

Kompetenzorientierter Umgang mit Normabweichungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Knorr, Dagmar

Published in: **BDV** Magazin

Publication date: 2019

Document Version Verlags-PDF (auch: Version of Record)

Link to publication

Citation for pulished version (APA):

Knorr, D. (2019). Kompetenzorientierter Umgang mit Normabweichungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. *BDV Magazin*, 2019, 7–15. http://bdv-bg.eu/wp-content/uploads/2019/04/BDV-Magazin-2019.pdf

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
 You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal?

Take down policyIf you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 05. Juli. 2025



April 2019



ISSN 1310-6228

ZEITSCHRIFT DES BULGARISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES

In dieser Ausgabe:
Interferenzprobleme
und Fehlerkorrektur im
DaF-Unterricht

MITGLIED DES INTERNATIONALEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES

IDV

WAS IST DLL?

DLL ist die neue Fort- und Fremdsprache entwickelt und Ansatz. **DLL** orientiert sich

FÜR WEN IST DLL?

DLL wurde für Lehrende

DEUTSCH LEHREN LERNEN

Neue Termine 2019:

Weitere Informationen und Anmeldung:



DEUTSCH LEHREN LERNEN

FORT- UND WEITERBILDUNG WELTWEIT







INHALT

Beiträge zum Thema des Heftes

Marijka Dimitrova

Interferenzprobleme und Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht (Einleitung)

4

Dagmar Knorr

Kompetenzorientierter Umgang mit Normabweichungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

7

Sabine Brachmann-Bosse

Lernmotivierende Formen der Fehlerkorrektur bei der mündlichen Produktion im DaF-Unterricht

16

Janka Koeva

Fehlerkorrektur in Partnerarbeit und Kleingruppen bei schriftlich fixierten Texten

21

Plamen Tsvetkov

Interferenz oder Transfer(enz)? Den Fehlern auf der Spur

28

Nikolaj Stefanov

Interferenz bei Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

36

Dobrinka Toteva

Kontrastive Forschungen und Transfer muttersprachlicher Kenntnisse zur Vorbeugung von Sprachfehlern bei Aufforderungsmodalität

51

Viktor Money

Mehrsprachigkeit, sprachliche Fehler und Fehlerkorrektur

62

Rumjana Vojnova

Die Benotung – als Feedback für Schüler und Eltern Herr Schmieds pathetische Ansprache an seine Schüler*innen nach ständiger Diskussion über Noten

61

Sevginar Dincherova

Einfluss des "Interkulturellen Leseverstehens" auf den Fremdspracherwerb

71

Projektbeschreibungen und Berichte

Ilona Feld-Knapp

Professionsforschung im Rahmen der universitären DaF-Lehrerausbildung in Budapest 84

Janka Koeva

DaF-Lehrerausbildung an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien 93

Ivanka Kamburova

Stand und Perspektiven der Fortbildung von DeutschlehrerInnen in Bulgarien 97

Antoaneta Mihailova

Die neuen Herausforderungen bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Bulgarien 101

Stanislava Ilieva

Fachwissenschaftlich und/oder praxisorientiert. Das Transferproblem in der Lehrerausbildung 104

Rumjana Vojnova Die Mentorrolle 112

Asya Kuleva

Das Projekt "Weil ich noch immer an das Gute im Menschen glaube" als Brücke zwischen der Vergangenheit und der Zukunft

115

Rumjana Vojnova

Die eTwinning-Projekte wecken das Interesse der Schüler

126

Rezensionen und Annotationen

Marijka Dimitrova

"Neurodidaktik und Mehrsprachigkeit" – neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht 132

IMPRESSUM

Die BDV-Zeitschrift erscheint einmal jährlich. Die BDV-Mitglieder beziehen die Zeitschrift kostenlos. ISSN 1310-6228

Herausgeber: der Vorstand des BDV Schriftleitung: Prof. Dr. Marijka Dimitrova Dr. Plamen Tsvetkov Iva Dzhangozova

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stimmen nicht unbedingt mit der Meinung vom Herausgeber überein. Zuschriften, Beiträge und Besprechungen bitte an die Adresse des Vorstandes schicken: Дружество на преподавателите по немски език в България

П.к. 54, 2161 Правец Тел./факс: 07133 5005

E-Mail: bdv.bg@abv.bg www.bdv-bg.eu

Die eingereichten Manuskripte werden durch die Schriftleitung und das Herausgeberteam intern beurteilt.

Konto Nr. des BDV:

Für Überweisungen aus dem Inland:

В лева: Дружество на преподавателите по немски

език в България,

IBAN: BG 23 BPBI 7940 1003 1857 01, BIC: BPBIBGSF,

Юробанк И ЕФ ДЖИ България АД,

клон "Дървеница", София

Für Überweisungen aus dem Ausland:

Bulgarischer Deutschlehrerverband, IBAN: BG 23 BPBI 7940 1003 1857 01, BIC: BPBIBGSF, Eurobank EFG

Bulgaria, Sofia

Layout und Druck: ДизАрт

BEITRÄGE ZUM THEMA DES HEFTES

Interferenzprobleme und Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

"Die Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten zwischen den Sprachen beruhen auf den tatsächlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden der Kulturen, und die Sprachen als integraler Teil der Kulturen spiegeln diese zwischensprachlichen Kontakte wieder."

Aus: Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. München: Max Hueber Verlag

Im vorliegenden Heft wird das Augenmerk auf Erscheinungen des sprachlichen Phänomens "Interferenz" gerichtet. In diesem Zusammenhang werden Fragen der Fehler und der Fehlerkorrektur aufgegriffen und zur Diskussion gestellt.

Was bedeutet "Interferenz"?

Im Bereich der Physik, aus dem dieser Begriff übernommen wird, bezeichnet die Interferenz den Prozess "der Überlagerung beim Zusammentreffen zweier oder mehrerer Wellenzüge" (Duden online-Wörterbuch: http://www.duden.de/rechtschreibung/interferenz/). Was die Herkunft des Wortes angeht, ist es auf das Verb "interferieren", d.h. auf *inter* "zwischen'und *ferire* 'schlagen, treffen' im Lateinischen, zurückzuführen (vgl. interferieren = sich überlagern, sich überschneiden - Duden online-Wörterbuch: http://www.duden.de/rechtschreibung/interferieren/).

Der Terminus "Interferenz" wird in verschiedenen linguistischen Teilbereichen verwendet: in der Sprachkontaktforschung, in der kontrastiven Linguistik, in der Psycholinguistik, sowie im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb.

Im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs werden unter "Interferenz" "die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems (der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache) auf ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll", verstanden (Karbe/Piepho 2000:127).

Das Erlernen von Fremdsprachen charakterisiert sich durch eine ständige Interaktion zwischen der Muttersprache (der Erstsprache, der L1) und der Zweitsprache (L2), wobei Eigenschaften der L1 auf die L2, und zu einem späteren Zeitpunkt auch umgekehrt, übertragen werden. Die Lernenden können auf Wissensbestände und Fähigkeiten zurückgreifen, die sie beim Erstsprachenerwerb entwickelt haben. Darüber hinaus kann die Nähe bzw. die Entfernung der Erstsprache zu der Zielsprache sich positiv oder negativ auf den Lernprozess auswirken. Auf der negativen Auswirkung beim Fremdsprachenerwerb beruhen die Interferenzfehler, die im Bereich der Phonetik, Grammatik, Lexik und Semantik, bei der Textproduktion und der Sprachverwendung zu beobachten sind. Die unterschiedlichen sprachlichen Elemente und Regeln in der L2, im Vergleich zu der L1, bereiten den Lernern Schwierigkeiten und können Fehler verursachen. Dagegen können sich die Lernenden Gemeinsamkeiten in L1 und L2 aufgrund des positiven Transfers leicht aneignen.

Ursachen für die Fehler können sein:

- die Vermittlung der Fremdsprache selbst (Unterrichtssituation, Unterrichtsmethoden etc.),
- das Lernmaterial (Umfang, Art, Auswahl, Präsentation in den Unterrichtsmedien etc.),

- der Einfluss einer dritten Sprache,
- der Lernende selbst (wenn er den Unterricht ignoriert, kein Interesse daran hat; wenn im Unterricht seine Konzentration schwach ist; wenn er müde, gestresst ist, nicht die passenden Lernstrategien anwendet etc.).

Die Fehlerkorrektur und der Umgang mit Fehlern gehören zu den primären Aufgaben des Lehrers. Deshalb wäre es sinnvoll, sich dieser Problematik zuzuwenden und zu zeigen, dass es nicht nur "eine lästige Pflicht sein muss, sondern auch eine wichtige, aufschlussreiche, nützliche und gelegentlich sogar spannende Beschäftigung sein kann" (ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.doc).

Das vorliegende Heft enthält **Beiträge** zum Thema der aktuellen Ausgabe des BDV-Magazins, **Projektbeschreibungen** und **Berichte**, **Rezensionen** und **Annotationen**.

In den Beiträgen zum Themenschwerpunkt wird der Fokus auf folgende Aspekte gerichtet: Mit Fragen nach dem Wesen, nach den Möglichkeiten und Instrumenten, Fehler zu korrigieren, in schriftlich und mündlich produzierten Texten befassen sich Dagmar Knorr, Sabine Brachmann-Bosse, Janka Koeva. Auf Probleme der Mehrsprachigkeit und der Kontakte zwischen Sprachen im Prozess des Fremdsprachenerwerbs, sowie auf das Erlernen des Deutschen nach dem Englischen vor dem Hintergrund der Interferenz und des Transfers gehen Plamen Tsvetkov, Victor Monev und Nikolaj Stefanov ein. Kontrastiv angelegte Forschungen können dazu beitragen, dass Fehlerquellen festgestellt, untersucht und überwunden werden können, wenn es um den Ausdruck von Aufforderungsmodalität geht, darauf verweist Dobrinka Toteva. Die Benotung, die Suche nach alternativen Mitteln dafür, die Erhöhung der Sozialkompetenz der Schüler, das sind Fragen, die Rumjana Vojnova und Nicolas Schmidt bewegen. Das Lesen als Grundfertigkeit und die Faktoren, die zur Entwicklung der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht (FSU) beitragen, stehen im Mittelpunkt der Ausführungen von Sevginar Dincherova. In der Rubrik "Projektbeschreibungen und Berichte" werden Projekte, Meinungen, Probleme der Fremdsprachenlehrerausund -fortbildung in Budapest (Ilona Feld-Knapp), Veliko Tarnovo (Janka Koeva), Varna (Ivanka Kamburova-Milanova), Plovdiv (Stanislava Ilieva, angehende Lehrerinnen und Studentinnen), Blagoevgrad (Antoaneta Mihailova, Rumjana Vojnova) präsentiert und kommentiert. Die Projektarbeit als Möglichkeit zur Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen, zum Abbau von Vorurteilen, zur Erhöhung der Motivation der Lernenden im FSU wird in den Berichten von Asya Kuleva und Rumjana Vojnova mit Beispielen aus der Praxis illustriert. In der Rubrik "Rezensionen und Annotationen" wird das neu erschienene Buch "Neurodidaktik und Mehrsprachigkeit" (Koeva, Janka (2018): Neurodidaktik und Mehrsprachigkeit. Veliko Tarnovo: Universitätsverlag "Hll. Kyrill und Method") vorgestellt.

Den Autorinnen und Autoren möchten wir an dieser Stelle ganz herzlich danken für die aufschlussreichen Beiträge und allen Leserinnen und Lesern wünschen wir viel Vergnügen bei der Lektüre des neuen Heftes!

Marijka Dimitrova

Literaturverzeichnis

Duden online-Wörterbuch: http://www.duden.de/rechtschreibung/interferenz/ (Stand: 31.01.2019).

Duden online-Wörterbuch: http://www.duden.de/rechtschreibung/interferieren/ (Stand: 31.01.2019).

Hochländer, Gerhard: Fehlerkunde. Der sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenz-Fehlerlinguistik. ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.doc (Stand: 31.01.2019).

Karbe, Ursula/Piepho, Hans-Eberhard (2000): Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Kompetenzorientierter Umgang mit Normabweichungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Dagmar Knorr, Leuphana Universität Lüneburg

Dr. Dagmar Knorr leitet seit 2017 das Schreibzentrum/ Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Zuvor war sie Leiterin der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg und in Italien in der Lehrerbildung tätig. Als Linguistin und Schreibwissenschaftlerin forscht und lehrt sie zum Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit.

E-Mail: dagmar.knorr@leuphana.de

Abstract: In diesem Beitrag wird das Instrument "Farbschema" vorgestellt. Es kann in einer prozessorientierten Lehr-/Lernumgebung ergänzend zu Randkommentaren eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit des/der Lernenden auf bestimmte, wiederkehrende Phänomene im Text zu lenken, ohne explizite Vorschläge für die Überarbeitung zu geben. Voraussetzung für die Nutzung des Instruments ist die Reflexion des eigenen Rückmeldeverhaltens durch die Lehrenden. Denn die Ziele, die mit der Kommentierung verfolgt werden, beeinflussen ihre Kategorisierung. Ein mit Hilfe des Farbschemas kommentierter Text erfordert von Lernenden eine Auseinandersetzung mit den markierten sprachlichen Phänomenen. Besonders wiederkehrende und fossilierte Normabweichungen können durch gezielte Aufmerksamkeitslenkung ins Bewusstsein der Lernenden gehoben werden und auf diese Weise Lernfortschritte ermöglichen.

Schlüsselwörter: Überarbeiten, Kommentierung, Fehler, Norm, Reflexion

1. Einleitung

Der Umgang mit Fehlern ist ein zentraler Gegenstand im Fremdsprachenunterricht. Als Fehler gilt, was "vom Richtigen abweicht" (Wissenschaftlicher Rat/Drosdowski 1976: 812). Im Deutschen ist der Duden die Normgröße. In anderen Sprachen – wie bspw. im Englischen – kann die Richtigkeit nur in Abhängigkeit der gewählten Normvarietät beurteilt werden. Hinzukommt, dass sich Normen über die Zeit verändern. Dies betrifft nicht nur die Regeln der Orthographie und Interpunktion, sondern auch grammatische Veränderungen, die das lebendige System "Sprache" ausmacht. Die Balance zu halten zwischen Normorientierung und Flexibilität, um Lernenden die Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu geben, ist eine wichtige Aufgabe von Fremdsprachenlehrenden.

Um sich schreibend eine Sprache anzueignen, müssen "Inseln der Sicherheit" (Hornung 2006: 35) verlassen werden. Dieser Mut, Neues zu probieren, kann zu Fehlern führen, die jedoch als Chance für eine Weiterentwicklung verstanden werden können (vgl. Honegger/ Sieber 2012; Nardi 2017). Darüber hinaus wird beim Schreiben nicht nur grammatisches und lexikalisches Wissen erworben, sondern sich darüber hinaus mit Inhalten, Textmustern und dem eigenen Schreibhandeln auseinandergesetzt (Knorr 2019/im Druck). Die Arbeit an dem eigenen Text auf der Basis von Rückmeldungen ist hierfür ein wesentlicher Bestandteil. Die Art der Rückmeldung hat hierbei Einfluss auf die Überarbeitung. Im Folgenden wird daher zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zu Rückmeldung auf Lernendentexte gegeben, bevor das Farbschema zur Markierung von Normabweichungen vorgestellt und seine Anwendung diskutiert wird.

2. Rückmeldungen auf Lernendentexte – Forschungshintergrund

Das Überarbeiten des eigenen Textes aufgrund einer Rückmeldung ist für viele Schreibende schwierig. Im Laufe meiner Tätigkeit als Schreibdidaktikerin habe ich vielfältige Reaktionen kennengelernt. Der wohl wichtigste Punkt ist, dass Schreibende Kritik an ihrem Text sehr häufig als Kritik an ihrer Person verstehen. Um ihr Selbstbild zu schützen, bauen sie eine abwehrende Haltung auf, die eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Produkt behindert. Hinzu kommt, dass das Arbeiten am eigenen Text häufig als mühsam empfunden wird und daher gerne vermieden wird.

Lehrenden können diesen Überarbeitungswiderstand (Knorr 2011: 171) antizipieren und das Überarbeiten eines Textes als Schritt zum professionellen Umgang mit dem eigenen Schreiben in den Unterricht integrieren (vgl. Knorr 2012).

Meine Prämisse ist, dass Lernen nur stattfindet, wenn kognitiver Aufwand betrieben wird. Die Auseinandersetzung mit dem Produkt des eigenen Schreibhandelns bedeutet Reflexion, also den Aufbau metakognitiven Wissens. Je differenzierter das reflexive Wissen über das Schreiben ausgebildet ist, desto eher gelingt es Schreibenden, das eigene Schreibhandeln produktiv zu steuern (Knorr 2019/im Druck).

Um also Lernprozesse zu initiieren, sind Rückmeldungen erforderlich, die dies ermöglichen. Rückmeldungen können auf vielfache Weise gegeben werden: Auf der Basis der DIN 16511 und 16549-1, die für die Korrektur von Druckfahnen entwickelt worden ist und im Duden "Rechtschreibung" erläutert ist, wurden für den schulischen Gebrauch Korrekturzeichen entwickelt. Das Markieren der Fehler unterstützt Lehrende dabei, die (formale) Qualität des Textes zu diagnostizieren. Allerdings sind Rückmeldungen stets vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Norm sowie der individuellen Kategorisierung zu betrachten (vgl. Lüdeling, 2008) wie folgendes Beispiel² zeigt:

(1) die Erwartung einer materiellen oder emotionalen Lohns

Das Wort "einer" kann als morphosyntaktischer oder als orthographischer Fehler kategorisiert und entsprechend markiert werden. Lüdeling (2008) untersucht, auf welchen Vorannahmen Fehler markiert werden. Diese nennt sie "Zielhypothesen". Ihre Annahme ist, dass man "Fehler nur identifizieren [kann], wenn man die Lerneräußerung mit einer angenommen 'korrekten' Äußerung vergleicht" (ebd.: 126). Lüdeling (2008: 132–133) unterscheidet zwischen Personen, die "offensichtliche Fehler" korrigieren wollen, und solchen, die Lernenden helfen möchten, "ihren Ausdruck zu verbessern". Sie betont, dass es sich hierbei um eine Feststellung und nicht um eine Wertung handelt, dass jedoch die eingenommene Haltung bei einer Korrektur die Bewertung nachfolgender Fehler beeinflusst.

Dieser Punkt ist für mich entscheidend: Als Person, die Rückmeldung auf einen Text gibt, muss ich mir darüber bewusst sein, welche Vorannahmen ich habe und was ich mit meiner Rückmeldung erreichen möchte. Die eigene Subjektivität zu reflektieren, ist m. E. ein notwendiger Faktor im Umgang mit Lernendentexten. Hierzu gehört das Abwägen, welche Aspekte im fremdsprachlichen Schriftspracherwerb zu einem bestimmten Zeitpunkt behandelt werden können.

Schreibdidaktische Ansätze unterscheiden hier zwischen Anliegen ("concerns"), die verschiedene textuelle Ebenen betreffen (vgl. Krest 1988: 28–29). "Lower Order Concers" (LOCs) bezeichnen Fehler, die auf der Ebene der sprachlichen Oberfläche angesiedelt sind, wie Fehler in der Rechtschreibung oder Interpunktion. Im Gegensatz dazu fokussieren "High Order Concerns" (HOCs) Aspekte des Fokus', der Textorganisation, der Argumentation und der "Stimme" ("voice"). Die Satzstruktur wird auf der Ebene der "Middle Order Concerns" (MOCs) behandelt.

Alle drei Ebenen sind gleichermaßen wichtig. Krest (1988) hinterfragt jedoch den Zeitpunkt, zu dem auf welcher Ebene Rückmeldung gegeben wird. Bei einem ersten Textentwurf, in dem die Idee des Textes, die Fragestellung noch gar nicht deutlich wird, ist es für die Rückmeldenden zu überlegen, welchem Aspekt sie mehr Gewicht verleihen möchten: Rückmeldungen, die auf textorganisatorische

_

¹ vgl. bspw.

 $https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturgost/faecher/getfile.php?file=4054\ (25.12.2018)$

² Alle Beispiele in diesem Artikel stammen aus dem *Kommentierten Lernendenkorpus akademisches Schreiben* (KoLaS) (Andresen/Knorr 2017) Ein Nachweis der Texte findet sich am Ende dieses Artikels.

Aspekte eingehen, oder solche, die sprachliche Korrektheit fokussieren. Denn zu berücksichtigen ist, dass Rückmeldungen darauf ausgerichtet sind, bei dem Gegenüber die "Anschlusshandlung Textüberarbeitung" auszulösen (Gunten 2018: 109). Und während die Formen des Feedbacks, besonders auf Peer-Ebene Gegenstand vielfältiger Studien sind (für einen Überblick vgl. Heine, 2019), sind die von Rückmeldungen ausgelösten Effekte in den Textüberarbeitungen bislang wenig untersucht (Gunten, 2018: 108). Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive stellt das Instrument *InliAnTe* das erste dar, das "Auslöser" im Text für Rückmeldungen systematisch beschreibbar macht. Darüber hinaus bietet es die Möglichkeit, die Effekte von Rückmeldungen in einer Textüberarbeitung zu untersuchen, da es die sprachliche Form der Rückmeldung ebenfalls beschreibt (Beyer 2016, 2018).

Im Kontext des fremdsprachlichen Lernens ist die Diskussion um HOCs, LOCs und MOCs unter einem besonderen Licht zu betrachten: Solange die sprachlichen Mittel nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen, um alles, was ausgedrückt werden soll, auch ausgedrückt werden kann, bestimmen – wie diverse Studien in diesem Bereich zeigen³ – diese Beschränkungen die schriftsprachliche Produktion. Lehrende stehen daher vor der Aufgabe entscheiden zu müssen, welche Aspekte sie bei ihren Rückmeldungen besonders hervorheben wollen, um den Lernenden nicht zu überfordern, sondern ihn dabei zu unterstützen, den nächsten Lernschritt zu bewältigen.

3. Das Farbschema zur Markierung von Normabweichungen

In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, die von 2011 bis 2016 an der Universität Hamburg angesiedelt war, wurde mit dem System der Aufmerksamkeitslenkung durch farbliche Hervorhebungen experimentiert. Die Lernendentexte wurden gesammelt und stehen aufbereitet für Forschungszwecke als *Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben* (KoLaS) zur Verfügung (vgl. Andresen/Knorr 2017). Das hier zugrundeliegende Farbschema ist das Ergebnis dieser Arbeit (vgl. Abbildung 1). Das Korpus selbst enthält Dokumente mit unterschiedlichen Versionen.

Farbschema zur Mar	kierung von Normabweichungen
Sprachliches	
Überprüfe	Kongruenz, Kasus, Genus, Endung; evtl. fehlt ein Pronomen oder eine Präposition
Passt nicht zusammen	Die verwendete Kombination von Verb und Substantiv / Wort und Prä- position ist so nicht üblich
Prüfe den Satzbau	Ein Wort steht im Satz an falscher Position / Wortstellung im Satz insge samt prüfen
Ausdruck prüfen	Wort/Phrase ist zu sehr am Mündlichen orientiert bzw. passt nicht in einen wissenschaftlichen Text; Stil prüfen
Inhaltliches	
Achtung! Neu formulieren!	Normative Sicht auf die Dinge; Wertungen
Achtung! Prüfen!	Behauptungen (ohne Belege)
Verständlichkeit prüfen	Hier ist es schwierig/nicht möglich, den Text zu verstehen
Weiteres	
Zitation prüfen	Zitation ist inkonsistent oder unüblich/falsch; Verdacht auf nicht ge- kennzeichnete Übernahme (Plagiat)
zu prüfen	Rechtschreibung, Zeichensetzung, Formatierungen

Abbildung 1: Farbschema zur Markierung von Normabweichungen (vgl. Knorr & Tilmans, 2013)

³ Die Bandbreite der Studien ist groß und vielfältig: Sie reichen von der Darstellung individueller Aneignungsprozesse (bspw. Hornung 2006), über Textanalysen (bspw. Göpferich 2014) hin zu KeyloggingStudien (bspw. Breuer 2015).

Das Farbschema ermöglicht die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz von fremd- und zweitsprachlich Schreibenden, da es Erklärungen und Aufmerksamkeitslenkung kombiniert.

Das Erkennen und Wahrnehmen eigener Fehler stellt Schreibende vor große Herausforderungen. Ich gehe davon aus, dass Schreibende in Abhängigkeit der sprachlichen und textstrukturellen Kenntnisse in der Lage sind, viele Fehler selbst zu korrigieren, wenn sie sie erst einmal wahrgenommen haben. Das Farbschema dient daher in erster Linie der Aufmerksamkeitslenkung. Es eignet sich besonders für wiederkehrende Normabweichungen, und ist daher auch ein Instrument, um Fossilierungen zu begegnen. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit ihnen auf metakognitiver Ebene. Durch Reflexion kann das Problembewusstsein angeregt werden. Eine bewusste Steuerung der sprachlichen Routinen ist über eine längere Zeit notwendig, bevor das fehlerhaft im deklarativen Wissen eingespeicherte Muster durch ein anderes ersetzt werden kann. Dass hierfür viel Aufwand auf Seiten der Lernenden notwendig ist, sei unbestritten.

Das Farbschema diente in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit stets als ergänzendes Werkzeug für Beratungsgespräche. Erst wenn das Instrument gut eingeführt war und Schreibende mit dieser Form der Rückmeldung sicher umgehen konnten, wurden Texte ohne begleitendes Gespräch zurückgegeben. Auch wurden meist nur zwei, maximal drei Farben in einem Text verwendet. Auf diese Weise wurde die Überprüfung des Lernfortschritts sichergestellt.

Die Gruppeneinteilung orientiert sich an den Bedürfnissen fremdsprachlich Schreibender, für die eine differenzierte Rückmeldung auf sprachliche Phänomene notwendig ist. Gleichzeitig berücksichtigt es textstrukturelle Anforderungen. Dies ist notwendig, da wissenschaftliche Schreibkompetenz sich nicht nur durch sprachliche Korrektheit, sondern auch durch die Bewältigung inhaltlicher und textstruktureller Anforderungen auszeichnet.

Die Kommentierungen sollten mit möglichst geringem Aufwand für den Kommentierenden durchzuführen sein und dennoch Normabweichungen einer Gruppe möglichst farblich einheitlich darstellen. Hierzu wurden die Farben eines gängigen Textverarbeitungssystems verwendet.

Unterschieden werden drei Gruppen: *Sprachliches*, *Inhaltliches* und *Weiteres*. Zu jeder Gruppe gehören verschiedene Phänomene. Das Farbschema wird mit seinen Erklärungen an die Schreibenden weitergereicht, weshalb explizit Aufforderungsverben für die Beschreibung verwendet werden.

Mit Markierungen der Gruppe *Sprachliches* können Phänomene der sprachlichen Oberfläche belegt werden. Morphosyntaktische Fehler, wie fehlende Kongruenz, werden grün markiert:

(2) Zudem sollen sie erkennen, dass es sich hierbei um ein Gas handelt, welcher entfärbt und duftlos ist.

Je nach Lernstand sollte die nächste Textfassung korrigiert sein; ansonsten kann dies als Indiz für weiteren Lernbedarf gewertet werden.

Eine Überprüfung der Wortstellung im Satz wird gefordert, wenn die Schriftfarbe auf "Grün" gesetzt ist:⁴

(3) Als Schlussfolgerung daraus nennt Sacher (2009), dass die schülerorientierte Elternarbeit, die die Kinder als gleichberechtigte Partner betrachtet, führt dazu, dass sie lernen, ihre schulische Angelegenheiten selbst zu regeln

Der Inhalt des Satzes war der Kommentierenden zudem nicht klar, weshalb sie noch einen Randkommentar gesetzt hat, der hier weggelassen wurde.

Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Schreiben auf Deutsch bereiten feste Wortverbindungen, die in der Fremdsprachendidaktik häufig als Kollokationen bezeichnet werden (vgl. Targońska 2014).

⁴ Das Beispiel wurde zudem mit weiteren, inhaltlichen Randkommentaren versehen, auf die hier nicht eingegangen wird.

Für diese wurde eine eigene Markierung eingeführt:

(4) Manche Beispiele, die in der vorliegenden Arbeit vorkommen, sind von einem Buch **Deutsch-Russische** Grammatik von V. Vinogradov (1969) genommen.

Es hat sich allerdings gezeigt, dass die farbliche Hervorhebung allein häufig nicht ausreichte, um eine produktive Anschlusshandlung zu erzeugen. Als problematisch erwies sich, dass es – besonders für feste Wortverbindungen in der Wissenschaftssprache – bei den Studierenden kein Problemlösewissen vorhanden war, wie sie diese Lücke hätten füllen können. Als hilfreich empfinden Lernendende in solchen Fällen Randkommentare; diese sollten mindestens zwei Formulierungsalternativen und ggf. Erläuterungen enthalten.

