collagen: Milieu der Performer. Arbeitsgrundlage: Tauscher et al. (2018: 9)

jeweils mit Begründung. Abgesehen von zahlreichen Sprechchancen, die gegebenenfalls sprachlich vorentlastet werden müssen, ermöglicht man den Lernenden somit, über eigenes und fremdes Verhalten zu sprechen, es zu dekonstruieren und somit auch zu hinterfragen und, so das Desiderat, zu reflektieren. Bereits an dieser Stelle lässt sich kritisch anmerken, dass dieser „Umweg“ über die Sinus-Milieus[®] eine bedeutende Zeiteinbuße im Unterrichtsgeschehen mit sich bringt. Dem kann zugestimmt werden, da es offensichtlichere Problemfelder sprachlicher Natur auf dieser Niveaustufe gibt, wenn man aber den Mehrwert, also den vielschichtigen Kompetenzzuwachs, genauer betrachtet, kann diesem Einwand entgegenesprochen werden.

Das zweite Anwendungsszenario ist für die Niveaustufe B2 gedacht. Die Basis für die Umsetzung stammt von Sachweh (2021: 184). Eingangs wird hier beschrieben, dass Sinus-Milieus[®], wie auch an anderer Stelle angegeben, dazu dienen, „eine realistischere Beschreibung von Sozialgruppen ‚die es wirklich gibt‘ zu liefern.“ Somit wird ein „realitätsgetreues und differenziertes Abbild der sozialen Realität“ gezeichnet. (ebd.) Am Beispiel der Wahlforschung kann die Erklärungskraft der Sinus-Milieus[®] verdeutlicht werden, da mit deren Hilfe sich z. B. der Wahlerfolg der politischen Partei AfD insbesondere in Ostdeutschland nicht im Sinne einer Ost-West-Spaltung erklären lässt, sondern vielmehr durch das „häufigere Auftreten und die sozialräumliche Verdichtung“ (ebd.) von sogenannten „modernisierungsskeptischen Milieus“ (vgl. Abb. 1). Weiters wird an selbiger Stelle ausgeführt, dass die Erklärung der Wahlerfolge nicht alleine mit den Sinus-Milieus[®] zur Gänze möglich ist, da weitere Faktoren wie eine räumliche Konzentration und Verdichtung bestimmter Milieus zu einem sozialen Mechanismus führen. Dementsprechend müsste geklärt werden, warum bestimmte Milieus Werteorientierungen vertreten und wie dies ihr Handeln beeinflusst (vgl. Sachweh 2021: 184 f.). Ungeachtet dieser Tatsache verweisen die Möglichkeiten der Analyse mit Sinus-Milieus[®] auf zahlreiche Anlässe, diskursorientiertes Deutungslernen zu operationalisieren.

Im folgenden Beispiel ist das Ziel, Parteien und deren Wählerschaft mit den Sinus-Milieus[®] zu analysieren, zu vergleichen, zu dekonstruieren und zu reflektieren, indem Zuschreibungen herausgearbeitet und hinterfragt werden. Ausgegangen wird von Fragestellungen, wie bzw. warum es z. B. einer AfD gelingen kann, eine breite Masse der Bevölkerung anzusprechen, oder wie bzw. warum beispielsweise die CDU immer weniger Wähler:innen hat.

Zunächst gilt es, dass die Lernenden die einzelnen Sinus-Milieus[®] und deren Charakterisierungen kennenlernen. Dazu eignen sich die Inhalte auf Abbildung 1. Abhängig von der gewünschten Auseinandersetzungintensität

können auch weitere Beschreibungen herangezogen werden. Die Lernenden vertiefen sich im Anschluss in die kommunizierten Inhalte. Dies kann mittels einer Analyse der jeweiligen Webseiten der Parteien geschehen, mittels Wahlplakate oder z. B. mit den Parteiprogrammen. Die Recherchen können auch auf europäischer Ebene, also zwischen Parteien ähnlichen Couleurs, gezogen werden. Im nächsten Schritt werden die Zuschreibungen gestellt, erhoben und analysiert und mit den Sinus-Milieus® verglichen. Mögliche Fragestellungen sind hierfür, was z. B. über die Parteien in den Medien kommuniziert wird, was die Parteien über sich selbst kommunizieren und welche Milieus damit angesprochen werden. Weiters kann der Fokus auch auf die musterhafte Reproduktion des Gesagten gelegt werden, also welche Zuschreibungen immer wieder vorkommen und somit den Diskurs konstituieren und immer wieder reproduzieren. Darauf aufbauend lassen sich Überlegungen anstellen und hinterfragen, warum die einen Sinus-Milieus® eine politische Richtung bevorzugen und andere weniger, bzw. welche Erwartungen die Parteien und die Wählerschaft haben. Wichtig ist auch hier der Punkt der Selbstzuschreibungen: Wo ordnen sich die Lernenden selbst mit welchen Zuschreibungen zu und warum? Wo hätten sie sich vielleicht in einer näheren oder fernerer Vergangenheit zugeordnet? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind zwischen den Ländern zu erkennen und warum? Wie sich auch anhand dieser Überlegungen erkennen lässt, kann kritisiert werden, dass es sich um ein sehr zeitaufwändiges Prozedere handelt. Dem kann jedoch entgegengesetzt werden, dass der Kompetenzzuwachs in zahlreichen Bereichen sehr hoch ist, angefangen von den linguistischen bis hin zu den kulturbezogenen Kompetenzen.

Diesbezüglich lassen sich nach einer ersten Betrachtung mit den angegebenen Beispielen gemäß dem REPA somit die folgenden Globalkompetenzen fördern: K.3-Kompetenz zum Perspektivenwechsel (S. 32), K.5-Kompetenz der Distanzierung (S. 32) und K.7-Kompetenz, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen (S. 32). Die Deskriptoren aus dem REPA werden an dieser Stelle nicht angeführt, da diese für konkretere Unterrichtsabläufe detaillierter angeführt werden müssten. Soviel lässt sich dennoch feststellen, dass aus allen drei Bereichen, d. h. „savoir“ (ab S. 43), „savoir-être“ (ab S. 66) und „savoir-faire“ (ab S. 90), zahlreiche Deskriptoren Anwendung finden.

In Kapitel 5.1 des GER lassen sich die folgenden Kompetenzen festmachen, wobei diese im Gegensatz zum REPA mehr themenorientiert zu betrachten sind. Hierbei ist im Bereich von „savoir“ (S. 103ff.) in aufsteigender Bedeu-

tung das „Weltwissen“ (S. 103) zu nennen bzw. besonders das „Soziokulturelle Wissen“ (S. 104 f.) und das „Interkulturelle Bewusstsein“ (S. 105). Bei „savoir-faire“ (S. 105 f.) und „savoir-être“ (S. 106 ff.) sind die geförderten Kompetenzen wiederum themenabhängig zu wählen, wobei v. a. bei Letzteren viele Kompetenzbereiche angesprochen werden.

In der Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kompetenzen entwickeln“ für Lehramtsstudierende des Unterrichtsfachs „Deutsch als Fremdsprache“ an der ELTE in Budapest werden drei Einheiten der Arbeit mit Sinus-Milieus[®] gewidmet. Ziel ist dabei, den Studierenden übergeordnete Kompetenzen zu vermitteln, die als Multiplikatoren in deren künftiger Lehrtätigkeit dienen. Sinus-Milieus[®] werden nach einer intensiven Auseinandersetzung mit Konzepten wie „Kultur“ und „Diskurs“ aus verschiedenen Blickwinkeln heraus erarbeitet. Ziel ist dabei nicht, den Studierenden fertige Unterrichtsmaterialien zu liefern, sondern sie zu sensibilisieren, welche Möglichkeiten sich mit der Arbeit mit Sinus-Milieus[®] und für diskursorientiertes Deutungslernen im Klassenzimmer eröffnen. Dementsprechend sind die Studierenden angehalten, im Rahmen einer Abschlussarbeit Wege zu konzipieren und auszuarbeiten, wie diese themenrelevanten Inhalte Anwendung finden können, also wie anhand der Sinus-Milieus[®] sozio-kulturelle Phänomene in der eigenen Betrachtungsweise sind und wie in anderen, wie man darüber kommunizieren kann, wie diese hinterfragt werden können und letztendlich wie die Zuschreibungen dahinter systematisch dekonstruiert werden können.

5 Zusammenschau und Ausblick

Ziel des vorliegenden Artikels ist, Überlegungen anzustellen, Kompetenzen und Deskriptoren aus dem REPA und GER im Sinne des beschriebenen „Deutungslernens“ mittels der Sinus-Milieus[®] Lebenswelten und Wertewandel darzustellen und zu diskutieren, Zuschreibungen, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu verstehen und zu hinterfragen, um Lernende zu befähigen, an deutschsprachigen Diskursen teilzuhaben. Ausgehend von den verschiedenen historisch gewachsenen Landeskundetraditionen wird die Überleitung zu der Arbeit mit Sinus-Milieus[®] gelegt und mittels Beispiele mögliche Wege aufgezeigt, mit Sinus-Milieus[®] im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten. Wünschenswert wäre an dieser Stelle, dass derartige Überlegungen – nicht nur über Sinus-Milieus[®], sondern auch über weitere Ansätze des diskursorientierten Deutungslernens – Einzug in den Unterricht, hier v. a. in die Landeskunde

finden, um das Dilemma des bloßen Faktenvermittelns und Vergleichens gegenüber der ausgeprägten Vergessenskurve zu vermindern, mit dem Ziel, die Lernenden besser auf eine realweltliche Situation im Sinne einer erhöhten landeskundlichen Diskursfähigkeit vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65, S. 7–21.
- Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.
- Barkowski, Hans (2010): Kultur. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 174.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584225>
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584225>
- Barth, Bertram (2021): Die Sinus-Milieus in der Gesellschaftswissenschaft. In: *Leviathan* 4/49, S. 470–479.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-4-470>
- Barth, Bertram / Flaig, Berthold Bodo / Schäuble, Norbert / Tautscher, Manfred (Hrsg.) (2018): *Praxis der Sinus-Milieus®*. Wiesbaden: Springer.
DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5>
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz. S. 35–74.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (2010): Kulturelle Identität als soziale Konstruktion. In: Honer, Anne / Meuse, Michael / Pfadenhauser, Michaela (Hrsg.): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: Springer. S. 207–223.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92017-7_14
- Berger, Peter A. (2010): Kulturelle Identität als soziale Konstruktion. In: Honer, Anne / Meuse, Michael / Pfadenhauser, Michaela (Hrsg.): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: Springer. S. 129–142.
- Bohunovsky, Ruth / Altmayer, Claus (2020): DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: Shafer, Naomi / Middeke, Annegret / Hägi-Mead, Sara / Schweiger, Hannes

- (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 69–90.
- Candelier, Michel / Camilleri Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / Pietro, Jean-François de / Lőrincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna / Nogueroles, Artur / Molinié, Muriel (2009): *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Straßburg: Europarat.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flaig, Berthold Bodo / Barth, Bertram (2018): *Hoher Nutzwert und vielfältige Anwendung: Entstehung und Entfaltung des Informationssystems Sinus-Milieus®*. In: Barth, Bertram / Flaig, Berthold Bodo / Schäuble, Norbert / Tautscher, Manfred (Hrsg.): *Praxis der Sinus-Milieus®*. Wiesbaden: Springer. S. 3–21.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5_1
- Habersack, Charlotte / Pude, Angela / Specht, Franz (2020): *Menschen A2/1. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber.
- Honer, Anne / Meuse, Michael / Pfadenhauser, Michaela (Hrsg.) (2010): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: Springer.
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Identität*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke. S. 122.
- Kumkar, Nils / Schimank, Uwe (2021): *Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz' Diagnose der „Spätmoderne“*. In: *Leviathan* 1/49, S. 7–32.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-1-7>
- Nicolaescu, Alexandra (2021): *Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv?* In: *Germanistische Beiträge* 1/47, S. 245–259.
DOI: <https://doi.org/10.2478/gb-2021-0014>
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GER (2001) = *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Sachweh, Patrick (2021): *Klassen und Klassenkonflikte in der postindustriellen Gesellschaft. Soziale Spaltungen und soziokulturelle Polarisierung in den Mittelklassen*. In: *Leviathan* 2/49, S. 181–188.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-2-181>
- Schäuble, Norbert / Tautscher, Manfred / Arnold, Matthias / Hribernik, Nico (2018): *Internationalisierung der Milieuforschung: Die Sinus-Meta-Milieus®*. In: Barth, Bertram / Flaig, Berthold Bodo / Schäuble, Norbert et al. (Hrsg.): *Praxis der Sinus-Milieus®*. Wiesbaden: Springer. S. 45–63.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5_3

- Schröder-Sura, Anna (2018): Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). In: Melo-Pfeifer, Silvia / Reimann, Daniel (Hrsg.): Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 79–106.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Fachbuch.
- Sen, Amartya Kumar (2007): Die Identitätsfalle: warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: Beck.
- Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: Herrmann-Teubel, Yvonne / Jarzabek, Alina Dorota / Shafer, Naomi (Hrsg.): IDV-Magazin 92, 67–71.
- Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte / Gick, Cornelia / Studer, Thomas (Hrsg.): Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution (=IDT 3). Berlin: E. Schmidt. S. 98–114.
- Tautscher, Manfred / Borgstedt, Silke / Calmbach, Marc (2018): Sinus-Bilder-Collage. Heidelberg: SUINUS Akademie.
- Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: Shafer, Naomi / Middeke, Annegret / Hägi-Mead, Sara / Schweiger, Hannes (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 23–35.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Ildikó Lázár (Budapest)

Intercultural competence in language teaching: Changes in beliefs and practice?¹

1 Introduction

Our understanding of what the aims of foreign language education are and how languages can be most effectively learned has changed significantly in recent decades and this is reflected by the changes in international and local language policy documents, language coursebooks and the results of research in the field. Goals such as communicative competence, intercultural education, global citizenship and democratic school culture have been discussed and written about extensively. However, the teaching methods that language teachers use have not necessarily followed the changing aims very closely. In fact, studies show that the majority of teachers resist changes and many language learners still learn languages in traditional ways and face obstacles in the way of successful intercultural communication in Hungary and in many other parts of the world.

The present study reviews and clarifies key concepts ranging from culture and intercultural competence through 21st century expectations in education to teachers' beliefs, including descriptions of pedagogical approaches and activity types that have proved to be conducive to the development and assessment of competences deemed essential in our times. The differences in terminology used in different parts of the world and in different fields of education to describe more or less the same concepts are often misleading. As a result, clarity in establishing how the most important notions and phenomena are understood in this study is essential.

The definitions of key concepts is followed by a review of the relevant literature on expectations from language teaching and teacher education in policy documents from the perspectives of intercultural education and reform pedagogy. The analysis of changes in policy documents reflects the evolution of new goals in education and the brief review of some of the research avai-

1 Based on Lázár, I. (2022). *Mirrors and windows in language teacher education – Intercultural competence and reform pedagogy*. Cambridge Scholars Publishing.

lable helps us understand where we are in the process towards 21st century goals in language education.

The results of the first phase of an interview study described here focuses on self-reported changes in teachers' beliefs about aims, activities and teaching in general. The interview study was the follow-up to a survey conducted among in-service teachers, which shed some light on why Hungarian teachers are often reluctant to reduce the amount of time devoted to traditional classroom activities and frontal teaching in their classrooms and why they tend to be unwilling to take the risk of implementing innovative techniques such as cooperative learning, project work or other learner-centered activities. The conclusions include recommendations for pre-service language teacher education as well as suggestions for the course design of continuous professional development workshops on intercultural competence and reform pedagogy for practicing teachers.

2 Theoretical background – Key concepts

2.1 Culture in language teaching

When we are asked about what teaching culture means in language classrooms, we tend to start talking about the literature, history, geography, sights, music and arts of the target language country or countries. This is what we were taught and language coursebooks typically present similar aspects of culture. In the case of English language teaching in Europe, for a long time this usually meant, for example, the history of some of the sights in London, a poem or short story from the United Kingdom, and perhaps a song or two to include pop culture, too. More recently, however, facts about well-known sights, natural wonders and famous people from other English-speaking countries also feature in many teaching materials. In addition to the question about whose culture should be included in language course books especially in the case of a lingua franca like English (Kimmel 2020), it is also worth reflecting about what exactly we mean by culture in the language teaching-learning context. In the traditional sense of the word described above, culture obviously has countless interesting and important elements, but many studies indicate that there are other, perhaps even more essential components for language learners that should find their way into foreign language classrooms.

First of all, it is important to distinguish between “big ‘C’ culture” and “little ‘c’ culture” (Halverson 1985). School subjects like literature, geography, history, arts and music are often placed under the umbrella term “civilization”

or “big ‘C’ culture” as opposed to the category of “little ‘c’ culture”, which includes beliefs, behaviors and social practices, elements that are perhaps less visible and less tangible but without knowledge about them, speakers of a foreign language might become “fluent fools” (Brembeck 1977). The well-known iceberg analogy of culture based on Ruhly (1976) compares the notion of culture to an iceberg only the tip of which is visible whereas a very large part of it is difficult or impossible to see or grasp. The items in the hidden body of the iceberg include an endless list of notions from definitions of respect or beauty to patterns of group decision-making, ideals governing work ethic, as well as values relating to cooperation, leadership, authority, prestige, health, love, child-raising, and so on. In other words, language and culture are interwoven and “little ‘c’ culture” rightfully claims an important place in foreign language classrooms if we intend to prevent our learners from looking foolish despite their possibly fluent and accurate language use.

Samovar, Porter and McDaniel (2010) point out that culture is learned, transmissible, dynamic, selective and ethnocentric and that the facets of culture are interrelated (pp. 12–13). Similarly, Kramsch (1998) defines culture as “membership in a discourse community” and a worldview, i.e. “a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting” (p. 10).

Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard and Philippou (2014) attempt to define culture by dividing it into material culture such as tools, goods, foods or clothing; social culture consisting of language, religion, laws, rules of social conduct and folklore; and subjective culture including “beliefs, norms, collective memories, attitudes, values, discourses and practices which group members commonly use as a frame of reference for thinking about, making sense of and relating to the world” (Barrett et al. 2014: 13–14). Looking at culture through a different lens, Holló (2019) describes it as falling into three different main categories: civilization, speech and behavior patterns and text/discourse structures and skills. In her model, civilization includes history, literature, sights, institutions, values, humor, etc. The category called speech and behavior patterns contains elements such as behavior, etiquette, language functions, pragmatic and socio-linguistic features, body language and cultural dimensions among other things. Finally, the category named “text/discourse structures and skills” includes discourse features (such as text/topic structure, figures of speech, coherence, logic, cohesion, public speeches, mediation, etc.), and discourse processes and skills (such as focusing on issues, developing and structuring ideas, drafting and outlining).

Leaving earlier descriptions of (national) cultures behind, many professionals now seem to agree that “cultural identity includes our social identities based

on cultural group memberships” because we are members of several groups in society (Croucher 2017: 101) and that “cultural groups are always internally heterogeneous groups that embrace a range of diverse practices and norms that are often contested, change over time and are enacted by individuals in personalised ways” (Barrett et al. 2014: 13). This also entails that

all cultures are dynamic and constantly change over time as a result of political, economic and historical events and developments, and as a result of interactions with and influences from other cultures and [...] their members’ internal contestation of the meanings, norms, values and practices of the group. (Barrett et al. 2014: 15)

Despite all of the above, the wish to generalize about cultural traits and behaviors that are typical in other countries has long been with us in language education as well. However, many coursebooks reinforce stereotypes by the selection of information and illustrations about elements of the target language culture(s) and so-called typical behaviors that they include and sometimes compare across cultures. The intention to sensitize language students to similarities and differences between other culture(s) and their own can help them understand the world and discern specific learned behaviors that they have internalized, now take for granted, and often assume to be universal. This may be useful provided that it does not result in stereotyping and judgmental thinking. This is especially important because cultures change over time as a result of political, economic and historical events, and as a result of encounters and communication with people from other cultures. As Barrett and his colleagues point out, cultures also change because of their members’ internal reinterpretation of norms, values and practices of their own group. Popular or fashionable new constructions often become internalized by many and change the culture itself in the process (Barrett et al. 2014).

2.2 Intercultural competence

Intercultural competence is generally required in communication at face-to-face meetings and interaction involving people coming from diverse cultural backgrounds (Jandt 2009: 30), which today, especially in times of global lockdowns, often take place online. Intercultural competence has also been seen as an extension of communicative competence: “Intercultural competence is to a large extent the ability to cope with one’s own cultural background in interaction with others” (Beneke 2000: 109). Native-like competence as an aim of language learning has been re-evaluated and replaced by communicative competence, and subsequently by intercultural (communicative) com-

petence by many professionals (e. g., Byram 1997; Kramsch 1998; Corbett 2003; Lange & Paige 2003). Explicitly rejecting the native speaker model and a sole focus on teaching the target language civilization for developing intercultural competence in foreign language teaching, Byram and Fleming (1998) claim that someone who has intercultural competence “has knowledge of one, or, preferably, more cultures and social identities and has the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly” (p. 9). At around the same time in the United States, Fantini (2000) describes five constructs that should be developed for successful intercultural communication: awareness, attitudes, skills, knowledge and language proficiency. He also cites the following commonly used attributes to describe the intercultural speaker: respect, empathy, flexibility, patience, interest, curiosity, openness, motivation, a sense of humor, tolerance for ambiguity, and a willingness to suspend judgment (Fantini 2000: 28).

What are the diverse cultural backgrounds that many authors refer to? According to Barrett and his colleagues (2014), “cultural affiliations are fluid and dynamic, with the subjective salience of cultural identities fluctuating as individuals move from one situation to another, with [...] different clusters of intersecting affiliations – being highlighted depending on the particular social context encountered” (p. 14). Changes in how salient we consider some of our cultural affiliations and some of the facets of our identity are also linked to the changes that take place in our goals, needs, and interests throughout our life.

It follows from the fluid and dynamic nature of culture and identity that “an intercultural encounter is an encounter with another person (or group of people) who is perceived to have different cultural affiliations from oneself” (Barrett et al. 2014: 16) and any interpersonal encounter can be regarded as an intercultural encounter when cultural differences are perceived and made salient either by the situation or by the participating individuals’ own orientation and attitudes. As a result, in an intercultural interaction, people do not respond to the other person (or people) on the basis of their own individual personal characteristics – instead, people tend to respond on the basis of their affiliation to another culture or set of cultures. Barrett and his colleagues (2014) highlight that in such situations, intercultural competence is required to ensure that the interaction comes across as harmonious and successful for all parties involved.

According to Byram’s (1997) influential model, intercultural communicative competence requires certain attitudes, knowledge and skills in addition to linguistic, sociolinguistic and discourse competence. The attitudes include curiosity and openness as well as readiness to see other cultures and the

speaker's own without being judgmental. The required knowledge is "of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction" (p. 51). Finally, the skills in Byram's (1997) model include skills of interpreting and relating, discovery and interaction as well as critical cultural awareness/political education.

Intercultural (communicative or communication) competence is generally defined as "the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world" (Spitzberg & Changnon 2009: 7), similarly to many other definitions by Byram (1997), Moran (2001), Corbett (2003), Bennett and Bennett (2004), Deardorff (2009) and Samovar, Porter and McDaniel (2010) among others.

Kramersch (1998) claims that culture becomes less strongly linked to nations and countries and has to do with the construction of meaning and imagined communities, later also referred to as third place and a symbolic dimension of intercultural competence (Kramersch 2009). In one of her articles, Kramersch (2011) describes symbolic competence and suggests that the notion of third culture must be seen less as a place and more as

a symbolic process of meaning-making that sees beyond the dualities of national languages (L1–L2) and national cultures (C1–C2). The development of symbolic competence does not replace the hard won notion of communicative competence that has served us so well in the last 25 years, but it includes a systematic reflexive component that encompasses some subjective and aesthetic as well as historical and ideological dimensions that communicative language teaching (CLT) has largely left unexploited. (Kramersch, 2011: 355)

According to the Council of Europe publication (Barret et al. 2014):

Intercultural competence is a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;
- understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural 'difference'. (Barrett et al. 2014: 16–17)

More recently, in Byram's revised edition of *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (Byram 2020), the well-known model of the

five components of intercultural competence and the full model of the combination of communicative and intercultural competence have not changed. The new edition helps clarify “how the models and the suggested implementations should be understood in the light of the complexities of the world today and of advances in the field of language and intercultural education” (Risager 2020: ix). As a result of changes in the world, lack of civility in public discourse and his own perceptions and engagements with intercultural and democratic citizenship projects, Byram (2020) emphasizes that language learners should not only be encouraged to be open, curious and ready to discover and reflect on other cultures and their own but should also be assisted in becoming engaged and responsible citizens in and after school with a view to changing societies for the better. The component of intercultural competence called critical cultural awareness is “an ability to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of reasoning, values present in one’s own and other cultures and countries” (Byram 2020: 66) in order to challenge blind convictions and pave the way for collaboration with others because one of the major roles of education is for students to become globally engaged and interculturally competent citizens.

2.3 Language proficiency in the 21st century in policy documents

What society and the labor market expect from students graduating from their educational institutions should normally have an impact on what schools do to prepare their learners for their adult life in society and a successful professional career. The following skills – often referred to as soft skills – and attributes are usually listed as desirable in many job advertisements these days: cooperation, empathy, critical thinking, problem solving, life-long learning, information technology (IT) skills, autonomy, creativity, adaptability, responsibility and cognitive flexibility among others. This section looks at some of these attitudes and skills in light of the competences that need to be developed by all teachers according to reference works written by education professionals and published by international organizations and national authorities.

Recent international policy documents and reference books often emphasize the intercultural dimension of teaching a variety of school subjects within or together with global competence development. For example, UNESCO published a reference book on *Intercultural Competence* (2013) and an educational framework entitled *Global Citizenship Education* (2014). The aim of

the latter is to help “learners to engage and assume active roles, both locally and globally, to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world” (p. 15). Global citizenship education is guided by the aim to develop in learners the competences they need to respond to the challenges of the 21st century (UNESCO 2014). The United Nations’ *Sustainable Development Goals* (United Nations 2015) and the educational materials they provide serve similar purposes. Target 4.7 of the *Sustainable Development Goals* (United Nations 2015) is to ensure that by 2030 all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development. Global competence requires a combination of knowledge, skills, attitudes and values successfully applied to global issues and intercultural situations.

In Hungary, the National Core Curriculum (Government of Hungary 1996) prescribed the compilation of thematic collections for incorporating the ideals of democratic citizenship and intercultural education into the curriculum. Twenty-six years ago it already emphasized the importance of developing cultural awareness and an appreciation for people from other cultures. The 2005 edition of the National Core Curriculum is based on values centered around democracy, humanism, respect for and development of the individual, promoting cooperation of core communities (family, home country, Europe, the world), gender equality, solidarity and tolerance. According to their guidelines for the teaching of foreign languages (Government of Hungary 2005), the development of communicative competence includes the development and maintenance of pupils’ positive and motivated attitude to language learning, the learnt language, the people speaking that language, their culture and learning about other languages and cultures in general. The 2012 edition of the Hungarian National Core Curriculum (Government of Hungary 2012) also highlights the importance of intercultural understanding, intercultural skills, intercultural communication and intercultural competence in the sections entitled “Communication in foreign languages”, “Social and civic competence” and “The principles and goals of teaching foreign languages”.

The 2020 edition of the National Core Curriculum (Government of Hungary 2020) seems to put more emphasis on developing the learners’ national and European identity but acknowledges the importance of learning foreign languages and getting to know other cultures, acquiring knowledge and understanding of cultural differences, and developing attitudes of curiosity and

acceptance. One of the expected learning outcomes is the ability to notice differences and similarities between the learners' own culture and the target language culture and to convey Hungarian values in the foreign language. According to the document, foreign language proficiency has social, cultural and economic benefits, and specifies mobility, language awareness, interdisciplinary approaches, complex thinking skills, social responsibility, self-directed learning, autonomy, creativity and access to information in a knowledge based society among the advantages (Government of Hungary 2020). The word 'intercultural' features in 11 places in the foreign languages section of the document but intercultural skills and intercultural awareness are not defined. In fact, the word 'intercultural' is often used in the sense of target language cultures and civilization so the question arises whether teachers using the National Core Curriculum (Government of Hungary 2020) as their guideline for writing their pedagogical programs, syllabi and lesson plans will know what exactly intercultural competence is and how to incorporate the intercultural dimension in their teaching.

2.4 Pedagogy

Curricula and policy documents do not typically recommend teaching methods to help achieve the expected learning outcomes they set. As a result, there is little information and guidance in these documents concerning the methods, approaches and techniques that are conducive to the development of competences, let alone intercultural competence. The 2020 edition of the National Core Curriculum (Government of Hungary 2020) does not provide guidelines either but emphasizes actively involving students in the teaching-learning process in varied experiential activities often based on reading comprehension and writing skills development, providing sufficient cognitive challenge to the learners and using digital tools in addition to the traditional language classroom procedures.

Educators can have a lasting influence on their students' motivation to develop in many essential areas not only by incorporating innovative activities but also by modeling the right behavior and organizing the learning process in ways that are conducive to the development of global, democratic and intercultural competences (Lázár 2015a). For example, lecturing about democracy and the importance of intercultural competence will not be credible and is not likely to have an impact if teachers are not democratic and interculturally competent in their communication and their approach to the teaching and learning process. Students' needs and expectations should be elicited, and

aims, processes, assessment and rules of conduct should be negotiated with the learners if teachers wish to model intercultural, global and democratic competences. It is also counterproductive to use teaching materials that reinforce stereotypes and biased views and create even larger gaps between learners with different linguistic and cultural backgrounds. Instead it is recommended that teaching and learning resources for intercultural and democratic competence development should be based on a non-essentialist model of culture (Holliday 2016).

In the research described in the present paper, a variety of teaching styles, methods, techniques, channels and work forms were discussed. The survey and the interview study inquired about activities that build on experiential learning, discovery techniques, a creative expression of ideas, analysis and reflection, collaborative knowledge construction, cooperative pair or group work, and mingling and walking or other movement in the classroom and beyond. The reason for this is that in order to see real change in learners' development as a result of educators' practice in the classroom, following Pestalozzi's advice is important: We need "to activate 'the head, the heart and the hands' through learning by doing, while catering for all sensory channels and learning styles, and continuously reflecting on needs, aims and changes in thinking throughout the process" (Lázár 2015a: 16). The activity types in the focus of the research also reflect the belief that teaching and training are more effective if they lead to deep and long-term engagement and if they cover the development of awareness, attitudes, skills, knowledge and understanding at the level of individual and societal practice.

As many education professionals have confirmed, experiential learning or "learning by doing" involving experience, comparison, analysis, reflection and cooperative action is significantly more effective and not necessarily more difficult to implement especially if these teaching and learning methods are supported by the official national and local curricula as well as policy makers, inspectors and school heads (Lázár 2015a). Cooperative group work, debates and discussions, for example, can be implemented in the teaching of any subject but as Medgyes (1997, 1999) points out, the target language is both the means and the end of language teaching, consequently language classes can be the carriers of almost any content and thus become immensely useful sources of knowledge for the learners.

In his most famous book, *Pedagogy of the Oppressed*, Freire (1970) talks about education becoming an act of depositing. He criticizes schools because teachers are considered all-knowing and learners are not actively participating in their learning, in voicing concerns, interacting and problem-solving, but

are expected to receive, memorize, and regurgitate information. The father of critical pedagogy claims that the traditional approach has a disempowering effect on learners and can lead to misuse of power. He promotes the belief that teaching should challenge learners to examine power structures and patterns of inequality within the status quo. Freire's antidote to the dehumanization of schools is the development of critical thinking and pedagogy that encourages participation.

A very long time after Pestalozzi's and Freire's teachings, the Council of Europe's *Education for Change – Change for Education Teacher Manifesto* still claims that

The models of schooling we inherited from the past tend to be elitist, hierarchical and exclusive; features which have perhaps softened over the years, but which have not really been challenged by the democratisation of the secondary and tertiary education that many countries have experienced in recent decades. (Council of Europe 2014: 21)

Everyone with some experience in education is likely to agree that the atmosphere in schools and in many classrooms and training rooms is still quite often competitive and authoritarian. In order to change behaviors and favor the integration of new concepts, priorities and roles, teachers in professional development courses as much as

learners in classrooms would benefit from experiential learning within a socio-constructivist approach, allowing them to observe, reflect, compare, research, experiment – all activities that are not often integrated sufficiently into traditional choices such as 'learning by heart' and frontal approaches where there is one 'educator who knows and talks' and a 'learner who does not know and listens'. (Council of Europe 2014: 20)

Rethinking education, accepting new teacher roles, empowering students in the negotiation of content and tools, involving them actively in decisions and activities, developing their autonomy and thus reducing teachers' power in the traditional sense might still seem frightening to many despite the fact that this has been advocated by educational professionals like Pestalozzi, Dewey,

Ro-

gers, Freire and Montessori for a very long time and through humanistic language teaching by Stevick for more than 40 years (Stevick 1980). However, sound instructional design, classroom management and the selection of the most appropriate tools for the intended learning outcomes are just as essential in renewed online and face-to-face educational settings as in fairly traditional classrooms. The teacher's role remains central to providing a structured and

engaging learning environment.

Moving from a competitive and authoritarian classroom atmosphere to a cooperative and democratic one, teachers' communication style also has to be reconsidered. When examining how teachers talk during a language lesson, teacher talking time (TTT) is what first comes to mind. Trainee teachers learn in methodology courses that the sheer quantity of teacher talk indicates how much space is left for the students to practice the foreign language. As a result, language teachers have long been encouraged to monitor how much they speak (Thornbury 1996). The quality of teacher talk has also been the target of a lot of critical attention, but this is usually done to make sure students are provided with linguistically acceptable and valuable input (O'Neill 1994). However, Enyedi and Lázár (2018) claim that the style and the overt and hidden purposes of what a teacher says are often even more powerfully influential than the proportion or linguistic quality of teacher talk in a lesson. This is not only about teacher talk being engaging and comprehensible or serving as a good language model for learners. It is definitely about much more because the way a teacher speaks sets the working culture of a lesson with clear messages about power relationships, norms, rules and roles in the classroom. "Learners do not only understand what the teacher instructs them to do but at the same time they also get or feel the underlying messages. The way a teacher expresses his or her authority, demonstrates critical thinking or resolves a conflict in class all send messages to the students beyond practice in the target language" (Enyedi & Lázár 2018: 61).

Very little use has been made of the possibilities provided by online platforms for connecting groups of language learners living in different countries in informal settings or structured activities. By promoting independent learning, active participation and cooperation, this type of learner-centered blended learning scenario in a course not only ensures collaborative construction of knowledge but also develops essential communication and cooperation skills as well as attitudes of openness, curiosity and acceptance, components that are all essential for successful intercultural communication in a foreign language. For more information about such a project linking four classes in four different countries for 3 months to support their intercultural learning, see two studies by Lázár (2015b, 2016).

To conclude, it seems vital for teachers to learn about participatory classroom management, practice innovative face-to-face, blended and online teaching-learning methods, acquire the necessary skills for establishing a safe learning environment, and develop assertive, nonviolent, non-confrontational communication skills and conflict resolution techniques for their own and their students' wellbeing and development.

2.5 Professional development and changes in teachers' beliefs

The personal theories, beliefs and preconceptions of teachers are powerful in shaping their understanding of teaching and good practice. In this study, the terms beliefs and personal theories are used interchangeably and are understood in the sense that a personal theory or a belief is “a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behaviour” (Borg 2001: 186). Consciously or most often unconsciously, teachers' beliefs will guide them in making decisions both in the planning and the implementation of teaching activities and assessment practices.

Many studies show that resistance to change is a common feature across different subject areas and phases of education. Research results on the perceived role of developing intercultural competence and the impact of training (Lázár 2011) revealed that even young trainee teachers take a long time to modify or let go of deeply rooted beliefs and convictions about the overall aims, the most suitable content and the appropriate methods of teaching a foreign language. In a study conducted with Finnish teachers, Virta (2002) emphasized that pre-service teachers' beliefs act like “friction in teacher education because the entrants to teacher education have often been good students in traditional schools and successful in teacher-driven instruction, and therefore unwilling to change their beliefs” (p. 688). His study shows that teachers often teach as they were taught.

The term “pedagogy of discomfort” (Boler 2004; Porto & Zembylas 2020) refers to a pedagogical approach that makes (trainee) teachers leave their emotional comfort zones because discomfiting emotions are important in challenging dominant beliefs, social practices and norms that sustain stereotypes and discrimination, and in creating openings for empathy, solidarity and transformative education. Although many professionals seem to suggest that it is only by seriously challenging and reflecting on dominant beliefs that changes can occur in teachers' personal theories and classroom practices, discomfiting professional development courses are not very frequent.

People usually accept to change their ways as a last resort and even that last minute change tends to be fragile. For example, new models of practice easily erode when the teaching-learning environment is stressful as highlighted by Korthagen and his colleagues:

The resistance to change is even greater because of the pressure that most student teachers feel to perform well in the classroom. In stressful conditions, people try even harder to keep their equilibrium... Thus teacher educators appear to be involved in the paradox of change: the pressure to change often prevents change. (Korthagen et al. 2001: 70)

Korthagen's onion model is useful in guiding reflections about the different layers that may initiate change in teachers (Korthagen, 2004): Behavior is the outside layer on top of competences, identity, beliefs, and finally, mission at the core of the concentric circles. Many of the layers of the onion can only be guessed through the person's behavior so the deeply held beliefs that guide us are often misinterpreted. To make matters even more complex, the different layers are not static, they do influence each other, and there can also be outside influences that induce change. Korthagen (2004) suggests that in teacher education all the layers of the onion should be addressed and reflected upon. The summary of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop and the follow-up interview study invited teachers to experiment and share their thoughts about all the layers of the onion.

3 The interview study

Although teachers' beliefs are typically resistant to change (see Lamb 1995, Harris & Lázár 2011 among others), the final aim of the study presented here is to explore the participating teachers' goals, practices and self-reported influences on their personal theories over the years, especially in connection with the need for and different ways of using innovative pedagogy and developing components of intercultural competence in language classes. The conclusions drawn will hopefully contribute to our understanding of which factors help teachers re-evaluate their ideas and what influences are likely to develop a desire for change in them. A follow-up study will have to explore whether teachers' stated beliefs and inferred personal theories are reflected in their classroom practices.

3.1 Research design

Prior to the interview study, a survey filled out by 128 teachers at the end of continuous professional development (CPD) workshops on cooperative learning (CL) as defined by Kagan (2009) shed light on the tendency that although the principles of cooperative learning and the competences it develops

are considered very important or even indispensable by 95% of the respondents (121 teachers), only 5% of the participants (7 teachers) use some cooperative structures in their teaching on a regular basis, which is in line with what Einhorn (2015), Feld-Knapp (2015) and Rapos and Kopp (2015) claim about the need for reforms in language (teacher) education in Hungary.

The participants of the CL workshops claimed to have the following obstacles in the way of changing their teaching methods: CL requires too much preparation time, lessons are too short for CL activities, they have large groups of students in small classrooms, they have mixed ability groups and the students not used to innovative methods. In addition, although some participants of the survey mentioned social competence and some intercultural skills and attitudes as clear learning outcomes of cooperative activities, the teachers seemed to be largely unaware of any link between the use of cooperative learning structures and its potential to develop intercultural competence (Lázár 2020).

The results of the above study called for further investigations into the nature of change in teachers' beliefs and practice. In order to obtain rich data and gain deeper insights into the matter, an interview study seemed to be the most appropriate approach. I found it important to investigate why teachers are often reluctant to reduce the amount of time devoted to traditional classroom activities and frontal teaching in their classrooms and why they tend to be unwilling to take the risk of implementing innovative techniques such as cooperative learning or other interactive learner-centered activities like project work or drama more often. To this end, a qualitative data collection process was designed to learn more about the nature of changes in teachers' beliefs and personal theories about language teaching and innovation. In 2021 I started to conduct in-depth interviews with a selection of the language teacher participants of the workshops of the previous study as well as other teachers and school-based teacher trainers in order to gain insights into what self-reported factors induce changes in their beliefs about their aims in language teaching, what makes them change or adapt their teaching methods, and in general, how they feel about innovation in English language teaching.

3.2 Participant selection and data collection

Five in-depth semi-structured interviews were conducted with secondary school English teachers from three different schools. Participant selection was purposeful as it was important to have great variety in the respondents' age, experience and perceived attitudes to teaching and innovation. I knew two

of the teachers quite well. I had observed five English lessons for secondary school learners held by one of them earlier. In addition, both of them participated in one of the CL workshops described in the preceding study and as a follow-up to that, I co-facilitated several professional development workshops for teachers with both of them. Despite differences in their years of experience and school contexts, I consider both of these teachers equally professional, reflective and innovative.

However, in order to understand what makes (or does not make) teachers change, it seemed essential to find respondents who might be less innovative. Interestingly, but quite understandably, two of my teacher contacts refused to recommend “not so innovative colleagues” as respondents, claiming that there are no such English teachers in their school. As a result, and for fear of losing too much time, I decided to drop this criterion for selection and found the other three participants based on availability. Nevertheless, the results show wonderful diversity in the teachers’ attitudes to innovation.

Inter- viewee	Teaching (mentoring) experience in years	Influential CPD courses or programs and their topic
Sarah	42 (28)	Master of Ed in Manchester, PhD in Hungary, mentor training course
Cecilia	30 (14)	Erasmus UK (teaching with minimal resources), Malta (online tools), Pestalozzi Program and Pestalozzi Fridays (cooperative learning, intercultural education, nonviolent communication, bullying, formative assessment, global competence)
Edit	26 (5)	2 nd MA degree, mentor training course, short workshops at language teachers’ conferences
Greg	21 (-)	British Council online course (on digital learning)
Klára	16 (5)	Social renewal program training, mentor training course, Delta and IH courses (cooperative learning, equity, innovation, interactive whiteboards, conscious planning, new strategies for teaching grammar, lexis, skills, drama, critical thinking)

Table 1: Influential CPD courses of the participants

As can be seen in Table 1, the participants' years of teaching experience vary between 16 and 42 years and they teach English at all levels (from beginner to C1) and to all age groups (learners from 13 to 19 years of age in secondary schools). The three schools where they work are practice schools with a very good reputation. This also means that the schools have a contract with the university and regularly receive trainee teachers who do their teaching practice in their institution. As a result, all of the respondents are used to trainees observing their lessons and four of the participants are in fact mentors (school-based teacher trainers). Their task is to guide the trainees while they are doing their practicum by supporting them in lesson planning and by reflecting on the trainees' lessons during post-lesson discussions.

In order to protect the anonymity of the participants, pseudonyms are used and the data sets compiled during the research process were archived with pseudonyms and codes. The data collected for the research project is confidential and will never be handed over to a third party.

3.3 The research tool

The interview schedule was designed and piloted and the questions of the semi-structured interview intended to elicit as much information as possible in the following four topic areas:

- 1) What influential continuous professional development courses have the participants attended in the past 15 to 20 years? And why did they find them influential?
- 2) What else has made the participants change their thinking about teaching and what else had a transformative impact on their practice in the past 15 to 20 years?
- 3) Apart from developing English language proficiency, what other goals do the participants have or what other competences do they wish to develop in their EFL learners?
- 4) What kind of activities do the participants like to use in EFL classes to meet their aims? Ten different activity types were used as prompts in the interview to help elicit as many examples and stories as possible. Some of these activities were based on Lázár (2015c).

The interviews were conducted in Hungarian in four cases because that is the native language of the interviewees and the researcher. In one case, the interview was conducted in English as the interviewee is not a native of Hungary and does not speak the language well enough to express complex ideas. The interviews took place online (in Zoom) and lasted between one and a half and

two hours. I recorded the interviews with the teachers' consent and transcribed and translated them into English.

Having considered the recommendations published by Byram, Porto and Wagner (2021) in connection with ethical issues in potentially transformative research, the dilemma of teachers as potential instigators of societal change was discussed with the interviewees and any possible decisions about their future classroom practices as a result of their participation in the interview study were obviously left at their discretion.

3.4 Data analysis

The transcripts of the interviews were sent back to the participants to check if they found the text a faithful rendition of what they intended to say. Reading the substantial amount of transcribed interviews carefully and using the constant comparative method, the data were broken down into meaningful chunks and coded into categories, using color-coding to find key points, similarities and differences in the teachers' experiences and views. Each new unit of meaning was then subjected to analysis, compared to other meaningful extracts and then grouped with those belonging to the same category. If there was no existing similar unit, then a new category was formed (Maykut & Morehouse 1994).

Obviously, there might be other ways to approach the collected data, and subjectivity is unavoidable when deciding which information and which accounts of experiences we find illuminating and which we ignore or leave behind unnoticed. However, to assure the reader that the research is credible and reliable, and that the findings may be transferable, steps were taken according to the principles of naturalistic investigations as recommended by Lazaraton (2003) among others. For example, I made it clear for the participants that my aim was to explore what there is, in other words to learn from and about them and to gain insights into their thinking about teaching. The interviews were conducted in a positive atmosphere with friendly professional exchanges about experiences and no threatening or negative tones in order to build trust and better understand the participants' personal theories. Thick descriptions of the results are provided in order to allow readers to determine whether the findings of this research project may be transferable to their contexts. By presenting the conclusions with disciplined subjectivity, in other words, as possible rather than certain, my intention was to achieve credibility.

3.5 Results and discussion

The teachers' memories about influential training programs or professional development courses showed great variety not only in terms of the length and topic of these programs or sessions but also in connection with the reasons for their powerful nature. For several of the participants CPD courses seem more impactful when they are experiential with sufficient space and time for experimenting with new activity types or techniques and when they can reflect on their advantages and drawbacks in a supportive environment. As Klára pointed out, "Trying things out multiple times and having enough time for reflecting about and discussing with others both process and outcomes are really valuable." Cecilia put it this way: "I like experiential learning, especially when it's thought-provoking, challenging, inviting me to try new things out in a supportive, and inspiring (often international) group of colleagues where there is constant collaboration and feedback."

Another feature that seems to make some learning experiences more influential than others is when they manage to show either surprising new approaches or applications or well-known practices in a completely new light. The surprise element was especially emphasized by Edit, Greg and Sarah. Some interviewees talked at length about technological advancement and how they became energized when they mastered a new software, application or video game for teaching English (Cecilia, Greg and Sarah). Sarah also spoke in superlative terms about her academic studies in language pedagogy. Others acknowledged the powerful learning they often experience when working with trainee teachers and/or colleagues (Klára, Cecilia, Edit and Sarah). Perhaps quite naturally, participants of continuous professional development events also seem to be ready to change in the long run when they have a sense of success when implementing the new approach or a few innovative activities in their practice for the first time. Feelings of success often seem to derive from positive feedback from learners, colleagues and trainee teachers, giving teachers positive reinforcement about their ideas, techniques or approaches as well as energy and motivation to be open to innovative ideas in general. These findings seem to be in line with the recommendations by Harris and Lázár (2011), with many of the studies from around the world published in the British Council's *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (Hayes 2014) and the findings of an extensive report on what CPD courses make the most difference to teachers sponsored by Oxford University Press (Walter & Briggs 2012).

As for the respondents' frequently used activity types to reach their stated aims in language classes, Cecilia and Klára often use nearly all of the learner-centered activities that I inquired about during the interview and Edit uses about half of them frequently. Cecilia, Klára and Edit mentioned that cooperative learning was helpful but they did not mention any cooperative activities other than the ones I described in our discussions during the interview. They seem to use CL occasionally but perhaps to some extent unknowingly or unconsciously, and not necessarily keeping to all the principles of CL. Greg and Sarah only use 2 or 3 learner-centered activity types, mostly the ones that also qualify as useful practice tasks directly preparing learners for language examinations. These activities (jigsaw reading, debate and role-play) often feature in the coursebooks or in their favorite supplementary materials, which obviously helps them incorporate these activity types on a regular basis.

Additional activities and approaches the participants added without being prompted were in fact outnumbered by the practices that they discontinued over the years. Somewhat surprisingly, the most valuable insights could be gained from analyzing the answers the teachers gave to the questions about discontinued practices in their teaching and their reasons for abandoning them.

Klára realized that skills should be taught and not just tested and focuses more on skills development practice now. She also likes task-based collaborative learning and often uses this in her practice. She added that "group work used to be less structured, and things were not so consciously done" in her classes. Cecilia stopped giving minuses for missing homework or wrong answers (three minuses usually equal a bad grade in Hungary). Instead she is now experimenting with gamification. What she does not like anymore about traditional assessment is calling on students, making them stand up or come to the front of the class and checking their homework or asking them questions to test their knowledge in front of the whole class, which used to be common practice in Hungarian schools. She believes that those assessments are a waste of time and they destroy the good atmosphere of the lessons. Cecilia used to negotiate and sign a class contract (classroom rules) with all of her groups but recently she replaced it by constant negotiations about the activities and the forms and criteria of assessment. She also revealed that she had stopped insisting on students learning the phonetic symbols when teaching pronunciation.

When asked about discontinued practices and new ideas and approaches in her teaching, Sarah found it difficult to think of any. Then she added that she does not use cassettes and overhead projectors anymore but "started using

jigsaw, debates and the internet at different periods” during her career, and “now I’m at the point that I’m using so many.” As a most memorable learning experience, she mentioned the mentor training course, which had a lasting impact on her thinking about the need to build positive relationships in the classroom and the ability to find something positive in every student, every trainee teacher and every situation. This positive attitude was also clearly felt during the interview.

As the interviews took place during lockdown, many of the answers included recent experiences with online teaching. Greg, for example, discovered the benefits of collaborative writing in wikis and “speaking” in forum discussions. He also started to encourage students to record themselves and create podcasts. He also claimed to have stopped using non-creative drills, as he prefers more creative and communicative drills these days. Nevertheless, he emphasized that analytical explanations and conscious awareness raising of grammatical rules should not be condemned. At one point he seemed upset, saying that he “stopped using ‘trendy’ communicative activities that were probably never tested by those who had invented them.” Although this was not elaborated on, the above comments suggested that Greg holds on to some traditional approaches and when experimenting with something new, he prefers activities that he designs himself.

Edit, speaking of the lockdown period due to the pandemic, talked about the discovery that she started splitting her classes into small groups for separate online lessons with each small group of learners for more opportunities to practice speaking. She also mentioned that she uses fewer drills than before and loves a song-based collaborative discussion technique she learned at a workshop. Both of these work forms allow students to contribute more to the discussion, participate more actively and receive more feedback about both their language use and their personal ideas and opinions.

As far as the participants’ goals with English teaching are concerned, not very surprisingly three of them mentioned communicative competence. Autonomy as an important learning outcome was brought up by two of the teachers. Developing learners’ note-taking skills was of great importance for Sarah. Global competence was only mentioned by Cecilia. However, as she elaborated on the term and what she does in the classroom to develop this competence, it seemed to become clear that she only meant education for the protection of the environment by global competence.

In addition to the above, Klára, Cecilia and Edit added many of the following skills and attitudes as expected learning outcomes (not all of them using exactly the same words): cooperation, good atmosphere, willingness to

communicate, appreciating diversity, opening a window to the world, empathy, critical thinking, tolerance, acceptance, active and attentive listening skills, respect, responsibility, and a sense of community. Interestingly, many of these items feature among the attitudes and skills components of intercultural competence but although one of the respondents mentioned social competence as a goal in passing, none of them used the term 'intercultural competence'. Nevertheless, the same three teachers seemed to be more open to innovation and a lot more conscious of what they do and why as well as more enthusiastic about learning new things in order to reach their goals, which included many of the components of intercultural, democratic and global competence as defined by Barrett and his colleagues (2014), Lázár (2015a), OECD-PISA (2017) and Byram (2020).

4 Conclusions and the need for further research

Obstacles to change usually include teachers' fear of relinquishing power and losing face or prestige, their lack of time and energy for creativity and innovation and rare support from school leadership and educational authorities (Harris & Lázár 2011). In the present study, favorable conditions for self-reported change in teachers' beliefs and practices were examined with special attention to how they develop intercultural competence in their language classes.

The participants of the interview study seemed to be accustomed and open to innovation in English language teaching to varying degrees. On the basis of the presented data, to use Korthagen's (2004) onion model, it seems that their competences, identity, beliefs and mission were shaped at different times and in different ways and this depended more on their personality and individual learning experiences than their age or verbalized goals in language teaching. It is interesting to note that they all enjoyed the interviews and the long discussions during data collection, and admittedly learned from them. There were quite a few 'aha moments' and 'oh, I never thought of it that way' as well as comments about wanting to try out a new idea in their practice the week after the interview.

Encouraging teachers in experiential and reflective teacher education programs and professional development courses to reflect on their own language-learning biography, their goals and priorities in teaching as well as the changes that their thinking has gone through over the years seems to encourage critical pedagogical thinking and hopefully improved pedagogical practice, promoting teaching methods such as cooperative learning that can help create more

peaceful, cooperative and interculturally competent communities in the language classroom and beyond.

The focus of this study was on self-reported changes in teachers' beliefs and the influences that might help them develop professionally to better support their learners' needs, including intercultural competence development. Although intercultural competence was not explicitly mentioned by any of the interviewees, many of its components seem to have become priorities for most of the participants over the years.

Follow-up lesson observations and interviews are planned with the same participants to explore whether they had any additional ideas as a result of the first interview and to see what changes in their thinking and practice their participation in the study has resulted in. Being involved in an interview study usually has a 'pedagogical' effect on interviewees, and in fact, it is a possible training technique if well adapted. Further research is needed to listen to the voices and experiences of a large number of teachers, but it seems that more pre- and in-service teachers should be encouraged and supported to participate in workshops, courses and continuous professional development events that focus on reform pedagogy and intercultural competence development.

References

- Barrett, M. / Byram, M. / Lázár, I. / Mompoint-Gaillard, P. / Philippou, S. (2014): Developing intercultural competence through education. Council of Europe Publishing.
- Beneke, J. (2000): Intercultural competence. In: Bliesener, U. (Ed.): Training the trainers: Theory and practice of foreign language teacher education. Carl Duisberg Verlag. pp. 107–125.
- Boler, M. (2004): Teaching for hope: The ethics of shattering world views. In: Liston, D. / Garrison, J. (Eds.): Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice. RoutledgeFalmer. pp. 114–129.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203465622-15>
- Borg, M. (2001): Teacher's beliefs. In: *ELT Journal* 55, 186–187.
DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Brembeck, W. (1977): The development and teaching of a college course in intercultural communication: Readings in intercultural communication. SIETAR Publications.
- Byram, M. (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

- Byram, M. (2020): Teaching and assessing intercultural communicative competence – revisited. *Multilingual Matters*.
DOI: <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- Byram, M., / Fleming, M. (Eds.) (1998): *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Byram, M. / Porto, M. / Wagner, M. (2021): Ethical issues in teaching intercultural citizenship in world/foreign language education. In: *TESOL Quarterly* 55 (1), pp. 308–321.
DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.3008>
- Corbett, J. (2003): *An intercultural approach to English language teaching*. *Multilingual Matters*.
DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853596858>
- Croucher, S. M. (2017): *Global perspectives on intercultural communication*. Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315716282>
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2014): *Education for change – Change for education. Teacher manifesto for the 21st century*.
https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf
- Deardorff, D. K. (2009): Implementing intercultural competence assessment. In: Deardorff, D. K. (Ed.): *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications. pp. 477–491.
DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n28>
- Einhorn, Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás [Modern pedagogy and foreign language teaching]*. University of Miskolc Publishing.
- Enyedi, Á., / Lázár, I. (2018): Teacher talking style: Intention and impact. In: Illés, É. / Szadvoska, J. (Eds.): *Dimensions, diversity and directions in ELT. Conference selections. IATEFL-Hungary*. pp. 61–71.
https://www.iatefl.hu/sites/default/files/2016_3D_conference_Selections.pdf
- Fantini, A. E. (2000): A central concern: Developing intercultural communicative competence. In: *School for International Training Occasional Papers Series*, (inaugural issue), pp. 25–42.
- Feld-Knapp, I. (2015): Az intézményes idegennyelv oktatás új kihívásai [New challenges in institutional language teaching]. In: Major, É. / Veszelszki, Á. (Eds.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. Eötvös Loránd University*. pp. 179–212.
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Random House.
- Government of Hungary (1996): *National Core Curriculum*. Ministry of Education.

- Government of Hungary (2005): National Core Curriculum. Ministry of Education.
- Government of Hungary (2012): National Core Curriculum. Ministry of Human Resources.
- Government of Hungary (2020): National Core Curriculum. Ministry of Human Resources.
- Harris, J., / Lázár, I. (2011): Overcoming resistances and ways to bring about change. In: Huber, J. / Mompoin-Gaillard, P. (Eds.): Teacher education for change. Council of Europe. pp. 91–116.
- Hayes, D. (2014): Innovations in the continuing professional development of English language teachers. British Council.
- Holliday, A. (2016): Difference and awareness in cultural travel: negotiating blocks and threads. In: *Language and Intercultural Communication* 16 (3), pp. 318–331.
DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168046>
- Holló, D. (2019): *Értsünk szót – kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat* [Let's understand each other – culture, language teaching, language use] (2nd ed.). Akadémiai Kiadó.
- Kagan, S. (1992): Cooperative learning. Kagan Publishing.
- Kimmel, M. (2020): Culture teaching in the age of global English. In: Károly, K. / Lázár, I. / Gall, C. (Eds.): Culture and intercultural communication. Research and education. Eötvös Loránd University. pp. 11–29.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/47302/11-29_Kimmel.pdf?sequence=1
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 20 (1), pp. 77–97.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. / Kessels, J. / Koster, B. et al. (2001): Linking theory and practice: the pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kramsch, C. (1998): *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009): Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. In: Hu, A. / Byram, M. (Eds.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen / Intercultural competence and foreign language learning*. Gunter Narr Verlag. pp. 107–121.
- Kramsch, C. (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* 44, pp. 354–367.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kuti, Zs., / Öveges, E. (Eds.) (2016): *Mi a baj az iskolai nyelvtanítással? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója* [What is the problem with language teaching in schools?]. Nyelvtudásért Egyesület.

- http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmanykot_et.pdf
- Lamb, M. (1995): The consequences of INSET. In: *ELT Journal* 49 (1), pp. 72–80.
DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.72>
- Lange, D. L. / Paige, R. M. (Eds.) (2003): *Culture as the core: Perspectives in second language education*. Information Age.
- Lázár, I. (2011): Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. In: *ForumSprache* 5 (5), pp. 113–127.
https://br.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-506100-1_FS052011_AT7_lazar.pdf
- Lázár, I. (2015a): Transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs) – What are they and why are they important? In: Mompoin-Gaillard, P. / Lázár, I. (Eds.): *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Council of Europe Publishing. pp. 15–17.
- Lázár, I. (2015b): EFL learners' intercultural competence development in a web collaboration project. In: *Language Learning Journal* 43 (2), pp. 208–221.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869941>
- Lázár, I. (2015c): 39 interkulturális játék – Ötlettár tanároknak az interkulturális kompetencia és a csoportdinamika fejlesztéséhez [39 intercultural games - A resource book for teachers to develop intercultural competence and group dynamics]. Eötvös Loránd University.
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf
- Lázár, I. (2016): Developing activities that make blended learning effective. In: Mac-toft, M. / Marsh, D. (Eds.): *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*. Cambridge University Press. pp. 139–159.
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024754.013>
- Lázár, I. (2020): Cooperative learning for intercultural competence: A pilot study on teachers' views and classroom practice. In: Károly, K. / Lázár, I. / Gall, C. (Eds.): *Culture and intercultural communication: Research and education*. Eötvös Loránd University. pp. 71–89.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/47298/71-89_Lazar.pdf?sequence=1
- Lázár, I. (2021, February 5): Teachers' wellbeing in online contexts [Keynote presentation]. Teachers4Europe (T4E): Online winter School 'Learning4Europe2Change'.
- Lazaraton, A. (2003): Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? In: *The Modern Language Journal* 87 (1), pp. 1–12.
DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00175>

- Maykut, P. / Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide.* RoutledgeFalmer.
- Medgyes, P. (1997): *A nyelvtanár – a nyelvtanítás módszertana [The language teacher. Language teaching methodology].* Corvina.
- Moran, P. (2001): *Teaching culture: perspectives in practice.* Heinle & Heinle.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017): *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework.*
- Porto, M. / Zembylas, M. (2020): *Pedagogies of discomfort in foreign language education: cultivating empathy and solidarity using art and literature.* *Language and Intercultural Communication* 20 (3), pp. 1–19.
DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1740244>
- Rapos, N. / Kopp, E. (Eds.) (2015): *A tanárképzés megújítása [Renewing teacher education].* Eötvös Kiadó.
- Risager, K. (2020): *Foreword.* In: Byram, M. (Ed.): *Teaching and assessing intercultural communicative competence – revisited.* *Multilingual Matters.*
- Ruhly, S. (1976): *Orientations to intercultural communication.* Science Research Associates.
- Stevick, E. (1980): *Teaching languages: A way and ways.* Newbury House.
- Thornbury, S. (1996): *Teachers research teacher talk.* In: *ELT Journal* 50 (4), pp. 279–287.
DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/50.4.279>
- Tomalin, B. / Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness.* Oxford University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014): *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.*
- United Nations (2015): *Sustainable development goals.*
- Virta, A. (2002): *Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers.* In: *Teaching and Teacher Education* 18 (6), pp. 687–698.
DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)
- Walter, C. / Briggs, J. (2012): *What professional development makes the most difference to teachers? A report.* Oxford University Press.

Gabriella Perge (Budapest)

A magyarországi intézményes idegennyelv- oktatás tartalmi szabályozása

1 Bevezetés

Az oktatás tartalmi szabályozása a didaktika egyik kulcsfogalma, amelyen az oktatás tartalmát, tananyagát meghatározó tanterveket, tankönyveket, vizsgakövetelményeket és más ehhez kapcsolódó dokumentumokat és az ezek megvalósítását szabályozó rendszert értjük (Ballér 1997a: 511).

A didaktikai kutatások egyik fő területét képezik az oktatás tartalmára vonatkozó tudományos vizsgálatok, melyek eredményei befolyásolják az oktatáspolitikai döntéseket és cselekvéseket az oktatás tartalmának meghatározásával kapcsolatosan. Az oktatás tartalma olyan összetett és dinamikus jelenség, melynek meghatározására és változására hatással vannak a mindenkori társadalmi igények, társadalmi és politikai folyamatok, a tanulók sajátosságai, valamint a pedagógia és társtudományainak eredményei is. Mindezen tényezőket figyelembe véve az oktatás tartalma a következőképpen határozható meg:

[...] az oktatás különböző szintjein (az oktatáspolitikai tervezéstől a pedagógusig) az oktatási folyamatban való felhasználásra kiválasztott ismeretek, valamint azoknak a feladatoknak, tevékenységeknek a rendszere, amelyek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére alkalmasak. (Nahalka 2003: 169)

Nahalka definíciójában az oktatás tartalmát egy ismeretekből, feladatokból és tevékenységekből álló rendszernek tekinti, melynek kiválasztása különböző szinteken történik meg a tanuló életkorát, sajátosságait és igényeit figyelembe véve. A kiválasztott ismeretek átadására, illetve elsajátítására az oktatási folyamatban intézményes keretek között kerül sor. A 20. században megváltoztak az oktatás céljairól alkotott elképzelések, differenciálódott és komplexebbé vált az oktatás célrendszere, ennek következményeként pedig fokozatosan bővültek és átalakultak az oktatás tartalmára vonatkozó elképzelések is (Nahalka 2003: 166 sk.).

A hazai tartalmi szabályozás háromszintű. Legmagasabb szintje a Nemzeti alaptanterv (Nat), mely kiindulópontként szolgál a helyi szintű szabályozók,

tehát a helyi tantervek tervezéséhez és kialakításához. A Nat oktatáspolitikai szinten „központilag írja elő a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket” (Öveges/Csizér/Dér 2009: 4). Ez az előírás azonban önmagában csupán absztrakció, mely az iskolai szintű implementáció következtében válik kézzelfoghatóvá az egyes intézmények és a pedagógusok számára. A helyi tantervekben ugyanis „az intézmények összefoglalják nevelési-oktatási tevékenységük céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát és követelményeit, valamint az alkalmazott taneszközöket és az értékelés rendszerét” (uo.). A Nat 1995-ös bevezetését követően (vö. 3.1. szakasz) nem volt könnyű az intézmények számára a megfogalmazott alapelvek helyi szintű implementációja, hiányoztak ugyanis a modellkísérletek, és a pedagógusoknak olyan új tantervi paradigmával kellett azonosulniuk, mely addig a magyar közoktatás számára idegen volt (Chrappán 2022: 32). A kétszintű szabályozás a 90-es évek végén a didaktikai-metodikai köztes szinttel egészült ki, melyen a mai napig a kerettantervek találhatók. A kerettantervek ilyen módon átmenetet, összekötő elemet biztosítanak az alaptanterv és a helyi tantervek között: A Nemzeti alaptantervre épülnek és kiindulópontot jelentenek a helyi tantervek tervezéséhez:

A nyelvi kerettantervek megadják a minimálisan kötelező nyelvi óraszámot és alapkészségekre lebontva, iskola- és képzéstípusonként, pedagógiai szakaszokra bontva kifejtik a megadott részletes követelményeket és témaköröket. (Öveges/Csizér/Dér 2009: 4)

A kerettantervek nem előíró jellegű dokumentumok, hanem elveket és ajánlásokat fogalmaznak meg a pedagógusok számára, didaktikai lehetőségeket és támpontokat jelentenek a konkrét tanításhoz, amelyek nem a megtanítandó és megtanulandó anyagot írják elő, hanem képessé teszik a tanárokat a tananyaggal való önálló, autonóm bánásmódra. A keretjellegből adódik, hogy a dokumentumok megfelelő mozgásteret biztosítanak az iskolai, csoportszintű és egyéni igények figyelembevételére, valamint a kreativitás kibontakoztatására. Ezáltal a kerettanterv hozzájárulhat a tanítási és tanulási folyamatok innovációinak támogatásához. A kerettantervek csak egy demokratikus társadalom iskolarendszerében tudják betölteni a szerepüket, ahol a tanárok szabad didaktikai cselekvései számára adottak a feltételek (Feld-Knapp 1995, 2009a; Hessky 1994).

Jelen tanulmányban az oktatás tartalmi szabályozását a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás kontextusában tárgyalom. Így elsőként áttekintem a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás kialakulásának legfontosabb állomásait és a hazai intézményes idegennyelv-oktatás tantervi sza-

bályozásának legfőbb változásait 1879-től napjainkig a némettanítás számára megfogalmazott célkitűzések példáján. Ezt követően a Nemzeti alaptantervvel foglalkozom: ennek során tárgyalom annak kialakulását és fejlődésének történetét és elemzem a 2020-ban lépett alaptantervet és a hozzá kapcsolódó kerettanterveket, különös tekintettel az idegen nyelvek tanítására és tanulására. Az elemzés során minden esetben reflektálok a tanári tudást és annak komponenseit, melyek elengedhetetlen feltételei a Nat és a kerettantervek értelmezésének és a tervezési folyamatba való integrálásának. A tanulmány összegzéssel zárul.

2 A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás

2.1 A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás kialakulása

A modern idegen nyelvek tanítása intézményes keretek között más európai országokhoz hasonlóan hazánkban is a klasszikus latin és görög nyelvek tanításának tapasztalatán alakult ki (Feld-Knapp/Perge 2021: 16; Feld-Knapp 2014a: 45). A modern idegen nyelvek tanítása szempontjából kiemelt jelentőséggel bírtak a középiskolák, melyekben a holt és a modern nyelvek tanítása meghonosodott. A mai napig a középiskolai oktatás a legfőbb színtere az intézményes idegennyelv-oktatásnak. A magyar állami iskolarendszer kiépítésére visszatekintve az egyik fontos mérföldkőnek tekinthető a Trefort Ágoston kultuszminisztersége alatt elfogadott 1883-as középiskolai törvény, mely a hatosztályos középiskolák (gimnázium és a reáliskola) számára készült. A középiskolák feladata abban állt, hogy képessé tegyék az ott tanuló fiatalokat egy magasabb szintű általános műveltség megszerzésére és felkészítsék őket az egyetemi tanulmányokra. A humán tantárgyak és a modern idegen nyelvek tanítása főként a gimnáziumokban zajlott, míg a reáliskolákban a természettudományos tantárgyak tanítása állt a középpontban (Feld-Knapp 2009a, 2014a; Németh 2005). A modern idegen nyelvek tanítása az ezt követő időszakban egyre fontosabb tantárggyá vált. Annak ellenére azonban, hogy megnőtt a világban az idegennyelv-tudás fontossága, mégis csak a társadalom egy szűk rétegének volt lehetősége az idegen nyelvek tanulására, ugyanis a gimnáziumok elit jellege miatt csak kiválasztott tanulók tanulhattak ott. A második világháború után politikai okokból fontos strukturális változás ment vég-

be a magyar iskolarendszerben. 1949-ben bevezették a nyolcosztályos általános iskolai rendszert és az arra épülő négyosztályos középiskolát. A gimnázium ebben az időben is meg tudta őrizni elismert pozícióját és továbbra is a modern idegen nyelvek tanulásának legfontosabb helyszíne maradt. A kötelezően bevezetett orosz nyelv miatt azonban a modern idegen nyelvek tanítása a 20. században háttérbe szorult. A 70-es években azonban, melyekre a fokozódó mobilitás és az információáramlás felgyorsulása volt jellemző, új nyelv-tanulói igények jelentek meg, felértékelődött a nyelvtudás jelentősége és ezzel párhuzamosan fellazult az addig uralkodó szigorú iskolarendszer is. Hazánkban létrejöttek nyelvtagozatos osztályok és egyre nagyobb mértékben nőtt a német, angol és francia nyelvek tanulása iránti motiváció, melyek hosszú ideig az orosz nyelv mögött kaphattak csak helyet (Fehér 2000; Feld-Knapp 1995, 2014a: 47; Feld-Knapp/Perge 2021: 17; Pukánszky/Németh 1996).

2.2 A hazai intézményes idegennyelv-oktatás tantervi szabályozásának változása

Ahogy a 2.1. szakaszban adott áttekintés a magyarországi intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás kialakulásának példáján keresztül is mutatja, a történelem során több alkalommal került sor a magyar iskolarendszer strukturális átalakítására és így törvényi szabályozására is. Ennek fontos eszközei a tantervek, melyek az oktatás tartalma kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozásának koncepcióját szabályozó dokumentumok. A tantervek így az oktatási rendszer tartalmi szabályozásának eszközei, melyek hatással vannak a nevelési-oktatási folyamatra, annak eredményeire, valamint a pedagógusok szemléletére, gondolkodásmódjára és tudására is (Ballér 1997b: 469, 2003; Christ 2007: 73 sk., 2010: 187).¹

A 20. század második felében a tyleri folyamattervek (curriculumok) hatására paradigmaváltás következett be a tanterv fogalmával és a tantervben meghatározott tartalommal kapcsolatban (Tyler 2013). A tananyag pusztán elrendezésén túl a tantervekben megjelent azok építőelveinek, vagyis a céloknak, a tartalomnak és a követelményeknek tudatos egymásra vonatkoztatása és egymásra építése (Vass 2007). A tartalmakat tehát meghatározzák a célok, így a tartalom és a célok egymással összhangban vannak és egymást kölcsönösen befolyásolják.

1 A tanterv fogalmáról és annak hasonló fogalmaktól (mint curriculum és irányelv) való elhatárolásáról a jelen kötetben Feld-Knapp Ilona német nyelvű tanulmányában ad áttekintést.

A hazai idegennyelv-oktatás céljait és ezáltal a tartalmakat az állami iskola-rendszer kiépülése során több tanterv is szabályozta. Az alábbiakban áttekin-tem a legfontosabb állami szabályozásokat és reflektálok a német mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban megfogalmazott célkitűzéseket. Hazánkban 1879-ben jelent meg az első állami tanterv, mely a némettanítás céljait is meghatározta. A célkitűzések, miszerint a tanulóknak biztos nyelvtani tudás birtokában ismerniük kell a német irodalom műveit és képesnek kell lenniük magyar nyelvű szövegek németre történő fordítására, összhangban álltak az akkori kor általános műveltségképevel és az irodalmi műveltség elsajátítására, valamint a tudományos munkára való felkészülést szolgálták (Feld-Knapp 1995, 2009a: 41). Egyértelműen látható, hogy a célok között nem jelent meg a nyelv gyakorlati használata, a beszédkészség teljes mértékben háttérbe szorult. A századforduló politikai és gazdasági változásai, a megváltozott társadalmi igények a szak fejlődését Európában és így hazánkban is más irányba terelték. Kiemelt fontossággal bírt Vietor 1886-os röpirata („Der Sprachunterricht muss umkehren”), melynek következtében érezhető volt az igény a nyelvtanítás céljainak megváltozására is. Az 1903-as tantervben a korábban megfogalmazott célok mellett már megjelent az idegen nyelv használatára vonatkozó célkitűzés is, ez azonban a gyakorlatban még nem tudott megvalósulni. Jelentős változást az 1938-as tanterv hozott, melyben fő célként a gyakorlati nyelvtudás megszerzését határozták meg. A korábbiakban már említett 1949-es év fordulópontra jelentett a modern idegen nyelvek oktatásában, ugyanis az orosz nyelv kötelező bevezetése után nagy mértékben csökkent a németül tanulók száma. 1957-től a németet és más nyugat-európai nyelveket második idegen nyelvként lehetett tanulni. Ennek következtében megváltoztak a tanítás keretfeltételei és ehhez szükséges volt a célok újbóli definiálása is. 1965-ben jelent meg a „Tanterv és utasítás”, mely nem explicit célt határozott meg, hanem kijelölte a feladatot a németoktatás számára, mely szerint a némettanításnak gyakorlati, művelődési és nevelési feladatokat kell betöltenie. Ahogyan a dokumentum neve is utal rá, ez egy utasítás volt, mely nem biztosított mozgásteret sem az iskola, sem a pedagógus számára, hanem – kötelező érvényűen – kijelölte a feladatokat az oktatás számára. Ettől a koncepciótól kissé eltávolodva 1979-ben jelent meg a „Tantervi útmutató”, mely arra volt hivatott, hogy támpontként szolgáljon az iskolai nevelő-oktató munkában résztvevők számára és irányt mutasson a kijelölt célok megvalósításában. Továbbra is a gyakorlati, művelődési és nevelési célok megvalósítása állt a középpontban, az első helyre azonban az intézményes keretek között folyó németoktatás nevelési dimenziója került (Feld-Knapp 1995, 2009a; Feld-Knapp/Perge 2021).

3 A Nemzeti alaptanterv

Az oktatás tartalmi szabályozása szempontjából hazánkban fordulópontot jelentett a rendszerváltás után az 1995-ös év, amikor megjelent a Nemzeti alaptanterv (Nat), mely azóta a magyarországi iskolai oktatás egységes alapját képező központi dokumentum. A Nat 1995-ös megjelenése oktatáspolitikai szempontból döntő jelentőségű volt, az alaptanterv a hazai tantervi és tartalmi szabályozás meghatározó dokumentuma lett. 1989 után a Nemzeti alaptanterv egy új társadalmi és politikai közegben jöhetett létre, igazodva az európai tendenciákhoz. A dokumentum a tartalmi szabályozás demokratikus eszköze lett, mely igyekezett a kor társadalmi és gazdasági kihívásainak is megfelelni (Feld-Knapp 1995, 2009a; Vass/Perjés 2009). A fejezet további részében elsőként bemutatom a Nat keletkezésének körülményeit, majd reflektálok fejlődésének történetét és a fejlődése során bekövetkezett legfontosabb tartalmi változásokat.

3.1 A Nat kialakulása

A magyar oktatási rendszerben a 20. század 90-es éveiben végbemenő változásokra mind az országon belüli politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális, mind a nemzetközi életben zajló változások hatással voltak. Az egyre növekvő globalizáción kívül a legnagyobb szerepet ebben a folyamatban az 1989-es rendszerváltozás játszotta. Politikai szempontból döntő jelentőségű volt a polgári demokrácia intézményrendszerének kiépülése és megszilárdulása, melynek következtében megszűnt az iskolarendszer korábbi állami monopól jellege. Lehetővé váltak az oktatási rendszer jogi átalakítására és szabályozására vonatkozó nyilvános és szabad viták, valamint a társadalmi egyeztetések. Ezt követően az új alaptörvényeket 1993-ban egy demokratikusan megválasztott törvényhozó testület alkotta meg (Kelemen 2002, 2003). A 90-es évekbeli gazdasági válságot követő gazdasági fellendülés következtében megnőtt a tudás és az iskolai végzettség szerepe, ugyanakkor folytatódott a társadalom differenciálódása és kettészakadása, mely társadalmi változások új kihívásokat jelentettek az oktatási rendszer számára. Ilyen kihívást jelentettek az iskola által közvetített műveltség tartalmával és annak korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó magasabb igények. Az Európai Unióhoz való csatlakozás előtt álló Magyarország számára nemzetközi kihívást is jelentett a közoktatás tartalmi megújítása és újraszervezése annak érdekében, hogy az iskolai nevelő-oktató munka keretében a polgárok fel legyen készítve az élethosszig tartó

tanulásra, valamint hogy a jól működő oktatás révén esély nyíljon a gazdasági és társadalmi együttműködésre hazai és nemzetközi szinten egyaránt (uo.).

A kor politikai, gazdasági és társadalmi változásai hatással voltak tehát az oktatási rendszer tartalmi szabályozására is, melynek addigi hagyományos eszközrendszere is átalakult:

A tantervi szabályozásnak a központi, a regionális és a helyi szintek közötti feladat-és felelősség-megosztást, a korábbi centralizáló és / vagy decentralizáló megoldások közötti kiegyenlítődést, az egyensúlykeresést tükröző, keret-jellegű megoldásai kerültek előtérbe. (Kelemen 2003: 85)

Ezen tendenciákhoz és a kor új igényeihez illeszkedett a Nemzeti alaptanterv 1995-ös megjelenése, melynek előmunkálatai már 1989-ben elkezdődtek.

A *Nemzeti alaptanterv* összetétel első tagja egy főnévből képzett melléknév *nemzeti*, melynek jelentése: az egész (jelen esetben magyar) nemzetre vonatkozó. Az *alaptanterv* (angolul *core curriculum*, németül *Grundlehrplan*) a tantervek azon műfaját jelöli, mely

[...] az oktatás központilag meghatározott, a személyiség- és képességfejlesztést szolgáló, mindenütt érvényesítendő központi tartalmának lényegét adja meg, alapot szolgáltatva a taneszközök, az ellenőrzések, értékelések, valamint a helyi, iskolai tantervek kialakítása számára. (Ballér 2003: 193)

Az alaptanterv tehát olyan, a curriculumok makroszintjén megjelenő központi dokumentum, mely előírja a nevelési és képzési célokat, a kötelező tevékenységeket és a közös tantervi követelményeket, tartalmazza ezenfelül a tantervi alapelveket, a képzési területeket és az ezekre vonatkozó célokat és követelményeket. Minden más tanterv alapját képezi, melyek az alaptantervre épülnek (Letschert 2005; Vass / Perjés 2009: 82).

Magyarországon az 1995-ben az angolszász *National Core Curriculum* mintájára bevezetett Nat egyfelől tehát megfogalmazta a központi elvárásokat, másfelől szabadságot és mozgásteret biztosított a helyi tantervekben megjelenő intézményi társadalmi-szakmai igényeknek a tananyag kiválasztására és elosztására, a tantárgyi struktúrára és az időkeretre vonatkozóan is. Ezzel megvalósult hazánkban a kétszintű (vagy kétpólusú) tartalmi szabályozás koncepciója, mely a közoktatás egységes tartalmi szerkezetét és a fejlődési szakaszok végén elérendő egységes követelményeket határozta meg (Chrappán 2022: 31 sk.; Kelemen 2003: 85). A mai napig is a kétpólusú tartalmi szabályozás érvényesül a hazai közoktatásban, mely „alapvető tartalmi kérdésekben egységesítésre törekszik, ugyanakkor biztosítja a nevelés-oktatás gyakorlatában a helyi, iskolai döntések érvényesítését” (Ballér 2003: 205). Ez a sajátos koncepció nemzetközi szinten is nagy figyelmet kapott a Nat bevezetését köve-

tően, ugyanis törekedett a feldolgozandó tartalomra fókuszáló tradicionális input-szabályozás és a tanulók által elérendő követelményeket középpontba állító output-szabályozás egyensúlyának megteremtésére (Ballér 2003; Hunyady/M. Nádasi 2000; Kelemen 2003).

A hazai oktatástörténet és oktatáspolitikai egyik meghatározó mérföldköve volt a Nemzeti alaptanterv bevezetése. Mindennek ellenére az új szabályozási rendszer, az új dokumentum és az ahhoz való viszonyulás megosztotta a szakmai közvéleményt. A támogatók mellett érvényesültek kritikus hangok is, melyek szerint a Nat bevezetése után széteshet az oktatási rendszer, csökkenhet az iskolák közötti átjárhatóság és tovább romolhat a közoktatás színvonala. A tanárság körében csalódottság és bizalmatlanság volt érezhető (Feld-Knapp 1995, 2009a; Kelemen 2003). Rainer Paul a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesülete folyóiratában 1995-ben a Nemzeti alaptantervvel foglalkozó tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a Nat oktatáspolitikai kísérlet az akkori pluralista helyzet törvénybe foglalására, és nagy hibája, hogy nem mutat fel jövőbe mutató fejlődési perspektívát a kritikus és kaotikus helyzetben lévő oktatás számára (Paul 1995: 62 skk.). Paul meglátása szerint a dokumentum az akkori formájában nem volt véglegesnek tekinthető és csak a helyi tantervekben, tan- és vizsgaanyagokban, valamint a tanárképzés és tanártovábbképzés curriculaiban történő interpretációja tudta volna tartalmakkal, értékekkel, célokkal és módszerekkel megtölteni.

3.2 A Nat változása

A Nemzeti alaptanterv 1995-ös bevezetését követően négy alkalommal (2003-ban, 2007-ben, 2012-ben és 2020-ban) került sor a felülvizsgálatára és ezt követően a módosítására. Az alábbiakban röviden áttekintem a Nat evolúciós folyamatát² és reflektálok a dokumentumok legfőbb tartalmi változásait, illetve a fejlődési tendenciákat.

3.2.1 Az 1995-ös Nat

Az 1995-ben elkészült Nat,³ mely 16 éves korig határozta meg és strukturálta az alapműveltséget, 1998-ban került bevezetésre az első és a hetedik évfolyamon (Vass/Perjés 2009). A rendszerváltozást követő időszakban a bevezetett dokumentum kiemelten fontos gondolatai voltak a demokratikus értékrend, a demokratikus magatartásra való felkészítés, a különböző kultúrák iránti nyi-

2 A *Nat-evolúció* fogalom Báthory Zoltántól ered (Vass/Perjés 2009).

3 URL: <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22>.

tottság és megértés fontossága, a nemzeti és azzal párhuzamosan az európai, humanista értékrend kiépítése, mely erősíti az Európához tartozást (Nat 1995).

A Nat egyik legfőbb erénye az volt, hogy a közoktatás történetében az iskolák számára először vált lehetővé, hogy tantervi és pedagógiai kérdésekben igazodjanak a helyi igényekhez és hagyományokhoz. Ezzel eltávolodást jelentett a korábban domináló előíró tantervek rendszerétől (gondoljunk például a 2.2. szakaszban említett „Tanterv és utasítás” előíró jellegére) és az iskolák olyan, korábban ismeretlen szabadságot kaptak, mely megteremtette a helyi szintű tantervi innovációk esélyét (Vass/Perjés 2009: 85). Az alaptanterv további pozitívuma és új gondolata volt a műveltségről alkotott felfogása és a meghatározott műveltségi területek (anyanyelv és irodalom, élő idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, ember és természet, Földünk és környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlati ismeretek, testnevelés és sport). Az új dokumentum olyan, egységes műveltségképből indult ki, mely minden magyar tanuló számára elérhető, függetlenül az oktatás helyszínétől és az iskola típusától (uo.). A dokumentum készítői tehát nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben gondolkoztak, melyek integratív szemléletet tükröztek. Törekedett továbbá a műveltségi területek összekapcsolására a közös követelmények által, ennek a gyakorlati megvalósítása azonban még váratott magára. A szabadság abban is megmutatkozott, hogy az 1995-ös Nat nem határozott meg sem tantárgyakat, sem óraszámokat, csak a műveltségi területek közötti százalékos arányokat. Ezen túlmenően a Nat megfogalmazta a követelményeket, melyek műveltségi területek szerint három részre bontva jelentek meg: a tanítandó tananyag, fejlesztendő követelmények és kompetenciák, valamint a minimális teljesítmények (Nat 1995). Az 1995-ös dokumentumban megjelenő pozitívumok implementációja azonban csak kis mértékben jelent meg a mikro- és nanoszintű tantervekben (Ballér 2003; Vass/Perjés 2009: 85 sk.). A Nat nyújtotta tervezési szabadságra és az ezzel együtt járó döntés felelősségére azonban az addig erősen centralizált iskola-rendszer nem volt felkészülve: „a magyar közoktatási rendszer kultúrájából hiányzott az a decentralizációs szabályozási paradigma, amire az első NAT épített” (Chrappán 2022: 32).

3.2.2 A 2003-as Nat

2002 decemberében kezdődött meg az oktatási miniszter kezdeményezésére az 1995-ös Nat felülvizsgálata, miután áttekintették és összegezték a Nat bevezetésével kapcsolatos addigi tapasztalatokat. A módosítás során fontos szempont volt a pozitívumok megőrzése és az esetleges ellentmondások feloldása.

A 2003-ban elfogadott és 2004-től bevezetett dokumentum⁴ „megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor lényegesen megerősödött a tanterv fejlesztő funkciója” (Vass/Perjés 2009: 87). Az átdolgozás egyik legfőbb célja volt az alaptanterv fejlesztő funkciójának erősítése, a folyamatosság hangsúlyozása, a tanulói tevékenységek, valamint a fejlesztendő kompetenciák fókuszálása, az integratív és a tantárgyközi szemlélet megőrzése és a képességek hatékonyabb fejlesztése. A 2003-as Nat-ban megjelentek az Európai Unió kulcskompetenciái, melyek fejlesztése a magyar közoktatás céljai és feladatai részévé vált. A lisszaboni Európai Tanács javaslatára 2000 márciusa után az Európai Unió kidolgozta az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat, melyek az ismeretek, készségek és attitűdök transzferálható és többfunkciós egységeként értelmezendők. A kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanulás alapját képezik és a tudásalapú társadalomba való beilleszkedéshez elengedhetetlenül szükségesek.⁵ Így a 2003-as Nat-ban az iskolai műveltség tartalmát a kulcskompetenciák rendszere határozta meg (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség).

A kulcskompetenciák fejlesztésének, mint az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljának deklarálásával a hazai tantervi és tartalmi szabályozás is kompetencia-alapúvá vált (Vass/Perjés 2009: 87). Ez fontos paradigmaváltást jelentett, melynek során a megtanítandó tananyag helyett a tanulók által elérendő kompetenciák és készségek kerültek a középpontba (Feld-Knapp tanulmánya a jelen kötetben). A 2003-as dokumentum folytatta elődje műveltségi koncepcióját és megtartotta a tíz műveltségi területet, azonban nem részletezte azok részletes követelményeit, hangsúlyosabbá váltak a kiemelt fejlesztési feladatok és a kulcskompetenciák, a dokumentum hatásköre első osztálytól tizenkettedikig terjedt ki és „megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának, céljainak, alapelveinek, fejlesztési feladatainak kifejtése” (Vass/Perjés 2009: 87; Vass 2003).

3.2.3 A 2007-es Nat

A 2003-as Nat felülvizsgálatát jogi, oktatáspolitikai és pedagógiai szempontok tették szükségsszerűvé 2006-ban. A Nemzeti alaptantervnek illeszkednie kellett a 2003–2006 közötti időszak törvénymódosításaihoz, melyek a közoktatás

4 URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf.

5 URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>.

különböző területeit érintették (mint például integráció, projekt módszer vagy a tanulók értékelése). Oktatáspolitikai szinten a 2003-as Nat felülvizsgálatát meghatározták a PISA-felmérések kompetencia-alapú követelményei (Baumert et al. 2001; Siepmann 2017), valamint az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszere (Vass/Perjés 2009: 88). Ennek megfelelően az iskolai műveltség és tudás tartalmát az EU kulcskompetencia-rendszere határozta meg az átdolgozott Nat-ban (vö. 3.2.2. szakasz). Középpontba került a megszerzett tudás alkalmazásának képessége, az élethosszig tartó tanulás és az autonóm tanulás képessége, melyek feltételezik a kulcskompetenciák fejlesztését. Vass Vilmos és Perjés István (2009: 89) tanulmányukban az alábbi elemeket emelték ki a 2007-es Nat⁶ legfontosabb újításai közül: hangsúlyosabbá vált a bevezetőben a Nat szerepe és értékrendszere, strukturálva jelent meg a kulcskompetenciák szerepe és az egyes területek szerkezete, tudatosította a kompetenciák fejlesztését, bővültek a kiemelt fejlesztési területek és nagyobb szerepet kaptak az egyéni különbségek, ezáltal a differenciális tanulásszervezés is.

3.2.4 A 2012-es Nat

A Nat felülvizsgálatára minden esetben hatással voltak hazai és nemzetközi szintű politikai és oktatáspolitikai tényezők. 2010-ben újra górcső alá vették a tantervi és tartalmi szabályozókat, így került sor a Nat és a hozzá kapcsolódó kerettantervek újbóli módosítására, melyet 2012-től vezettek be.⁷ Struktúráját illetően a 2012-es dokumentum nem tért el a korábbi verzióktól. Megőrizte a műveltségterületeket a hozzájuk tartozó óraszamos arányokkal, a kulcskompetenciákat, a fejlesztési területeket és a nevelési célokat. A dokumentumok felépítését tekintve – mint mindegyik Nat esetében – a rendelet (a jogszabály) olvasható elsőként, ezt követi a melléklet, mely a Nemzeti alaptanterv tényleges szövegét tartalmazza. A 2012-es rendelet mellékletében olvasható Nat terjedelme 208 oldal, és az alábbi három nagy részt foglalja magában:

- I. *Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei*
- II. *Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés*
- III. *Glosszárrium*

Az első részben bemutatásra kerülnek egyrészt a köznevelés feladatai és értékei, másrészt a tartalmi szabályozás szintjei (a kerettantervek és a helyi szintű szabályozás, illetve ezek viszonya a Nat-hoz). Ezt követően a második részben

6 URL: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf>.

7 URL: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf.

megismerhető a kilenc kulcskompetencia (vö. 3.2.2. szakasz), valamint a műveltségi területek felépítése és anyagai, illetve ajánlások a műveltségi területek százalékos arányaira vonatkozóan. A 2012-es Nat tíz műveltségi területet határoz meg (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, matematika, ember és társadalom, ember és természet, Földünk–környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlat, testnevelés és sport), melyek leírása az *Alapelvek, célok; Fejlesztési feladatok és Közműveltségi tartalmak* séma szerint történik. A korábbiakhoz képest a közműveltségi tartalom új fogalomként került elő a 2012-es Nat-ban. A dokumentum harmadik részében alapfogalmak magyarázatára és kifejtésére kerül sor. A Nat-tal kapcsolatos elemzések rámutattak a 2012-es dokumentum korábbiaknál erőteljesebb normatív szabályozó voltára (Chrappán 2022: 33).

3.3 A jelenlegi helyzet. A 2020-as Nat

A jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv, melynek felülvizsgálata 2018-ban kezdődött, 2020-ban lépett életbe, miután 2020. január 31-én kormányrendeletként (5/2020) megjelent a Magyar Közlönyben.⁸ A 2020-as Nat a 2012-es dokumentumhoz képest módosításokat tartalmaz, így a legújabb dokumentum értelmezése feltételezi a korábbi dokumentumok, mindenekelőtt a 2012-es Nat szövegének és koncepciójának ismeretét. A 2020-as kormányrendelet mellékletében megtalálható Nat a 2012-nél rövidebb terjedelmű, 154 oldalt ölel fel és 22 pontban fogalmaz meg módosításokat, illetve kiegészítéseket a 2012. évi Nat-hoz képest. A 3.2.4. szakaszban bemutatott hármas osztatú struktúra a 2020-as Nat szövegében nem jelenik meg, a módosítások sorszámokkal vannak jelölve és minden esetben utalás található a 2012-es szöveg pontjaira (pl. 1. *A Rendelet Melléklet I. Része az I.1. pontot megelőzően a következő rendelkezéssel egészül ki*). Ezáltal a módosítások jól követhetők és a dokumentum egészéhez viszonyítva értelmezhetők.

3.3.1 Tartalmi változások a 2020-as Nat-ban

Az alábbiakban áttekintem a legfőbb tartalmi változásokat a 2020-as Nemzeti alaptantervben az előző (2012-es) dokumentumhoz képest, különös tekintettel az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan.

⁸ A Magyar Közlönyben kerülnek kihirdetésre hivatalosan a jogszabályok és a rendeletek, melyek elektronikus formában is szabadon hozzáférhetők és elérhetők.

- A 2012-es dokumentumban az idegen nyelvek oktatására vonatkozó rendelkezés *A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok* alfejezetben van rögzítve. A 2020-as dokumentumban ezen rendelkezés helyére új szabályozás lépett, mely az alábbiakban leírtak szerint jellemezhető:
 - Változatlan maradt az első idegen nyelv oktatására vonatkozó azon rendelkezés, mely szerint az legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamán kezdődik. Lehetőséget biztosít azonban a rendelkezés az első idegen nyelv korábbi megkezdésére az 1–3. évfolyamon abban az esetben, ha képzett pedagógusok rendelkezésre állnak, illetve ha az iskola pedagógiai programja ezt megengedi. A korai nyelvoktatás lehetősége nagy potenciálokat rejt magában, ezért különösen fontos lenne az első idegen nyelv tanulásának megkezdése már az általános iskola elején vagy már azelőtt, az óvodai nevelés keretében. Ez ugyanis hozzájárulhatna a tanulói egyéni többnyelvűség kialakulásához és fejlődéséhez, mely a mai Európa egyik legfontosabb nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzése (Feld-Knapp 2014b; Krumm 2021; Perge 2018; Reich/Krumm 2013). Habár a Nat lehetővé teszi az első idegen nyelv tanulásának megkezdését a 4. évfolyam előtt, a Nat-hoz kapcsolódó első idegen nyelvre kidolgozott kerettantervek legkorábban a 4. évfolyamra lettek kidolgozva, így az 1–3. évfolyamra nem állnak rendelkezésre standardok. Fontos megjegyezni, hogy a korai nyelvtanítás nem a nyelvoktatás egyfajta előre hozott, leegyszerűsített formája, hanem speciális jegyekkel rendelkező nyelvoktatás olyan saját célkitűzésekkel, melyek megvalósítása speciális tanári tudást igényel (Sárvári 2022).
 - A 2012-es Nat-hoz hasonlóan a 2020-as dokumentum is rögzíti, hogy az első idegen nyelv megválasztásakor a tanulóknak biztosítani kell a lehetőséget, hogy a választott nyelv tanulását a felsőbb évfolyamokon is folytathassák. Ez a gondolat azért is bír nagy jelentőséggel, mert hangsúlyozza azt az elvet, hogy a nyelvtanulás folyamat (Multhaupt 2017).
 - Míg a 2012-es Nat-ban kitételként szerepelt, hogy az első idegen nyelv angol és német lehet, addig a 2020-as dokumentumban erre vonatkozóan nem található szabályozás. Ebből következően szabadon választható az első idegen nyelv. Ellentmondásos azonban, hogy az élő idegen nyelvekre vonatkozóan a kerettanterveket csak a németre és az angolra dolgozták ki már a 4. évfolyamtól kezdődően. Bár az angol és a német a leggyakrabban választott első idegen nyelv a hazai iskolákban, a többi

nyelv esetében nincs útmutatás az idegennyelv-tanárok számára a didaktikai-módszertani szinten.

- A második idegen nyelv tanításának és tanulásának lehetősége önmagában is fontos tényező a többnyelvűség mint cél elérése érdekében. A második idegen nyelv oktatása a 2020-as Nat szerint a 8. évfolyam után kezdődhet, míg ez korábban már a 7. évfolyamon megkezdődhetett. Sajnálatos módon a 2020-as Nat szövegében nem szerepel az a kitétel, hogy a középiskoláknak biztosítaniuk kell azon nyelvek folytatásának lehetőségét, melynek tanulása az általános iskolákban már megkezdődött. Ez azért problémás, mert így az alsó tagozaton elkezdett nyelv tanulása megszakadhat és a tanulók olyan helyzetbe kényszerülhetnek, hogy nem az általuk kiválasztott idegen nyelvet tanulják. Ez pedig akár a nyelvtanulás iránti motiváció elvesztéséhez is vezethet (Csizér 2021).
- A 2012-es Nat az első idegen nyelvre vonatkozó kimeneti követelményként legalább B2 szintű nyelvtudást határozott meg, ez azonban a 2020-as dokumentumban módosul. Bár ebben is említésre kerül a B2-szint, amennyiben a tanuló elérheti középiskolai tanulmányai végére a B2-szintet, a kimeneti követelmény mégis legalább a B1-szint teljesítése. Figyelembe véve, hogy a B1 a középszintű érettségi szintjének felel meg, nagy problémát jelenthet ez azoknak a tanulóknak, akik idegennyelv-szakon (többnyire tanári szakon) folytatják egyetemi tanulmányaikat. A tudományosan megalapozott egyetemi tanárképzésben és a filológiai képzésben a szaktudományos tartalmak az adott idegen nyelven folynak, melyek megértése és befogadása magasszintű nyelvtudást kíván meg, ehhez pedig a B1-szint nem elegendő (Feld-Knapp 2014a; Feld-Knapp/Hahn 2020). A B1- és B2-szint közötti legfőbb különbség abban áll, hogy míg a B1-szinten a nyelvi cselekvések a hétköznapi témákhoz kapcsolódnak, addig a B2-szinten már nő a témák nyelvi és tartalmi komplexitása, mely a nyelvhasználótól magasabb absztrakciós szintet kíván meg (Europarat 2001; Feld-Knapp 2014c; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Nem elhanyagolható tényező továbbá az sem, hogy hazánkban a lakosság 57,6%-a egy idegen nyelvet sem beszél, és elenyésző a kettő vagy annál több idegen nyelvet beszélők aránya, derül ki az Eurostat 2016-os önbevalláson alapuló felméréséből (Kálmán 2021). Mindezeket figyelembe véve tehát a jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv egyik problémás pontja, hogy nem várja el legalább a B2-szintű nyelvtudást az első idegen nyelvből.

- Új elemként jelenik meg a 2020-as Nat szövegében, hogy a gimnáziumoknak lehetőségük van a pedagógiai programtól függően a második nyelvre megszabott órakeret egy részét az első idegen nyelv oktatására fordítani. Ez természetesen az első idegen nyelv tanulása szempontjából kedvező, azonban a második idegen nyelv tanítása ezáltal veszélybe kerülhet.
- Fontos szabályozás, mely nem változott 2012 óta, hogy a középiskolákban az iskolák szabad választása szerint taníthatók a második idegen nyelvek.
- A korábbi kilenc helyett a 2020-as Nat hét általános kulcskompetenciát határoz meg, melyeket továbbra is az Európai Unió ajánlásait és a hazai sajtósságokat figyelembe véve állapítottak meg.⁹ A kulcskompetenciák fontos jellemzője, hogy az egyes tanulási területeken átívelők, a megszerzett tudásra épülnek és folyamatosan fejlődnek. A kompetenciák az alábbiak:
 1. A tanulás kompetenciái
 2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
 3. A digitális kompetenciák
 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
 7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

Az idegen nyelvek tanítása és tanulása szempontjából kiemelten fontos a kommunikációs kompetencia, melyet a korábbi dokumentum külön területként nevezett meg (anyanyelvi kommunikáció és idegen nyelvi kommunikáció). A 2020-as Nat azonban a kommunikációs kompetencia megnevezést alkalmazza, és nem kezeli egymástól izoláltan az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciát. Ez azért is nagyon fontos, mert a Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan azt a szemléletet tükrözi, hogy a nyelvhasználók nyelvi és kulturális ismeretei összetett kommunikatív kompetenciát alkotnak, melyhez a nyelvismeret egésze és minden nyelvtanulási tapasztalat egyaránt hozzájárul, ezek pedig egymással interakcióba lépnek és hatnak egymásra (Europarat 2001: 17).

- A Nat ajánlásokat fogalmaz meg az óraszámokra vonatkozóan az egyes műveltségi területeken belül az adott tantárgyakhoz évfolyamonkénti bontásban. Az első idegen nyelvhez 4. évfolyamtól rendeli hozzá az óraszám

9 URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).

mokat a következőképpen: a 4. évfolyamon heti 2 óra, az 5–10. évfolyamon heti 3 óra, a 11–12. évfolyamon pedig heti 4 óra. A második idegen nyelvre vonatkozóan a 9–12. évfolyamon egyaránt heti 3 órát javasol.

- A 2020-as Nat-ban az alábbi műveltségi területek jelennek meg: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv (élő idegen nyelv, klasszikus idegen nyelv), matematika, történelem és állampolgári ismeretek, hon- és népismeret, etika / hit- és erkölcstan, természettudomány és földrajz, biológia, fizika, kémia, földrajz, művészetek (énekezen, dráma és színház, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret), technológia (digitális kultúra, technika és tervezés), testnevelés és egészségfejlesztés.
- Az egyes műveltségi területek anyagai az alábbi séma szerint vannak kidolgozva:
 - alapelvek, célok
 - a tantárgyak tanításának specifikus jellemzői az 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamon
 - fő témakörök
 - tanulási eredmények.

3.3.2 Idegen nyelv műveltségterület a 2020-as Nat-ban

Az idegen nyelvek műveltségi területének leírására a magyar nyelv és irodalmat követően kerül sor. Az „Idegen nyelv” tanulási terület két tantárgyat ölel fel, az élő és a klasszikus idegen nyelvet. A továbbiakban az élő idegen nyelv bemutatását állítom a középpontba. A dokumentum is egymástól elkülönítve kezeli a két tantárgyat, két egymást követő alfejezetben mutatja be azokat, ezt megelőzően azonban egy rövid általános bevezetőben megfogalmazza a nyelvtudás jelentőségét a tudásalapú társadalomban, valamint az intézményes idegennyelv-oktatás legfőbb céljait és feladatait. Kiemelendő ezen bevezető fejezet korszerű szemlélete, a legfőbb didaktikai elvek megjelenése és a Közös Európai Referenciakerethez történő kapcsolódás (Europarat 2001, 2020; Faistauer 1997, 2010; Funk 2010; Klippel 2016). „A nyelvtanulás során közvetített ismeretek segítik az adott nyelvet használó emberek megismerését, az egyes kultúrák, valamint az azok közötti eltérések megértését, a nyitott és befogadó életszemlélet kialakítását” (Nat 2020: 314). Az alábbi gondolatok tükrözik az interkulturális szemléletet, az interkulturális tanulás és az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztésének fontosságát (Altmayer 2016; Bredella 2017; Feld-Knapp 2009b; Freitag-Hild 2016; Hallet 2010; Krumm 2003). Nagy előrelépésnek tekinthető a Nat korábbi szövegeihez képest, hogy a 2020-as dokumentumban kerül elsőként megfogalmazásra az egyéni több-

nyelvűség fejlesztésének jelentősége mint az idegennyelv-oktatás egyik legfőbb feladata. Explicit módon jelenik meg a szövegben az integrált, nyelveken és kultúrákon átívelő szemlélet, mely a nyelveket nem különálló tantárgyakként kezeli, hanem a többnyelvűség kontextusában, egymásra vonatkoztatva (Feld-Knapp 2014b; Hufeisen 2010, 2011; Hufeisen / Marx 2010; Jakus 2016; Königs 2001, 2019; Krumm 2012, 2021; Márki 2020; Meißner 2019; Meißner / Schröder-Sura 2009; Perge 2014a, 2015a, 2015b). Ez a gondolat azért döntő jelentőségű, mert így nemcsak európai szinten (Europarat 2001, 2020), hanem a hazai tartalmi és tantervi szabályozás legfelső szintjén is megjelenik az egyéni többnyelvűség fejlesztésének gondolata, illeszkedve ezzel az egyik legfontosabb európai nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzéshez. Az „Idegen nyelv” műveltségi terület bevezetőjének további lényeges elemei a tantárgyakon átívelő szemlélet, a tanulói autonómia és a digitális kompetencia fejlesztésének kiemelése is (Gonda 2015; Krumm 2006; Rösler 2008; Schmenk 2016; Würffel 2016). Ahogy azt az Alapvetésben megfogalmazott gondolatokban is rögzítik, a Nat a pedagógusok és az intézményvezetők munkájához kíván iránymutatást és támpontot adni. Ebből következően a dokumentum szövege csak akkor nyer értelmet és tudja a nevelő-oktató munka alapját képezni, ha a pedagógusok a megfogalmazott elveket ismerik, értik és azonosulni tudnak velük, tehát azok a tanár szakmai önértelmezésének részét képezik (Caspari 2003; Feld-Knapp 2013, 2014a; Krumm 2012, 2016).

A dokumentumban a bevezetőt követően a 3.1. szakaszban bemutatott séma alapján épül fel az élő idegen nyelv tantárgy részletes leírása. Elsőként megismerhetők a modern idegennyelv-oktatás legfőbb alapelvei és céljai, valamint a tantárgy tanításának specifikumai a 4., 5–8. és a 9–12. évfolyamon. Ezt követően bemutatásra kerülnek a fő témakörök az egyes nevelési-oktatási szakaszokban, majd a harmadik nagy egység részletezi az egyes fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredményeket.

A bevezetőhöz hasonlóan az élő idegen nyelvek tanításának alapelveiről és céljairól szóló fejezet is az idegennyelv-oktatást meghatározó didaktikai elvekből indul ki, melyek a tevékenységközpontúság, a tanulóközpontúság, az interkulturalitás, a kulturális tudatosság, az autonóm tanulás, az interdiszciplinaritás, a szociális tanulás, a csoportmunkában megvalósuló kooperatív tanulás, az élethosszig tartó tanulás, az egyéni különbségek figyelembe vétele, a nyelvi eszközök funkcionális szemlélete, valamint a fejlesztési területek integrált megközelítése. Látható tehát, hogy a Nemzeti alaptantervben az idegen nyelvek oktatása nem valamilyen meghatározott zárt módszer szerinti elképzelés alapján történik, hanem a tanulók és a környező világ iránt nyitott és rugalmas kommunikatív didaktikai koncepció szerint, melynek fő pillérei a di-

daktikai elvek, ezek közül is első helyen említendő a tanuló és a nyelvi cselekvés középpontba helyezése (Feld-Knapp/Perge 2021: 17). A Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan a magyar dokumentum is úgy fogalmaz, hogy a modern élő idegennyelv-oktatás elsődleges célkitűzése a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése, mely a nyelv mint szociális cselekvőképesség definíciójával áll szoros kapcsolatban. A Nat tehát a pragmatikai fordulat óta meghonosodott nyelvdefinícióból és nyelvértelmezésből indul ki, mely szerint a nyelv rendszerének leírása helyett a nyelv valós kommunikatív helyzetekben történő használata áll a középpontban (Fandrych 2010; Feld-Knapp 2005, 2016). Ennélfogva az iskolai nyelvtanítás fő célja, hogy a tanulók nyelvhasználóvá váljanak, és képesek legyenek a tanult idegen nyelveket kommunikációs céljaiknak megfelelően, valódi szituációkban használni (Nat 2020: 314).

A nyelvi cselekvőképesség fejlesztésén túl az idegennyelv-oktatásnak egy további, a Nat-ban rögzített központi célja a tanulói autonómia fejlesztése, mely a konstruktivista tanuláselmélet alapjául szolgáló tanulás-definícióval áll szoros összefüggésben. Ebben a megközelítésben a tanulás nem utánzason alapuló kondicionálás (mint a behaviorista tanuláselméletben), hanem olyan, a tanuló által végzett aktív, konstruktív tevékenység, mely kívülről nem szabályozható és nem befolyásolható (Feld-Knapp 2005; Hufeisen 2016; Krumm 2006; Wolff 1996, 2002). A cél tehát az, hogy a tanulók nyelvtanulási stratégiákat sajátítsanak el és aktív, önálló, önszabályozó nyelvtanulóvá váljanak (Nat 2020: 315).

A Nat-ban megfogalmazott sokrétű célkitűzések megértésének és azok gyakorlatban történő megvalósításának feltétele a megfelelő tanári tudás, valamint ezen tanári tudás folyamatos reflektálása. A tanári tudás kiépítésének és bővítésének legfőbb színtere a tudományosan megalapozott egyetemi tanárképzés, melynek keretében a leendő tanárok szaktudományos ismereteket sajátítanak el különböző tudományterületeken (Caspary 2003, 2016; Feld-Knapp 2014a; Feld-Knapp/Hahn 2020). A nyelvi cselekvőképesség és a tanulói autonómia fejlesztése mint célkitűzés megértése például a nyelvészeti, tanuláspszichológiai és szakdidaktikai tudáselemek integrációja révén valósulhat meg. A célkitűzések rámutatnak továbbá az egyre komplexebbé váló tanári feladatokra is. Ahhoz, hogy a tanárok ezekkel a feladatokkal azonosulni tudjanak, szükséges a szakmai identitásuk komplex kezelése, „melynek szerves részét képezi az új tanári feladatok értelmezésének, a szükséges tanári tudás kritikus kezelésének vagy a saját nyelvtanulói tapasztalatok tudatos elemzésének és reflektálásának a képessége” (Feld-Knapp/Perge 2021: 18).

Az élő idegen nyelv tantárgy tanításának specifikus jellemzőit illetően megállapítható, hogy az egyes nevelési-oktatási szakaszoknál megfogalmazott

célok és alapelvek egymásra épülnek és bővülnek. A 4. évfolyamon elkezdett nyelvi fejlesztés legfőbb célja a pozitív nyelvtanulási attitűd és a nyelvekhez való pozitív viszonyulás kialakítása, valamint a nyelvtanulási motiváció megteremtése és fenntartása a játékos, változatos, a tanulók számára érdekes és életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységek által (Nat 2020: 315). Kiemelt szerepet kapnak ebben a szakaszban az élményalapú tevékenységek, a mozgásos és dramatizálással összekapcsolt munkaformák, melyek révén a tanulók bepillantást nyernek az általuk tanult idegen nyelvbe és a célnyelvi kultúrába. Rendkívül fontos, hogy a tanulók megszeressék a választott idegen nyelvet és alapvetően a nyelvtanulást, és megértsék a nyelvtudás fontosságát és hasznát. Ehhez azonban sikerélményekre és támogató tanári magatartásra van szükségük. Ez utóbbi tényezőt a szöveg a következőképpen fogalmazza meg: „az irányító pozitív tanári viszonyulás segítségével a tanuló megérti, hogy már kevés nyelvtudását is fel tudja használni valós helyzetekben” (Nat 2020: 315). Ebben a gondolatban sajnálatos módon a tanári szereppel kapcsolatos régi felfogás tükröződik vissza, mely szerint a tanár feladata a tanulók irányítása, ami ellentmond az új tanulási és tanítási kultúrában megjelenő támogató, bátorító, motiváló és fejlesztő tanári szerepnek. Pozitívumként említhető azonban, hogy már a nyelvtanulás kezdetén megjelenik az a cél, hogy a tanulót segíteni kell az önálló nyelvtanulóvá válás útján és már a kezdetektől képessé kell tenni a stratégiai magatartásra (Bimmel 2002, 2012; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005; Perge 2014b, 2018; Schramm 2014). Ezen túl fontos szerepet kapnak az életkori sajátosságoknak és a tanuló érdeklődésének megfelelő autentikus szövegek (mint például a gyermekirodalmi szövegek, mesék), melyek révén a tanulók kontextusba ágyazva találkoznak a nyelvi eszközökkel. A tudásalapú társadalom egyik kulcskompetenciájának számító szövegkompetencia fejlesztésében döntő jelentőséggel bír, hogy a tanulók már a nyelvtanulás kezdetétől fogva szöveg-alapon, szövegek segítségével tanulják a nyelvet és többféle szövegtípussal ismerkednek meg (Feld-Knapp 2005, 2014c, 2015; Mohr 2010; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). A hangsúly a korai nyelvtanulás szakaszában a szóbeliségre helyeződik, mind a produktív, mind a receptív területen. A 4. évfolyamon az élő idegen nyelv kimenetére a dokumentum szerint nem határozható meg KER nyelvi szint (Nat 2020: 315).

A 4. évfolyamon kitűzött célokat figyelembe véve és azokra épülve vannak meghatározva az 5–8. évfolyamon az élő idegen nyelv tantárgy tanításának specifikus jegyei. A nevelési-oktatási szakasz fő céljai továbbra is a motiváció, illetve önbizalom fenntartása és erősítése, az autonóm tanulás, a stratégiai magatartás, a reflexivitás, a tantárgyközi gondolkodás, a nyelvi tudatosság, az alapkészségek integrált, valamint a szövegek világában való eligazodás képes-

ségének további fejlesztése és a szövegtípusokról kialakított tudás elmélyítése. Középpontban a nyelvtanuló mint nyelvhasználó áll. A fokozódó mértékű egyéni különbségek következtében hangsúlyos szerepet kell kapnia a belső differenciálásnak és az egyéni utak megtalálásának, melyben döntő jelentőségű a segítő, biztató és támogató tanár (Feld-Knapp 2019). A tanulói kompetenciák fejlesztése során a Nat-ban foglaltak szerint fontos szerep jut az új médiumoknak, az IKT-eszközöknek és az új technológiáknak. Nem jelenik meg azonban e téren a funkcionalitás gondolata. Tanárként feltétlenül tisztában kell lennünk ezen eszközök és médiumok nyelvtanítási és nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepével, hiszen ezek alkalmazása sosem öncélú, hanem a kitűzött célok elérését szolgálhatja (Deme 2012; Rösler 2008; Sámson 2012). A nevelési-oktatási szakaszban a tanult első idegen nyelvből a 6. évfolyam végére „a KER szerinti A1, a 8. évfolyam végére az A2 nyelvi szint a kimeneti elvárás” (Nat 2020: 316).

A 9–12. évfolyamon meghatározott célok a korábbi szakaszokkal összehangban a kommunikatív kompetencia, az általános, tantárgyakon átívelő kulcskompetenciák, valamint a tanulók személyiségének fejlesztése. A nevelési-oktatási szakasz fontos jellemzője a szövegkompetencia fejlesztése, melynek során a tanulók képessé válnak az egyre összetettebb és absztraktabb szövegek megértésére. Nagy jelentőséggel bír ez a gondolat, ugyanis arra vonatkozóan ad iránymutatást az idegennyelv-tanároknak, hogy a nyelvről a témák komplexitásának nőnie kell és a tanórai kommunikáció nem szorítkozhat kizárólag a mindennapi témákra (Feld-Knapp 2014c; Portmann-Tselikas/Schmölzer Eibinger 2008). Kiemelendő ezen túl a nyelvi eszközök funkcionalitására irányuló gondolat, mely szerint „a nyelvtanulót képessé kell tenni arra, hogy az értés során a nyelvi eszközök szövegben betöltött funkcióját felismerje, valamint a produkció során azokat figyelembe vegye” (Nat 2020: 316). Ebben a nyelvi eszközök differenciált megközelítése mutatkozik meg, vagyis, hogy az értés során a szövegekben a mondathatáron túl ható nyelvi eszközök (mint például a névmások) szövegben betöltött funkciójának észlelésére is képessé kell tenni a tanulót. Ez ugyanis a szövegértés sikerének fontos záloga (Feld-Knapp 2005, 2018a; Kertes 2015; Perge 2015a, 2018). A szövegkompetencia fejlesztése és a nyelvi eszközök funkcionális szemlélete csak abban az esetben sikerülhet, ha a tanárok egyrészt tudatosan elemzik és reflektálják saját nyelvtanulói tapasztalataikat, másrészt, ha sokrétű szakmai ismeretekkel rendelkeznek a szövegre, a szövegfeldolgozásra, a szövegértésre és a szövegkompetenciára vonatkozóan (Antalné Szabó 2019; Börner/Vogel 1996; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005, 2014c, 2018a; Feld-Knapp/Perge 2021: 18; Károly 2018; Lutjeharms 2010; Perge 2018; Tolcsvai Nagy 2022).