Formulierungen, die zu sehr am Mündlichen orientiert sind, können ebenfalls markiert werden:

(5) Um darauf mit den Schüler zu kommen könnte man einen Behälter mit Wasser füllen, diese wieder ausleeren und die Schüler fragen was nun drin ist im Behälter.

In Beispiel (5) wurde darauf verzichtet, weitere Probleme in diesem Satz zu kennzeichnen, da eine vollständige Reformulierung erwartet wird. Auf diese Weise wird verhindert, dass Lernende nur die sprachliche Oberfläche bearbeiten.

In der Gruppe *Inhaltliches* sind Anmerkungen versammelt, die sich aus Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens ergeben. Hierbei haben sich aus der Arbeit in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit zwei Kerngebiete ergeben: Normative bzw. wertende Äußerungen sowie die Verwendung unbelegter Behauptungen. Bevor mit diesen Markierungen gearbeitet werden kann, sind intensive Gespräche über das zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis mit den Lernenden erforderlich. Zwei Beispiele.

(6) Eine Familie zu gründen, sie in guten sowie in schlechten Tagen zusammenzuhalten, ihr genügend Liebe zu geben, sie sowohl physisch als auch psychisch zu pflegen; all dies sind die schwierigsten Aufgaben eines Familienführers. Was ist ein Familienführer (aile reisi)? Betrachten wir die Familie als ein System, so ist mit Sicherheit ein Führer notwendig, denn kein System funktioniert ohne eine Oberhand.

Das Beispiel enthält eine Reihe von aus meiner Sicht problematischen Präsuppositionen, die intensive Gespräche mit der Verfasserin nach sich zogen. Beispiel (7) zeigt eine nicht-belegte Behauptung:

(7) Tatsächlich verbinden viele Menschen den Begriff *Disziplin* mit eher negativen Assoziationen als mit positiven.

Sprachliche Indikatoren sind hier die Verwendung das Adjektiv "tatsächlich" und der Quantor "viele". Hieraus eine wissenschaftssprachlich angemessene Formulierung zu erzeugen, bedarf der Einbeziehung von mindestens einer Quelle. Der Überarbeitungsaufwand ist daher hoch.

Wenn Lehrende auf die Bearbeitung Wert legen, ist die Umsetzung zu überprüfen. In Lernendentexten finden sich auch Sätze, die vom Lesenden nur mit größter Mühe interpretiert werden können. Diese werden orange gesetzt:

(8) Anschließend wird über dem Trichterrohr ein Knete Ring hineingelegt damit bloß ein dünner Strahl von Wasser durch fließen kann. Danach wird das kleine Loch mit Knete abgedichtet und der Deckel des Glases darauf geschlossen.

Generell bedürfen inhaltliche Markierungen einer Klärung, um produktive Anschlusshandlungen zu initiieren (vgl. Knorr, 2016). Ob diese durch erläuternde Randkommentare oder interaktiv stattfinden kann, obliegt der Einschätzung durch die Lehrenden.

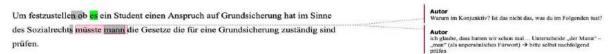
Die Gruppe Weiteres beinhaltet Markierungen für die Prüfung von Zitationen und der formalen Korrektheit (Orthographie, Interpunktion, Formatierung).

(9) weil sich inhaltsgleiche Aussagen wiederhoen

(10) Das Gesagte im Interview wurde in eigenen Worten gefasst d.h. es wurde transkribiert, jedoch ohne neue Begriffe zu verwenden.

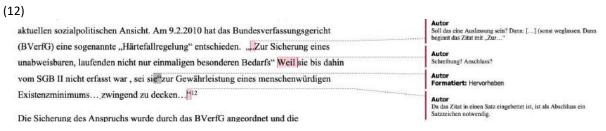
Auch Kombinationen von Markierungen, die vom Schreibenden komplexere Überarbeitungen erfordern, sind möglich:

(11)



Im Randkommentar wird explizit auf vorausgehende Kommunikationen Bezug genommen und gleichzeitig noch einmal eine Erklärung gegeben. Diese Form der wiederkehrenden Erklärungen bei gleichzeitiger Übertragung der Verantwortung für das Lernen auf den Schreibenden selbst, kann dazu genutzt werden, fossiliertes deklaratives Wissen durch die Aktivierung und Ausbildung des metakognitiven Wissens langfristig zu ändern.

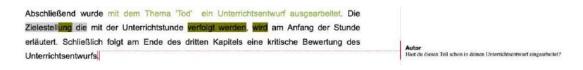
Unabsichtliche und absichtliche Fehler im Umgang mit Zitationen wie in Beispiel (12) werden einheitlich markiert, weil auch in diesem Fall die Zielhypothese lautet, dass ein Aufbau eines Verständnisses für den Umgang mit Intertextualität eine Plagiatsprävention darstellt. Zusätzliche Randkommentare sind i.d.R. notwendig, um die Anschlusshandlung in die gewünschte Richtung zu lenken.



Das Farbschema ist in Kombination mit Randkommentaren eine mögliche Form, die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu gestalten, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In Beispiel (13) finden sich verschiedene Markierungen und ein Randkommentar, die auf verschiedene textstrukturelle Ebenen angesiedelt sind:

(13)



Die Schriftfarbe wurde auf "grün" geändert, um darauf hinzuweisen, dass der Satzbau geprüft werden muss. Die olivfarbene Hinterlegung zeigt eine unübliche Kombination von Wörtern an und mit Grau wird sowohl auf ein Rechtschreibungs- und als auch auf ein Interpunktionsproblem aufmerksam gemacht. Zusätzlich ist an dem gesamten Absatz noch ein Randkommentar angebracht.

Der überarbeitete Text lautet:

(14) Abschließend wurde im dritten Kapitel ein Unterrichtsentwurf mit dem Thema 'Tod' ausgearbeitet. Es werden Fragen behandelt wie: Was ist Tod? Wie fühlt sich das an? Was kann sterben was nicht? Was würde passieren wenn es den Tod nicht geben würde? Was würde sich für mich ändern? Zunächst wird die Stellung der Unterrichtsstunde dargelegt. Anschließend stehen im Fokus des dritten Kapitels vor allem die Zielstellungen bzw. Kompetenzen der Unterrichtsstunde. Danach folgt die Sachanalyse, in der der Ablauf der Stunde dargestellt wird. Zum Schluss folgen die didaktischen und methodischen

Überlegungen, diese werden in Bezug auf den Lehrplan für die dritte und vierte Klassenstufen ausgearbeitet. Zum weiteren Verständnis des Ablaufs der Stunde dient ein tabellarischer Übersichtplan.

Der Text wurde nicht nur sprachlich bearbeitet, sondern erheblich erweitert und konkretisiert. Aufgrund der vorliegenden Produktdaten kann nur hypothetisch vermutet werden, dass der Randkommentar Auslöser für die Erweiterung war, während die farblichen Markierungen zur Änderung der lokalen Probleme geführt haben. Festgehalten werden kann, dass die Kombination in diesem Falle zu einer erheblichen Verbesserung des Textprodukts geführt hat. Wie problematisch eine Überarbeitung eines vermeintlichen Rechtschreibproblems sein kann, zeigt Beispiel (15). Die erste eingereichte Textfassung enthielt die Phrase:

(15) Ihre zwei Jährige Tochter

In der zweiten Textfassung waren viele Anmerkungen bearbeitet, Anmerkung zu (15) blieb stehen. Erst in der dritten vorliegenden Textversion wurde der Text wie folgt geändert (16) Ihre zwei Jahre alte Tochter

Die Textproduzentin versah ihre Überarbeitung mit folgendem Kommentar: "Hier konnte ich den Kommentar von Ihnen nicht ganz nachvollziehen". Dies illustriert, wie die Zielhypothese der Kommentatorin nicht nachvollzogen werden konnte. Die Textproduzentin verfügt jedoch über ausreichendes Problemlösewissen um der Aufforderung zur Korrektur nachzukommen. Dies Beispiel zeigt, welche Bedeutung die Zielhypothese von Lehrenden auf den Umgang mit Normabweichungen und deren Bearbeitung hat.

4. Prozess- und lernendenorientierter Umgang mit Normabweichungen. Fazit

Der Umgang mit Fehlern in Lernendentexten kann als Kategorisierung von Normabweichungen auf der Folie von persönlichen Annahmen und Kenntnisse beschrieben werden, in die zudem die Haltung des Lehrenden in Bezug auf den Lernenden einfließt. Das hier präsentierte Farbschema stellt ein Instrument dar, das auf die Eigenverantwortung der Schreibenden für ihren Lernprozess zielt, und es gleichzeitig ermöglicht, Lernbedarfe zu ermitteln. Die Stärkung des metakognitiven Wissens, also der Reflexionskompetenz, ist der Ausgangspunkt für die Erweiterung des Problemlöse- und prozeduralen Wissens, was sich letztendlich in der Erweiterung deklarativer Wissensbestände niederschlägt.

Lehrende haben mit einer Kombination aus Randkommentaren und farblichen Markierungen die Möglichkeit, lernerzentriert Rückmeldungen zu geben und individuell zugeschnittene Anschlusshandlungen zu initiieren. Die Reflexion des eigenen Rückmeldeverhaltens bildet hierfür die Voraussetzung.

KoLaS-Nachweise

Die Beispiele stammen aus folgenden Dokumenten:

(1) 14-12-04_HA-Chemiedidaktik_27-06-19
 (2) 13-06-16_HA-Lernen-durch-Lehren_08-03-18_SB13
 (3) 13-04-07_Magisterarbeit-Theorie_04-18-70_SB13
 (4) 13-08-10_HA-Modalitaet-Einleitung_13-03-03_SB13
 (5), (8) 13-06-07_HA-Lernen-durch-Lehren_08-03-18_SB13
 (6) 12-05-11_Examensarbeit_01-05-55_SB09

(7) 12-11-26_Magisterarbeit-Begriff-Disziplin_09-19-81_SB13
 (9), (10), (12) 16-11-25_HA-Dilemma_02-16-02_WB06
 (11) 13-01-03_Diplom-Grundsicherung-fuer-Studenten_31-23-46_WB06
 (13) 12-09-05_HA-Philosophieren-mit-Kindern_08-03-18_SB13
 (14) 12-09-10_HA-Philosophieren-mit-Kindern_08-03-18_SB13
 (15) 16-10-23_HA-Dilemma_02-16-02_WB06

16-11-12_HA-Dilemma_02-16-02_WB06

Literaturverzeichnis

(16)

Andresen, Melanie/ Knorr, Dagmar (2017): KoLaS. Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben. Version 2.1. http://hdl.handle.net/11022/0000-0001-B732-8 (20.01.2019) Beyer, Anke (2016): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. https://www.phbern.ch/texteQkommentieren/dasQprojekt.html ((20.01.2019)

Beyer, Anke (2018): InliAnTe. Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. In: Linguistik online, Jg. 91, H.4, 15–40. doi:http://dx.doi.org/10.13092/lo.91.4394

Breuer, Esther (2015): First Language versus Foreign Language. Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing (Textproduktion und Medium; 14). Frankfurt/Main u.a.: Lang.

Göpferich, Susanne (2014): Methods of measuring students' text production competence and its development in writing courses. In: Knorr, Dagmar/ Heine, Carmen/ Engberg, Jan (Eds.): Methods in writing process research (Textproduktion und Medium; 13). Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 187–209.

Gunten, Anne von (2018): Schriftliches Peer-Textfeedback unter Studierenden: Auseinandersetzungen mit dem Inhalt von fremdem Text. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von 6 retrospektiven Interviews.

In: Linguistik online, 89(2), 105–133. doi:http://dx.doi.org/10.13092/lo.89.4280 (20.01.2019)

Heine, Carmen (2019): Student Peer Feedback in a Translation Task. Experiences with Questionnaires and Focus Group Interviews. In: Huertas-Barros, Elsa/ Vandepitte, Sonia/ Iglesias-Fernández, Emilia (Eds.): Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting. Hershey, PA: IGI Global.

Honegger, Monique/ **Sieber, Peter**. (2012). Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Textproduktion und Medium; 12). Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 35–49.

Hornung, Antonie (2006): Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld. In: Ehlich, Konrad/ Hornung, Antonie (Hrsg.): Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 31–86.

Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare: Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar/ Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche

Textkompetenz entwickeln (Deutsche Sprachwissenschaft International; 13). Frankfurt/Main; Bern u. a.: Lang, S. 157–176.

Knorr, Dagmar (2012): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußer, Ulrike/ Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 245–261.

Knorr, Dagmar (2016): Modell "Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion". Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 251–273.

Knorr, Dagmar (2019/im Druck): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftliches Schreiben. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Jg. 19, H. 1.

Knorr, Dagmar/ Tilmans, Anna (2013): Das Farbschema. Instrument zur ergänzenden Kommentierung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. uhh.de/uk-farbschema (20.01.2019)

Krest, Margie (1988): Monitoring student writing. How not to avoid the draft. In: Journal of Teaching Writing, Jg. 7, H. 1, 27–39.

Lüdeling, Anke (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung. Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik/ Grommes, Patrick (Hrsg.): Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung (Linguistische Arbeiten; 520). Tübingen: Niemeyer, S. 119–139.

Nardi, Antonella (2017): Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität (Sprach-Vermittlungen; 18). Münster: Waxmann.

Targońska, Joanna (2014): Kollokationen. Ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? In: Linguistik online, Jg. 68, H. 6, S. 127–149. http://dx.doi.org/10.13092/lo.68.1638

Wissenschaftlicher Rat/ Drosdowski, Günther (1976): Duden "Das große Wörterbuch der deutschen Sprache" in 6 Bänden. Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut.

Lernmotivierende Formen der Fehlerkorrektur bei der mündlichen Produktion im DaF-Unterricht

Sabine Brachmann-Bosse, Goethe-Institut Bulgarien

Sabine Brachmann-Bosse hat Germanistische Linguistik, Soziologie und Medienwissenschaft in Potsdam studiert, Studienaufenthalte in Israel und Libanon (Abschluss: Magister Artium), Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache. Seit 2008 beim Goethe-Institut mit Stationen in der München Zentrale, Kenia und Oman. Seit 2016 Leiterin der Sprachabteilung am Goethe-Institut Bulgarien.

E-Mail: Sabine.Brachmann-Bosse@goethe.de

Abstract: Die Annahme, dass Fehler im Fremdsprachenunterricht korrigiert werden müssen, gehört zum Selbstverständnis von Lehrern. Das Ziel der sprachlichen Richtigkeit von Schüleräußerungen hängt dabei oft wie ein Damoklesschwert über der Unterrichtskommunikation. Einerseits ist es ein Ziel von Lernern, die Sprache möglichst korrekt zu lernen und anzuwenden, andererseits begeben sie sich mit jeder neuen Sprachproduktion in ein unbekanntes Terrain, in dem Fehler vorprogrammiert sind. In dem vorliegenden Beitrag soll vor allem auf die Rolle der Lehrkraft und ihr Umgang mit Fehlern im mündlichen DaF-Unterricht, insbesondere beim freien Sprechen, eingegangen werden. Die Frage, welche Formen der Fehlerkorrektur lernmotivierend eingesetzt werden können, steht dabei im Vordergrund.

Schlüsselwörter: DaF- Unterricht, mündliche Produktion, Fehlerkorrektur, Kommunikation

Wer lernt, macht Fehler. Wer keine Fehler macht, der lernt auch nichts. Dennoch möchten wir uns als Lehrende einer Sprache nicht gleich im Anfängerunterricht der Fehleranalyse zuwenden, sondern die Schüler⁵ zum Fremdsprachenlernen motivieren und sie für jeden erfolgreichen Schritt im neuen Terrain Fremdsprache loben und bestätigen. Gerade die deutsche Sprache gilt bei Schülern zunächst als schwere Sprache und eine allzu strenge Fehlerkorrektur kann die anfängliche Neugier an der neuen Sprache schnell im Keim ersticken.

Andererseits ist es natürlich das Ziel von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht, Lerner dazu zu befähigen, sich korrekt auszudrücken und kommunikativ kompetent zu sein. Während die Korrektheit der schriftlichen Sprachproduktion je nach Textsorte stark an der geltenden Sprachnorm (dem Duden) ausgerichtet ist, unterliegt die mündliche Kommunikation per se einer starken Heterogenität. Je nach Kommunikationssituation, Register und Dialekt empfindet ein Kommunikationspartner eine sprachliche Äußerung als korrekt und angemessen, ein anderer "stört" sich jedoch daran. Diese Variationsbreite in der Fehlertoleranz in mündlichen Kontexten stellt für den Sprachunterricht eine besondere Herausforderung dar.

In der fachdidaktischen Literatur steht die Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht immer noch zur Diskussion. Dabei geht es weniger um die Frage, ob Fehler korrigiert werden sollen, sondern vielmehr darum, in welcher Phase des Unterrichts welche Form von Fehlerkorrektur in Hinblick auf verschiedene Lernertypen wirkungsvoll ist.

Herausbildung von sprachlichen Wissen

Muttersprachliche Kinder bilden beim Spracherwerb ein sprachliches Wissen aus, das den Gesetzen der generativen Grammatik folgt (Chomsky 1986). Wenn meine 3-jährige Tochter ihrer Oma erzählt "Ich bin im Meer geschwimmt" oder fragt "Ist der Käfer gestirbt?", dann wendet sie intuitiv ihr

⁵ Es sind stets Personen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint; aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet.

Wissen über die Bildung von Partizip II der regelmäßigen Verben an. Ich behaupte, dass kaum eine Mutter oder ein Vater ein Kind in seiner Sprachlernphase korrigiert, sondern sich vielmehr der Sprachproduktion erfreut und das Kind mit einer gewissen Gelassenheit in seiner Sprachentwicklung gedeihen lässt. Wie beim Lerner einer Fremdsprache, der bereits im A1-Bereich mit der Perfektbildung konfrontiert wird, handelt es sich beim kindlichen Sprachenlernen um so genannte "Versuche" (attemps). Dies sind Fehler in Bereichen, die der Lerner eigentlich noch nicht kennt und die deshalb auch kaum zu vermeiden sind (Kleppin 2002: 14). Sie zeigen aber, dass ein Lerner intuitiv Hypothesen über die Sprache bildet.

Vom Kleinkind unterscheiden den Sprachenlerner allerdings zwei andere Fehlertypen: Fehlgriffe (Performanzfehler) und Irrtümer (Kompetenzfehler). Fehlgriffe sind Fehler, die ein Lerner selbst korrigieren kann, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird. Irrtümer sind Fehler, die ein Lerner nicht selbst korrigieren kann, auch wenn er darauf hingewiesen wird.

Der Sprachenlerner erwartet, auch das ist eine wesentliche Unterscheidung vom sprechenden Kleinkind, dass seine Fehler vom Lehrer korrigiert werden. "Der Wunsch nach Korrekturen und die Überzeugung, dass Korrekturen einen wichtigen Einfluss auf ihr Lernen haben, [ist] bei den meisten Lernern vorhanden." (Kleppin 1998: 323). Es ist anzunehmen, dass sich gerade in Kulturen, in denen der Schulunterricht stark formalisiert ist, die Lehrkraft der Mittel der Fehlerkorrektur bedient, um die hierarchische Beziehung zwischen ihr und den Schülern herauszustellen und ihre autoritäre Position zu unterstreichen. Bei der Korrektur von schriftlichen Schülerleistungen steht für diese vertikale Beziehung symbolisch der Rotstift, mit dem sich die Lehrkraft durch das kreative Schreibwerk des Schülers arbeitet. Anders ist es bei der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. Hier stehen der Lehrkraft verschiedene Techniken zur Verfügung, um einen Schüler bestenfalls zu einer Selbstkorrektur in der laufenden Sprachproduktion zu befähigen⁶.

Kommunikationsfähigkeit vs. sprachliche Richtigkeit

Es gibt in der Fachliteratur unterschiedliche Kriterien dafür, was als Fehler gilt und wann im Sprachunterricht ein Eingreifen der Lehrkraft notwendig ist. Kleppin erläutert verschiedene

Kriterien, die von der linguistischen Norm (ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Grammatiken und Lehrwerken verstößt) bis zur Verständlichkeit und tuationsangemessenheit (ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht) reichen (Kleppin 2002: 20ff.). Das Verständnis vom Begriff Fehler und die damit einhergehende Fehlertoleranz im Fremdsprachenunterricht muss auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ansätze der Sprachlehrforschung gesehen werden.

Gegenüber klassischen strukturalistischen Ansätzen wie der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) zielt die kommunikative Fremdsprachendidaktik darauf, dass im Sprachunterricht möglichst natürliche Kommunikation simuliert und die Schüler dazu befähigt werden sollen, mit der Sprache in authentischen Alltagssituationen zu handeln. Mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht ging zugleich eine neue Fehlerkultur einher. Matthias Hutz erläutert dies

_

⁶ Techniken, die die Lehrkraft in der mündlichen Sprachproduktion unmittelbar einsetzen kann, sind vor allem mimische und gestische Hinweise, aber auch Verweis auf Lernplakate und/oder Tafelbilder oder die Wiederholung und ggf. Umformulierung der Schüleräußerung.

näher: "Gemeint ist eine höhere Fehlertoleranz und eine grundsätzliche Neubewertung von Fehlern zum Beispiel als Zeichen für eine kreative Kommunikationsstrategie oder auch als wichtiges Diagnoseinstrument, das einen Blick in den Lernstand des Schülers ermöglicht." (Hutz 2008: 3)

Folgt man der kommunikativen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, steht tatsächlich die Verständlichkeit einer Sprachäußerung im Vordergrund. Ein Kriterium für die Fehlerkorrektur sollte demnach die Fehlertoleranz des muttersprachlichen Gesprächspartners in der authentischen Kommunikation sein. Runzelt dieser die Stirn, stellt Rückfragen oder signalisiert auf andere Weise, dass er Verständnisschwierigkeiten hat, ist eine Korrektur notwendig.

Auch internationale allgemeinsprachliche Sprachprüfungen stellen den kommunikativen Erfolg in den Vordergrund und klassifizieren Fehler danach, ob sie die Kommunikation behindern oder nicht. Die Bewertungskriterien in der mündlichen Prüfung der Goethe-Zertifikate räumen auf jeder Niveaustufe, von A1 bis C2, dem kommunikativen Erfolg eine höhere Bedeutung ein als der sprachlichen Richtigkeit. So wird die mündliche Produktion immer noch mit "gut" bewertet, wenn zwar Fehler beim Sprechen auftauchen, diese aber das Verständnis nicht beeinträchtigen (vgl. z.B. Perlemann-Balme u.a. 2018: 78).

Kleppin (1998) plädiert dafür, die Fehler in der mündlichen Kommunikation in Bezug zur Niveaustufe zu setzen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) beinhaltet eine Skala zur grammatischen Korrektheit (GER, Kapitel 5, 5.2.1.2 Grammatische Kompetenz):

	Grammatische Korrektheit
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z.B. durch vorausblickendes Planen und Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen,
	die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.

A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer
	Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Für die Anfängerniveaus, auch für A2, ist es charakteristisch, dass ein Lerner einfache Strukturen zwar korrekt benutzt, jedoch bei dem Versuch, komplexere Aussagen zu machen, noch systematisch elementare Fehler begeht. Das heißt, sowohl Lehrer als auch die Lerner selbst müssen ein Sprachlernbewusstsein entwickeln, bei dem Fehler als positiv und wichtig für den Lernprozess gesehen werden und das Potential zukünftiger Sprachhandlungen vorwegnehmen. Aufgabe der Lehrkraft ist es dann, den Lernern Hilfen zum Sprung auf die jeweils nächste Stufe zu geben.

Je nach Niveaustufe sollte die Lehrkraft ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Fehler tatsächlich in der Kommunikation als störend empfunden werden und das Verständnis beeinträchtigen oder gar den kommunikativen Erfolg der Sprachhandlung gefährden oder über welche Fehler muttersprachliche Gesprächspartner wohlwollend hinweghören. Aufgabe der Lehrkraft ist es also, dem Lerner deutlich zu machen, dass seine Sprechabsicht nicht erkennbar ist und ihn bei der Selbstkorrektur oder dem Finden einer passenden Ausdrucksweise zu unterstützen. Es kann nicht förderlich sein, Fehler zu ignorieren, nur weil man aufgrund der gemeinsamen Muttersprache zwischen Lehrer und Lerner schon weiß, was gemeint ist (Wulf 2001: 122). So neigen Deutschschüler im anglophonen Sprachraum oft zum Ausdruck "Ich bin gut" auf die Frage "Wie geht es dir?". Wird dies nicht gleich im Anfängerunterricht von der Lehrkraft deutlich als Fehler herausgestellt, setzt sich die fehlerhafte Anwendung oft noch in höheren Stufen fort (Fossilierung).

Fehlerkorrektur im freien Sprechen

Das freie Sprechen in der Anwendungsphase im Fremdsprachenunterricht ist eine besonders sensible Phase in Hinblick auf die Fehlerkorrektur, denn hier wagt sich der Lerner oft in sprachlich neue Sphären heraus, probiert also neue sprachliche Handlungen aus, die oft auf Hypothesen (attemps) basieren. Studien zeigen, dass durch sofortige Korrektur eines Schülerdialogs durch die Lehrkraft die Kommunikation oft zusammenbricht (Wulf 2001). Hinzu kommt, dass gerade in Präsentationen oder Simulationen im Fremdsprachenunterricht die Konzentration der Lerner auf teilweise auswendig Gelerntes so hoch ist, dass eine Fehlerkorrektur sie derart aus dem Konzept bringt, dass es ihnen nicht gelingt, an das zuvor Gesagte wieder anzuknüpfen. Es ist davon auszugehen, dass der Lerner in solch einer Stresssituation nicht die Möglichkeit hat, über seinen Fehler oder eine dahinterstehende Regel ausreichend zu reflektieren. Kleppin bestätigt, dass Fehlerkorrekturen in freien Anwendungsphasen häufig wirkungslos sind, "da sich der Lernende so auf Inhalt und Realisierung der Äußerung konzentriert, dass er die Fehlerkorrektur überhört." (Kleppin 2002: 93). Der einzige positive Effekt besteht demnach darin, dass die Mitschüler die Korrektur wahrnehmen.

In Unterrichtsphasen, in denen das freie Sprechen im Vordergrund steht, sollte also der Grundsatz "Inhalt vor Form" gelten, das heißt, dass Korrekturen nie den mündlichen Zusammenhang unterbrechen sollten. Findet die mündliche Produktion in Form eines Schülerdialogs statt, ist es eventuell der Gesprächspartner selbst, der eine Fehlerkorrektur einleitet, wenn er selbst nicht angemessen auf das Vorhergesagte reagieren kann. Falls die Kommunikation nicht zum Erliegen kommt, die Lehrkraft aber dennoch sprachliche Fehler im Dialog aufgreifen möchte, so empfiehlt es sich fast immer, dies nach der sprachlichen Produktion des Schülers zu tun.

Ein bloßes Aufzählen der Fehler sollte dabei vermieden werden. Stattdessen ist in der fachdidaktischen Literatur deutlich belegt, dass die Selbstkorrektur zu einem besseren Lerneffekt und Behalten führt. Fremdsprachenlehrern stehen dabei verschiedene Techniken (siehe oben) zur Verfügung, um den Lerner bei der Selbstkorrektur zu unterstützen. Gelingt es dem Lehrer, eine Selbstkorrektur beim Lerner herbeizuführen, hat nicht nur der Lerner ein Erfolgserlebnis, sondern der Lehrer erfährt auch, was der Lerner schon kann.

Das lernmotivierende Potential der Fehlerkorrektur zeigt, wie wichtig es ist, dass ein Fremdsprachenlehrer Einfühlungsvermögen für den Umgang mit Fehlern entwickelt und sich bemüht, trotz bewährter Routinen immer wieder das eigene Korrekturverhalten zu überdenken.

Literaturverzeichnis

Chomsky, Noam (1986): Knowledge of language: Its nature, origin and use. New York: Praeger.

Hutz, Matthias (2008): Fehler: nicht normal? In: At work. Das Englisch-Magazin von Dieserweg, Braunschweig, S. 3-5.

Kleppin, Karin (1998): Mündlich korrigieren: Ja, aber wie? Anregungen zum Nachdenken über das eigene Korrekturverhalten. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M., Berlin: Peter Lang, S. 323-328.

Kleppin, Karin (2002): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt des DIFF, GhK und des GoetheInstituts. 5. Auflage, München: Langenscheidt.

Perlemann-Balme, Michaela/ Fromme, Linda/ Frey, Evelyn (2018): Goethe-Zertifikat B2: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele und Testbeschreibung. München: Hueber.

Wulf, Herwig: (2001): Communicative Teacher Talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache. München: Hueber.

Fehlerkorrektur in Partnerarbeit und Kleingruppen bei schriftlich fixierten Texten

Janka Koeva, Hll. Kyrill-und-Method-Universität

Assoc. Prof. Dr. sc. Janka Koeva unterrichtet Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien (Philologische Fakultät, Lehrstuhl für Methodik des Sprach-und Literaturunterrichts). Wissenschaftliche Interessen: Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts, universitäre Lehrerausbildung, schulische Schreibformen, Mehrsprachigkeit, Neurodidaktik, Textlinguistik, Psycholinguistik.