A 9–12. évfolyamon történő fejlesztés további két specifikuma egyrészt a változatos, a nyelvi cselekvést lehetővé tevő és kognitív kihívást jelentő feladatok bevetése, másrészt az önreflexió és ezáltal metakogníció támogatása a tanulási folyamatban (Feld-Knapp 2016; Müller-Hartmann/Schocker 2016). Ezen a ponton kerül újra megfogalmazásra a már korábban is leírt kimeneti elvárás, mely szerint a tanulónak az első idegen nyelvből teljesítenie kell a középszintű érettségit (B1 szint), ugyanakkor elérheti a B2 szintet, azaz felkészülhet az emelt szintű nyelvi érettségire is. A második nyelvből meghatározott minimum kimeneti követelmény az A2 szint elérése (Nat 2020: 317). A 3.1. szakaszban részletezett okok miatt meglátásom szerint a második nyelvből elvárt követelmény is alacsony. Amennyiben a tanári munka hatékony, a tanulók motiváltak és érdekelték a nyelvtudás megszerzésében, valamint a második nyelv tanulása és tanítása során a meglévő nyelvi ismereteket és nyelvtanulási stratégiákat figyelembe vesszük, bizonyosan elérhető az A2-nél magasabb nyelvi szint is.

Az „Idegen nyelv” műveltségi terület bemutatásának második pontjában kerül sor a fő témakörök és szövegtípusok ismertetésére az egyes nevelési-oktatási szakaszokban. Alapvetően problematikusnak találok a két fogalom (témakör és szövegtípus) egy listában, folyamatos számozással való felsorolását. Habár a téma és a szöveg természetesen szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hiszen az adott szöveg témája határozza meg a kommunikációt, mégsem célszerű ilyen módon egy felsorolásban kezelni a témákat és a szövegtípusokat.

Valamennyi nevelési-oktatási szakaszban megtalálhatók az alábbiak: személyes témák és szituációk, közvetlen környezeti és természeti témák és szituációk, osztálytermi/iskolai témák és szituációk, kereszttantervi témák és szituációk, interkulturális és országismereti témák, célnyelvi vonatkozások, szórakozás, valamint ismeretszerzés és tudásmegosztás. Ezen témák az 5–8. évfolyamtól bővülnek a közéleti témákkal és szituációkkal, illetve az aktuális témákkal. Önmagában nagy jelentőséggel bír a témaközpontúság, amennyiben az idegennyelv-órán tárgyalt tartalmak témaorientáltan, vélhetően az adott korcsoport érdeklődésének megfelelően jelennek meg. A 2020-as dokumentumban új megközelítésben jelennek meg a témakörök, melyek irányt mutatnak és ajánlásokat fogalmaznak meg a tartalmakra és azok arányaira vonatkozóan. A témakörök és azok elemei az egymásra épülő nevelési-oktatási szakaszokban bővülnek és mélyülnek, feldolgozásuk pedig egyre árnyaltabb. Az életkor előrehaladtával nő a témák absztrakciós szintje, eltávolodás figyelhető meg a személyes témáktól, egyre nagyobb szerepet kapnak az aktuális, kereszttantervi, interkulturális, célnyelvi és a tudásmegosztással, ismeretszerzéssel kapcsolatos tartalmak, ennek révén csökken a távolság a valós

nyelvhasználat és az osztálytermi kommunikáció között. A témák megfelelően tág spektrumot fednek le, így lehetővé teszik az egyéni súlypontok kiválasztását. A Nat-ban kizárólag az elemek felsorolása ismerhető meg, a témakörökre vonatkozó részletek a kerettanterv részét képezik.

Mindegyik nevelési-oktatási szakaszban ajánlott az irodalmi (differenciáltan gyermekirodalom és ifjúsági irodalom), az ismeretterjesztő, tényközlő, valamint a személyes interakcióhoz és élményekhez kapcsolódó szövegek, ezen túl a 4. és 5–8. évfolyamon a játékos tanuláshoz kapcsolódó, 5. évfolyamtól pedig a populáris kultúrához kapcsolódó szövegek alkalmazása. A szövegekkel való bánásmód is differenciált gondolkodást kíván meg a pedagógusoktól. Tudni és érteni kell ugyanis mindenekelőtt a tényszerű és az irodalmi szövegek potenciálja közötti különbségeket és azt, hogy mely tanítási és tanulási célok valósíthatók meg ezek tanórai bevetése során (Feld-Knapp 2005, 2009b, 2018b; Feld-Knapp/Schoßböck 2009; Varga-Mónok 2020).

A témák és szövegtípusok bemutatását követi a tanulási eredmények differenciált és részletes tárgyalása mind a három nevelési-oktatási szakaszra vonatkozóan. A tanulási eredmények a tanulótól az adott szakaszban elvárt célokat tükrözik. A tanulási eredmények megfogalmazásában párhuzam vonható a KER-ben található „tud”-szintleírásokkal (Kann-Beschreibungen): A Nat-ban is megfogalmazódik ugyanis, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk az egyes fejlesztési területeken, amelyekhez a tanulási eredmények kapcsolódnak. Míg azonban a KER a tanuló számára teszi lehetővé a nyelvtudása reflektálását, diagnosztizálását és a nyelvi fejlődését, a Nat felhasználója nem a tanuló, hanem a tanár, akinek a tanulási eredmények utat mutatnak a fejlesztéshez, hogy mire kell képessé tenni a tanulót.

Az alábbi területek fejlesztése áll az idegennyelv-oktatás középpontjában (Nat 2020: 318 skk.):

- szövegalkotás idegen nyelven (beszédkészség: szóbeliség, összefüggő beszéd; íráskészség)
- szövegértés idegen nyelven (beszéderítés, olvasásértés)
- interakció idegen nyelven (beszédkészség: szóbeli interakció; íráskészség: írásbeli interakció)
- *információközvetítés idegen nyelven (szóbeli és írásbeli tudásmegosztás)*
- *mindennapi idegennyelv-használat (szociolingvisztikai és pragmatikai megfelelés, kommunikációs stratégiák, valós nyelvhasználat)*
- *önálló nyelvtanulás (nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák, nyelvtanulási célok, haladás értékelése, valós nyelvhasználat, digitális nyelvhasználat)*

- interkulturalitás, országismeret (célnyelvi kultúrák, a hazai kultúra közvetítése célnyelven, célnyelvi kultúrához kapcsolódó nyelvi elemek, nyelvi változatok)
- digitális eszközök és felületek használata idegen nyelven.

A normál betűtípussal szedett területek a 4. évfolyamtól kezdve fejlesztendők, majd 5–8. évfolyamon kiegészülnek a félkövérrel szedett, 9–12. évfolyamon pedig a dőlttel írt területekkel. Az intézményes idegennyelv-oktatás célja és feladata tehát a tanulói kompetenciák fejlesztése az előbbi területeken, melyek az egymást követő szakaszokban bővülnek, egyre komplexebbé válnak és differenciálódnak. A KER-hez hasonlóan a Nat is a kommunikatív nyelvi kompetencia komponenseiből mint fejlesztendő területekből indul ki (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia), ez azonban kiegészül a szóbeli és írásbeli interakció, valamint a szóbeli és írásbeli információközvetítés, az önálló nyelvtanulás, az országismeret és a digitális kompetencia területeinek fejlesztésével.

3.3.3 A 2020-as Nat-hoz kapcsolódó élő idegen nyelvi kerettantervek

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez az élő idegen nyelvre vonatkozóan (nem nemzetiségi nevelés-oktatás) az alábbi kerettantervek készültek:

- általános iskola 4. évfolyam (angol, német)
- általános iskola 5–8. évfolyam (angol, német)
- gimnázium 9–12. évfolyam, első idegen nyelv (angol, német)
- gimnázium 9–12. évfolyam, második idegen nyelv (angol, német)
- szakképző iskola, idegen nyelven.

Az alábbiakban a gimnáziumi első idegen nyelvi kerettantervek példáján elemzem a dokumentum felépítését és tartalmát. A teljes dokumentum 83 oldalt ölel fel és egy átfogó, nem nyelvspecifikus bevezető után egymást követően mutatja be az angol és a német nyelveket kétéves bontásban (9–10. és 11–12. évfolyam). A nyelvektől független bevezető öt nagy tematikus egységet foglal magában: 1) a célok és feladatok, 2) a kapcsolódás a kompetenciákhoz, 3) a módszerek, 4) a tanulási eredmények és 5) a felépítés, szerkezet témáit tárgyaló alfejezeteket. A célok és feladatok keretén belül megismerhető egyrészt a kerettanterv célja, másrészt a Nat-tal összhangban az idegennyelv-oktatás célja, a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése. Ezen túl megfogalmazódik a tanulói motiváció fenntartásának fontossága, a folyamatosság elve és a tanulói autonómia mint általános nevelési cél jelentősége (Feld-Knapp 2010). A kerettanterv szövegében jelenik meg továbbá az a gondolat, hogy az idegennyelv-

oktatás középpontjában nem konkrét tartalmi ismeretek átadása áll, hanem a gyakorlati nyelvtudás fejlesztése és a kommunikatív nyelvi kompetencia kiépítése, mely a nyelvi cselekvőképesség alapját képezi (Feld-Knapp 2020). A dokumentumban az alábbi megfogalmazás olvasható:

Az idegen nyelvek tanítása eltér a többi tantárgytól abból a szempontból, hogy nem a tartalmi ismeretek átadásán van a hangsúly, hanem azoknak a készségeknek a kialakításán és állandó fejlesztésén, melyek segítségével a tanuló saját gondolatait és elképzeléseit idegen nyelven is ki tudja fejezni. (Kerettanterv 2020)

A nyelvi cselekvőképesség fejlesztése túlmutat a szűk értelemben vett készségfejlesztésen, így a dokumentum értelmezése feltételezi ezt a differenciált szemléletet. Az ezt követő alfejezetben bemutatásra kerül, hogyan kapcsolódik össze az idegen nyelvek tanítása és tanulása a tanítás kompetenciáival, a kommunikációs, digitális, matematikai és gondolkodási, személyes és társas, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákkal. A módszerek megnevezést viselő alfejezet címe és tartalma között meglátásom szerint ellentmondás fedezhető fel, ugyanis a szövegben a Nat-ra támaszkodva a legfontosabb didaktikai elvek kifejtésére kerül sor, melyek nem tehetők egyenlővé a módszerrel. Az ezt követő „Tanulási eredmény” pontban mindössze a nevelési-oktatási szakasz kiemelt követelménye jelenik meg. Itt kizárólag a B2 szint elérése kerül említésre, és utalás történik a középszintű érettségi sikeres teljesítésére annál a célcsoportnál, akik nem tervezik a továbbtanulást.

Zavaró a dokumentumban, hogy a tanulási eredményeknél megjelenik a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák ismerete és alkalmazása, ami nem ide tartozik, hanem az autonómiával kapcsolatosan lett volna érdemes részletesen kifejteni. Végül a kerettantervet használók megismerhetik a dokumentum felépítését és struktúráját.

Mind az angol, mint a német nyelv esetében elsőként a 9–10. évfolyamra, majd a 11–12. évfolyamra kidolgozott bevezető olvasható, mely összhangban áll a Nat-ban található gondolatokkal a tantárgy tanításának specifikus jegyeire vonatkozóan (vö. 3.3.2. szakasz). Majd újra bemutatásra kerülnek a kötelező tartalmak megközelítését szolgáló témakörök és a témakörökhöz rendelt óraszámok. A kerettanterv új elemei az adott szakasz végére elsajátítandó nyelvi funkciók (például bemutatás, megszólítás, elbúcsúzás vagy segítségkérés kifejezése) és nyelvi elemek és struktúrák (például cselekvés és létezés kifejezése jelen, múlt és jövő időben, modalitás vagy szöveggösszetartó eszközök), melyeket célnyelvi példák szemléltetnek. A nyelvi funkciók sorában alapvetően a legfontosabb beszédaktusok találhatóak, míg a nyelvi elemek és struktúrák elsősorban grammatikai jelenségeket tartalmaznak. Végül minden témakör

részletes kifejtésére kerül sor a tanulási eredmények, a fejlesztési feladatok és ismeretek, valamint a javasolt tevékenységek bemutatásával. A tanulási eredmények a Nat-ban megtalálható tanulási eredményekkel állnak összhangban. A fejlesztési feladatok és ismeretek lefedik azokat az ismereteket, melyek az adott témában megtanulandók. A javasolt tevékenységek olyan konkrét ötleteket tartalmaznak módszertani szinten, melyek az adott téma tárgyalásakor alkalmazhatók. Ezek a tevékenységek a pedagógus mindennapi munkáját hivatottak segíteni, amennyiben erre a pedagógusnak szüksége van.

4 Összegzés

A tanulmány témája a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása. A tartalmi szabályozás fő eszközei hazánkban a három szinten megjelenő tantervek, a Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv és a helyi tanterv, melyek felülvizsgálatára és módosítására a közelmúltban ismét sor került. Ezek a dokumentumok a nevelő és oktató munka tervezésének fontos eszközei ugyan, de önmagukban pusztán absztrakciók, ha a bennük megfogalmazott gondolatok és koncepciók nem épülnek be az intézmények szellemiségébe és a pedagógusok tudatába, tudásába és gondolkodásmódjába. A dokumentumok jelentette paradigmaváltások csak abban az esetben valósulhatnak meg, ha a tartalmak az egyetemi tanárképzésben és a tanári továbbképzésekben is megjelennek és ezáltal a tanárok támogatást kapnak. Öröndetes és előremutató, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv „Idegen nyelv” műveltségterülete az élő idegen nyelvek tanulására és tanítására vonatkozóan megfogalmazott célkitűzések révén illeszkedik az európai trendbe. Végül megjegyzendő, hogy a tartalmi szabályozást meghatározó tantervek soha nem tekinthetők statikus termékeknek, hiszen a hazai és nemzetközi politikai, oktatáspolitikai, társadalmi és gazdasági körülmények és elvárások közvetlenül befolyásolják a Nat tartalmát és koncepcióját. Emiatt a Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó dokumentumok állandó megújítást igényelnek.

Irodalomjegyzék

Altmayer, Claus (2016): Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 15–20.

- Antalné Szabó, Ágnes (2019): A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben. In: Antalné Szabó, Ágnes / Gonda, Zsuzsa / Major, Éva / Raázt, Judit / Szabó, Éva / Terbe, Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 49–80.
- Ballér, Endre (1997a): Tartalmi szabályozás. In: Báthory, Zoltán / Falus, Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest: Keraban. p. 511.
- Ballér, Endre (1997b): Tanterv. In: Báthory, Zoltán / Falus, Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest: Keraban. p. 469.
- Ballér, Endre (2003): A tanterv. In: Falus, Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 191–218.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13/1, pp. 113–141.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46, pp. 3–10.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.03>
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): Der Text im Fremdsprachenunterricht (=Fremdsprachen in Lehre und Forschung 17). Bochum: AKS.
- Bredella, Lothar (2017): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. pp. 149–152.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2016): Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 305–311.
- Chrappán, Magdolna (2022): A NAT evolúciója 2010–2021 között. In: Education 31/1, pp. 30–47.
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Christ, Ingeborg (2007): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. pp. 71–77.
- Christ, Herbert (2010): Lehrplan. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 187.

- Csizér, Kata (2021): Second Language Learning Motivation. In: Mohebbi, Hassen / Coombe, Christine (eds.): *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Cham: Springer International Publishing. pp. 865–869.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_149
- Deme, Anna (2012): Landeskundevermittlung mittels interaktiver Tafel. Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1)*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. pp. 213–262.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Schulheft 88, pp. 21–29.
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 158–159.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Huftisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2)*. Berlin/New York: de Gruyter. pp. 173–188.
- Fehér, Katalin (2000): Oktatásügy. In: Kollega Tarsoly, István / Bekény, István / Dányi, Dezső (szerk.): *Magyarország a XX. században*. V. kötet: Tudomány 2. Társadalomtudományok. Szekszárd: Babits Kiadó. pp. 455–483.
- Feld-Knapp, Ilona (1995): *Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung*. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös-Loránd-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.
- Feld-Knapp, Ilona (2009a): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg. pp. 37–58.

- Feld-Knapp, Ilona (2009b): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. pp. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. p. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2013): Berufliches Selbstverständnis von DaF-LehrerInnen in Ungarn im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (=Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet. pp. 257–262.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (=Szegeidiner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. pp. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Pató, Berta: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (=Thema Deutsch 13. Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache). Hildesheim: Olms. pp. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2018a): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2018b): Fachliche Kompetenzen III. Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn, Sonder-

- heft: Kollokationen lernen. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. pp. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. pp. 21–58.
- Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13*, Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: StudienVerlag. pp. 115–135.
- Feld-Knapp, Ilona / Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE). In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63*, pp. 111–124.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2021): A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar középiskolákban: Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának lehetőségeiről az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében végzett kutatás alapján. In: Feld-Knapp, Ilona / Katona, László / Kálmán, Csaba / Major, Éva / Öveges, Enikő / Perge, Gabriella (szerk.): *Nyelvtanulással a boldogulásért*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp. 15–59.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin/New York: de Gruyter. pp. 940–952.
- Freitag-Hild, Britta (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl.* Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 136–140.
- Gonda, Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái (=Bölcsészet és Művészetpedagógiai Kiadványok 7)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hallet, Wolfgang (2010): Kulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. pp. 129–132.
- Hessky, Regina (1994): Ein Rahmencurriculum für fortgeschrittene jugendliche Lerner. In: *Deutschunterricht für Ungarn 3*, pp. 1–6.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36*. München: Iudicium. pp. 200–208.

- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. pp. 265–282.
- Hufeisen, Britta (2016): Fokus: Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 25–29.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. pp. 826–832.
- Hunyady, Györgyné / M. Nádasi, Mária (2000): Pedagógiai tervezés. Pécs: Comenius Bt.
- Jakus, Enikő (2016): Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlerner. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 328–347.
- Kálmán, Csaba (2021): Középszintű angolnyelv-tanárok és nyelvtanulók percepciói az EFOP 3.2.14 projektben való részvételükről: Egy kérdőíves kutatás eredményei. In: Feld-Knapp, Ilona / Katona, László / Kálmán, Csaba / Major, Éva / Öveges, Enikő / Perge, Gabriella (szerk.): Nyelvtanulással a boldogulásért. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp. 79–99.
- Károly, Krisztina (2018): Szövegten és fordítás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634543121>
- Kelemen, Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kelemen, Elemér (2003): A rendszerváltás és az iskola. In: Iskolakultúra 6–7, pp. 81–87.
- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 108–134.
- Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 315–320.

- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. pp. 261–273.
- Königs, Frank G. (2019): Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 41–47.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 156–161.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. pp. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-Collegium. pp. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 311–314.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt.
- Letschert, Jos (Hrsg.) (2005): Curriculum development re-invented. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975–2005. Leiden: SLO.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter-und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. pp. 11–27.
- Márki, Herta (2020): A többnyelvűség támogatása az idegennyelv-órákon az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. In: Ludányi, Zsófia / Jánk, István / Domonkosi, Ágnes (szerk.): A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból. Eger: EKE Líceum Kiadó. pp. 487–496.

- Meißner, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. pp. 47–52.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. URL: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (2022. 11. 20.).
- Mohr, Imke (2010): Authentizität. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 21.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. pp. 325–330.
- Multhaupt, Uwe (2017): Prozessorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. pp. 288–291.
- Nahalka, István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus, Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 165–189.
- Németh, András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. Összehasonlító intézmény-történeti elemzés. In: *Iskolakultúra* 9, pp. 50–70.
- Öveges, Enikő / Csizér, Kata / Dér, Kinga (2009): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. In: *Modern Nyelvoktatás* 25/1, pp. 3–14.
- Paul, Rainer (1995): Überlegungen zum nationalen Grundlehrplan (NAT) aus der Sicht DaF. In: *Deutschunterricht für Ungarn* 2, pp. 62–67.
- Perge, Gabriella (2014a): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 267–310.
- Perge, Gabriella (2014b): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.): *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE/Tinta. pp. 457–462.
- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, pp. 128–139.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.1.128>
- Perge, Gabriella (2015b): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: *transfer Forschung ↔ Schule* 1, pp. 125–135.

- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39. München: Klett. pp. 5–17.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39.04>
- Pukánszky, Béla / Németh, András (1996): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.
- Rösler, Dietmar (2008): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: InfoDaF 35/4, pp. 373–389.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-0402>
- 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. pp. 157–191.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn: Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schmenk, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. pp. 367–372.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. pp. 95–105.
- Siepmann, Dirk (2017): PISA-Studie. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. pp. 275–278.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) (2022): A szövegértés kérdései. Budapest: Gondolat.
- Tyler, Ralph W. (2013): Basic Principles of Curriculum and Instruction. First edition. Chicago: University of Chicago Press.
DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226086644.001.0001>
- Varga-Mónok, Eszter (2020): Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 417–443.

- Vass, Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Új Pedagógiai Szemle 6. URL:
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-tf-Vass-Nemzeti.html>
 (2022. 11. 20.).
- Vass, Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. In: Új Pedagógiai Szemle 6. URL:
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Vass-Oktatas.html>
 (2022. 11. 20.).
- Vass, Vilmos / Perjés, István (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. In: Iskolakultúra 12, pp. 81–100.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, pp. 541–560.
 DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1996-230503>
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M. et. al.: P. Lang.
- Würffel, Nicola (2016): Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 386–391.

Internetes források

- Nemzeti alaptanterv (1995): 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. URL:
<https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2003): 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL:
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2007): A Kormány 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. URL:
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf> (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL:
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny 2020/17.

A 2020-as Nat-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók (kerettantervek). URL:

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat (2022. 11. 20.).

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák (2009). URL:

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
(2022. 11. 20.).

A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. URL:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV) (2022. 11. 20.).

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht

1 Einleitung

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Dieser Begriff wird mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Ich verstehe darunter einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht.

Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompetenzen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz einer/eines Lernenden findet in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten statt: in Sprachrezeption, Sprachproduktion, Interaktion und Sprachmittlung/Mediation. Durch diese Sprachaktivitäten werden mündliche und schriftliche Texte verarbeitet. Bei der Evaluation wird dementsprechend beurteilt, inwiefern, d. h. auf welchem Kompetenzniveau die Verarbeitung erreicht wurde.

Die Evaluation im oben genannten Sinne hat unterschiedliche Formen, grundlegende Typen (summativ/formativ, formell/informell, Fremd-/Peer-/Selbstevaluation)¹, deren Kenntnis für eine professionelle Lehrpersönlichkeit unerlässlich ist. Die widerspiegelt auch das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR; Europäische Kommission 2013: 8),² das die Evaluation neben Methodik/Didaktik, Unterrichts- und Kursplanung sowie Steuerung von Interaktionen zu den zentralen Lehrkompetenzen zählt.

Die Evaluation spielt auch im frühen Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt) eine zentrale Rolle. Als Frühbeginn wird im engeren Sinne die Sprachaneignung im Primarbereich bezeichnet, während im weiteren Sinne auch das vorschulische Lernangebot mitgemeint ist (vgl. Schlak 2010: 95).

1 Ausführlich schreiben darüber u. a. Grotjan/Kleppin (2017), Hallet (2006), Sárvári (2021).

2 Das Europäische Profilraster (EPR) ist das Ergebnis eines durch die Europäische Kommission geförderten Projekts. Das Projekt zielte darauf ab, Sprachlehrende in ihrer professionellen Weiterentwicklung zu unterstützen und mithilfe eines innovativen Instruments die Qualität und die Effektivität des Sprachunterrichts in Europa zu verbessern. Das EPR bietet eine tabellarische Übersicht der zentralen Kompetenzen von Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen. Es ist in neun verschiedenen Sprachen zugänglich.

In beiden Fällen sollen aber Lernstand und Lernfortschritt der Kinder im Lernprozess eingeschätzt werden.

In den Kann-Beschreibungen des EPR wird mehrmals auf die Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER; Europarat 2001) hingewiesen. Der GER ist ein Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen und damit eine wichtige Grundlage für Curriculumentwicklung, für Lehrwerkserstellung und auch für Sprachprüfungen. Er versteht sich als Hilfsmittel beim Beurteilen und Bewerten (Europarat 2001: 173 ff.) und definiert sechs Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die Lernfortschritte messbar machen. Mit den Kompetenzstufenbeschreibungen sind Standards entwickelt worden, die sich auf das Fremdsprachenlernen von Jugendlichen und Erwachsenen, aber nicht auf den Spracherwerb von Kindern beziehen, weil sie nicht auf deren Sprachhandlungssituationen zugeschnitten sind. Demzufolge braucht diese Zielgruppe eigene Deskriptoren, eigene Standards, die Erwartungen an konkrete Leistungen ausführen, die Kinder mit Blick auf kommunikative, interkulturelle und strategische Kompetenzen am Ende des Frühbeginns erreichen sollen (vgl. Behr/Kierepka 2004; Sárvári 2022; Schlüter 2004). Das ist weiterhin ein großer Mangel, denn die zurzeit existierenden, maßgebenden Dokumente der europäischen und der ungarischen Sprachenpolitik bieten keine Lösung für diese Problematik. Der Begleitband zum GER (Europarat 2020: 27) führt eine neue Stufe (vor A1) ein, die Deskriptoren „auf dem halben Weg zu A1“ beschreibt, die sich aber nicht auf junge Lernende beziehen (ebd., S. 29). Es wird auch darauf hingewiesen, dass in einem parallelen Projekt eine Zusammenstellung von Deskriptoren für junge Lernende aus dem Europäischen Portfolio für die Altersgruppe 7–10 zur Verfügung gestellt wird, die aber noch nicht erreichbar ist. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse und Erkenntnisse meiner diesbezüglichen Dissertation, die im Jahre 2019 abgeschlossen und verteidigt bzw. im Jahre 2022 (Sárvári 2022) veröffentlicht wurde, auch derzeit relevant.

Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens (Sárvári 2019b, 2022) betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten (Hören, Sprechen) das Primat. Dies soll auch in der Evaluation zum Vorschein kommen. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg zum Thema Frühbeginn anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

2 Frühes Fremdsprachenlernen

Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungstätigkeit habe ich bereits in mehreren Publikationen erläutert, dass Kinder **eine andere Herangehensweise** an Sprachen haben als Jugendliche oder Erwachsene (Sárvári 2014, 2015a, 2015b, 2019b, 2020, 2022). Während Jugendliche und Erwachsene eine Fremdsprache analytisch lernen, erwerben die Kinder eine Fremdsprache – ihrer Erstsprache ähnlich – **synthetisch**: durch intensiven Austausch mit Bezugspersonen, durch Imitation, eingebettet in sich oft wiederholenden Kommunikationssituationen. Sie nehmen die Sprache intuitiv auf, speichern das Gehörte und wenn sie genügend Input bekommen, produzieren sie die zu erlernende Sprache selbst. Kinder erkennen im sprachlichen Input sogenannte **Chunks**, d. h. feste, formelhafte Wendungen wie z. B. *Wie geht's?* oder *Jetzt bilden wir einen Kreis*, die sie auswendig lernen, ohne sie zu analysieren. Butzkamm/Butzkamm (2008: 48) nennen die Kinder „geborene Statistiker“, die relativ früh Regelmäßigkeiten im Lautstrom erkennen und als wiederkehrende Einheiten erfassen. So bildet sich die Lernaltersprache (auch Interimsprache genannt) aus.

Für Kinder eignen sich besonders **Lernsettings**, in denen sie spielend ein Sprachbad nehmen, sich bewegen, die Sprache mit und durch Geschichten lernen und die Aktivitäten möglichst viele Sinne ansprechen (vgl. Chinghini/Kirsch 2009; Lundquist-Mog/Widlok 2015; Sárvári 2019b, 2022). Der sprachliche Input muss dabei sowohl quantitativ als auch qualitativ hochwertig sein. Als Inputquelle dienen im frühen Fremdsprachenlernen neben der Lehrersprache die Lernmaterialien und -medien, die Interaktionen, die authentischen Texte (Märchen, kurze Geschichten, Reime und Kindergedichte, Kinderlieder). Darüber hinaus werden auch Routinen und Rituale zu den sprachlichen Inputs gezählt, weil sie immer sprachlich begleitet sind. Sie dienen als stabiles Erwartungsgitter, wobei die Kinder die Situation mit der Sprache verbinden und das Gesagte verstehen, weil sie die Situation schon vorher verstanden haben (vgl. Sárvári 2019a). Remmert (2003: 5) nennt Rituale „Inseln des Vertrauten“, „weil richtig eingesetzte Rituale im Unterricht Verlässlichkeit, Zuversicht und Zusammengehörigkeit vermitteln“ (Sárvári 2022: 97).

Wie ich in anderen Publikationen (vgl. Sárvári 2019b, 2022) erörterte, hat im Frühbeginn dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend **das Mündliche** das Primat. Die Kinder nehmen den sprachlichen Input überwiegend durch Hören auf, weil der Schriftspracherwerb in der Regel zu einem späteren

Zeitpunkt erfolgt. Die Kinder müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören. Das Verstehen wird zu Beginn hauptsächlich durch nonverbale Mittel (Gestik, Mimik) signalisiert. Diese individuell sehr verschiedene Phase wird deshalb *Silent Period* (stille Phase) genannt. In der mündlichen Sprachrezeption spielt neben dem **Hörverstehen** auch das **Hör-Sehverstehen** eine zentrale Rolle. Beim Verstehen und Verarbeiten des Gehörten sollen die Kinder mit Aktivitäten, mit bildlichen Impulsen sowie mit Gestik und Mimik unterstützt werden, damit das Verstehen gesichert wird. So kommen sie zu einer **mündlichen Sprachproduktion**, die auch im Frühbeginn (nach einer nonverbalen Phase, in der die Kinder physisch auf das Gesagte reagieren) mit Ein-Wort-Äußerungen anfängt. Bei der Sprachentwicklung spielen dann neben den einfacheren Wörtern die bereits erwähnten Chunks eine wichtige Rolle.

Dieser kurze Überblick über den Frühbeginn macht deutlich, dass das frühe Fremdsprachenlernen ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts ist, in dessen Fokus die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz steht, das aber gleichzeitig auch eigenständige Ziele und Methoden hat und dementsprechend eigenständige Evaluation braucht.

3 Evaluationstypen des Frühbeginns

Wird die aktuelle bildungs- und sprachenpolitische Situation analysiert, stellt sich heraus, dass seit der Einführung der Fremdsprache als obligatorisches Fach im Primarbereich das Thema der Evaluation ständig und kontrovers diskutiert wird (vgl. Behr / Kierepka 2004; Sárvári 2019b, 2022; Schlüter 2004). Für Lehrende, die den Spracherwerb der Kinder verantwortungsvoll begleiten wollen, ist wichtig, die Lernprozesse zu beobachten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Informationen, die durch Evaluation erhalten werden, werden einerseits an die Lernenden und/oder ihre Eltern rückgemeldet, andererseits dienen sie als Grundlagen für die weitere Planung und Gestaltung des Unterrichts. Darüber hinaus sollen auch Kinder erlernen, wie sie selbst ihre Leistungen beobachten und evaluieren können. Die Verfahren der Feststellung der Lernfortschritte dürfen sich von den üblichen, vertrauten Aktivitäten der Kinder nicht unterscheiden, damit keine Ängste ausgelöst werden. In den Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen wird bezüglich der Evaluation im Frühbeginn Folgendes empfohlen:

In Kindergarten, Vorschule und zu Beginn der Grundschule kann beispielsweise die kindliche Verstehensleistung überprüft werden, indem zu Reaktionen (Mimik, Gestik, Bewegungen, Malen o. ä.) auf Erzähltes oder Vorgelesenes aufgefor-

dert wird. Später können weitere Fertigkeiten zur Feststellung des Lernstands einbezogen werden; allerdings sollte immer darauf geachtet werden, dass simples Abfragen vermieden wird und ein möglichst kreativer Modus der Lernstands-ermittlung und eventuell auch der Leistungsbeurteilung gefunden wird, damit der Lernprozess nicht auf das Abprüfen reduziert wird. (Widlok u. a. 2010: 35)

In diesem Sinne werden im Folgenden die in der Einleitung aufgelisteten Evaluationstypen gesichtet. Es wird untersucht, welche Evaluationsformen sich im Hinblick auf die Besonderheiten des kindlichen Spracherwerbs am besten eignen und demzufolge ihr Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht empfehlenswert ist.

3.1 Summative und formative Evaluation

Als mögliche **Formen der summativen Evaluation** werden zum einen die Zeugnisnoten am Ende des Halbjahres bzw. Jahres in der Schule, zum anderen die landesweiten Tests zur Überprüfung von bestimmten Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes genannt. Auf der Basis meiner lang-jährigen Lehr- und Forschungstätigkeit plädiere ich dafür, dass wir in der Vor-schule und in den ersten Jahren der Grundschule auf Benotung ganz ver-zichten und uns auf verbale Beurteilung, Beschreibung des Lernverhaltens beschränken. In Bezug auf die landesweiten Tests zur Überprüfung von be-stimmten Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes kann behauptet werden, dass in Ungarn im Primarbereich bisher keine standardi-sierte Evaluation der Sprachkenntnisse stattfand. Das grundlegende Doku-ment des ungarischen Bildungswesens, der Ungarische Nationale Grundlehr-plan (Nemzeti alaptanterv 2020) gibt erst am Ende des 4. Jahrgangs der Grundschule³ Anforderungen bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden an.

Eine **formative (prozessorientierte) Evaluation**, deren Ergebnisse direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurückfließen, ist aber auch im Frühbeginn unerlässlich. Während meiner Unterrichtsbeobachtungen war der regelmäßige Einsatz der interaktionistischen dynamischen Evaluation (IDE)⁴ im Unterricht zu beobachten. Die Hilfestellungen wurden größtenteils von den Lehrenden formuliert, aber nach ein paar Monaten konnte festgestellt

3 Laut des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans 2020 soll das Lernen der ersten Fremd-sprache spätestens im 4. Jahrgang der Grundschule eingeführt werden. Er erlaubt auch einen früheren Beginn (1.–3. Jahrgang), aber dazu enthält er keine Anforderungen.

4 Eine detaillierte Beschreibung dieser Evaluation ist bei Grotjahn/Kleppin (2017: 129 ff.) und Sárvári (2021: 113) zu lesen.

werden, dass auch Lernende gerne einander helfen. Während sich die Lehrenden bemühten, auch in diesen Situationen konsequent die Zielsprache zu verwenden, benutzten die Kinder in den spontanen Hilfestellungen ihre Erstsprache.

3.2 Formelle und informelle Evaluation

Es gibt einige standardisierte Prüfungen und Tests auf A1 (Fit in Deutsch 1, ÖSD KID 1), die auf elementarer Ebene die sprachliche Kompetenz von Kindern und Jugendlichen in privaten, schulischen und halböffentlichen Situationen überprüfen und bei denen auch Kinder als Zielgruppe genannt werden. Diese Prüfungen bestehen aus zwei Teilen: einer schriftlichen Prüfung (Lesen, Hören, Schreiben) und einer mündlichen Prüfung (Sprechen), wobei der Schwerpunkt im Bereich der Sprachrezeption liegt (vgl. Prüfungsbeschreibung von Fit in Deutsch A1 vom Goethe Institut und von ÖSD KID 1 vom Österreich Institut)⁵.

Das Mindestalter für die oben genannten Prüfungen liegt bei 10 Jahren, was das Ende des Frühbeginns bedeutet. Daraus ergibt sich, dass die formelle Evaluation im Frühbeginn nicht von großer Relevanz sein kann. Selbst eine zu starke Fokussierung auf Lernergebnisse sollte bei dieser Zielgruppe kritisch hinterfragt werden.

Lernfortschrittstests werden partiell angewendet. Die Tests werden gewöhnlich von der Lehrperson selbst für die bestimmte Gruppe erstellt, aber es stehen auch von Spezialist:innen für das jeweilige Lehrwerk erstellte Lernfortschrittstests (Lektion-/Modultests) zur Verfügung. Beim Gestalten solcher Tests müssen die Lehrenden die Gütekriterien zu Testen und Prüfen⁶ beachten. Kovács (2009: 133 ff.) nennt die für Kinder geeigneten Formen der Evaluation auf Ungarisch „tapintatos“ (auf Deutsch: taktvoll) und meint damit, dass die Lehrenden bei der Auswahl der Evaluationsformen beachten sollen, dass die gestellten Aufgaben bei den Kindern keine Ängste und/oder Leistungsdruck auslösen. In der Evaluation sollen für die Kinder schon bekannte Aufgabentypen vorkommen und es ist optimaler, wenn die Lernfort-

5 Online erreichbar unter den URLs <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzfit1.html> bzw. <https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/oesd-kid-a1/>.

6 Gütekriterien sind für Tests, Prüfungen und Prüfungsaufgaben formulierte Qualitätskriterien. Als Hauptgütekriterien gelten Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität (vgl. Albers/Bolton 1999: 22 ff., Bolton 2000: 17 f.). In den letzten Jahren wurde aber dieser Kriterienkatalog um neue Elemente wie Washback-Effekt, Authentizität, Praktikabilität, Transparenz erweitert (Grotjahn/Kleppin 2017: 50 ff.).

schritte vorwiegend im Kontext der Lernprozesse beobachtet und evaluiert werden. In einem früheren Beitrag (Sárvári 2017a) untersuchte ich unter diesem Aspekt die Tests⁷ der für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerkreihe *Hallo Anna 1–3* (Swerlowa u. a. 2014, 2015). Aufgrund der Analyse ließ sich feststellen, dass die analysierten Testaufgaben überwiegend die Sprachrezeption der Kinder messen. Die wenigen Testaufgaben, die auf die Sprachproduktion gerichtet sind, erfordern von den Lernenden nur geringe Schreibkompetenzen in Deutsch. Die verwendeten Aufgabentypen sind sehr vielfältig und berücksichtigen das Alter und die sprachlichen Besonderheiten der Zielgruppe. Die Testaufgaben entsprechen dem Kriterium der Validität, weil sie durch für die Kinder vertraute Aufgabentypen das messen, was die Kinder in der jeweiligen Lektion der Lehrwerkfamilie lernten.

3.3 Fremd-, Peer- und Selbstevaluation

Auch im Frühbeginn dominiert am Anfang die **Fremdevaluation**: Die Lehrenden beurteilen die sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Die **Peerevaluation** wird schrittweise eingeführt. Bei dieser Evaluationsform arbeiten sog. Peers, d. h. gleichgestellte Partner:innen zusammen. Zuerst wird ein Lernprodukt erstellt, das im nächsten Schritt ausgetauscht wird. Die Lernenden kommentieren bzw. bewerten nach festgelegten Kriterien – zuerst überwiegend in ihrer Erstsprache – gegenseitig ihre Ergebnisse und denken gemeinsam über ihre sprachlichen Kompetenzen und Möglichkeiten zum Weiterlernen nach. Aufgrund des Feedbacks werden die Lernprodukte überarbeitet. Das überarbeitete Lernprodukt kann am Ende auch von der Lehrperson bewertet werden. Die in Fremd- und Peerevaluation gesammelten Erfahrungen bilden den Grund der **Selbstevaluation**, die von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst initiiert werden kann. Dabei reflektieren die Lernenden ihr eigenes Lernen, bekommen Auskunft über den eigenen Lernstand/Lernfortschritt und ziehen daraus Nutzen für weiteres Lernen. Ein geeignetes Instrument der Selbstevaluation ist das Sprachenportfolio (auf Ungarisch *nyelvtanulási napló*).

7 Die Tests zum Lehrwerk *Hallo Anna 2* sind kostenlos unter dem Link https://klett.hu/hallo-anna-2-1-teszt-3635?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9uoURGuI8zuYa851KO Wn 7gGqiURxzy7870x9gu3uGWKetMu1QedA1waAlQzEALw_wcB, die Tests zu Band 3 unter https://klett.hu/hallo-anna-3-1-teszt-3510?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9tEpMl8hJBBJ14nYZsw0BGckr-bsdtoL1oDdbvEbJ45UtoXDq7TmNYaAk1rEALw_wcB erreichbar.

Der Begriff Portfolio ist für den Schulbereich nicht eindeutig definiert. Als Portfolio werden unterschiedliche Sammlungen von Unterlagen bezeichnet (z. B. Arbeitsportfolios, Beurteilungsportfolios, Präsentationsportfolios), deren Kern Arbeitsergebnisse bilden, die von den Lernenden selbst reflektiert werden. Das bekannteste Sprachenportfolio ist das **Europäische Portfolio der Sprachen** (EPS). Zwischen 1998 und 2000 wurden in 15 europäischen Ländern (darunter auch in Österreich, in Deutschland, in der Schweiz und in Ungarn) Projekte zur Pilotierung aufgenommen. Jedes Land entwickelte eigenständige nationale Portfolios, die nicht nur dem GER, sondern auch dem jeweiligen Bildungssystem angepasst sind.⁸ EPS begleitet das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus. Es bietet Portfolios für drei verschiedene Altersstufen: für Kinder, für Jugendliche und für Erwachsene. Die Portfolios beziehen sich auf die Niveaustufen des GER und bestehen aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Der Sprachenpass gibt eine Übersicht über die Sprachkenntnisse des/der Portfolioinhaber/in nach Kompetenzstufen. Die Sprachenbiografie enthält persönliche Angaben zum eigenen Fremdsprachenlernen und bietet Raster zur Selbstbeurteilung. Das Dossier ist eine „Schatzkiste“, in der selbst ausgewählte Lernergebnisse gesammelt werden.

Ungarn nahm zwischen 1998 und 2000 an der Pilotierung von EPS teil und entwickelte sein eigenständiges nationales Portfolio. Das Portfolio für Kinder heißt „Első európai nyelvtanulási naplóm“ (auf Deutsch: Mein erstes europäisches Sprachenportfolio; Darabos 2001). Das Projekt war aber in Ungarn nicht besonders erfolgreich. Diese Art der Evaluation schien damals noch zu modern zu sein und konnte sich schwer im alltäglichen Unterrichtsprozess etablieren.

Als Anregung bzw. Sensibilisierung für die Arbeit mit einem Sprachenportfolio im Frühbeginn stelle ich meinen Studierenden immer das *Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen*⁹ vor (Kinderportfolio; Widlok 2013 – siehe Abbildung 1 auf der nächsten Seite).

In Anlehnung an das Europäische Portfolio der Sprachen bietet das Kinderportfolio eine Einführung in die Portfolioarbeit. Es besteht aus drei Teilen. Die ersten zwei Kapitel erklären, wie und wann mit der Portfolioarbeit begonnen werden kann. Der anschließende Praxisteil bietet Arbeitsvorlagen auf

8 Hintergrundinformationen zur Entwicklung des EPS sind unter <https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2094&ID=3399&Menu=14&Item=1.3.2.1> („Sprachenpass“ – „Lernerpass“ – „Sprachenportfolio“: die Geschichte einer Idee) zu lesen.

9 Das Kinderportfolio ist kostenlos unter dem Link <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html> herunterzuladen.

zwei Niveaustufen an: Die erste Variante spricht Kinder an, die keine oder wenig Schrift kennen. Sie enthält in erster Linie Bildimpulse. Die zweite Variante ermöglicht erste Zuordnungen von Schrift und Bild oder auch Schreibversuche. Der Praxisteil gliedert sich in drei Teile: „Das bin ich“, „Das kann ich“, „Geschafft!“. Die einzelnen Teile entsprechen den Teilen des EPS: „Das bin ich“ gilt als Sprachenpass, „Das kann ich“ widerspiegelt die Sprachbiografie und „Geschafft!“ ist als Dossier zu betrachten. Die Autorin (Widlok 2013: 5) betont bereits am Anfang, dass „Erläuterungen und Vorlagen in den Praxisteilen [...] an die Lerngruppe angepasst, geändert, ergänzt und stetig erweitert werden [können und sollen]“.



Abb. 1 QR-Code fürs Kinderportfolio

Zugleich bieten die neueren DaF-Lehrwerke Lehrenden und Lernenden ein abwechslungsreiches **Angebot an Evaluationsmöglichkeiten** in Form von Lektions- und/oder Modultests, Selbstevaluationsbögen sowie Portfolios. Selbstevaluationsbögen können auch Teile eines Portfolios bilden. Lektions- und/oder Modultests befinden sich meistens in den Lehrerhandreichungen, aber auch Lehr- und Übungsbücher bieten Tests mit Trainingscharakter an. Bögen zur Selbstevaluation sind überwiegend am Ende der Lektion / des Moduls im Übungsbuch zu finden. Auch die für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerke bieten Evaluationsmöglichkeiten in Form von Selbstevaluationsbögen sowie Portfolios. Als repräsentative Beispiele sollen an dieser Stelle (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die „Das habe ich gelernt“-Seiten von der Lehrwerkfamilie *Planetino* oder die „Mein Ich-Buch“-Seiten in der Lehrwerkreihe *Die Deutschprofis* genannt werden.

Die Ergebnisse meiner Unterrichtsbeobachtungen belegten, dass Rückfragen, Vergewisserungsfragen und spielerische Evaluationsformen wie bei-

spielsweise die Meinungslinie-,¹⁰ die Zielscheiben-,¹¹ die Ampelprisma-¹² oder eben die Ampelkarten-Technik¹³ (vgl. Sárvári 2021: 117 f.) zugleich im frühen Fremdsprachenunterricht einen festen Bestandteil von Auswertungsformen bilden (vgl. Sárvári 2016, 2017b).

4 Standards im Frühbeginn

Es wurde bereits erwähnt, dass der Sprachstand der Lernenden seit Erscheinung des GER (Europarat 2001) aufgrund der sechs Niveaustufen und der dazu gehörenden Standards beurteilt wird. Es wurde aber auch betont, dass die Standards des GER nicht für Kinder formuliert sind, da die im Referenzrahmen angegebenen Sprachhandlungen nicht kindgerecht sind. Deswegen unternahm ich in meiner Dissertation den Versuch, aufgrund der Ergebnisse meiner fachdidaktisch angelegten empirischen Forschung kindgemäße Standards für die Niveaustufe vor A1 zu formulieren.¹⁴ Aufgrund der Erkenntnisse meiner empirischen Forschung kristallisierten sich Deskriptoren heraus, die ich als mögliche Deskriptoren empfehle, um die Entwicklung der mündlichen Sprachrezeption und Sprachproduktion in L2 beim frühen Fremdsprachenlernen unter institutionellen Rahmenbedingungen zu beschreiben.

4.1 Ermittelte Deskriptoren zur mündlichen Sprachrezeption

Rückblickend bewährten sich fünf Deskriptoren zur mündlichen Sprachrezeption in L2:

- 1) Der/Die Lernende kann durch Handlung begleitete Unterrichtssprache der Lehrperson in L2 verstehen.

10 Bei der Meinungslinie geht es darum, unterschiedliche Pro- und Kontra-Positionen der Lernenden zu einer Fragestellung sichtbar zu machen.

11 Die Zielscheibe ist ein bildliches Evaluationsinstrument, mit dem Themenbereiche bzw. das Erreichen von (Teil)Lernzielen beurteilt werden können.

12 Das Ampelprisma ist ein dreifarbiges Prisma, bei dem die passende Farbe als Evaluation gedreht wird. Grün bedeutet, dass alles klar ist. Gelb steht für nicht ganz verständliche Lerninhalte und Rot heißt, dass die Lernenden Probleme mit dem Verstehen des neuen Stoffes haben.

13 Ähnlich wie das Ampelprisma funktioniert die Evaluation mit Ampelkarten, wobei die entsprechende Karte (Grün, Gelb oder Rot) als Feedback gewählt und gezeigt wird.

14 Die in diesem Kapitel dargestellte Forschung bildet einen Teil meiner Dissertation, die 2022 veröffentlicht wurde (Sárvári 2022).

- 2) Der/Die Lernende kann durch Handlung begleitete Instruktionen der Lehrperson in L2 (zur Bearbeitung eines Aufgabenblatts / zur Erstellung einer Bastelarbeit / zur Durchführung eines Spiels) verstehen.
- 3) Der/Die Lernende kann neue Wörter/Strukturen aus dem Situationszusammenhang verstehen.
- 4) Der/Die Lernende kann Gehörtes mithilfe von Mimik, Gestik, Situationszusammenhang und Bildern global verstehen.
- 5) Der/Die Lernende kann eine längere, zusammenhängende und durch Spielhandlungen begleitete Geschichte in ihren wesentlichen Teilen verstehen.

Bei der mündlichen Sprachrezeption in L2 im Frühbeginn finde ich am wichtigsten, dass Kinder die **durch Handlung begleitete Unterrichtssprache und Instruktionen** der Lehrperson in L2 verstehen. Instruktionen als Teile der Lehrersprache spielen beim Spracherwerb eine bedeutende Rolle. Meine Untersuchungen (Sárvári 2015b, 2019c, 2022) untermauern, dass die Kinder die zielsprachigen Instruktionen verfolgen können, wenn die Instruktionen phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und pragmatisch bewusst und konsequent ans Register der Lernenden angepasst sind.

Auch die **nonverbale Kommunikation** (Gestik, Mimik, Körperhaltung), der **Situationszusammenhang** und die **Bilder** helfen den Kindern, das Gehörte global zu verstehen. Sie gelten als Begleiter, die das Verstehen erleichtern. Vor allem Kinder, die noch über einen geringen Wortschatz in L2 verfügen, erschließen mithilfe von Hör-Sehverstehen und ihrem Weltwissen die Bedeutung des Gesagten.

Das statistische Lernen hilft den Kindern Regelmäßigkeiten im Lautstrom zu erkennen, zu analysieren und als wiederkehrende Einheiten zu erfassen. Die mehrmalige Wiederholung ermöglicht die Herstellung eines situativ-ganzheitlichen Bezuges, der dem Kind als Basis für Bildung von Wahrnehmungs- und Bedeutungsmodellen dienen kann. Nachdem die Kinder den Lautfluss segmentiert haben, verwenden sie (ähnlich wie bei den Instruktionen) ihr Weltwissen, um die Bedeutung der neuen Wörter und Strukturen aus dem Situationszusammenhang zu erschließen. Kinder verstehen immer mehr als sie selbst produzieren. Deshalb wird in der Fachdidaktik ein Unterschied zwischen Verstehens- und Mitteilungswortschatz (Bohn 1999) bzw. Verstehens- und Mitteilungsgrammatik (Neuner 1995) festgelegt.

Beim L2-Früherwerb sind **authentische Texte** auch wichtige Inputquellen. Dem Alter entsprechen in erster Linie Märchen, kurze Geschichten, Reime und Kindergedichte sowie Kinderlieder als authentische Materialien, die

mündlich präsentiert werden. Beim Hörverstehen werden drei Stile unterschieden: globales, selektives und detailliertes Verstehen. Die Kinder sollen diese Texte überwiegend global (die wesentlichen Teile) verstehen. Das Verstehen wird durch Spielhandlungen unterstützt, die das Geschichtenerzählen begleiten.

DaF-Lehrwerke für Kinder enthalten wenige längere, zusammenhängende Texte, die zumeist synthetischen Charakter haben. Aber ich bin der Auffassung, dass authentische Sprachangebote im L2-Früherwerb von Anfang an einen festen Bestandteil des Unterrichts bilden sollen. Sie tragen nicht nur dazu bei, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, sondern sie vermitteln auch die Kultur des Zielsprachenlandes.

4.2 Ermittelte Deskriptoren zur mündlichen Sprachproduktion

Auf der Basis der vorliegenden didaktischen Schlussfolgerungen empfehle ich 15 Deskriptoren zur mündlichen Sprachproduktion in L2:

- 1) Der/Die Lernende kann Wortbedeutungen zuerst pantomimisch, später mit Ein- oder Zweiwortsätzen bzw. mit Chunks darstellen.
- 2) Der/Die Lernende kann die gelernten Wörter, Chunks und Strukturen korrekt aussprechen.
- 3) Der/Die Lernende kann neue Wörter im Chor korrekt nachsprechen.
- 4) Der/Die Lernende kann neue Wörter auch einzeln korrekt nachsprechen.
- 5) Der/Die Lernende kann neue Strukturen im Chor korrekt nachsprechen.
- 6) Der/Die Lernende kann neue Strukturen auch einzeln korrekt nachsprechen.
- 7) Der/Die Lernende kann einen (rhythmischen) Dialog im Chor nachsprechen.
- 8) Der/Die Lernende kann einen (rhythmischen) Dialog in Paaren nachsprechen.
- 9) Der/Die Lernende kann Bilder / Gegenstände zum Thema richtig benennen.
- 10) Der/Die Lernende kann sich an bekannten spielerischen Interaktionen aktiv beteiligen.
- 11) Der/Die Lernende kann ein Lied im Chor singen (und spielen / sich dazu bewegen).
- 12) Der/Die Lernende kann ein Lied in Paaren oder auch einzeln singen (und spielen / sich dazu bewegen).

- 13) Der/Die Lernende kann einen Reim im Chor korrekt aufsagen und durch passende Bewegungen begleiten.
- 14) Der/Die Lernende kann einen Reim in Paaren oder auch einzeln korrekt aufsagen und durch passende Bewegungen begleiten.
- 15) Der/Die Lernende kann über sich selbst mithilfe von einfachen Strukturen grundlegende Informationen geben.

Das **Nachsprechen** ist beim Spracherwerb von großer Bedeutung. **Lieder und Reime** sind authentische Texte, die sich als Input für den Spracherwerb im Frühbeginn sehr gut eignen. Für den Einsatz von Liedern spricht auch die Tatsache, dass die Kinder im Singen die fremden Laute leichter artikulieren können. Es muss aber angemerkt werden, dass einige Kinder nicht einmal in der Erstsprache gern (allein) singen. In den modernen DaF-Lehrwerken kommen aber immer häufiger Rap-Songs vor, die nicht nur die Aussprache schulen (z. B. Rhythmus, Wort- und Satzbetonung, Intonation, Pausen), sondern auch die Sprechangst (und Singangst) der Lernenden abbauen. Aus diesen Gründen spielen Nachsprechen, Singen und Reimen in den Deskriptoren in Bezug auf die Sprachproduktion in L2 eine zentrale Rolle.

Im Falle der mündlichen Sprachproduktion in L2 legen die Fremdsprachenlehrenden einen besonderen Wert auf das **Chorsprechen**. Chorsprechen ist meiner Ansicht nach eine gute Gelegenheit, Aussprache und Sprechen in L2 im frühen Fremdsprachenunterricht zu üben. Sogar schüchterne Kinder, die sonst nicht trauen würden, die Fremdsprache zu verwenden, nehmen an solchen Aktivitäten gerne teil, weil bei dieser Form der Sprachproduktion nicht die Einzelleistungen der Kinder im Mittelpunkt stehen. Es ist auch eine geeignete Möglichkeit, Kinder in der stillen Phase für die Fremdsprache zu gewinnen. Während der Unterrichtsbeobachtungen konnte ich zahlreiche Beispiele sehen, wie das Chorsprechen variiert werden kann: die Art des Sprechens (z. B. Lautstärke, Geschwindigkeit, Tonhöhe) wurde variiert oder die Kinder wurden für das Chorsprechen gruppiert (z. B. nach dem Geschlecht, nach der Geburtsjahreszeit, nach der Haar- oder Augenfarbe).

Dialoge und Interaktionen nehmen in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht auch im Frühbeginn eine zentrale Stellung ein. Am Anfang der Übungsphase erfolgt auch das Nachsprechen der Dialoge meistens im Chor. Meine Unterrichtsbeobachtungen bewiesen, dass schüchterne Kinder auch in den späteren Phasen der Übung die fremde Sprache lieber im Chor benutzen. Daher wurde diese Aktivität als Deskriptor angeben.

Spiele, Chunks, Bilder, Gegenstände, Pantomime sind unerlässliche Bestandteile des frühen Fremdsprachenlernens, mit deren Hilfe auch die

Sprachproduktion der Kinder in L2 beschrieben werden kann. Der spielerische Lernweg soll hervorgehoben werden, bei dem die Kinder die gelernten Wörter, Chunks und Strukturen situativ eingebettet, in spielerischen Interaktionen benutzen können. Dabei sollte die korrekte Aussprache in den Fokus der Entwicklung und Förderung gestellt werden. Die Lehrenden fanden am wichtigsten, dass Kinder die neuen Wörter korrekt nachsprechen. Es ist erfreulich, aber meine Forschungsergebnisse (Sárvári 2002a, 2002b, 2013) zeigen, dass Phonetik in Ungarn oft als Stiefkind des DaF-Unterrichts behandelt wird.

Zur Sprachproduktion zählen als erwartete Minimumstandards auch das korrekte Aufsagen von Reimen und Angabe von grundlegenden Informationen über sich selbst. Bei der mündlichen Sprachproduktion im Frühbeginn werden auch **Ein- und Zweiwortsätze** als völlig korrekte und angemessene Reaktionen angenommen.

5 Resümee

Frühes Fremdsprachenlernen ist ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts, dessen Erforschung zurzeit auch in Ungarn noch ein Desiderat ist, obwohl es einen möglichen Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit bietet. Im vorliegenden Beitrag wurde aufgrund der besonderen Merkmale des Frühbeginns untersucht, welche Evaluationsformen bei Kindern relevant und empfehlenswert sind. Im frühen Fremdsprachenunterricht ist auch die Entwicklung und Förderung der kommunikativen Kompetenz das Hauptziel, aber im Frühbeginn steht das Mündliche im Fokus. Deswegen soll auch bei der Evaluation Wert darauf gelegt werden, dass die mündliche Sprachrezeption bzw. Sprachproduktion der Kinder beobachtet, dokumentiert und beurteilt wird.

Aus den Besonderheiten des kindlichen Lernens ergibt sich, dass der Lernstand und die Lernfortschritte der Kinder weitgehend im Kontext der Lernprozesse betrachtet werden sollten. Im Frühbeginn soll die formative (kontinuierliche) Evaluation bevorzugt werden. Es ist auch bei dieser Zielgruppe von großer Bedeutung, dass neben der Fremdevaluation auch die Selbstevaluation ermöglicht wird. Dazu dienen die Selbstevaluationsbögen und Portfolioseiten von DaF-Lehrwerken.

Die im GER angegebenen Skalen sind nicht kindgerecht formuliert. Frühes Fremdsprachenlernen braucht eigenständige Standards. Im Beitrag wurde mein Vorschlag dargestellt, den ich aufgrund der Erkenntnisse meiner fremd-

sprachendidaktisch angelegten empirischen Forschung als mögliche Deskriptoren empfehle, um die Entwicklung der mündlichen Sprachrezeption und Sprachproduktion in L2 beim frühen Fremdsprachenlernen unter institutionellen Rahmenbedingungen zu beschreiben.

Wie das auch meine empirische Forschung bewies, etablierte sich das frühe Fremdsprachenlernen auch in Ungarn. Es hat sich auch eindeutig herausgestellt, dass es immer mehr Schulen gibt, die mit dem Lernen der ersten Fremdsprache sogar in der ersten Klasse der Grundschule beginnen, sodass das Phänomen nicht mehr als sporadisch betrachtet werden kann. Deshalb plädiere ich dafür, dass für diese Zielgruppe eigenständige Zielsetzungen formuliert werden, die die sprachlichen und altersspezifischen Eigenarten der Kinder berücksichtigen.

In Zukunft wäre es wünschenswert, die für diese Zielgruppe geeigneten Deskriptoren als Minimalstandards in curriculare Dokumente aufzunehmen, um den Fremdsprachenlehrenden bzw. den Expert:innen der Aus- und Fortbildungsinstituten einen Rahmen für das kindgemäße Fremdsprachenangebot zu geben.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg / Bolton, Sibylle (1999): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstest und Sprachstandsprüfungen (Fernstudieneinheit 7). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Behr, Ursula / Kierepka, Adelheid (2004): Zur Einschätzung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht der Thüringer Grundschulen. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 111–117.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit (Fernstudieneinheit 22). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bolton, Sibylle (2000): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe (Fernstudieneinheit 10). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen? Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich (Fernstudieneinheit 25). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Darabos Zsuzsánna (2001): Első európai nyelvtanulási naplóm. Budapest: Nodus.

- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (=Deutsch lehren lernen 6). Stuttgart: Klett.
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR). Online unter der URL:
http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (25.08.2022).
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin (2017): Testen, Prüfen, Evaluieren (=Deutsch lehren lernen 7). Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozess erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder (=Deutsch lehren lernen 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020). Online unter der URL:
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (25.08.2022).
- Neuner, Gerhard (1995): Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (=Tübinger Beiträge zur Linguistik 404). Tübingen: Narr. S. 147–166.
- Remmert, Imogen (2003): Rituale im Fremdsprachenfrühbeginn – Inseln des Vertrauten. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. S. 5–8.
- Sárvári, Tünde (2002a): Ein Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts. Status der Phonetik im DaF-Unterricht in Ungarn. In: Forgács, Erzsébet (Hrsg.): Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts. Szeged: Grimm. S. 272–279.
- Sárvári, Tünde (2002b): Möglichkeiten für die Integration der Phonetik im DaF-Unterricht. Beispiele aus dem Grundschulbereich. In: Deutschunterricht für Ungarn 1–2, S. 76–87.
- Sárvári, Tünde (2013): Zwei Fliegen mit einer Kappe – Überlegungen zur Rolle der Ausspracheschulung im frühen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 30, S. 9–16.

- Sárvári, Tünde (2014): Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 89–102.
- Sárvári, Tünde (2015a): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2015b): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 121–134.
- Sárvári, Tünde (2016): Hogyan segíthetnek a játékos tevékenységek a korai német mint idegennyelv-oktatás nyelvi eredményeinek feltárásában? In: Módszertani Közlemények 3, S. 1–10.
- Sárvári, Tünde (2017a): A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Szabóné Papp Judit (Hrsg.): Alkalmazott nyelvészeti közlemények. Interdiszciplináris tanulmányok X (2). Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. S. 88–103.
- Sárvári, Tünde (2017b): Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz János Tibor (Hrsg.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak módszertanok köréből. Komárno: International Research Institute. S. 327–334.
- Sárvári, Tünde (2019a): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorai német mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz János Tibor / Torgyik Judit (Hrsg.): Szak módszertani és más emberközpontú tanulmányok. Komárno: International Research Institute. S. 125–132.
- Sárvári, Tünde (2019b): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 2, S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2019c): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 79–102.
- Sárvári, Tünde (2020): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig / Balog, Edit; Basch, Éva / Csetényi, Korinna / Erdei, Tamás / Varga, Emőke / Sárvári, Tünde / Tóthné, Aszalai Anett (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprach-

- fähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. S. 431–442.
- Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfaden der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2022): Frühbeginn im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schlak, Torsten (2010): Frühbeginn / frühes Fremdsprachenlernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 95.
- Schlüter, Norbert (2004): Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 119–125.
- Widlok, Beate (2013). Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen. Online unter der URL:
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html> (25.08.2022).
- Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi / Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Analysierte Lehrwerke

- Kopp Gabriele / Büttner, Siegfried (2009): Planetino 1. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Swerlowa, Olga (2016): Die Deutschprofis A1. Übungsbuch. Stuttgart: Klett.
- Swerlowa, Olga / Gyuris, Edit / Sárvári, Tünde (2014): Hallo Anna 1. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015): Hallo Anna 2. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015): Hallo Anna 3. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Budapest: Klett.

Internetquellen

- „Sprachenpass“ – „Lernerpass“ – „Sprachenportfolio“: die Geschichte einer Idee. URL:
<https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2094&ID=3399&Menu=14&Item=1.3.2.1.1> (25.08.2022).
- Prüfungsbeschreibung von Fit in Deutsch A1 vom Goethe Institut. URL:
<https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzfit1.html> (25.08.2022).

Prüfungsbeschreibung von ÖSD KID 1 vom Österreich Institut. URL:

<https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/oesd-kid-a1/> (25.08.2022).

Tests zum Lehrwerk „*Hallo Anna 2*“. URL:

https://klett.hu/hallo-anna-2-1-teszt-3635?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9uoURGuI8zuYa851KOWn7gGqiURxzy7870x9gu3uGWKetMu1QedA1waAlQzEALw_wcB (25.08.2022).

Tests zum Lehrwerk „*Hallo Anna 3*“. URL:

https://klett.hu/hallo-anna-3-1-teszt-3510?gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9tEpMl8hJBBJ14nYZsw0BGckr-bsdtoL1oDdbvEbj45UtoXDq7TmNYaAk1rEALw_wcB (25.08.2022).

Dóra Pantó-Naszályi (Budapest)

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis

*Cikkemet a kiváló némettanár,
Brettner Éva emlékének ajánlom.*

1 Einleitung

Die zentrale Aufgabe des modernen institutionellen Fremdsprachenunterrichts ist, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden auszubilden. Zu den Sprachhandlungskompetenzen werden traditionell die vier sprachlichen Fertigkeiten gezählt. Im GER (2001) wurde eine fünfte sprachliche Fertigkeit, die Sprachmittlung beschrieben, deren Bedeutung bei der Kommunikation nicht zu übersehen ist. Bei der Förderung der Sprachmittlungskompetenz kommt der Kontrastivität zwar eine wichtige Rolle zu, sie ist aber keine verkappte Form des Übersetzens.

Die sprachlichen Handlungskompetenzen können im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht effektiv gefördert werden. **Im vorliegenden Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können.** Das Ziel meines Schreibens ist, den didaktisch-methodischen Handlungsraum der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, und damit zusätzlich Voraussetzungen für die Etablierung der Sprachmittlung in der ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Praxis zu schaffen.

Der Beitrag lässt sich nach folgenden Themenschwerpunkten gliedern:

- kurzer Exkurs zur definitorischen Auslegung des Sprachmittlungsbegriffs
- problemorientiertes Reflektieren der Unterrichtspraxis
- konkrete Anregungen zur Kompetenzförderung
- Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung.

2 Definitiorische Auslegung des Sprachmittlungsbegriffes¹

In der Fachliteratur wird die Sprachmittlungskompetenz vor allem von Reimann (2013, 2016), Rössler (2008, 2009,), Caspari (2008, 2013), De Florio Hansen (2013), Hallet (2008), Katelhön/Nied Curcio (2012), Katelhön (2013a, 2013b), Kolb (2008, 2011, 2016), Michler (2013), Pfeiffer (2013) und Sinner/Wieland (2013) erforscht und definiert. Von diesen verschiedenen Sprachmittlungsdefinitionen, die einander teilweise ergänzen und erweitern, wählte ich für meine Dissertation diejenigen Kernaspekte aus, die für meinen Forschungskontext von Bedeutung waren. Demnach soll unter Sprachmittlung Folgendes verstanden werden:

Sprachmittlung bedeutet die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener oder gesprochener Texte. In der Fremdsprachendidaktik wird sie im engeren Sinne verstanden, auf alltagsrelevante, nicht-professionelle Formen des Übertragens reduziert und eindeutig vom ausgangstextgetreuen Übersetzen abgegrenzt.

Sprachmittlung ist neben Hörverstehen, Hör- und Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben ein eigener Kompetenzbereich im Fremdsprachenunterricht, andererseits gilt sie auch als eine eigenständige sprachliche Aktivität neben Interaktion, Produktion und Rezeption.

Im Kontext der fremdsprachenerwerblichen bzw. fremdsprachendidaktischen Fragestellungen knüpft sich die Sprachmittlung an den Problemkreis der Mehrsprachigkeit, die durch die prinzipiell mögliche Anwesenheit zweier Sprachen der Sprachmittlungsaufgaben für die Fremdsprachenlernenden im Unterricht fassbar wird. **Sprachmittlung bildet den einzigen Kompetenzbereich, wo Aufgaben mit Kodewechsel relevant sind**, wodurch eine praktische Mehrsprachigkeit für die DaF-Lernenden im Unterricht deutlich erkennbar sein kann (Feld-Knapp 2014a: 23).

Die fremdsprachendidaktische Auffassung der Sprachmittlung steht der translationswissenschaftlichen „heterovalenten Sprachmittlung“² sehr nahe. Das bedeutet das **inhaltsbearbeitende Übertragen** eines mündlichen oder

1 Sie lehnt sich an meine Dissertation an, die unter dem Titel „Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht“ in der Doktorandenschule für Sprachwissenschaft der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität Budapest im Jahr 2019 verteidigt wurde. Für die Überlegungen des vorliegenden Beitrags ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant und daher in den Fokus gerückt.

2 Dieser Begriff wurde von der Leipziger Schule der Translationswissenschaft bereits in den 1970er Jahren geprägt (Rössler/Reimann 2013: 12).

schriftlichen Ausgangstextes aus einer L1 in L2 und die **adressatengerechte Reduktion** und die **Paraphrasierung von Inhalten** (Rössler/Reimann 2013: 12, zitiert in Sinner/Wieland 2013; eigene Hervorhebungen). Damit tritt bei sprachmittelnden Aktivitäten an die Stelle der sprachlichen Äquivalenz die **kommunikative Äquivalenz** (Hallet 2008: 5).

Die Sprachmittlung zwischen zwei verschiedenen Sprachen – die **interlinguale** Sprachmittlung – nimmt bei den sprachmittelnden Tätigkeiten zwar eine dominierende Stellung ein (GER 2001: 26, zitiert in Katelhön 2013: 134), aber Sprachmittlung ist auch ohne Kodewechsel (Sprachwechsel, Codeswitching) vorstellbar (Europarat 2001: 90).

Unter dem Begriff der **intralingualen** Sprachmittlung werden die sprachmittelnden Aktivitäten ohne Kodewechsel zusammengefasst. Dazu gehören **Paraphrasieren, inhaltliches Zusammenfassen und Berichten** (GER 2001: 26). Katelhön (2013: 134) zählt zur intralingualen Sprachmittlung auch die Übertragung von Texten in eine andere Sprachvariante, wenn Sprachmittlung zwischen Sprechern oder Sprecherinnen unterschiedlicher Sprachvarietäten erfolgt oder wenn sich die Gesprächspartner auf verschiedenen Kompetenzniveaus befinden und sie einander aus diesem Grund nicht direkt verstehen können.

3 Problemorientiertes Reflektieren der Unterrichtspraxis

Um mögliche, adäquate Fragen oder eventuelle Probleme unmittelbar aus der Unterrichtspraxis zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz von DaF-Lernenden an ungarischen Schulen veranschaulichen zu können, wandte ich mich an meine junge Deutschlehrerkollegin³ Gabriella Takács. Im Gedankenaustausch haben wir uns damit auseinandergesetzt, welche konkreten Fragen sich seitens der Unterrichtspraxis am häufigsten aufdrängen können, wenn man über die tatsächliche Verwirklichung der Schulung der Sprachmittlungskompetenz – Lernziel, Aufgabe, Förderung, Umgang mit den Ressourcen – nachdenkt. Unsere möglichen Fragen wurden „aus der vertrauten Lehrerzimmerperspektive“ formuliert, wobei meine Antworten nicht nur das aktuelle fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung berücksichtigen, sondern auch meine eigenen Unterrichtserfahrungen (methodische Überlegungen) reflektieren:

3 Sie war meine ehemalige Schülerin sowie Praktikantin am Madách-Imre-Gymnasium in Budapest (VII. Bezirk). Auch an dieser Stelle danke ich meiner Kollegin für ihre wertvollen Anregungen.

- 1) Bei was für Aufgabentypen erscheint Sprachmittlung im Deutschunterricht?
- 2) In welcher Phase der Deutschstunde sind die Sprachmittlungsaufgaben am wirksamsten? Gibt es überhaupt einen Zusammenhang?
- 3) Können wir in den benutzten Lehrwerken⁴ genügend Sprachmittlungsaufgaben finden?
- 4) Braucht man sich auf die Sprachmittlungsschulung extra vorzubereiten?
- 5) Wie ist Sprachmittlung zu bewerten? Ist Sprachmittlung überhaupt (gerecht) zu bewerten?
- 6) Wie können wir den Lernenden bewusst machen, dass Sprachmittlung eine wichtige Kompetenz ist?
- 7) Wie kann ich den Lernenden erklären, dass Sprachmittlung mit Übersetzung nicht gleichgesetzt werden kann?
- 8) Kann Sprachmittlung bereits in der Grundschule geschult werden? Gibt es eine „Mindestniveaugrenze“ für Sprachmittlung?

Problem 1 – Frage der Aufgabentypen

Wir können über Sprachmittlung reden, wenn bestimmte Inhalte (z. B. von Lesetexten, Hörtexten, Kurzvideos) den Kommunikationspartner:innen übermitteln, weitergegeben werden (*Aufgabe*).⁵

Förderung, Umgang mit den Ressourcen: Es ist wichtig zu bemerken, dass es sich dabei nicht um die Formulierung eigener Mitteilungsabsichten handelt. Die Übermittlung kann sowohl aus dem Ungarischen ins Deutsche als auch aus dem Deutschen ins Ungarische erfolgen, also mit Sprachwechsel, aber auch, wenn die Lernenden das Gelesene oder das Gehörte in deutscher Sprache zusammenfassen, paraphrasieren, vereinfachen. (In diesem Fall also ohne Sprachwechsel.)

Methodische Überlegungen: Es liegt auf der Hand, eine typische Aufgabeninstruktion heranzuziehen: „Fasst den Inhalt, die wichtigsten Informationen des Textes / des Abschnittes / der Nachricht (kurz) zusammen!“ Der Spielraum in der Aufgabenstellung ist unermesslich groß, wenn man die die Aufgabe determinierenden Elemente in Betracht zieht: mit/ohne Sprachwechsel, Textsorte des Ausgangstextes und des Zieltextes, Kanal des Ausgangs-

4 Hierbei beschränke ich mich auf die in Ungarn offiziell genehmigte Lehrwerkliste.

5 Es ist hinzuzufügen, dass bei den Mediation-Deskriptoren des neuen Begleitbandes sogar auch „Daten (in Grafiken, Diagrammen usw.) schriftlich/mündlich erklären“ erscheint. Vgl. Anhang 5 („Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten“) unter der URL: <https://www.klett-sprachen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-fuer-sprachen/t-1/9783126769990> (S. 18 ff.).

textes und des Zieltextes (schriftlich oder mündlich), sowie Adressat des Zieltextes. Bei einer möglichen Instruktion, wie „Fass für einen Gast Schüler zusammen, was er vom Festtagsprogramm der Schule (unbedingt) wissen soll!“ werden z. B. aus einem geschriebenen Informationstext für einen Gleichartigen informell in der Fremdsprache zusammengefasst, entweder schriftlich, in einer kurzen E-Mail/Nachricht, oder in einer kurzen mündlichen Mitteilung, was die Gäste vom Festtagsprogramm der Schule (z. B. Beginn/Ende, Räumlichkeiten, Veranstaltungen) wissen sollen.

Problem 2 – Frage des Einsatzes

Sprachmittlungsaufgaben sind durch ihre Komplexität, durch die **Verbindung der sprachlichen Rezeption und Produktion** (*Lernziel, Aufgabe*) gekennzeichnet.

Förderung, Umgang mit den Ressourcen: Als komplexe Aufgaben, die gleichzeitig über eine kommunikative Zielsetzung verfügen, können sie am besten gegen Ende einer thematischen Einheit eingesetzt werden, z. B. um den gelernten Wortschatz verwenden, aktivieren oder sich einprägen zu können und/oder bestimmte kommunikative Äußerungsformen zu üben (*Ressourcen der Lernenden aktivieren, Verarbeitungsphase*). Oft kann aber Sprachmittlung auch zur thematischen Vorentlastung bzw. zum Einstieg in ein Thema verwendet werden, z. B. wenn wir den Basisinhalt von einem gelesenen oder gehörten Ausgangstextes (kurz) zusammenfassen oder paraphrasieren lassen (*Vorwissen der Lernenden aktivieren*).

Methodische Überlegungen: Als Einstieg verende ich in meiner eigenen Praxis gern Kurzvideos zur thematischen Vorentlastung. Nach dem Ansehen sollen die Informationen zunächst einmal in deutscher Sprache zusammengefasst werden. Falls die Zusammenfassung in der Fremdsprache noch zu schwer wäre, kann sie auch in der Muttersprache erfolgen.⁶ Nach der muttersprachlichen Zusammenfassung soll bei manchen Themen oft auch das Weltwissen der Lernenden erweitert werden. In diesen Fällen bildet die sprachmittelnde Aktivität den Ausgangspunkt zur Arbeit⁷ (*Ressourcen der Lernenden werden gemeinsam erweitert*).

6 Dabei werden die entsprechenden fehlenden fremdsprachlichen Vokabeln an der Tafel schriftlich festgesetzt.

7 Zum Thema Stress / Stressbehandlung zum Beispiel das Video „Krank durch Stress – Was tun, wenn alles zu viel wird?“ unter der URL <https://www.zdf.de/verbraucher/wiso/krank-durch-stress-was-tun-wenn-alles-zuviel-wird-100.html> (zuletzt gesehen am 30.01.2022).

Problem 3 – Frage der Lehrwerke

In den benutzten Lehrwerken können wir nur teilweise genügend Sprachmittlungsaufgaben finden. Für meine Dissertation hielt ich es für relevant, neben den anderen Faktoren des Unterrichtskontextes auch die durch die Lehrmaterialien angebotenen Möglichkeiten, die Reichweite des Kompetenzentwicklungsangebotes zu recherchieren (Pantó-Naszályi 2019: 82 ff.). In den in Ungarn entwickelten Lehrwerken erscheinen Sprachmittlungsaufgaben (eher mit Codeswitching) rar und untergeordnet. In den internationalen Lehrwerken gehörten Sprachmittlungsaufgaben (eher ohne Codeswitching) zur den Routine-Aufgaben. In Ungarn werden der Befragung nach mindestens bis zur Hälfte internationale Lizenzausgaben verwendet, in denen verschiedene Sprachmittlungsaufgaben regelmäßig vorkommen. Eine andere Frage bleibt jedoch, inwieweit diese von den Lehrenden wahrgenommen und zweckmäßig eingesetzt werden. Im Folgenden werden zwei konkrete Beispiele für Sprachmittlungsaufgaben in Lehrwerken gezeigt sowie aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert:

The image shows a page from a textbook with the following content:

Vielfältig und bunt!

a Such dir eine der Generationsbezeichnungen aus und lies sie genau. Erkläre sie dann deinen Mitschülern mit deinen eigenen Worten.

Generation Konsum:
 Markenbewusstsein zählt nach wie vor. Die Werbeindustrie interessiert sich sehr für die jungen Konsumenten. Egal, ob Puma, Nike oder Adidas: Schuhe kosten schon mal 150 Euro. Klamotten sind genauso wichtig, und dann immer wieder: das Handy.

In dem Text steht, dass Jugendliche wichtige Kunden für Firmen sind, die Markenartikel produzieren. Die Produkte sind ziemlich teuer. Für Jugendliche sind vor allem Schuhe, Kleidung und Handy wichtig. Dabei kommt es außerdem immer noch auf die Marke an.

LEKTION 1

Abb. 1: Sprachmittlungsaufgabe des B2-Lehrwerks *Ausblick 2* (S. 8, Lektion 1, A2/a)

Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe B2, deren Instruktion mit Rot eigens hervorgehoben wurde: Diese Sprachmittlungsaufgabe

- verlangt die selektive Informationsentnahme
- verlangt und fördert den Einsatz von Kompensationsstrategien
- verlangt wegen der genannten Adressatenspezifika („Mitschüler“) eine Vereinfachung der (teilweise neu zu lernenden) Ausdrucksmittel des kur-

zen Textabschnittes und fördert dadurch die sprachlich-kommunikative Kompetenz

- steht ohne Sprachwechsel (Deutsch–Deutsch), bietet aber auch die Möglichkeit, die Aufgabe mit Sprachwechsel zu lösen
- ist transversal, steht also mit Kanalwechsel: **schriftlich** (Rezeption) – **mündlich** (Produktion).



Abb. 2: Sprachmittlungsaufgabe des A2-Lehrwerks *Beste Freunde 2* (S. 65, Lektion 28, 4c)

Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe A2, deren Instruktion mit Rot eigens hervorgehoben wurde: Diese Sprachmittlungsaufgabe

- verlangt die selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte und fördert dadurch die sprachlich-kommunikative Kompetenz
- verlangt wegen der genannten Adressatenspezifika („Mitschüler“) die Reflexion der (selbst ausgewählten) Informationsquelle
- steht mit Sprachwechsel (Deutsch–Ungarisch), wobei **die Lösung der Aufgabe ohne Codeswitching (wegen der Schranken des A2 Sprachniveaus) nicht relevant ist**
- ist transversal, steht mit Kanalwechsel: **schriftlich** (Rezeption) – **mündlich** (Produktion).

Problem 4 – Didaktisches Vorgehen, Vorbereitungen

Sprachmittlungsaufgaben findet man einerseits selbst in den Lehrwerken; andererseits, wenn die Sprachmittlung zum Teil der eigenen Kompetenzschulungsroutine geworden ist, kann man leicht Lese- bzw. Hörtexte (auch) des benutzten Lehrwerkes zu sprachmittlenden Aktivitäten in den Prozess der Lernstoffverarbeitung kreativ einbetten. Bei diesem letzteren Fall muss man sich natürlich darauf vorbereiten und immer (wie gewöhnlich) die Unterrichtseinheit planen. Es hat auch Sinn, längere Unterrichtssequenzen/ Projekte

zur Sprachmittlungsschulung zu entwerfen. Diese benötigen natürlich etwas mehr, aber grundsätzlich keine überbelastende Vorbereitung. Das Internet ist eine wichtige und sehr nützliche Quelle dabei. Eigenes Recherchieren kann die Lernenden gut motivieren.

Problem 5 – Frage der Bewertung

Sprachmittlung lässt sich natürlich bewerten, Sprachmittlungsaufgaben werden vielerorts auch als Prüfungsformat eingesetzt. In einigen akkreditierten Sprachprüfungsinstituten⁸ in Ungarn haben die Kandidaten schon die Möglichkeit, sich entweder zu einer Sprachprüfung (auf den Niveaustufen B1, B2 und C1) ohne Sprachmittlungsaufgabe oder zu einer Sprachprüfung mit Sprachmittlungsaufgabe mit Sprachwechsel anzumelden. In Deutschland werden Sprachmittlungsaufgaben in den Bundesländern zunehmend als Prüfungsformat im schriftlichen Zentralabitur eingesetzt. Die Frage zur Bewertung (*Auswertung, Lernerfolg prüfen*) ist durchaus berechtigt: Die Leistungsmessung der Sprachmittlungs-kompetenz, die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Bewertung im mündlichen wie auch im schriftlichen Bereich gehören heutzutage zweifellos zu den aktuellsten Fragen des Themas. Wie einleitend bereits erwähnt wurde, wurde der 2020 erschienene Begleitband zum GER mit der Ausformulierung neuer Kompetenzskalen für den Bereich der Mediation ergänzt und vertieft.⁹ Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Mediationsaktivitäten sind im neuen Begleitband zum GER 2020 (S. 11 ff., siehe die in Anm. 5 angeführte Webseite) zu finden.

Problem 6 – Frage zum metakognitiven Wissen

Sprachmittlung „erarbeitet sich ihre Anerkennung“ selbst: Sie verdankt ihre Eigenständigkeit ihrer Komplexität und ihrem besonderen praktisch-kommunikativen Charakter, der – meinen Erfahrungen nach – auch von den Lernenden wahrgenommen wird, genau wie ihr „Nutzwert“.

Förderung, Umgang mit den Ressourcen: Auch das Problem eines möglichen Förderungspotenzials der Sprachmittlung motivierte mich zur Forschung im Bereich des ungarischen DaF-Unterrichts: Was für eine (optimierende) Rolle kann oder könnte die Sprachmittlungskompetenz im Fremdsprachenerwerb ungarischer Deutschlernender spielen? Die Ergebnisse des

8 Vgl. <http://www.euroexam.org/vizsgatipusok-es-szintek/b2-kozepfok> (11.01.2015).

9 Vgl. dazu <https://www.goethe.de/de/spr/eng/koo/22285744.html>; <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/was-ist-neu-im-begleitband-zum-ger.html> (02.02.2022).

empirischen Forschungsprojektes meiner Dissertation haben meine Hypothesen über die **lernfördernde Wirkung der Sprachmittlung** untermauert. Selbst die Lerner-Reflexionen über die Sprachmittlung zeugen davon, dass die Lernenden die Komplexität der Sprachmittlungsaufgaben größtenteils nicht als Bürde, sondern als Bereicherung des Unterrichtsalltags wahrgenommen haben.

Methodische Überlegungen: Die Lernenden nannten teils einen positiven Einfluss auf die bei der Aufgabenlösung relevanten Teilkompetenzen, teils unterstrichen sie die fördernde Wirkung der Sprachmittlungsaufgaben auf die Erweiterung ihres Wortschatzes. Sie hielten das mit der Aufgabe verbundene selbstständige Recherchieren, sowie alle anderen, **auf die richtige Aufgabenlösung zielenden Bewusstmachungsgespräche** (*Förderung der metakognitiven Strategien*), die sprachliche Reflexion im Unterricht für sehr nützlich.

Problem 7 – Die Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung

Die Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung lässt sich in der Genauigkeit und der Zielsetzung der „Endprodukte“ entdecken. Wenn wir die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Aspekte der Sprachmittlung und der Übersetzung im Blickfeld behalten, überwiegt bei einer **Sprachmittlungsaufgabe** das kommunikative Handeln (*Lernziel, Aufgabe*). Eine **Übersetzungsübung** dagegen wäre durch den analytischen Umgang mit Mutter- und Fremdsprache für die Bewusstmachung von Lernoperationen relevant.

Methodische Überlegungen: Die Übungs- bzw. Aufgabeninstruktionen der Lehrenden (wie z. B. ‚Informationen wiedergeben / umformulieren / [nicht] wortwörtlich übersetzen‘) können den Lernenden den Sinn von Sprachmittlungsaufgaben und den Unterschied erläutern. Abschließend möchte ich noch darauf hindeuten, dass partielle Übersetzungsübungen zur Bewusstmachung struktureller Unterschiede/Ähnlichkeiten beitragen können.

Problem 8 – Frage zur Einstimmung

Je früher man mit Sprachmittlung beginnt, desto selbstverständlicher kann ihre Kompetenzschulung (*Lernziel*) werden.

Förderung, Umgang mit den Ressourcen: Von der Fachliteratur wird empfohlen,¹⁰ die Sprachmittlung bereits in den früheren Phasen des Fremdsprachenlernens zu schulen, weil durch die Schulung der Sprachmittlungs-

10 Kolb 2008: 41, zitiert in Schrader 2013: 191.

fähigkeit – und damit durch das Erlernen vom Paraphrasieren – den Lernenden **eine wichtige Kompensationsstrategie** beigebracht werden kann, die ihre krampfhaftige Fixierung auf wörtliche Übersetzungen verhindern kann.

Methodische Überlegungen: Selbst Nullanfänger können (zuerst) die in der Fremdsprache wahrgenommenen Instruktionen in ihrer Muttersprache wiedergeben, besonders wenn diese zusätzlich durch Gebärden unterstützt werden. Neben dem Paraphrasieren als Kompensationsstrategie kann auch der mögliche Sprachwechsel (Codeswitching) mit seiner Kontrastivität im Erwerbkontext des ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts eine fördernde Rolle spielen.

4 Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung

Schließlich möchte ich mithilfe der folgenden Vorschläge einige Anregungen zur bewussten Sprachmittlungsschulung liefern. Die Unterrichtsentwürfe bzw. die methodischen Vorgehensweisen zur Sprachmittlungsschulung stammen aus der eigenen DaF-Praxis im Sekundärbereich.

Für das Sprachniveau A1–A2

Lernende mit **Grundkenntnissen**, sogar Anfänger erhalten die direkten **Instruktionen** im Unterricht in der Fremdsprache – langsam, deutlich, einfach formuliert, mit Gebärden unterstützt (z. B. „Nimm dein Buch, Seite 12, Aufgabe 1.“ / „Jetzt arbeiten die Paare zusammen. Ihr macht einen Dialog.“) **Um das Verständnis zu überprüfen**, stelle ich nach dem Instruieren die Frage: „Wer versteht mich/die Aufgabe?“ (Immer melden sich einige.) „Összefoglalhatod magyarul, mi is a teendő, hogy biztosak legyünk benne.“ („Du kannst in der Muttersprache **zusammenfassen**, damit wir genau wissen, was zu tun ist.“)

Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe:

- verlangt die selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte
- Adressatenspezifisch: ‚Mitschüler‘
- kein Kanalwechsel (mündlich – mündlich)
- steht mit Sprachwechsel.

Bei DaF-Nullanfängern in den NYEK¹¹-Vorbereitungsgruppen, **die als erste Fremdsprache Englisch gelernt hatten**, hilft und motiviert auch der **Sprachvergleich mit dem Englischen** (vgl. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, DaFnE) durch punktuelle Wortübersetzungen viel: z. B. „Wie lautet *singen / haben / bekommen* auf Englisch? Hat das englische Wort die gleiche Bedeutung? Haben euch jetzt / bei diesem Satz / beim Verstehen die englischen Vorkenntnisse geholfen? Wie?“¹²

Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe: Die sprachmittelnde Tätigkeit dient zur Sprachreflexion und Bewusstmachung, zur Schulung des analytischen Denkens beim Fremdsprachenlernen. Diese geschehen in der Muttersprache im Unterricht und dauern höchstens 2–3 Minuten, um dadurch auch mit etwas Abwechslung den Unterricht zu bereichern bzw. zu entlasten.

Für das Sprachniveau B1 – Darstellung eines Projektes

Für die untere Mittelstufe möchte ich ein Projekt darstellen, dessen Ziel in erster Linie die konsequente, **in den Unterricht für jede Deutschstunde eingebettete Sprachmittlungsschulung** war. Das Projekt bildete einen Teil der empirischen Forschung meiner Dissertation. (Im Rahmen des vorliegenden Beitrags möchte ich mich ausschließlich auf die Darstellung des didaktisch-methodischen Vorgehens in Bezug auf Sprachmittlung beschränken.) Am Projekt haben Deutschlernende des 10. Jahrgangs¹³ teilgenommen. Die Lernenden hatten im Schuljahr wöchentlich einmal eine extra Deutschstunde, eine sogenannte „Wahlpflichtstunde Deutsch“, zur Vorbereitung für den Leistungskurs Deutsch des 11. Jahrganges. Das Sprachmittlungsprojekt habe ich für das Curriculum dieser „Wahlpflichtstunde Deutsch“ entworfen.

Bei der Planung der Thematik der „Wahlpflichtstunde Deutsch“ habe ich mich für ein übergreifendes Projekt, **für die gemeinsame, systematische Aufarbeitung eines Lernkrimis** entschieden. Als sprachlicher Input wurde das Lese- und Hörmaterial eines B1 DaF-Leseheftes des Hueber Verlags, ein „Hörkrimi“ von Franz Specht mit dem Titel *Die Angst und der Tod. Carsten Tsara*

11 Die Abkürzung 'NYEK'-Gruppe (*Nyelvi előkészítő*: ‚fremdsprachliche Vorbereitungsgruppe‘) steht für Lerngruppen, die ihre gewählte Fremdsprache (als absolute Nullanfänger) im ersten Schuljahr der Sekundarstufe in einer wesentlich erhöhten Stundenzahl (bei uns am Budapester Madách-Imre-Gymnasium im VII. Bezirk mit 13 Deutschstunden pro Woche) lernen.

12 Vgl. dazu auch „die aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ bei Boócz-Barna 2007 und 2013 sowie Perge 2014: 267.

13 Es handelte sich um eine sogenannte ‚Fortgeschrittenengruppe‘ (B1) mit 5 Deutschstunden pro Woche.

macht sich Sorgen, ausgewählt (Hueber Verlag, 2011).¹⁴ An der Arbeit haben sich die Lernenden einmal in der Woche im Laufe der Wahlpflichtstunde Deutsch (unabhängig von der Thematik der curricularen Deutschstunden) beteiligt. Neben der integrierten und gezielten Sprachmittlungs kompetenzförderung haben vor allem die Wortschatzerweiterung und auch die Sprachproduktion eine große Rolle gespielt. Besonders die sprachproduktiven Aufgaben eigneten sich oft auch als hervorragende Sprachmittlungsaufgaben: Neben verschiedenen Zusammenfassungsaufgaben (Zusammenfassen der früheren Ereignisse, Motive im Krimi) und Dramatisierungsaufgaben des Erzähltextes boten sich zahlreiche Möglichkeiten, mannigfaltige mündliche und schriftliche Mitteilungen verschiedener Personen der Handlung für andere Personen der Handlung formulieren zu lassen und auch selbst zu Personen der Krimihandlung zu werden. Durch die Verarbeitung des niveaugerechten Lernkrimis gelang es auch, die Lernenden mit authentischer deutschsprachiger Literatur gewissermaßen vertraut zu machen.

Ein Beispiel für eine zusätzlich integrierte Sprachmittlungsaufgabe im Projekt: Im Hörkrimi handelte es sich einmal um einen anonymen Brief. Da das Thema ‚Briefe schreiben, aufgeben, erhalten‘ auftauchte, bot sich die Gelegenheit, das Thema ‚Post/Dienstleistungen‘ zu wiederholen. In diesem Rahmen kam es zur folgenden Sprachmittlungsaufgabe. Nach dem Anschauen eines kurzen deutschen Werbefilms der Deutschen Post (1’53”) in der Deutschstunde wurde in ungarischer Sprache mündlich zusammengefasst, welche Dienstleistungen von der Deutschen Post Urlaubern angeboten werden. Als Hausaufgabe bekamen die Lernenden eine diese Aufgabe ergänzende schriftliche Aufgabe: Nach individuellem Recherchieren (zu Hause) auf der Webseite der ungarischen Post mussten die Lernenden in deutscher Sprache schriftlich zusammenfassen, ob von der Ungarischen Post eine vergleichbare Dienstleistung angeboten wird bzw. wie sie ist. Die Ergebnisse wurden in der nachfolgenden Stunde besprochen bzw. kontrolliert.

Charakteristika der 1. Sprachmittlungsaufgabe ‚Wichtige Aussagen deutscher informierender mündlicher Texte zu Themen von aktuellem Interesse für anderssprachige Personen in der gemeinsamen Sprache notieren/mündlich weitergeben‘:

- verlangt selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte
- Adressatenspezifik

14 <https://shop.hueber.de/de/catalog/product/view/id/18551/s/lesehefte-daf-die-angst-und-der-tod/category/16265/> (06.11.2017).

- ohne Kanalwechsel (mündlich – mündlich)
- steht mit Sprachwechsel.

Charakteristika der 2. Sprachmittlungsaufgabe ‚Aus anderssprachigen schriftlichen informierenden Texten wichtige Inhalte zu Themen von aktuellem Interesse Deutschsprachigen einfach und verständlich auf Deutsch schriftlich weitergeben‘:

- verlangt selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte
- Adressatenspezifik
- kein Kanalwechsel (schriftlich – schriftlich)
- steht mit Sprachwechsel.

Für das Sprachniveau B2–C1 – Darstellung eines Projektes

Während Sprachmittlungsaufgaben auf der Grund- oder Mittelstufe den Ausbau anderer fremdsprachlicher Kompetenzen begünstigen können, schafft die Sprachmittlung auf der Oberstufe viel Raum für den kreativen Umgang mit der Fremdsprache und die Gelegenheit zur Förderung der interkulturellen Kompetenz sowie für den Erwerb von landeskundlichen Kenntnissen. Auch mit dieser Zielsetzung habe ich **während der Zeit des Online-Unterrichts** ein Projekt für eine Oberstufengruppe geplant.

Ich versuchte andererseits, durch das Projekt die negativen Effekte des digitalen Lernens zu kompensieren und in dieser Phase der „Omnimedialität“ differenzierte, computerunterstützte Unterrichtsaktivitäten zu planen. Ich persönlich habe den Distanzunterricht anstrengend und verfremdend wahrgenommen. Erst nachher, im Präsenzunterricht, fiel mir auf, wie viele wichtige Informationen wir aus der sofortigen non-verbalen Rückmeldung der Lernenden für die Unterrichtssteuerung gewinnen können (*Lehrerseite*). Trotz aller erhöhten Bemühungen war der Distanzunterricht auch weniger effektiv (*Lernerseite*: Ablenkung, technische Probleme zu Hause, Motivationschwierigkeiten). Während des Distanzunterrichts versuchte ich deshalb **emotionale und motivationale Aspekte meines Unterrichts zu stärken und kollaborative Lernprozesse zu steuern bzw. zu unterstützen**.

Dieses Projekt war für den 12. Jahrgang, für die Leistungsgruppe Deutsch, absichtlich für eine zweiwöchige Zeitspanne, für die Zeit nach den mündlichen DSD II Prüfungen und nach dem Halbjahresschluss geplant.¹⁵ Die Ler-

15 Zum Sprachniveau: Alle Lernenden der Gruppe haben bei der DSD II-Prüfung die Niveaustufe C1 erreicht.

nenden waren in dieser Zeit nach ihren Prüfungen äußerst erschöpft. Das primäre Ziel des Projektes, das zwar viele Sprachmittlungsaufgaben enthielt, aber nicht ausschließlich aus diesen bestand, war, den Lernenden eine besonders gestaltete **Entspannungs- und Auflockerungsphase** zu bieten, die nicht nur den Fremdspracherwerb, sondern gleichzeitig auch die **interkulturelle Kompetenz**, sowie den **Erwerb von landeskundlichen Kenntnissen** fördern sollte. Zu jener Zeit gab es nur Distanzunterricht und **jede Aktivität des Projektes war computerunterstützt**.

Das Projekt hieß „Barbaren“, denn den Ausgangspunkt des Projektes bildete die gleichnamige deutsche Netflix-Serie,¹⁶ in der es sich um die berühmte Varusschlacht im Teutoburger Wald im Jahr 9. n. Chr. handelt. Die sechs Folgen wurden – außer der ersten Szenen – außerhalb der Deutschstunden angeschaut.

Die Aktivitäten des Projektes möchte ich nicht in chronologischer Reihenfolge darstellen, sondern dem Lernziel nach geordnet vorführen. In den Fußnoten gebe ich auch die Quellen der von mir benutzten informativen Kurzvideos bzw. Webseiten an. Für das Projekt arbeiteten die Lernenden in Gruppen, und jede Gruppe hatte eine eigene Aufgabe, die sie selbst für sich auswählen durfte, nachdem die Lernenden alle Themen kennengelernt hatten.

Sprachmittlungsaufgaben: Um den geschichtlichen und kulturellen Kontext der Barbaren-Serie kennenzulernen, gab es für die Gruppen **Rechercheaufgaben mit anschließenden kleineren Präsentationen**. Mithilfe von PPTs sollten sie die Informationen der Lernergruppe (online) vortragen. Die Informationsquellen repräsentierten verschiedene Textsorten: z. B. Informationstexte des Internets, Kurzvideos und die Webseite des Museums vor Ort in Kalkriese, im Ort der Schlacht. Die Videos, die wir uns gemeinsam in den Online-Stunden angesehen hatten, waren nie länger als 10–15 Minuten, und vor bzw. nach dem Anschauen hatten wir auch den Wortschatz vorentlastet bzw. verarbeitet.

Die besprochenen landeskundlichen Themen waren die folgenden: die Römerzeit („Kampf um Germanien“), die berühmte Varus-Maske, Tacitus und die Kurzvorstellung seines Werkes *Germania*, Götter der Germanen, Pflanzen und Tiere in der germanischen Mythologie und das Kalkriese-Museum als Sehenswürdigkeit.¹⁷

16 Vgl. <https://www.netflix.com/watch/81024039?trackId=14277281&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C> (12.01.2021).

17 <https://www.youtube.com/watch?v=zuVc-Y0qwOM>; <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Mythos-Varusschlacht-Germanen-gegen-Roemer,varusschlacht124.html>; <https://www.grin.com/document/81786>; <https://www.topmania.de/2019/02/10/die-top->

Sprachfördernde, kreativ-spielerische Aufgaben:

- „Tacitus, der Reiseblogger“ – wie er in heutiger Sprache über Deutschland und über die Deutschen schreiben würde. Einen Blogbeitrag verfassen.
- Die Hauptpersonen der *Barbaren*-Serie darstellen, Wortschatz zu Eigenschaften sammeln.



Abb. 3: Beispiele zur Darstellung der Hauptpersonen von *Barbaren*

- Die Darstellung von Thusnelda, der weiblichen Hauptfigur.
- Einen Minidialog zu einer beliebig ausgewählten Szene/Stillbild der Serie schreiben und (online) vortragen.
- Eine Hörverstehensaufgabe und Arbeitsblätter zu den germanischen Göttern bearbeiten.¹⁸
- Einen „Dialog der römischen und germanischen Götter vor der entscheidenden Schlacht“ schreiben und vortragen – vgl. einige authentische Ausschnitte von den Ergebnissen:

„Athene: Ich sage nur das, dass die Römer uns besser ehren. Die Germanen haben noch niemals eine Statue von mir gemacht. Sie sind Barbaren.“

„Freya: Guck mal, die Schlacht beginnt jetzt! Wem drückst du die Daumen?“

„Thor: Ich bin so ein großer Schlachtenbummler, dass ich sogar einen Tippmix gekauft habe, und mein ganzes Vermögen auf Rom gesetzt habe, also sie müssen einen Sieg durchführen, sonst werde ich ganz sauer und schicke ich einen vernichtenden Sturm auf sie. Na, und du?“

10-der-wichtigsten-germanischen-goetter/; <https://www.topmania.de/2019/02/10/die-top-10-der-wichtigsten-germanischen-goetter/>; <https://www.kalkriese-varusschlacht.de/museum/museum-online/>.

18 <https://unterricht.schule/1%C3%BCckentext-aufgabe/germanische-g%C3%B6tter>; https://online-lernen.levrai.de/geschichte_uebungen/germanen/35_germanen_goetter_uebung.htm.

- Einen formellen Brief an das Kalkriese-Museum¹⁹ schreiben, in dem sich die Lerngruppe bei dem Museum über eine mögliche Online-Führung informieren bzw. eine Führung buchen möchte – vgl. einige authentische Ausschnitte von den Ergebnissen:

„[...] Wir möchten wissen, wie viel die Online-Führung kosten würde oder hätten wir die Möglichkeit, entweder Schülerermäßigung zu bekommen oder vielleicht das Museum online kostenlos zu besuchen. Wie lange dauert eine solche Führung und was enthält dieses Programm genau? [...] Wichtig ist, dass wir wegen des Online-Unterrichts an der Online-Führung nur während einer Deutschstunde teilnehmen können. Unsere Deutschstunden finden immer in den folgenden Zeiterminen statt: Montag 7.30–9.00, Dienstag 13:25–14:10, Mittwoch 12:25–13:10, Donnerstag 13:25–14:10.

[...]

Wir danken dafür auch im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen

[...]“

Diese E-Mail haben wir tatsächlich an das Museum verschickt, es gab einen richtigen E-Mail-Wechsel. Den Höhepunkt des Projekts bildete eine „echte“ exklusive 60-minütige Online-Führung im Museum für unsere Deutschgruppe.

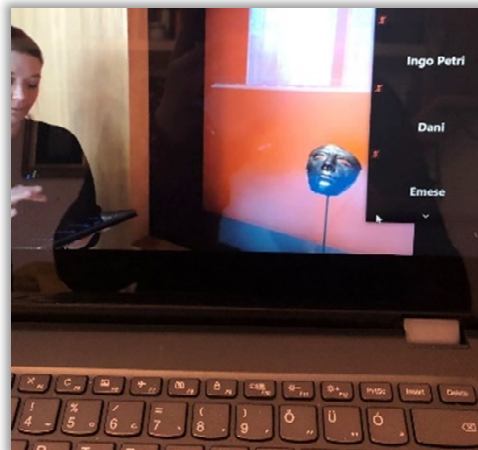


Abb. 4: Ein Screenshot von unserer Führung, mit der berühmten Varusmaske

19 <https://www.kalkriese-varusschlacht.de/museum/museum-online/>.

Eine weitere und die letzte sprachfördernde Aufgabe für die Lernenden war, in einem Beitrag eine Zusammenfassung, eine eigene Reflexion zum Projekt zu schreiben – vgl. folgende authentische Beispiele:

„Die Serie handelt kurz von der berühmten Schlacht am Teutoburger Wald und seine Vorgeschichte, in der germanische Krieger 9 nach Chr. drei Legionen des Römischen Reiches stoppten. Eine sehr leidenschaftliche und ereignisreiche Serie.“

„Mit der Hilfe der Serie konnten wir wirklich einen Einblick in das Leben der Germanen haben, darunter verstehe ich die Bräuche, den Wohnort, und die Charakter der Leute.“

„Ich glaube, dass durch das Projekt wir uns mit viele neuen Informationen bereichert haben. Ehrlich gesagt, war ich am Anfang ein bisschen skeptisch, weil ich mir solche historische Serien nie anschau, trotzdem konnte ich kaum nicht vertragen, nicht alle Episode anzugucken. Darüber hinaus hat es auch wohl getan, nach der DSD Prüfung etwas besonders zu machen.“

„In meiner Gruppe sollten wir über Thusnelda sprechen. [...] Im 20. Jahrhundert sind aus dem Wort „Thusnelda“ Schimpfwörter entstanden (Tussi, Tusse). Diese Wörter bedeuten, dass eine Frau oberflächlich ist.“

„Ich muss zugeben, dass ich mich am Anfang geweigert habe, denn ich schaue solche gewaltsame historische Filme nicht gern an. Aber die Serie war eine sehr angenehme Enttäuschung, ich musste mir alle Episoden sofort ansehen!“

5 Fazit

Fremdsprachendidaktisch aufgefasste Sprachmittlungsaufgaben sind auch im ungarischen DaF-Unterricht relevant. Im Allgemeinen halte ich die folgenden Funktionen der Sprachmittlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Erwerb für sehr wichtig:

- Sprachmittlungstätigkeiten sind lebensnah, sie gehören zu echten kommunikativen Sprachhandlungen.
- Sprachmittlungsaufgaben bieten im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht eine besonders gute Möglichkeit, die Teilkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts aufeinander bezogen in einem echten Kommunikationsprozess ausführen zu lassen, und das bereits auf bzw. ab den Niveaustufen der elementaren oder selbständigen Sprachverwendung.
- Sprachmittlungstätigkeiten trainieren durch ihre Komplexität die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden und fördern ihr Sprachbewusstsein.

- Die Kontrastivität der Sprachmittlung ohne Kodewechsel, der intralingualen Sprachmittlung (z. B. Unterschiede zwischen Stilebenen, Sprachvarianten oder Kompetenzniveaus), kann zur bewussteren und nuancierten Betrachtung der Zielsprache beitragen.
- Für die Schulung des Kompetenzbereiches Sprachmittlung ist auch die Schulung des Kompetenzbereiches Textkompetenz erforderlich, was wechselseitig nutzbringend ist und sich positiv auf die allgemeine kommunikative Handlungsfähigkeit der Fremdsprachenlernenden auswirken kann.
- Sprachmittlung erfordert die aktive Handhabung weiterer wesentlicher Teilkompetenzen (wie z. B. die der interkulturellen Kompetenz), die im mehrsprachigen europäischen Lebenskontext unabdingbar ist.
- **Für den ungarischen Kontext** gilt besonders Folgendes:

Der kontrastive Charakter der Sprachmittlung mit Kodewechsel (interlinguale Sprachmittlung) birgt ein großes Förderungspotenzial, denn die L₁ der Deutschlernenden ist in Ungarn beinahe ausschließlich ein- und dieselbe Sprache: das Ungarische, eine nicht-indoeuropäische Sprache, die sich gravierend von allen europäischen (Fremd)sprachen, so natürlich auch vom Deutschen, unterscheidet.

Außerdem kann (auch) in Ungarn die mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive zum Tragen kommen, dass Lernende bereits vorhandenes sprachliches (und nicht nur muttersprachliches) Wissen nutzbringend verwenden können (siehe Königs 2015: 6; Boócz-Barna 2007 und 2013: 36; Perge 2014: 267).

Gerade in der integrierenden Komplexität der Sprachmittlung sehe ich ein großes Förderungspotenzial für die angestrebte kommunikative Handlungsfähigkeit und teile die Meinung von Koeppel (2010: 36) in seiner holistischen Formulierung: „Vielmehr entwickelt sich das Kommunikationsmittel Fremdsprache dadurch, dass man es zur Kommunikation verwendet, und es entwickelt sich, während man es verwendet.“

Literaturverzeichnis

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

DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584225>

- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (=Budapester Beiträge der Germanistik 53). Budapest: ELTE.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU: Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 108–116.
- Boócz-Barna, Katalin (2015): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse. 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 (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 52–68.
- Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838586557>
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2003): Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In: Französisch heute 34/2, S. 174–192. Online unter der URL:
http://www.jochenenglish.de/misc/butzkamm_muttersprache.pdf (15.12.2022).
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Caspari, Daniela (2008): Sprachmittlung (Didaktisches Lexikon). In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/5, S. 60–61.
- Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 27–44.
- De Florio-Hansen, Inez (2013): Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 65–93.
- Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – separiert oder in-

- tegriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): *Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): *Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen*. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Varga, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): *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 (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6)*. Budapest: ELTE. S. 23–38.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): *Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Olms. S. 244–257.
- GER (2000): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart: Klett.
- GER (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von Jürgen Quetz*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (2008): *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93*, S. 2–7.
- Katelhön, Peggy / Nied Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Katelhön, Peggy / Nied Curcio, Martina (2013): *Sprachmittlung – die vernachlässigte Kompetenz in der DaF-Didaktik? Theoretische und sprachpraktische Überlegungen zur Sprachmittlung in der Germanistik an italienischen Universitäten*. In: *Deutsch als Fremdsprache 3*, S. 150–159.

DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2013.03.04>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003).
- Knapp, Karlfried / Knapp-Potloff, Annelie (1985): Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr. S. 450–463.
- Koepfel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kolb, Elisabeth (2008): „Se débrouiller avec des ressources limitées“. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5/5, S. 40–44.
- Kolb, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 22/2, S. 177–194.
- Kolb, Elisabeth (2016): Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz (=Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung 34). Münster: Waxmann.
- Königs, Frank G. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch 23, S. 6–13.
- Königs, Frank G. (2003): Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke. S. 315–317.
- Königs, Frank G. (2010): Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). S. 1040–1047.
- Königs, Frank G. (2015): Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20/2, S. 5–14.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 47–48.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110240252>

- Leupold, Eynar (2008): Veni, medi, vici... Mit Lernaufgaben die Mediationskompetenz fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 96, S. 16–19.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5/1. Online unter der URL:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/marx.htm (01.05.2000).
- Michler, Christine (2013): Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 169–184.
- Pantó-Naszályi, Dóra (2019): *Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht [Dissertation]*. Budapest: ELTE.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2015): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: *Annual Journals: Transfer „Forschung ↔ Schule“*. Themenheft: Sprachsensibel Lehren und Lernen 1/1. S. 125–135.
- Perge, Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 44–65.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: *Germanistische Linguistik* 137–138, S. 211–229.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 13–43.
- Prunč, Erich (2007): *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank & Timme.
- Reimann, Daniel (2013): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In: Rei-

- mann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 194–229.
- Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Reimann, Daniel (2016) : Sprachmittlung. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia (2006): Aufgaben: Orientierungen in Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl Richard / Burwitz-Meltzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 201–209.
- Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: Zeitschrift für romanische Forschungen und ihre Didaktik 2/1, S. 53–77.
- Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdspracheunterricht. Tübingen: Narr. S. 158–174.
- Rössler, Andrea / Reimann, Daniel (2013): Wozu Sprachmittlung? – Zum fremdsprachen-didaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 11–27.
- Schrader, Heike (2013): Schriftliche Sprachmittlung im Abitur Französisch. Eine Aufgabe mit Anspruch. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 184–194.
- Senkbeil, Carsten / Engbers, Simona (2011): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. In: Forum Sprache 6, S. 41–58. Online unter der URL:
http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-546100-9_ForumSprache_62011.pdf (15.05.2014).
- Sinner, Carsten / Wieland, Katharina (2013): Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 93–117.

Krisztina Kórosi (Budapest)

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs

Der vorliegende Beitrag ist mit dem Ziel zustande gekommen, deutschsprachige Lieder als mögliche Mittel zur Förderung des Hörverstehens im DaF-Unterricht zu untersuchen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen.

1 Hörverstehen als Grundfertigkeit

Hörverstehen ist eine der vier Grundfertigkeiten (neben Lesen, Sprechen und Schreiben), die sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht aneignen sollen. Hörtexte zu verstehen soll von Anfang an ein wichtiges Ziel im Lernprozess sein, aber was unter „Verstehen“ verstanden wird, hängt von der Sprachkompetenz der Lernenden ab. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird die Hörkompetenz der Lernenden auf den verschiedenen Niveaustufen unterschiedlich beschrieben.¹ In diesen Kann-Beschreibungen wird explizit formuliert, was die Lernenden wissen müssen, aber den zum Erfolg führenden Weg sollen die Lernenden bzw. die Lehrperson bestimmen.

Laut Faistauer (2000) ist das Hörverstehen kein passiver Prozess, bei dem die Lernenden einem Text einfach zuhören, sondern eine aktive Interaktion zwischen ihnen und dem Hörtext. Sie müssen zuerst die akustischen Signale identifizieren, segmentieren und sprachlichen Einheiten zuordnen, während sie aufgrund ihres Weltwissens und ihrer Erwartungen ständig Hypothesen in Bezug auf den Inhalt des Textes bilden (Faistauer 2010: 965 f.) Daraus lässt sich folgern, dass zur Förderung des Hörverstehens den Lernenden bestimmte Verstehensstrategien unbedingt vermittelt werden müssen.

1 Siehe <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040201.htm>.

2 Authentische Hörtexte

Zur Vermittlung dieser Verstehensstrategien braucht man zahlreiche Hörtexte. Heutzutage findet man selbst in den Lehrwerken viele Hörverstehensaufgaben und es gibt auch spezielle Ausgaben für Audiotrainings. Obwohl laut Faistauer auch die für den Unterricht konzipierten Texte authentisch sein können, wenn sie in realen Situationen vorkommen könnten (Faistauer 1997: 23), werden oft nur die von Muttersprachlern verfassten oder gesprochenen Texte als authentisch betrachtet (Edelhoff 1985: 7). Nach Edelhoffs Meinung können die Lernenden vor allem dann auf das Handeln in der Fremdsprache in realen Situationen vorbereitet werden, wenn die im Unterricht behandelten Texte möglichst viele Merkmale der authentischen Sprache aufweisen.

Neben den Lehrwerken bietet das Internet zahlreiche Möglichkeiten, authentische Hörtexte zu finden (z. B. Nachrichten, Radio- und Fernsehsendungen, Filme, Musik usw.), die in der Schule nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Die rein statistische Angabe, dass im November 2021 die zweitpopulärste Webseite in der ganzen Welt YouTube war,² enthält zum Beispiel ein enormes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht. Auf diesem Videoportal sind Videos (Musikvideos, Filme, Interviews usw.) aus aller Welt in den meisten Ländern zugänglich. Die Fremdsprachenlernenden können also ohne Anstrengung im Unterricht, zu Hause oder unterwegs authentische Texte hören.

Aufgrund von diesen Informationen wäre die Verwendung deutschsprachiger Lieder im DaF-Unterricht zur Förderung des Hörverstehens eine naheliegende Lösung. Übrigens spielten die Lieder im Fremdsprachenunterricht immer eine wichtige Rolle und wurden bei jedem Methodenkonzept trotz der unterschiedlichen Zielsetzungen mit großer Vorliebe verwendet. Heutzutage ist es auch nicht anders: die Musik wird immer öfter in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen.

3 Was ist ein Lied?

Trotz der Beliebtheit der Lieder im Fremdsprachenunterricht habe ich in der fachdidaktischen Literatur keine Definition für die Textsorte Lied gefunden, deshalb habe ich für diese Arbeit meine eigene Arbeitsdefinition formuliert.