E-Mail: ya.koeva@uni-vt.bg; janka_koeva@abv.bg

Abstract: Der vorliegende Beitrag behandelt Fehlerkorrektur in Partnerarbeit und Kleingruppen bei schriftlich fixierten Texten. Kreative, "wichtige" und flüchtige Fehler auf Wort-, Satz- und Textebene treten in den Vordergrund. Mögliche Korrekturarten werden dargestellt. Die Korrekturvorschläge, die anhand eines Textes angeboten werden, haben zum Ziel, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, die Fehler selbst zu entdecken und zu verbessern, was Hoffnung erweckt, dass gerade diese Fehler in Zukunft vermieden werden könnten.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Fehlerkorrektur, Korrekturvorschläge

1. Fehler beim Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Schreiben setzt auch in der Muttersprache Arbeit, Nachdenken und Anstrengung voraus: "Wer schreibt, muss sich oft über einen längeren Zeitraum konzentrieren, nach passenden

Formulierungen suchen, das Geschriebene mit dem ursprünglichen Schreibvorhaben in Übereinstimmung bringen. Beim Schreiben in der Fremdsprache verstärkt sich dieser Effekt, da immer wieder nach Wörtern und Formulierungen gesucht werden muss" (Ferling 2008: 133).

Fehler sind Verstoß gegen das geltende Regelsystem einer Sprache. Jahrzehnte lang wurden sie "als Mangel, Schwäche, persönliches Versagen oder Defizit angesehen [...] Sie wurden mit Übungen, Strafen (X mal abschreiben usw.) bekämpft oder mit schlechten Noten sanktioniert und dienten als Selektionsinstrument: Fehler entscheiden über Erfolg oder Misserfolg; [...]" (Kast 1995: 123).

In der gegenwärtigen Sprachlehrforschung sind Fehler als Selbstverständlichkeit und "entwicklungsspezifische Notwendigkeiten" (Kast 1995: 123) im Lernprozess zu sehen. Beim Aneignen einer fremden Sprache könnten sie als Annäherungsversuche an den richtigen Gebrauch der zu erlernenden Sprache verstanden werden (Altanis u.a. 2008: 40).

In schriftlich fixierten Texten können unterschiedliche Arten von Fehlern auftreten:

- Grammatikfehlern (Artikel, Genus, Kasus, Modus, Modalverb, Konjunktion, Präposition, Pronomen, Tempus, Satzbau, Satzstellung),
- Wortschatzfehlern,
- Orthographiefehlern.

Die oben genannten Kategorien beziehen sich vor allem auf die Wort- und Satzebene, aber einige davon gelten auch für die Textebene, z. B.:

- Konjunktionen: fehlerhafter/mangelhafter Gebrauch,
- Tempus: fehlerhafter Gebrauch in bestimmten Textsorten,
- Wortfolge, Satzstruktur, Umstellung.

Auf Textebene ist auch zu berücksichtigen:

- Inhalt (inhaltlich sinnvoll),
- Textsortenadäquatheit (Register, Ton, Stil),
- Textaufbau/Textkohärenz (Text kohärent, logisch stringent aufgebaut, in sich verwoben, klar gegliedert, in sich schlüssig).

2. Kreative, "wichtige" und flüchtige Fehler

Gerade im Anfängerunterricht treten häufig Fehler auf, die durch wiederholtes Hören, Sehen oder Nachahmen von Wörtern und Sprachstrukturen in der richtigen Verwendung verschwinden könnten. "Nicht jeder falsche Gebrauch der zu erlernenden Sprache muss ausdrücklich thematisiert und richtiggestellt werden. Pedantisches Fehlersuchen und Korrigieren frustriert gerade Anfänger in einer Fremdsprache. Verbessert werden sollten daher vorrangig Fehler, die die Kommunikationsabsicht behindern. Das in der neueren Fremdsprachenmethodik favorisierte Prinzip "message before accirasy" kann hier als Leitlinie dienen" (Altanis u.a. 2008: 40).

In der Sprachlehrforschung gebraucht man den Begriff "kreative Fehler". Nach Kast (1995: 123-124) seien kreative Fehler "richtige Fehler", bei denen der Lernende richtig gedacht habe. Das sollte der/die Lehrende dem/der Lernenden mitteilen und ihn/sie loben. Er/Sie sollte ihm/ihr auch helfen, Zukunft zu vermeiden. kommunikativen diese Fehler in Die im Ansatz Sprachverständlichkeit habe Vorrang vor der Sprachrichtigkeit. Fehler, die Kommunikation verhindern oder erschweren würden, würden größere Aufmerksamkeit verdienen, als diese, bei denen der Leser trotzdem alles problemlos verstehe. Die (gelungene) Mitteilungsabsicht sei wichtiger als sprachliche Richtigkeit. Im Gegensatz dazu seien "wichtige Fehler" Kompetenzfehler, die immer wieder auftauchen würden (error). Sie seien "lernleichte" Fehler, derer "Behandlung" zu schnellen Erfolgen führe. Flüchtigkeitsfehler (mistake) seien diese, die ein Schüler selbst erkennen und verbessern könnte.

"Es gibt Fehler unterschiedlicher Qualität, die Sie auch unterschiedlich gewichten sollten. Vor allem sollten "kreative Fehler" mit begründbaren stichhaltigen Hypothesen (Übergeneralisierungen) positiver bewertet werden, als unlogische und unsystematische Fehler […]. Fehler sollten behutsam und schon gar nicht mit Rot unterstrichen werden" (Kast 1995: 124).

3. Korrekturarten

a) Fehler werden gewöhnlich von Lehrkräften registriert. Fehlerkorrektur durch die Lehrenden "ist meist unmittelbar möglich, unterbricht den Lernprozess nicht lange, ist (höchstwahrscheinlich) korrekt und wird gewöhnlich widerspruchslos akzeptiert" (Altanis u.a. 2008: 40).

- b) Selbstkorrektur wäre empfehlenswert, wenn der/die Lernende in der Lage ist, seinen/ihren eigenen Fehler selbst zu berichtigen. In diesem Fall ist der Fehler nur zu unterstreichen. "Die Korrektur sollte so erfolgen, daß die Fehlerursache deutlich wird bzw. gezeigt wird, daß der Schüler die Korrektur verstanden hat. Zu dieser Kategorie gehören vor allem Fehler aus Bereichen, die in den Unterrichtsstunden vorher systematisch behandeln worden sind, und auf die der Schüler auf diese Weise hingewiesen wird" (Kast 1995: 125).
- c) Viele Fehler könnten von den Lernenden in Partnerarbeit oder in Kleingruppen verbessert werden:
- Jeder Lerner bearbeitet den Text seines Partners, indem man den Auftrag bekommt zu erklären, warum der Fehler markiert worden ist.
- In Kleingruppen bearbeiten Lernende einen und denselben Text oder ein paar ausgewählte Texte.

Bei Partner- und Gruppenarbeit ist zu berücksichtigen, dass sich die Sprachkenntnisse der Lernenden nicht zu viel unterscheiden müssten, damit jeder Teilnehmer die Möglichkeit hat, die Fehler des anderen zu entdecken. Andererseits müssten nur "schwache" oder nur "starke" Lernende nicht zusammenarbeiten. Die "schwächeren" Lerner könnten den Lernstoff mit der Zusatzhilfe der "stärkeren" Teilnehmer erwerben und die "stärkeren" können selbst ihre eigenen Fehler verbessern. Unter Umständen müsste die Arbeit differenziert werden – während eine Gruppe die Fehler korrigiert, könnte der/die Lehrende redigierte Texte mit den anderen besprechen.

Kast (1995: 124) zitiert die von Portmann vorgeschlagenen Schritte, damit der/die Lernende Fehler erkennt und behandelt. Er/sie müsste:

- den Fehler erkennen;
- bestimmen, um welchen Typ Fehler es sich handelt (Orthographie, Genus, Wortstellung usw.);
- erkennen, warum es sich um einen Fehler handelt und was er/sie tun müsste, um ihn zu verbessern;
- den Fehler berichtigen;
- dafür sorgen, dass er/sie den Fehler in Zukunft nicht mehr mache bzw. leichter bemerke.

Fehler, die gemeinsam in der Gruppe bearbeitet werden, müssten anonym bleiben, damit der Fehlerverursacher nicht zum Spott wird. Wichtige Fehler könnten gesammelt, besprochen und geübt werden.

"Die moderne Fehlerlinguistik gibt einer vom KL⁷ initiierten Selbstkorrektur der Lernenden den Vorzug vor der Korrektur durch den KL. Letzterer sollte darüber hinaus bedenken, dass übermäßige oder vorwurfsvolle Fehlerhinweise und -korrekturen unangenehme emotionale Spannungen auslösen können. Empfindungen der Bloßstellung, der Peinlichkeit oder des Gesichtsverlustes können insbesondere bei noch nicht gefestigten Lerngruppen in Anfängerunterricht auftreten und einen

23

⁷ Kursleiter

Rückzug einzelner TN⁸ aus der aktiven Unterrichtsbeteiligung bis hin zum Kursabbruch zur Folge haben" (Altanis u.a. 2008: 41).

4. Korrekturvorschläge anhand eines Textes

Zehntklässler am Gymnasium für Mathematik und Naturwissenschaften in Veliko Tarnovo, die Deutsch intensiv erlernen, bekommen die Aufgabe, ein Diagramm zum Thema "Ist Heiraten Deiner Meinung nach bei Jugendlichen heute "in" oder "out"?" schriftlich zu beschreiben.

Zur Bewertung der Leistungen beim schriftlichen Ausdruck dienen die Kriterien Inhalt (I), Sprache (S), Rechtschreibung (R) und Form (F), für die unterschiedliche maximale Punktevergabe vorgesehen wird: I - 8 P., S - 8 P., R - 2 P., F - 2 P.

Die mit keinem großen Zeitaufwand im Unterricht verbundene Fehlerkorrektur erfolgt durch die Lehrerin. Die Fehler werden unterstrichen und verbessert und am Rande sind die entsprechenden Kriterien vermerkt:

Die Grafik liefert uns Information über die Meinung der Jugendlichen nach, ob	?
terraten "in" oder "out" in Deutschland ist. Als Quelle wird Statista 2017 angegeben und die	
Angaben werden in Procent dargestellt.	
12% der Jungen und 51% der Mädchen, denken dass Heiraten noch trendy ist. In Vergleich	
u dieser Gruppe, denken 58% der Jungen und 9% weniger Mädchen, dass diese Form	Z
les Zusammenlebens out ist oder sie haben keine Meinung nach diese 4Thema.	2
s lässt sich Fazit ziehen dass mehr Jugendlichen möchten keine Familie haben	8
der sie sind unsicher, ob sie Familienleben möchten.	9
lach meiner Meinung ist die Klassische Formilie das wigtigste in der Leben der Kunder.	to
die ist auch die Grundzelle der Gesellschaft und Vorbild für alle Generationen. Die	0
classische Familie ziegt der Kinder, was Liebe und Verständung ist, und Lehrt ihnen, wie	9 5
sie(sich) die Liebe zu anderen ausdrücken. Die klassische Familie ist auch natürliches	7
Umfield zur Erziehung der Kunder und leist Hilfe immer wenn die Kinder Brauchen.	79
John denke, wenn man Familie hat, hat walks.	2
	4
i-m skis, bei boingen	
j-m ehr. bei boingen	
9 8 ⇒ 6 R 2 ≥ 2	
0 9 2	
T 0 0	
+ ×	
189	

⁸ Teilnehmer

Fehlersuche, die in Partnerarbeit und Kleingruppen erfolgen könnte, ist mit keiner großen Anstrengung verbunden und könnte auch Spaß machen:

a) Schüler bekommen den Text nur mit Hinweis auf die Fehlerstelle und ohne Richtigstellung seitens der Lehrerin. Am Rande werden die Kriterien vermerkt, damit sich Lernende über den Fehlertyp orientieren können:

Ist Heiraten deiner Meinung nach bei Jugendlichen heute "in" oder "out" Die Grafik liefert uns Information über die Meinung der Jugendlichen nach, ob Herraten "in" oder "out" in Deutschland ist. Als Quelle wird Statista 2017 angegeben und die Angaben werden in Procent dargestellt. 42% der Jungen und 51% der Mädchen, denken dass Heiraten noch trendy ist. In Vergleich zu dieser Gruppe, denken 58% der Jungen und 9% weniger Mädchen, dass diese Form des Zusammenlebens out ist oder sie haben keine Meinung nach diese Thema. Es lässt sich Fazit ziehen, dass mehr Jugendlichen möchten keine Familie haben, oder sie sind unsicher ob sie Familienleben möchten. Nach meiner Meinung ist die Klassische Formilie das wigtigste in der Leben der Kinder. Sie ist auch die Grundzelle der Gesellschaft und Vorbild für alle Generationen. Die klassische Familie ziegt der Kinder, was Liebe und Verständung ist, und Lehrt ihnen, wie sie (sich) die Liebe zu anderen ausdrücken. Die klassische Familie ist auch natürliches Umfield zur trziehung der Kinder und leist Hilfe immer wenn die Kinder Brauchen. Ich denke, wenn man Familie hat, hat @alles. 1-m shis. berbringen

- b) Die Lehrerin markiert die Fehler und die Schüler klassifizieren sie nach Kategorien:
 - Inhalt: Sind alle Vorgaben inhaltlich sinnvoll verarbeitet? Ist der Text gut strukturiert und mit Hervorhebung von Hauptpunkten verfasst? Ist der Text durch einen angemessenen Schluss abgerundet? Ist eine eigene Meinung geäußert? Sind entsprechende Sprachmittel zur Diagrammbeschreibung angewandt?
 - Sprache: Morphologie (Deklination der Substantive/Adjektive, Konjugation der Verben), Lexik/Ausdruck (lexikalische Einheiten angemessen nach Textsorte und Thema verwendet, fehlerhaft gebrauchte Wörter), Syntax (Satzstellung im Haupt- und Nebensatz);
 - **R**echtschreibung (sind die Regeln der Orthographie und Interpunktion korrekt angewandt?);
 - Form: textsortenadäquat, kommunikativ angemessen.

Nº12. Ist Heiraten deiner Meinung nach bei Jugendlichen heute "in" oder "out" Die Grafik liefert uns Information über die Meinung der Jugendlichen nach, ob Herraten "in" oder "out" in Deutschland ist. Als Quelle wird Statista 2017 angegeben und die Angaben werden in Procent dargestellt. 42% der Jungen und 51% der Mädchen, denken, dass Heiraten noch trendy ist. In Vergleich zu dieser Gruppe, denken 58% der Jungen und 9% weniger Mädchen, dass diese Form des Zusammenlebens out ist oder sie haben keine Meinung nach dieser Thema. Es lässt sich Fazit ziehen, dass mehn Jugendlichen möchten keine Familie haben, oder sie sind unsicher ob sie V Familienleben möchten. Nach meiner Meinung ist die Klassische Formilie das wigtigste in der Leben der Kunder. Sie ist auch die Grundzelle der Gesellschaft und Worbild für alle Generationen. Die klassische Familie ziegt der Kundenzwas Liebe und Verständung ist und lehrt ihnen, wie sie sich die Liebe zu anderen ausdrücken. Die klassische Familie ist auch natürliches Umfield zur Erziehung der Kinder und leistettliefe immerzwenntdie Kinder Brauchen. Juh denke, wenn man Familie hat, hat er alles. !- m ehis, bei bringen

Beide Korrekturvorschläge erfordern Hilfsmittel zur Auskunft: Wörterbuch, Grammatik, Lehrwerk mit Hinweis auf die notwendige Grammatik, Lexik, Redemittel usw. Aushänge könnten behilflich sein – Deklination der Substantive und Adjektive, Konjugation der Verben, Satzstellung im Hauptund Nebensatz. Voraussetzung für diese Korrekturen ist auch die Kenntnis der Terminologie seitens der Schüler.

Wenn die entsprechenden Kenntnisse noch nicht vorhanden sind, müsste der Fehler explizit korrigiert werden, wie z. B. hier: *jmdm. etw. beibringen*.

Die oben genannten Fehlerkorrekturen könnten gleich beim ersten Mal nicht geschafft werden. Sie brauchen anstrengende und zeitaufwendige Arbeit seitens der Lehrenden, damit die Lernenden dafür sensibilisiert werden, ihre Kenntnisse über die Terminologie in der Praxis anzuwenden, die Fehler selbst zu entdecken und zu verbessern. Solche Fehlerkorrekturen würden sich vielleicht lohnen, weil sie die Hoffnung erwecken, dass gerade diese Fehler in Zukunft vermieden werden könnten.

Literaturverzeichnis

Altanis, Cleopatra/ Burger, Günter/ Fervers, Helga/ Morsbach, Bernd/ Scmitz, Renate/ Sommet, Pierre/Steuten, Ulrich/ Terrana-Kalte, Ingrid (2008): Leitfaden für Sprachkursleiter. Ergänzte und überarbeitete Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.

Ferling, Nikola (2008): Schreiben im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan/Zehnder, Erich/Vanderheiden, Elisabeth/Winfried, Frank (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 2. Methodik und Didaktik. Ismaning: Hueber Verlag, S. 110-141.

Kast, Bernd (1995): Fertigkeit Schreiben. Berlin – New York: Langenscheidt.

Interferenz oder Transfer(enz)? Den Fehlern auf der Spur

Dr. Plamen Tsvetkov, Sofioter Universität "St. Kliment Ochridski"

Plamen Tsvetkov ist als Oberassistent am Lehrstuhl für Germanistik und Skandinavistik an der Fakultät für klassische und moderne Philologien der Sofioter Universität "St. Kliment Ochridski" tätig. Themenschwerpunkte in Forschung, Lehre und Publikationen: Stilistik, Textlinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung.

E-Mail: plamen.tsvetkov@gmail.com pccvetkov@uni-sofia.bg

Abstract: Der vorliegende Beitrag gibt einen Gesamtüberblick der Probleme und der Forschungslage auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit und der vielfältigen Berührungen zwischen Sprachen im Fremdsprachenerwerbsprozess. Wichtige Aspekte des Sprachkontakts auf lexikalisch-semantischer und kommunikationspragmatischer Ebene für die Sprachenkonstellation L1 (Bulgarisch) – L2 (Deutsch) werden anhand von Beispielen illustriert und kommentiert.

Schlüsselwörter: Sprach- und Kulturkontakt, Mehrsprachigkeit, Interferenz, Transfer(enz)

1. Sprachkontakt aus verschiedenen Perspektiven

Die zunehmende Globalisierung und das immer weiter wachsende Interesse an Mehrsprachigkeit wirken sich heutzutage auf das (Sprach)Verhalten der Menschen nicht nur auf der Ebene des Sprachsystems aus, sondern auch auf der Ebene des Sprachgebrauchs. Eins der Folgen davon heißt Sprachkontakt⁹.

Die Sprachkontaktforschung nimmt ihren Ausgang mit dem Forschungsbericht von Weinreich¹⁰ (1953) und wird besonders in den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts, im Kontext der Erforschung von Pidgin-, Kreol- und Migrationssprachen international ausgebaut (vgl. Wildgen 2010: 120).

Weinreich (1977: 15) bezeichnet "zwei oder mehr Sprachen als miteinander i n K o n t a k t [Hervorhebung im Original] stehend [...], wenn sie von einunddenselben Personen abwechselnd gebraucht werden. Die die Sprachen gebrauchenden Individuen sind somit der Ort, an dem der Kontakt stattfindet". Es handelt sich bei dieser Definition um eine psycholinguistische Begriffsbestimmung, denn der Fokus liegt auf den Vorgängen, die sich "im Kopf" eines mehrsprachigen Individuums vollziehen, wenn abwechselnd zwei oder mehrere Sprachen gebraucht werden.

Eine soziolinguistische Begriffsbestimmung wird von Bechert/Wildgen (1991: 1) vorgeschlagen: "Zwei oder mehr Sprachen stehen in Kontakt miteinander, wenn sie in derselben Gruppe gebraucht werden. Dazu ist es nicht notwendig, daß jedes einzelne sprechende Individuum, das zu dieser Gruppe gehört, alle diese Sprachen spricht oder versteht. Der Ort des Sprachkontaktes ist damit die Gruppe im ganzen".

_

⁹ Földes (1999: 35f., 2002: 351, 2005: 13, 2010) spricht bewusst von *Sprachenkontakt*, um die Tatsache hervorzuheben, dass es sich bei kontaktlinguistischen Erscheinungen um die Koexistenz und die Interaktion von zwei oder mehr Sprachen handelt. Im Folgenden wird die geläufigere Bezeichnung Sprachkontakt gebraucht.

¹⁰ Die ursprüngliche Definition von Sprachkontakt geht auf Uriel Weinreich (1953) zurück. Hier wird die aus dem Englischen von Jörg Kohlhase übersetzte Ausgabe (1977) zitiert.

Unter Sprachkontakt versteht Riehl (2009: 11) "die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen" und unterscheidet zwei Richtungen¹¹:

- a) den Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache¹²;
- b) den Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache.

In Lernsituationen wird ein Einfluss auf den Erwerb der Zielsprache nicht nur von der Erstsprache, sondern auch von weiteren bereits erlernten Sprachen ausgeübt. Mit solchen Phänomenen befasst sich die Tertiärsprachenforschung, vgl. z. B. die Beiträge in Hufeisen/Lindemann (Hrsg.) (1998), zur Rolle des Deutschen bei Sprachverständigungs-, Sprachwechsel- und Konvergenzerscheinungen im Kontext von Dreisprachigkeit vgl. Clyne (2002). Unter Sprachkontakt wird im Folgenden ein sprachliches Phänomen verstanden, nämlich die wechselseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache auf der Ebene der individuellen, sukzessiv, durch formalen Unterricht, erworbenen Mehrsprachigkeit¹³.

Das Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Sprachen bringt am wenigsten **Folgen** mit sich, wenn diese Sprachen nur in bestimmten Situationen verwendet werden. In diesem Fall spricht man von Diglossie, d.h. die Verwendung der Sprachen ist auf Domänen verteilt und es ist mit einer Konstellation wie der folgenden zu rechnen:



Wechselt jemand von einer Sprache in eine andere, so spricht man von Code-Switching¹⁴. Es ist diskussionswürdig, ob sich das Prinzip des Code-Switchings nur auf ganze Phrasen bezieht, z.B.:

(1) Германците неперекъснато търсят ruhiges Zimmer, ihr Hotelzimmer soll ruhig sein.(Bsp. nach Vasileva 2012: 19)

Wird nur ein Wort in der anderen Sprache geäußert, wie in den Beispielen (2) und (3), so handelt es sich um **Ad-hoc-Entlehnungen** oder **Ad-hoc-Übernahmen** (vgl. Riehl 2001: 61), die oft morphologisch und syntaktisch nach den Regeln der Nehmersprache markiert (flektiert) sind (siehe Beispiel 3).

¹¹ Sprachkontaktphänomene zeichnen sich auch Haarmann (2002: 156) zufolge "durch eine intensive Interaktion zweier sprachlicher Systeme aus, wobei die Durchdringung durchaus wechselseitig sein kann, häufig aber einseitig ausgerichtet ist."

¹² In der einschlägigen deutschsprachigen Literatur wird zwischen *Zweitsprache* und *Fremdsprache* unterschieden. Entsprechend spricht man von *Deutsch als Zweitsprache* (*DaZ*) und *Deutsch als Fremdsprache* (*DaF*). Es wird davon ausgegangen, dass diese Kategorien unterschiedliche Bereiche des Spracherwerbs kennzeichnen (vgl. u. a. Ahrenholz 2010, Schmölzer-Eibinger 2010: 129ff.). Im Folgenden werden die Begriffe Zweitsprache und erste Fremdsprache in Anlehnung an Nodari (2009), der diese Trennung nur noch historisch für vertretbar hält, als Synonyme verwendet.

¹³ Im Gegensatz zu den **natürlichen** Sprachkontakten, die daraus resultieren, dass unterschiedliche ethnische bzw. sprachliche Gruppen miteinander in Berührung kommen, handelt es sich hier um **künstliche** Sprachkontakte, die im Prozess des institutionellen Fremdsprachenlernens entstehen (vgl. Földes 2010: 140).

¹⁴ Unter **Code-Switching** (auch: Sprachwechsel, Kodeumschaltung) wird die Fähigkeit eines mehrsprachigen Individuums verstanden, wechselnd in Abhängigkeit von bestimmten soziolinguistischen Faktoren eines Diskurses eine der beiden Sprachen zu wählen. Code-Switching darf nicht als Fehler oder Unkenntnis angesehen werden. Der Begriff ist von **Code-Mixing** (Sprachmischung) abzugrenzen, bei dem der wechselnde Gebrauch zweier Sprachen durch einen Sprecher keinen pragmatischen Kontrast bewirkt (vgl. Bickes/Pauli 2009: 85).

- (2) Наемът не е *übertrieben*, нормален е наемът, колкото е по *Mietspiegel*. (Bsp. nach Vasileva 2012: 17)
- (3) Реших да си погледна *Konto-mo*. (Bsp. nach Vasileva 2012: 18 [Hervorhebung im Original])

Dabei ergibt sich folgende Konstellation:



Eine wesentliche Rolle in der Sprachkontakt- und Fremdspracherwerbsforschung spielt der sog. **Transfer**begriff. Mehrsprachige bzw. Fremdsprachenlerner nutzen sowohl Ähnlichkeiten wie auch Unterschiede zwischen den Sprachen, die in ihrem Gedächtnis präsent sind, sodass die jeweils aktive Sprache nach dem Muster der anderen durch unbewusste Übernahmen sprachlicher Gewohnheiten verändert werden kann. Die Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes wurde in der älteren Sprachkontaktforschung durch den Terminus **Interferenz**¹⁵ bezeichnet. Zum Beispiel bringt Weinreich (1953/1977) alle Formen intersprachlicher Beeinflussung unter dem Oberbegriff Interferenz, "[d]iejenigen Fälle der Abweichung von der Norm der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d. h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen" (Weinreich 1977: 15). Es wurde aber kritisiert, dass der Begriff Interferenz irreführend¹⁶ (vgl. Clyne 1975: 16) und negativ (vgl. Riehl 2001: 59) sei. Daher schlug u.a. Clyne vor, den Terminus **Transferenz** "für die Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache" zu gebrauchen. "Als <u>Transfer¹⁷</u> wird jede Transferenzerscheinung bezeichnet [...]" (Clyne 1975: 16 [Auszeichnung im Original]).

Nach Riehl sind von Transfer folgende Sprachbereiche betroffen, zitiert in der Reihenfolge, wie sie nacheinander am häufigsten auftreten (vgl. Riehl 2009: 91)¹⁸:

- Lexikon
- Syntax
- Phonologie/Prosodie

¹⁵ Es muss allerdings eingeräumt werden, dass sich auch neuere Untersuchungen des Begriffs Interferenz bedienen, u. a. Hadshieva 2013, Vomáčková 2013.

¹⁶ Der Begriff Interferenz meine sowohl die Sache wie auch die Ursache (vgl. Clyne 1975: 16).

¹⁷ In der Sprachlehrforschung werden *positiver* und *negativer* Transfer unterschieden, wobei das Resultat des negativen Transfers als *Interferenz* oder *proaktive Hemmung* bezeichnet wird (vgl. Doyé 2003: 34ff., Müller et al. 2011: 22ff., Rohde 2011: 296f.).

¹⁸ Riehl (2001, 2009) interessiert sich für Sprachkontaktphänomene bei deutschsprachigen Minderheiten oder Migranten und stellt fest, dass von Transfer die o.g. strukturellen Bereiche des Sprachsystems betroffen sind. Bei kontaktinduzierten Einflussprozessen muss allerdings die Richtung des Einflusses unterschieden werden, denn beim Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache sind andere Prozesse zu erwarten. Zur Abhängigkeit des Sprachkontakts von äußeren Faktoren wie Intensität des Kontakts und Intensität des kulturellen Drucks (*cultural pressure*) vgl. Tomason/Kaufman (1988: 74ff.).

Morphologie

Des Weiteren bemerkt die Autorin, dass es auch im Bereich der nonverbalen Verhaltensweisen und des gesprochenen bzw. geschriebenen Sprachgebrauchs zu Übernahmen kommen kann (vgl. Riehl 2009: 149ff.). Mit anderen Worten werden im Sprachkontakt nicht nur grammatische und lexikalische Einheiten übernommen, sondern auch kulturgeprägte Diskursmuster, die direkt aus der Kontaktsprache bzw. -kultur kopiert werden.