2 Vgl. <https://www.statista.com/statistics/1201880/most-visited-websites-world-wide/>.

Sie beruht auf der Bedeutungserklärung des Duden-Online-Wörterbuches, laut dem das Lied ein „auf eine bestimmte Melodie gesungenes [lyrisches] (meist aus mehreren gleich gebauten und gereimten Strophen bestehendes) Gedicht ist“.³ Obwohl die Bezeichnung ‚Lied‘ als ein Oberbegriff für musikalische Produkte jeder Stilrichtung gilt, werden unter ihr oft nur die Volks- und Kunstlieder verstanden, und nur selten wird an die modernen, im Radio gespielten Musikstücke gedacht. Der Grund dafür ist die Verbreitung einer anderen, aus dem Englischen stammenden Bezeichnung, die im deutschsprachigen Raum mit der Rock- und Popkultur eng zusammenwuchs: der Song. Nach dem Duden-Online-Wörterbuch ist *Song* ein umgangssprachliches Synonym für *Lied*.⁴ Ausgehend davon werden diese zwei Begriffe in der vorliegenden Arbeit als Synonyme verwendet, die sich auf eine spezielle Gruppe von Liedern: auf die Popsongs beziehen. Es muss unbedingt betont werden, dass in dieser Studie die Popmusik im Mittelpunkt steht.

Es stellt sich dabei auch die Frage, was eigentlich unter Popmusik zu verstehen ist. Laut S. Bayer umfasst die Popmusik kein abgeschlossenes Musikfeld, weil zu ihr viele verschiedene Musikstile gehören und sie deshalb als „der Oberbegriff für alle zeitgenössischen Formen der populären Musik“ dient (Bayer 2012: 52).

In diesem Sinne wird das Lied bzw. der Popsong in der vorliegenden Arbeit folgenderweise bestimmt: Lied ist ein mit Melodie versehener Text, der hinsichtlich des Aufbaus einem Gedicht ähnelt, weil es aus gereimten Strophen besteht und einen Refrain hat. Außerdem spielen die Metrik und die Rhythmik sowohl bei den Liedern als auch bei den Gedichten eine wichtige Rolle. Die zwei Dimensionen, nämlich der Text und die Musik lassen sich aber voneinander nicht trennen, sie ergänzen einander gegenseitig. Der Mehrwert der Lieder im DaF-Unterricht besteht darin, dass die Texte nicht nur gelesen, sondern auch gehört werden, was das Verstehen erleichtert. Die Melodie und der Rhythmus tragen durch die Auslösung verschiedener Emotionen bei den Hörern bzw. Lernenden zur Sinnentnahme und Sinnbildung bei. Außerdem prägt sich die Musik so stark ins menschliche Gedächtnis ein, dass man sich an sie fast immer problemlos erinnern kann. Das allgemeine musikalische Wissen und die eigenen Erfahrungen der Lernenden in Bezug auf die Textsorte Lied, wie zum Beispiel das Wissen darüber, welches Tempo oder welche Lautstärke welchen Effekt erzielt, unterstützen den Verstehensprozess.

3 Duden-Online-Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lied> (letzter Zugriff: 12.06.2022).

4 Ebd., unter der URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Song> (letzter Zugriff: 12.06.2022).

4 Warum Lieder?

4.1 Mittel zur Förderung der Textkompetenz

Da Texte in allen Bereichen des menschlichen Lebens eine wichtige Rolle spielen, muss man in der Lage sein, mit geschriebenen und gehörten Texten effektiv umgehen zu können. Dazu ist die Fähigkeit des reflektierten Umgangs mit der geschriebenen/gehörten Sprache erforderlich. Diese individuelle Fähigkeit wird in der Fachliteratur oft als Textkompetenz bezeichnet, unter der die Fähigkeit verstanden wird, „textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren“ (Portmann 2002: 9).

Portmann-Tselikas (2005: 13) weist auf die Unterschiede in der Textkompetenz zwischen den Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Schichten hin. Er ist davon überzeugt, dass die außerschulischen Erfahrungen mit Praktiken der mündlichen Kommunikation eine sehr wichtige Rolle bei der Entwicklung der Textkompetenz der Kinder spielen. Die Schule sollte die vorschulischen Unterschiede der Lernenden ausgleichen, aber in der Realität können diese Differenzen nie vollkommen verschwinden – nicht selten können sie sogar durch die Herausbildung der eigenen Lesegewohnheiten weiter verschärft werden, weil bestimmte Lernende sich regelmäßig mit verschiedenen Textsorten (z. B. mit verschiedenen Sachtexten und literarischen Texten) auseinandersetzen, während andere sich kaum mit Texten beschäftigen. In diesem Sinne haben die Lernenden einer Gruppe nie die gleichen Vorkenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Textkompetenz, was die Lehrpersonen unbedingt berücksichtigen sollten.

Schließlich könnten Lieder auch deshalb die richtige Wahl zum DaF-Unterricht sein, weil das Lied eine Textsorte ist, der man sowohl in der Muttersprache als auch in den Fremdsprachen fast jeden Tag entweder beabsichtigt (z. B. während der Lieblingsradiosendung) oder unbeabsichtigt (z. B. beim Bummel im Einkaufszentrum) begegnet. Da Popsongs vor allem im Internet allen zugänglich sind und die Schüler:innen mit Liedtexten sowohl aus bildungsnahen als auch bildungsfernen Schichten viel Erfahrung haben, haben die Lernenden mit schlechterem soziokulturellem Hintergrund bei diesen Texten bessere Chancen auf Verstehen als bei anderen Texten, weil sie solche ohnehin nicht lesen, Popsongs aber täglich „erleben“.

4.2 Mittel zur Motivierung der Lernenden

Dommel und Lehnert beschreiben in ihrer Studie *Lieder und Musik im Deutschunterricht* (2000) als einen der wichtigsten Vorteile der Lieder, dass sie die Motivation der Lernenden steigern können, und sind der Ansicht, dass das Lernen mithilfe von Musik lustvoller, spontaner und angstfreier gemacht werden kann. Lustvoller, weil die Musik auf die Emotionen der Lernenden wirkt und Spaß bringen kann: „Spontaner und angstfreier, da der Schüler nicht analytisch, kognitiv, mit dem Verstand ansetzen muss; er kann hier seine Emotionen und seine Phantasie zur Geltung bringen.“ (Dommel-Lehnert 2000: 25). Außerdem steigt die Motivation auch dadurch, dass in den Liedern, vor allem in den Pop- und Rocksongs, den Lernenden vertraute Themen wie z. B. Liebe, Freundschaft, Träume, Konflikte usw. bearbeitet werden. Das bietet eine adäquate Identifikationsmöglichkeit und die Lernenden fühlen sich im Lehr- und Lernprozess persönlich angesprochen, was sonst nur literarische Texte bewirken können. Außerdem führen die Popsongs zu echten Diskursen, indem sie verschiedene Sprech- und Schreibenanlässe bieten.

5 Welche Lieder?

Musik ist also fester Bestandteil des menschlichen Lebens: Sie trägt zur Identitätsbildung der Jugendlichen bei, bietet daneben viele Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht und dürfte daher im Unterricht auf keinen Fall außer Acht gelassen werden. Die Arbeit mit Liedern bedeutet aber keineswegs, ein Lied einfach im Unterricht abzuspielen: Die Lehrperson soll sich ganz bewusst sein, welches Ziel mit dem Lied erreicht werden soll und wie das erreicht werden kann. Bei der Vorbereitung des Unterrichts kommt also der Lehrperson eine besondere Bedeutung zu, weil sie in der Lage sein soll, das entsprechende Lied auswählen und den Lernprozess planen zu können.

Um die richtige Entscheidung zu treffen, muss man viele verschiedene Faktoren in Erwägung ziehen, aber es muss schon im Voraus festgehalten werden, dass die Lehrpersonen mit der Liedauswahl den musikalischen Vorlieben jeder/s einzelnen Lernenden sicherlich nicht entsprechen können. Das sollte allerdings auch nicht das Ziel sein – vielmehr sollte die Lernergruppe als Ganzes mit ihren allgemeinen Merkmalen berücksichtigt werden. Dommel und Lehnert (2000: 82–91) sammelten insgesamt sechs Kriterien, von

denen jetzt nur die für diese Arbeit relevanten Aspekte in einer vereinfachten tabellarischen Form zusammengefasst werden:

Welche Lieder eignen sich für den FSU?	Erklärung
Lieder, die Spaß machen und motivieren	Melodie und Rhythmus sollen die Lernenden emotional berühren und zum Mitsingen und zur Bewegung (z. B. Rhythmusklappen) anregen.
Lieder, die der sprachlichen Progression der Lernergruppe entsprechen	Bei der Auswahl der Lieder müssen die Lehrpersonen über die möglichen Schwierigkeiten der Lernenden bei der Textrezeption nachdenken. Es muss überprüft werden, inwiefern die lexikalischen und grammatischen Mittel des Liedes den Schüler:innen bekannt sind, damit sie sich weder unter- noch überfordert fühlen. Außerdem muss die akustische Verständlichkeit des Gesangs untersucht werden.
Lieder, die dem Alter der Lernenden entsprechen	Unter diesem Kriterium wurden verschiedene Aspekte, die mit der Lernerorientiertheit zusammenhängen, subsumiert: Erstens sollen im Unterricht solche Lieder eingesetzt werden, deren Thema die Lernenden anspricht; zweitens sollen solche Lieder verwendet werden, deren musikalische Gestaltung den Hörgewohnheiten der Lernenden entspricht, weil zu fremde Lieder zur Ablehnung der Musik führen können.

Bei der Liedauswahl müssen noch einige spezifische Eigenschaften der Lieder beachtet bzw. auch der Frage nachgegangen werden, ob die Musik (der Klang, die Melodie, der Rhythmus, die Stimme, die Lautstärke usw.) beim Hörverstehen für die Lernenden eher eine Hilfe oder ein Hindernis darstellt. Für viele Lieder ist es charakteristisch, dass die durch den Inhalt vermittelten Gedanken mit den musikalischen Einheiten nicht übereinstimmen. Es ist oft zu beobachten, dass eine Sinneinheit über das Ende einer musikalischen Einheit hinaus auf den folgenden musikalischen Abschnitt übergreift. Außerdem haben die Popsänger:innen oft keine deutliche Aussprache und ihre Stimme wird verzerrt. Zudem wird in den Pop- und Rocksongs gern Umgangssprache benutzt, die den Lernenden meistens völlig fremd ist, weil sie in den Lehrwerken bekanntlich kaum Berücksichtigung findet. Trotzdem gilt sie als anziehend und interessant, weil die Lernenden das Bedürfnis haben, im Alltag (auch) mit der Jugendsprache zurechtzukommen.

Es steht außer Zweifel, dass diese Phänomene das Verstehen von fremdsprachigen Texten nicht erleichtern, sondern ganz im Gegenteil, erschweren. Trotzdem muss die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht auf die Popsongs nicht verzichten, sie muss nur in der Lage sein, die angemessenen Lieder auswählen zu können. Dazu wäre es nützlich, die in Frage kommenden Lieder in der Planungsphase aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen und anhand der Ergebnisse dieser Analysen Schlussfolgerungen zu ziehen, die dann bei der Planung konkreter Unterrichtseinheiten speziell berücksichtigt werden sollen.

6 Zur Praxis: Der Song *Lieblingsmensch* von Namika im DaF-Unterricht

Die zweite Hälfte dieser Studie widmet sich der Praxis: hier wird an einem konkreten Lied gezeigt, welche Potenziale Popsongs aufweisen und wie die Lehrpersonen diese ausschöpfen können. Dieser Abschnitt gliedert sich in vier kleinere Teile: Zuerst wird ein deutsches Lied nach den oben erwähnten Auswahlkriterien unter die Lupe genommen und dann nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert. Für die didaktische Analyse wurde das Raster von Ehlers (2000: 28) verwendet. Das Raster für die textgrammatische Analyse wurde aufgrund der Studie *Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende* (Feld-Knapp 2018: 33–34) zusammengestellt. Die Ergebnisse dieser Analysen dienen dann als Grundlage für den vierten Teil, in dem eine für den Unterricht zusammengestellte Aufgabe dargestellt wird. Für die empirische Untersuchung wurde der Song *Lieblingsmensch* der deutschen Sängerin und Rapperin Namika ausgewählt.⁵

6.1 Eignet sich *Lieblingsmensch* für den DaF-Unterricht?

In der folgenden Tabelle sind die von Dommel und Lehnert (2000) übernommenen Auswahlkriterien und die Merkmale des Songs *Lieblingsmensch* zu

5 Das Lied mit dem offiziellen Video kann unter der URL <https://www.youtube.com/watch?v=3ryohiCVq3M> angehört werden. Der Originaltext ist unter <https://www.songtexte.com/songtext/namika/lieblingsmensch-337abc65.html> (letzte Zugriffe jeweils 12. Juni 2022), aber auch in dieser Arbeit, in Abschnitt 6.4 in Form eines Lückentextes mit durchnummerierten Zeilen zu lesen.

lesen. Aufgrund der Ergebnisse der Analyse kann festgehalten werden, dass dieser Song sich für den DaF-Unterricht gut eignet:

Welche Lieder eignen sich für den FSU?

Namika: *Lieblingsmensch*

Lieder, die Spaß machen und motivieren

- Melodie und Rhythmus berühren die Lerner emotional
- regt die Hörer zum Rhythmusklappen, Mitsingen und anderen körperbezogenen Reaktionen an
- entspricht den Hörgewohnheiten der Lernenden

Lieder, die der sprachlichen Progression der Lernergruppe entsprechen

- Refrain gut verständlich
- Verse global verständlich, aber auch umgangssprachliche Ausdrücke (z. B.: *All, durchgeknallt, Plörre, jdn. einpacken, sich im Kreis drehen, sich hängen lassen, jdn. aufbauen*)
- literarische Mittel: Metaphern, Vergleiche (z. B.: „*Manchmal fühl' ich mich hier falsch / Wie ein Segelschiff im All*“, „*Meine Area 51*“)
- ↓
- weder zu kompliziert noch zu einfach

Lieder, die dem Alter der Lernenden entsprechen

- typischer Hit: keine großen Abweichungen von den im Radio meistgespielten englischsprachigen Hits
- menschliche Beziehungen (Freundschaft, Liebe) als Thema: Ausbau des gegenseitigen Vertrauens zu einer anderen Person spielt bei den Halbwüchsigen eine sehr große Rolle

6.2 Didaktische Analyse des Songs *Lieblingsmensch*

Zielgruppe

Der Song ist sowohl sprachlich als auch thematisch für Gymnasialschüler:innen geeignet. Außerdem weist er keine Abweichungen von den heutzutage sehr beliebten englischsprachigen Popsongs auf, also er entspricht den Hörgewohnheiten dieser Altersgruppe.

Verständlichkeit

Der Inhalt kann dank der Einfachheit des Refrains global verstanden werden, obwohl der Text viele umgangssprachliche Ausdrücke und literarische Mittel enthält. Die umgangssprachlichen Ausdrücke wie z. B. *All, durchgeknallt,*

Plörre, jdn. einpacken, sich im Kreis drehen, sich hängen lassen, jdn. aufbauen kennen die Lernenden nicht, deshalb müssen sie geklärt werden. Im Lied sind Vergleiche wie z. B.: *Manchmal fühl' ich mich hier falsch / Wie ein Segelschiff im All* oder *Und die Plörre von der Tanke / Schmeckt wie Kaffee auf Hawaii* und *Manchmal wiegt der Alltag schwer wie Blei* zu finden. *Stau auf der A2* ist eine Metapher für Langeweile und *Meine Area 51* steht für Geheimnis. Um sie zu verstehen, müssen sie im Voraus erklärt werden.

Thematik

In diesem Lied geht es um die Wichtigkeit der menschlichen Beziehungen. Es wird nicht konkret bestimmt, ob es hier um Freundschaft oder Liebe geht: die im Lied vorkommenden Eigenschaften könnten sich sowohl auf einen Freund/eine Freundin als auch auf einen Verliebten/eine Verliebte, oder aber auf ein Familienmitglied beziehen.

Umfang

Das Lied ist ca. 3 Minuten lang, deshalb ist es für eine 45-minütige Stunde gut geeignet, kann aber auch in kürzerer Zeit bearbeitet werden.

Kulturelle Voraussetzungen

Im Text gibt es einige Wörter, die ohne kulturelles Hintergrundwissen nicht zu verstehen sind. Es ist zum Beispiel gut zu wissen, was *A2* bedeutet, obwohl es vom Kontext her entschlüsselt werden kann. Die Bedeutung des Ausdrucks *Meine Area 51*, der auch als Metapher betrachtet werden kann, ist aber nicht jeder/m Lernenden eindeutig. Man muss dafür die amerikanische Kultur und Geschichte kennen.

Lehr- und Lernziele

Mit einer einzigen Aufgabe (Lückentext) können die verschiedenen Hörstile und die dazu gehörenden Verstehensstrategien vermittelt werden. Mit dem Lied können noch die Textkompetenz, das logische Denken und die kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert werden. Der Text lädt zum Nachdenken über die eigenen Lieblingsmenschen und über die persönlichen Beziehungen zu anderen Menschen ein.

Anknüpfungsmöglichkeiten

Jeder Schüler und jede Schülerin hat im Leben mindestens eine Person, die ihm/ihr sehr wichtig ist und ohne die das Leben langweilig und traurig wäre,

deshalb können sie sich in die Rolle der Sängerin, die über ihren Lieblingsmenschen singt, leicht hineinversetzen. Sie können zwischen dem im Lied vorkommenden Lieblingsmenschen und dem eigenen Lieblingsmenschen Parallelen ziehen und so bietet das Lied verschiedene Sprech- bzw. Schreib- anlässe für den Unterricht.

Leseanreize oder eher Höranreize

Der Song ist vor allem wegen der angenehmen Melodie sehr unterhaltsam. Da Menschen soziale Wesen sind, sehnen sie sich ständig nach menschlichen Beziehungen, daher ist dieses Thema immer aktuell und von großer Wichtigkeit.

Erfahrungslernen

Das Neue liegt darin, dass die Lernenden selbst entdecken, dass die deutsche Sprache auch für moderne Musik und für verschiedene literarische Mittel geeignet ist. Die konnotativen Bedeutungen der Wörter und die Tatsache, dass der Sinn des Textes oft nicht explizit genannt wird, sondern man gefordert ist, ihn selbst herauszufinden, können fremd wirken, wenn die Lernenden an die Arbeit mit literarischen Texten nicht gewöhnt sind.

Rezeption

Der Text regt zum Nachdenken über die eigenen menschlichen Beziehungen an, was eine wichtige Voraussetzung für das harmonische Zusammenleben mit anderen Menschen bedeutet – so trägt dieses Lied im weiteren Sinne auch zum sozialen Lernen bei.

6.3 Textgrammatische Analyse des Songs *Lieblingsmensch*

Mikroebene

1) Grammatische Mittel

- Wiederaufnahmen:

Rekurrenz: *Alltag* (Z. 11 und 36), der ganze Refrain (Z. 13–19; 20–26; 38–44; 49–55; 56–62)

Substitution: *Plörre* (Z. 7) und *Kaffee* (Z. 8): Synonyme
schweig (Z. 9) und *gar nichts sagen* (Z. 10): Synonyme

Pro-Formen: *du / dich / dir* (durchgehend): ersetzt das Nomen *Lieblingsmensch* (im ganzen Lied): anaphorische / kataphorische Verweise

's (=es) (Z. 27, 28, 29): kataphorischer Verweis auf *Meine Area 51*

- Konnektoren:
 - dafür* (Z. 15, 22, 40, 51, 58): kataphorischer Verweis auf die darauffolgende Textstelle *dass du mich so gut kennst* (Z. 15, 22, 40, 51, 58)
- Konjunktionen:
 - gegensätzliche Beziehung: *aber* (Z. 3, 28, 33)
 - kausale Beziehung: *weil* (Z. 29)
 - konditionale Beziehung: *wenn* (Z. 9)
 - komparative Beziehung: *als wenn* (Z. 48)
- Deixis:
 - ich – du – wir* (im ganzen Lied)
 - Das Wort *du* kann auch als Proform betrachtet werden, weil es dafür im Text ein konkretes Bezugsselement gibt (*Lieblingsmensch*), wobei die Person, die mit diesem Nomen konkret bezeichnet wird, auch von der Origo des Sprechers abhängt.
- Tempusgebrauch:
 - Präsens: aktuelle Ereignisse der Gegenwart: *jetzt lachen wir* (Z. 48), generelle zeitlose Sachverhalte, z. B. *Ich brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht* (Z. 10) + noch weitere im ganzen Lied
 - Präteritum: Ereignisse der Vergangenheit: *Das letzte Mal als wir uns sahen* (Z. 47)

2) Semantische Mittel

- thematische Progression:
 - Progression mit durchlaufendem Thema: immer das gleiche Thema (=du/Lieblingsmensch) + immer eine neue Information über das Thema
 - ↓
 - parallel auch über das *ich* und das *wir* neue Informationen erfahren, weil sie mit dem *du* eng verbunden sind.

Makroebene

- Textthema:
 - deskriptive Themenentfaltung: eine Person wird beschrieben
- Textstruktur:
 - Ich- und Du-Sätze eng verknüpft, z. B. *ich schweig'* (Z. 9) – *du weißt Bescheid* (Z. 9), *Mach ich dir was vor* (Z. 34) – *fällt's dir sofort auf* (Z. 34)

Wir-Sätze: gemeinsame Perspektive, z. B. *Doch sind wir zu zweit, scheint alles so leicht!* (Z. 37)

▪ Textgliederung:

Strophen → innerhalb der Strophen alle drei Satztypen.

Die textgrammatische Analyse zeigt, dass der Liedtext logisch aufgebaut ist und ein klares Thema hat. Er verfügt über strukturell-grammatische und inhaltlich-semantische Zusammenhänge, die oft an der Textoberfläche sichtbar sind. Im Lied sind die typischen Kohäsions- und Kohärenzmittel wie z. B. Wiederaufnahmen, Konnektoren und Deiktika zu finden. Genau diese Eigenschaften machen das Lied zur Förderung des Textverstehens geeignet, weil auf diesen basierend solche Aufgaben geplant werden können, die bestimmte Strategien für den Umgang mit Texten vermitteln.

6.4 Hörverstehensaufgabe zum Song *Lieblingsmensch*

Aufgrund der didaktischen und der textgrammatischen Analyse habe ich zu dem ausgewählten Song eine Hörverstehensaufgabe erstellt, indem der Liedtext in einen Lückentext umgewandelt wurde. Dieser Aufgabentyp ist vermutlich einer der beliebtesten und häufigsten Aufgabentypen bei Liedern, die auch in Lehrwerken zu finden sind (zum Beispiel in den Kursbüchern *Ideen 1* und *Ideen 2*). Die Beliebtheit der Lückentexte ist wahrscheinlich der Tatsache zu verdanken, dass sie ganz schnell und einfach vorzubereiten sind. Aus diesem Grund sind Lückentexte auf keinen Fall zu verurteilen, aber man muss sich bewusst sein, dass das Ausfüllen von Lückentexten meistens nur das selektive Hören fördert. Das kann vor allem damit erklärt werden, dass bei der Zusammenstellung der Aufgabe nicht immer besonders darauf geachtet wird, welche Wörter ausgelassen werden. Aufgrund einer vorherigen sorgfältigen Analyse (siehe oben) kann aber ein Lückentext, der gleichzeitig für die Förderung des selektiven, globalen und detaillierten Verstehens geeignet ist, gestaltet werden.

Im Folgenden ist der Text des Songs *Lieblingsmensch* von Namika als Lückentext zu lesen. Die Untersuchung der Deiktika, der thematischen Progression und der Textstruktur haben dazu geführt, dass beim Text alle Personal-, Reflexiv- und Possessivpronomen ausgelassen wurden. So ist folgender Lückentext entstanden, in dem die verschiedenen Personen durch verschiedene Symbole bezeichnet werden (** = ich; ### = du; ~~~ = wir). Diese Aufgabe kann sehr gut in Paaren gelöst werden, indem eine/ein Lernende/r sich nur

auf die Sternchen, während der/die Partner/in auf die Doppelkreuze konzentriert. Die Tilden sollen zunächst außer Acht gelassen werden.

Beim ersten Hören wird das selektive Verstehen geübt, weil die Lernenden wirklich nur die fehlenden Schallsegmente (Wörter) wahrnehmen sollen. Wenn die Lernenden die meisten durch Sterne und Doppelkreuze markierten Lücken ausgefüllt haben, können sie gemeinsam Hypothesen bilden, was für Wörter die Tilden symbolisieren. Um das herauszufinden, sollen sie logisch nachdenken, worum es eigentlich in diesem Lied geht. (Es gibt „ich“ + „du“ → welche Person könnten die Tilden bezeichnen?) Wenn die Schüler:innen das Lied global verstanden haben, können sie einen Schritt weitergehen und sich mit den einzelnen Informationen detailliert beschäftigen bzw. versuchen, den Inhalt möglichst vollständig zu erfassen. Einerseits sollten sie die konkreten Zeilen und Strophen wortwörtlich verstehen, andererseits wäre es wichtig, die Zusammenhänge in der ganzen Geschichte zu entschlüsseln. Dieser Lücken-text mit den verschiedenen Aufgaben bietet den Lernenden die Möglichkeit, am Hörverstehen wirklich aktiv teilzunehmen.

☞ Aufgabe: Hören Sie den Text und ergänzen Sie die Lücken! Arbeiten Sie zu zweit. Eine Person soll sich mit den Sternchen und die andere Person mit den Doppelkreuzen beschäftigen. Die Tilden sollen vorerst leer bleiben.

Namika: *Lieblingsmensch*⁶

- Manchmal fühl' *** ** hier falsch
 Wie ein Segelschiff im All
 Aber bist ### mit *** an Bord
 Bin *** gerne durchgeknallt
 5 Selbst der Stau auf der A2
 Ist mit ### blitzschnell vorbei
 Und die Plörre von der Tanke
 Schmeckt wie Kaffee auf Hawaii, yeah
 Auch wenn *** schweig', ### weißt Bescheid
 10 *** brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht
 Und wird uns der Alltag hier zu grau
 Pack' *** ### ein, ~~~ sind dann mal raus

6 Online unter der URL: https://www.songtexte.com/songtext/namika/lieblings_mensch-337abc65.html. Aus pädagogischen Überlegungen wurde der Text vor allem hinsichtlich Rechtschreibung bzw. Zeichensetzung an manchen Stellen leicht geändert.

- Hallo Lieblingsmensch
Ein Riesenkompliment
15 Dafür, dass ### *** so gut kennst
Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
Na na na na na na
Danke Lieblingsmensch
Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- 20 Hallo Lieblingsmensch
Ein Riesenkompliment
Dafür, dass ### *** so gut kennst
Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
Na na na na na na
25 Danke Lieblingsmensch
Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- Absolut niemand darf's erfahren
Aber ### vertrau ***'s an
Weil ###'s sicher aufbewahrst
30 *** Area 51
Manchmal drehen ~~~ ~~~ im Kreis
Aus 'ner Kleinigkeit wird Streit
Aber mehr als fünf Minuten kann *** ### nicht böse sein, yeah
Mach *** ### was vor, fällt's ### sofort auf
35 Lass *** *** hängen dann baust ### *** auf
Manchmal wiegt der Alltag schwer wie Blei
Doch sind ~~~ zu zweit, scheint alles so leicht!
- Hallo Lieblingsmensch
Ein Riesenkompliment
40 Dafür, dass ### *** so gut kennst
Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
Na na na na na na
Danke Lieblingsmensch
Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- 45 Zeiten ändern sich und ~~~ ~~~ gleich mit
und *** so jung auf diesem alten Polaroid-Bild
Das letzte Mal als ~~~ ~~~ sahen, ist viel zu lang her
Doch jetzt lachen ~~~ als wenn ### nie weg gewesen wärst

- Hallo Lieblingsmensch
 50 Ein Riesenkompiment
 Dafür, dass ### *** so gut kennst
 Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
 Na na na na na na
 Danke Lieblingsmensch
 55 Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- Hallo Lieblingsmensch
 Ein Riesenkompiment
 Dafür, dass ### *** so gut kennst
 Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
 60 Na na na na na na
 Danke Lieblingsmensch
 Schön, dass ~~~ ~~~ kennen

7 Fazit

Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen. Die Grundhypothese der Studie war, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Aufgrund der theoretischen Grundlagen und der empirischen Untersuchung kann die Folgerung gezogen werden, dass deutschsprachige Popsongs für den DaF-Unterricht gut geeignet sind. Einerseits lässt sich diese Behauptung damit erklären, dass die Musik deutschsprachiger Popsongs im Allgemeinen nicht zu kompliziert und gut nachvollziehbar ist, den Hörern motorische und tänzerische Impulse gibt und so auch motivierend auf die Lernenden wirken kann. Andererseits weichen diese Songs hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form von den aus dem angloamerikanischen Raum stammenden, heutzutage sehr beliebten Songs kaum ab, deshalb sind die DaF-Lernenden mit dieser Textsorte gewissermaßen bereits vertraut und diese Vorkenntnisse können alle Lernenden beim Hörverstehen erfolgreich aktivieren. Außerdem weisen die gefundenen Ergebnisse der textgrammatischen Analyse darauf hin, dass die Textkompetenz der Lernenden anhand von Liedern genauso gut wie mit anderen geschriebenen Texten gefördert werden kann. Der Grund dafür ist, dass diese Texte über die gleichen Eigenschaften verfügen wie andere, im Unterricht häufiger verwendete Texte: Sie sind logisch aufgebaut, kohäsiv und

kohärent, deshalb erscheinen sie als das perfekte Mittel für die Vermittlung verschiedener Lese- und Hörstrategien. Die zu den einzelnen Liedern von der Lehrperson gründlich vorbereiteten Aufgaben könnten zum Textverstehen der Lernenden grundsätzlich und wesentlich beitragen.

Es ist ohne Zweifel zu behaupten, dass das Lehrerwissen in der Vorbereitungsphase der Arbeit mit Liedern eine besonders wichtige Rolle spielt. Hoffentlich kann dieser Beitrag mit den konkreten Analysen und der darauf basierenden Hörverstehensaufgabe vielen Kolleg:innen als nützliches Beispiel für die Anwendung von Liedern im DaF-Unterricht dienen.

Literaturverzeichnis

- Bayer, Sandra (2012): Popmusik im DaF-Unterricht. Zur Eignung deutschsprachiger Popsongs für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Dommel, Hermann / Lehnert, Uwe (2000): Lieder und Musik im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 30. Erprobungsfassung. München: Langenscheidt.
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber. S. 5–30.
- Ehlers, Swantje (2000): Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, S. 27–33.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88, S. 21–29.
- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 961–969.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Online unter der URL:
<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040201.htm> (12.06.2022).
- Portmann, Paul R. / Schmörlzer, Sabine (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Wien: StudienVerlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Online unter der URL:
http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf (12.06.2022).

Herta Márki (Budapest)

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen

1 Einleitung

Im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Dissertationsprojektes¹ habe ich mich mit der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen beschäftigt. Dieses Projekt setzte sich zum Ziel, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Mengenkonzeptualisierung zu beschreiben und zu untersuchen. Im folgenden Beitrag sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen und – exemplarisch, am Beispiel der Reflexionen einer Probandin – im Besonderen referiert werden. Der Beitrag setzt sich somit auch zum Ziel, einen Einblick in die empirische Untersuchung zu geben. Einen wichtigen Teil der empirischen Untersuchung bilden die Fallanalysen, die eine ganzheitliche Beschreibung der Situation der Lernenden ermöglichen. Die Datenerhebung erfolgte durch Aufgabenblätter bzw. durch Fragebögen und Interviews. Die Funktion der Aufgabenblätter war, die Lernenden vor eine sprachliche und kognitive Herausforderung zu stellen. Das Thema ist die Konzeptualisierung von Menge in unterschiedlichen Sprachen. Die ausgefüllten Aufgabenblätter wurden im Rahmen eines Interviews retrospektiv reflektiert. Das gleiche Aufgabenblatt wurde von 10 Lernenden mit unterschiedlichen L1 in den drei Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch ausgefüllt (diese Sprachen werden an den meisten ungarischen Schulen unterrichtet). Die ungarische Sprache ist für die meisten Lernenden im ungarischen Schulwesen die Erstsprache, d. h. die Muttersprache, während Englisch und Deutsch als Fremdsprachen angeboten werden. An der in die Forschung

1 Ausführlicher dargestellt in Márki 2022.

einbezogenen Schule gibt es eine spezifische Lernendengruppe, die sich dadurch auszeichnet, dass die Lernenden unterschiedliche Erstsprachen, also eine ganz andere sprachliche Basis für das Erlernen einer Fremdsprache als die ungarischen Muttersprachler:innen haben. An der Untersuchung nahmen diese Lernenden (die Proband:innen) mit den Erstsprachen Chinesisch, Portugiesisch, Russisch und Urdu teil.

Im Beitrag werden im ersten Schritt die theoretischen Grundlagen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Menge reflektiert, im zweiten Schritt wird die Untersuchung der Konzeptualisierung von Menge anhand eines Beispiels exemplarisch vorgestellt. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Konzeptualisierung von Menge

Für die Konzeptualisierung von Menge gibt es in den einzelnen Sprachen unterschiedliche Strategien. Das Konzept der zuerst gelernten Sprache lässt sich nicht ohne Weiteres auf andere Sprachen übertragen. Daraus ergibt sich, dass die Aneignung des jeweiligen Konzeptes ein sprachliches und gleichzeitig auch kognitives Lernproblem für die Fremdsprachenlernenden darstellt. Die Konzeptualisierung von Menge erscheint schon zu Beginn der Sprachentwicklung und verbindet sich mit alltäglichen Themen, die in jeder Sprache in kommunikativen Situationen vorkommen und einen wichtigen Teil unseres Alltagswissens ausmachen. Die Fähigkeit für die Konzeptualisierung von Menge wird beim Gebrauch aller Sprachen verlangt. Der Konzeptualisierung liegt ein strategisches Verhalten zugrunde, indem bestimmte Sachverhalte, Inhalte mit Hilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel zum Ausdruck gebracht werden.

Für das Verstehen der Besonderheiten der sprachlichen Entwicklung dieser Lerngruppe ist ein Umgang mit Sprachen aus historisch-vergleichender Perspektive sowie eine Auseinandersetzung mit Fragen der Sprachtypologie bzw. der kontrastiven Linguistik von Bedeutung. Über diese theoretischen Überlegungen hinaus ist eine Klärung und Definition der zentralen Begriffe wie *Zahlwort*, *Ordinalzahl* bzw. *Numerus* mit besonderer Rücksicht auf die Zählbarkeit notwendig. Im Folgenden wird diese begriffliche Basis erfasst und schließlich das Problem der Konzeptualisierung von Menge in unterschiedlichen Sprachen diskutiert.

2.1 Zur typologischen und genealogischen Vielfalt

In diesem Abschnitt werden die für die Forschung relevanten Sprachen einerseits aus einer historisch-vergleichenden Perspektive, andererseits aus der Perspektive der Sprachtypologie beschrieben. Um die Verschiedenheit von Sprachsystemen zu veranschaulichen, gibt es unterschiedliche Gesichtspunkte der einzelnen linguistischen Disziplinen, so etwa phonetisch-phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte. Außerdem lassen sich die Sprachen nach genetischen bzw. arealen Verbreitungskriterien einordnen. Sprachen mit gemeinsamer Abstammung gehören zur gleichen Sprachfamilie (Busch/Stenschke 2007; Crystal 2003; Ernst 2011; Honti 2013; Hutterer 1986; König 1998).

Die Sprachtypologie erforscht die Merkmale der Sprachen, eine mögliche Definition von Sprachtypologie bieten Haspelmath et al. (2001: VII): „Die Sprachtypologie beschäftigt sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen der Welt, insbesondere mit den Regelmäßigkeiten und Grenzen, die innerhalb der Verschiedenheit beobachtet werden können“. Die Untersuchungen gehen auf die sprachlichen Universalien bzw. auf die geographische Verbreitung von Sprachen ein. Die klassische Typologie entfaltete sich am Anfang des 19. Jahrhunderts, als August Wilhelm Schlegel eine Unterscheidung zwischen dem analytischen und dem synthetischen Sprachbau vorlegte (Bußmann 2002). Dieser Unterschied bezieht sich auf die morphologische Komplexität von Wörtern: der analytische Sprachbau umfasst wenige Morpheme, während der synthetische Sprachbau viele Morpheme in einem syntaktischen Wort einschließt. Die analytischen Sprachen zeigen sich dadurch aus, dass sich die syntaktischen Wörter hinsichtlich Flexion tendenziell nicht ändern: die grammatischen Beziehungen werden durch Hilfswörter oder die Wortstellung angezeigt. Zu den analytischen Sprachen gehören z. B. klassisches Chinesisch und Vietnamesisch. Deutsch wird demgegenüber als im Grunde synthetisch betrachtet, wobei sich hier im Laufe der Sprachgeschichte – wie auch im Englischen – auch zahlreiche analytische Strukturen etabliert haben. Für synthetische Sprachen ist die Flexion charakteristisch, durch die die syntaktischen Beziehungen ausgedrückt werden, morphologische Markierungen zeigen sich am oder im Wortstamm. Herkömmlich werden drei synthetische Typen unterschieden: die flektierenden, die agglutinierenden bzw. die polysynthetischen Sprachen (Demme 2010: 311 f.; Ineichen 1991).

Nach den morphologisch-typologischen Merkmalen lassen sich Sprachen also in agglutinierende, flektierende, isolierende und polysynthetische Spra-

chen einteilen, bereits Wilhelm von Humboldt verwies in seinem Werk auf die erwähnten Sprachtypen (Humboldt 1836). Er fasste die menschliche Sprache nicht als ein fertiges Werk auf, sondern als selbstschöpferische Kraft, die sich in der grammatischen Struktur äußert. Schlegel und Humboldt sind wichtige Vertreter der ersten grammatischen Sprachunterscheidungen (Demme 2010; Ernst 2011).

Diese sprachtypologische Einteilung ist für den vorliegenden Beitrag besonders wichtig, da sich Lernschwierigkeiten aus dem agglutinierenden Charakter des Ungarischen ergeben, die in erster Linie den Wortschatz betreffen (Woynesitz 2016: 566). Auch die in die Forschung einbezogenen Sprachen verfügen über unterschiedliche Eigenschaften. Im Folgenden werden die typologischen Merkmale an unterschiedlichen Beispielen mit besonderer Berücksichtigung der grammatikalischen Eigenschaften der in die Forschung einbezogenen Sprachen vorgestellt; darauffolgend wird die Konzeptualisierung von Menge in einem besonderen Abschnitt behandelt.

Bei agglutinierenden Sprachen werden dem Wortstamm Präfixe bzw. Suffixe angehängt, die grammatische Verhältnisse ausdrücken. Die Grenzen der bedeutungstragenden Morpheme sind erkennbar voneinander zu trennen. Als agglutinierend gelten beispielsweise Ungarisch und Türkisch. Ungarisch bildete den Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Aufgabenblätter, deswegen werden die in die Forschung einbezogenen Sprachen immer im Vergleich zum Ungarischen vorgestellt.

In den flektierenden Sprachen sind Morphemgrenzen unklar, die meisten indoeuropäischen Sprachen (Portugiesisch, Deutsch, Russisch) werden dieser Gruppe zugeordnet. Die Vielfältigkeit dieses Typs zeigt sich in morphologischen Veränderungsmöglichkeiten von Wörtern oder Wortformen, die bereits existieren. Deutsch ist ein typisches Beispiel der flektierenden Sprachen.

In den isolierenden Sprachen bestehen alle Wörter aus einem einzigen Morphem, die grammatischen Verhältnisse werden statt Flexion durch die Reihenfolge von Wörtern bzw. die Intonation des Satzes (oder der einzelnen syntaktischen Wörter) bestimmt (Chinesisch, Vietnamesisch, aber auch das Englische zeigt stark isolierende Tendenzen).

Die polysynthetischen (oder auch inkorporierenden) Sprachen drücken die grammatischen Informationen mit Affixen aus, die an den Wortstamm angehängt sind; häufig werden hier mehrere Stämme zusammen mit grammatischen Morphemen zu einem komplexen syntaktischen Wort im Sinne einer funktionalen Konstruktion verbunden. Als Beispiel hierfür gilt die in den USA vertretene indigene Sprache ‚Southern Tiwa‘ (Demme 2016; Wandruszka 1990).

2.2 Sprachliche Mittel zum Ausdruck von Menge

In diesem Abschnitt wird auf die relevante ungarische Fachliteratur hingewiesen, vor allem weil diese Sprache als Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Aufgabenblätter diente und in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass die Aneignung der Konzeptualisierung von Menge im Ungarischen für die Proband:innen ein Lernproblem darstellt. Der Abschnitt thematisiert die für die empirische Forschung relevanten Begrifflichkeiten, deren Erklärung aus der Sicht der Konzeptualisierung von Menge wichtig ist.

Honti (2013) fasst folgende Kriterien für die Untersuchung der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft zusammen: Erstens wird auf die gemeinsamen Wörter im Grundwortschatz hingewiesen, zu denen Verwandtschaftsbezeichnungen, Bezeichnungen für die wichtigsten Körperteile, Gegenstände bzw. Naturerscheinungen, Pronomen sowie die kleinsten Zahlwörter etc. gehören. Zweitens können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im lautlichen Bereich im gemeinsamen uralten Wortschatz als gemeinsamer Punkt betrachtet werden. Drittens können Suffixe im grammatischen Bereich, insbesondere in der Morphologie, bzw. Eigenartigkeiten in der Syntax auf den gemeinsamen Ursprung verweisen (Honti 2013: 39). In Bezug auf die Zahlwörter wurden und werden die Verwandtschaftsbeziehungen von Sprachen recht häufig und umfassend erforscht (Honti 1993; Csepregi 1985; Kelemen 2008 und 2013; H. Varga 2012 und 2014).

Für Honti (2013) ist die Sprachverwandtschaft zwischen Ungarisch und Finnisch eine zentrale Frage. Beide Sprachen gehören zur finno-ugrischen Sprachfamilie. Die uralischen Sprachen zeigen bei ihren etymologisch verwandten Wörtern phonologische Übereinstimmungen. Um die Sprachverwandtschaft bestätigen zu können, reicht diese Eigenschaft nicht aus: auch auf der grammatischen Ebene müssen Gemeinsamkeiten auftreten. Honti beschreibt verwandte Wörter zwischen dem Ungarischen und dem Finnischen und geht auf die Gemeinsamkeiten bei Zahlwörtern ein, wie zum Beispiel *egy* (ung.) – *yski, yhte* (finn.), *két, kettő* (ung.) – *kaksi, kahte* (finn.), *három* (ung.) – *kolme* (finn.) usw. Nach dieser Auffassung geht die Verwandtschaft zweier Sprachen auf den gemeinsamen Wortstamm zurück (Honti 2013: 47 f.).

Nicht nur in der Lautung, sondern auch im grammatischen Bereich werden Gemeinsamkeiten entdeckt: „Az uráli nyelvek számnévi jelzős szerkezetekben a jelzett szót, a főnevet egyes számba teszik, pl. magyar *három hal*, finn *kolme kalaa...*“ (ebd., S. 55). Für die uralischen Sprachen ist es charakteristisch, dass sie die Nomen nach Zahlwörtern in Einzahl benutzen. Im unga-

rischen wissenschaftlichen Diskurs bilden die finnougri-schen Eigenschaften der ungarischen Sprache ein wichtiges Thema (Bereczki 1998; Csepregi 1998; Honti 1991; Nanovszky 2000). Csepregi (1985) deutet darauf hin, dass die Verwendung der Einzahl im Ungarischen nicht nur ein ungarisches, sondern auch ein finno-ugrisches Merkmal ist: *húsz lúd* (ung.) – *husz lont* (honti). Dieses Merkmal – dass in der Nominalphrase auf Zahlwörter immer der Singular folgt, d. h. ‚zwanzig Gans‘ statt *zwanzig Gänse* – erscheint in den indoeuropäischen Sprachen gar nicht.

Bei den zusammengesetzten Zahlwörtern gibt es weitere Unterschiede zwischen Ungarisch und Deutsch: Zuerst werden im Ungarischen die Zehner genannt, dann die Einer (*tizenhárom* – ung.), im Deutschen werden die Zahlwörter umgekehrt gebildet (*dreizehn*), zuerst werden die Einer, dann die Zehner verwendet. In anderen indoeuropäischen Sprachen werden die Zahlwörter auf ähnliche Weise gebildet wie im Deutschen: *thirteen* (engl.), die Zahlen ab 21 werden jedoch in den anderen indoeuropäischen wie im Ungarischen gebildet: *huszonegy* (ung.) – *twenty-one* (engl.), während diese Bildungen im Deutschen umgekehrt vorgenommen werden: *einundzwanzig* (Honti 2013; Wandruszka 1990).

Die Pluralform wird im Ungarischen seltener als in den indoeuropäischen Sprachen benutzt. Dem Numerusparadigma kommt aus diesem Grund eine entscheidende Bedeutung zu, da diese Eigenart des Ungarischen auch für Lernende mit hervorragenden Sprachkenntnissen eine Herausforderung sein kann (H. Varga 2012 und 2014; Kelemen 2008; Nádasy 2003).

Die Unterschiede, die sich aus den verschiedenen Sprachtypen oder den Besonderheiten der einzelnen Sprachfamilien ergeben, verweisen auf die abweichenden Interpretationen von Menge in unterschiedlichen Sprachen. Menge wird als Oberbegriff verwendet und die wichtigsten Definitionen zu ihrer Beschreibung werden anhand einschlägiger Grammatiken thematisiert, um das Konzept von der Vernetzung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten zu untermauern (Wagner/Redder 2018). Unterschiedliche Ansätze wurden für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt. Für die vorliegende Arbeit ist der Ansatz der Interkomprehension, der die Gemeinsamkeiten genetisch verwandter Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems in den Mittelpunkt stellt, von besonderer Bedeutung (Feld-Knapp 2014; Hufeisen/Marx 2007; Klein 2002; Perge 2014).

2.2.1 Zahlwort als grammatische Kategorie

„Das Zahlwort bezeichnet eine (bestimmte oder unbestimmte) Menge von Elementen der uns umgebenden Welt“ (Honti 1993). Aufgrund ihres syntaktischen Verhaltens gehören Zahlwörter zu den Adjektiven und/ oder den Substantiven, denn sie zeigen in vielen Sprachen teilweise adjektivische, teilweise substantivische Merkmale auf. Im Ungarischen verfügen die Zahlwörter jedoch über eine andere Funktion: beim Zählen verhalten sie sich syntaktisch als Attributivkonstruktionen, z. B. ung. *egy ház* ‚ein Haus‘ (Honti 1993, 1995).

Nach Honti (1993) können die Grundzahlwörter in einem engeren und einem weiteren Sinne gefasst werden: Im engeren Sinne sind „Grundzahlwörter jene einfachen oder abgeleiteten Lexeme sowie Zusammensetzungen und Ausdrücke“, die beim Zählen zur Bezeichnung der einander folgenden Glieder der Zahlenreihe verwendet werden. Im weiteren Sinne gelten jene Zusammensetzungen und Ausdrücke mit Attributivfunktion als Grundzahlwörter, die exakte Mengen ausdrücken.

Das Zahlwort ist eine vielseitige Kategorie in den finnougri-schen Sprachen, das auch im Ungarischen unterschiedlich eingeteilt wird. Im ungarischen Forschungsdiskurs herrscht kein Konsens über die Kategorisierung von Zahlwörtern. Kiss/Pusztai (2003) befassen sich mit den Wortarten aus einer historischen Perspektive und weisen darauf hin, dass Adjektive und Zahlwörter von Anfang an getrennt behandelt wurden. Diese Perspektive erscheint eher in der deskriptiven Annäherung an die Sprache (Antalné/Raátz 1983; RácZ/Takács 1983), deren Problematik im Folgenden näher betrachtet wird.

In der deskriptiven Linguistik sind die Wortarten (relativ) klar voneinander zu trennen. Anhand von ungarischen Grammatiken lassen sich die Wörter in die folgenden Kategorien einordnen: 1. das Verb (ung. *ige*), 2. Nomen (ung. *névszó*), 3. andere selbständige Wortarten (ung. *egyéb önálló szófajok*), 4. unselbstständige Wortarten (ung. *nem önálló szófajok*). Nomen können in vier weitere Gruppen gegliedert werden: Substantiv (ung. *főnév*), Adjektiv (ung. *melléknév*), Zahlwort (ung. *számnév*) bzw. Pronomen (ung. *névmás*). Zahlwörter drücken Zahlen und Mengenangaben aus und werden in eine ‚bestimmte‘ und eine ‚unbestimmte‘ Kategorie untergliedert. Zu den bestimmten Zahlwörtern gehören Ordnungs-, Bruch- und adverbiale Zahlwörter; die unbestimmten Zahlwörter stehen für nicht konkrete Mengenangaben (beispielsweise *viel*, *wenig*).

Obwohl die Kategorie ‚Zahlwort‘ im Ungarischen als eigenständig betrachtet wird, erscheinen Zahlwörter auch in der Kategorie ‚Pronomen‘. Pronomen verfügen über keine eigenständige lexikalische Bedeutung, sondern

ersetzen Nomen, Adjektive oder Zahlwörter. Ihre Bedeutung wird nur in (deiktischen) sprachlichen Formulierungen konkretisiert, wenn mit ihnen auf etwas verwiesen oder gezeigt wird (Rácz/Takács 1983: 120 f.).

In den 1960/70er Jahren beeinflussten die Prinzipien der Funktionalität die Sprachbetrachtung. Die funktionale Sprachbetrachtung ist eine pragmatisch-semantisch bestimmte Annäherung, bei der die kommunikative Funktion der Sprache im Fokus steht (Hedegűs 2019; Ladányi 2020; Szűcs 2009; Tolcsvai 2005) – auf den Unterschied zwischen der funktionalen Sprachbetrachtung bzw. der Systemlinguistik soll im vorletzten Punkt dieses Abschnitts eingegangen werden.

Diese Forschungsergebnisse haben eine große Bedeutung für die Sprachbetrachtung und erscheinen auch in der ungarischen Fachliteratur. Die funktionale Annäherung bezeichnet Zahlwörter nicht als selbstständige Kategorien, sondern ordnet sie unter die Kategorie der Adjektive ein (*adjective numeral*). Die Taxonomie besteht darin, dass sich Zahlwörter nur nach der Bedeutung charakterisieren lassen, während Substantive (*kettő* ‚zwei‘, *negyed* ‚Viertel‘, *század* ‚Hunderstel‘), Adjektive (*két* ‚zwei‘, *harmadik* ‚dritt-‘) und Adverbien (*hármassával* ‚zu dritt/je drei‘) auch Mengenangaben ausdrücken können (Keszler 2000: 70). Demnach können Adjektive in quantitativen Zusammensetzungen stehen und Grundzahlwort, Bruch- sowie Ordnungszahlwörter umfassen.

Hedegűs (2019) verweist auf die Ergebnisse der englischsprachigen Fachliteratur von Hengeveld/Mackenzie (2008). Ihr Modell der Funktionalen Grammatik ist durch eine Top-Down-Struktur gekennzeichnet und besteht aus zwei Hauptebenen: aus dem grammatikalischen und aus dem konzeptuellen Bereich. Daraus ergibt sich, dass grundsätzlich zwischen lexikalischen und grammatikalischen Wortarten zu unterscheiden ist. Lexikalische Wortarten umfassen Verben, Substantive, Adjektive, Adverbien, Adpositionen, Konnektoren und Interjektionen; grammatikalische Wortarten sind demgegenüber Hilfsverben, Pronomen, adjektivische Pronomen, adverbiale Pronomen, grammatikalische Adpositionen, grammatikalische Konnektoren und grammatikalische Interjektionen (Hedegűs 2019).

Nach der funktionalen Sprachbetrachtung enthalten die Bestandteile der mündlichen Kommunikation semantische, grammatische/syntaktische und pragmatische Informationen. Auf diese Weise lassen sich die Zahlwörter im Ungarischen unter der Kategorie der Nomen einordnen. Zahlwörter funktionieren als Attribute vor Substantiven, wobei an den Wortstamm weitere Morpheme angehängt werden können. Nach dieser Interpretation erfüllen die deklinierten Formen verschiedene Funktionen, so beispielsweise die Grund-

zahlwörter (*egy, kettő, három* ‚eins, zwei, drei‘), die Ordinalzahlen (*első, második* ‚erst-‘, ‚zweit-‘), die adjektivische Form des Zahlwortes (*egyed, kettő* ‚Einser/Nummer eins‘, ‚Zweier/Nummer zwei‘) usw. (Hegedűs 2019: 101). An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit die Zahlwörter funktional und nach ihrer wahrgenommenen Funktion betrachtet werden.

Bei der Zusammenstellung der Aufgabenblätter wurden allerdings beide Perspektiven, sowohl die funktionale als auch die beschreibende (systemlinguistische), mitberücksichtigt. In den Aufgabenblättern sind die Wortarten deutlich voneinander zu trennen, die Konzeptualisierung von Menge durch die Befragung der Lernenden im Sinne der kognitiven Annäherung nachvollziehbar.

In den indoeuropäischen Sprachen verfügen die Grundzahlwörter (die Einer des ersten Zehners) über adjektivischen Charakter, was das unterschiedliche grammatische Geschlecht und die (teilweise) Deklinierbarkeit zeigt. Die höheren Zahlwörter sind demgegenüber „substantivisch und vom Genus her indifferent“ (Nehring 1929).

In der sprachwissenschaftlichen Fachliteratur werden Zahlwörter den Adjektiven, Substantiven, Pronomina und Adverbien zugeordnet (Bußmann 1983; Duden 2016; Engel 1988; Fandrych/Thurmair 2018), im Folgenden werden daher einige deutsche Grammatiken auch etwas näher unter die Lupe genommen.

Nach der Duden-Grammatik (2016) können die lexikalischen und die syntaktischen Wortarten unterschieden werden. In dieser Grammatik werden beide Perspektiven verfolgt: einerseits werden die lexikalischen Wortarten vorgestellt, andererseits ihr syntaktischer Gebrauch erläutert (ebd., S. 137). Die Lexemklassen werden nach Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikelwort/Pronomen bzw. nichtflektierbaren Wortarten kategorisiert. Unter Adjektiven sind Lexeme zu verstehen, „deren Formen zwischen Artikel und Substantiv stehen können“ (ebd., S. 340). Unter der Bezeichnung „Zahladjektive“ sind Kardinalzahlen, Ordinalzahlen, Bruchzahlen, bestimmte Vervielfältigungszahlen, bestimmte Gattungszahlwörter, Mengenangaben, unbestimmte Ordinalzahlen, unbestimmte Vervielfältigungszahlen sowie unbestimmte Gattungszahlwörter zu finden (ebd., S. 385 ff.). Unter Zahlwort werden semantisch bestimmte (exakte) oder unbestimmte Zahlen verstanden. Wenn das Zahlwort als grammatische Wortart interpretiert wird, kann von Zahladjektiven, Zahlpronomen, Zahlsubstantiven oder Zahladverbien gesprochen werden (ebd.).

Fandrych/Thurmair (2018) ordnen die Zahlwörter den Adjektiven zu. Nach dieser Auffassung bilden die Zahlwörter eine besondere Gruppe der Adjektive. Der Grund dafür besteht einerseits in der adjektivischen Funktion

von Zahlwörtern (*die zwei Fahrräder*), andererseits darin, dass sie über substantivähnliche Eigenschaften (*einige Millionen*) verfügen. Der bestimmte Artikel wird unter „Artikel und Pronomen“ getrennt behandelt (ebd. 121 f.).

Zahlwörter sind Ausdrücke, die eine Zahl oder Menge bezeichnen. Sie gehören unterschiedlichen Wortarten an, manchmal werden sie auch als eigene Wortart angesehen (so z. B. bei Hentschel/Weydt 2013). Sie verhalten sich wie Artikelwörter oder Adjektive oder auch wie substantivische und adverbiale Zahlwörter: Kardinalzahlen, Ordinalzahlen, indefinite (unbestimmte) Zahlwörter, Zahladverbien, Bruchzahlen (Fandrych/Thurmair 2018: 137).

Nach Engel (1988) lässt sich das Zahlwort als „Wort (meist Adjektiv), das einen Zahlenwert angibt“ definieren. Aus Zahlwörtern werden Zahladjektive gebildet, diese sind die verschiedenen Subklassen: Kardinalzahlen, Ordinalzahlen, Distributivzahlen, Bruchzahlen, Vervielfältigungszahlen und Gattungszahlen (ebd., S. 581).

In den englischen Grammatiken werden Zahlwörter auch Kardinalzahl (engl. *cardinal numbers*) genannt. Es gibt keinen Konsens darüber, zu welcher Wortart sie gehören. Nach einer Annäherung gehören sie zu den Adjektiven (engl. *numeral adjective*). Nach der *Cambridge Grammar of the English Language* (2002) werden Kardinalzahlen als Determinative oder Artikelwörter (eng. *determinatives*) gesehen. Nur in der zweiten Bedeutung wird auf die Kategorie von Nomen hingewiesen: Wenn das Zahlwort dekliniert wird, gehört es zu den Nomina (ebd., S. 385). In der *Comprehensive Grammar of the English Language* (1985) werden Kardinalzahlen unter den Demonstrativpronomina, genauer den sog. *postdeterminers* untergeordnet.

Aufgrund der obigen Beschreibungen lässt sich feststellen, dass Ordinalzahlen zu den Zahlwörtern, den Adjektiven gehören. Mit einer Ordinalzahl wird eine bestimmte Stelle in einer geordneten Reihe angegeben (Duden 2016: 394).

Wegen der agglutinierenden Eigenschaft der ungarischen Sprache lassen sich die Bestandteile der Wörter eindeutig in Morpheme trennen. Die ungarische Endung *-dik* (*-adik/-edik/-odik/-ödik*) steht für die Bildung von Ordinalzahlen. Das Grundwort ist in diesem Fall ein Zahlwort, mit dem Suffix wird seine Funktion als Ordinalzahl ausgedrückt (Hegedűs 2019: 47).

Ordinalzahlen oder auch Ordnungszahlen werden im Deutschen mit einem *-(s)te*-Suffix gebildet (detaillierter in Kapitel 6). Sie funktionieren als Adjektive, können aber auch substantivische Funktion haben: *Wer ist der Erste?* (Fandrych/Thurmair 2018: 139).

Ordinalzahlen im Englischen werden ebenfalls mit Endungen (*-nd, -rd, -st* oder *-th*) gebildet und auch zu den Determinativen eingeteilt (Quirk/Green-

baum / Leech / Svartvik 1985). Huddleston und Pullum betrachten die Ordinalzahlen demgegenüber als Adjektive (2002: 452).

Das System der Ordinalzahlen stimmt mit dem ungarischen überein: Die Ordinalzahlen stehen für Aufzählungen bzw. Reihenfolge in den untersuchten Sprachen. Im Deutschen werden die Ordinalzahlen dekliniert, ihre Endung entspricht der Adjektivendung und hängt vom Genus des Nomens ab.

Im Aufgabenblatt werden einerseits die Ordinalzahlen bzw. die Adjektivformen von Zahlen in den Mittelpunkt gestellt. Ein Unterschied zeigt sich bei den Adjektivformen von Zahlen, in den germanischen Sprachen existiert keine deklinierte Form des Zahlwortes selbst. In der deutschen Sprache werden die Adjektive flektiert, weil Artikelwörter und Adjektive mit dem Substantiv in Kasus, Numerus und Genus übereinstimmen. Mit Hilfe der Endung *-os*, *-as*, *-es*, *-ös* kann man im Ungarischen aus Substantiven Adjektive bilden, die als Attribut vor dem Nomen stehen. Da es wieder eine spezielle Eigenschaft der ungarischen Sprache ist, führt dieses Phänomen ganz oft zu einem Lernproblem. Die Ordinalzahlen haben die Funktion, die Reihenfolge auszudrücken: *Az első emeleten lakom.* (ung.) – *Ich wohne im ersten Stock.* (dt.). Während die adjektivische Form von Zahlen für eine Verteilung steht: *A moziban a kettes széken ülök.* (ung.) – *Im Kino sitze ich auf Sitz Nr. 2.* (dt.) bzw. eine attributive Funktion hat: *Az ötös busszal utazom.* (ung.) – *Ich fahre mit dem Bus Nr. 5.* (dt.).

2.2.2 Zählbarkeit

Numerus bezeichnet die grammatische Zahl von Substantiven, wodurch sie entweder in den Singular (in die Einzahl) oder in den Plural (in die Mehrzahl) gesetzt werden können (Duden 2016: 172). In den indoeuropäischen Sprachen zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Pluralform nur bei den sogenannten zählbaren Substantiven eingesetzt werden kann. Dies kann als ein semantisches Merkmal der natürlichen Begrenztheit beschrieben werden und kann sich entweder auf Konkreta (wahrnehmbar, gegenständlich) oder auf Abstrakta (nicht direkt wahrnehmbar) beziehen. Wenn sich das Substantiv nicht eingrenzen lässt, ist die Quantifizierung mit einem Hilfssubstantiv wie zum Beispiel *Stück*, *Dose*, *Flasche* usw. trotzdem möglich. Maß-, Mengen-, Behälter- und Gestaltbezeichnungen können ebenfalls solche Konstruktionen bilden (Duden 2016).

In den ungarischen Grammatiken wird die Pluralform auf unterschiedliche Weise erfasst (Hegedűs 2019; Keszler 2000; Kiefer 2006). Ein wichtiges Merkmal der ungarischen Sprache besteht in der Übereinstimmung in Person

und Numerus. Im Ungarischen fehlen die Pluralendungen gewöhnlich. Wird die Mehrzahl in einem Satz ausgedrückt, wird ein weiterer Hinweis nicht benötigt: *10 gyerek játszik az udvaron* ‚10 Kind spielt auf dem Hof. Das heißt, das Zahlwort ‚10‘ steht für die Menge, danach wird das Nomen in der Singularform benutzt. Aufgrund dessen ergibt sich für die ungarischen Grammatiken, dass die Zählbarkeit weniger akzentuiert wird als beispielsweise in den englischen Grammatiken.

Im Englischen werden die Nomen in zwei Kategorien eingeordnet: *count nouns* (ung. *megszámlálható főnevek*) bzw. *mass nouns* (ung. *megszámlálhatatlan főnevek*) (Corbett 2000). *Count nouns* werden als zählbare Nomen bezeichnet: sie verfügen sowohl über eine Einzahl-, als auch über eine Mehrzahlform. *Mass nouns* werden hingegen entweder nur in Singular- oder nur in Pluralform dekliniert. Auf diese Einteilung muss auch im ungarischen Kontext Bezug genommen werden.

Im Englischen wird mit ‚*quantifying*‘ die jeweilige Ausdrucksform dafür bezeichnet, wie viel oder wie viele es von etwas gibt. Determinative werden in weitere Subklassen eingeordnet. Hier findet man ‚*quantifiers*‘ wie beispielsweise (*a*) *few*, (*a*) *little*, *many*, *much*, *more* etc. Ein quantifizierendes Wort wird als Mengenangabe benutzt. Es kann entweder mit einem Nomen stehen (Determinativ) oder ohne Nomen (Pronomen): *Is there any cheese? (any as a determiner) Yes, there’s a little (a little as a pronoun)* (Corbett 2000; Huddleston/Pullum 2002). In der Duden-Grammatik (2016) wird *quantifizieren* für Ausdrücke benutzt, die etwas in Mengenbegriffen, Zahlen o. Ä. beschreiben, die Menge, Anzahl, Häufigkeit, das Ausmaß von etwas angeben, bestimmen.

In der zweiten Aufgabe des Aufgabenblattes wird ein komplexes Phänomen thematisiert: Nach den Erklärungen sollten die Lernenden hier die zählbaren und unzahlbaren Nomen voneinander trennen und das richtige Fragewort auswählen. Die ungarischen Fragewörter *hány?* (‚wie viele?‘) und *mennyi?* (‚wie viel?‘) werden vorgestellt, wobei *hány* für zählbare und *mennyi* für unzahlbare Mengenangaben steht. Wichtig ist, dass Nomen nach beiden Fragewörtern im Unterschied zu den indoeuropäischen Sprachen in Einzahl stehen: *Hány darab almát kér?* (wörtlich: ‚Wie viele Apfel möchten Sie?‘). Auf Deutsch wäre die grammatisch richtige Frage: *Wie viele Äpfel möchten Sie?*, und auch im Englischen wird die gleiche Konstruktion benutzt: *How many apples do you want?*

Anhand der angeführten Grammatiken lässt sich feststellen, dass das Verstehen der Zählbarkeit keine große Herausforderung beim Sprachenlernen darstellt. In den meisten Sprachen existiert jedoch der Begriff der Mehrzahl und bildet einen wichtigen Bestandteil einer Sprache wie im Ungarischen.

Unterschiede können im morphosyntaktischen (Übereinstimmung), im morphosemantischen (Nomen) oder im lexikalischen Bereich auftreten. Im Falle von lexikalischen Unterschieden verfügen die Nomen entweder nur über eine Singular- oder nur über eine Pluralform, *Singularia tantum* und *Pluralia tantum* genannt (H. Varga 2012 und 2015; Kelemen 2008).

Im Deutschen kann die Zählbarkeit als Normalfall betrachtet werden, daraus folgt, dass Stoffbezeichnungen als Gattungsbezeichnungen tendenziell nur in der Einzahl vorkommen, aber mithilfe von Maß-, Behälter- und Gestaltbezeichnungen auch hier die Pluralbildung möglich ist (*hundert Gramm Mehl, hundert Blatt Papier* usw.). Gewöhnlich fehlt die Pluralform bei Maß- und Mengenbezeichnungen (*drei Pfund Kirschen, drei Prozent Wachstum*) bzw. bei Währungs- und Münzbezeichnungen (*zehn Euro, dreißig Cent*), obwohl die Pluralform gemeint ist. (Bei den meisten femininen Währungsbezeichnungen wird die Pluralendung verwendet: *drei Kronen, hundert Rupien*; bei fremden Währungsbezeichnungen kommt sie unterschiedlich vor: *Leu – Lei, Peso – Pesos*.)

Einige Substantive werden nur in der Mehrzahl benutzt, in diesem Fall wird von *Pluralia tantum* gesprochen. Diese Ausdrücke verfügen über kein identifizierbares Genus: *die Leute, die Eltern*. Beispiele sind *die Aktiven, die Alpen, die Ferien* usw. Im Deutschen wird die Pluralform auf unterschiedliche Weise mit den möglichen Endungen *-e, -n, -en, -er, -s* gebildet. Es gibt darüber hinaus auch endungslose Pluralformen bzw. die Mehrzahl kann zusätzlich mit Umlaut gebildet werden (Duden 2016; Fandrych/Thurmayr 2018).

Engel (1988) widmet dem Numerus viel Aufmerksamkeit in seiner Grammatik. Die meisten Nomen verfügen über Singular- und Pluralformen, deswegen eignet sich der Begriff des Numerus nach Engels Auffassung nicht zur Klassifikation der Nomina (ebd., S. 503). Zwei kleine Subklassen kommen jedoch entweder nur im Singular oder nur im Plural vor: diese sind die *Singularia* bzw. *Pluralia tantum*. *Singularia tantum* sind die meisten Stoffnamen, gewisse Sammelbenennungen, Benennungen für Eigenschaften und Zustände, bestimmte Benennungen für Vorgänge, Eigennamen und die meisten geographischen Bezeichnungen. *Pluralia tantum* sind bestimmte Benennungen für Personengruppen, bestimmte Benennungen für Zeiträume, ein kleiner Teil der geographischen Namen, viele Sammelbenennungen aus Handel und Wirtschaft (ebd., S. 503). Der Unterschied zwischen zählbar und unzählbar liegt darin, ob die Wörter zählbare oder nicht zählbare Größen beschreiben. Die Mehrheit der Nomina ist zählbar, weil ein Plural neben dem Singular gebildet werden kann. Nach Engel sind ihrer Natur nach nur die *Singularia tantum* nicht zählbar (ebd., S. 504).

In den englischen Grammatiken wird ebenfalls mit *plurale tantum* darauf hingewiesen, dass ein Nomen nur in Mehrzahl vorkommt. *Singulare tantum* dementsprechend ist ein Nomen nur in der Einzahl. Nomen von *pluralia tantum* sind sog. *mass nouns* (unzählbar), die meistens in Paaren stehen (*sunglasses, scissors*). *Singularia tantum* kommen eher bei *mass nouns* vor. *Count nouns* (im Deutschen zählbare Nomen bzw. Individualnomina oder Individualia) stehen für zählbare Substantiva, wie zum Beispiel *Hund, Kind, Apfel* usw. *Mass nouns* verhalten sich wie unzählbare Nomen und werden auch als Massennomina oder Kontinuativa genannt. Beispiele sind *Milch, Mehl, Glück, Kosten* usw. (Corbett 2000; Cruse 1994; Huddleston/Pullum 2002).

2.2.3 Numerus im Ungarischen

Pluralia tantum im Ungarischen werden in der Fachliteratur unterschiedlich beschrieben. Nach Kelemen (2015) können Nomen in Bezug auf ihre paradigmatische Verwendung in drei Kategorien gegliedert werden: Wörter mit vollständigem Numerusparadigma (ung. *teljes számrendszerű szavak*), *Singularia tantum* und *Pluralia tantum* (Kelemen 2015: 99). *Pluralia tantum* sind Phänomene, die sowohl in ihrer Form, als auch in ihrer Quantität in den einzelnen Sprachen unterschiedlich erscheinen. Dies hängt mit der Konzeptualisierung zusammen, d.h. von der Frage ab, in welcher Sprache was akzentuiert wird. Diese semantischen Unterschiede zeigen sich auch in den grammatischen Eigenschaften (engl. *semantic countability*) (Corbett 2000; Cruse 1994).

Die vorher beschriebene Annäherung der englischen Grammatikschreibung gilt auch für die ungarische Sprache. Der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Nomen besteht in der inneren Homogenität (Taylor 2002), was sich auf die Granularität eines bestimmten Nomens (eng. *granularity*) bezieht (Austin 1962; Szili 2013). Nach Taylor lassen sich Nomen folgendermaßen kategorisieren: Nomen in Einzahl, Nomen in Mehrzahl (zählbar) und unzählbare Nomen. Unzählbare Nomen im Englischen können in *singular mass* (Einzahl) und *plural mass* (Mehrzahl) untergliedert werden, *Plurale tantum* gehört zur Kategorie *plural mass* (Corbett 2000; Kelemen 2015). Dieser Ausdruck steht im Englischen für die zählbaren Nomen, die sowohl über Singular als auch über Pluralform verfügen können (*count nouns*). Die unzählbaren Nomen werden in *mass nouns* angeordnet, d. h. das Nomen steht entweder in Einzahl oder in Mehrzahl. In den meisten Sprachen wird der Numerus im Falle von zählbaren Nomen mit der Einzahl–Mehrzahl-Konstruktion ausgedrückt, wobei es auch andere Möglichkeiten gibt, die aber keinen Bestandteil dieser Arbeit bilden (Corbett 2000; Cruse 1994).

Bekanntlich ist Einzahl die grammatische Kategorie, die auf *einen* Gegenstand oder *eine* Person hinweist, die Mehrzahl verweist demgegenüber auf mehrere Gegenstände oder Menschen. Letztere kann generell durch Suffixe (wie im Ungarischen *asztal – asztal-ok*), Flexion (eng. *foot – feet*) oder Reduplikation (jap. *yama-yama*) markiert werden. Wahrscheinlich können Nomen in Einzahl infolge der historischen Eigenart der ungarischen Sprache u. U. auch mehrere Referenten bezeichnen. Diese bezieht sich auf die Bedeutung, ohne dass das Substantiv in Mehrzahl gesetzt werden müsste. Bei den uralischen Sprachen kann die Pluralform nämlich auch unmarkiert bleiben: diese unbestimmten Mengenangaben werden als *numerus absolutus* oder *numerus indefinitus* bezeichnet. Maticsák (2004) erwähnt, dass das Phänomen der Pluralia tantum in verschiedenen Sprachen unterschiedlich erfasst wird. Hier taucht wieder ein Unterschied zwischen der indoeuropäischen und der finnougrischen Sprachfamilie auf: In den indoeuropäischen Sprachen wird eher auf die Zählbarkeit fokussiert, während das Plurale tantum bei den finnougri-schen Sprachen eine wichtigere Rolle spielt.

2.3 Konzeptualisierung von Menge

Wie wir oben gesehen haben, gewährt die Beschreibung von Menge mit sprachlichen Mitteln ein umfassendes Bild über die Zahlwörter, Ordinalzahlen und Numerusklassen der ungarischen, der deutschen und der englischen Sprache. In der kognitiven Linguistik wird im Kontext des Mengenausdrucks der Begriff der Konzeptualisierung verwendet.

Unter Konzeptualisierung wird die Fähigkeit verstanden, mit der die Erfahrungen des Menschen auf eine bestimmte Weise mental konstruiert werden (Roche 2005; Talmy 2000). An der sprachlichen Oberfläche werden die einzelnen Phänomene, die für die erfolgreiche Kommunikation ausschlaggebend sind, lexikalisch und grammatisch unterschiedlich realisiert. Die Formulierung von sprachlichen Inhalten erfordert eine angemessene Konzeptualisierung, aus diesem Grund kommt der Konzeptualisierung in der Grammatikvermittlung eine große Bedeutung zu. Der funktionale Zugang zur Sprache fokussiert auf die Sprache in ihrer Verwendung, die Kommunikationssituationen können die sprachlichen Bedeutungen sowie darüber hinaus die sprachlichen Mittel und Strukturen beeinflussen (Helbig/Buscha 1998; Kövecses/Benczés 2010; Tolcsvai 2005).

In Abkehr von der systembezogenen Sprachbetrachtung wurde somit die menschliche Kognition in den Mittelpunkt gestellt; diese Abkehr zeichnet sich

dadurch aus, dass das symbolische System der Sprache als etwas durch den Sprecher/die Sprecherin Veränderbares aufgefasst wurde (Roche/Muñoz 2017). Die kognitive Linguistik beruht darauf, dass Sprache als eine Menge von Konzeptualisierungen aufgefasst werden kann. Ihre Entwicklung besteht im Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten (engl. *usage-based thesis*). Dies umfasst das Wissen über alle konzeptuellen Bestände (*thesis of encyclopedic semantics*) und über körperliche Erfahrungen (*thesis of embodied cognition*), aus denen die Bedeutung nachvollziehbar ist. Die funktionale Annäherung ist eine Weiterentwicklung der kognitiven Linguistik, die diese Sichtweise mit einer sozialen Perspektive ergänzt und auf den Sprachgebrauch fokussiert. Die funktionale Sprachbetrachtung erforscht also die sprachlichen Formen und ihre kommunikativen Zwecke (Hegedűs 2006a; Ladányi/Tolcsvai Nagy 2008; Reimann 2014; Szűcs 2009; Talmy 2000).

In der funktionalen Betrachtung der Grammatik wird das Sprachsystem im Sprachgebrauch thematisiert. Dementsprechend werden die sprachlichen Mittel in ihrer Funktion aus semantischer Sicht interpretiert. Im Gegensatz dazu wird im traditionellen (systematischen) Grammatikunterricht ein Wissen über das Sprachsystem, und zwar überwiegend aus einer präskriptiven Sicht, vermittelt (Ladányi 2005 und 2020; Talmy 2000).

Zwar könnte die Übersetzung das Erlernen von grammatischen Kategorien im Grammatikunterricht erleichtern, aber „das Ergebnis ist oft eine kommunikativ unpassende Äußerung“ (Graefen 2016: 74). Die funktionale Annäherung bietet hingegen Einblicke in die Struktur der Sprache, also darin, wie die sprachlichen Mittel realisiert werden (Dengscherz 2016: 42; Redder 1992; Struger 2015).

3 Ein exemplarisches Beispiel für die Arbeit mit dem Aufgabenblatt

In diesem Abschnitt wird die im Rahmen der Datenerhebung bzw. Untersuchung angewendete Vorgehensweise anhand eines Beispiels gezeigt. Jede/r Befragte wurde als eigenständiger Fall behandelt, die Daten wurden dementsprechend in Bezug auf die einzelnen Personen einer Fallanalyse unterzogen. Hier steht die Fragestellung im Mittelpunkt, wie Lernende mit ihren Vorkenntnissen und ihrem Alltagswissen sowie mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in ihren unterschiedlichen Sprachen umgehen.

3.1 Sprachbiographische Daten der Probandin

Probandin A ist 17 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse an der Schule, an der die Erhebung stattgefunden hat. Bis zu ihrem elften Lebensjahr, dem Jahr 2015, lebte sie in China, wo sie mit Chinesisch als L1 aufgewachsen ist. Dort hat sie mit Englisch als erste Fremdsprache begonnen, die in China eine allgemeine Pflichtsprache ist. 2016 kam sie mit ihrer Familie nach Ungarn und wurde hier an einem Gymnasium eingeschult. An diesem Gymnasium findet der Unterricht traditionell auf Ungarisch statt, aber für manche Klassen werden einige Fächer (wie zum Beispiel das Fach Mathematik) auf Englisch angeboten.

Für die Wahrnehmung der Bildungsangebote benötigt die Probandin Englisch und Ungarisch als Bildungssprache. Englisch hatte sie schon in ihrem Herkunftsland als Fremdsprache gelernt, daher hatte sie in dieser Sprache Vorkenntnisse, aber der Erwerbsprozess des Ungarischen als Bildungssprache bedeutete für sie eine sehr große Herausforderung, denn Ungarisch musste von ihr als zweite Fremdsprache von Grund auf neu erlernt werden. Ihre Englischkenntnisse konnte sie im Rahmen eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts an der Schule vertiefen. Neben Englisch wird an dieser Schule auch noch eine zweite Fremdsprache gelernt. In diesem Falle entschied sich die Probandin für Deutsch als (ihre) dritte Fremdsprache.

Die Probandin verfügt also über eine individuelle Mehrsprachigkeit, die ihre L1 (Chinesisch), zwei Fremdsprachen (Englisch und Deutsch, die im traditionellen FSU in der Schule gelernt werden) und zusätzlich Ungarisch umfasst. Ungarisch wird von der Schule auch institutionalisiert angeboten, wo die Probandin aber mit der großen Herausforderung konfrontiert wird, diese Sprache gleichzeitig als Bildungssprache benutzen zu müssen. Englisch und Ungarisch werden von ihr außerhalb der Schule nur für allgemeine kommunikative Zwecke verwendet, Ungarisch dagegen zusätzlich auch beim Wisenserwerb genutzt.

3.2 Arbeit mit dem Aufgabenblatt, Bewertung der Ergebnisse aus der Forschungsperspektive

Eine tabellarische Übersicht über die Aufgabenlösung in Bezug auf Sprachrichtigkeit zeigt bei der Probandin folgendes Bild:

Aufgabenblatt	Ungarisch	Deutsch	Englisch
Aufgabe 1	17/17	16/10	11/9
Aufgabe 2	12/11	12/12	10/9
Aufgabe 3	13/13	13/11,5	13/13
%	98%	82%	91%

Erläuterungen zur Aufgabenlösung:

Im ungarischen Aufgabenblatt² verstand die Probandin die Aufgabenstellung und löste die Aufgaben zu 98% richtig. Sie benutzte die Mehrzahl in der ersten Aufgabe in der richtigen Form, d. h. sie wandte die richtige Singular- bzw. Pluralform der Nomen an und konjugierte die Verben in der richtigen Form. In der zweiten Aufgabe löste sie die Aufgabe zu 92% richtig, der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben ist für sie klar. In einem Fall benutzte sie das falsche Fragewort: *Hány tejet vásárolsz?* (bei ‚Milch‘ wurde also das Fragewort für eine zählbare und nicht für eine unzählbare Menge ausgewählt). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Ausdruck umgangssprachlich auch in der gesprochenen Sprache benutzt wird. Die letzte Aufgabe fokussiert auf den Unterschied zwischen der Adjektivform von Zahlen und den Ordinalzahlen, wo die Probandin 100% erreichte.

Im deutschen Aufgabenblatt benutzte sie die Formen bewusst. Wahrscheinlich bedeutete die Adjektivdeklinaton bzw. die Nominalisierung von Adjektiven eine Herausforderung für sie (**ausländisch Studierenden*, **viele ausländische Studierend*). Diese Aufgabe enthält sehr viele Nominalphrasen, was eine Übereinstimmung der Artikelwörter und Adjektive mit dem Substantiv erfordert. Adjektive werden in diesem Fall flektiert. Diese Endungen fehlen aber bei der Probandin. Hier und auch später in der dritten Aufgabe zeigte sich dieses Problem, allerdings wurden die Pluralendungen sowohl bei den Nomen als auch bei den Verben in der richtigen Form benutzt. Bei einem Beispiel benutzte sie die Pluralform nach *einige* nicht und konjugierte das Verb gar nicht. Der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Nomen wurde in der zweiten Aufgabe zu 100% richtig markiert. In der letzten Aufgabe hat sie die richtige Form von Zahlen benutzt, im Bereich der Nominal-

² Das ungarische Aufgabenblatt, das ins Deutsche und Englische übersetzt wurde, befindet sich im Anhang.

flexion gab es einige grammatische Fehler (**im zweite Stock, *Welchen U-Bahn*), wie bei der ersten Aufgabe.

Das letzte Aufgabenblatt in der englischen Sprache wurde von der Probandin zu 91% richtig gelöst. Die erste Aufgabe wurde korrekt gelöst, die Übereinstimmung von Verb und Indefinitpronomen wurde allerdings falsch markiert. In den zwei anderen Aufgabenblättern bereitete dies kein Problem für sie, indem im Deutschen die Pluralform, im Ungarischen die Singularform benutzt wird: *Everyone speak Hungarian very well*. In der zweiten Aufgabe wurde zu 90% das richtige Fragewort ausgewählt. Nur bei einem Beispiel wurde das Fragewort falsch angewandt: *How many meat is in the fridge?* Nur bei einem Beispiel hat sie das falsche Fragewort für *Fleisch* benutzt. Die letzte Aufgabe wurde fehlerfrei gelöst.

Schlussfolgerungen anhand der Aufgabenlösung:

- Die Probandin hatte eine beinahe fehlerfreie Problemlösung. Dank ihrer Erfahrungen beim Englisch- bzw. Ungarischlernen erreichte sie bessere Resultate in diesen zwei Sprachen.
- Die Konzeptualisierung der Menge in Bezug auf die richtige sprachliche Formulierung sollte für sie klar sein.
- Bei den zählbaren und unzählbaren Fragewörtern gab es Fehler, die aber unterschiedlich sind (es ist möglich, dass die Probandin diese Nomen in ihrem kognitiven Bereich falsch interpretiert und für sich selbst als zählbar definiert).
- Deutsch ist eine flektierende Sprache, woraus sich Fehler bei den Lernenden ergeben können (bei Nominalphrasen gibt es im Englischen und im Ungarischen keine Stammflexion) – dies zeigte sich bei den Verben.
- Chinesisch ist eine isolierende Sprache, auf die die Probandin nicht Bezug nehmen konnte.

3.3 Befragung der Lernenden mittels Interviews

Die untenstehende tabellarische Darstellung zeigt die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des gegebenen kognitiven bzw. sprachlichen Bereichs durch die Probandin:

	Ungarisch	Deutsch	Englisch
Kongruenz zwischen Menge und Nomen	2	3	1
Kongruenz zwischen Menge und Verb	2	4	1
Kongruenz des Nomens nach dem Zahlwort <i>sok</i> (dt. viel, viele)	1	3	1
Kongruenz des Verbs nach dem Zahlwort <i>sok</i> (dt. viel, viele)	1	3	1
Kongruenz von Verb und Nomen	2	3	2
Kongruenz zwischen Menge und Adjektiv	2/3		
Kongruenz nach dem Indefinitpronomen <i>mindenki</i> (dt. alle)	2	2	2/3
Verwendung des Fragewortes <i>hány</i> (dt. wie viele) mit zählbaren Mengenangaben	3	4	2/3
Verwendung des Fragewortes <i>hány</i> (dt. wie viel) mit unzählbaren Mengenangaben	4	4	3
Adjektivbildung aus dem Zahlwort	2		
Bildung von Ordinalzahlen	1	3	2
Verwendung des Fragewortes <i>hányas</i> (dt. welche/r/s)	2	3/4	2
Verwendung des Fragewortes <i>hányadik</i> (dt. wie vielte/r/s)	2		

Erläuterungen:

Die Tabelle zeigt, wie die Probandin den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Phänomene einschätzt, wobei 1 für ‚sehr einfach‘ und 5 für ‚sehr schwierig‘ steht. Überwiegend wurde die Eins für die Beurteilung benutzt. Ihre Ergebnisse in den Aufgabenblättern unterstützten ihre Einschätzung fast vollständig. Anhand der Ergebnisse der Aufgabenlösung kann festgestellt werden, dass die Probandin ihre Ungarischkenntnisse unterschätzt. Dieses Aufgabenblatt wurde in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit vollständig gelöst, trotzdem wurde das englischsprachige Aufgabenblatt als einfacher beurteilt.

Inwiefern die Lernende fähig ist, die thematisierten Phänomene in diesen drei Sprachen zu vergleichen, zeigt sich bei den zählbaren bzw. unzählbaren Substantiven. Die Probandin beurteilte die Schwierigkeit beim Lösen dieser Aufgabe in jeder Sprache ähnlich (durchschnittlich mit Drei markiert). Im Englischen und Deutschen werden die zählbaren und unzählbaren Substan-

tive ähnlich gebildet, deswegen ist der Fehler *how many meat* nicht nachvollziehbar.

Beim Indefinitpronomen *alle* wurde die Übereinstimmung in jeder Sprache mit Zwei bzw. mit Zwei bis Drei beim Englischen markiert. Nur im Deutschen steht bei *alle* die Pluralform, was nicht nachvollziehbar ist, wenn zuerst Englisch und Ungarisch gelernt wird. Trotzdem war die Lösung der Probandin im englischen Aufgabenblatt falsch, wo sie das Verb in Singularform konjugierte.

Obwohl das deutsche Aufgabenblatt korrekt ausgefüllt wurde, wurden die angeführten Phänomene in dieser Sprache als am schwierigsten markiert. Nur bei einem Beispiel gab es eine Zwei: Beim Indefinitpronomen *alle*, an den anderen Stellen wurde alles mit Drei und Vier markiert.

Schlussfolgerungen:

- Bei der ungarischen Sprache war der Schwierigkeitsgrad Zwei, bei der deutschen Drei und bei der englischen Eins dominant. Die Ergebnisse der Aufgabenlösung sind damit nicht zu 100% übereinstimmend, da die Probandin die besten Resultate beim ungarischen Aufgabenblatt hatte.
- Es gibt bei den zählbaren und unzählbaren Substantiven in jeder Sprache ähnliche Bewertungen (bei zählbaren die Bewertungen 3, 4, 2/3; bei unzählbaren 4, 4, 3).
- Die Resultate zeigen deutlich, dass die Aufgaben nach Einschätzung der Probandin einfach zu lösen waren.

3.4 Zur Frage des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge

Erläuterung:

Bei der Befragung sollte sich zeigen, ob die Lernenden mit der Versprachlichung von Menge bewusst umgehen können. Daher wurde ausgewertet, wie die Lernenden über ihre Lösungen zum Fragebogen reflektieren.

Nach der eigenen Bewertung des ungarischen Aufgabenblattes wählte die Probandin nur bei drei Punkten den ersten Schwierigkeitsgrad aus. Bei mehr als 50% der Phänomene markierte sie die Schwierigkeit mit Zwei: daraus lässt sich schließen, dass dieses Aufgabenblatt ihrer Einschätzung nach nicht schwierig war. Nur bei einem Punkt, der Verwendung des Fragewortes *menynyi* für unzählbare Nomen, gab sie den Wert Vier an. Daneben markierte sie die Verwendung des zählbaren Fragewortes mit Drei. Die ermittelten Ergeb-

nisse bestätigen, dass die Probandin nach eigener Einschätzung Schwierigkeiten mit den zählbaren bzw. unzählbaren Substantiven hat. Diese Aussagen werden durch die Ergebnisse der Aufgabenlösung bestätigt, wo die Fehler genau bei diesen Punkten vorkamen.

Bei der Bewertung des deutschen Aufgabenblattes markierte sie kein Phänomen mit Eins. Nur 10% der genannten Probleme fand sie einfach. Insgesamt 50% der dargestellten Punkte markierte sie mit dem Wert Drei. In einem Fall, bei der Verwendung des Fragewortes *welche* gab sie Drei bis Vier an und hielt 40% der Aufgaben für schwierig. Die Schwierigkeit bezog sich auf die zählbaren und unzählbaren Substantive. Sie verstand den Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben sehr gut, löste die Aufgaben in jeder Sprache fast fehlerlos und formulierte dazu die Regelhaftigkeit richtig. Beim Sprachenvergleich führte sie ihre mangelnden Kenntnisse im Deutschen auf die Sprachlernerfahrung zurück. Sie lernte erst seit einem Jahr die deutsche Sprache, weshalb sie den Aufbau der Sprache noch nicht so gut kannte: *„És a német csak tavaly óta kezdtem tanulni, szóval nem annyira tudok németből, de inkább a német az teljesen más, mint a magyar és az angol.“* Sie konnte die deutsche Sprache mit den von ihr beherrschten Sprachen nicht bewusst vergleichen.

Die Übereinstimmung von Mengenangaben, dem Nomen und dem Verb hob sie auch als Schwierigkeit hervor und konnte die Regel dafür nicht erläutern: *„Igen, csak tudom ezeket használni, csak nem tudom, hogy hogyan kell mondani a pontos szabályt. Mert amikor így felolvasom akkor vagy írok, akkor tudom, hogy melyiket használom.“*

Beim englischen Aufgabenblatt wurde von ihr viermal Eins, zweimal Zwei, zweimal Zwei bis Drei und nur einmal Drei angegeben. Die Schwierigkeiten beziehen sich auf die zählbaren und unzählbaren Nomen. Diese Schwierigkeit kann darauf basieren, dass es im Chinesischen zwischen diesen keinen Unterschied gibt.

Schlussfolgerungen anhand des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge bei Probandin A:

- Die Erläuterungen und die Aufgabenlösung sind übereinstimmend: die Probandin konnte die Regelhaftigkeit bei der ersten Aufgabe in jeder Sprache formulieren.
- Sowohl anhand der Begründung als auch der Ergebnisse kann festgestellt werden, dass die Probandin wegen ihrer kürzeren Sprachlernerfahrung mit der deutschen Sprache einige Schwierigkeiten hatte.

- Sie stützte sich auf ihre Englischkenntnisse, da der Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben sehr gut erklärt wurde, trotzdem setzte sie dieses Wissen nicht immer ein.
- Bei der dritten Aufgabe erkannte sie die Regelmäßigkeit in jeder Sprache. Bei der Adjektivform von Zahlen im Ungarischen gab sie jedoch selbst an, dass sie diese Fragewörter anwenden, allerdings nicht begründen kann.

Sprachwechsel:

- Wegen der mangelnden bildungssprachlichen Kenntnisse sowohl im Ungarischen als auch in der L1 wird von der Probandin meistens Englisch als Bildungssprache benutzt.
- In der L1 steht die Terminologie nicht zur Verfügung, trotzdem erfolgt der Wissenserwerb in der L1 am effektivsten.
- Eine wichtige Rolle spielt, welche Sprache als Brückensprache im Unterricht benutzt wird.

Beim Wechsel von Sprachen zwischen den Aufgabenblättern teilte die Probandin mit, dass es für sie einfacher war, nach dem ungarischen Aufgabenblatt in die deutsche Sprache zu wechseln, als nach dem deutschen Aufgabenblatt in die englische Sprache. Das erklärte sie damit, dass ihr die deutsche Sprache mit der Brückensprache Ungarisch beigebracht wurde, weshalb der Sprachwechsel vom Deutschen ins Englische eine größere Schwierigkeit für sie bedeutete: *„Hát mert úgy hogy magyarul tanultam a németül, úgyhogy az könnyebb, hogy ha a németre a magyarra így lefordítom.“*

Im Grunde genommen trat der Sprachwechsel bei dieser Probandin wegen ihrer hervorragenden Ungarischkenntnisse weniger häufig auf, nur vereinzelt benötigte sie eine chinesische Übersetzung. Aus dem Englischen ins Chinesische brauchte sie keine Übersetzung, weil sie ihrer eigenen Einschätzung nach alles ausreichend verstand und sich adäquat ausdrücken konnte. Obwohl sie Englisch und Ungarisch als Bildungssprache benutzt, griff sie auf das Chinesische zum Übersetzen zurück.

Sprachnutzung bei der kognitiven Arbeit im Kontext des Wissenserwerbs:

Hervorzuheben ist, dass die Probandin in der Mathematikstunde meistens Englisch oder Ungarisch benutzt. Der Grund dafür kann sein, dass sie den Fachwortschatz im Chinesischen nicht kennt. Bei der Textproduktion benutzt sie jedoch eher die chinesische und englische Sprache, selten Ungarisch. Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Lernende ihrer Selbsteinschät-

zung nach die chinesische Sprache für ihre Basissprache hält, mit deren Hilfe sie am effektivsten Wissen erwerben kann.

Die Lernende ist in der Lage, das Phänomen der Menge in vier Sprachen auszudrücken. In der alltäglichen Kommunikation kann sie dieses Phänomen anwenden, die Mittel für die Versprachlichung der Menge stehen ihr somit zur Verfügung. Um zu ermitteln, inwiefern sie die erforderliche kognitive Leistung für komplexe Inhalte erbringen kann, wären weitere Forschungen nötig.

4 Fazit

Dieser Beitrag setzte sich zum Ziel, einen Einblick in eine empirische Untersuchung zur Erforschung von Strategien zur Mengenkonzeptualisierung bei mehrsprachigen Lernenden zu bieten. Nach einer Auseinandersetzung mit begrifflichen Fragen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Menge wurde anhand einer Fallanalyse exemplarisch gezeigt, wie die Daten erhoben und die Ergebnisse ausgewertet wurden. Anhand der Auswertung der Ergebnisse können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Es wird davon ausgegangen, dass die individuelle Mehrsprachigkeit sowohl im kognitiven als auch im sprachlichen Bereich spezifische Merkmale aufweist. Die Besonderheit der individuellen Mehrsprachigkeit der Zielgruppe liegt in ihrer Fähigkeit, das Phänomen Menge in unterschiedlichen Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch) auszudrücken. Die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden hat spezifische Merkmale. Sie verfügen über eine funktionale individuelle Mehrsprachigkeit, sie sind in der Lage, ihre Sprachen sowohl für kommunikative Zwecke, als auch für den Wissenserwerb einzusetzen. Zwischen den Lernenden zeichnen sich individuelle Wege beim bewussten Umgang mit ihren Sprachen in Bezug auf die Versprachlichung und Konzeptualisierung von Menge während der Arbeit mit dem Aufgabenblatt ab. Dies ist auf ihre unterschiedlichen Sprachbiographien zurückzuführen.

Lernende mit unterschiedlichen L1 haben unterschiedliche Wege mit ihrer individuellen Mehrsprachigkeit. Sie verfügen über eine Handlungsfähigkeit, mit der sie bewusst oder unbewusst umgehen können. Eine Besonderheit ihrer individuellen Mehrsprachigkeit ist, dass diese auf unterschiedlichen L1 basiert, deren Gebrauch durch Mündlichkeit geprägt ist und die als Bildungssprache nicht genutzt wird. Die L1 fungiert jedoch als Basis für das Erlernen weiterer Sprachen.

Literaturverzeichnis

- Antalné Szabó, Ágnes / Raátz, Judit (1983): Magyar nyelv és kommunikáció. Leíró magyar nyelvtan. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Austin, John Langshaw (1962): How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Ed. by J. O. Urmson and M. Sbisá. Oxford: Clarendon Press.
- Bereczki Gábor (1998): A magyar nyelv finnugor alapjai. Budapest: Universitas.
- Busch, Albert / Stenschke, Oliver (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Corbett, Greville G. (2000): Number. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, D. Alan (1994): Number and number system. In: Asher, Ron (Hrsg.): The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press. S. 2857–2861.
- Crystal, David (2003): A nyelv enciklopédiája. Budapest: Osiris.
- Csepregi, Márta (1985): A finn mint rokonnyelv. Egyetemi jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csepregi, Márta (szerk.) (1998): Finnugor Kalauz. Budapest: Panoráma.
- Demme, Silke (2010): Sprachtypologie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 311–312.
- Dengscherz, Sabine (2016): Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 30–60.
- Duden (2016): Die Grammatik. 9. Aufl. Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Ernst, Peter (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Wien: facultas.wuv.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838525419>
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung (=Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2). Berlin: E. Schmidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta. S. 91–95.

- Graefen, Gabriele (2016): Pragmatische Informationen für den künftigen Grammatikunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 61–78.
- H. Varga, Márta (2012): A singularetantumról a számjelölés kapcsán. In: Nyelvtudományi Közlemények 108, S. 345–356.
- H. Varga, Márta (2014): A főnévi többes szám(ok) jelentése a magyarban. In: Nyelvtudományi Közlemények 110, S. 259–272.
- H. Varga, Márta (2015): Singulare tantum és plurale tantum. In: Nyelvtudományi Közlemények 111, S. 185–210.
- Haspelmath, Martin et al. (Hrsg.) (2001): Language Typology and Language Universals. An International Handbook (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 20.2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Hegedűs, Rita (2006a): A magyar nyelv funkcionális megközelítéséből. In: Hegedűs, Rita / Nádor Orsolya (szerk.): Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek. Budapest: Tinta. S. 112–125.
- Hegedűs, Rita (2019): Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések. Budapest: Tinta.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1998): Deutsche Grammatik. Leipzig: Langenscheidt.
- Hengeveld, Kees / Mackenzie, J. Lachlan (2010): Functional Discourse Grammar. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 38–43.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2013): Handbuch der **deutschen** Grammatik. 4. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110312973>
- Honti, László (1991): A számnévfogalom megítélése az uralisztikában. In: Kiss, Jenő / Szűts, László (szerk.): Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének köréből. Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 280–283.
- Honti, László (1993): Die Grundzahlwörter der uralischen Sprachen. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Honti, László (1995): Der uralische Numerus absolutus – was ist er eigentlich? In: Linguistica Uralica 31/3, S. 161–169.
- Honti, László (2013): A magyar nyelv őstörténetéről. In: uő.: Magyar nyelvtörténeti tanulmányok. Budapest: L’Harmattan.
- Huddleston, Rodney / Pullum, Geoffrey K. (2002): The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316423530>

- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.
- Hutterer, Miklós (1986): A germán nyelvek. Budapest: Gondolat.
- Ineichen, Gustav (1991): Allgemeine Sprachtypologie: Ansätze und Methoden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kelemen, Ivett (2008): A pluraliatantum az északi lappban. In: Folia Uralica Debreceniensia 18, S. 35–48.
- Kelemen, Ivett (2013): A pluratívák (pluraletantumok) vizsgálati lehetőségei, különös tekintettel az északi lapp nyelvre. Dissertation (PhD). Manuskript. Debrecen: Universitas Debrecen.
- Kelemen, Ivett (2015): A plurale tantum újabb lehetséges megközelítési módjai. In: Folia Uralica Debreceniensia 22, S. 99–110.
- Keszler Borbála (2000): Magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) (2006): Magyar nyelv. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss, Jenő / Pusztai, Ferenc (2003): Magyar nyelvtörténet. Budapest: Osiris.
- König, Werner (1998): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Tafeln und Texte. 12. Aufl. München: dtv.
- Kövecses, Zoltán / Benczés, Réka (2010): Kognitív nyelvészet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ladányi, Mária (2005): A grammatikalizáció kutatása és a modern nyelvméletek. In: Oszkó, Beatrix / Sipos, Mária (szerk.): Uráli Grammatizáló (=Budapesti Uráli Műhely 4). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. S. 7–32.
- Ladányi, Mária (2020): A nyelvi leírás néhány kategóriájának és terminusának értelmezése eltérő nyelvméleti keretekben. In: Simon, Gábor / Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.): Nyelvtan, diskurzus, megismerés (=Diagram-könyvek 2). Budapest: ELTE BTK. S. 76–81.
- Ladányi, Mária / Tolcsvai Nagy, Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: uő. (szerk.): Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből (=Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII). Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 17–58.
- Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös-Loránd-Universität.
- Maticsák, Sándor (2004): A plurale tantum a mordvinban. In: Csepregi, Márta / Váradi, Eszter (szerk.): Permiek, finnek, magyarok. Írások Szij Enikő 60. születésnapjára. Budapest: ELTE Finnugor Tanszék. S. 264–276.
- Nádasdy, Ádám (2003): Számháború. In: uő. (szerk.): Ízlések és szabályok. Írások nyelvről, nyelvészetről 1990–2002. Budapest: Magvető.

- Nanovfszky, György (szerk.) (2000): *Nyelvrokonaink*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Nehring, Alfons (1929): Zahlwort und Zahlbegriff im Indogermanischen. In: *Wörter und Sachen* 12, S. 253–288.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.
- Redder, Angelika (1992): Funktional-grammatischer Aufbau des Verbsystems im Deutschen. In: Hoffman, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Ansichten*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 128–154.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622447-006>
- Roche, Jörg / Suñer Muñoz, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition*. Tübingen: Narr.
- Rohrer, Josef (1986): *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. 2. Aufl. Bochum: Kamp.
- Quirk, Randolph / Greenbaum, Sidney / Leech, Geoffrey / Svartvik, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language (General Grammar)*. 2nd revised ed. London: Longman.
- Rác, Zsolt / Takács, Etel (1983): *Kis magyar nyelvtan*. Budapest: Gondolat.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Szili, Katalin (2013): *Tetté vált szavak: A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta.
- Szűcs, Tibor (2009): A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. In: *Hungarológiai évkönyv*, S. 68–78.
- Struger, Jürgen (2015): „Was kann man über Sprache wissen und was verändert sich durch dieses Wissen im Umgang mit Sprache?“ In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 3, S. 48–58.
- Talmy, Leonard (2000): *Toward a Cognitive Semantics. Volume I. Concept structuring systems*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>
- Taylor, John R. (2002): *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2005): *Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat*. Magyar Nyelvőr 3, S. 348–362.
- Wagner, Jonas / Redder, Angelika (2013): Mehrsprachiges Schülerhandeln beim Aufgabenslösen. In: Redder, Angelika / Çelikkol, Meryem / Wagner, Jonas / Rehbein,

- Jochen (Hrsg.): Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht (=Mehrsprachigkeit / Multilingualism, Bd. 47). Münster: Waxmann. S. 215–324.
- Wandruszka, M. (1990): Die europäische Sprachengemeinschaft. Tübingen: Francke.
- Woynesitz, Alexandra: Ungarisch. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S. 565–569.

Anhang

Aufgabenblatt für Deutsch als Fremdsprachenlernende

1. Ergänzen Sie folgende Sätze! Markieren Sie mit (x), wenn sich nichts ändert!

Ca. 12–13 Millionen Mensch _____ (sprechen) Ungarisch in Europa, zum Beispiel in Ungarn, Rumänien und in der Ukraine.

Viele Studierende _____ (studieren) Ungarisch in Budapest.

Auch in der Gruppe sind ausländische Studierende _____. Es gibt zum Beispiel 3 Tunesier _____ 2 Spanier _____ und 2 Chinesen _____.

Die Ungarischstuden _____ (befinden sich) im zweiten Stock im Hauptgebäude, aber einige Stunde _____ (sein) im Erdgeschoss.

Alle _____ (sprechen) schon sehr gut Ungarisch.

Die Gruppe _____ (warten) jetzt im Raum.

2. *Wie viel* oder *Wie viele*? Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit dem richtigen Fragewort!

_____ Fleisch gibt es im Kühlschrank?

_____ Flaschen Bier gibt es zu Hause?

_____ Milch kaufst du?

_____ Dosen Cola kaufst du?

_____ Mehl braucht man zu Palatschinken?

_____ Eier brauchen wir?

_____ Stühle gibt es im Raum?

_____ Salami möchten Sie?

_____ Wasser trinkst du pro Tag?

_____ Autos stehen vor dem Haus?

3. Ergänzen Sie die folgenden Sätze! Bitte die Zahlen in Worten schreiben!

Meine Schuhgröße ist _____ (39).

Johannes Paul _____ (2) war polnisch.

Der _____ (1) Weltkrieg war zwischen 1914 und 1918.

Meine genaue Adresse ist 1088 Budapest, Rákóczi Straße 5., _____ (4) Stock,

Tür _____ (8).

Der Vortrag befindet sich im _____ (3) Stock, im Zimmer

_____ (211).

- _____ U-Bahn fährt bis zum Südbahnhof?

- U-Bahn _____ (2) fährt zum Südbahnhof.

- In _____ Jahrhundert hat Sándor Márai gelebt?

- Er hat im _____ (20) Jahrhundert gelebt.

Anna Daróczy (Budapest)

Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Ein Dissertationsprojekt

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt im Thema Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden in Ungarn vor, das ich an der Eötvös-Loránd-Universität (Budapest) durchführe. Die Relevanz des Beitrags für den vorliegenden Band unter dem Motto „Kompetenzen und Standards“ gibt selbstverständlich einerseits das Thema der Dissertation (Textkompetenz im universitären Bereich), andererseits die Tatsache, dass ich als PhD-Studentin die Entwicklung meiner Forscherinkompetenzen während des Doktorandenstudiums und im Laufe der Planung und Durchführung meiner Untersuchung erlebt und durchgehend reflektiert habe. Dieser Bericht zielt demzufolge darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisherige Arbeit zu reflektieren.

2 Das Dissertationsprojekt

2.1 Forschungsthema

Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Textkompetenz bei der Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Das Wissen wird im universitären Bereich in erster Linie anhand von Fachtexten vermittelt. Während eines DaF-Lehramtsstudiums müssen die Studierenden die fachspezifischen Kenntnisse durch Rezeption von linguistischen, literaturwissenschaftlichen, pädagogischen, psychologischen und fremdsprachendidaktischen Texten erwerben und dabei die neuen Inhalte integriert behandeln, um ihre DaF-Lehrendenkompetenzen zu entwickeln. Das ist eine kom-

plexe kognitive Aufgabe, die einen reflektierten Umgang mit Texten erfordert: Die Studierenden sollen Zusammenhänge verstehen, Schlussfolgerungen ziehen, wichtige Informationen von unwichtigen unterscheiden, Inhalte kritisch hinterfragen, um fähig zu werden, eigene Texte zu produzieren oder ihren Wissenszuwachs in einer Prüfung nachzuweisen. Dieser Prozess ist dadurch erschwert, dass die deutsche Sprache nicht ihre Muttersprache ist.

2.2 Forschungsziel und Forschungsfragen

Das Ziel der Forschung besteht darin, die spezifischen Merkmale dieser besonderen Textkompetenz anhand empirischer Daten zu erfassen und zu untersuchen. Die Untersuchung beschränkt sich auf die folgenden konkreten Forschungsfragen:

- 1) Welche Merkmale weisen deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtexte im DaF-Lehramtsstudium auf, die das fachspezifische Wissen von Studierenden erweitern sollen?
- 2) Welches Vorwissen benötigt das Verstehen von deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtexten?
- 3) Aus welchen kognitiven Prozessen ergibt sich das Verstehen?
- 4) Kommt die Erweiterung vom fachspezifischen Wissen infolge des Verstehens von neuen Inhalten zustande?
- 5) Welche spezifischen Merkmale weist das Verstehen von deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtexten auf?

2.3 Forschungshypothesen

- 1) Das DaF-Lehramtsstudium verlangt von angehenden DaF-Lehrenden eine spezifische rezeptive Fachtextkompetenz, damit sie ihr Studium erfolgreich absolvieren können.
- 2) Diese rezeptive Fachtextkompetenz kann empirisch erfasst und untersucht werden.
- 3) Die rezeptive Fachtextkompetenz hat sowohl sprachliche als auch inhaltliche Komponenten.
- 4) DaF-Lehramtsstudierende verfügen am Anfang ihres Studiums nur über eine allgemeine Textkompetenz, die sich auf alltägliche Kommunikationssituationen bzw. Themen bezieht. Die rezeptive Fachtextkompetenz entwickelt sich erst parallel zum Erwerb von grundlegenden Fachkenntnissen im Bereich der Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Fremdsprachendidaktik.

- 5) Das Niveau der rezeptiven Fachtextkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden hängt mit dem Niveau der Sprachkenntnisse zusammen.
- 6) Es gibt eine kognitive Kluft zwischen der rezeptiven Fachtextkompetenz, die im DaF-Lehramtsstudium benötigt wird, und der allgemeinen Textkompetenz, die im schulischen Fremdsprachenunterricht gefördert wurde. Diese kognitive Kluft lässt sich (außer den Unterschieden im Bereich der Sprachkenntnisse) damit erklären, dass die Studierenden im DaF-Lehramtsstudium komplexe Fachtexte in einer fremden Sprache lesen, verstehen und zum Lernen nutzen müssen, während der schulische Fremdsprachenunterricht von alltagsorientierten Themen und Texten geprägt ist.

2.4 Forschungskontext

Die rezeptive Textkompetenz ist in Ungarn ein viel diskutiertes Thema, die Forschungen sind aber auf die schulischen Fremd- und Muttersprachenunterricht eingegrenzt. Die akademische Textkompetenz von Germanistik- bzw. DaF-Lehramtsstudierenden wurde eher auf die Textproduktion hin untersucht (vgl. z. B. Kertes 2015, 2018), die Fähigkeit zur Rezeption von Fachtexten wurde bisher vernachlässigt. Eine Forschungslücke ist auch in Bezug auf das Lesen von Texten als Medium zum Wissenserwerb zu schließen: Obwohl diese Frage eine große praktische Relevanz für Studierende von allen Fächern hat, wenn es um die Entwicklung der Lesekompetenz (in einer Fremdsprache) geht, wird das Lesen sowohl in der Praxis als auch in theoretischen Arbeiten als Zweck und nicht als Mittel betrachtet.

Einige wichtige Beobachtungen über die Textkompetenz ungarischer Germanistikstudenten im Allgemeinen bzw. Annahmen über die Probleme bei der Rezeption von Fachtexten wurden von Komáromy (2009) formuliert. Er verzichtete jedoch auf eine systematische Darstellung des Gegenstandes und eine umfangreiche Datenerhebung. Seine Auffassung über die wichtigsten Lehr- und Lernziele des Germanistikstudiums und ihr Verhältnis sind aber im Zusammenhang mit den Hypothesen meiner zukünftigen Forschung von großer Bedeutung:

Der Erwerb von Fachkenntnissen und das Erlernen der Konventionen der fachspezifischen Kommunikation können nicht voneinander unabhängig erfolgen, sondern begleiten und unterstützen einander durch den gesamten Lernprozess. (Komáromy 2009: 196)

2.5 Der Begriff der Textkompetenz. Definition und Abgrenzung

Für die Forschung sind die Ergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen von Relevanz, die sich mit dem Forschungsthema beschäftigen: vor allem der Erziehungswissenschaft, der kognitiven Psychologie, der Spracherwerbsforschung, der Leseforschung, des Faches DaF/DaZ, der Textlinguistik und der Wissenschaftssprache Deutsch. Sie berühren sich an den Schnittstellen des Wissenserwerbs, der Sprachentwicklung und des Verstehens.

Das Forschungsthema meiner Dissertation ist die Textkompetenz, die von mir – in Anlehnung an Portmann-Tselikas 2005 – als eine kognitive Fähigkeit und als Basis des Wissenserwerbs aufgefasst wird. Im vorliegenden Beitrag wird die Vorgeschichte dieser Arbeitsdefinition in ihrer Bedeutung für die zukünftige Dissertation kurz dargestellt.

Die Erforschung der Textkompetenz hat angelsächsische Wurzeln: „Literacy“ bezeichnet als grundlegender Begriff Schriftkundigkeit „auf all jene Bereiche der Bildung und Ausbildung bezogen, die für eine Wissensgesellschaft elementar sind“ (Schmölzer-Eibinger 2010: 1130). Das Erkenntnisinteresse der Literacy-Forschung richtete sich zunächst auf die soziokulturellen Zusammenhänge, die kognitiv orientierte „literale Praxis“ befasste sich demgegenüber mit der Entwicklung der Schriftkundigkeit und ihrer Auswirkung auf die menschliche Kognition und Sprachentwicklung (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010; Feld-Knapp 2014).

Im deutschsprachigen Raum wurde die Textkompetenz im Zusammenhang mit bildungspolitischen Fragen in den 1990er Jahren neben Begriffen wie Bildungssprache (Gogolin 2004), Sachfachliteralität (Vollmer 2008), sachfachbezogene Diskurskompetenz (Zydatiś 2002) und wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit (Fandrych 2007) aufgegriffen. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde in erster Linie von Portmann-Tselikas' und Schmölzer-Eibingers Modell beeinflusst, das anhand des Konzepts von Cummins aus dem Bereich Englisch als Zweitsprache entwickelt wurde. Cummins unterscheidet zwischen kommunikativer Basiskompetenz (*basic interpersonal communication skills* = BICS) und kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit (*cognitive-academic language proficiency* = CALP). Letztere betrachtet er als allgemeine Basiskompetenz (*common underlying proficiency* = CLIP) des Lernens in einer Zweitsprache (Feld-Knapp 2014: 131f.).

In Anlehnung an Cummins, aber etwas abweichend von seinem Modell, weisen Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger auf zwei Dimensionen hin, nach denen der Sprachgebrauch und der Schwierigkeitsgrad der sprach-

lichen und kognitiven Leistungen analysiert werden können: die Dimension der Textualität und die Dimension der thematischen Orientierung. Die Dimension der Textualität bezeichnet die Texthaftigkeit der Äußerungen: der höhere Informationsgehalt einer Äußerung bringt höhere Anforderungen an die inhaltliche und sprachliche Kohärenz der Aussage mit sich. Die Dimension der thematischen Orientierung bezieht sich auf die Wissensbestände, die den Gegenstand der Kommunikation bilden: von den alltäglichen Themen bis zur Welt des systematisierten Wissens. Diese Dimensionen teilen den Sprachgebrauch in vier Quadranten (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5). Für die Forschung sind besonders der erste und der vierte Quadrant von Bedeutung. Der erste Quadrant umfasst den Bereich der vorwiegend mündlichen Alltagskommunikation, der den schulischen Fremdsprachenunterricht prägt. Der vierte Quadrant ist der Gegenpol zum ersten, der sowohl durch die textuelle Durchformung, als auch durch die thematische Orientierung am systematisierten Wissen gekennzeichnet ist. Auf der individuellen Seite erfordert der Sprachgebrauch des vierten Quadrants die Textkompetenz: „Sie besteht in der Fähigkeit, sprachbasiert zu denken und dabei Wissen zu strukturieren – auch unabhängig von unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 9).

Grundlegend für meine Forschungsfrage ist die aus diesen theoretischen Überlegungen abgeleitete Prämisse, dass Textkompetenz als sprachliche und kognitive Kompetenz auch während des Studiums an einer Universität, wo die komplexen Inhalte anhand von Fachtexten vermittelt werden, als Basisfähigkeit des Wissenserwerbs gilt (vgl. ebd., S. 5). Eine besondere Form der Textkompetenz bedeutet weiterhin die kognitive Fähigkeit von zukünftigen Lehrenden: Sie müssen nicht nur lesen, verstehen und lernen, sondern auch metakognitiv arbeiten, d. h. einerseits ihren eigenen Verstehensprozess reflektieren, andererseits sich sowohl die Textwelt, als auch die Lebenswelt der Lernenden kennen und die beiden verknüpfen (Feld-Knapp 2014: 141).

2.6 Erforschung der Besonderheiten der rezeptiven Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden

2.6.1 Forschungsgegenstand

Den Forschungsgegenstand der zukünftigen Dissertation bildet der deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtext. Dieser Gegenstand wird aus drei verschiedenen Perspektiven untersucht: 1) aus textlinguistischer Sicht, um den zu rezipierenden Fachtext als sprachliche und kommunikative Größe

zu objektivieren; 2) im Prozess der Textverarbeitung und des Textverstehens, um die Besonderheiten der Fähigkeit zu erfassen, deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtexte zu verstehen; 3) als Medium des Wissenserwerbs im akademischen Bereich.