2. Sprachkontaktphänomene

Wie aus den obigen Erörterungen hervorgeht, tritt Transfer auf allen Ebenen der linguistischen Beschreibung auf. In Lernsituationen ist "ein massiver Sprachkontakt"¹⁹ in der Richtung Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache zu erwarten²⁰. Im Folgenden werden exemplarisch einige interessante Kontaktkonstellationen zwischen der Nehmersprache (Deutsch) und der Kontaktsprache (Bulgarisch) auf dem Gebiet der Lexik aufgeführt.

2.1 Kontakteinflüsse der Erstsprache Bulgarisch (L1) auf die Zweitsprache Deutsch (L2) im Bereich des Lexikons

Es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass die Erstsprache eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung der fremdsprachlichen Kompetenz spielt. Im Fremdsprachenerwerbsprozess werden allerdings oft nicht zielsprachengerechte Ausdrücke und/oder Strukturen von den Lernenden auf den Einfluss der Erstsprache zurückzuführen sind. Das Transfererscheinungen, die häufig als Fehler angesehen werden, was sie aus der Perspektive des Muttersprachlers vermutlich auch sind. Sie können jedoch nicht vermieden werden, da sie mit dem sprachlichen Niveau der Interimsprache (Lint), welches der Lernende erreicht hat, korrespondieren. Alle Beispiele stammen aus meinem eigenen Korpus zur Erforschung der wechselseitigen Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache (Bulgarisch-Deutsch) bei der Textproduktion bulgarischer Schüler im Gymnasialalter (Klassenstufen 8 – 12). Die Textproben werden durch Siglen gekennzeichnet, die über die wichtigsten (Meta)Daten Aufschluss geben sollen. Sie werden wie folgt verschlüsselt: Die erste Sigle bezeichnet die Sprache, in der der Text verfasst wurde (D = Deutsch, B = Bulgarisch). Die zweite Sigle steht für das Verfahren (n = narrativ, a = argumentativ). Darauf folgt die Klassenstufe (8., 10., 12.). Der Buchstabe nach dem Punkt (w bzw. m) gibt das Geschlecht der Testperson an, darauf folgt die Probandennummer. Beispiel: Dn8.w17 ist aufzulösen in: narrativer Text auf Deutsch, 8. Klasse, Schülerin, Textprobe 17.

Transfererscheinungen sind im Bereich des Lexikons am häufigsten zu erwarten. Bekannt sind sog. **Falsche Freunde** (faux amis, false friends) – Scheinentsprechungen, die trotz Ausdrucksähnlichkeiten inhaltliche Diskrepanzen aufweisen.

- (1) Wenn wir aber die **Anzüge** vergessen, bekommen wir eine Abwesenheit und dürfen kein Sport machen. [bul. анцуг 'Trainingsanzug'] (Bsp. Dn8.m7)
- (2) Die Frau hat in der Pause das Tagebuch auf dem **Büro** vergessen und ich korregierte [sic!] meine Zensur. [bul. бюро 'Schreibtisch'] (Bsp. Dn8.w11)

¹⁹ Der Begriff wird in Anlehnung an Haarmann (2002: 156) gebraucht.

²⁰ Da das Korpus, das der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, schriftliche Texte umfasst, kann zu den Bereichen Phonologie/Prosodie keine Aussage getroffen werden. Es sei an dieser Stelle auf die Untersuchungen von Groseva (1998: 24f.) verwiesen.

- (3) Deshalb traf ich die Entscheidung, den **Operator** zu wechseln und bekam eine neue Handynummer. [bul. onepamop 'Mobilfunkbetreiber'] (Bsp. Dn12.w7) Wir haben den **GSM-Operator** angerufen und gefragt, wie man den Diebstahl beweisen kann. [bul. onepamop 'Mobilfunkbetreiber'] (Bsp. Dn12.m17)
- (4) Eines Tages planierte die Bande eine Fete in Blagoevgrad. [bul. планирам 'planen'] (Bsp. Dn10.w4)
- (5) Ich sollte in der **Buchhandlung** Klebestoff, Pinsel, Radierer und Reiszwecken [sic!] kaufen. [bul. книжарница 'Schreibwarengeschäft, Buchhandlung'] (Bsp. Dn8.m9)
- (6) Alle waren bestraf [sic!] wegen seinem Benehmen und durften ohne Lehrer nicht ins **Kabinett** eintreten. [bul. кабинет 'Schulraum'] (Bsp. Dn8.w26)

Semantischer Transfer liegt vor, wenn Wortbedeutungen der Kontaktsprache auf Wörter der Nehmersprache übertragen werden. Siehe Beispiele 7-10, aber auch Beispiel 2 [bul. госпожа 'Frau, Lehrerin' und bul. дневник 'Tagebuch, Klassenbuch'].

- (7) [...] um nach Deutschland oder ins Ausland zu gehen. [bul. отивам 'fahren, fliegen, gehen'] (Вsp. Dn8.w12)
- (8) So habe ich nicht verstanden, was im Text schreibt. [bul. нщ. е написано 'etw. steht'] (Bsp. Da8.w2)
- (9) Später will ich in Deutschland **Medizin lernen**. [...] Mein Bruder **lernt BWL** in Deutschland [bul. уча медицина 'Medizin studieren'] (Bsp. Dn8.w12)
- (10) [...], die sich ständig mit neuen Markenklamotten lobten. [bul. хваля нкг. 'j-n loben' aber bul. хваля се 'prahlen'] (Bsp. Bn10.w13)

Die nächsten Beispiele weisen auf scheinbar identische sprachlich-kommunikative Handlungen auf, die aber in der jeweiligen Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft unterschiedlich gehandhabt werden.

- Meine Freundin hat mich angerufen. Sie wollte mich vielleicht zum Neujahr gratulieren, aber ich war so beleidigt, dass ich nicht [sic!] von ihr hören wollte und legte auf. [bul. честитя нкм. рождения ден 'j-m zum Geburtstag gratulieren' aber bul. честитя нкм. Новата година 'j-m etw. zum Neuen Jahr wünschen'] (Bsp. Dn12.w18)
- (12) Alle Mädchen **gratulieren** ihre neue Frisuren oder die neuen Markenkleider, Sonnenbrillen, die manchmal sehr komisch und sogar hässlich sind, und das macht ihr Spaß und sie wird immer hochnäsiger. (Bsp. Da10.m13)
- (13) Dagegen muss man schon etwas tun und zwar in der Schule, indem z. B. die Schuldirektoren **befehlen**, dass alle Schüler Uniformen tragen. [bul. заповядвам 'befehlen, anweisen'] (Bsp. Da10.w27)
- (14) Alle haben geschwiegen. Die Direktorin hat begonnen jeden einzeln nach der Tat zu fragen. Als sie ihn fragte **nickte** er gleichgültig, ohne sogar rot zu werden. Alle Mitschüler wussten, dass er der Täter war, aber hatten Angst die Wahrheit zu sagen. Die Geschichtelehrerin und die Direktorin waren so wütend, dass die ganze Klasse bestrafft [sic!] war, den Schulhof am Samstag zu reinigen. (Bsp. Dn10.m26)

Der Sprachkontakt in den letzten vier Beispielen (11ff.) stellt im eigentlichen Sinne eine Form von Kulturkontakt dar. In diesen Beispielen zeigt sich ein Phänomen, das sich nicht auf der Ebene des Sprachsystems, sondern auf der Ebene des Sprachgebrauchs vollzieht.

Es wird im deutschsprachigen Kulturraum nur zu persönlichen Anlässen (Geburtstag, Hochzeit, Konfirmation, Erfolg usw.) gratuliert (Beispiel 11), aber niemals zu Feiertagen. In diesem Zusammenhang können lexikalische Irrtümer in Texten oft auf landeskundliche Fehler im engeren Sinne zurückgeführt werden. In einem Deutschlehrbuch, verfasst von einem Team bulgarisch-

muttersprachiger Autorinnen, wird eine Szene zu einem bulgarischen Frühlingsfest gestaltet, in der ein Deutscher zu diesem Fest beglückwünscht wird. Somit würde die Verwendung der Standardfloskel "Herzlichen Glückwunsch zu Baba Marta" (Dikova et al. 1994: 110) zu Irritationen bei einem deutschen Rezipienten führen und der Text wird als nichtauthentisch markiert.

Ähnliches gilt auch für den Bereich des Komplimente-Machens. Obwohl Komplimente optional sind, gehören sie in zahlreichen Kulturen zur Höflichkeit²¹. Es stiftet aber interkulturelle Verwirrungen²², wenn ein Kompliment im jeweiligen Kulturkreis nicht situationsadäquat gemacht wird oder die Ausdrucksform nicht mit der entsprechenden Sprachhandlung in der jeweiligen Kulturgemeinschaft harmoniert (Beispiel 12).

Das Befehlen beschränkt sich im Bulgarischen nicht nur auf das Gebiet der Militärsprache. Wenn man im deutschsprachigen Kulturraum das Verb *befehlen* im zivilen Bereich benutzt, klingt die Äußerung ausgesprochen grob und somit pragmatisch nicht akzeptabel (Beispiel 13).

In der Funktion der Bejahung hat sich das Nicken (Beispiel 14) in vielen Kulturen mit der gleichen Bedeutung durchgesetzt. Während im deutschsprachigen Kulturraum dadurch Zustimmung im Rahmen einer Sprachhandlung signalisiert wird, weicht die Bedeutung dieser Geste im bulgarischen (sowie indischen und pakistanischen) Kulturraum ab (vgl. BroszinskySchwabe 2011: 134) und wird zur Ablehnung oder Verneinung gebraucht.

Wie die Beispiele 11-14 erkennen lassen, spricht man in der Sprachkontaktforschung von Kulturkontakt, wenn ein verbales oder nonverbales Kommunikationsritual der Sprachgemeinschaft A mit Sprachmaterial der Sprachgemeinschaft B gefüllt wird (vgl. Riehl 2009: 149). Daraus folgend bedarf die Sprachkontaktforschung eines interdisziplinären Zugangs, da bei Sprachkontaktphänomenen zahlreiche außersprachliche Faktoren zu berücksichtigen sind wie Typ von Mehrsprachigkeit, ethnische, religiöse, nationale und kulturelle Identität der Sprachgemeinschaft u.a.

3. Fazit

Es wurden kontaktinduzierte Erscheinungen im Bereich Lexikon anhand von Beispielen illustriert und erläutert. Die angeführten Beispiele unterstützen die These von Riehl (2009: 113), dass sich Sprachkontakterscheinungen unter dem Gesichtspunkt der sog. sprachlichen Ökonomie zusammenfassen lassen. Die Sprachsysteme werden "im Kopf" der Fremdsprachenlerner so organisiert, dass möglichst viele gemeinsame Strukturen benutzt werden. Dieses Prinzip ist darauf ausgelegt, die Speicherkapazität im Gehirn zu reduzieren. Im Bereich des Lexikons erzielt man Ökonomie durch Reduktion von Benennungen ein und desselben Signifikats und möglichst hohe Deckungsgleichheit von Signifikanten in beiden Sprachen.

²¹ Vgl. dazu ausführlich Oskaar (2003: 144f.).

²² In den deutschsprachigen Ländern kann man sich m. E. häufiger als in Bulgarien auch kritisch zu etwas äußern, wenn einem etwas nicht gefällt.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/OomenWelke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-17.

Bechert, Johannes/Wildgen, Wolfgang (1991): Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt:

Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink.

Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag.

Clyne, Michael (1975): Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag.

Clyne, Michael (2002): Die Rolle des Deutschen bei interkulturellen Erscheinungen unter Dreisprachigen. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hrsg.): Ansichten der deutschen Sprache: Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 325-346.

Dikova, Wenzislawa/Ivanova, Kalina/Mawrodiewa, Ilijana/Kolescheva, Ani/Nestorova, Lidia/Stammler-Spirova, Kriemhilde (1994): Deutsch 3. Lehrbuch für die Vorbereitungsklasse der Fremdsprachengymnasien. Aufbaukurs, Lektionen 1 – 9. Plovdiv: Lettera.

Doyé, Peter (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: Meißner, FranzJoseph/Picaper, Ilse (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 32-48.

Földes, **Csaba** (1999): Zur Begrifflichkeit von "Sprachenkontakt" und "Sprachenmischung". In: Lasatowicz, Maria Katarzyna/Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.): Assimilation – Abgrenzung – Austausch: Interkulturalität in Sprache und Literatur. (Oppelner Beiträge zur Germanistik). Band 1. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 33-54.

Földes, Csaba (2002): Kontaktsprache Deutsch: Das Deutsche im Sprachen- und Kulturenkontakt. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hrsg.): Ansichten der deutschen Sprache: Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 347-370.

Földes, Csaba (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Földes, Csaba (2010): Was ist Kontaktlinguistik? Notizen zu Standort, Inhalten und Methoden einer Wissenschaftskultur im Aufbruch. In: Bergmann, Hubert/Glauninger, Manfred M./Wandl-Vogt, Eveline/Winterstein, Stefan (Hrsg.): Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag. Hildesheim et al.: Georg Olms Verlag, 133-156.

Groseva, Maria (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 21-30.

Haarmann, Harald (2002): Englisch, Network Society und europäische Identität: Eine Sprachökologische Standortbestimmung. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Deutsch – Englisch – Europäisch: Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim et al.: Dudenverlag, 152-170.

Haarmann, Harald (2002): Englisch, Network Society und europäische Identität: Eine Sprachökologische Standortbestimmung. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Deutsch – Englisch – Europäisch: Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim et al.: Dudenverlag, 152-170.

Hadshieva (2013) = Хаджиева, Елена (2013): Интерференцията между сродни езици в психолингвистичен аспект. София: Издателска къща "Гутенберг".

Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 3., überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Nodari, Claudio (2009): Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: Calüna, Monika/Etterich, Barbara (Hrsg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Stallikon: Käser, 11-24.

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

Riehl, Claudia M. (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.

Riehl, Claudia M. (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2., überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rohde, Andreas (2011): Fremdsprachenerwerb. In: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 279-312.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 128-150.

Thomason, Sarah G./Kaufman, Terrance (1988): Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics. Berkeley et al.: University of California Press.

Vasileva (2012) = Василева, Ирена (2012): Превключване на езиковия код при българи, живеещи в Германия. В: Съпоставително езикознание (2), 14-21.

Vomáčková, Olga (2013): Möglichkeiten zur Beseitigung lexikalischer Interferenzfehler. In: Lachout, Martin (Hrsg.): Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 93-107.

Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. Findings and Problems. The Hague et al.: Mouton.

Weinreich, Uriel (1977): Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: C. H. Beck.

Wildgen, Wolfgang (2010): Die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts: Versuch einer Bilanz. Berlin/New York: de Gruyter.

Interferenz bei Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

Nikolay Stefanov, Wirtschaftsuniversität-Varna

Nikolay Stefanov ist Lektor für DaF am Lehrstuhl für Westeuropäische Sprachen an der Wirtschaftsuniversität Varna. Seine wissenschaftlichen Interessen liegen auf dem Gebiet der Methodik und Didaktik für DaF, Wirtschaftsdeutsch und spezialisierte Sprache für Tourismus.

E-Mail: berlagnost@yahoo.com

Abstract: Im vorliegenden Fachartikel wird eine kurze Übersicht über Interferenz und Transfer zwischen Sprachen, im Besonderen bei DaF nach Englisch gemacht. Die verschiedenen Formen von Interferenz werden theoretisch in ihrem Zusammenhang untereinander vorgestellt, mit Blick auf die Praxis im DaF-Unterricht. Die Verwandtschaft von Deutsch und Englisch wird beachtet, um den Prozess des Lernens und des Lehrens besser zu beleuchten. Aufgabentypen für Deutsch nach Englisch werden gezeigt.

Schlüsselwörter: DaF, Englisch, Interferenz, Lerntransfer, interlingual

1. Interferenz: Begriffsbestimmung

Sprachliche Interferenz ist ein Phänomen der Sprachmischung. Wir müssen Interferenz in einem breiteren Kontext definieren, sie in gewisser Weise tolerieren (Redefreiheit), um daraus einen Nutzen zu ziehen. Wir haben dadurch die Möglichkeit, Lernfähigkeit zu fördern.

Jeder Fremdsprachenlerner neigt mehr oder weniger dazu, sich des Wortschatzes und grundlegender Strukturen seiner oder ihrer Muttersprache zu bedienen. Das Sprechen und Denken in der Muttersprache hört nämlich nicht automatisch auf, wenn eine andere Sprache verwendet oder sogar gelernt wird. Im Prozess des Lernens wird diese Bedienung differenzierter, der Lerner kann besser unterscheiden, ob ein Ausdruck, der zuerst richtig erscheint, nun mal auch wirklich richtig ist. Die neue Fremdsprache ist am Anfang wie ein neu entdeckter Kontinent, ohne Struktur und Karte, deswegen bieten sich auch Struktur und Karte des alten Kontinents. Mit der Zeit gewinnt das neue Land an Umrissen und Strukturmerkmalen und wird selber zur Struktur und Karte und beginnt sogar auf die Muttersprache zurückzuwirken. In diesem Langzeitprozess ist unter anderem die Lehrperson ein wichtiger Helfer bzw. eine wichtige Helferin.

In der einschlägigen Literatur werden mehrere Begriffe verwendet, die das Phänomen beschreiben: Interferenz, Entlehnung, Transfer (positiv, negativ), Transferenz, Sprachkontakt, Analogie. Im Lexikon der Sprachwissenschaft definiert Hadumod Bußmann den Begriff der Interferenz folgendermaßen:

"Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes a) im Individuum (→ Transfer) oder b) in der Sprachgemeinschaft (Transferenz, → Entlehnung, → Sprachkontakt). Interferenz im Sinne von a) ist eine Fehlerquelle (→ Fehleranalyse, → Kontrastive Linguistik), im Sinne von b) eine Ursache von → Sprachwandel. Der Ausdruck 'Interferenz' scheint bei manchen Autoren den Begriff der → Analogie (im Sinne von innersprachlicher Interferenz) mitzuumfassen."²³

²³ Bußmann, Hadumod (1977): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Klöner S.349

Ebenda steht folgende Definition von **Transfer**: "Aus der angelsächsischen Psychologie übernommene Bezeichnung für den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von früher erlernten auf neu zu erlernenden Verhaltensweisen. In der Sprachwissenschaft Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache, wobei zwischen positivem (auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhenden) und negativem T[ransfer] (→ Interferenz) unterschieden wird." ²⁴

Das praktische Interesse der Fremdsprachendidaktik richtet sich erst einmal logischerweise auf das, was bei Bußmann als negativer Transfer und Interferenz in der ersten Definition steht (im Individuum, Fehlerquelle). Man kann es so sehen, dass bei Bußmann der Begriff "negativer Transfer" mit Interferenz gleichgesetzt wird, obwohl das ein Verweis ist, nicht mehr und nicht weniger. Der negative Transfer führt zu Fehlern, die sich dann verfestigen können. Der positive Transfer erleichtert hingegen den Erwerb einer Fremdsprache.

In der deutschen Wikipedia steht folgende Definition zu **Lerntransfer**:

"Lerntransfer beschreibt die Fähigkeit, eine gelernte Problemlösung auf eine andere, vergleichbare Situation zu übertragen. Durch Lernen erworbenes Wissen über konkrete Gegenstände oder Zusammenhänge kann auf ähnliche Phänomene angewendet werden, indem es verallgemeinert oder abstrahiert wird." ²⁵

Weiter erwähnt der Wikipedia-Text die Voraussetzungen für den Transfer: Die Situationen, zwischen denen transferiert wird, müssen ähnliche Merkmale aufweisen und als ähnliche Situationen erkannt werden. Es sind Fähigkeiten **kognitiver** Natur, die diese Erkenntnis ermöglichen: "Unterscheidungsvermögen, die Fähigkeit zu verallgemeinern sowie vorausschauend abzuwägen"²⁶

Die Studentin Patricia Stallen kommentiert Bußmann's Definition von Transfer folgendermaßen:

"Man könnte dies aber kritisieren, da Bußmann nur bei 'positivem Transfer' von 'Ähnlichkeiten' spricht, während die Ähnlichkeiten in den meisten Fällen auch der Grund des negativen Transfers sind, wie z. B. bei den falschen Freunden, die Bußmann in diesem Lexikon außer Acht lässt."²⁷ Somit wird der Fokus auf die Gründe des Transfers gerichtet. Meiner Meinung nach ist es schwierig zu qualifizieren und zu quantifizieren, welche die Gründe des negativen Transfers sind, ich würde noch einige nennen: ungenügendes Wissen der Zielsprache (bzw. der Zweitsprache, wenn eine Drittsprache gelernt wird, z. B. DaF nach Englisch), lückenhaftes sprachliches Systemwissen (das

²⁴ Ebda. S. 799

²⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Lerntransfer

²⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Lerntransfer

²⁷Patricia Stallen: "Falsche Freunde"im DaF-Unterricht, Link: https://docplayer.org/46928734-Falsche-freundeim-daf-unterricht.html

wären Lücken im Muttersprachenwissen), Müdigkeit, Zerstreutheit, Verwendung kognitiver Methoden (z.B. Übergeneralisierung). Die Ähnlichkeiten sind schon immer da (gewesen), aber warum machen Lerner gerade hier und jetzt den oder jenen Interferenzfehler?

Die Rolle und der Wert der Lehrperson besteht auch im digitalen Zeitalter darin, Manager von Lernprozessen zu sein, auch wenn es nur darum geht, mit einem Wink & Blink die Aufmerksamkeit der Lerner auf Objekte zu richten, damit die Lerner von selber auf nützliche Ideen kommen. Die Lehrperson veranschaulicht auch abstrakte Inhalte wie z. B. das "Über" im Übergeneralisieren. Sie verwaltet die Kommunikation im Lernraum, erteilt etwa das Wort, gibt aber auch kognitive Orientierung.

2. Gründe für die Interferenz

Fremdsprachenlerner lernen nicht sofort das Richtige. Bevor sie an das Richtige kommen, machen sie einen Umweg, wobei Fehler vorkommen, die dann später entkräftet werden, wenn die richtigen Ausdrücke gelernt und verfestigt werden. Ein Teil dieser Fehler sind Interferenzfehler. Es ist schwer zu bestimmen, wann genau Interferenz und wann etwas anderes auftritt. Wenn die beobachtende Person die Sprache spricht, aus der die Interferenz stammt, ist es natürlich viel einfacher.

In einer Betrachtung von Kontakten zwischen Sprachen nennt Sarah Thomason zwei unterschiedliche Wege der Interferenz (im Sinne der ersten Definition von Bußmann, Sprachkontakt). Der erste Weg ist Entlehnung (borrowing) von Wörtern und Ausdrücken aus der Muttersprache in die Zielsprache. In diesem Fall entlehnt ein Sprecher ein Wort oder einen Ausdruck von seiner Muttersprache in die Zielsprache, und zwar aus Bequemlichkeitsgründen ("because you wanted to use a particularly convenient English word or phrase"). Als Beispiel gibt Thomason die Entlehnung von indianischen Wörtern wie Wigwam, Tipi, Potlatch in die amerikanische englische Sprache. Im anderen Fall ist Interferenz ein Ergebnis fehlerhaften Lernens ("imperfect learning") – als Beispiel dafür dienen die zahlreichen Variationen der amerikanischen englischen Sprache, die von indianischen Sprachen beeinflusst wurden, mit besonders deutlichen Unterschieden in der Intonation. ²⁸ In diesem zweiten Fall verwenden Sprecher der Fremdsprache Elemente, die von Muttersprachlern der Zielsprache nicht verwendet werden. Der Unterschied ist, dass es beim fehlerhaften Lernen mit Syntax und Phonologie beginnt und nicht mit Wortschatz wie beim ersten Fall (" …it does not start with the lexicon. Instead, it starts with phonology and syntax …" ²⁹

In der Regel wird die schwächere Sprache das "Opfer" der Interferenz. Die stärkste Sprache ist normalerweise die Muttersprache. Aber auch wenn z. B. Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird, wirkt es dominierend auf Deutsch, das später und weniger gelernt wird.

Gerhard Neuner verlangt, dass bei der aktiv-produktiven Entfaltung einer neuen Sprache bewusst deutlich unterschiedliche Sprachelemente zweier Sprachen (erste Fremdsprache und zweite Fremdsprache) besprochen werden. Diese Unterschiede nicht zu berücksichtigen kann zu Interferenzfehlern und dadurch zum fehlerhaften Gebrauch der neuen Fremdsprache führen, sowohl

-

²⁸ Thomason, Sarah G. (2001): Language Contact. Edinburgh: Edinburgh University Press, S.67-68

²⁹ Ebda S. 75

in Satzbildung als auch in Artikulation, Intonation, Rechtschreibung (Neuner 2003:26). "Diese Bereiche der aktiv-produktiven Sprachverwendung bedürfen deshalb einer besonders intensiven Besprechung (Unterschiede bewusst machen: Sprachwissen entfalten) und intensiver Übung und Schulung (Sprachkönnen entwickeln)."³⁰

Für Kielhöfer (1995:37) ist der Grund für Transferprozesse vor allem die Ähnlichkeit zwischen Sprachen: "Sie schafft den Sprachkontakt, ist die Brücke, auf der interlinguale Lernvorgänge vor sich gehen." Der negative Transfer entsteht dann häufig durch

Kontrastmangel, der eine "(fälschliche) Identität" von Formen suggeriere, "denn die Strukturen zwischen den Sprachen sind ja nur ähnlich, selten ganz identisch"³¹.

Ähnlichkeit zwischen Sprachen spielt eine widersprüchliche Rolle für den Fremdsprachenerwerb. Das ist Gegenstand vieler Beobachtungen und Studien, z. B. bei Sprachenpaaren wie Italienisch-Spanisch, Italienisch-Französisch. Wer Italienisch kann, lernt viel einfacher und schneller Spanisch. Die Ähnlichkeit zwischen diesen Sprachen erleichtert den Sprachenerwerb, weil sehr viel Transfer stattfindet, besonders im passiven Sprachgebrauch, d. h. im Verstehen. Diese Vertrautheit und Leichtigkeit wird aber einem zur Falle, besonders bei der Sprachproduktion. Es häufen sich viele Fehler. Es ist nur eine "fälschliche Identität" im Ausdruck Kielhöfers (s. o.). Falsche Freunde lauern überall. Mit dem positiven Transfer kommt auch der negative. Wenn die Ähnlichkeit zu stark ist, ist starke kognitive Kontrolle erforderlich.³²

3. Arten von Interferenz

Die Interferenz wird in interlinguale und intralinguale Interferenz unterteilt. Interlinguale Interferenz ist die Beeinflussung der Fremdsprache von der Muttersprache. Eine andere Art von interlingualer Interferenz ist die zwischen zwei Fremdsprachen.

3.1 Interlinguale Interferenz

Als Interferenzfehler gelten meistens muttersprachlich bedingte Fehler, d. h. wenn der Fremdsprachenlerner/die Fremdsprachenlernerin unter dem Einfluss seiner/ihrer Muttersprache falsche Wörter und Strukturen in der Zielsprache bildet.

Wenn ähnliche Wörter und Strukturen in der Muttersprache und in der ersten Fremdsprache existieren, schafft das die Voraussetzung für Interferenzen.

In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.), 13–34: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing

³¹Kielhöfer, Bernd (1995): »Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb«. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt a. M.: Lang, S. 37

³²Günter Holtus u.a. (2001): Lexikon der romanistischen Linguistik, Bd. I/2, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 51

³⁰ Neuner, Gerhard (2003): "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik" (Beitrag)

Martina Imider hebt hervor, dass Teilgebiete der Grammatik, die in beiden Sprachen existieren, aber nicht gleich verteilt sind, in besonderem Maße für Interferenz anfällig sind. Sie gibt das Beispiel von Verben, die in einer Sprache reflexiv sind, und die entsprechenden Verben in der anderen Sprache sind es nicht. 33

Im Beispiel von Imider geht es um Ähnlichkeit der Semantik, aber auch um formelle Ähnlichkeit: Es geht um Verben, sie werden konjugiert in Person und Numerus, sie werden verwendet, um ähnliche Inhalte zur Sprache zu bringen, passen sozusagen in dieselbe Lücke, sind im System der beiden Sprachen aber anders organisiert. Soweit es möglich ist, kann die Lehrperson so etwas für Lerner bewusst machen, wobei der Spielraum in der Regel sehr eng ist. Das Systemwissen der Lerner wird erst im fortgeschrittenen Fremdsprachengebrauch stark genug. Ganz von Anfang an kann man auf Kontraste hinweisen: "Sich setzen" ist reflexiv im Deutschen, im Englischen aber nicht. Man kann auch generalisieren: Reflexivität kommt im Deutschen oft vor, im Englischen ist sie Ausnahme – suchen Sie bitte nach anderen Mitteln, z. B. wie im englischen Verb "sit DOWN". Kommunikative und kognitive Impulse sind möglich und erforderlich.

3.2 Intralinguale Interferenz

Bei der intralingualen Interferenz geht es um Ähnlichkeit und Kontrast zwischen Elementen derselben Sprache. Martina Imider gibt dafür das Beispiel mit den Verbpaaren im Deutschen: liegen – legen, sitzen – setzen, bitten – bieten und hebt die semantische und phonetische Ähnlichkeit hervor, die zu einer objektiven Kontrastschwäche führt.