2.6.2 Datenerhebung und Probanden

Die Datenerhebung erfolgt im Kontext des DaF-Lehramtsstudiums an der Eötvös-Loránd-Universität. Die Probanden sind einerseits DaF-Lehramtsstudierende aus dem neuen einheitlichen System im zweiten und dritten Studienjahr, andererseits ihre Universitätsdozent:innen. Bei der Auswahl der Studierenden ist ein wichtiger Aspekt, dass sie wenigstens die erste Hälfte ihrer theoretischen Ausbildung (fünf Semester) absolviert haben, damit sichergestellt wird, dass die grundlegenden Fachkenntnisse im Bereich Linguistik und Literaturwissenschaft im zweiten Studienjahr bzw. im Bereich Fremdsprachendidaktik im dritten Studienjahr (zumindest im Idealfall) vorhanden sind. Eine andere Voraussetzung ist, dass sie alle die sprachliche Grundprüfung bestanden haben, d. h. das institutionell vorgeschriebene sprachliche Niveau (als Voraussetzung für die weiteren Studien) erreicht haben. Bei der Auswahl der Dozent:innen spielt die mehrjährige Erfahrung mit der Betreuung der Diplomarbeiten von DaF-Lehramtsstudierenden eine entscheidende Rolle.

Die Textauswahl wurde von mehreren Faktoren beeinflusst: vom sprachlichen Niveau der Probanden, von den Textthemen und der Textsorte (nach den Prüfungsanforderungen und Kursbeschreibungen in den ersten zwei bzw. drei Jahren des Studiums) sowie von der Textlänge.

2.6.3 Forschungsmethoden

Die Datenerhebung erfolgt durch eine Triangulation der Forschungsmethoden, damit die qualitative Studie ein umfassenderes Bild und vertiefte Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand liefern kann. Die Methodentriangulation bezieht sich auf vier unterschiedliche Methoden: textlinguistische Analyse, Test, Retrospektion und Befragung.

Zunächst wird ein ausgewählter deutschsprachiger fremdsprachendidaktischer Fachtext aus textlinguistischer und inhaltlicher Sicht analysiert, damit diejenigen sprachlichen Mittel (vor allem sprachliche Mittel der Textkohärenz, außerdem Fachtermini, die das Vorhandensein eines bestimmten Vorwissens voraussetzen) erfasst werden, die als Indikatoren für die Rezeption dienen können bzw. damit der inhaltliche Kern des Textes explizit gemacht wird.

Als zweiter Schritt werden die Besonderheiten der Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden auf verschiedenen Ebenen untersucht. Am Ende des fünften bzw. Anfang des sechsten Semesters wird das Textverstehen der Probanden in Bezug auf den textlinguistisch analysierten Fachtext mithilfe eines Tests (Teil 1: Zusammenfassung des Textinhalts; Teil 2: Offene Testfragen zum Textinhalt) untersucht, um festzustellen, ob die Teilnehmenden den gelesenen Text tatsächlich verstanden haben. Über die Lesekompetenz der Probanden in Bezug auf das Verstehen von Texten mit alltagsorientierten Themen wird die sog. Grundprüfung Ergebnisse liefern.¹

Als dritter Schritt wird direkt nach dem Test mithilfe eines Fragebogens untersucht, wie die Proband:innen den Schwierigkeitsgrad des Textes beurteilen, inwieweit bestimmte Aspekte des Textes ihnen während des Lesens Schwierigkeiten bereitet haben bzw. wie sie ihre eigenen Fachkenntnisse beurteilen; des Weiteren werden Fragen in Bezug auf Hintergrunddaten gestellt.

Als vierter Schritt wird der Textverarbeitungsprozess der Proband:innen mithilfe eines strukturierten retrospektiven Interviews unter 20 Personen untersucht. Die ausgewählten Proband:innen sollen nach einem vorgegebenen Leitfaden über ihren eigenen Textverarbeitungsprozess reflektieren bzw. verbalisieren, wie die sprachlichen Mittel des Fachtextes ihr Verstehen gesteuert bzw. welches Wissen sie beim Verstehen eingesetzt haben.

Als fünfter Schritt wird der Gegenstand mithilfe eines Experteninterviews unter sechs Universitätsdozent:innen (Fremdsprachendidaktik, Linguistik, Literaturwissenschaft) untersucht. Es wird danach gefragt, wie die Universitätsdozent:innen als Betreuer:innen von Diplomarbeiten und Kursleiter:innen die Fähigkeit der DaF-Lehramtsstudierenden zur Rezeption von Fachtexten beurteilen, ob sie Defizite sehen, die sie an der Arbeit hindern bzw. ob sie die rezeptive Fachtextkompetenz auch als Kursinhalt behandeln.

3 Zwischenbilanz

Die zweite Hälfte des Doktorandenstudiums in Ungarn bezeichnet sich als „Forschungs- und Dissertationsphase“, deshalb schien es mir im fünften Semester angebracht, eine Zwischenbilanz zu ziehen, indem ich die abgeschlossenen Forschungsphasen und die geschriebenen Kapitel der Dissertation aufliste, über die bisherige Arbeit reflektiere und die zukünftigen Forschungsaufgaben plane.

1 Die Grundprüfung ist eine vom Germanistischen Institut der ELTE vorgeschriebene und organisierte interne Leistungsprüfung für DaF-Lehramtsstudierende im vierten Semester.

Was die theoretischen Grundlagen anbelangt, wurde das erste Kapitel unter dem Titel „Textlinguistik im Dienste der Erforschung der Textkompetenz“ in Zusammenhang mit der Durchführung der Datenerhebung geschrieben. Dieser Teil benötigt nur eine Ergänzung um die Neuigkeiten der einschlägigen Fachliteratur.

3.1 Textlinguistische und inhaltliche Analyse

Der für die empirische Untersuchung ausgewählte Fachtext *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze* von Swantje Ehlers (2010) wurde sowohl aus inhaltlicher, als auch textlinguistischer Sicht ausführlich analysiert. Während der textlinguistischen Analyse verwendete ich die Analysemethode von Brinker (2010), die sowohl die pragmatische als auch die strukturelle Dimension des Textes in Betracht zieht. Die pragmatische Analyse war in erster Linie bei der Textauswahl von Bedeutung, indem die Textfunktion (informative Funktion: Wissensvermittlung) und der Handlungsbereich (Fachleute wie DaF-Lehrende, DaF-Lehramtsstudierende, DaF-Forscher:innen mit Vorkenntnissen) als wichtige Anhaltspunkte dienten, damit ich einen fachdidaktischen Text für die empirische Forschung auswähle, der für ungarische DaF-Lehramtsstudierende im 2.-3. Studienjahr angemessen ist.

Die strukturelle Analyse bezieht sich auf die Makro- und Mikroebene. Auf der makrostrukturellen Ebene sind das Textthema und die makrotextliche Progression zu erwähnen. Das Textthema, also das zentrale Thema des Textes ist im Titel enthalten: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Die Unterthemen ergeben sich aus diesem Thema und entfalten sich in den einzelnen Absätzen des Textes (makrotextliche Progression). Das ist – parallel mit der inhaltlichen Analyse des Textes – für die Beurteilung der studentischen Zusammenfassung (zweite Aufgabe im Verstehenstest) sehr wichtig: Nach der Unterscheidung der zentralen und marginalen Informationen konnte ich eine Tabelle zusammenstellen, nach der ich später die inhaltliche Relevanz der studentischen Zusammenfassungen evaluieren kann (siehe Anhang).

Auf der mikrostrukturellen Ebene erfüllen die sprachlichen Mittel verschiedene textuelle Funktionen, von denen die Wiederaufnahmestruktur, die Konnexion, der Artikelgebrauch und der Tempusgebrauch analysiert wurden. Einerseits macht diese Analyse transparent, wie die verschiedenen inhaltlichen Elemente des Textes sprachlich realisiert werden, andererseits kann ich anhand dieser antizipieren, welche Stellen im Text den Studierenden bei der

Rezeption Schwierigkeiten bedeuten können. Außerdem dienen sie als Orientierungspunkte im Textverstehen, deshalb wurde nach diesen sprachlichen Mitteln auch im retrospektiven Interview gefragt. Als Beispiel zeige ich die Analyse des Titels und des ersten Absatzes:

(o) 1. *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ...* **Literatur** = Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des Nullartikels, weil *Literatur* ein Abstraktum ist und im Titel kataphorische Funktion hat; **im Unterricht Deutsch als Fremdsprache** = Einführung eines weiteren zentralen Themas, Verwendung des definiten Artikels (in Form der Verschmelzung: Präposition und Artikel), weil diese Nominalphrase zeigt, in welchem spezifischen Kontext das erste Thema behandelt wird (Unterricht > Fremdsprachenunterricht > Unterricht Deutsch als Fremdsprache), das aus dem größeren Kontext des Handbuches bekannt ist – dieses Thema kann des Weiteren sowohl als ganzes, als auch in zwei Nebenthemen (I: Unterricht, II: [Deutsch als] Fremdsprache) untergliedert vorkommen.

(1) *Seit Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt. ...* **sich** = Reflexivpronomen, das sich auf *Fremdsprachendidaktik* bezieht; **die Fremdsprachendidaktik** = Substitution der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische Relation), Verwendung des definiten Artikels, weil das Wort aus dem größeren Kontext des Handbuches bekannt ist; **literarischen Texten** = Substitution, dem in Satz (o) eingeführten Wort *Literatur* bedeutungsähnliche Nominalphrase; Verwendung des Nullartikels, weil *literarische Texte* im Allgemeinen als Abstraktum gemeint sind und keine konkreten Werke genannt werden.

(2a) *Dieses neue Interesse an Literatur resultiert zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, ...* **dieses** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz (1); **Literatur** = Rekurrenz; **zum einen** = erster Teil des Konjunkionaladverbpaars *zum einen – zum anderen* mit adversativem Charakter, verbindet Satz (2a) und (2b); **dem bisherigen Fremdsprachenunterricht** = Substitution der in Satz (o) genannten Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung), Verwendung des definiten Artikels, weil *Fremdsprachenunterricht* in einem bestimmten Zeitraum gemeint ist, was mit dem Attribut *bisherig* markiert ist; **seiner, seinem** = Possessivpronomina, beziehen sich auf den bisherigen Fremdsprachenunterricht; **und** = Konjunktion mit additivem Charakter.

(2b) *zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, ... zum anderen* = zweiter Teil des Konjunkionaladverbpaars *zum einen – zum anderen* mit adversativem Charakter, verbindet Satz (2a) und (2b); *dessen* = Demonstrativartikel mit kataphorischer Funktion, bezeichnet das Wort *Neugewichtung* und bezieht sich auf den Relativsatz (2c), in dem das bezeichnete Wort genauer bestimmt wird.

(2c) *was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können ... was* = Relativpronomen, bezieht sich auf den vorangehenden Satz (2c); *literarische Texte* = Rekurrenz; *Fremdsprachenunterricht* = Rekurrenz.

3.2 Pilotprojekt 2017/2018

Im Sommersemester 2017/2018 führte ich ein Pilotprojekt zum Thema meiner zukünftigen Dissertation durch. Die Untersuchung hatte zwei Ziele: einerseits auf die spätere empirische Forschung vorzubereiten (die Forschungsmethoden und Instrumente zu überprüfen) bzw. meine eigene Forscherrolle zu reflektieren, andererseits die Besonderheiten der rezeptiven Fachtextkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden vorläufig zu erfassen.

Die Forschungshypothesen stimmten mit den Hypothesen der Dissertation teilweise überein, der Unterschied folgte in erster Linie daraus, dass eine andere Probandengruppe am Projekt teilnahm. (Deshalb lautete die erste Hypothese des Pilotprojekts: „Die Probanden können den anhand von sprachlichen und inhaltlichen Kriterien ausgewählten fremdsprachendidaktischen Fachtext verstehen.“)

Der Gegenstand des Pilotprojekts bildete der oben erwähnte Artikel von Ehlers (2010) mit dem Titel *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*.

Im Pilotprojekt wurden die gleichen Forschungsmethoden eingesetzt wie in der späteren Forschung: textlinguistische Analyse, Test, Retrospektion und Befragung. Von diesen hebe ich im vorliegenden Beitrag die Retrospektion und den Verstehenstest hervor, weil diese den Kern der Dissertationsforschung bilden, und konzentriere dabei auf diejenigen Aspekte, die die Entwicklung meiner Forscherinkompetenzen betreffen.

Am Pilotprojekt nahmen DaF-Lehramtsstudierende an der ELTE im 4. und 5. Studienjahr des neuen einheitlichen Lehrerausbildungssystems teil. Diese Probandengruppe wurde ausgewählt, weil ich angenommen habe, dass diejenigen Studierenden, die direkt vor dem Abschluss ihrer theoretischen Studien stehen und die Vorlesungen und Seminare im Bereich Fremdsprachendidaktik absolviert haben, den Fachtext ohne Probleme verstehen kön-

nen, und daher die Besonderheiten ihrer Fachtext-Verstehenskompetenz leichter zu erfassen sind.

Die Datenerhebung wurde im Rahmen des Kurses „Förderung der Sprachkompetenz für Lehramtsstudierende“ durchgeführt. Die Probanden hatten 30 Minuten Zeit, den Fachtext zu lesen und die Testfragen zum Inhalt des Textes zu beantworten (die meisten nutzten diese Zeit tatsächlich aus). Insgesamt 21 Personen füllten den Test und den Fragebogen aus, das Interview wurde mit 3 Personen durchgeführt.

Im Laufe des retrospektiven Interviews sollten die Proband:innen ihren Textverarbeitungsprozess reflektieren. Die Erprobung dieser Forschungsmethode war aus verschiedenen Gründen von Bedeutung. Zum Ersten wollte ich überprüfen, ob mit Hilfe dieser Methode tatsächliche Erkenntnisse über den Gegenstand gewonnen werden können; zum Zweiten erprobte ich, ob die Fragen zum retrospektiven Interview beantwortet werden (wie ich angenommen hatte). Die Fragen beziehen sich auf die folgenden Themen: Beurteilung des Schwierigkeitsgrades des Textes; Identifikation der Textteile, die Schwierigkeiten während des Lesens bereiten; Textthema; sprachliche Mittel der Textkohärenz; Vorwissen. Zum Dritten wollte ich meine Forscherrolle reflektieren und erfahren, wie ich das Interview führen kann, um mich auf die spätere Forschung vorzubereiten.

Hypothesen 2 und 3 der Dissertationsforschung wurden durch die retrospektiven Interviews vorläufig bestätigt: Es gibt eine besondere rezeptive Fachtextkompetenz, die empirisch zu untersuchen und zu erfassen ist und die sowohl über sprachliche als auch über inhaltliche Komponenten verfügt. Ihre wichtigen Teilkompetenzen sind vor allem das in verschiedenen Bereichen der Geisteswissenschaften erworbene, integrierte Vorwissen und die Kenntnis über die sprachlichen Merkmale wissenschaftlicher Texte. Auf die Rolle des Vorwissens wiesen die Probanden auch explizit hin (z. B. „linguistisches Wissen“, „fachdidaktisches Wissen“, deutschsprachige wissenschaftliche Artikel mit ähnlichem Thema). Auch in Verbindung mit den ausgewählten Fachtermini des Textes wurde dieser Aspekt erwähnt, indem manchmal sogar mehrere Disziplinen miteinander verknüpft wurden: *ästhetischer Charakter* (Literaturwissenschaft), *Lehr- und Lernziel* (Fremdsprachendidaktik, Pädagogik), *Fertigkeiten* (Fremdsprachendidaktik), *Pragmatik* (Linguistik), *Textsorte* (Linguistik, Fremdsprachendidaktik), *soziale, emotionale, kognitive Entwicklung* (Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik), *kognitiver Apparat* (Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik), *Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont* (Psychologie, Fremdsprachendidaktik), *Identifikation* (Linguistik, Pädagogik, Psychologie), *Inhaltskonzepte* (?).

Die Proband:innen waren auch mit der Bedeutung der Termini vertraut (außer einigen Ungenauigkeiten). Probandin B1 sagte, dass man ohne dieses Vorwissen den Fachtext nicht genau verstehen kann. Probandin A2 betonte, dass ihr ihre Vorkenntnisse über den Begriff Textsorte geholfen haben, das zentrale Thema des Textes zu identifizieren. Laut Probandin A1 waren diese Termini essenziell im Hinblick auf das globale Verstehen des Textes.

Die Kenntnis der sprachlichen Merkmale von wissenschaftlichen Texten war die zweite Komponente der untersuchten Fachtextkompetenz, die von den Probanden durch die Hervorhebung von Pronomina, dem definiten Artikel und der Funktion von Konjunktionen bestätigt wurde.

Die wichtigste Erfahrung in Bezug auf den Verstehenstest war, dass das tatsächliche Textverstehen mit Hilfe von mehreren Instrumenten (z. B. Schemabildung, Paraphrasierung) gemessen werden soll, um falsche Ergebnisse zu vermeiden. Aus der Analyse der Form der Antworten (große Anzahl von Zitaten) und aus einigen Aussagen im retrospektiven Interview lässt sich darauf schließen, dass viele Proband:innen eine „Prüfungsroutine“ haben und sich nicht auf das globale Textverstehen, sondern nur auf die Testfragen konzentrieren. Bei der Datenaufbereitung stellte sich als Problem heraus, ob die Testfragen eindeutig genug sind bzw. manchmal vielleicht die richtige Antwort implizieren und wie man eine Antwort als (beinahe wortwörtliches) Zitat kategorisieren kann.

Die während des retrospektiven Interviews gesammelten Erfahrungen zeigten, dass ich dem Leitfaden des halb strukturierten Interviews konsequenter folgen soll. Außerdem sollen einige Fragen umformuliert oder ausgetauscht werden, weil sie nicht die erwarteten Informationen geliefert haben (z. B. waren Begriffe wie *Themawort* den Proband:innen unbekannt).

3.3 Datenerhebung 2018/2019

Im Frühling 2019 führte ich unter Teilnahme von 59 Proband:innen im 3. Studienjahr (6. Semester) an der ELTE die erste große Datenerhebung mit einem Verstehenstest durch. Die Teilnehmer:innen hatten diesmal insgesamt 80 Minuten Zeit, den Test zu schreiben (1. Zusammenfassung verfassen; 2. offene Fragen zum Text beantworten) und einen Fragebogen über ihre subjektive Wahrnehmung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad und die Problemstellen des Textes bzw. über die eigenen Fachkenntnisse und Hintergrunddaten auszufüllen. Mit 10 Freiwilligen habe ich anschließend auch ein retrospektives Interview durchgeführt. Die Daten sind bis jetzt teilweise bearbeitet.

3.4 Datenerhebung 2021/2022

Zum Zeitpunkt des Abfassens vorliegenden Beitrags (Herbst 2021) wiederhole ich die Datenerhebung mit leicht modifizierten bzw. verbesserten Instrumenten bei einem neuen Jahrgang und führe die Experteninterviews mit sechs Universitätsdozent:innen (je zwei Lehrende aus den Bereichen Fachdidaktik, Literatur und Sprachwissenschaft) durch.

4 Ergebnisse der ersten Datenanalyse am Beispiel der ersten Probandin

4.1 Profil. Hintergrunddaten

Probandin E1 ist 21 Jahre alt. Sie hat 4 abgeschlossene Semester im Lehramtsstudium, ihr zweites Fach ist Ungarisch. Ihre Muttersprache ist Ungarisch, ihre erste Fremdsprache Deutsch lernt sie seit 13 Jahren, mit einem mindestens einmonatigen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum. Ihre zweite Fremdsprache Englisch lernt sie ebenfalls seit 13 Jahren. Sie legte das Abitur in der Oberstufe mit einem Ergebnis von 82% ab.

4.2 Textverstehen. Ergebnis der Informationsentnahme (Test 1 und 2)

In der Zusammenfassung (Test 1) konnte die Probandin beinahe die Hälfte der wichtigsten inhaltlichen Elemente wiedergeben: aus 20 Elementen erwähnt sie 9 in ihrem Text. Auf die 10 offenen Testfragen (Test 2) konnte sie vier richtige Antwort geben (Frage 4, 7, 9, 10). Die Unterschiede ergeben sich einerseits daraus, dass sie einige Informationen, die sie auf die konkreten Fragen als Antwort wiedergeben konnte, in ihrer Zusammenfassung nicht niederschrieb (z. B. bei den Fragen 9 und 4). Andererseits konnte sie die Fragen 1, 2, 3, 6 und 8 nicht richtig beantworten, obwohl sie die erfragten Informationen in der Zusammenfassung erwähnte. Für diese Widersprüche lassen sich zwei Erklärungen finden: Zum einen ist es möglich, dass die Probandin die Fragen einfach missverstand; zum anderen ist auch denkbar, dass sie die betroffenen Textpassagen nicht genau verstand, aber trotzdem als relevante Informationen in ihrem eigenen zusammenhängenden Text wiedergibt. Z. B. lautet bei Frage 1 (Wie wurde das Konzept der kommunikativen Kom-

petenz linguistische begründet?) die falsche Antwort der Probandin: „*Um die kommunikative Kompetenz zu fördern, wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert.*“ In der Zusammenfassung steht dagegen: „*Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht.*“

4.3 Subjektive Textwahrnehmung. Schwierigkeitsgrad des Textes

Dieser Teil des Fragebogens und des retrospektiven Interviews zielte darauf ab, die subjektive Textwahrnehmung/Texterfahrung der Probandin zu entdecken, um zu erfassen, was das Textverstehen gefördert oder verhindert hat.

Den allgemeinen Schwierigkeitsgrad des Textes benotet sie auf der Bewertungsskala mit 4/5, also hat sie den Text als schwierig erlebt. Am wenigsten waren für sie das Textthema (2/5) und die Identifizierung der Schlüsselwörter zum Thema (2/5) ein Problem, da sie sich in einem Kurs im Bereich Fremdsprachendidaktik mit Texten über ähnliche Themen beschäftigt hatte. Die Wiederaufnahmestruktur (3/5) bereitete ihr mehr Schwierigkeiten, was sie damit erklärte, dass sie die Satzstrukturen am schwierigsten verstehen konnte: die Schlüsselwörter wurden von ihr zwar verstanden und identifiziert, aber die Verweiswörter nicht immer. Sie kennt die allgemeine Funktion der Konnektoren und begründet ihre Antwort auf der Bewertungsskala (3/5) nicht. Den Wortschatz des Textes im Allgemeinen fand sie schwierig (4/5), was auch Leseschwierigkeiten verursachen konnte (z. B. dachte sie beim Verb *ausdifferenzieren* an das ihr bekannte Wort *differenzieren* (ung. *differenciálni*) und zog in Betracht, dass das Präfix *aus-* die Bedeutung verändert, aber sie wusste nicht, wie. Viele Fachausdrücke kamen ihr bekannt vor, deren Definition sie auch kennt. Bei anderen Fachausdrücken hatte sie Schwierigkeiten wegen der Abstraktheit der Begriffe: auf den ersten Blick kamen sie verständlich vor, aber ohne die Kenntnis ihrer exakten Bedeutung war das Verstehen nicht einmal im Kontext möglich (z. B. bei *Sprachlernzwecke* und *Lesefähigkeit*). Die Satzstrukturen fand sie am schwierigsten (5/5): die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen oder Teilsätzen konnte sie manchmal nicht erkennen (z. B. im vorletzten, mehrfach zusammengesetzten Satz). Den Autorenstandpunkt und die zitierten Standpunkte konnte sie schwierig identifizieren (4/5), gab hierfür aber keine Erklärung. Bei der Abgrenzung von verschiedenen Standpunkten der Fachliteratur hatte sie Probleme (4/5): Sie konnte zwar identifizieren, dass in der zweiten Hälfte bzw. in der Mitte des Textes mehrere Hinweise auf die Fachliteratur vorkommen, so z. B. in Absatz 3: *Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Pie-*

pho (1974), Kast (1980), Löschmann (1975), aber sie konnte nicht entscheiden, welche Textpassage oder welcher Gedanke zu wem gehört („*ob beide das Gleiche gedacht haben oder Verschiedenes über das Gleiche*“).

Zusammenfassend stellte sie fest, dass ihr „*die Komplexität*“ des Textes die größten Schwierigkeiten bereitete: „*die verschiedene Konzepte oder die Gedanken von verschiedenen Leuten – diese werden nur kurz dargestellt und wir sollten das Ganze in ihr sehen*“. Sie hat auch darauf reflektiert, dass sie die erste Hälfte des Textes besser verstand, deshalb schrieb sie in ihrer Zusammenfassung überwiegend über den ersten Teil. Außerdem ist ihre Sichtweise hervorzuheben: Über die einzelnen sprachlichen Erscheinungen meinte sie, dass sie nicht isoliert zu behandeln sind, weil sie immer aufeinander bezogen sind.

4.4 Textverständnis. Ergebnis der Kohärenzbildung

4.4.1 Schlüsselwörter/Themawörter

Trotz der einzelnen Widersprüche, die im Kapitel „Textverstehen“ anhand der beiden Tests entdeckt wurden, ist das globale Verstehen des Ehlerschen Textes zustande gekommen: die zentralen Themen des Fachtextes (Literatur, Unterricht Deutsch als Fremdsprache) bilden auch die zentralen Themen der Zusammenfassung der Probandin. Deshalb lässt sich annehmen, dass diese als wichtigste globale inhaltliche Elemente erkannt wurden: sie bilden in ihrem Text ein thematisches Netz und einen logischen Zusammenhang. Die Bewusstheit der Probandin wird durch das retrospektive Interview bestätigt: Sie hat die Themawörter *Fremdsprachendidaktik* und *Literatur* (und ihre Beziehung) als Schlüsselwörter für das globale Verstehen des Textes angegeben. Die Fremdsprachendidaktik bildet laut ihr das zentrale Thema des Textes („*darum geht es im Text*“) und die Literatur wird im Kontext von Fremdsprachen erläutert. Sie weist des Weiteren darauf hin, dass die Beziehung der beiden Begriffe schon im Titel des Fachtextes erscheint („Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“) – was sie übrigens auch in ihrer eigenen Zusammenfassung wiederholt.

Unter *Schlüsselwörter* versteht sie meistens Substantive und betont, dass sie ein Netz bilden, in dessen Zentrum die wichtigeren und an dessen Rande die weniger wichtigen Wörter stehen. Sie interpretiert den Begriff *Schlüsselwort/Themawort* auf verschiedenen Ebenen.

Beim Antworten auf die Interviewfragen in Bezug auf die Schlüsselwörter bereitete ihr die Unsicherheit Schwierigkeiten, ob sie die wichtigsten inhaltlichen Elemente des Textes tatsächlich verstand – wobei sie es für möglich

hält, dass ein Wort, das sie im Text nicht verstand, ein Schlüsselwort war, weshalb sie den Text auf höheren Ebenen nicht verstehen konnte.

4.4.2 Wiederaufnahmestruktur

Nachdem die Wiederaufnahmestruktur in Ehlers' Text ausführlich analysiert wurde, wurden zehn phorische Elemente für das retrospektive Interview ausgewählt, die als Indikatoren für das Textverständnis dienen können, und danach gefragt, worauf sie sich im Text beziehen (siehe Anhang):

- 1) *seiner* → „Fremdsprachenunterricht“
- 2) *ihrer* → „Pragmatik“
- 3) *dieser* → „*második bekezdés első mondatára*“ (unsicher)
- 4) *diesem* → „*második bekezdésre*“
- 5) *sie* → „Kritik“ (unsicher)
- 6) *denen* → „Teil der Konstruktion wie ‚denen‘, bezieht sich auf etwas innerhalb des Satzes ‚die drei Autoren sollten auch so etwas behaupten‘“ (unsicher, ungenau)
- 7) *sie* → „literarische Texte“ (unsicher)
- 8) *dessen* → keine Antwort
- 9) *ihre* → „Lernenden“
- 10) *dieses* → „Potential, das sich aus diesen Techniken ergibt, bezieht sich auf den letzten sehr langen Satzteil“ (Teilsatz).

Die Probandin konnte in acht Fällen identifizieren, worauf sich die einzelnen Verweiswörter beziehen (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10). In vier Fällen war sie aber unsicher in ihrer Antwort (3, 5, 6, 7), einmal gab sie keine Antwort (8) und konnte den Bezugssatz beim Verweiswort 6 nur teilweise identifizieren.

4.4.3 Konnexion

Aus den satzübergreifenden Konnektoren des Textes wurden ebenfalls zehn Elemente ausgewählt, nach deren Funktion im retrospektiven Interview gefragt wurde:

- 1) *zum einen* → keine Antwort (adversativer Charakter)
- 2) *oder aber* → „Dichotomie, Ambivalenz“ (inklusive-alternativer Charakter)
- 3) *da* → „Begründung“ (kausaler Charakter)
- 4) *und* → „Aufzählung, Steigerung“ (additiver Charakter)
- 5) *ebenso* → „sie wiederholt, dass noch weitere Sachen so wichtig sind“ (kopulativer Charakter)
- 6) *indem* → „Markieren, in etwas zusammengefasst sein“ (modaler Charakter)

- 7) *sowie* → „Vergleich“ (additiver Charakter)
- 8) *weil* → „Begründung, Erklärung“ (kausaler Charakter)
- 9) *jedoch* → keine Antwort
- 10) *andererseits* → „paarig mit einerseits – andererseits, Gegenteil ausdrücken/ andere Sache hinzufügen“ (adversativer Charakter).

Die Probandin konnte in fünf Fällen (3, 4, 5, 8, 10) die Funktion der Konnektoren (siehe in Klammern) richtig wiedergeben. In zwei Fällen (1, 9) gab sie keine Antwort. Im Fall der Konnektoren 2, 6 und 7 gab sie eine falsche Antwort, indem sie die Bedeutung des Konnektors aus den einzelnen Teilen des Wortes/Ausdrucks abzuleiten versuchte, obwohl es in diesen Fällen nicht möglich war (z. B. *oder aber* ≠ *oder + aber*; *indem* ≠ *in + dem*; *sowie* ≠ *so + wie*). Zusammenfassend ergibt sich die Frage, wie die Probandin die logischen Zusammenhänge im Text nachvollziehen konnte, wenn sie nur die Hälfte der die semantischen Relationen ausdrückenden grammatischen Mittel verstanden hat.

4.5 Hintergrundwissen

Die Probandin benotete ihren eigenen Kenntnisstand in den einzelnen Disziplinen von 5/2 (Pädagogik, Psychologie) bis 5/4 (Literatur, Sprachwissenschaft) in den Fragebögen. Ihre Kenntnisse im Bereich der Fachdidaktik fand sie mittelmäßig (5/3). Im retrospektiven Interview gab sie dieselben Disziplinen bzw. das Lernen von Fremdsprachen an, als nach ihrem Vorwissen gefragt wurde, und hat zwei engere Bereiche/Fächer angegeben, die sie am nützlichsten fand: das Seminar im Bereich Fremdsprachendidaktik bzw. die Kurse im Bereich der ungarischen Sprachwissenschaft.

Für das Interview wurden fünf Fachausdrücke ausgewählt, um exemplarisch zu erfassen, über welche Vorkenntnisse die Probandin verfügt. Zwei Ausdrücke vertreten den Bereich der Fachdidaktik bzw. Pädagogik (*Lehr- und Lernziel, Fertigkeiten*), ein Ausdruck die Psychologie (*soziale, emotionale und kognitive Entwicklung*), einer die Literaturwissenschaft (*ästhetischer Charakter*) und einer die Sprachwissenschaft (*Pragmatik*).

Im Folgenden fasse ich zusammen, wie die Probandin die einzelnen Ausdrücke für sich selbst interpretierte (in Klammern wird angegeben, woher die Kenntnisse der Probandin nach eigener Angabe stammen):

- 1) *Pragmatik* (ungarische Sprachwissenschaft, Kurs „Semantik und Pragmatik“; deutschsprachige Kurse): „*Betrachtungsweise, wie man an Texte annähern kann*“

- 2) *Lehr- und Lernziel* (Seminar „Fremdsprachendidaktik“): „*tanítás és tanulás célja*“ (ung.), „*verändert sich im Laufe der Geschichte, das Ziel des Lernens ist heutzutage das Lernen selbst, die Lernenden sind in den Mittelpunkt gestellt, etwas Konkretes, was ich selbst dazugeben kann*“
- 3) *Fertigkeiten* (Seminar „Fremdsprachendidaktik“, vielleicht auch früher im Lehramtsstudium): „*készségek vagy képességek*“ (ung.), „*ein Mittel oder Schlüssel dazu, damit man etwas erledigen kann*“
- 4) *soziale, emotionale und kognitive Entwicklung* (Alltagswissen, vielleicht Seminar „Fremdsprachendidaktik“): „*Entwicklung auf verschiedenen Ebenen: szociális/társas, emocionális/érzelmi, kognitív* (ung.), „*die emotionale Seite kann sich sowohl auf die Kommunikation mit anderen, als auch auf den Einzelnen beziehen, die kognitive Seite ist ein Handeln*“
- 5) *ästhetischer Charakter* (Kurse im Bereich Literaturwissenschaft): „*die ‚Form‘, ein Bestandteil der literarischen Texte neben der Bedeutung bzw. ein anderer Aspekt, unter dem man sie analysieren kann*“.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probandin in jedem Fall mindestens eine mehr oder weniger grobe Vorstellung von der Bedeutung der einzelnen Fachausdrücke hatte. Beim Wort „Pragmatik“ ist es aber bemerkenswert, dass sie keine exakten Merkmale der linguistischen Teildisziplin angeben konnte. Für den Ausdruck *Fertigkeiten* gab sie als ungarische Äquivalente „*készségek*“ und „*képességek*“ an, obwohl das letztere ‚Fähigkeiten‘ bedeutet – aus diesem Grund lässt sich darauf schließen, dass sie mit dem Begriff nicht vertraut ist. Obwohl sie beim Ausdruck *soziale, emotionale und kognitive Entwicklung* die ungarischen Äquivalente richtig angegeben hat, gibt ihre Erklärung das Gefühl (z. B. „*die kognitive Seite ist ein Handeln*“, dass die verschiedenen Domänen der persönlichen Entwicklung für sie bis jetzt unklare Begriffe sind.

4.6 Analyse der Textqualität der Zusammenfassung

Aufgabe

Im Text von Swantje Ehlers geht es um die Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fassen Sie in einem zusammenhängenden Text zusammen, was Sie über dieses Thema aus dem Text von Ehlers erfahren haben. Textumfang: 7–10 Sätze/120–150 Wörter.

Zusammenfassung E1 (unkorrigiert)

(0) Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

(1) Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher. (2) Diese Veränderung war die Folge der Unzufriedenheit mit bisherigen Fremdsprachenunterricht.

(3) Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht. (4) In diesem Sinne war das Ziel des Unterrichts, die Lernenden fähig zu machen, sich in verschiedenen fremdsprachigen Situationen zurechtfinden zu können. (5) Dabei musste man die kommunikative Kompetenz der Lernenden ausbauen, und mehr Wert auf die mündlichen Sprechfertigkeiten legen.

(6) An diesem Konzept setzte die Kritik an, dass auf dieser Weise literarische Texte verbannt waren. (7) Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln. (8) Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert, weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen. (9) Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln. (10) Weitere Argumente sind dafür, dass die literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, also bieten bessere Möglichkeiten, den Text leichter zu verstehen.

4.6.1 Allgemeine Charakterisierung

Probandin E1 hat die minimalen Anforderungen hinsichtlich der Textlänge (7–10 Sätze/120–150 Wörter) eingehalten (Anzahl der Wörter: 172, Zahl der Sätze: 10), ihr Text hat bei der Anzahl der Sätze sogar das Maximum erreicht bzw. enthält um 15 Prozent mehr Wörter als verlangt war.

Die syntaktische Struktur der Zusammenfassung ist ziemlich komplex: Obwohl sie überwiegend einfache Sätze beinhaltet (insgesamt 6 Sätze), verfügen diese teilweise auch über *zu* + Infinitiv-Strukturen (S 4, 7 und 9). Es gibt auch drei zusammengesetzte Sätze mit hypotaktischen Strukturen (S 3, 6 und 8), von denen S 10 mehrfach zusammengesetzt ist (mit hypo- und paraktischen Strukturen). Die Kohäsionsleistung des Textes ist dementsprechend komplex und reich.

Hinsichtlich des Textaufbaus ist es auffallend, dass die Zusammenfassung einen Titel hat und bewusst in Absätze gegliedert ist.

4.6.2 Überprüfung der sprachlichen Korrektheit

4.6.2.1 Überprüfung der sprachsystematischen Korrektheit

Die Produzentin von Text E₁ verfügt über solide grammatische Kenntnisse. Ihr Text weist zwar mehrere morphologische Fehler auf, diese sind aber manchmal auch auf Unkonzentriertheit zurückzuführen (z. B. fehlende Wortendungen). Trotz der Textlänge kommen im Text keine syntaktischen Fehler und nur zwei semantische Fehler vor.

Die morphologischen Fehler fallen jeweils in den Bereich der grammatischen Kongruenz:

- „mit bisherigen Fremdsprachenunterricht“ (S₂)
- „Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht.“ (S₃)
- „literarische Text“ (S₆)
- „die literarische Texte“ (S_{8–9})
- „... weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.“ (S₈)

Die semantischen Fehler stören die Rezeption nicht und betreffen grammatische Erscheinungen, die in der Muttersprache kein Äquivalent haben:

- „Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.“ (S₇ – statt es)
- „Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln.“ (S₉ – statt beide).

4.6.2.2 Überprüfung der orthographischen Korrektheit

Die Fehler im Bereich der Rechtschreibung stehen jeweils im Zusammenhang mit der Kommasetzung (stören das Verstehen meistens nicht und sind manchmal auch auf Unkonzentriertheit zurückzuführen). Zum einen gibt es fehlende Kommas:

- „Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.“ (S₇)

Zum anderen sind überflüssige Kommas im Text zu finden:

- „Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher.“ (S₁)

- „Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert, weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.“ (S8)

4.6.2.3 Überprüfung der lexikalischen Angemessenheit (Wortwahl)

Bezüglich der lexikalischen Angemessenheit wirkt Text E1 überdurchschnittlich gut. Der verwendete Wortschatz ist groß, die Fachterminologie wird adäquat benutzt. Aus dem Quelltext werden Nominalphrasen (manchmal Satzteile) ohne semantische oder grammatische Fehler zitiert bzw. mit eigenständigen Formulierungen beendet und zusammengeknüpft.

4.6.3 Strukturelle Analyse

4.6.3.1 Analyse des Textes auf mikrostruktureller Ebene. Überprüfung der funktionalen Angemessenheit der sprachlichen Mittel

(o) „*Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*“ – **Literatur** = Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des Nullartikels, weil *Literatur* ein Abstraktum ist und im Titel kataphorische Funktion hat; **im Unterricht Deutsch als Fremdsprache** = Einführung eines weiteren zentralen Themas, Verwendung des definiten Artikels (in Form der Verschmelzung: Präposition und Artikel), weil diese Nominalphrase zeigt, in welchem spezifischen Kontext das erste Thema behandelt wird (Unterricht > Fremdsprachenunterricht > Unterricht Deutsch als Fremdsprache); dieses Thema kann im Weiteren sowohl als ganzes als auch in zwei Nebenthemen (I: Unterricht, II: [Deutsch als] Fremdsprache) untergliedert vorkommen.

(1) „Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* anders, als vorher.“ – **Literatur** = Rekurrenz; **Unterricht Deutsch als Fremdsprache** = Rekurrenz. (2) „Diese Veränderung war die Folge der Unzufriedenheit mit *bisherigen Fremdsprachenunterricht*.“ – **diese** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz (1); **bisherigen Fremdsprachenunterricht** = Substitution der in Satz (o) genannten Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung), Verwendung des indefiniten Artikels (obwohl der Fremdsprachenunterricht in einem bestimmten Zeitraum gemeint ist, was mit dem Attribut *bisherig* markiert wird).

(3a) „Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik“ – **die Fremdsprachendidaktik** = Substitution der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische Relation), Verwendung des definiten Artikels, weil die Nominalphrase schon bekannt ist; (3b) „*der die Sprache als soziales Handeln versteht.*“ – **der** = Relativpronomen, bezieht sich auf das vorangehende Wort *Pragmatik*; **die Sprache** = Substitution der Nominalphrase *Deutsch als Fremdsprache* (Hyponymie–Hyperonymie-Beziehung), Verwendung des definiten Artikels (obwohl keine bestimmte Sprache gemeint ist).

(4) „In diesem Sinne war das Ziel des Unterrichts, die Lernenden fähig zu machen, sich in verschiedenen fremdsprachigen Situationen zurechtfinden zu können.“ – **diesem** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz (3); **des Unterrichts** = Substitution der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Verwendung des definiten Artikels, weil der Unterricht eines bestimmten Lehrfaches (Deutsch) gemeint ist; **die Lernenden** = implizite Wiederaufnahme der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische Relation: Teil-von-Relation); **fremdsprachigen** = partielle Rekurrenz des Wortes *Fremdsprache*.

(5) „Dabei musste man die kommunikative Kompetenz der Lernenden ausbauen, und mehr Wert auf die mündlichen Sprechfertigkeiten legen.“ – **dabei** = Pronominaladverb, anaphorische Funktion, bezieht sich auf die Aussage von Satz (4); **der Lernenden** = Rekurrenz.

(6a) „An diesem Konzept setzte die Kritik an“ – **diesem** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptungen in den Sätzen (4–5); (6b) „dass auf dieser Weise literarische Text verbannt waren.“ – **dass** = Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (6a) einbettet; **dieser** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptungen in den Sätzen (4–5); **literarische Texte** = Substitution, eine dem in Satz (o) eingeführten Wort *Literatur* bedeutungsähnliche Nominalphrase, Verwendung des Nullartikels, weil literarische Texte im Allgemeinen als Abstraktum gemeint sind, keine bestimmten Werke werden genannt.

(7) „Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.“ – **der Lernenden** = Rekurrenz.

(8a) „Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert“ – **Literatur** = Rekurrenz.

(8b) „weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.“ – **die literarische Texte** = Rekurrenz, Verwendung des definiten Artikels (obwohl früher literarische Texte im Allgemeinen als Abstraktum gemeint); **das Lernen** = implizite Wiederaufnahme der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische

Relation: Teil-von-Relation). (9) „*Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln.*“ – *deswegen* = Konjunkionaladverb mit finalelem Charakter; *diese* = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf *Sprachlernen* und *Literatur* in Satz (8a). (10a) „*Weitere Argumente sind dafür*“ – *dafür* = Präpositionaladverb (Pronominaladverb) mit kataphorischer Funktion, bezieht sich auf den folgenden Nebensatz (10b). (10b) „*dass die literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten*“ – *dass* = Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (10a) einbettet; *die literarische Texte* = Rekurrenz. (10c) „*also bieten bessere Möglichkeiten, den Text leichter zu verstehen.*“ – *also* = Konjunkionaladverb mit konsekutivem Charakter; *den Text* = Substitution der Nominalphrase *literarische Texte* (?), Verwendung des definiten Artikels, wobei nicht eindeutig ist, welcher konkrete Text gemeint ist; oder Schreibfehler (statt *die Welt*), weil der Satz mit diesem Wort keinen Sinn ergibt.

4.6.3.2 Analyse des Textes auf makrostruktureller Ebene. Textthema und makrotextliche Progression. Inhaltliche Relevanz

Das Textthema ist in der Aufgabenstellung angegeben und wird im Titel der Zusammenfassung wiederholt: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Im Text ist dieses Thema deutlich zu erkennen, außerdem gibt es einen logischen Zusammenhang zwischen den Sätzen, der ein thematisches Netz bildet. Der Text ist gegliedert (obwohl es bei einem Textumfang von 7–10 Sätzen nicht unbedingt relevant ist) und durchaus nachvollziehbar. Die makrotextliche Progression erfolgt durch eine deskriptiv-explikativ-argumentative Themenentfaltung (wie im Ausgangstext).

Die Analyse der Kohäsionsmittel auf der mikrostrukturellen Ebene unterstützt diesen Eindruck beim Lesen; außerdem sind satzübergreifende Pro-Formen (*diesem* [S4, S6a]; *dieser* [S6b]; *diese* [S9]; *dabei* [S4]; *dafür* [S9]), satzübergreifende Konnektoren (*deswegen* [S9]) und eine komplexe Wiederaufnahmestruktur (die dem Ausgangstext ähnlich ist) die textgrammatischen Mittel, die mit den semantischen Beziehungen eine globale Textstruktur bilden.

Die Produzentin des Textes hat sowohl die Aufgabe als auch den Text verstanden, konnte abstrahieren, wichtige Informationen von unwichtigen trennen und in einem nachvollziehbaren zusammenhängenden Text im Umfang von zehn, teilweise zusammengesetzten Sätzen wiedergeben. Inhaltlich gibt es aber auch in ihrer Zusammenfassung einige Lücken: über die pädagogische Motivierung des Einsatzes literarischer Texte bzw. über die Unterschiede und

Gemeinsamkeiten vom Lesen in der Muttersprache und Fremdsprache hat sie gar nicht geschrieben.

4.6.4 Pragmatische Analyse: Überprüfung der Textsortenadäquatheit

Zusammenfassung E1 ist ein eigenständiger Text, die auch ohne den Ausgangstext zu verstehen ist. Die Basisinformationen sind teilweise angegeben: Die Verfasserin des Ausgangstextes und das Handbuch, aus dem der Text stammt, wurden nicht erwähnt (es war laut Aufgabenstellung auch keine Anforderung); die Kerngedanken, also die drei inhaltliche Hauptelemente, sind im Text angegeben (siehe die tabellarische Inhaltsanalyse). Aus den 13 wichtigen Inhaltselementen sind 6 genannt. Die Informationen sind außer einem Fall inhaltsgetreu wiedergegeben, mit Ausnahme von Satz (10) – siehe Abschnitt 3.1. Der Text beinhaltet keine irrelevanten Details oder eine persönliche Meinung. Die Zusammenfassung hat einen Titel und ist nachvollziehbar in Absätze gegliedert.

Der Text wurde in einem sachlichen, informierend-darlegenden Stil geschrieben. Es gibt eigenständige Formulierungen, aber auch die adäquate Übernahme fachsprachlicher Termini ist zu beobachten. Mittel der Redewiedergabe wurden nicht verwendet.

5 Zukünftige Aufgaben

In den letzten Semestern des Doktorandenstudiums ist zunächst der theoretische Hintergrund im Rahmen eines Überblicks und einer Reflexion über die einschlägige deutschsprachige Forschungsliteratur zu erweitern: *Deutsch als Wissenschafts- und Studiensprache; Lernen und Sprachentwicklung; Textkompetenz als Grundlage für das Studium.*

Des Weiteren soll der empirische Teil der Arbeit weitergeführt werden: Erstens sind die retrospektiven Interviews mit Studierenden bzw. die Experteninterviews mit den Universitätsdozent:innen für die Analyse zu transkribieren. Dazu können mir die Erfahrungen aus der Datenverarbeitung des Pilotprojekts im Sommersemester 2017/2018 und die Reflexion im Rahmen des Kurses „Analyse der Sprachlehr- und -lernprozesse“ wichtige Anhaltspunkte liefern. Zweitens sollen alle empirischen Daten (des Verstehenstests und der retrospektiven bzw. Experteninterviews) analysiert und interpretiert werden, außerdem die Ergebnisse des Verstehenstests mit den Ergebnissen der

Grundprüfung an der ELTE (als Rückmeldung über die Lesekompetenz der Probanden in Bezug auf die das Verstehen von alltagsorientierten Themen behandelnden Texten) verglichen werden. Drittens sollen die Ergebnisse der verschiedenen Forschungsmethoden aufeinander bezogen werden, damit mithilfe der Synthese von Perspektiven vertiefte Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand gewonnen und Zusammenhänge aufgedeckt werden können. Schließlich kann ich anhand dieser Ergebnisse didaktische Empfehlungen für die Entwicklung der rezeptiven Fachtextkompetenz im Rahmen der DaF-Lehrerausbildung in Ungarn formulieren.

Literaturverzeichnis

- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Cummins, Jim (1979): *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222–251.
DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, Jim (1991): *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*. In: Hulstijn, Jan H. / Matter, Johan F. (eds.): *Reading in Two Languages (=ALLA-Review 8)*. Amsterdam: Free University Press. S. 75–89.
- Ehlers, Swantje (2010): *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1530–1531.
- Fandrych, Christian (2007): „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb deutschsprachigen Raums. In: Schmöller-Eibinger, Sabine / Weidacher, Georg (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr. S. 275–298.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): *Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht*. In: Wolf-Dieter Krause (Hrsg.): *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–206.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen*. In: Bassola, Péter u. a. (Hrsg.) (2014): *Zugänge zum Text*. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–149.
- Gogolin, Ingrid (2004): *Mathematikernen im Kontext sprachlich-kognitiver Diversität. Abschlussbericht eines DFG-Forschungsprojektes (unveröff. Manuskript)*.
- Kertes, Patrícia (2015): *Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht*. In: Feld-Knapp,

- Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 106–120.
- Kertes Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich. Zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Deutschunterricht für Ungarn 2, S. 25–48.
- Komáromy, András (2009): Textkompetenzen ungarischer Germanistikstudenten. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: UDV. S. 193–202.
- Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter (1995): Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. In: Diskussion Deutsch 141, S. 15–24.
- Portmann-Tselikas, Paul (2005): Was ist Textkompetenz? Online unter der URL:
<https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>
- Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, S. 5–16.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39.04>
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1130–1137.
- Vollmer, Helmut (2008): Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielernern. In: Dietze, Stephan-A. / Halbach, Ana (Hrsg.) (2008): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Multilingualität, Plurikulturalität und Multiliteralität. Frankfurt a. M.: Lang. S. 205–225.
- Zydatiś, Wolfgang (2005): Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Fremdsprachen lehren und lernen 34, S. 156–173.

Anhang

Swantje Ehlers: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*

Seit Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt. Dieses neue Interesse an Literatur resultiert zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können.

Die Fremdsprachendidaktik war wesentlich beeinflusst von der Pragmatik und ihrer Perspektive auf Sprache als ein soziales Handeln. Auf dieser Grundlage hat die Fremdsprachendidaktik die Fähigkeit der Lernenden, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtfinden und verständigen zu können, zu einem obersten Lehr- und Lernziel erklärt. Zusammengefasst wurde der Komplex von zu erwerbenden Fähigkeiten in dem Konzept der kommunikativen Kompetenz. Entsprechend dieser Zielorientierung wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert; der Dialog und alltagspraktische Texte waren die bevorzugten Textsorten. Literarische Texte waren weitgehend verbannt, da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen.

An diesem Konzept der Fremdsprachenvermittlung setzte die Kritik an. Sie galt zum einen der Vorrangstellung des mündlichen Sprechens. Da in vielen Kontexten das Lernen der Fremdsprache und der Kontakt mit der Zielsprachenkultur primär über Texte erfolgen, sollte ein breites Angebot von Textsorten gesichert sein und vor allen [sic] die Lesefähigkeit entwickelt werden. Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Piepho (1974), Kast (1980) und Löschmann (1975). Zum anderen wurde die Trennung von Sprachlernen und Literatur und die Abwertung von Literatur kritisiert. Im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für eine echte Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei. Betont wurden ebenso die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte dienen nicht nur der Informationsentnahme, sondern wollen unterhalten und ein Vergnügen am Lesen bereiten und sind daher nicht einer pragmatisch-instrumentellen Funktionalisierung unterzuordnen.

Ein weiteres Argument zur Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte war pädagogisch motiviert und stammte vor allem aus dem schulischen Kontext. In dieser Sicht fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen, indem sie zur Identifikation anregen, zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten (Figuren, Situationen, Geschehnisse) und zu Korrekturen dessen, was ein Schüler an Weltsicht und Haltung mitbringt.

Auf der Suche nach Merkmalen, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht vom muttersprachlichen unterscheiden, werden als erstes die Fremdsprache, die da-

mit einhergehende größere Distanz zwischen Text und Leser sowie Leseunterschiede zwischen mutter- und fremdsprachigem Leser genannt. Einige Autoren sehen die Andersheit des fremdsprachigen Lesens vor allem in der Lesegeschwindigkeit (Hunfeld 1980; Weinrich 1981). Der fremdsprachige Leser liest langsamer, weil die Fremdsprache nicht so geläufig ist und weil die Gegenstände unvertraut, fremd und nicht ohne weiteres zugänglich sind. Literarische Texte entschädigen den Leser jedoch für seinen Mehraufwand durch reichere Inhalte und schaffen eine Brücke, um die Diskrepanz zwischen beschränktem Sprachvermögen einerseits und dem bereits entwickelten kognitiven Apparat der Lernenden und ihren Inhaltsbedürfnissen andererseits überwinden zu helfen. Hunfeld (1980) und Weinrich (1981) heben die Korrespondenz zwischen dem fremdsprachenspezifischen Leseverhalten und der Eigenschaft literarischer Texte, den Leser zu irritieren und seinen ungebrochenen Lesefluss durch Techniken der Deautomatisierung und Verfremdung zu hintertreiben, hervor und plädieren dafür, dieses Potential im Fremdsprachenunterricht produktiv zu nutzen.

Die Neusituierung von literarischen Texten im Deutschunterricht führte dazu, den Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen. Während in der einen Richtung literarische Texte eher Spracherwerbszielen untergeordnet wurden, betonte eine andere Richtung den Eigenwert literarischer Texte (Bredella 1985) und formulierte Lehr- und Lernziele, die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen. Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen. [...]

(Ehlers 2010: 1530f.)

Tabellarische Inhaltsanalyse des Textabschnitts

Kerngedanke: die Veränderung der Rolle von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

- *Was?*
Veränderung der Rolle von Literatur
- *Wo?*
Unterricht Deutsch als Fremdsprache
- *Wann?*
zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (seit Mitte der 1970er Jahre).

Abs.	Inhaltselemente	+/-
1	Veränderung	
	zwei Gründe des neuen Interesses für Literatur in der Fremdsprachendidaktik	Unzufriedenheit mit dem FSU der letzten Jahrzehnte
		Neugewichtung des Potenzials vom Einsatz literarischer Texte im FSU
2	Konzept der kommunikativen Kompetenz	
	linguistischer Hintergrund des Konzepts (=Pragmatik)	
	Behandlung von literarischen Texten im kommunikativen FSU	Verbannung Einsatz für Sprachlernzwecke
3-6	Argumente für die Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte (anhand der Fachliteratur)	
3	Gründe der Kritik am Konzept der kommunikativen Kompetenz	
	<ul style="list-style-type: none"> • Bevorzugung des Sprechens • Trennung von Sprachenlernen und Literatur bzw. die Abwertung der Literatur 	
4	pädagogisch motiviertes Argument: Förderung der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung	
5	Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und in einer Fremdsprache	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprache als „fremde Sprache“ 	
	<ul style="list-style-type: none"> • größere Distanz zwischen Text und Leser 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lesegeschwindigkeit 	
	Gemeinsamkeiten zwischen dem Lesen literarischer Texte und Lesen in der Fremdsprache	
6	Neubestimmung des Zusammenhangs zwischen Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde	
	(fremdhermeneutische) Richtung: Betonung des ästhetischen Charakters und der Erkenntnisfunktion literarischer Texte	

Vivien Ropoli-Szabó (Budapest)

Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch

1 Einleitung

Der Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes stellt für die Lernenden eine der größten Herausforderungen dar. Einerseits müssen sie langfristig viele lexikalische Einheiten in ihrem mentalen Lexikon behalten, andererseits in der Lage sein, beim Sprachgebrauch den gelernten Wortschatz schnell und möglichst sprachlich richtig abzurufen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen der Sprachentwicklung ist der erfolgreiche Wortschatzerwerb. Beim Sprachgebrauch reicht es nicht aus, einzelne Wörter zu kennen und zu verstehen, sondern der gelernte Wortschatz soll auch zielgerecht und situationsadäquat angewendet werden können. Deswegen steht es außer Frage, dass die Entfaltung der lexikalischen Kompetenz eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts darstellt (Targonska 2011: 117; Kósa 2019: 32). Fremdspracherwerb erfolgt auf unterschiedliche Weise, da Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, der bei jeder Person individuell abläuft. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Entwicklungsprozesse der lexikalischen Kompetenz bei Lernenden auf unterschiedliche Weise beschrieben werden können.

Die Bedeutung des Begriffs *lexikalische Kompetenz* unterlag in den letzten Jahrzehnten einigen Veränderungen. Bisher wurde der lexikalischen Kompetenz in fremdsprachendidaktischen Forschungen wenig Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl die Rolle des fremdsprachlichen Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen seit Langem als wesentlich gilt. Seit der kommunikativen Wende im modernen Fremdsprachenunterricht wird die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden als zentrales Ziel betrachtet. Bei der Entwicklung dieser Fähigkeit hat die sprachliche Basis, die aus Wortschatzkenntnissen und grammatischen Kenntnissen besteht, eine dienende Funktion (Feld-Knapp 2016: 19 f., 2020: 32 f.). Vorher stand die grammatische Komponente im Vordergrund, aber mit der sog. Wortschatzwende in den 1980er Jahren hat die Rolle des Wortschatzes an Wichtigkeit gewonnen (Feld-Knapp 2020: 35). Laut

des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bedeutet die lexikalische Kompetenz „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (GER 2001: 111). Nach unserem heutigen Verständnis umfasst die lexikalische Kompetenz nicht nur die Kenntnis von einzelnen Wörtern, sondern sie ist ein komplexer Begriff, dem mehrere Teilkompetenzen untergeordnet werden können (Targonska 2011: 117–122). „Wortschatzkenntnisse bilden nur eine Grundlage für die Fähigkeit, mit dem Wortschatz richtig umzugehen“ (ebd). Unter lexikalischer Kompetenz versteht man die Fähigkeit, dass der Lernende in der Lage ist, einerseits die Bedeutung von einzelnen Wörtern zu erkennen, andererseits Wortverbindungen wie Kollokationen, Phraseologismen, die sich aus mehreren Wörtern zusammensetzen, als Einheit zu betrachten, ihre Bedeutungen zu erschließen, und den gelernten Wortschatz für eigene Kommunikationszwecke zu verwenden (ebd). Die lexikalische Kompetenz beinhaltet zahlreiche wichtige Komponenten, die nach Kiewegs Modellierung (2002) u. a. in den folgenden Teilfähigkeiten registrierbar sind:

- Beim Wörterlernen sind die Lerner fähig, ein Wort in dessen gesprochener und geschriebener Form wahrzunehmen und zu (re)produzieren.
- Auch sog. Ableitungen eines Wortes sind den Lernenden bekannt, in gegebenen Fällen auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nach den Prinzipien der Morphologie nicht zu erkennen sind.
- Eine Voraussetzung der stetigen Abrufbarkeit eines Wortes ist, dass die Lernenden dieses vorher im aktiven Langzeitgedächtnisspeicher ablegen.
- Mindestens ein Teil des ganzen Bedeutungspotenzials eines Wortes ist den Lernenden bewusst.
- Es ist nötig, dass sie sich über die entsprechenden grammatischen und morphologischen Formen im Klaren sind.
- Sie sind sich der Aussprache, Rechtschreibung und grammatischen Verwendung des Wortes bewusst.
- Sie kennen die festen Wendungen, in denen das Wort verwendet wird (Kollokationen).
- Sie können mit der Registerproblematik, dem Verwendungskontext eines Wortes, mit figurativen Bedeutungen und mit Wortarten umgehen.