Weiter nennt Imider die Übergeneralisierung als falsche Verwendung von schon gelernten Regeln der Zielsprache bei anderen Elementen der Zielsprache, wo das nicht mehr richtig ist, wie z. B. Verwendung der schwachen Form für die Vergangenheit von starken Verben, oder Konjugation von Modalverben wie bei normalen Verben: er gehte, er möchtet.³⁴

4. Wie sieht es bei Englisch und Deutsch aus?

Englisch und Deutsch sind verwandte Sprachen, sie haben sich aber über lange Jahrhunderte auseinander entwickelt. Es liegen viele kontrastive Studien dazu vor. Die Verwandtschaft und Ähnlichkeit ist im Wortschatz nicht zu übersehen.

Encyclopedia Britannica belegt, dass ein Viertel des Wortschatzes der modernen englischen Sprache germanischen Ursprung ist (Altenglisch = Angelsächsisch; Skandinavisch, Niederländisch, Deutsch), und zwei Drittel sind romanischen Ursprungs (besonders Latein, Französisch, Spanisch, Italienisch). Laut Britannica kommen Grundbegriffe im modernen Englischen aus dem Altenglischen: "heaven and earth, love and hate, life and death, beginning and end, day and night, month and year, heat and cold, way and path, meadow and stream". Kardinalzahlen sowie Ordinalzahlen kommen genauso vom Altenglischen mit Ausnahme von "second", das aus dem Lateinischen kommt. Aus dem

_

³³ Imider, Martina: Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht, Dissertation, Link: https://is.muni.cz/th/f844a/disertace-imider_clafm.txt

³⁴ Imider, Martina: Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht, Dissertation, Link: https://is.muni.cz/th/f844a/disertace-imider_clafm.txt

Altenglischen kommen alle Personalpronomen (mit Ausnahme von they, their, them, die skandinavischen Ursprungs sind), die Hilfsverben, die meisten einfachen Präpositionen und alle Konjunktionen.³⁵

Die moderne englische Sprachwissenschaft will für die englische Sprache mehr skandinavischen Ursprung und weniger Verwandtschaft mit der deutschen Sprache, während manche deutsche Sprachwissenschaftler das Altenglische als eine Form von "Frühdeutsch" oder Urgermanisch ansehen. Urgermanisch gilt aber als hypothetisch.³⁶

Von praktischem Interesse ist es im DaF-Unterricht, wie die Lehrperson und die Lerner/ Lernerinnen gemeinsam den Übergang von Englisch als erster Fremdsprache zu Deutsch als zweiter Fremdsprache besser schaffen. Natürlich helfen am Anfang einige allgemeine Informationen über Sprachen und darüber, wie Sprachen verwandt sind. Einige Anekdoten über Urgermanen, Engländer und Sachsen bringen bestimmt eine willkommene Abwechslung. Es bleibt aber am Anfang dabei. Es ist ein Vorteil, Englisch vor Deutsch gelernt zu haben, die Sprachen sind aber auch sehr verschieden, was ihre sprachlichen Besonderheiten und die Erklärungsmodelle über die Sprache angeht.

Im Deutschen sind es Ich- und Ach-Laut, die im Englischen nicht vorhanden sind. "Im Deutschen sind die Affrikaten [pf] und [ts] wichtige Laute, die in allen Positionen vorkommen, während sie im E nur als Lautkombinationen an der Wort- und Morphemgrenze vorkommen." Die Phoneme für "R" sind sehr verschieden. Bei den Vokalen ist es die Länge und Kürze, die im Deutschen variieren. "Während die deutschen Monophthonge in Paaren von Kurzvokal und Langvokal auftreten, hat das Englische an Stelle von manchen Langvokalen entweder Diphthonge (/ei/, /ou/) oder Langvokale mit einem anderen Lautwert als im Dt (/a:/, /o:/, /u:/)." Das deutsche lange /o:/ ist z. B. viel geschlossener. Die Umlaute gibt es im Englischen nicht. Stumme Vokale gibt es hingegen im Deutschen nicht.

Wenn Lerner englisch aussprechen, weil sie es besser gewohnt sind, dann ist es durchaus förderlich, ihnen das bewusster zu machen, was normalerweise über laufende Berichtigung geht, es muss aber die Zeit und die Lust vorhanden sein, mit dem Klang und mit der Aussprechweise des Deutschen vertraut zu werden. Natürlich können in dieser Phase auch Einflüsse der Muttersprache oder anderer Sprachen hinzukommen, oft sehr viel massiver. Wenn die Lehrperson alle diese Einflüsse vorausahnt, dann kann sie sie meistens besser "behandeln". Die Lerner brauchen viele Hörproben, um einfach sich an andere Klänge zu gewöhnen. Es sind nicht nur die Laute, die es nicht gibt, es ist das ganze Klangbild. Wenn die zweite Fremdsprache erst im erwachsenen Alter gelernt wird, ist das schwieriger. Wenn Fachwortschatz und Berufskommunikation noch dazu kommen, dauert diese Phase in der Regel zu kurz im Unterricht, dafür muss sie aber sehr zielgerichtet sein. Die Lerner

41

³⁵ Encyclopedia Britannica online: https://www.britannica.com/topic/English-language

³⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Urgermanische_Sprache

³⁷ Wiegand, Herbert E. (Herausgeber) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 35.1. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, S. 551

³⁸ Ebda. S. 552

können außerhalb des Unterrichts Videos, Nachrichten und Filme auf Deutsch sehen und hören, und ebenso im Unterricht kann man das ausnahmsweise machen, aber reine Hörproben ohne Video (Hörübungen, Hörtexte verschiedener Art) muss es im Unterricht oft genug geben, denn es ist schwer vorstellbar, dass Lerner auf die Idee kommen, das in ihrer Freizeit nachzuholen.

Deutsch und Englisch haben viele gemeinsame Wörter lateinischen, französischen und griechischen Ursprungs, aber oft mit unterschiedlicher Betonung. "Deutsch verlangt den Akzent auf der letzten bzw. vorletzten Silbe weitaus häufiger als das Englische, vgl. deutsch formal, Relevanz, Organismus und englisch formal, relevance, organism." Genau diese Wörter werden am schnellsten als schon bekannt identifiziert und sind Grundlage für positiven Transfer. Ohne den Spaß daran zu verderben, hilft die Lehrkraft bei unterschiedlicher Betonung und natürlich bei unterschiedlicher Semantik.

Das lateinische Alphabet ist beiden Sprachen gemeinsam. Eine Ausnahme ist das deutsche "ß" aus dem Griechischen Alphabet (das ist das scharfe S/das Eszett aus der gotischen Schrift) und natürlich die Umlaute. Die Laut-Zeichen-Zuordnung ist im Deutschen sehr viel einfacher als im Englischen, was langfristig die deutsche Rechtschreibung einfacher macht. Englische Wörter, die phonetisch nicht eingedeutscht worden sind, werden englisch ausgesprochen. Langfristig ist das ein Vorteil und ermöglicht positiven Transfer. Die Groß- und Kleinschreibung ist hingegen eine Schwierigkeit. Die Großschreibung aller Substantive macht Probleme auch im fortgeschrittenen DaF-Unterricht, wenn sie nicht gleich am Anfang richtig gelernt wird. Da moderne Menschen immer weniger schreiben, muss das sein. Der Fremdsprachenunterricht bietet immer noch reine Hörübungen (ohne oder mit wenig visueller Stütze) und Schreibübungen und sorgt dadurch für höhere IQ-Werte.

Ein interessantes Gebiet sind Verben und Tempussystem in beiden Sprachen. Die ersten Schwierigkeiten der Anfänger sind mit der Konjugation der deutschen Verben verbunden, da diese sehr viel formenreicher ist als im Englischen, mit mehr Endungen (im Englischen nur -s im Präsens) und mit Stammvokaländerung im Präsens (z. B. ich nehme, sie nimmt; ich fahre, sie fährt). Der Ablaut bei starken/unregelmäßigen Verben ist Deutsch und Englisch gemeinsam und Formen sind auch heute noch mit gleichem Ablaut (z. B. Deutsch: trinken – trank – getrunken; Englisch: drink – drank – drunk). Manche starken Verben sind aber im Englischen schwach (z. B. helfen, backen).

Beide Sprachen verfügen über synthetische und analytische Tempora: Präsens und Präteritum als einfache Tempusformen und Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II als zusammengesetzte Formen (mit Hilfsverben). Es stellt bestimmt eine Schwierigkeit dar, dass im Deutschen im Perfekt und Plusquamperfekt für bestimmte Verben in bestimmten Situationen das Verb "sein" als Hilfsverb gebraucht wird und für andere Verben und Situationen das Verb "haben". Im Englischen wird nämlich nur "have" gebraucht.

Im Gebrauch der Tempora gibt es einen klaren Unterschied im Englischen zwischen Präteritum (simple past) und Perfekt (present perfect). Simple past entspricht formal dem deutschen Präteritum (Imperfekt), wird aber anders gebraucht und hat eine andere Semantik: Es wird für Handlungen/Ereignisse in einem abgeschlossenen Zeitraum in der Vergangenheit verwendet. Alternativen für simple past sind im Englischen *past continuous* (in bestimmten Situationen, wenn es um einen andauernden Prozess oder um einen Hintergrundprozess geht) und *present perfect* (wenn

³⁹ Ebda, S. 552

die Handlung in der Vergangenheit beginnt, aber bis zur Gegenwart reicht). Im Deutschen besteht die Verlaufsform (continuous) nicht und Präteritum und Perfekt sind in der Regel austauschbar, aber nicht gleich. An bestimmten Beispielen kann man zeigen, dass es im Deutschen ebenso diese Unterscheidung zwischen Präteritum und Perfekt gibt. Die Webseite www.englisch-lehrbuch.de bringt folgendes "didaktisch geschickt gewähltes Beispiel", wie es daselbst genannt wird:

- a) Perfekt: Maria öffnete das Fenster und sagte: "Oh, es hat geschneit."
- b) Imperfekt: Maria öffnete das Fenster und sagte: "Oh, es schneite."

Wie die Webseite erklärt, sind hier Präteritum und Perfekt nicht austauschbar. Im ersten Beispiel hat ein Ereignis der Vergangenheit einen Einfluss auf die Gegenwart, es hat geschneit und deswegen ist alles jetzt weiß. Das ist ein Bezug zur Gegenwart wie im Englischen. Das Präteritum drückt im b) diesen Bezug nicht aus, vielmehr negiert es ihn, so dass b) absurd ist. "Man kann sogar Beispiele finden, wo die Aussage eines Satzes in Abhängigkeit von der Zeit verändert wird"⁴⁰. Daselbst wird ein weiteres Beispiel genannt, woran diese Abhängigkeit und Bedeutungsvariation gezeigt wird. Abgesehen von den "didaktisch geschickt gewählten Beispielen" drücken aber Präteritum und Perfekt in ihrer Relation nicht das, was im Englischen ist. Vielmehr werden sie stilistisch und regional unterschieden. Präteritum ist die Sprache von geschriebenen narrativen, beschreibenden und wissenschaftlichen Texten, Perfekt wird hingegen in der gesprochenen Sprache bevorzugt.

Deutsch hat, wie gesagt, keine Verlaufsform, die es für jedes englische Tempus gibt. Im Deutschen werden andere, lexikalische Mittel genutzt um den Verlauf bzw. den andauernden Charakter einer Handlung zu kennzeichnen, z. B.: "Wir schreiben gerade einen Test." In der Umgangssprache gibt es die Möglichkeit des "am-Progressiv" als Verlaufsform. Z. B.: "Da war die Party schon zehn Stunden am Laufen", "Ich bin gerade am Überlegen." Diese Form bedeutet Verlauf und Andauern sowie oft einen intensiven Charakter der Handlung, was dem Englischen nicht ganz fremd ist.

Was **Futur** angeht, wird es im Englischen viel häufiger gebraucht. Im Deutschen drückt man Zukunft meistens mit Präsens aus, oft mit einem Zeitadverb dazu (morgen, nächste Woche). Lerner sind zuerst von den Konjugationsformen der Verben beeindruckt, die viel schwieriger als im Englischen sind. Dass die Tempussysteme formgleich sind, ist eine Grundlage für positiven Transfer. Die kleineren und größeren Unterschiede in der Semantik und im Gebrauch sorgen aber für Schwierigkeiten. Normalerweise werden Verben und Zeitformen im DaF-Unterricht ohne Erwähnung von Englisch gelehrt, weil von der Lehrkraft aufgezwungene Analogien möglicherweise nicht für mehr Klarheit sorgen, vielmehr im Gegenteil. Es ist eine andere Sache, wenn selbst von den Lernern Fragen, Ideen und verschiedene Formen von Transfer und Interferenz kommen und sich bemerkbar machen. Beim Präsens als Tempus der Zukunft kann die Lehrkraft die englische Entsprechung mit "will + infinitive" kurz erwähnen, das würde nicht schaden, der Unterschied ist auch klar und es droht keine Verwechslung und keine Verwirrung. Die Verwendung von will-future im englischen Conditional I aber ist klar anders:

Englisch: If it rains, we will stay home.

Deutsch: Wenn es regnet, bleiben wir zu Hause.

Hier kann die Lehrkraft gezielt von Anfang an auf den Unterschied hinweisen oder abwarten, bis das Thema aufkommt. Es ist schwer zu sagen, was daraus wird, wenn ein Vergleich mit dem Englischen schon im Lehrbuch steht, das für den Spracherwerb DaF nach Englisch als Hauptlehrwerk benutzt

43

⁴⁰ https://www.englisch-lehrbuch.de/grammatik/kapitel8/8_1_vergangenheitszeiten.htm

wird. In Bulgarien werden ausschließlich monolinguale deutsche Lehrwerke für DaF und entsprechend englische monolinguale Lehrwerke für Englisch als Fremdsprache benutzt. Somit ist eine ganze Gruppe von Ressourcen vom Lehrbuch her ausgeschlossen.

Im Deutschen gibt es Konjunktiv I und II und im Englischen gibt es das nicht, da ist Interferenz nicht möglich. Wenn Lernen dadurch einfacher werden würde!

Der kommunikative Charakter des Unterrichts geht vor den kognitiven. Das heißt, die sprachlichen Formen werden in kommunikativen Situationen gebraucht, bis die Formen und parallel dazu die Situationen gemeistert werden. Erst später tritt Reflexion ein und wird Teil des Lernprozesses. Man stellt Fragen wie "Wie wird Zukunft ausgedrückt?" oder "Wie stelle ich mir meine Zukunft vor?","Wie reden wir von der Vergangenheit?" Diese Impulse werden in den Unterricht eingebaut. Lerner reden von sich selbst, ihren Vorlieben und ihrer Umgebung, lösen Probleme, wobei Kognition und Kommunikation im Gleichgewicht zueinander stehen.

Die **Zeitenfolge** ist im Englischen anders als im Deutschen. Es ist wahrscheinlich kein guter Rat hier im Laufe des Spracherwerbs zu vergleichen. Es ist nicht die Größe des Unterschieds, sondern die Wahrscheinlichkeit der Verwechslung. Im Englischen gibt es mehr syntaktische Modelle (Conditional I, II, III), im Deutschen mehr Formen (morphologische Ebene, Konjunktiv).

Im Bereich der **Modalverben** und **Modalitätsverben** ist mehr Vergleich möglich. Es kann aber auch verwirrend sein, wenn man "have to + infinitive" im Englischen mit "haben zu + Infinitiv" im Deutschen vergleicht. Man kann das englische Erklärungsmodell auf das Deutsche übertragen, zumal Denglisch schon am Laufen ist. Warum nicht, wenn es irgendwie überzeugend klingt? Klarheit wird nicht erarbeitet, sie tritt ein.

5. Aufgabenbeispiele für DaF nach Englisch

Hanna Roininen präsentiert in ihrer Fallstudie "Transfer beim Fremdsprachenlernen" eine empirische Studie darüber, wie sich Englisch auf das nachfolgende DaF auswirkt. Für ihre empirische Untersuchung benutzt sie einige lexikalische Aufgaben:

- 5.1 Lexikalische Aufgabe mit englischsprachigen Hinweisen: Körperteile sind bildlich dargestellt und mit den englischen Bezeichnungen versehen, die deutschen Begriffe stehen im Kasten und sollen richtig verteilt (zugeordnet) werden.⁴¹
- 5.2 Lexikalische Aufgabe mit englischsprachigen Hinweisen, wobei im Unterschied zur ersten Variante die deutschen Wörter nicht angegeben werden, und die englischen Wörter stehen im Kasten.⁴² Hier spielt die Rechtschreibung eine Rolle, da die Lerner die Wörter schreiben sollen.

-

⁴¹ Hanna Roininen (2012): Transfer beim Fremdsprachenlernen – Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen – Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch, Universität Tampere, Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften, Deutsche Sprache und Kultur, Pro Gradu-Arbeit, S. 75

⁴² Ebda. S. 75 unten

Bei Berger und Colucci finden wir Vorschläge für Übungen für DaF nach Englisch, z. B.:

5.3 Lerner sollen angegebene einzelne Wörter in drei Gruppen sortieren: Englische, deutsche und internationale Wörter. ⁴³

Diese Übung kann man auch ganz am Anfang mit Null-Anfängern machen. Später kann man aufbauen, indem man auf entlehnte Wörter hinweist: Anglizismen im Deutschen; German loan words in English. Auf die Verwandtschaft der Wörter kann man sehr früh hinweisen (Wasser – water, streuen – strew), die etymologischen Beziehungsstrukturen sind aber an sich zu komplex und zu dunkel.

5.4 Übung zur Bildung von zusammengesetzten Wörtern, stammt ebenso von Berger und Colucci, wird von Hanna Roininen in ihrer Arbeit zitiert:

WEEKEND	RAUM TEN
CLASSROOM	BUCH SCHUL SCHUL
FOOTBALL	KLASSEN FUB ENDE KAFFEE SCHWIMM
SWIMMINGPOOL	BALL WOCHEN
SCHOOLBOOK	PAUSE KANNE
TEAPOT	alfacto Chica-
COFFEEBREAK	

Diese Übung zeigt, wie ähnlich Bildung von zusammengesetzten Substantiven im Englischen und im Deutschen funktioniert. Auf einem höheren Niveau kann man Beispiele nehmen, die im Englischen getrennt oder mit Bindestrich geschrieben werden.

5.5 Das Sprachrad von Berger und Colucci: In dieser Übung sind englische Laute im linken Rad eingetragen und im rechten Rad sind die entsprechenden Laute zu sehen, die in verwandten deutschen Wörtern mit gleicher Bedeutung vorkommen. So merken sich die Lerner die Paare (deutsch K – englisch C, deutsch CH – englisch K, usw.) und gewisse Regelmäßigkeiten. Das ist kein Lernen von Regeln, es sind vielmehr Eselsbrücken, die aber gleichzeitig eine sehr objektive Grundlage haben. Es könnte als Hilfe zur Reflexionsphase im Wortschatzlernen gut funktionieren. Wohlgemerkt, die Aktivität besteht darin, Wörter auf Englisch zuzuordnen – abzuschreiben.

⁴³ Berger, Maria Cristina: Deutsch nach Englisch: nuove prospettive didattiche nel contesto plurilingue, S.S.I.S.-Università di Udine, S. 147, Link: https://gerflint.fr/Base/Europe1/Maria.pdf



5.6 Ein weiterer Vorschlag von Berger und Belucci:44

Die Wortpaare stehen schon auf dem Blatt. Der Lehrer liest langsam nur das jeweilige deutsche Wort in jedem Paar. Der Lernende konzentriert sich nur auf das Hören und schreibt neben dem Wortpaar ein =, wenn er glaubt, gleiche Aussprache erkannt zu haben und ein < >, wenn die Wörter anders lauten.

ENGLISH	DEUTSCH	A S	<u></u>	ENGLISH	DEUTSCH		9
alarm	Alarm	Ħ		motor	Motor	=	
all	all(e)			mouse	Maus	\Diamond	
allegory	Allegorie	\Diamond		must	musst	\Diamond	
alphabet	Alphabet	1=		son	Sohn	\Diamond	
altar	Altar			Spanish	spanisch	\Diamond	
aluminium	Aluminium	=)	sprung	Sprung	=	

Die Tabelle geht noch weiter, mit vielen weiteren Beispielen.

5.7 Eine Übung zur Phraseologie von Berger: 45

DEUTSCH L3	ENGLISH L2	L1
kommen	to come	
Wie kommt es, dass?	How ist it that?	
Ich komme bald aufs Gymnasium	I'm starting grammar school soon	
Sie kommt immer zu spät	She's always late	
Wie kommst du darauf?	What gives you that idea?	
Ich bin nicht dazu gekommen.	I didn't get round.	
<u> </u>	,	

Ebenda steht auch die gleiche Übung mit Farbenausdrücken: alles in Grau malen – to paint everything black, usw.

Weiter stehen bei Berger Beispiele mit Sprichwörtern und Redewendungen. 46

Für den traditionellen Begriff der Phraseologie haben wir heute auch den neueren Begriff der Kollokationen. Es ist gerade die Dimension der Sprachen, die klar wie die Sonne zeigt, dass Sprachen

⁴⁴ Berger, Maria Cristina: Deutsch nach Englisch: nuove prospettive didattiche nel contesto plurilingue, S.S.I.S.-Università di Udine, S. 147, Link: https://gerflint.fr/Base/Europe1/Maria.pdf

⁴⁵ Ebda. S. 149

⁴⁶ Ebda. S. 152

getrennt werden sollen, d. h. beim Lernen nicht gemischt werden dürfen. Ein einfaches Beispiel ist: Zähne putzen – to brush one's teeth. Oder: ein Risiko eingehen – to take a chance / take a risk.

5.8 "Deutsch ist easy!" ist eine Sammlung von über 40 Arbeitsblättern (Kopiervorlagen), mit CD, die für Deutsch nach Englisch für den Anfängerunterricht konzipiert ist. Ich habe das Buch noch nicht benutzt, aber es sieht vielversprechend aus. Ein Beispiel, Seite 32 im Buch:



Die CD ist natürlich ein großer Vorteil, weil damit Hören und Aussprache geübt werden können. Im ersten Teil des Buches stehen Aufgaben zum Wortschatz (s. o.). Weitere Teile sind "Orthographie und Grammatik", "Texte verstehen", "Fehler reparieren". Zur Grammatik stehen Übungen zum Vergleich modaler Verben und Strukturen mit Verb + Infinitiv. Alles ist sehr praktisch ausgerichtet.⁴⁷

6. Schlusswort

Tertiärsprachendidaktik ist nicht wirklich ein extra Didaktikbereich, sondern es geht um Aufgabentypen und -vorschläge, die für bestimmte Situationen und wenn in der richtigen Phase eingesetzt, sehr nützlich sein können. Daran wird eine gewisse Toleranz gegenüber Interferenzfehlern geknüpft und es entstehen zahlreiche Möglichkeiten, aus Interferenz etwas Nützliches herzustellen.

Literaturverzeichnis

Berger, Maria Cristina: Deutsch nach Englisch: nuove prospettive didattiche nel contesto plurilingue, S.S.I.S.-Università di Udine, S. 147, Link: https://gerflint.fr/Base/Europe1/Maria.pdf (Stand: 14.12.2018)

Berger, Maria Cristina/ Colucci, Alfredo, Übungsvorschläge für Deutsch nach Englisch, in «Deutsch als zweite Fremdsprache» 1/1999, Klett

Bußmann, Hadumod (1977): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner

Holtus, Günter u.a. (2001): Lexikon der romanistischen Linguistik, Bd. I/2, Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Imider, Martina: Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht, Dissertation, Link: https://is.muni.cz/th/f844a/disertace-imider_clafm.txt (Stand: 14.12.2018)

Kielhöfer, Bernd (1995): »Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb«. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt a. M.: Lang

Kursiša, Anta/ Neuner, Gerhard (2006): Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen »Deutsch nach Englisch« für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber

Neuner, Gerhard (2003): "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik" (Beitrag)
In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Roininen, Hanna (2012): Transfer beim Fremdsprachenlernen – Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen – Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch, Universität Tampere, Institut für Sprach-, Translationsund Literaturwissenschaften, Deutsche Sprache und Kultur, Pro Gradu-Arbeit

Stallen, Patricia: "Falsche Freunde"im DaF-Unterricht, Link: https://docplayer.org/46928734-Falsche-freundeim-daf-unterricht.html (Stand: 13.12.2018)

Thomason, Sarah G. (2001): Language Contact. Edinburgh: Edinburgh University Press **Wiegand, Herbert E**. (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 35.1. Berlin/New

⁴⁷ Kursiša, Anta; Neuner, Gerhard (2006): Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen »Deutsch nach Englisch« für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber

York: De Gruyter Mouton, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG https://de.wikipedia.org/wiki/Lerntransfer (Stand: 16.12.2018)

Encyclopedia Britannica online:

https://www.britannica.com/topic/English-language (Stand: 18.12.2018) https://de.wikipedia.org/wiki/Urgermanische_Sprache (Stand: 20.12.2018)

https://www.englisch-lehrbuch.de/grammatik/kapitel8/8_1_vergangenheitszeiten.htm (Stand: 12.1.2019)

Kontrastive Forschungen und Transfer muttersprachlicher Kenntnisse zur Vorbeugung von Sprachfehlern bei Aufforderungsmodalität

Dobrinka Toteva, Prof. Dr. Assen Zlatarov Universität Burgas

Dr. Dobrinka Toteva ist Lektor am Lehrstuhl "Slawische Sprachen und DaF" am Fremdsprachendepartment der Universität Burgas, unterrichtet Deutsch als Fachsprache (Tourismus, Wirtschaft und Wissenschaft). Forschungsinteressen: Kontrastive Linguistik, Blended Learning im FU, interkulturelle Kontakte. Projekte: Virtuelle Bibliothek (Touristische Routen in Bulgarien), Interkulturelle Kontakte.

E-Mail: toteva.dobrinka@gmail.com

Abstract: Ergebnisse von kontrastiven Forschungen können Ideen und Richtlinien bei der Verfassung von Lehrmaterialien und bei der Steuerung des Lernprozesses im FU verschaffen. Auf deren Grundlage ist es möglich, manche Fehlerquellen zu ergründen, erforschen und beseitigen oder wenigstens Vorbeugungsmaßnahmen dagegen zu unternehmen. Im Artikel setzt sich die Autorin mit den Fragen von der Interferenz und dem Transfer im FU auseinander, greift die pragmatische Ausrichtung des fachbezogenen FU auf und teilt einige Tipps zur Implementierung der Resultate von einer kontrastiven Analyse in den FU mit, um System- und kommunikative Fehler beim Ausdruck von Aufforderungsmodalitäten vorzubeugen.

Schlüsselwörter: Fehlerquellen, Interferenzfehler, kontrastive Untersuchungen, Aufforderungsmodalität, Implementierung in den FU

Einführung in die Problematik

Die Fehleranalyse blickt auf eine jahrzehntelange Geschichte zurück und ist zweifelsohne u.a. unmittelbar mit dem FU verbunden, da sich die Sprachlehrer immer wieder Fragen stellen und stellen werden, ob dieser oder jener Sprachfehler zu vermeiden wäre, wenn man wüsste, worauf er zurückzuführen sei. In den vergangenen Jahren hat man immer wieder darauf hingewiesen, dass es oft schwer zu sagen ist, welche Ursachen die inkorrekten Aussagen haben. Und da besonders im Anfängerunterricht die muttersprachlichen Gewohnheiten die Ausdrucksform der Lernenden bezüglich der fremdsprachlichen Sprachnorm beeinflussen, während in späteren Etappen des FU die kommunikative Norm eine vorrangige Rolle spielt, greift man oft zu vergleichenden Parallelen, wobei sowohl Ähnlichkeiten als auch Kontraste zwischen Ausdrucksmitteln in der Ausgangs- und Zielsprache durch geeignete Beispiele veranschaulicht werden.

Eine Problemquelle ist die muttersprachliche Interferenz – ein Fehlerfeld, das oft absolutisiert oder unterschätzt wird. Entscheidend ist es, dass man sie nicht ignoriert. Nach Juhász ist die Interferenz als Verletzung der Sprachnorm infolge der Beeinflussung der einzelnen Teile der Mutter- und Fremdsprache aufzufassen. (vgl. Juhász 1980:646) Sie kommt zwischen zwei Sprachen zum Ausdruck, als auch innerhalb des Sprachsystem der Zielsprache, deswegen unterscheidet man eine intra- und eine interlinguale Interferenz. Demzufolge ist die Interferenz ein Teil des Forschungsgebietes der kontrastiven Linguistik, aber auch der Fehlerlinguisitk.

Die Sprachfehler als Verstoß gegen die Regeln der Sprachnorm sind oft nicht eindeutig zu identifizieren, da die Rolle des Evaluators zwiespältig ist, sofern er Muttersprachler oder Ausländer sein kann, der Muttersprachler oder Ausländer unterrichtet. Die beiden Kriterien – der Angemessenheit (Abweichung vom grammatischen Modell) und der Verständlichkeit (Einfluss der Fehler auf den kommunikativen Effekt der Mitteilung) – bestimmen den Rahmen, wo die Fehler als solche erforscht und identifiziert werden.

"Fehler können unter verschiedenen Aspekten klassifiziert werden: nach der *Modalität*, den "Fertigkeiten" der Sprachdidaktik unterscheidet man die *Fehler beim Sprechen, Hören, Schreiben oder Lesen*

- nach *linguistischen Beschreibungsebenen* werden *phonetische*, *orthographische*, *morphologische*, *syntaktische*, *lexiko-semantische*, *kontextuelle* und *stilistische* Fehler differenziert
- ach der *Form* wird zwischen *Auslassung, Vertauschung, Einfügung, Kontamination,* usw. unterschieden
- rach dem *Typ* sind *systematische Fehler* (Verstöße gegen ein sprachliches Teilsystem) und *Gelegenheitsfehler* (Verstöße gegen den Gebrauch), bzw. *Kompetenzfehler* (grundsätzliche Fehler engl. *errors*) und *Performanzfehler* (vernachlässigbare, versehentliche Fehler engl. *mistakes*) zu unterscheiden
- nach der *Ursache* sind es *entwicklungsbedingte Fehler* (s.u. V. Interlinguale Interferenz Einfluss seitens der Muttersprache) und *Übergeneralisierung einer Regel* [...] im Rahmen der sog. *Interimsprache* "(Vomáčková 2013:6)

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist der Einfluss der Muttersprache nicht zu übersehen, er hat eine wichtige Bedeutung und dominiert sogar in Fällen, wenn die Fremdsprache lange Zeit erlernt worden ist. Das ist auch der Grund, weswegen wir die Interferenz nicht leicht verwerfen dürfen, da sie eines der großen Probleme im FU ist. In diesem Kontext können unseres Erachtens die Ergebnisse der kontrastiven Untersuchungen auf der Suche nach Lösungswege helfen.

Außer negativ kann die Muttersprache die Aneignung der Zielsprache auch positiv beeinflussen, wenn äquivalente Spracherscheinungen vorhanden sind und der Lerner seine muttersprachliche Erfahrung nutzt oder vom Lehrer dazu ermutigt wird. In diesem Fall spielt der Transfer eine wichtige Rolle in der Bekämpfung der Übergeneralisierung (die intralinguale Interferenz).

"Zu psycholinguistischen Prozessen, die den Fremdsprachenerwerb begleiten, gehört […] der <u>Transfer</u> (lateinisch: <u>transferre</u> = hinübertragen, übertragen). Er stellt die Fähigkeit dar, eine gelernte Problemlösung auf eine andere, vergleichbare Situation zu übertragen, indem es verallgemeinert oder abstrahiert wird. In der Psychologie und in der Pädagogik wird dieses Übertragen von Wissen auf ähnliche Situationen als eine besondere Form des Lernens betrachtet. In der Sprachwissenschaft handelt es sich um die Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache.

Mit Hinblick auf das Ergebnis der Transferwirkung werden folgende Formen des Transfers unterschieden:

- ✓ <u>Positiver Transfer</u>: erleichtert das nachfolgende Lernen (bereits gelernte Fähigkeiten erleichtern das Erlernen neuer, ähnlicher Fähigkeiten durch hohe Übereinstimmung der früheren mit dem neuen Lernstoff). Im Fremdsprachenunterricht beruht der positive Transfer auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen.
- ✓ <u>Negativer Transfer</u>: erschwert bzw. stört das nachfolgende Lernen. Der negative Transfer wird auch als *Lernhemmung (Interferenz)* bezeichnet. Die sogenannte 'proaktive Hemmung' stört das Behalten oder die Wiedergabe des späteren Inhalts. Die 'retroaktive Hemmung' beeinträchtigt einen früher gelernten Inhalt durch den später gelernten. Im Fremdsprachenunterricht wird der Begriff *Interferenz* vorgezogen.
- ✓ <u>Nulltransfer</u>: zeigt keinerlei Auswirkung auf das nachfolgende Lernen. Diese dritte Transferform unterscheidet man, wenn der Lernende ratlos vor einer vergleichbaren Aufgabe oder einer ähnlichen Lernsituation steht und sich keiner Ähnlichkeit bewusst ist." (Vomáčková 2013:10)

In diesem Artikel interessiert uns die erste Form des Transfers, nämlich der positive, damit das muttersprachliche Sprachwissen das Erlernen von fremdsprachlichen Einheiten zu unterstützen und den Lernern helfen kann, die Ähnlichkeiten und die Unterschiede leichter identifizieren und sich Fähigkeiten zu deren Gebrauch anzueignen.

These

In diesem Artikel ist es uns wichtig die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass die Ergebnisse der kontrastiven Untersuchungen die Quelle für die verschiedenen Sprachfehler teilweise ergründen, doch viel mehr zu deren Vorbeugung durch gezielten Übungsansatz im FU verhelfen können. Das wird auf Grund der Analyse von einem bestimmten Fehlerfeld beschrieben, nämlich innerhalb der Ausdruckmittel zur Realisierung der Aufforderungsmodalität.

Problemstellung

Wenn Lernende Aufforderungsinhalte ausdrücken wollen, greifen sie in erster Linie zu den Imperativformen. Erstaunlicherweise, wenn sie mit bulgarischer Muttersprache sind, begehen sie Systemfehler, obwohl in der Ausgangssprache (Bulgarisch) und in der Zielsprache (Deutsch) die Sprachnorm fast identische Einschränkungen vorgesehen hat:

- √ für den informellen Sprachgebrauch spezifische Verbformen, gebildet aus der konjugierten Form für die 2. Person Singular oder Plural ohne/ mit für den Imperativ spezifische/r Verbindung (Auslassen der Personalendung im Singular im Deutschen und statt deren mit/ ohne –e bei bestimmten Lautenkombinationen), verbunden mit dem Auslassen des Personalpronomens,
- √ für den formellen Sprachgebrauch die Form für die Höflichkeitskommunikation mit Inversion von Verbform und Personalpronomen im Deutschen und mit Auslassen des Pronomens im Bulgarischen.
- ✓ bei dem Adhortativ die Verbformen für die 1. Person Plural mit Inversion von Verbform und Personalpronomen und mit Auslassen des Personalpronomens im Bulgarischen.

Mit Ausnahme des Adhortativs sind die Fehler fast immer die gleichen: verkehrte Verbform und Nennung des Personalpronomens. Offensichtlich liegt die Ursache nicht im Interferieren muttersprachlicher Sprachkenntnisse in der Interimsprache⁴⁸. Doch wenn man genau analysiert wie die Mechanismen beim Ausdrücken von Aufforderungsinhalten funktionieren, kann man den Lernern eine Palette von Möglichkeiten zur Verfügung stellen, die ihnen zu einer bewussten Auswahl sprachlicher Mittel verhilft, die auf eigenen Erfahrungen beruht. Dabei werden muttersprachliche Kenntnisse transferiert.

Auf diese Weise wird die pragmatische Ausrichtung des FU berücksichtigt und die Aneignung eines flexiblen Instrumentariums aus Sprachmitteln günstig beeinflusst, was den Erfolg der Kommunikation gewährleisten kann.

Theoretische Grundlagen

Was auf theoretischer Ebene die Lerntechniken anbelangt, existieren verschiedene Auffassungen davon, ob eine kognitive Transferkontrolle vorhanden ist. "Während Transfer innerhalb eines kognitiven Transfermodells als bewusste Problemlösungsaktivität betrachtet wird, unterliegt negativer Transfer, der häufig mit Interferenz gleichgesetzt wird, innerhalb eines behavioristischen Transferkonzepts keiner kognitiven Steuerung." (Mayer 2007:29) In manchen Fällen erfolgt dieser Transfer unbewusst und kann stark automatisiert sein und von der Interferenz gesteuert werden. "Pragmalinguistischer Transfer bezieht sich entsprechend auf Transferprozesse, welche die Form und

⁴⁸ auch Zwischensprache genannt, eine Abart der von den Lernern gebrauchten Sprachvariante, die ein System darstellt, doch fern von der Muttersprache und Zielsprach ist. (näher Selinker 1972)

Funktion einer Ausdrucksweise betreffen [...]. Ein Beispiel für pragmalinguistischen Transfer wäre demnach der Transfer einer bestimmten Sprechaktstrategie, z.B. die Wahl einer direkteren Aufforderungs- oder Beschwerdestrategie [...]." (Mayer 2007:30)

Man geht davon aus, dass die Transferbereitschaft mit dem subjektiven Wahrnehmungsvermögen der Lerner zusammenhängt, ob sie Ähnlichkeiten identifizieren oder außer Acht lassen oder vorhandene Unterschiede gar nicht merken.

Bei der Verflechtung der Ergebnisse von den kontrastiven Analysen in den FU zur Vorbeugung von kommunikativen Fehlern und zur Aneignung einer interkulturellen Fremdsprachenkompetenz soll man neben der zielbewussten Lehrarbeit die zukünftige Kommunikationssphäre der Lerner und den für sie eigenen Stil berücksichtigen. Die am Sprechakt agierenden Personen, die Spezifik der kommunikativen Absicht und die Aneignung der nötigen sprachlichen Ausdrucksmittel für eine erfolgreiche Kommunikation dürfen nicht außer Acht gelassen werden und alle diese Bausteine sind eine notwendige Voraussetzung, damit die Bildungsziele des FU erreicht werden.

In dieser Richtung können die kontrastiven Untersuchungen äußerst nützlich sein. Dadurch kann man die Lerneraufmerksamkeit gezielt auf die Parallelen lenken und sich nicht auf einen empirischen bewussten Erkennungsprozess verlassen. Die Übergeneralisierung taucht erst dann auf, wenn ein unzureichendes Repertoire von alternativen Realisierungselementen vorhanden ist. Wenn die Übersetzungsäquivalente weniger an der Zahl sind und sogar Lakunen existieren, ist dieser Prozess präsent und sein Ziel ist es, den Mangel an Ausdrucksmitteln zu kompensieren. Das betrifft sowohl die Übersetzung von der eigenen in die Fremdsprache als auch umgekehrt, egal in einer bewussten Übersetzungssituation oder unbewusst bei der Verfassung der eigenen Sprachintentionen.

Die Bausteine

Wenn man Prozesse der (interkulturellen) Kommunikation erforscht, taucht unbedingt die Frage auf, durch welche Sprechakte die Partner Texte und Kontext und dadurch Wissen in einer begrenzten Sphäre und Verständnis teilen (vgl. Clark 1996). In diesem Sinne ist das Zusammenstellen einer Datenbank mit Ergebnissen kontrastiver Analysen eine lohnenswerte Aufgabe. Die Teilung der beiden Prozesse: nur Verständnis oder nur Mitteilen, verurteilt die interkulturelle Kommunikation zum Scheitern, wenn eine der beiden wesentlichen Komponenten vernachlässigt wird. Oft beeinträchtigen wir im fachbezogenen FU die eine der beiden Seiten und dadurch berauben wir die Lerner wichtiger fremdsprachlicher Fähigkeiten, die sie in ihrem erfolgreichen professionellen Einstieg brauchen. Das Mitteilen von Vorwissen und Erlerntem in der Kommunikation stellen einen dynamischen Austausch dar und wenn die eine oder andere Komponente unbeachtet gelassen wird, wird der Dialog gestört, weil eine der Charakteristiken fehlt. (vgl. Herrlitz/Koole/Loos 2003:388-395)

In der kontrastiven Pragmatik erfolgen die Untersuchungen in zwei Richtungen:

- ✓ Man erforscht die Differenzen in den pragmatischen Funktionen und die Auswirkungen der Aussagen für ein und dieselbe lexikogrammatische Struktur in verschiedenen Sprachen;
- ✓ Man vergleicht Formen einer Aussage, die fähig sind, ein und dieselbe pragmatische Funktion zu erfüllen, um ein und denselben perlokutiven Effekt zu erreichen (vgl. Γακ⁴⁹ 1992:78-90).

⁴⁹ In den kontrastiven Untersuchungen der Sprechakte unterscheidet Gak drei Richtungen: Zusammenstellen von Sammlungen aus Sprechakteninventar mit dem Ziel, die Ausdrucksmittel in den verglichenen Sprachen zu ergründen, allgemeine Gesetzmäßigkieten bei der Aussagengestaltung in beiden Sprachen abzuleiten und die Reaktion auf die verschiedenen Aktivitäten seitens der Sprachler verschiedener Sprachen (d.h. Muttersprachler und Ausländer) zu analysieren.

Die funktionale Ausrichtung einer solchen Konzeption ist leicht erkennbar. Deshalb halten wir es für zweckmäßig, dass wir deren Grundsätze bei den kontrastiven Untersuchungen der Ausdrucksmittel für Aufforderungsmodalität im Bulgarischen und Deutschen gut gebrauchen können.

Die Ergebnisse davon sind:

- ✓ Ein und derselbe pragmatische (Denk-)Inhalt kann mit analogischen Sprachmitteln in beiden Sprachen gestaltet werden;
- ✓ Ein und derselbe pragmatische (Denk-)Inhalt kann mit verschiedenen Sprachmitteln in beiden Sprachen gestaltet werden;
- ✓ In einer der untersuchten Sprachen fehlt das sog. Pragmem⁵⁰ (eine bestimmte soziale Funktion). Deswegen sind die Kenntnisse bezüglich der Umstände und Bedingungen für die Anwendung bestimmter Sprechakte notwendig, um Missverständnisse in der Kommunikation zu vermeiden. (vgl. Γακ 1992)

Die Orientierung auf eine pragmatische kontrastive Darstellung ist verbindlich und obligatorisch für die Seite, die die (touristische) Ware empfiehlt, für den Emittenten der Aufforderung, denn auch der Stil und die Reaktion des Verbrauchers, des Rezipienten der Aufforderung können variieren je nach den Komponenten der Sprachsituation (Marktangebot, Werbung, Warenvorstellung u.a.) (vgl. Spillner 2002:149). Ohne an dieser Stelle eine kontrastive Analyse auf Textebene vorzunehmen, kann man sagen, dass trotz einigen interkulturellen Differenzen bestimmte Parallelen zwischen dem Deutschen und Bulgarischen existieren, die im fachbezogenen FU gebraucht werden können. Die Besonderheiten innerhalb der Textsorten darf man nicht vernachlässigen, denn sie sind von der nationalen Rhetorik und den psychound soziolinguistischen Merkmalen Kommunikationspartner vorausbestimmt.

Das Hauptsprachmittel zum Ausdruck von Aufforderung ist der Imperativ, der eine identische semantische Charakteristik sowohl in der Muttersprache der Lerner (in unserem Fall die bulgarische Sprache) als auch in der Zielsprache (nämlich Deutsch) hat. Trotz der Ähnlichkeiten zwischen der hauptsächlichen Ausdrucksweise (Imperativ) und die paradigmatischen Besonderheiten in den beiden Sprachen, werden die begangenen Fehler zum Problem, wessen Lösung nicht auf die lange Bank geschoben werden darf.

Die Geschäftskommunikation im Tourismus, zum Beispiel, die Teil der beruflichen Businesskommunikation ist, hat unklar umrissene Rahmen und deren Definierung schließt Funktionsstile verschiedener Gebiete ein. Die interkulturelle Kommunikation in dieser Sphäre weist sowohl Merkmale der nationalen Traditionen auf, die sich durch ihre außerordentliche Dynamik auszeichnen, die von der Mobilität von Menschen und Waren in den letzten Jahren des 20. und Anfang des 21. Jh. beeinflusst wird, als auch durch die zielbewusste Tätigkeit internationaler Organisationen zur Förderung des interkulturellen Austausches. Die sprachliche Eigenart der Kommunikationssphäre, die uns interessiert, unterscheidet sich, einerseits, durch ihre Nähe am wissenschaftlichen sowie dem direktiven Stil und, andererseits, gebraucht sie immer mehr Slogans aus der alltäglichen Kommunikation, sogar aus dem Jugendjargon, wobei die touristische Werbung anvisiert wird. In diesem Zusammenhang ist eine stetige und konsequente Erneuerung, Modernisierung der Sprache (verstanden als die Sprache des Lehrstoffes) notwendig, die den aktuellen Forderungen der Geschäftskommunikation entspricht.

Die touristische Werbung, die auf verschiedene Weisen auf Papier oder digital, auf Infotafel oder Anschlagsbrett, im Katalog oder auf Flugblatt, im integrierten Buchungssystem oder Infoseite zum

⁵⁰ Begriff von Gak

Ausdruck gebracht wird, ist auf verschiedene Verbraucher (Adressaten) ausgerichtet, die in unterschiedlichem Alter sind, zu verschiedenen sozialen Schichten gehören und auf diverses Kulturpotenzial verfügen. Sie kann unterschiedlich große Interessenkreise ansprechen (Strand-, Höhen-, Reise-, Events-, Pilger-, Hobby- oder Bauernhoftourismus u.a.A.m.). Die Ausdrucksmittelauswahl bestimmt die Gestaltungsweise, die Größe der verbalen Information und die Attraktivität der extralingualen Mittel voraus. In diese Spezifik greift die Tradition und Erfahrung, Kreativität und finanzielle Gewährleistung, nationale Besonderheiten des Eminenten und Rezipienten der Werbung ein. In diesem Fall beweist die sog. "Fächer der funktionalen Äquivalenten" (Данчев 2001:107) ihre Gültigkeit und Notwendigkeit. Die These kann man durch folgende Beispiele aus der touristischen Werbung begründen:

- ✓ Haben Sie Lust auf kostenlosen Urlaub?⁵¹ Какво ще кажете за една безплатна почивка?
- ✓ Naturbelassener Strand, von Junggesellen bevorzugt.⁵² Девствен плаж, предпочитан от необвързани.
- ✓ Богата палитра от шоу програми и екскурзии за всички възрасти. ⁵³ Reiches Attraktionsund Ausflugsangebot für Jung und Alt.

Hier ist die wörtliche Übersetzung nicht möglich, deshalb greift man nach einer Ausdruckweise, die den Forderungen der Werbung in der jeweiligen Sprache am nächsten steht. Das untermauert die Bemühungen nach einer reicheren Ausdrucksmittelpalette, damit man den Denkinhalt des Emittenten am geeignetsten sprachlich gestaltet und auf diese Weise den gewünschten lokutiven Effekt bei dem Rezipienten erzielt und letztendlich den kommunikativen Akt selbst rechtfertigt.

Es erwies sich als notwendig durch eine kontrastive Analyse festzustellen, welche Parameter die Ausdrucksmittel für die jeweilige Aufforderungsart haben, was gewisse Lenkung der Bemühungen zur Aneignung anderer Ausdrucksmittel und nicht nur des Imperativs ermöglicht. Das ist keine einwandfreie Lösung des Problems, denn neben den Modalverben kommen weiter die Tempora Präsens und Futur, die Modi Konditional und Konjunktiv, die Aussage-, Frage und elliptische Sätze u.v.a. vor. Die Analyse hat ergeben, dass der Imperativ das hauptsächliche Ausdrucksmittel bei der Mehrzahl der unterschiedlichsten Aufforderungsarten bleibt. (vgl. die Matrix der Aufforderungsarten in: Toteva 2016:44ff., 181)

Tipps zur Implementierung in den FU

Viele didaktische Methoden haben sich in der Praxis bewährt, anderen steht bevor, verifiziert oder abgelehnt zu werden. Oft kommt es vor, dass im Lehrprozess selbst Probleme auftauchen, die rechtzeitig zu lösen sind.

Als Ausgangspunkt dient immer wieder die Tatsache, dass der Lehrer keine greifbare Informationsquelle ist, sondern deren Vermittler. Grundsätzlich bleiben die Lehrmaterialien die Informationsbasis, während die Unterrichtsweise vom Lehrbuch über den Lehrer zum Lerner führt. In diesem Zusammenhang schließt die Fremdsprachendidaktik nicht nur die Lehrtechnologie, sondern auch die Übergangsphase der Lerhbuchentwicklung ein, d.h. dazu gehört auch die Verfasserstrategie. (näher dazu Helbig 1981:125)

"Die Vorbeugung und Überwindung der Interferenzfehler im DaF kann nur dann wirksam und erfolgreich sein, wenn der Lehrer sich der spezifischen Eigenschaften des Interferenzmechanismus seitens einer bestimmten Muttersprache beim Erlernen einer bestimmten Fremdsprache bewusst ist.

⁵¹ www.reisen.de

⁵² http://www.hotelina.de/katalogsprache.html

⁵³ http://albena.bg/bg/pages/fun-atractions-in-albena.html

Das Beachten der bestehenden Wechselwirkung zwischen Fremd- und Muttersprache beeinflusst und bestimmt die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichtsprozesses.

Der Fremdsprachenunterricht sollte konfrontativ oder wenigstens kontrastiv ausgerichtet werden. Vom pädagogisch gewollten Übertragen von Wissen auf ähnliche Situationen abgesehen, sollte der Unterricht nicht das schon Bekannte, sondern das Neue, Andersartige in der Fremdsprache betonen. Interferenzfehler werden auch danach nicht ganz verschwinden. Dazu sind wir viel zu sehr in unserer Muttersprache verwurzelt, aber die intuitive falsche Übertragung in die Fremdsprache wird durch das Filter der Kontrastivität stark reduziert." (Vomáčková 2013:20)

Die Prävenz der Interferenzfehler, die die formale Seite der Sprache visiert, soll im Unterricht durch das Bewusstmachen der Ausdrucksmittel für den Ausdruck eines gegebenen Denkinhalts mit einer bestimmten Sprechintention erfolgen. Damit die semantische Interferenz vermieden wird, ist eine Erklärung der Inhaltsseite der lexikalischen Mittel unweigerlich, doch nicht genügend. Da ist auch ein Vergleich des Bedeutungskontextes und die Beobachtung der Unterschiede und Übereinstimmungen in der semantischen Motivierung der Wörter äußerst notwendig. Die Einübung soll auf die Aneignung dieser Ausdrücke und Wortverbindungen orientiert werden, die von den ähnlichen Konstruktionen in der Muttersprache durch ihre Struktur abweichen.

Die praktische Anwendung von Ergebnissen kontrastiver Untersuchungen kann an verschiedenen Etappen des Lehrprozesses erfolgen: bei Erschließung vom neuen Wortschatz durch Erprobung von schon erlernten Aufforderungsformen oder bei Festigung und Bereicherung einer beliebigen lexikalischen Einheit durch Abgrenzung verschiedener Ausdrucksweisen der Aufforderung, bei Aneignung von Aufforderungsformen durch Implementierung von Elementen aus realitätsnahen alltäglichen oder beruflichen Situationen. <u>Beispiel:</u> Was für Möglichkeiten existieren zur Aneignung, zum Training und zur Festigung von Fähigkeiten bei Anwendung von Ausdrucksmitteln für die Aufforderungsart "<u>Vorschlag/ Angebot"</u>?

Wenn man bedenkt, dass diese Aufforderungsart in den beiden Sprachen vorwiegend durch den Imperativ und die Modalverben ausgedrückt wird, können wir die Aneignung der Ausdrucksweisen bei verschiedenen Themen und an verschiedenen Etappen des Unterrichts ansteuern.

Im Anfängerunterricht bei Erstfestigung von Akkusativ mit oder ohne Negation kann
man einige ganz simple Formen des <i>Vorschlags</i> in Minidialogen trainieren:
O Ich brauche ein (Bleistift, Heft, Lesebuch, Regenschirm, Mappe, Kugelschreiber,
Radiergummi)
☐ Möchtest du diese (-s/-n) (Bleistift,) haben?
○ Ich habe kein (Bleistift)
☐ Möchtest du mein (Bleistift)?
In der Mittelstufe an einer späteren Etappe auch in Situationsübungen mit
berufsbezogenem Hintergrund kann man die Angebotsausdrucksmittel trainieren:
(Im Hotel)
○ Ich brauche ein Zimmer für eine Woche.
☐ Was möchten Sie, ein Zimmer mit Parkblick oder mit Meerblick (Dusche oder Bad/ mit oder ohne Balkon)?
(Im Restaurant)
O Ich möchte einen Salat.
☐ Wir haben verschiedene, was für einen möchten Sie? Was essen Sie lieber, Rohkost oder eingelegtes Gemüse? Ich kann Ihnen unseren Tomatensalat empfehlen / Gurkensalat/aus weißem Kohl und Möhren, Schopska-Salat.

O Und zum Trinken? Was bieten Sie mir an?
☐ Ein Bier oder etwas Alkoholfreies vielleicht?
Der Vorschlag/ das Angebot kann man erlernen und festigen sehr leicht bei den Modalverben, wo die
Semantisierungsmöglichkeiten unterschiedlich ausfallen. In Minidialogen bietet man Kombinationen
mit dem Ziel, die Unterschiede in Bedeutung und Gebrauch zu sensibilisieren.
O Darf ich die Speisekarte (Weinkarte/ Menage/ Salz/ Brot) bekommen?
☐ Aber natürlich. Hier bitte. Womit kann ich noch dienen?
O Ich möchte etwas Warmes essen. Was können Sie mir empfehlen?
*
☐ Wollen Sie ein bisschen warten?
Für unsere Pfannengerichte (Omeletten, Koteletts)
brauchen wir etwas mehr Zeit, denn sie werden
erst nach der Bestellung zubereitet.
*
O Ich habe Kopfschmerzen (Halsschmerzen/ Magenschmerzen).
☐ Sie dürfen nicht so lange in der Sonne bleiben (nach dem Sonnenbad keine kalten
Getränke zu sich nehmen/nicht zum Strand gehen/keine Medizin ohne ärztliche
Verordnung einnehmen).

Neben den grammatischen Einheiten, wo die unterschiedlichen Ausdrucksmittel für *Vorschlag/Angebot* gebraucht werden, sind sie auch bei verschiedenen lexikalischen Themenkreisen geeignet, wo es keiner großen Bemühungen bedarf, diese Aufforderungsart zu implementieren.

<u>Beispiel</u>: Beim Unterrichtsthema "Freizeit" kann man in Rollenspielen folgende Situationen vorführen, wo sich die Lerner hineinversetzen. Man kann sie mit Rollenkarten folgenderweise zur Inszenierung auffordern:

Wer: zwei Freunde (oder eine junge Familie, ein verliebtes Pärchen)

Wann: am späten Nachmittag Wo: beim Telefongespräch

Problem: Wie kann man den Abend verbringen: ins Kino, ins Theater, ins Konzert gehen oder

einen Spaziergang machen? Nennen Sie die Vorteile Ihres Vorschlags!

Wer: zwei Freunde (oder eine junge Familie mit einem kleinen Kind (4 Jahre alt) und Angestellte im Büro **Wo**: im Büro für Touristenservice

Problem: Die Familie möchte einen amüsanten Abend verbringen. Möglichkeiten: die Operette "Die Fledermaus", Folkloreprogramm auf der Open Air Bühne, Attraktionslokal. Wer kann sich inzwischen um das Kind kümmern? (Kinderhort im Hotel, Babysitter-Dienst)

Zu jeder Situation kann man Sprachimpulse für Aufforderungsaussagen (für <u>Vorschlag/Angebot</u>) angeben, etwas vom Typ:

- ➤ Hätten Sie etwas dagegen, wenn ...
- ➤ Ich würde Ihnen ... empfehlen.
- > Ich werde Ihnen ... besorgen, wenn Sie wollen.
- Wir können Ihnen ... anbieten.

Die Ergebnisse von einer kontrastiven Analyse kann man erfolgreich beim Verfassen von Übersetzungstexten gebrauchen, sowohl vom Bulgarischen ins Deutsche als auch umgekehrt. Die im

Voraus bekannten Ausdrucksmittel/-weisen verschaffen die Gelegenheit, verschiedene Varianten zum Ausdruck ein und derselben Aufforderungsart zu verflechten, die man sich leichter auf Grund der muttersprachlichen Erfahrung aneignet und dabei die Sensibilisierung der stilistischen Schichten vertiefen.

Fazit

Die Aufforderungsarten als Beispielsfeld der kontrastiven Analyse nehmen in einer Sprache einen beträchtlichen Platz in der Alltags- und in der formellen Kommunikation ein. Ihre große Vielfalt und Anzahl bilden einen wesentlichen Blickfang, um unsere Aufmerksamkeit darauf zu lenken. Deren Erschließung, Festigung und Aneignung erfordert eine gut auf den ganzen Lehrkurs verteilte, präzise strukturierte und der Motivation untergeordnete Arbeit im Unterricht. Es ist weder möglich, noch zweckmäßig alle Aufforderungsarten zu behandeln, doch man kann sie gruppenweise erschließen und trainieren.

<u>Beispiel</u>: Vorschlag/ Angebot und Einladung; Ratschlag, Vorschlag und Überredung; Aufforderung und Hinweis/ Tipp; Notwendigkeit und Anweisung; Verbot und Belehrung/ Unterweisung u.a.

Mit der Annahme, dass in der Fremdsprache die Abweichungen größer sind als in der Muttersprache, soll man darauf achten, dass reproduktive Sprachfertigkeiten angeeignet werden, die einen vielseitigen Gebrauch der vorhandenen und vom Sprachsystem zur Verfügung gestellten Ausdrucksmittel einschließen. Die Beherrschung einer Sprache ist nicht nur mit deren Kenntnis verbunden, sondern auch mit der Anwendung derer Ausdrucksmöglichkeiten.

Das Hauptziel des FU ist nämlich die geschickte und kreative Implementierung, d. h. die Aneignung und Festigung von Fertigkeiten zum Gebrauch der treffenden Ausdrucksmittel in jeweiligen Sprachsituationen, damit kommunikative Ziele erreicht werden, die den Kommunikationserfolg gewährleisten. Es steht die Frage offen nach der Zusammenstellung eines kompakten Systems aus theoretischen Grundlagen auf der Basis von wissenschaftlichen Forschungen, Lehr-/ Lernmaterialien und Fremdsprachendidaktik, die alle linguistischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen und professionellen Faktoren zur Einwirkung auf Lehrer, Lerner und Lehrfach berücksichtigt, und sie ist zu lösen. Bemühungen in dieser Hinsicht werden immer wieder gewagt, doch schwer von Erfolg gekrönt.

Literaturverzeichnis

Гак, Владимир Григорьевич (1992): Сопоставительная прагматика. Филологические науки. 3

Данчев, Андрей (2001): Съпоставително езикознание. Университетска библиотека, № 402, серия "Университетска класика" София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"

Тотева, Добринка (2016): Езикови средства за изразяване на подбудителност в български и немски език в деловата комуникация в туризма. Докторска дисертация. НБУ. София

Clark, Herbert H. (1996): Using Language. Cambridge: University Press

Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft, Konfrontation, Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie **Koole, Tom/ Herrlitz, Wolfgang/ Loos, Eugène** (2003): Interkulturelle Pragmatik. In: Alois Wierlacher & Andrea Bogner. Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart.: Metzler Verlag

Juhász, Janos (1980): Interferenzlinguistik In: Lexikon der germanistischen Linguistik. Hrsg. H. P. Althaus, H. E. Wiegand. Tübingen 19

Mayer, Katrin (2007): Interkulturelle Pragmatik: Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden. Eine Untersuchung zur interkulturellen Sprechhandlungskompetenz deutscher Austauschschüler in den USA. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Hamburg

Selinker, Larry. (1972): Interlanguage. in: Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol.10. Ed. by Jordens, P. & Roberts, L.. De Gruyter

Spillner, Bernd (2004): Fachtexte im interkulturellen Vergleich. Kontrastive Pragmatik deutscher, finnischer und französischer Wirtschfatstexte *in*: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation - Forschungsobjekte und Methoden (Intercultural Business Communication - Research Objects and Methods VAASA, S. 144-164// http://lipas.uwasa.fi/comm/publications/interkult/extdoc/12spillner2.pdf //(Stand: 12.3.2016)

Vomáčková, Olga (2013): Sprachseminar. Typische Fehler der tschechischen Deutschlerner/ Univerzita Palackého v Olomouci/ Pedagogická fakulta

Mehrsprachigkeit, sprachliche Fehler und Fehlerkorrektur

Victor Money, Wirtschaftsakademie "Dimitar Tsenov"

Victor Money unterrichtet Deutsch als Fremdsprache an der Wirtschaftsakademie "Dimitar Tsenov" in Svishtov. Doktor in Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Sofioter Universität "St. Kliment Ochridski" 2010. Blogs im Internet: vmonev.wordpress.com und startdeutschblog.wordpress.com

E-Mail:v.monev@uni-svishtov.bg

Abstract: Die Mehrsprachigkeit beeinflusst viele Aspekte der modernen Welt. Für private und dienstliche Kontakte braucht man definitiv mehr als eine Sprache. Mehrsprachigkeit ist auch ein offizielles Ziel der Europäischen Kommission und wird durch Bildungsprogramme der EU unterstützt. Es bleibt jedoch gewissermaßen unterschätzt, wie die verschiedenen Sprachen miteinander interferieren. Die Interferenzen können zu sprachlichen Fehlern führen, mit denen man in der Bildung umgehen muss.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Fehler, Fehlerkorrektur, Deutsch, Fremdsprache

Sprachen ermöglichen die Kommunikation zwischen Menschen. Ohne gesprochene und geschriebene Texte ist der Kontakt mit Behörden und weiteren öffenlichen und privaten Institutionen nicht denkbar. Dabei wird an erster Stelle die offizielle Sprache im jeweiligen Land gebraucht. Der linguistische Aspekt der Bildung verschiedener politischer, wirtschaftlicher und anderer Bündnisse wird durch die Präsenz von mehreren Sprachen mit einer internationalen oder regionalen Bedeutung verwickelt. Eine einzige Sprache, auch wenn sie weit verbreitet und von zahlreichen Sprechern getragen wird, ist in vielen Fällen nicht mehr ausreichend. Die Bürgerinnen und Bürger brauchen viele Sprachen für die Kommunikation im In- und Ausland.



Das moderne Zeitalter der Globalisierung (und der Anti-Globalisierung auch) bietet gute Beispiele für eine funktionierende Mehrsprachigkeit. In der Schweiz spricht man vier Sprachen, in Abhängigkeit vom Kanton, in dem man verweilt; in fast jedem Land gibt es Minderheiten, die ihre eigene Sprache pflegen. Die Europäische Union hatte Ende 2018 24 offizielle Sprachen (eine weniger nach dem britischen Brexit), was die sprachliche Politik dieses Bundes von Nationen einzigartig macht. Es ist sicher nennenswert, dass mehrere Länder dieselbe offizielle Sprache haben –

Griechisch in Griechenland und Zypern, Deutsch in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, Französisch in Frankreich, Lüxemburg und Belgien, Schwedisch in Schweden und in Finnland. Die dargestellte Komplikation erklärt das offizielle Ziel der Europäischen Kommission, das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt in Europa zu fördern (Europäische Kommission 2002 und 2017). Es ist offensichtlich, dass nach dem Motto "Einheit in der Vielfalt" eine harmonische Koexistenz der zahlreichen Sprachen in Europa angestrebt wird. Es gibt große sprachliche Gebiete mit vielen Menschen wie Deutsch mit 130 Millionen als Mutter- oder Zweitsprache (Schayan 2018). Auf dem Gegenpol sitzen die sogenannten "kleinen Sprachen", z.B. Estnisch in Estland mit 1,3 Millionen Einwohnern oder Bulgarisch in Bulgarien mit 7,1 Millionen Einwohnern u.a. (World Population Prospects 2015). Eine Gleichstellung der "Großen" und der "Kleinen" sichert das Zusammenleben in der Union. Alle EU-Bürger haben das Recht, sich in allen offiziellen Sprachen an die Institutionen zu wenden und in derselben Sprache eine Antwort zu erhalten. Es ist ein erklärtes universelles und europäisches Anliegen, die Sprachenvielfalt zu bewahren. Dieses Ziel ist verankert in der Charta der Grundrechte und im Vertrag von Lissabon der Europäischen Union und im Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates (Language Diversity 2018).



Die Mehrsprachenpolitik der EU hat zwei übergeordnete Ziele: die sprachliche Vielfalt Europas zu erhalten und den Fremdsprachenerwerb zu fördern. Es ist immer ein Vorteil, in der Muttersprache (auch: Erste Sprache, L1 u.ä.) zu denken, das Denkvermögen und die Einbildungskraft benötigen eine ausreichend gute sprachliche Kompetenz. Wenn man in einer anderen Sprache ein höheres sprachliches Niveau aufweist, steigen die beruflichen Perspektiven. Anders gesagt, die erste Sprache ist ein Recht, die Fremdsprachen sind eine Möglichkeit. Daraus resultiert das Bestreben, in einer global funktionierenden Umgebung mehrsprachig zu sein. Die angestrebte Mehrsprachigkeit kann auf folgende Weise definiert werden: "... die Fähigkeit von Individuen, über mehr als eine Sprache zu verfügen. Wenn diese Individuen die Möglichkeiten erhalten und wahrnehmen, je verschiedene Sprachen zu lernen, entsteht die Vielsprachigkeit eines Gemeinwesens." (Raasch 2002:193). Die Mehrsprachligkeit ist folglich einerseits Angelegenheit des Individuums als Bereitschaft, Neigung und Fähigkeit, sich im privaten und im öffentlichen Bereich mehrerer Sprachen zu bedienen. Sie ist andererseits ein Merkmal von Gesellschaften, die Wert auf den Gebrauch der eigenen und anderen offiziellen Sprachen setzen.

Nach so viel Superlativen muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass die Mehrsprachigkeit ein gewisses Risiko für das Individuum darstellen kann. Das ist der besondere Fall bei Kindern mit Migrantenhintergrund – wenn die Eltern zu Hause nur ihre Muttersprache sprechen, haben die Kinder Schwierigkeiten, sich in der Schulumgebung zu integrieren (Arroyo et al. 2007). Im Extremfall bleibt die Kommunikation mit anderen Schülern und mit den Lehrerinnen und Lehrern aus oder funktioniert

kaum. Erst gezielte Eingriffe der Lehrkräfte (persönliche Fragen stellen, über unmitellbar erlebte Ereignisse sprechen u.a.) bringen die betroffenen Kinder zum sprachlichen Ausdruck. Es ist auch hilfreich, wenn die Eltern, falls sie verschiedene Sprachen haben, mit dem Kind in der eigenen Sprache sprechen.

Die Situation der Mehrsprachigkeit ist denkbar auch im Heimatland der Eltern. Ein Beispiel: Das Kind ist 6 Jahre alt, wurde auf Zypern geboren und hat 4 Jahre da gelebt. Die Eltern kommen aus verschiedenen Ländern: die Mutter aus Bulgarien, der Vater aus dem



griechischsprachigen Teil von Zypern. Nach der Rückkehr der Mutter nach Bulgarien spricht das Kind mit ihr Griechisch und zum Teil Bulgarisch, mit den Kindern im Kindergarten Bulgarisch und manchmal Englisch. Auf einer früheren Etappe hat das Kind mit den bulgarischen Großeltern auf Englisch gesprochen. Nach der Ankunft in Bulgarien gewinnt langsam das Bulgarische an Bedeutung. Das Interessante an diesem Beispiel ist, dass das Kind Englisch nicht von den Eltern oder an einer Institution (z.B. Kindergarten), sondern durch die Kindersendungen im Internet und im Fernsehen gelernt hat, und zwar in einem Maße, dass die Kommunikation in dieser Fremdsprache normal gelaufen ist.

Die sprachliche Interferenz betrifft nach eigenen Beobachtungen und nach Aussagen von Kolleginnen und Kollegen ein breites Spektrum: die Aussprache (viel Arbeit für Orthoepiker, da die phonologische Basis der Sprache, die das Individuum auf der höchsten Stufe beherrscht, die Aussprache in den anderen Sprachen beeinträchtigt), den Wortschatz (englische oder deutsche Wörter dringen ins bulgarische Vokabular ein, und umgekehrt, in einem englischen oder deutschen Satz tauchen plötzlich bulgarische Wörter auf); selbst der Satzbau der stärksten Sprache kann in vielen Fällen durchschaut werden (z.B. durch die ungewöhnliche Endstellung des finiten Verbs in einem Satz auf Bulgarisch). Es stellt sich die Frage, wie man mit den sprachlichen Fehlern umgehen soll. Unter "Fehler" versteht man die Abweichung von den Regeln in einer Sprache. Es ist klar, dass fehlerhaft eingesetzte Wörter, falsche Artikel oder Endungen und sogar ungrammatische Sätze nicht akzeptiert werden können – weder von den Lehrenden noch von den Kommunikationspartnern. In früheren Jahrzehnten waren Fehler nicht erwünscht und nicht erlaubt, sie wurden der Unkenntniss der Sprache gleichgesetzt. Im Kampf gegen die sprachlichen Fehler wurde nach typischen Fehlern und deren Ursachen gesucht, mit dem Ziel, durch aktive Gegenmaßnahmen die Quellen für fehlerhafte sprachliche Äußerungen zu beseitigen (Kleppin 1998).

Nach der heutigen Sicht können sprachliche Fehler andere Quellen als Unwissen haben – die Mehrsprachigkeit ist eine Voraussetzung für fehlerhafte Übertragung von phonetischen, lexikalischen, phaseologischen und syntaktischen Elementen einer (führenden) Sprache ins System einer (oder auch weiteren) Sprache(n). Es ist sinnvoll, gegen diese unerwünschte Interferenz

vorzugehen. Werden die Fehler nicht als solche angegeben, tauchen sie wieder und wieder. Der große Unterschied ist zwischen der schriftlichen und der mündlichen Fehlerkorrektur. Besonders bei kleinen Kindern im Vorschulalter steht die gesprochene Sprache ganz oben, da muss man die Aussprache kontrollieren, mit Orthoepikern zusammenarbeiten und bei Fehlern sofort reagieren. Die Kinder lernen schnell und können sich leicht verbessern. Bei Schülern und Erwachsenen spielt der geschriebene Text eine deutlich größere Rolle – schriftliche Fehler erscheinen in Hausaufgaben, in Klausuren und bei Prüfungen und können in aller Ruhe revidiert und danach besprochen werden.

Es kann erwartet werden, dass mit dem Heranwachsen der sprachlichen Kompetenz der Lerner in mehreren Sprachen sie eine bessere Übersicht der von ihnen gesprochenen Sprachen erlangen und durch diese zur Beseitigung von Fehlern kommen können. In dieser Hinsicht ist es sinnvoll, die Sprachen konsequent weiter zu lernen, damit der allgemeine Stand der sprachlichen und der kommunikativen Kompetenz der Lerner erhöht wird.

Literaturverzeichnis

Arroyo, Karen/ Binkert, Andrina/ Rebstein, Christina (2007): SAL-Bulletin Nr. 124 https://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/124_Mehrsprachigkeit-

Ressource%20oder%20Risiko_Arroyo-Rebstein.pdf

Europäische Kommission. Politik der Mehrsprachigkeit. Letzter Abruf am 10.02.2019 https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_de

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt.

Language Diversity – eine europäische Kampagne zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt in Europa. letzter Abruf 10.02.2019 www.language-diversity.eu

Raasch, Albert (2002): Grenzregionen und die Mehrsprachigkeit. In: Kelz, Heinrich P. (Hg.). Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik. Baden-Baden: Nomos, 193-208

Schayan, Janet (2018): Man spricht Deutsch. So tickt Deutschland. Veröffentlicht am 20.02.2018, letzter Abruf am 10.02.2019 https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/deutsche-sprache-ueberraschende-zahlen-undfakten

United Nations (2015): World Population Prospects. The 2015 Revision. New York

Die Benotung - als Feedback für Schüler und Eltern

Rumjana Vojnova, Nationales Humanistisches Gymnasium "Hl. Hl. Kyrill und Method" – Blagoevgrad

Rumjana Vojnova ist ausgebildete Multiplikatorin für Deutsch und arbeitet als Hauptlehrer für Deutsch am Nationalen Humanistischen Gymnasium "Hl. Hl. Kyrill und Method" in Blagoevgrad, Bulgarien. Seit ihrer Fortbildung 2011 in Finnland interessiert sie sich für digitale Medien und ihren sinnvollen Einsatz im Deutschunterricht. Kreativste Ideen schöpft sie von der Internationalen Online - DAFWEBKON, gefördert durch: Deutsche Welle, HUEBER, KLETT, Deutsch als Fremdsprache. Stipendiatin von Goethe-Institut.

Europäisches Qualitätssiegel für das internationale Projekt "So leben wir in Europa" und eTwinning Nationalpreis 2018.

Abstract: Der Artikel ermutigt die Deutschlehrer bei Notendruck (von Schülern und Eltern) gesund zu bleiben, indem man alternative Mittel für Benotung benutzt, die die Schüler sozialkompetenter machen.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, Noten, Motivation

In einer Fortbildung ließ sich unser Fortbildner Zeit und antwortete auf unseren Wunsch, aus seiner Erfahrung heraus, wie man auf dem Gebiet der Schülerbenotung profitieren kann. Wie arbeitet er individuell mit jedem Schüler? Wieso bekommt jeder Schüler eine gerechte vorher abgesprochene Note?

In der Rolle des Lehrers kommt unser Fortbildner also ins Klassenzimmer mit einem großen Rollkoffer voll Arbeitsblättern. Auf jedem Arbeitsblatt steht das Sprachniveau - A1.1 oder A1.2 usw. - und daneben die Punkte, die nach der Lösung der Aufgaben zu erreichen sind. Steht die Klasse im Niveau A1.2, bedeutet das, dass auf den Arbeitsblättern mit Niveau A1.1 weniger Punkte sind im Vergleich zu den Arbeitsblättern auf dem Niveau A 1.2.

Schon in der Pause dürfen die Schüler in dem Lehrerkoffer wühlen und sich ein passendes Arbeitsblatt auswählen. Scheint einem das Niveau A1.2 schwieriger, dann darf er das Niveau A1.1 auswählen. ABER wenn ein Arbeitsblatt im Niveau A1.2 dem Schüler maximal 20 Punkte gibt, sollte er 4 Arbeitsblätter im Niveau A1.1 nehmen (weil jedes Arbeitsblatt ihm je 5 Punkte gibt).

Die Konkurrenz beginnt noch in der Pause – wer nimmt die interessantesten Arbeitsblätter. Wenn die Stunde für die Arbeit nicht reicht, dann dürfen die Schüler auch in der nächsten Stunde (am nächsten Tag) daran arbeiten. Der Schüler gibt dem Lehrer sein Arbeitsblatt ab. Zusammen mit der Lösung der Aufgabe. Kein anderer Schüler arbeitet an diesem Arbeitsblatt. Abschreiben – unmöglich.

Eine sehr große Lehrermotivation!

Trotz unserer Bemühungen, durch Schülermotivation die Qualität des Unterrichts zu erhöhen, kennt jeder Lehrer Schüler, die in der Stunde faulenzen wollen und danach frech die besten Noten vom Lehrer fordern. Bei der oben erwähnten Arbeitsmethode geht es nicht, und das wissen solche Schüler am Anfang des Schuljahres. Bei 16 Stunden monatlich sollten die Schüler Arbeitsblätter für 150 Punkte jeden Monat abgeben. So beginnt die Uhr für eine ausgezeichnete Note zu ticken, nachdem der Schüler beweisen kann, dass er im Unterricht wirklich arbeitet.

Es zählt offiziell nicht nur Klugheit (Kenntnisse, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) sondern auch Ausdauer (Tüchtigkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Geduld, Hartnäckigkeit). Und auch soziale Kompetenz: wann, welche Fragen und mit welchem Ton stelle ich dem Lehrer, damit er mir bei der Arbeitsblatt-Auswahl hilft und mich individuell berät. Darf ich frech dabei sein?

Hilft mir das, wenn ich den Lehrer schimpfe oder in das Arbeitsblatt des Mitschülers schaue und laut kritisiere, dass die Aufgaben dort "leichter" sind?

Keine Zeit zum Kartenspiel in der Stunde! Ausnahme: Karten mit Sprachspielen. – Ab an die Arbeit, wie im Märchen "Wer nicht arbeitet, hat keine Chance eine bessere Note zu bekommen!" Wer in der Stunde nicht arbeiten möchte, wäre aber bereit abzuschreiben, um eine bessere Note zu bekommen. Wenn das nicht geht, kommt die Idee, den Lehrer zu blamieren: "Wir tun nichts in seiner Stunde!" Was hilft als Prävention?

Die Schüler bestätigen sich gegenseitig, dass sie die Lerneinheit absolviert haben. Mit Unterschriften im s.g. "Logbuch" (Tagebuch, Protokollbuch). Ein erstes Feedback. Wenn jemand allein nicht weiter kommen kann und kein Mitschüler helfen kann, bitten sie die Lehrerin um Hilfe. (Eine Schule für alle - in Bayern e.V.)

"Ich bin in der Schule, damit mir der Lehrer erklärt und nicht mein Mitschüler!" - spricht das Ego eines einzelnen Schülers, aber so laut, dass das Echo vom Direktorzimmer zu hören ist. Zurück zu den Sozialkompetenzen. Werden sie nur in der Deutschstunde gefestigt?

"Noten verändern die Lehrer-Schüler-Beziehung zum Negativen. LehrerInnen stecken in dem Widerspruch, gleichzeitig Förderer ihrer Schüler sein zu wollen und Richter über sie sein zu müssen. Nicht wenige Lehrer zerbrechen an diesem Widerspruch. Förderung setzt ein Vertrauensverhältnis voraus, Notenurteile zerstören es. Gute SchülerInnen leiden ebenfalls darunter, auch ihre Individualität wird ignoriert. Auch sie stehen unter dem ständigen Druck, abrutschen zu können. Noten verändern die Eltern-Kind-Beziehung zum Negativen. Um nicht lang über die Lernprozesse ihrer Kinder nachdenken zu müssen, sind Noten praktisch. Eltern nehmen Noten viel zu wichtig, teilweise reagieren sie geradezu hysterisch. Vor allem aber vergiften Noten die vertrauensvolle Beziehung der Eltern zu ihren Kindern. Noten bewirken, dass sie die Persönlichkeit ihrer Kinder zu wenig wahrnehmen können. Ganz zu schweigen von Vorwürfen und Tragödien am Abendbrottisch, von Lügen der Kinder und Tränen." ⁵⁴

Zu einer solchen Schlussfolgerung führte auch meine Umfrage mit den Schülern, die ich unterrichte, obwohl in jeder Klasse auch Schüler sind, die mit ihren schlechten Noten prahlen möchten. Entwicklungs- und Lernbericht, Lerntagebuch oder Logbuch, Zielgespräch oder Lernvertrag, Portfolio, Selbsteinschätzung, Kompetenzraster als Zensuralternative? Die Schüler hätten keine Lust und keine Zeit, sich damit zu beschäftigen. Manche stöhnen sogar unter dem Schwergewicht des Notizheftes. Für einige ist das Abschreiben des Stundenplans von der Tafel schon eine Herausforderung. Hoffentlich kommt die Zeit nie, in der wir Lehrer vor dem Gericht mit dazugehörenden Beweisen und Protokollen uns verteidigen sollten, dass wir die Lektion durchgenommen hatten.

Eine Internetrecherche zeigte mir: "Erwachsene und Kinder akzeptieren Noten als notwendiges Übel". Und die Begründung: "Noten sind nicht verlässlich. Noten sind nicht objektiv. Noten sind nicht vergleichbar. Noten sind nicht aussagekräftig." Warum? Die Antwort las ich im Artikel "Noten-Fairness: Zensuren sind nicht allein eine Frage der Leistung". ⁵⁵

Meine Schüler haben von mir oft erwartet, dass ich bei der Benotung den Ruf des Schülers beachte. Aber so, wie sie das verstehen: Die "schlechten" Schüler sollten automatisch niedrigere Noten bekommen, und umgekehrt - die "besten" Schüler sollten sich nicht viel Mühe geben, weil sie die besten Noten verdienten.

⁵⁴ https://www.eine-schule.de/warum-keine-noten/ (Stand: 08.02.2019)

https://www.focus.de/familie/schule/unterricht/die-wahrheit-ueber-schuelerhasser-und-unfaire-notengeheimakte-schule_id_2410972.html (Stand: 08.02.2019)

Der Lehrer, der die Regel hält, regelmäßig zu prüfen, hätte reale Probleme, besonders wenn der "beste" Schüler auch der informelle Leiter der Klasse ist, aber nicht die beste Note kriegt. Was könnte da nur helfen? Dass alle Lehrer, die diese Parallelklasse unterrichten, die Vorschriften für eine regelmäßige Prüfung und Benotung halten. Wenn die Lehrer in einigen Fächern nicht "rhythmisch prüfen" (so die Vorschriften), dann fragen die Schüler, warum einige Lehrer keine Noten vergeben und andere mit Noten die Eltern ärgern.

Kein Lehrer möchte die Bemerkung hören: "Wissen Sie, dass es von uns abhängt, ob Sie unser Lehrer bleiben?" oder "Ich habe kein Zensurheft. Beweisen Sie, wann und auf welchem Thema Sie mich mündlich geprüft haben!" oder "Deutsch lernen heißt die Grammatik erklären und nicht Landeskunde der deutschsprachigen Länder unterrichten (Text zum Leseverstehen "Der König Ludwig der Zweite") oder "Bitte keine Mathematik in den Texten!" (Test: Vera hat zwei Schwestern und einen Bruder - im Text: Vera hat drei älteren Geschwister) oder "Deutsch als Staatsexamen, aber ich besuche die Deutschstunden nicht, weil ich erst um 9 Uhr aufstehen kann".

Ich kenne Lehrer, die Angst vor solchen Situationen haben und die meinen, die Schulleitung sollte bei keinem Fall von der Situation des psychischen Terrors erfahren. Das Lehrerprestige ginge zugrunde. Nur in guter Teamarbeit mit der Schulleitung, dem pädagogischen Berater und Kollegen wäre der Ausgang positiv für Schüler und Lehrer, zeigt meine langjährige Erfahrung.

Ein Schuljahr habe ich Geschichte auf Deutsch unterrichtet, ein Schuljahr habe ich das Fach Welt und Persönlichkeit auf Bulgarisch unterrichtet. Vertretungsstunden in Geschichte auf Bulgarisch hatte ich auch. Die Schüler reagieren auf die Zensuren im Fach Deutsch als Fremdsprache anders als auf die Zensuren in Geschichte oder im Fach Welt und Persönlichkeit. "Meine Eltern können mir in Deutsch nicht helfen, sie wissen, das Fach ist schwer und sie streiten sich mit mir nicht über die Noten."

Viele Eltern erwarten vom Lehrer, dass er streng ist, aber die Schüler dulden solche Erwartungen nicht und mahnen, sie würden Französisch oder Spanisch als zweite Fremdsprache auswählen, wenn der Deutschlehrer sehr streng ist: "Frau Vojnova, sie wären die beliebteste Lehrerin, wenn Sie eine Fremdsprache unterrichten würden, die nicht so schwer wäre, weil wir dann bessere Noten bekämen."

Kann ich die tatsächlichen Fähigkeiten eines Schülers mit der Note messen? Das sei unmöglich, betonen viele Veröffentlichungen. Wenn die Schulexperten das auch wissen, dass die Schulnoten "ungerecht" sind und "vom Lehrer abhängen", warum sind die Schulnoten immer noch so entscheidend wichtig, dass die ersten Gerichtsverfahren gegen Lehrer auch in Bulgarien eine Tatsache sind?

"Eltern sollten sich regelmäßig beim Lehrer erkundigen, wo ihr Kind steht, und gemeinsam Lernziele festlegen. Dann erleben sie selten böse Überraschungen", so die Experten. Ob die Eltern diese Meinung der Experten auch gelesen haben? Kein Schüler, keine Eltern haben mich in meiner langen Berufspraxis danach gefragt: "Wo stehe ich?", bzw. "Wo steht mein Kind?" "Welche Lernlücken hat mein Kind?". Wir, Lehrer, hören aber: "Dieser Lehrer hasst mich, deshalb bekomme ich nie die gewünschte Note".

Ich habe mit meinen Schülern eine Umfrage gemacht: "Wie wichtig sind für dich und deine Eltern deine Schulnoten?" Die Schüler bestätigten: Das ist ein gewünschtes Feedback, das die Eltern von der Schule bekommen, aber auch die einzige Rückmeldung, die sie haben wollen. Eltern hätten keine Zeit für lange Gespräche mit den Lehrern. Eltern wären bereit, extra Unterrichtsstunden für ihr Kind zu bezahlen, aber nicht das Kind zu überreden, die kostenlose Nachhilfestunde zu besuchen.

Und so fragt man sich: Hängt die Note mehr, als man denkt, mit den Sozialfähigkeiten des Schülers und der Eltern zusammen: "Eltern wollen Noten, weil sie auf eine Illusion vertrauen". "Schulnoten halten nicht, was sie versprechen", meint der Pädagoge Hans Brügelmann, Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen. Die Zensuren seien weder objektiv, noch vergleichbar. Wichtiger als Noten: Schüler sollten lernen, sich selbst einzuschätzen. ⁵⁶

Nur in einem guten Team können Lehrer, Schüler und Eltern die intensive dialogische Feedbackkultur ausprobieren: Lehrer, Schüler und Eltern setzen sich zusammen und besprechen z.B. das Portfolio des Schülers oder die Selbständigkeit des Schülers bei der letzten Kontrollarbeit. Das wäre eine alternative Rückmeldung für Eltern und Schüler.

Der Lehrer, der Otto von Bismarck in Latein unterrichtete, gibt uns ein gutes Beispiel, wie wir eher ein gutes Feedback geben können: "Fortschritte sind zu erhoffen" statt "Mangelhaft". ⁵⁷

Es geht nicht um neue Arten der Leistungsbeurteilung, sondern um neue Arten des Leistungsnachweises. Vor etwa 20 Jahren habe ich in der 8. Klasse (18 Stunden Deutsch wöchentlich) das Fach Deutsch in Teilbereiche unterteilt (auch im Klassenbuch):

Leseverstehen, Hörverstehen, Dialog, Monolog, Aufsatz... Ich würde heute auch gern die Bereiche weiter nach Kompetenzen untergliedern: "Erschließt die Bedeutung von Wörtern aus dem Kontext" usw., wenn Interesse daran bestehen würde.

Hinter jeder Schulnote stecken viele Korrekturzeichen und viele Verbesserungsvorschläge. Schüler interessieren sich leider gewöhnlich dafür, welche Note der Tischpartner für wie viele Fehler bekommen hat als die eigenen Fehler mit mir zu besprechen oder zu korrigieren. "Nur werden aus den Orientierungshilfen seitens der Schüler und deren Eltern nicht immer Konsequenzen gezogen. Denn eigentlich dürfte es keinen Vater und keine Mutter überraschen, was im Jahreszeugnis der Töchter und Söhne steht. Man müsste nur ehrlich sein, sich kontinuierlich um die Schullaufbahn des eigenen Nachwuchses kümmern und an seiner Leistungsentwicklung Anteil nehmen. Schließlich gilt: Es gibt keine Bildungsoffensive ohne Erziehungsoffensive." ⁵⁸

Am 18. Juni 2018 forderte Professor Georg Breidenstein, Erziehungswissenschaftler an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die Schulnoten abzuschaffen: "Wenn wir auf Noten verzichten, dann müssen wir sehr genau gucken, was wir an Rückmeldung brauchen - für die Schüler und die Eltern. Eltern sind mit einem Hinweis, einem kurzen Gespräch oft besser bedient als mit einem Zeugnis...Ich würde dringend empfehlen, auf Noten zu verzichten... es geht also im Grunde immer um Formen der Kommunikation und so gesehen wäre die Schulnote eine primitive Kommunikationsform...ich würde dringend empfehlen auf Noten zu verzichten. Im Sinne der Verbesserung des Unterrichts wäre das eine zentrale Maßnahme." ⁵⁹

Nicolas Schmidt (Deutscher Lehrerpreis in der Kategorie "Schüler zeichnen Lehrer aus"), 26.09.2016: "Ich würde die Noten am liebsten sofort abschaffen. Noten allein führen oft dazu, dass die Schüler nur darauf schauen, was der Lehrer will und nicht darauf, was sie selbst weiterbringt...Viele Lehrer versuchen mit Herzblut, etwas zu vermitteln – und bekommen dann die

68

⁵⁶ https://diepresse.com/home/bildung/schule/1343538/Eltern-wollen-Noten-weil-sie-auf-eine-Illusion-vertrauen (Stand: 08.02.2019)

⁵⁷ https://www.geo.de/magazine/geo-wissen/5989-rtkl-die-ideale-schule-schule-ohne-noten-funktioniert-das (Stand: 08.02.2019)

⁵⁸ http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pro-contra-muss-es-in-der-schule-noten-geben-a-734275.html (Stand: 08.02.2019)

⁵⁹ https://www.mdr.de/kultur/schulnoten-ja-oder-nein-108.html (Stand: 08.02.2019)

zynische Antwort der Schüler: "Und wofür brauche ich das jetzt?" oder "Kommt das in der Klausur dran?" Das kann einen schon manchmal fertigmachen..." ⁶⁰

Und noch eine andere Rückmeldung für Schüler und Eltern durch die Noten?

Albert Zimmermann, Schulpsychologe aus Köln, 2010: "Schlechte Noten als Bestrafung für Fehlverhalten, als Denkzettel oder nur zum Ansporn, bessere Noten als Belohnung." ⁶¹

Ich wünschte mir eine Fortbildung zum Thema: "Wie mache ich meine Schüler sozialkompetent und mich sozialkompetenter?" Wäre meine Arbeit als Deutschlehrerin leichter, wenn ich nur mit Schülern arbeite, die kritik- und konfliktfähig sind (richtig kritisieren, Kritik annehmen, Konflikte vermeiden), kommunikations- und teamfähig sind, interkulturelle Kompetenz besitzen?

Herr Schmieds pathetische Ansprache an seine Schüler*innen nach ständiger Diskussion über Noten

Mein Name ist Nicolas Schmidt, ich unterrichte seit über zehn Jahren Englisch, Sozialkunde und Geschichte am Emmy-Noether-Gymnasium in Erlangen und beschäftige mich im Unterricht und in Poetry Slam Texten häufig mit Unterricht und Notengebung. Ich grüße alle Kolleginnen und Kollegen und wünsche Ihnen eine produktive und kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Noten auf der Suche nach einem Unterricht, der für die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend ist und nicht nur langweilige Pflichterfüllung bedeutet, der aber auch uns Lehrkräften Befriedigung und Freude bereitet.⁶²

"Ich bin Sklave eines Schulsystems, das nicht primär darauf aus ist, Neugierde und Lebenslust in euch zu wecken, die Veranlagungen, Talente und Interessen von jedem Einzelnen von euch zu entdecken und zur Entfaltung zu bringen, eure Art, eure Gefühle und euer eigenes Tempo zu respektieren und die individuelle Schönheit einer jeden Seele zum Leuchten zu bringen.

Im Gegenteil, ich soll euch die ganze Zeit mit Noten belohnen oder demütigen, bis ihr danach süchtig seid und wie Junkies ständig von mir fordert, dass ich euch Noten auf *jeden* Scheiß geben soll, den ihr in der Schule fabriziert. Ich soll jeden gleich behandeln und gerecht, wo doch jeder weiß, dass Noten zu einem guten Teil von Zufall und Willkür geprägt sind, es diese Gerechtigkeit also gar nicht geben kann, und wie ich finde, auch nicht geben soll. Denn so muss ich von euch verlangen, dass jeder von euch denselben Stoff (und es heißt nicht umsonst Stoff) zur selben Zeit beherrscht... ach was "beherrscht" - wiederkäuen kann.

D.h., ich muss euch behandeln wie Trivialmaschinen im Luhmann'schen Sinne, vorne den Input rein, hinten den plan- und abprüfbaren Output raus. Jeder von euch weiß doch, dass fast alles, worüber ihr geprüft werdet, danach wie mit einem Schwamm weggewischt und vergessen wird, um wieder Platz zu machen für den nächsten Stoff. Gut gut, irgendwas wird schon hängen bleiben, irgendwas. Aber das soll Lernen sein? Das kann doch jeder Sonderschüler!

Ich will eine Schule, in der Lehrer und Schüler fröhlich sind, in der Lehrer sich trauen als

69

⁶⁰ https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/So-tickt-Bayerns-beliebtester-Lehrer-Nicolas-Schmidtid39179377.html (Stand: 08.02.2019)

⁶¹ https://www.schulpsychologie.de/wws/bin/2015818-2017610-1-schulnoten.pdf (Stand: 08.02.2019)

⁶² Das aktuelle Interview mit Herrn Nicolas Schmidt "Nicht gerecht": Lehrer aus Franken will Noten abschaffen" ist unter http://www.nordbayern.de/ressorts/szene-extra/nicht-gerecht-lehrer-ausfranken-willnoten-abschaffen-1.8592699 zu lesen.

Menschen aufzutreten und nicht als Pädagogen, und Schüler sich trauen, Fragen zu stellen und Antworten zu geben, die ihre eigenen sind und nicht die des Lehrers, ich will eine Schule, in der die Lehrer den Schülern zuhören und die Schüler die Lehrer ernstnehmen, eine Schule, in der ohne Angst gelebt und mal wirklich was gelernt wird, und zwar nicht trotz, sondern wegen des Systems. Diese Schule ist keine naive Utopie! Diese Schule ist machbar!"

Aus: Nicolas Schmidt "Zu zweit an der Front". "Dem Herrn Schmied sein Tagebuch", Periplaneta Verlag, 2013

Einfluss des "Interkulturellen Leseverstehens" auf den Fremdspracherwerb

Sevginar Dincherova, Universität "Konstantin Preslavski", Schumen

Sevginar Dincherova ist Oberassistent am Lehrstuhl für Germanistik an der Schumener Universität "Konstantin Preslavski". Themenschwerpunkte in Forschung, Lehre und Publikationen: Lexikologie, Phraseologie, Übersetzungslehre und Kontrastive Linguistik.

E-Mail: sevginar.dincherova@abv.bg

Abstract: Die Entwicklung der fremdsprachigen Lesekompetenz ist ein Prozess, der verschiedene Teilfähigkeiten umfasst. Der vorliegende Beitrag klärt, was dieser Prozess beinhaltet. Da die Kulturvermittlung im Zusammenhang mit meinem Thema von Texten ausgeht, kommt dem "Lesen" und dessen Subkategorien eine besondere Rolle zu. Hierbei spielt die Kultur eine wichtige Rolle. Dabei wird stets immer davon ausgegangen, dass die Fremdsprachenvermittlung in gewisser Weise auch eine Kulturvermittlung ist. Es werden die Begriffe "Kultur" und "Interkulturalität" erklärt. Interkulturalität drückt die "zwischenkulturelle" Beziehung aus. Der Begriff "Text" wird zunächst in seiner alltäglichen Bedeutung aufgegriffen und bewertet.

Schlüsselwörter: Lesen, Lesekompetenz, Kulturvermittlung, Interkulturalität

Einleitung

Wissen ist das gemeinsame Erbe der Menschheit. Unter dem Oberbegriff "Kultur" versammeln sich in der öffentlichen Diskussion die unterschiedlichsten Ausdrucksformen des menschlichen Seins. Es sind z.B.: Erziehung und Bildung, selbst Wissenschaft, Sport u.a. Man muss sich also der kulturellen Ereignisse und des Verhaltensmusters in einer fremden Kultur bewusst sein, um das neue fremdkulturelle Wissen für sich zu nutzen. Also kann die Interkulturalität grob als die Kenntnis über mehrere Kulturen definiert werden. Die "Interkulturalität" wird als ein Modewort in fast allen wissenschaftlichen Disziplinen benutzt. Was die "Interkulturalität" für uns wichtig macht, ist, dass wir als Fremdsprachenvermittler durch die Vermittlung von einer bzw. mehreren Fremdsprachen in gewisser Weise auch Kulturen vermitteln bzw. zu vermitteln haben. Da die Kulturvermittlung im Zusammenhang mit meinem Thema von Texten ausgeht, kommt dem "Lesen" und dessen Subkategorien eine besondere Rolle zu. Hierbei spielt die Kultur eine wichtige Rolle. Mit der Kulturvermittlung ist nicht die Eigenkultur gemeint, sondern die Vermittlung fremdkulturellen Wissens. Dabei soll auch auf das effektive Lesen von Texten eingegangen werden.

Das "Lesen" im Allgemeinen trägt zur Wissenserweiterung bei. Des Weiteren ist zu nennen, dass das Lesen in einer Fremdsprache Probleme mit sich bringt. Wir wissen, dass der schulische Fremdsprachenunterricht bis zu einem bestimmten Grad das Lesen in einer Fremdsprache fördert – aber nur bis zu einem bestimmten Grad. Was passiert aber dann? Bestimmte Lesetechniken und Leseschwerpunkte werden kaum erwähnt oder gar nicht in Acht genommen, was in späteren Bildungsansätzen der Lernenden zu Problemen führt. Wenn man bedenkt, dass das Lesen zur Wissensaneignung führt, so ist auch auf dessen Förderung mehr Wert zu legen.

Es wird versucht, zu bestimmen, was "Kultur" ist, welche Bedeutung sie in der wissenschaftlichen Fremdsprachenforschung hat; außerdem soll noch darauf eingegangen werden, welchen Wert die "Interkulturalität" im Zusammenhang mit dem Begriff "Kultur" hat. In der Fortsetzung des Abschnitts wird darauf eingegangen, was mit "Interkulturalität" im Rahmen dieser Arbeit gemeint ist. Das Hauptziel ist es, Möglichkeiten zur Entwicklung der fremdsprachigen Lesekompetenz zu liefern. Dabei wird stets immer davon ausgegangen, dass die Fremdsprachenvermittlung in gewisser Weise auch eine Kulturvermittlung ist und dass Texte die Kultur der Gesellschaft, aus der sie stammen, widerspiegeln.

Forschungsstand

Der Mensch eignet sich die Informationen hauptsächlich durch das Lesen an. Wenn man von Lesen spricht, so denkt man spontan an geschriebene Texte. Der "Text" wird verschieden definiert. Brinker (1988) macht darauf aufmerksam, dass von dem Begriff "Text" keine einheitliche Definition vorhanden ist. Die Forschung neigt dazu, den Begriff nach dem zu untersuchenden "Gegenstand" zu definieren, d.h. was unter dem Begriff Text verstanden wird, hängt davon ab, mit was für Texten man arbeitet. Damit ist auch die Problematik verbunden, welche Textsorten überhaupt genannt werden können. "Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen" (2001) nimmt in dieser Hinsicht eine Klassifizierung vor. Des Weiteren gibt der Referenzrahmen auch Anhaltspunkte, was für Texte in dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden sollten.

Die Fremdsprachendidaktik befasst sich mit der Arbeit mit Texten, d.h. die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht ist schon öfters aufgegriffen und behandelt worden. Heyd (1991) stellt in "Deutsch lehren" Möglichkeiten zur Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht dar. Auch die Fernstudieneinheit "Fertigkeit Lesen" von Westhoff (1997) bearbeitet die Fertigkeit Lesen und gibt Anhaltspunkte zur Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht. Studien und Forschungen befassen sich mit der Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht des kommunikativen Ansatzes. Es gibt auch Studien zum Gebrauch literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Aber sie beziehen sich vielmehr auf die Interpretation solcher Texte. Der interkulturelle Ansatz fördert die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.

Vor allem mit dem kommunikativen Ansatz setzte sich eine Wende in der fremdsprachlichen Didaktik durch. Die Lerner sollten sich auf bestimmte Begegnungssituationen im Zielsprachenland vorbereiten. Aus diesem Grund wurden die Texte aus solchen Begegnungssituationen ausgesucht. Die Frage lautete aber: Was ist, wenn der Lerner nie in das Zielsprachenland reisen wird und solchen Begegnungssituationen nie ausgesetzt wird?

Der Lerner einer Fremdsprache kann die Fremdsprache aus verschiedenen Gründen lernen; er kann verschiedene Zielsetzungen haben. Aus diesem Grund setzte sich der interkulturelle Ansatz damit auseinander, dass die fremdsprachigen Lerner nicht unbedingt mit den Begegnungssituationen konfrontiert werden müssen, wenn sie den gelernten Stoff nie anwenden können. Der interkulturelle Ansatz brachte die Literatur in den Fremdsprachenunterricht, die eigentlich von der Didaktik vernachlässigt wurde. Sie begründete es damit, dass der Fremdsprachenlerner sich für die Literatur des Zielsprachenlandes interessiert. Aus diesem Grund gewann die Literatur wieder an Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.

Damit, dass die Literatur in den Fremdsprachunterricht einbezogen wurde, gewannen auch die rezeptiven Fertigkeiten an Bedeutung. Der Fremdsprachenlerner sollte sich mit der fremdsprachigen Literatur auseinandersetzten. Das Auseinandersetzen mit der fremdsprachigen Literatur sollte zur "Kulturrezeption" führen, d.h. der Lerner sollte durch das Angebot literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht kulturspezifische Informationen dem Text entnehmen können.

Da verschiedene Definitionen des Begriffs "Kultur" vorliegen, ist es notwendig, bevor man sich mit dem Thema interkulturelle Kommunikation befassen kann, den Begriff "Kultur" etwas näher zu erläutern.

Der Begriff "Kultur" - Eines der größten Probleme, das bei der Beschäftigung mit Interkulturalität auftritt, ist die Begriffsbestimmung. Dieses Problem tritt vor allem zum Vorschein, wenn man versucht zu verstehen, was mit dem Begriff "Kultur" bezeichnet wird. In der öffentlichen Diskussion wird Kultur oft mit Nation gleichgesetzt, man spricht über "die deutsche Kultur" oder "die

türkische Kultur". Mit dieser Gleichsetzung wird ein starres und homogenes Bild von Kultur unterstellt, das in der Wirklichkeit schwerlich anzutreffen ist. Ein solches Kulturverständnis erleichtert die Konstruktion einer eigenen Identität. Zunächst ist zu erwähnen, dass hier der Begriff "Kultur" nicht auf historischer Ebene betrachtet wird, d.h. dass der Begriff "Kultur" nicht aus seiner geschichtlichen Position her zu erläutern ist.

Die Kultur des Menschen wird durch seine Gesellschaft, seine Lebensumgebung und sogar durch seine Lebensgewohnheiten bestimmt. Kultur ist ein Phänomen, das sich ständig verändert. Kultur reflektiert die Lebensweise und die innergesellschaftlichen Verhältnisse. "Die Bedeutung kultureller Elemente für die Gesellschaft, für eine Klasse oder soziale Gruppe ist Reflex ihrer Lebensweise unter historisch spezifischen Verhältnissen" (Auernheimer 1996: 112).

Die Kultur einer Gruppe basiert auf einer gemeinsamen Erfahrung, die im Laufe der Zeit wiederum zur Entwicklung von gemeinsamen Verhaltensmustern und inneren Einstellungen geführt hat. Die gemeinsame Erfahrung hat ihren Ursprung in einem gemeinsamen regionalen und sozialen Lebensraum, einer gemeinsamen geschichtlichen Vergangenheit, einer gemeinsamen Religion, ebenso aber auch einer gemeinsamen Generation oder sozialen Schicht. Unsere Kultur bestimmt, wie wir bestimmte Dinge sehen. Jeder Mensch tendiert dazu, die Welt durch seine eigene "kulturelle Brille" zu sehen, vertraute Dinge als richtig anzusehen, während fremdartige Dinge als falsch betrachtet werden. Daraus folgt, dass allen unseren Entscheidungen die Kultur zugrunde liegt. Das heißt, dass die Kultur, die uns zum Individuum gemacht hat, auf unsere Lebensformen und unsere Entscheidungen einwirkt. Die Kultur, die wir uns angeeignet haben, bestimmt unseren Lebensstil; sie steuert unser alltägliches Leben. Diese werden auch als Komponente der kulturellen Identität anerkannt. "Der Begriff meint das Verhältnis des Ich zur Gesellschaft, zu den anderen und zum eigenen selbst, auch zur eigenen Lebensgeschichte. Kulturelle Identität kann demnach nichts anderes bedeuten als das Verhältnis zur eigenen Herkunft, zu kulturspezifischen Eigenarten, zur zufälligen Gruppenzugehörigkeit" (Auernheimer 1996: 142). Der Begriff Kultur hat mehrere Bedeutungen. Unter Kultur kann man alles verstehen, was der Mensch selbst geschaffen hat. Im weitesten Sinne versteht man unter der Kultur eines Volkes seine Sprache, Literatur, Geschichte, Religion, Kunst, Wirtschaft, Wissenschaft, sein Recht und seine Ethik. Im engeren Sinne bezeichnet man besonders wertvolle Schöpfungen als Kulturleistungen, z.B. Erzeugnisse der Kunst und den Bereich der Erziehung, der den Menschen befähigen soll, an der Kultur teilzuhaben.

Für die Germanistik spielt der Begriff "Kultur" eine ganz wichtige Rolle. Thum (1985: 30f.) fragt nach der Bedeutung des erweiterten Kulturbegriffs für die Germanistik und antwortet im Anschluss darauf: "Als Kulturwissenschaft hat Germanistik [...] vor allem zu fragen nach den geschichtlich-gesellschaftlich wechselnden Funktionen der Literatur bei der schöpferischen Reproduktion ihrer jeweiligen Kultur: also nach ihrem spezifischen Beitrag zum Aufbau, zur Wahrung und Erneuerung dieser kulturellen Lebenswelt. Dieser Beitrag liegt in der epochal und kulturell zwar wechselnden, nie aber unbedeutenden Funktion der Literatur bei der kollektiven Verständigung über die Welt."

Der Begriff Interkulturalität - Der Erwerb von Strategien zum Umgang mit Fremdheit und die Entwicklung einer ausgeprägten interkulturellen Kompetenz sind heute die herausragenden Aufgaben eines Unterrichts, der zur Völkerverständigung und zu einem erfolgreichen Zusammenleben beitragen will. Dabei wird über die fremdsprachliche Kompetenz hinaus die interkulturelle Kompetenz als wichtiges Instrument angesehen, um in der Gesellschaft und der globalen wirtschaftlichen Welt kommunizieren und handeln zu können. Wenn es um die Interkulturalität geht, sollte sie vor allem mit dem didaktischen Aspekt aufgegriffen werden. Was für die Klassik die

Persönlichkeitsbildung war, das sollte die interkulturelle Erziehung in unserer Gegenwart sein. Hexelschneider (1987: 260) versteht unter Interkulturalität einen didaktischen Aspekt: "Ganz allgemein gesagt, ist für mich interkulturelle Verständigung oder Interkulturalität (die wohl als allgemeiner Begriff auch eine sich als interkulturell verstehende Germanistik aufzunehmen in der Lage sein muss) ein Weg im Fremdsprachenunterricht für Ausländer, um existierende oder tradierte Vorurteile oder Missverständnisse abzubauen und ein neues zu- und möglichst miteinander im Denken zu konstituieren." So sieht sich das Individuum plötzlich neuen Situationen ausgeliefert, konfrontiert mit neuen Handlungs- und Denkweisen, denen man entgegenkommen muss. Dies wiederum führt leicht zu Missverständnissen oder Fehlinterpretationen, ein Fakt, der es nicht auslässt, sich mit der Wissenschaft, die sich mit solchen Phänomenen beschäftigt, auseinanderzusetzen.

Nach Hexelschneider (1987: 261) sind folgende Grundlagen der Interkulturalität zu nennen:

- 1. Es gibt die Notwendigkeit der interkulturellen Verständigung auch innerhalb eines Landes. Das ist evident für alle, die sich mit der nationalen Problematik in verschiedenen Staaten befassen. Kern ist hier jeweils das Problem der nationalen und damit auch der kulturellen Identität und der zu deren Realisierung angestrebten staatlichen Regelungen und Garantien.
 - 2. Interkulturelle Verständigung als Problem von industriell hochentwickelten Staaten gleicher oder doch nahezu gleicher gesellschaftlicher Ordnung.
 - 3. Interkulturelle Verständigung zwischen hochentwickelten kapitalistischen Industrieländern und Entwicklungsländern.

Das Interkulturelle Konzept baut auf die kommunikative Didaktik auf und erweitert diese. Der Hauptunterschied zur kommunikativen Didaktik liegt darin, dass sie ihre Zielsetzung nicht im Aufenthalt im Zielsprachenland sieht, sondern dass sie insbesondere die Fremdsprache zum Verständnis der fremdsprachigen Lektüre lehrt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 124). Neuner/Hunfeld (ebda) begründen es damit: "Da fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern über Medien (Lese-, Hör-, Lese-/Hörtexte [z.B. Fernsehen und Video]) präsentiert ist, und in den seltensten Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in gewinnen Alltagskommunikation möglich ist, Verstehensprozesse als Grundlage fremdsprachlichen Lernens ein besonderes Gewicht." Vor allem geht es in solch einer Situation um das Lesen und im Zusammenhang damit um die Rezeption von Texten. Die Rezeption von Texten ist ein sehr komplexer Prozess. Der Leser bzw. der Rezipient sieht sich meistens vor eine schwierige Aufgabe gestellt, wenn er einen Text "rezipieren" möchte. Wenn es sich um fremdsprachliche Texte handelt, dann ist diese Aufgabe noch schwieriger, als wenn es sich um muttersprachliche Texte handeln würde. Aber nicht alles steht dem fremdsprachigen Leser als Hindernis auf dem Wege; er hat die Möglichkeit, aus seiner muttersprachlichen Literatur auch auf fremde Erfahrungen und fremde Werteinstellungen zu schließen. Gemeinsamkeiten in der dargebotenen Literatur und sein Weltwissen werden dem Leser Anhaltspunkte zum Verständnis des dargebotenen Textes liefern. In den letzten Jahren beschäftigt man sich hauptsächlich mit der Interkulturalität als das Tolerieren von verschiedenen Kulturen, d.h. das "Akzeptieren" anderer Kulturen neben der eigenen. Das Interkulturelle Konzept entsteht aus einem Kulturkontakt, d.h.: "Vergleich gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Perspektiven" (Neuner/Hunfeld 1993: 124).

Ziele und Inhalte der Interkulturalität - Interkulturalität kann hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung in besonderem Maße zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Roche formuliert das Hauptziel der Interkulturalität: "Hauptziele interkultureller Erziehung sind daher die Identifizierung von Bereichen potentiellen Missverstehens und die Entwicklung von Strategien zur Vermeidung und Behebung möglicher

Missverständnisse" (Roche 2001: 15). Interkulturalität ist bei der Vermittlung von Fremdsprache besonders wichtig. Das Ziel eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ist die Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Die interkulturelle Kompetenz trägt zum Verstehen anderer Kulturen und somit auch anderer Sprachen bei. "Eine fremde Kultur und Sprache zu verstehen kann schwieriger sein, als man denkt: so wie ein Besuch in einem Restaurant mit fremdländischer Küche oder eine Überhäufung mit kultureller Information kaum zu einem eingehenden Verstehen einer fremden Kultur führen wird, so wird auch das bloße Eintauchen in eine fremdsprachliche Umgebung oder die Präsentation von grammatischen Strukturen kaum direkt zur Beherrschung einer fremden Sprache führen. Zwar können all diese Maßnahmen in größerem oder kleinerem Umfang zu einem besseren Verstehen beitragen, aber sie reichen alleine nicht aus, um ein solches zu bewerkstelligen. Das liegt zum einen daran, dass kulturelle und sprachliche Systeme offene Systeme mit verschwommenen Konturen sind" (Roche 2001: 35).

Als Interkulturelle Kommunikation (IK) bezeichnen wir die "Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen", wobei in den meisten Fällen die Kultur eines Aktionspartners den Kontext für die Kommunikation bestimmt. Interkulturelle Kommunikation ist das Verständnis verschiedener Kulturen, gegebenenfalls das Verständnis "gegensätzlicher Kulturen" (Roche 2001: 39).

"Text" als linguistischer Begriff - Brinker fasst die linguistisch motivierten Versuche, eine Definition von Text zu geben, zusammen und stellt fest, dass "es verschiedene Textdefinitionen" gibt, und aus diesem Grund kann man aber keinen "allgemein gültigen Textbegriff" bestimmen (Brinker 1988: 12). Er nimmt eine Unterscheidung zwischen dem Textbegriff einer sprachsystematisch einer kommunikationsorientierten **Textlinguistik** ausgerichteten und dem sprachsystematisch ausgerichtete Textbegriff erweitert lediglich die bisher angenommene Hierarchie sprachlicher Einheiten (Phonem, Morphem/Wort, Phrase, Satz) um die Einheit Text. Dies drückt die Auffassung aus, "[...] daß nicht nur die Wort- und Satzbildung, sondern auch die Textbildung (die Textkonstitution) durch das Regelsystem der Sprache gesteuert wird und auf allgemeinen, sprachsystematisch zu erklärenden Gesetzmäßigkeiten gründet. [...] Text wird definiert als eine kohärente Folge von Sätzen. Das bedeutet aber, daß der Satz nach wie vor als Markstein in der Hierarchie sprachlicher Einheiten angesehen wird; er gilt als die Struktureinheit des Textes. Die wichtigste Konsequenz dieser Konzeption ist, daß der für die Textlinguistik zentrale Begriff der Textkohärenz rein grammatisch aufgefaßt wird" (Brinker 1988: 14).

Die zweite Richtung der Textlinguistik ist die kommunikationsorientierte. Sie wendet sich gegen die sprachsystematisch ausgerichtete Forschung, der sie eine idealisierte Untersuchung von Texten vorwirft, indem diese ausschließlich als isolierte, statische Objekte behandelt werden. Es müsse aber vielmehr berücksichtigt werden, "[...] daß Texte immer eingebettet sind in eine Kommunikationssituation, daß sie immer in einem konkreten Kommunikationsprozeß stehen, in dem Sprecher und Hörer bzw. Autor und Leser mit ihren sozialen und situativen Voraussetzungen und Beziehungen die wichtigsten Faktoren darstellen" (Brinker 1988: 15). Was unter dem Begriff "Text" zu verstehen ist, ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Nur so viel kann zu "Text" gesagt werden, dass er in seiner Kernbedeutung als eine schriftliche sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst, wahrgenommen werden kann. Unter "Text" ist zunächst "ein geschriebenes Dokument" zu verstehen. Die textintern erfassbaren Merkmale eines Textes werden in der Textgrammatik, die textexternen Komponenten werden vor allem in der Textpragmatik/