Die oben angeführte Fähigkeit, dass Lernende auch Ableitungen eines Wortes erkennen, steht mit der sog. strategischen Komponente der lexikalischen Kompetenz im Zusammenhang. Durch das strategische Verhalten beim Lernen sind Schüler:innen fähig, neue (z. B. zusammengesetzte) Wörter zu bil-

den. Diese Fähigkeit hat eine hohe Relevanz beim Fremdsprachenlernen, weil sie den Ausbau des potenziellen Wortschatzes fördert, der bei der Durchführung von sprachlichen Handlungen eine Schlüsselrolle spielt. Die entwickelte Wortschatzkompetenz lässt die Lernenden „bei unzureichenden Wortschatzbeständen die Lücken in der Wortschatzkenntnis kompensieren [...]“ (Targonska 2011: 117–122). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die lexikalische Kompetenz sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven Sprachgebrauch eingesetzt wird, was bei der Modellierung der Teilkompetenzen in Betracht gezogen werden muss.

In der vorliegenden Arbeit werden die Instrumente und die ersten Ergebnisse der Datenerhebung eines Dissertationsprojekts dargestellt. Das Projekt zielt darauf ab, die sprachliche Entwicklung von Fremdsprachenlernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz zu berücksichtigen. In Abschnitt 2 wird eine vorher durchgeführte Pilotstudie, in der die Instrumente getestet wurden, behandelt. In den Abschnitten 3 und 4 werden die Forschungsfragen und die Forschungshypothesen des Dissertationsprojekts vorgestellt. Abschnitt 5 hat die empirische Datenerhebung zum Gegenstand. Der Beitrag wird mit einem Fazit abgeschlossen.

2 Pilotstudie

Die Ergebnisse einer Pilotstudie aus dem Jahr 2021 sind als Anregung für die vorliegende Studie von großer Bedeutung. Der Grund für die Wahl des Themas steht im Zusammenhang mit der vorher durchgeführten Forschung, deren Gegenstand die **Lernerautonomie beim Wortschatzlernen** war. Die Pilotstudie umfasste einen theoretischen Teil und empirische Untersuchungen. In den theoretischen Abschnitten wurde im ersten Schritt auf den Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts eingegangen, wie und aus welchen Gründen sich die Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in den vergangenen Jahren verändert haben und wie diese Änderungen den zu erlernenden neuen Wortschatz im DaF-Unterricht beeinflussten. Es wurden zunächst der Begriff der Lernerautonomie sowie das Wortschatzlernen als Lernproblem und anschließend die wichtigsten methodischen Möglichkeiten für die Unterstützung der Lernenden behandelt, mit ihrem Problem kompetent umgehen zu können. Die empirische Untersuchung bestand aus mehreren Bereichen und umfasste Lehrwerkanalysen, die Befragung von DaF-Lehren-

den und -Lernenden, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtserprobung. Im Folgenden sollen hier die Ergebnisse der Befragungen dargestellt werden.

2.1 Befragung von DaF-Lehrenden

Die Lehrerperspektive wurde mittels eines Fragebogens untersucht (Anhang 1). Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrenden wurden zum Thema der Lernerautonomie und des Wortschatzlernens im DaF-Unterricht befragt. Ziel der Befragung war zu ermitteln, welche Einstellung die Lehrenden zu diesem Thema haben, wie sie die Wortschatzarbeit in ihrer Praxis umsetzen und wie sie das autonome Verhalten der Lernenden beim Wortschatzlernen fördern. Die Antworten wurden qualitativ ausgewertet, wobei die wichtigsten Aussagen zusammengefasst, systematisiert und reflektiert wurden.

In Bezug auf die Arbeit mit DaF-Lehrwerken oder mit eigenen Materialien im DaF-Unterricht lässt sich beobachten, dass die Mehrheit der Befragten Lehrwerke und eigene Materialien kombiniert benutzen. Hinsichtlich der Relevanz der Wortschatzarbeit lässt sich feststellen, dass alle Befragten damit einverstanden sind, dass der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung zukommt. Die Gründe dafür sind, dass man zur Kommunikation und zum Textverstehen bzw. zur Textproduktion lexikalische Kenntnisse braucht. Bei der Wortschatzarbeit kann eine hohe Anzahl von Lehr- und Lernzielen verwirklicht werden. Am wichtigsten ist, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, für ein bestimmtes Thema die themenspezifischen Wörter zu erarbeiten und zu verwenden und ihre Handlungsbreite zu vergrößern. Bei der Präsentation des neuen Wortschatzes kommt in vielen Fällen der Vorentlastung eine wichtige Rolle zu. Für die Befragten ist es wichtig, den Wortschatz nicht isoliert, sondern anhand von Texten einzuführen. Für sie stellt die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht und über die Schule hinaus einen wichtigen Bereich dar. Das autonome Verhalten spielt für die Lernenden ihr ganzes Leben lang eine wichtige Rolle. Sie sollten befähigt werden, die Sprache als Mittel auch außerhalb der Schule für ihre eigenen Zwecke zu verwenden. Die Förderung der Lernerautonomie erfolgt gezielt u. a. mit bestimmten Übungen, mit offenen Aufgaben, mit der Möglichkeit der Selbstkorrektur, der Formulierung von Rückmeldungen bzw. der freien Themenwahl und der Selbsteinschätzung. Lernende müssen bei der Formulierung ihrer Ziele unterstützt und zur Autonomie erzogen werden. Dieser Prozess erfordert einen didaktischen Aufbau. In diesem Kontext kommt auch der Differenzierung und auch

der Tatsache eine wichtige Rolle zu, dass die Lernenden in die Planung des Unterrichts mit einbezogen werden können.

In Bezug auf die Lernstrategien, die Lernende beim autonomen Wortschatzlernen brauchen, lassen sich folgende Tendenzen feststellen:

- Lernende brauchen Selbstdisziplin und Willenskraft, um ihren Lernprozess selbstständig zu initiieren, zu steuern, zu organisieren und zu evaluieren.
- Sie brauchen Strategien beim Umgang mit der Fremdsprache wie z. B. Bedeutungserschließungsstrategien, Strategien zum Einprägen und Lernen des Wortschatzes, Sprachaufmerksamkeit, Strategien zum bewussten Umgang mit gedruckten und Online-Hilfsmitteln, Lesestrategien (z. B. Wichtiges von Unwichtigem trennen).
- Lernende müssen für den Umgang mit Techniken sensibilisiert und befähigt werden. Solche Techniken sind die Vernetzung von Wörtern, die Verkettungstechniken, die visuelle Unterstützung beim Wortschatzlernen, das laute Aussprechen von Wörtern, die Kontextualisierung des neuen Wortschatzes, die Beschriftung von Gegenständen oder die Benutzung von Karteikarten.

Die erwähnten Lernstrategien können durch gezielte Übungen und Aufgaben gefördert werden. Ein konkretes Beispiel dafür ist, ein bestimmtes Wort aus einem Text zu erschließen und dieses erst danach im Wörterbuch nachzuschlagen sowie Übungen zur Wörterbuchbenutzung einzusetzen. Lernstrategien werden im Unterricht gemeinsam gesammelt, erprobt und reflektiert. Es ist wichtig, dass Lernende beim Wortschatzlernen die für sie passende Technik auswählen können. Außerdem können Lehrende diesbezüglich auch als Vorbild fungieren, indem sie den Lernenden zeigen, wie und mit welchen Strategien sie lernen. Lernstrategien werden oft in der Muttersprache besprochen und der Einsatz bestimmter Strategien bzw. Erfahrungen diesbezüglich werden reflektiert. Außerdem kann die Bewusstmachung von Strategien anhand von Textbeispielen, mittels entdeckenden Lernens bzw. mit einem gezielten Blick auf Handlungsorientierung erfolgen.

Anhand der Analyse der Antworten der befragten Lehrenden lassen sich in Bezug auf die Wortschatzarbeit bzw. den Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und Wortschatzlernen folgende Konsequenzen ziehen:

- Der Wortschatzarbeit und dem Ausbau der Sprachbasis kommt im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle zu. Die Aneignung des neuen Wortschatzes und die Anwendung des Gelernten sind für die Lernenden von hoher Relevanz.

- Lehrende arbeiten sowohl mit Lehrwerken als auch mit eigenen Zusatzmaterialien und sind sich dessen bewusst, über welche Funktion und welchen Stellenwert die einzelnen Materialien verfügen.
- Bei der Wortschatzarbeit können vielfältige Lehr- und Lernziele verwirklicht werden. Der Förderung der Lernerautonomie und der Vermittlung bzw. der Bewusstmachung von Techniken und Strategien kommt bei der Wortschatzarbeit eine wichtige Rolle zu.
- Die Lehrenden setzen die unterschiedlichen Präsentationsformen des neuen Wortschatzes im Unterricht um. Sie kennen auch die Wichtigkeit des textorientierten Unterrichts und versuchen den neuen Wortschatz durch Texte einzuführen.
- Für Lehrende stellt die Förderung des autonomen Lernverhaltens ein wichtiges Lehr- und auch Erziehungsziel dar. Sie legen einen Akzent auf die Vermittlung von Lernstrategien. Der Einsatz und die Erprobung von Strategien werden auf der Metaebene reflektiert.

2.2 Befragung von DaF-Lernenden

Die Perspektive der Lernenden wurde mittels eines Online-Fragebogens untersucht (Anhang 2). Das Ziel der Befragung war zu untersuchen, inwiefern Lernende mit dem fremden Wortschatz autonom und selbstständig umgehen können und inwiefern sie über Strategien beim Wortschatzlernen verfügen. Nach der Beantwortung von Hintergrunddaten haben sie auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 (1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft völlig zu) zu 16 Items angegeben, inwiefern die einzelnen Aussagen auf sie zutreffen. Die Antworten wurden quantitativ ausgewertet. In die Analyse wurden 183 DaF-Lernende mit einbezogen. 100% der Befragten lernen Deutsch als Fremdsprache, 12,6% der Lernenden beschäftigen sich mit der deutschen Sprache erst seit weniger als einem Jahr.

Im Folgenden werden die von den Lernenden gegebenen Antworten zusammengefasst und reflektiert. Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang der Wichtigkeit des Lernens neuer Wörter für Lernende und des Stellenwertes der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht. Zwischen den zwei Aspekten lässt sich ein eindeutiger Zusammenhang feststellen. Den Ergebnissen kann entnommen werden, dass es für fast zwei Drittel der Befragten (63,40%) wichtig ist, sich neue Wörter beim Deutschlernen anzueignen. Die Relevanz der Wortschatzarbeit wird durch die Antworten der befragten Lernenden eindeutig untermauert: 42,1% geben an, dass bei ihnen im DaF-Unterricht Wert auf die

Wortschatzarbeit gelegt wird. Das kann ein Grund dafür sein, dass die Lernenden das Lernen neuer Wörter für wichtig erachten.

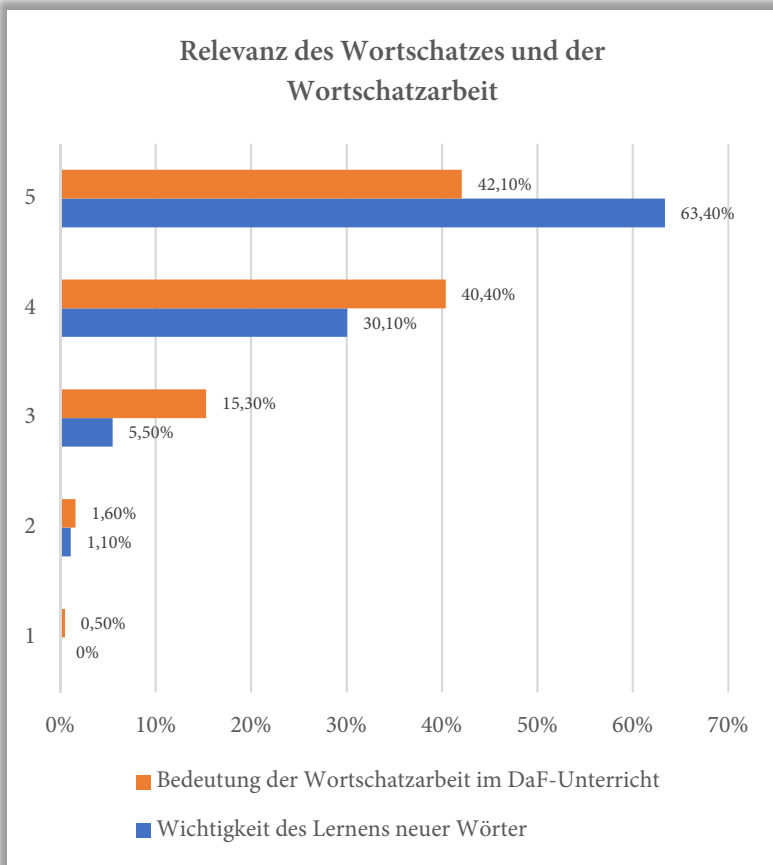


Abb. 1: Relevanz des Wortschatzes und der Wortschatzarbeit

Im Kontext des Zusammenhangs der Lernerautonomie und des Wortschatzlernens wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Lernende über Strategien zum Wortschatzlernen verfügen (Abbildung 2). In Bezug auf diese Frage kann festgestellt werden, dass die meisten Befragten über Strategien verfügen. 20,8% gaben an, dass sie über Strategien verfügen und ein sehr geringer Anteil (3,8%) sagte aus, keinerlei Strategien zum Wortschatzlernen zu beherrschen.



Abb. 2: Beherrschung von Strategien beim Wortschatzlernen

Im Zusammenhang mit der Beherrschung von Strategien beim Wortschatzlernen ist es sehr interessant zu beobachten, wodurch die Aneignung der Strategien zustande kam (Abbildung 3). Die wenigsten (5,5%) haben angegeben, dass sie die Strategien im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts gelernt haben. 22,4% behaupteten hingegen, die Strategien nicht im DaF-Unterricht gelernt zu haben. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Lernenden die Strategien beim Wortschatzlernen in einer anderen Fremdsprache angeeignet haben. Natürlich können dieses Wissen und diese Erfahrungen auch im DaF-Unterricht mit berücksichtigt werden. Im Fremdsprachenunterricht wäre es wichtig, den Strategietransfer zu fördern, dem im Kontext der Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung zukommt (Krumm 2012; Perge 2019). Damit hängt die Frage zusammen, inwiefern Lernende ihre Strategien, die sie in der ersten Fremdsprache kennengelernt haben, beim Lernen der zweiten Fremdsprache anwenden können. Diesbezüglich sind die Antworten eindeutig positiv: 42,1% haben angegeben, dass bei ihnen der Strategietransfer von einer Sprache in die andere funktioniert.

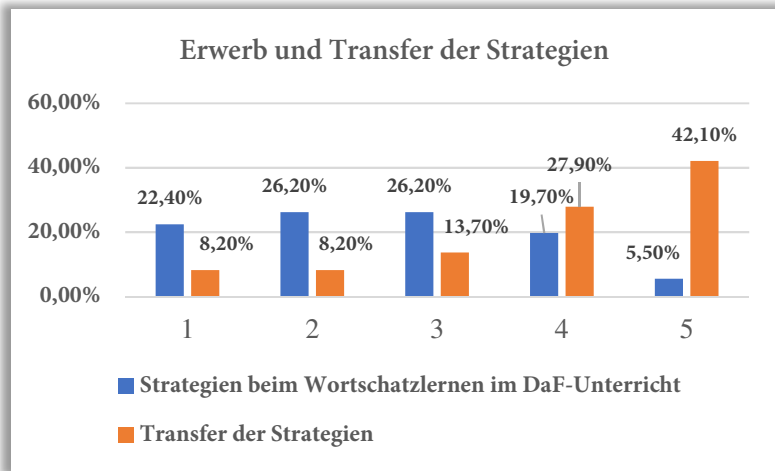


Abb. 3: Erwerb und Transfer der Strategien

In Bezug auf den bewussten Einsatz der Strategien (Abbildung 4) lässt sich feststellen, dass 30,6% der Befragten der Meinung sind, ihre Strategien beim Wortschatzlernen ohne Zweifel bewusst einsetzen zu können. Ähnlich groß ist der Anteil derjenigen, auf die die Aussage „Ich verwende meine Strategien beim Wortschatzlernen bewusst“ teilweise und eher zutrifft.

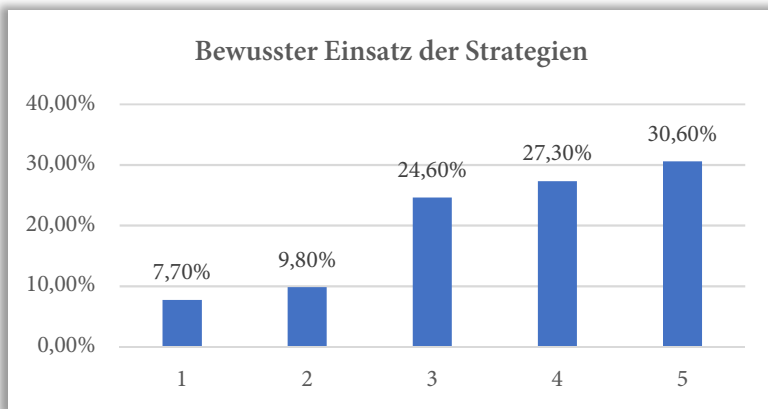


Abb. 4: Bewusster Einsatz der Strategien

Abbildung 5 zeigt den Zusammenhang zwischen dem neuen Wortschatz und dem Text aus der Lernendenperspektive. Mehr als 50% der Befragten behaupten, dass sich der neue Wortschatz im Fremdsprachenunterricht nicht mit einem Text verbindet. Das bedeutet, dass der neue Wortschatz wahrscheinlich isoliert behandelt wird. Insgesamt 2,2% geben an, den Wortschatz zumeist anhand von Texten kennenzulernen und lernen zu können. In diesem Sinne kann man der Befragung entnehmen, dass Lernende den Wortschatz überwiegend nicht durch einen (Kon-)Text vermittelt bekommen, sondern dass dieser für sie isoliert bleibt. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse in Bezug auf die Präsentation des neuen Wortschatzes. Niemand hat behauptet, dass der neue Wortschatz im DaF-Unterricht isoliert, also ohne Texte eingeführt würde. Laut 54,6% verbindet sich die Präsentation des neuen Wortschatzes mit einem Text. Es kann vorkommen, dass der neue Wortschatz anhand eines Textes eingeführt wird, sich aber im Späteren nicht mehr mit einem Text verbindet.

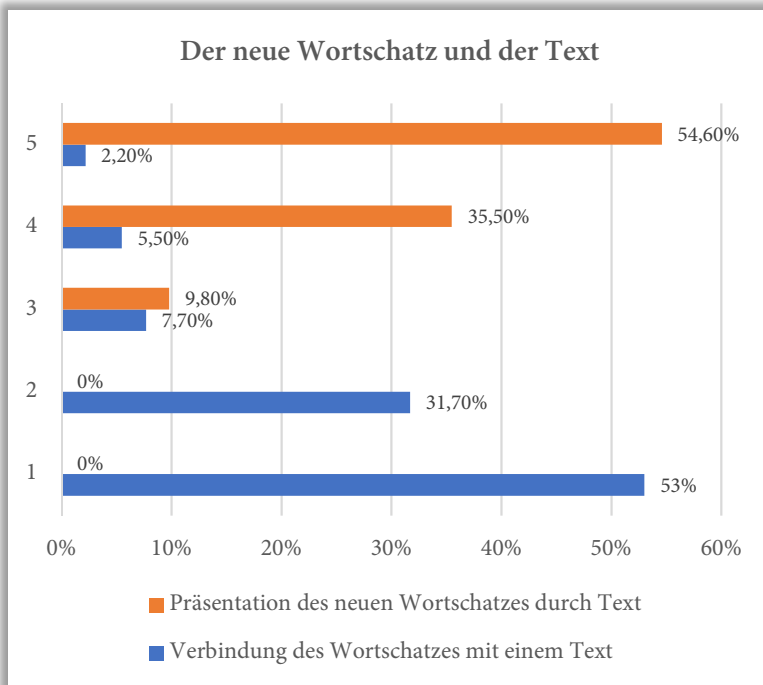


Abb. 5: Der neue Wortschatz und der Text

Nach der folgenden Abbildung 6 lässt sich der Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten der Lernenden bei der Erschließung der Bedeutung der neuen Wörter aus dem Kontext und dem Einsatz unterschiedlicher Bedeutungsererschließungsstrategien feststellen. Anhand der Antworten haben die Lernenden eher weniger Schwierigkeiten, wenn sie die Wortbedeutung aus dem Kontext erschließen. Das hängt eindeutig damit zusammen, dass die Mehrheit (57,4%) bei der Bedeutungsererschließung den Kontext beachtet. Der Grund dafür kann sein, dass sie mit dieser Strategie bewusst umgehen können. Ein Großteil der Lernenden (48,60%) kann anhand der Ergebnisse der Befragung bei der Erschließung der Wortbedeutung auch mit den Wortbildungsregularitäten bewusst umgehen.

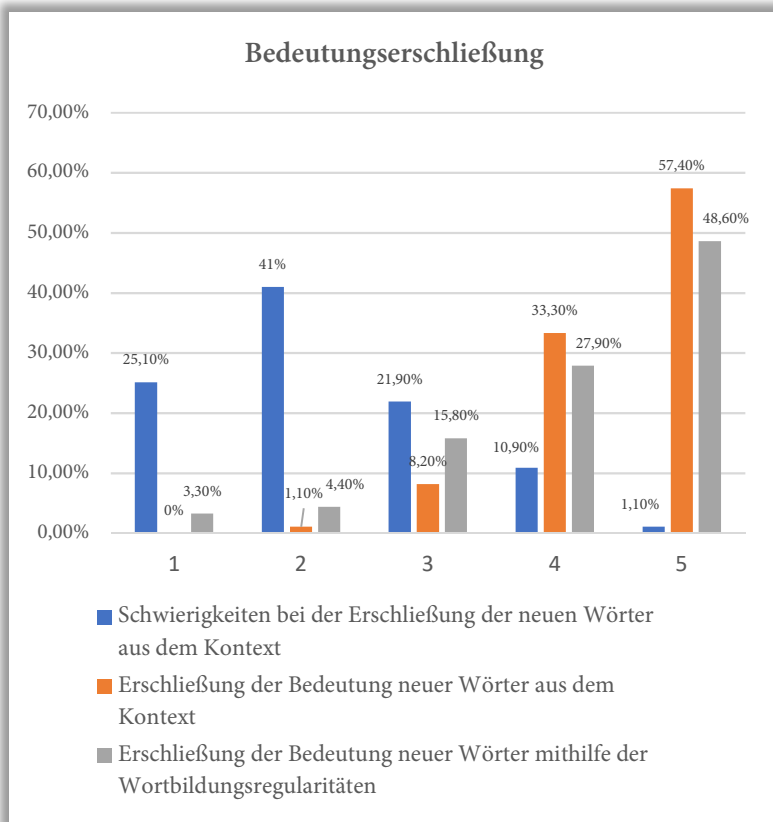


Abb. 6: Bedeutungsererschließung

Der bewusste Umgang mit den Bedeutungserschließungsstrategien und ihre Beherrschung deutet auf ein autonomes Verhalten beim Wortschatzlernen hin. Dieses steht damit im Zusammenhang, ob Lernende selbstständig und konsequent ein Vokabelheft beim Wortschatzlernen benutzen und bestimmte Hilfsmittel (wie gedruckte oder Online-Wörterbücher) beim Lernen bewusst einsetzen. Das folgende Diagramm in Abbildung 7 zeigt, dass die Mehrheit der Befragten sowohl ein Vokabelheft als auch Hilfsmittel beim Lernen anwendet.

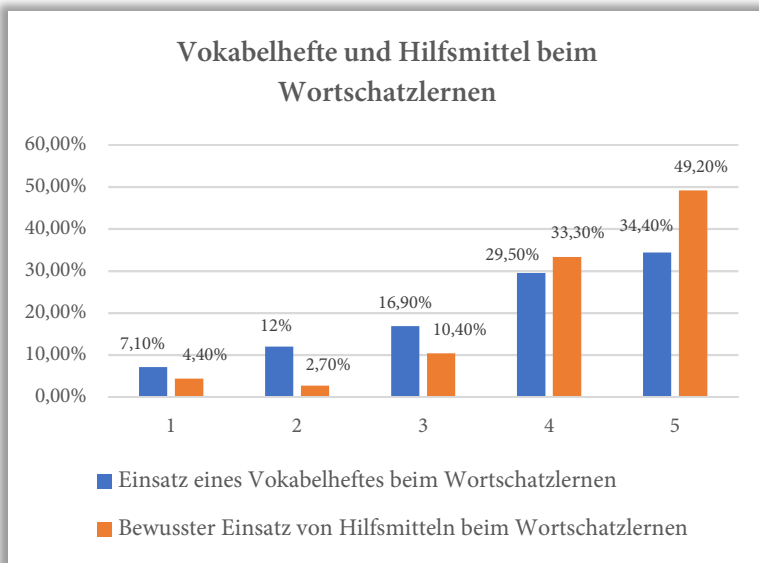


Abb. 7: Vokabelhefte und Hilfsmittel beim Wortschatzlernen

Die Ergebnisse in Bezug auf den Strategiegebrauch und den autonomen Umgang mit dem neuen Wortschatz hängen auch damit zusammen, dass die meisten der Befragten (35%) keine Schwierigkeiten beim Lernen neuer Wörter haben (Abbildung 8). Sie verfügen über die Strategien und Techniken, um den neuen Wortschatz anwenden zu können. Hinsichtlich der bewussten Erweiterung des Wortschatzes lässt sich feststellen, dass 32,8% der Befragten ihren Wortschatz bewusst erweitern, 27,3% teilweise, auf weitere 22,4% trifft dies vollständig zu. Über das Lernen des neuen Wortschatzes hinaus ist es auch eine wichtige Frage, inwiefern Lernende das Gelernte im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch anwenden können. 44,8% der Befragten können den

erworbenen Wortschatz in ihrem Sprachgebrauch eher und 29% völlig einsetzen. Nur ein sehr geringer Anteil (0,5%) gibt an, das Gelernte nicht anwenden zu können.

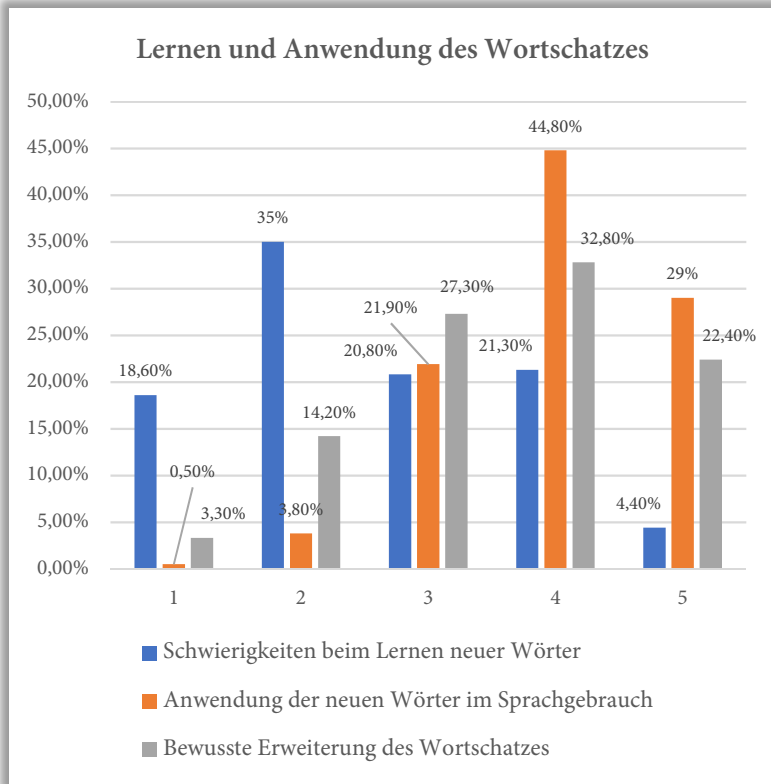


Abb. 8: Lernen und Anwendung des Wortschatzes

Anhand der Befragung der Lernenden lassen sich in Bezug auf das autonome Verhalten beim Wortschatzlernen die folgenden Tendenzen herausarbeiten:

- Der Wortschatz und das Wortschatzlernen sind für die Lernenden wichtig. Die Wortschatzarbeit spielt im DaF-Unterricht eine große Rolle.
- Lernende verfügen über unterschiedliche Strategien beim Wortschatzlernen, aber diese wurden in erster Linie nicht im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts erworben.

- Lernende sind fähig, ihre in der ersten Fremdsprache erlernten Strategien auf das Wortschatzlernen in der zweiten Fremdsprache zu transferieren.
- Die Präsentation des neuen Wortschatzes ist meistens an einen bestimmten Text gebunden, aber die weitere Behandlung des Wortschatzes ist nicht immer textgebunden und der Wortschatz bleibt daher isoliert.
- Lernende sind fähig, die Bedeutung des neuen Wortschatzes aus dem Kontext und unter Verwendung von Wortbildungsregeln zu erschließen.
- Lernende sind bereit, ihren Wortschatz bewusst zu erweitern, und benutzen dabei Hilfsmittel.
- Lernende können den gelernten Wortschatz bei der Ausführung sprachlicher Handlungen anwenden.

In der Forschung hat sich eindeutig herausgestellt, dass Lernerautonomie und Wortschatzarbeit eng miteinander verbunden sind. Aufgrund der empirischen Forschung wurde festgestellt, dass die Lernenden gezielt gefördert werden können, den Wortschatz autonom zu erlernen. Eine wichtige Voraussetzung beim autonomen Lernen ist das strategische Verhalten, das auch die lexikalische Kompetenz umfasst. Nach diesen Anregungen habe ich mich für das Forschungsthema „Lexikalische Kompetenz – die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch“ entschlossen. In den nächsten Kapiteln werde ich den aktuellen Stand der Datenerhebung reflektieren.

3 Empirische Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt nach Festlegung der Forschungsfragen, welche auf der Basis meines Erkenntnisinteresses und der Recherchearbeit formuliert wurden. In der Arbeit soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

- Inwiefern spielen Lehrwerke als Input für den Wortschatzerwerb im schulischen Fremdsprachenunterricht eine Rolle?
- Wie können die Merkmale der Sprachentwicklung hinsichtlich der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz erkannt werden?
- Welche Faktoren spielen eine Rolle bei der Optimierung des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzerweiterung?
- Welche Faktoren sind für die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz im modernen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung?

Anhand der Datenerhebung werden die folgenden Hypothesen getestet:

- Jedes Lehrwerk spielt beim Erwerb des Wortschatzes und der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz eine verschiedene Rolle.
- Die sprachliche Entwicklung der Lernenden weist allgemeine und individuelle Merkmale auf.
- Verschiedene Faktoren beeinflussen den Erwerb und die Erweiterung des Wortschatzes, wobei die Person und das Wissen des Lehrers eine Schlüsselrolle spielen.
- Medienunterstützte Wortschatzarbeit hat eine positive Wirkung auf die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz.

Die empirische Datenerhebung besteht aus fünf Schritten. Die gewonnenen Daten werden mithilfe der Triangulation als Forschungsstrategie analysiert. Die Datenerhebung umfasst quantitative (Lehrwerkanalysen, Befragungen von Lehrenden und Lernenden) sowie qualitative Forschungsmethoden (Längsschnittstudie, Tiefeninterviews).

3.1 Lehrwerkanalysen

Es wird davon ausgegangen, dass der Input bei der Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit eine wichtige Rolle spielt, wobei diese Rolle in Lehrwerken nur teilweise erfüllt wird. Input wird im allgemeinen Sinne als „ein Beitrag von außen definiert; etwas von außen Zugeführtes, was etwas anderes bewirken soll.“¹

Einige Lehrwerke, die im ungarischen Schulsystem verwendet werden, werden aus der Forscherperspektive analysiert. Bei der Festlegung der Kriterien der Lehrwerkanalyse werden die Prinzipien von Hermann Funk (2004) berücksichtigt. Die Qualitätsmerkmale werden in einem Raster festgehalten, die zur erfolgreichen Wortschatzarbeit und zum erfolgreichen Wortschatzerwerb einen wichtigen Beitrag leisten können. Die einzelnen Lehrwerke werden daraufhin untersucht, in wie vielen Fällen ihr Inhalt den Qualitätsmerkmalen entspricht. Demzufolge werden Schlüsse gezogen, inwiefern der Aufbau der Lehrwerke und die Möglichkeiten, die sie zum Fremdsprachenunterricht bieten, bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz eine Rolle spielen. Bei der Lehrwerkanalyse wird überprüft,

1 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Input> (28.10.2022).

- ob das Lehrwerk dabei Hilfe leistet, zwischen dem Verstehenswortschatz und dem Wortschatz, der produktiv verwendet werden soll, zu unterscheiden
- ob das Wortschatzangebot offen ist und ob Lernende die Möglichkeit haben, sich an der Auswahl der zu erlernenden Vokabeln zu beteiligen
- ob das Lehrwerk kontinuierlich Strategien vorschlägt, um die Bedeutung des neuen Wortschatzes zu erschließen und zu memorisieren
- ob sprachliche Handlungskontexte und assoziative Übungen angeboten werden und dabei die Arbeitsweise des mentalen Lexikons berücksichtigt wird (dabei wird beobachtet, wie lebensnah die Situationen sind, in denen der gelernte Wortschatz verwendet werden soll; ob die Texte authentisch sind; ob das Lehrwerk die Wichtigkeit der Kollokationen und Kookkurrenzen von Wörtern in Betracht zieht).

Die in der Einleitung aufgelisteten Teilfähigkeiten als Komponenten der lexikalischen Kompetenz werden auch bei der Formulierung der Kriterien eine Rolle spielen, da untersucht wird, wie die Entfaltung dieser Teilfähigkeiten im Unterricht verwirklicht werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, ob sich die Rolle des Lehrwerks als Input bei Lernenden mit unterschiedlichen Sprachniveaus verändert. Aus diesem Grunde werden Lehrwerke mit gezielten Sprachniveaus (A1; A2; B1; B2; C1; C2) in die Analyse mit einbezogen.

3.2 Längsschnittstudie

Diese Methode beabsichtigt die Bewertung der Entwicklung anhand selbst zusammengestellter Arbeitsblätter. Die Übungen und Aufgaben der Arbeitsblätter werden mit der Zielsetzung konstruiert, der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz der Lernenden folgen zu können. Die bearbeiteten Arbeitsblätter werden in sog. retrospektiven Interviews mit den Schülern und Schülerinnen reflektiert, um herauszufinden, wie bewusst der Gebrauch von lexikalischen Einheiten in ihren Sprechakten ist. Die Studie wird unter Teilnahme von zwei Probandengruppen: einer Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe durchgeführt. In der Experimentalgruppe wird die lexikalische Kompetenz gezielt gefördert, in der Kontrollgruppe hingegen findet keine gezielte Förderung statt. In Abschnitt 4 vorliegenden Beitrags werden die ersten Ergebnisse der Studie dargestellt.

3.3 Befragungen

Befragungen wurden auch in der Pilotstudie (siehe Abschnitt 2) durchgeführt, um das Forschungsinstrument zu testen. Diese Methode der quantitativen Forschung dient dazu, das Verhalten von Lernenden und Lehrenden aus der Außenperspektive zu beschreiben und zu erklären, und damit „generalisierbare Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu erkennen“ (Settineri et al. 2014: 21). Die Proband:innen werden vorformulierte Statements lesen und auf einer geschlossenen Skala markieren, in welchem Maße diese zutreffen. Die Befragung wird im Rahmen einer nationalen Datenerhebung erfolgen, die gewonnenen Daten werden mit statistischen Methoden ausgewertet.

3.3.1 Befragung von DaF-Lernenden

Bei den Schülern:innen wird eine Datenerhebung mittels Fragebögen unter anderem darüber durchgeführt, wie sie neue Wörter lernen, welche Lerngewohnheiten sie haben, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und ob sie über Lernstrategien verfügen.

3.3.2 Befragung von DaF-Lehrenden

Die Lehrenden werden in Bezug auf ihr Wissen die Sprachentwicklung, die Sprachbasis und die Kompetenzen der Schüler:innen betreffend befragt, um die Rolle des Vokabulars bei der sprachlichen Entwicklung zu verstehen. Der Fragebogen wird eine größere Anzahl von offenen Fragen beinhalten, um einen Einblick in die individuellen Perspektiven der Proband:innen zu bekommen.

3.4 Tiefeninterviews mit Lehrenden

In den Tiefeninterviews mit den Lehrenden werden die Veränderungen der beruflichen Identität untersucht. Insbesondere werden dabei jene Veränderungen, welche die Rolle des Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen betreffen, beleuchtet. Tiefeninterviews sind ein Mittel dafür, die Einstellungen und Meinungen der befragten Lehrenden zu erfassen. Die Fragen werden vorher festgelegt, ihre Reihenfolge und Tiefe wird aber den Äußerungen der Befragten angepasst. Die Antworten werden aufgenommen und im Nachhinein analysiert.

4 Die ersten Ergebnisse der Längsschnittstudie

4.1 Arbeitsblatt 1

Am Ende des ersten Schuljahrs wurde das erste Arbeitsblatt (Anhang 3) eingesetzt. Mit diesem Aufgabenblatt sollten so viele Teilfähigkeiten der lexikalischen Kompetenz wie möglich getestet, aber auch „ein erster Überblick“ über die allgemeine Wortschatzkompetenz der Lernenden ermöglicht werden. Hierbei war es wichtig, dass die Wortschatzarbeit textbasiert ist, weswegen viel Wert auf die Textauswahl gelegt wurde. Es sollte sich um einen Text handeln,

- dessen Inhalt den Interessen der Schüler:innen entspricht
- der ein Thema bearbeitet, mit dem die Gruppen sich schon beschäftigt haben
- zu dessen Wortschatz die Lernenden über ausreichende Wortschatzkenntnisse verfügen
- der eine angemessene Menge neuen Wortschatz beinhaltet.

Auf der Basis der oben genannten Kriterien wurde das Thema „Freizeit“ gewählt. Im dafür ausgewählten Text werden Hinweise auf die eigenen Vorlieben, Sport und Bräuche in der eigenen Heimat gegeben, was Themenbereiche betrifft, welche bereits vorab im Unterricht behandelt wurden. Der Text beinhaltete 8 unbekannte Vokabeln und eine hohe Anzahl an Wörtern, welche die Schüler:innen bereits in einem speziellen Kontext gehört oder gesehen haben. Die Lernenden mussten in diesen Aufgaben die Wortbedeutung der neuen Wörter erschließen sowie diese verstehen und anwenden.

In der ersten Übung mussten die Lernenden die im Text vorkommenden neuen Begriffe Wortfeldern zuordnen und diese auch mit eigenen Ideen ergänzen. Durch diese Übung konnte wahrgenommen werden, ob die Lernenden in der Lage sind, Wörter Konzepten zuzuordnen, und ob sie sich des Bedeutungspotenzials eines Wortes im Klaren sind. Die zweite Übung untersuchte die Wortbildungskompetenz der Lernenden, sowie ihre Fähigkeit, mit Wortarten umzugehen. Wenn den Lernenden auch Ableitungen eines Wortes bekannt sind, kann festgestellt werden, dass die sog. strategische Komponente ihrer lexikalischen Kompetenz eingesetzt wird. Diese Teilfähigkeit wird in dieser Übung im rezeptiven Bereich beobachtet, aber sie ist auch bei der Sprachproduktion relevant, weil Lernende in der Lage sein sollen, neue lexikalische Elemente für ihre eigene Kommunikationszwecke zu bilden. Die

dritte Übung diente dem Zweck, die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden evaluieren zu können. Sie müssen mit Wortarten umgehen können im Sinne der Erkennungsfähigkeit, an welchen Stellen eines Satzes Adjektive stehen können. Wenn sie die Bedeutung einiger Adjektive schon kennen, sind sie fähig, durch strategisches Verhalten die Position dieser Adjektive im gegebenen Satz zu beobachten und danach die neuen Adjektive durch die Beobachtung der anderen Sätze zu finden, auch wenn sie die Bedeutung der Adjektive noch nicht kennen. Die vierte Übung ist der dritten sehr ähnlich, wobei den Lernenden bei dieser Übung die Wortform behilflich war (auch das steht mit der strategischen Komponente im Zusammenhang). Bei der fünften Übung wurde wieder die Wortbildungskompetenz gebraucht, die bei der zweiten schon erwähnt wurde, wobei nicht alle Wörter, die gebildet werden können, im Text stehen. Es ist auch nötig, zusammengesetzte Wörter zu bilden, welche die Schüler:innen vielleicht noch nicht gesehen haben. Durch strategisches Verhalten sollten sie erkennen können, welche zusammengesetzten Wörter einen Sinn machen. Zur Lösung der sechsten Übung ist es nötig, dass sich die Lernenden über die entsprechenden grammatischen und morphologischen Formen im Klaren sind. Obwohl sie z. B. über Adjektivdeklinaton noch nichts gelernt haben, sollten sie aus dem Ausdruck *ein kleines Geschäft* herausfiltern können, dass die Endung *-es* das Genus des Nomens verrät. In der siebten Übung wurde getestet, ob die Lernenden die Semantik der neuen lexikalischen Einheiten aus dem Kontext erschließen können. Zur Lösung der achten Übung wird vorausgesetzt, dass die Lernenden die Bedeutung der neuen lexikalischen Einheiten verstanden haben, wodurch sie in der Lage sind, diese Ausdrücke in neuen Kontexten zu verwenden. Bei dieser Übung ist auch die Kollokationskompetenz von großer Bedeutung, denn die Vokabeln werden nicht als einzelne Wörter, sondern in festen Wendungen verwendet.

4.2 Die retrospektiven Interviews der ersten Phase

Die ausgefüllten Arbeitsblätter werden mithilfe von sog. retrospektiven Interviews mit den Schüler:innen reflektiert, um herauszufinden, wie bewusst der Gebrauch von lexikalischen Einheiten in ihren Sprechakten ist. Nachdem sie das Aufgabenblatt gelöst haben, bekommen die Lernenden im Rahmen des retrospektiven Interviews einige offene Fragen gestellt. Die Interviews finden nach jeder Messung auf Ungarisch statt. Die Fragen beziehen sich darauf,

- wie die Lernenden den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben bewerten und warum

- ob es Aufgaben gab, bei denen ihnen ihre Kenntnisse über ihre erste Fremdsprache (Englisch) oder ihre Erfahrungen beim Englischlernen geholfen haben
- ob sie (z. B. beim Gruppieren der Wörter nach ihrem Genus oder bei der Ergänzung der Lücken) auf ihr vorhandenes Wissen zurückgegriffen oder den Kontext zur Hilfe benutzt haben
- was ihnen beim Lösen der einzelnen Aufgaben geholfen hat
- welche Methoden und Strategien sie verwendet haben
- wie sie die Lösungen gefunden oder gewählt haben
- ob sie die Wortarten beobachtet haben und wie ihnen das geholfen hat
- ob sie bei der Lösung ihre Muttersprache oder ihre Kenntnisse in der ersten Fremdsprache Englisch verwendet haben.

Im Folgenden beschreibe ich die Befunde der Interviews der ersten Phase. Die Lernenden haben den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben unterschiedlich bewertet. Die meisten fanden die erste Aufgabe leicht, weil ihr vorhandenes Wissen ihnen bei der Lösung geholfen hat. Auch die Tatsache, dass es viele internationale Wörter gab, zu denen sie das Wortfeld finden konnten, hatte Einfluss auf ihre Empfindung. Die zweite Aufgabe haben sie als eher leicht beurteilt. Sie haben ihre vorhandenen Kenntnisse über die Verben verwendet und auf die Wortform geachtet. Die dritte, in der sie Adjektive finden mussten, haben sie auch als eher einfach beurteilt. Die Lernenden haben hier Strategien eingesetzt, mit denen sie die Satzstruktur und die Wortarten in den Sätzen beobachtet haben. In den Aufgaben, in denen sie mit zusammengesetzten Wörtern arbeiten mussten, half es ihnen, dass sie diese Wörter bereits gekannt oder sehr ähnliche Wörter schon gelernt haben. Bei der Gruppierung der Substantive nach ihrem Genus mussten sie ebenso auf ihr vorhandenes Wissen zurückgreifen. Eine Schülerin gab an, dass sie darauf achtete, in welcher Form die Wörter vor dem Substantiv stehen, zum Beispiel mit den Endungen des *Akkusativs*. Diese Endungen konnten ihr auch zeigen, zu welchem Genus das Substantiv gehört. Die Lösung der 7. Aufgabe ist eher gut gelungen. Die Lernenden haben angegeben, dass sie zuerst solche Wörter verwendet haben, deren Bedeutung sie kannten; und sie haben den Kontext im Text beobachtet, um die Bedeutung der neuen Wörter herausfinden zu können. Sie versuchten auch, die Wortart zu identifizieren, und anhand der Definitionen festzustellen, um welche Wortart es sich handeln könnte. Obwohl viele Lernende die neunte Aufgabe ohne Fehler oder nur mit zwei Fehlern gelöst haben, wurde sie als die schwierigste bewertet. Die Probleme hingen damit zusammen, dass ihnen die Wörter nicht bekannt waren. Viele Teilnehmer haben hier auf ihre Muttersprache zurückgegriffen. Sie übersetzten

die Sätze mit den Lücken in ihre Muttersprache, was ihnen zur Lösung der Aufgabe verhalf. Nur wenige Lernende haben angegeben, ihre Kenntnisse in ihrer ersten Fremdsprache Englisch oder ihre Erfahrungen mit dem Erlernen der englischen Sprache während der Bearbeitung des Arbeitsblatts verwendet zu haben.

4.3 Arbeitsblatt 2

Kurz nach dem Beginn des nächsten Schuljahres wurde das zweite Arbeitsblatt (Anhang 4) eingesetzt. Aus zeitlichen Gründen beinhaltete das zweite Arbeitsblatt weniger Aufgaben. (Beim Ausfüllen des ersten Aufgabenblattes hat sich herausgestellt, dass 45 Minuten nicht ausreichten, um 8 Aufgaben fertigzustellen.) Die Aufgabentypen wurden aufgrund der Vergleichbarkeit nicht geändert, aber die Komplexität des Textes und der Schwierigkeitsgrad der behandelten Vokabeln wurden erhöht. Es gibt Aufgabentypen, in denen fast keine Unterschiede in der Leistung der beiden Gruppen zu beobachten sind (die Aufgabe, in der nach Adjektiven gesucht wird, und die, in der zusammengesetzte Wörter gefunden werden sollen). Auch im Vergleich zu ihrem Ergebnis in der ersten Phase der Datenerhebung zeigen die einzelnen Lernenden keine großen Fortschritte. Dies kann dadurch erklärt werden, dass das Aufgabenblatt der zweiten Phase kurz nach der ersten Phase – und zudem gleich nach den Sommerferien – eingesetzt wurde, während welcher die Schüler:innen keinen neuen Input bekommen haben.

In der Experimentalgruppe ist die Anzahl von richtigen Antworten bei der Gruppierung von Substantiven nach ihrem Genus viel höher als in der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied kann dadurch erklärt werden, dass die Experimentalgruppe bereits die Benutzung des Dativs gelernt hat. Obwohl die Mitglieder der beiden Gruppen in den Interviews behauptet haben, dass ihnen der Kontext der Substantive, d. h. die Endungen der Wörter vor den gesuchten Wörtern im Text bei der Lösung der Aufgabe geholfen haben, kann eindeutig festgestellt werden, dass die Experimentalgruppe bei der Lösung viel bewusster gehandelt hat.

Die durchschnittliche Punktezahl bei der Zuordnung von Wörtern zu ihren Definitionen ist bei der Kontrollgruppe mit 3,3 höher als bei der Experimentalgruppe (1,9). Die Kontrollgruppe hat auch bei der Ergänzung der Sätze mit den angegebenen Wörtern besser abgeschnitten (Durchschnitt 3,4 Punkte) als die Experimentalgruppe mit einem Durchschnitt von 2,2.

Die Verarbeitung des Inhalts der durchgeführten Interviews zu diesem Aufgabenblatt läuft noch. Abschließend kann festgestellt werden, dass alle

Teilnehmenden wesentliche Probleme bei der Zuordnung von Wörtern zu ihren Definitionen und bei der Ergänzung der Sätze mit den angegebenen Wörtern hatten. Das Problem wurde seitens der Lernenden dadurch erklärt, dass die Arbeit mit dieser Anzahl unbekannter Wörter auf sie belastend wirkte.

5 Fazit, Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Pläne und vorläufigen Ergebnisse des Dissertationsprojekts, welches die lexikalische Kompetenz und die Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit L1 Ungarisch untersucht, überblicksartig vorgelegt. Der Beitrag gewährte Einsicht in die bisher gewonnenen Daten, die nach den Überlegungen der theoretischen Recherchearbeit und der vorher durchgeführten Pilotstudie reflektiert wurden.

Die Datenerhebung des Dissertationsprojekts umfasst mehrere Phasen, unter denen die Längsschnittstudie über einen hohen Stellenwert verfügt. Mithilfe der Messungen und der Auswertung der Daten werden viele Ergebnisse beobachtbar. Ich habe vor, durch die Analyse der Transkriptionen von den retrospektiven Interviews Fallstudien über die einzelnen Teilnehmenden und ihre Entwicklung durchzuführen. Das zu erwartende Resultat dabei ist, dass die lexikalische Kompetenz bei den Lernenden in der Experimentalgruppe, wo die Förderung gezielt stattfindet, in einem höheren Maß ausgebaut wird als in der Kontrollgruppe ohne gezielte Förderung. Aufgrund der Fallstudien wird ersichtlich, welche Besonderheiten der Sprachentwicklung bei den einzelnen Lernenden während des Zeitraums der dreijährigen Längsschnittstudie zu beobachten sind. Ein ebenso denkbares Ergebnis der weiteren Forschung könnte sein, dass die Teilnehmenden in den nächsten Phasen zunehmend weniger Probleme beim Umgang mit der unbekanntem Lexik haben werden, weil sich ihre lexikalische Kompetenz ständig entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. München: Langenscheidt.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren und beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.

- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3/4, S. 41–47.
- Grünewald, Andreas / Noack-Ziegler, Sabrina / Tassinari, Maria Giovanna / Wieland, Katharina (2021): Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2013): Erwerb von lexikalischer Kompetenz. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. In: Kapelari, Suzanne (Hrsg.): *Tagung der Fachdidaktik 2013*. Innsbruck: Innsbruck university press. S. 45–57. Online unter der URL:
https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04_hirzinger-unterrainer.pdf (27.12.2021).
DOI: <https://doi.org/10.15203/2936-43-1-04>
- Kieweg, Werner (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschenken und Realität. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 36/55, S. 4–10.
- Kósa, Györgyi (2019): Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Werkstatt* 14, S. 30–42. Online unter der URL:
<https://werkstatt.unideb.hu/2019/kosagy.pdf> (29.12.2021).
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (2012): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1)*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 53–73.
- Löschmann, Martin (1971): Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 93–99.
- Löschmann, Martin (1980): Zum Schöpferischen in der Arbeit am Wortschatz. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, S. 153–161.
- Löschmann, Martin (1986): Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Desselmann, Günter / Hellmich, Harald (Hrsg.): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie-Verlag. S. 141–166.
- Löschmann, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Offenhauser, Bernhard (2020): *Kollokationen im DaF-Unterricht – Nutzbarmachung von Kollokationen zur Förderung der kollokativen Kompetenz. Erweiterung der*

- lexikalischen Kompetenz am Beispiel eines DaF-Jugendkurses. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): *Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.
- Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): *Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30)*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 27–46.
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz- ein Pläyoder für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: *Glottodidactica* 37, S. 117–126. Online unter der URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1684/1/Targońska.pdf> (27.12.2021).
DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.10>
- Targońska, Joanna, (2012): Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden. In: *Linguistica Silesiana* 33, S. 63–79. Online unter der URL: https://www.academia.edu/26797906/Wortbildungs%C3%BCbungen_aus_der_Sicht_der_Fremdsprachendidaktik_und_der_DaF_Lernenden (27.12.2021).
DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.10>
- Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, S. 71–108.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 236–245.

Anhang

(1) Fragebogen für DaF-Lehrende

1. Seit wann unterrichten Sie DaF?
2. In welchem Schultyp unterrichten Sie?
3. Welchen Bereich des Unterrichts mögen Sie am besten?

4. Können Sie Ihre Lernenden für Deutsch gewinnen? Wenn ja, wie gelingt es Ihnen? Wenn nicht, was denken Sie, warum?
5. Welchen Bereich des Unterrichts mögen die Lernenden am liebsten?
6. Arbeiten Sie mit DaF-Lehrwerken oder lieber mit eigenen Materialien? Begründen Sie Ihre Antwort.
7. Welchen Stellenwert hat Ihrer Meinung nach die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht?
8. Welche Lehrziele können dabei verwirklicht werden?
9. Welche Lernziele können dabei verwirklicht werden?
10. Wie präsentieren Sie in Ihrer Praxis den neuen Wortschatz? Warum?
11. Legen Sie Wert auf die Förderung der Lernerautonomie? Warum?
12. Wie verwirklichen Sie diese Förderung?
13. Welche Lernstrategien brauchen Lernende beim autonomen Wortschatzlernen? Warum?
14. Wie vermitteln Sie den Lernenden diese Strategien?
15. Wie machen Sie den Lernenden diese Strategien bewusst?

(2) Fragebogen für DaF-Lernende

Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre.

Életkor:

Nem:

Iskolatípus:

Évfolyam:

Anyanyelv:

Tanult idegen nyelvek:

Első idegen nyelv:

Második idegen nyelv:

Harmadik idegen nyelv:

Hány éve tanulsz németül:

Hány éve tanulsz iskolai keretben németül:

Kérlek, jelöld az alábbi skálán, hogy a következő állítások mennyire igazak Rád (5 = teljes mértékben; 1 = egyáltalán nem).

		1	2	3	4	5
1.	A német nyelv tanulása során az új szavak megtanulását fontosnak tartom.					
2.	Rendelkezem szótanulási stratégiákkal.					
3.	A szótanulási stratégiákat, amelyekkel rendelkezem, az iskolai németóra keretében tanultam meg.					
4.	A szótanulási stratégiáimat tudatosan alkalmazom.					
5.	Németórán az új szókincs, amelyet tanulunk, általában nem kapcsolódik szöveghez.					
6.	Az első idegen nyelven megismert szótanulási stratégiákat tudom alkalmazni a második idegen nyelv tanulása során.					
7.	A németórán nagy hangsúlyt fektetünk a szókincsmunkára.					
8.	Németórán az új szókincset általában szöveghez kapcsolódóan vezetjük be.					
9.	Nehézséget jelent számomra az ismeretlen szavak kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből.					
10.	Az új szavak jelentésének megértésekor figyelembe veszem a szövegkörnyezetet.					
11.	Az új szavak jelentésének megértésekor figyelembe veszem a szóképzési szabályokat (pl. <i>lernen – tanul, der Lerner – tanuló</i>).					
12.	Nehézséget jelent számomra az új szavak megtanulása.					
13.	Az új szavakat képes vagyok felhasználni írásbeli vagy szóbeli nyelvhasználatom során.					
14.	Tudatosan bővíttem a szókincsemet.					
15.	Következetesen leírom magam számára az új szavakat egy füzetbe.					
16.	Az új szavak megértéséhez tudatosan használok különböző eszközöket (pl. nyomtatott vagy digitális szótárakat).					

Autorinnen und Autoren des Bandes

DARÓCZY Anna	annasarkany@gmail.com
DENGSCHERZ, Sabine	sabine.dengscherz@univie.ac.at
FELD-KNAPP Ilona	knappilona@t-online.hu
FRITZ, Thomas	thomas.fritz@univie.ac.at
HALLET, Wolfgang	Wolfgang.Hallett@anglistik.uni-giessen.de
HIRSCHFELD, Ursula	uh@hirschfelds.de
KÁROLY Krisztina	karoly.krisztina@btk.elte.hu
KÓRÓSI Krisztina	korosik1@gmail.com
LÁZÁR Ildikó	ildiko.lazar@gmail.com
MÁRKI Herta	marki.herta@gmail.com
OFFENHAUSER, Bernhard	Offenhauser_Bernhard@gmx.at
PANTÓ-NASZÁLYI Dóra	dorapanto@gmail.com
PERGE Gabriella	gabriellaperge87@gmail.com
RAÁTZ Judit	raatz.judit@gmail.com
ROPOLI-SZABÓ Vivien	sz.vivi02@gmail.com
SÁRVÁRI Tünde	sarvari.erzsebet.tunde@szte.hu
TOLCSVAI NAGY Gábor	tnghu@hotmail.com
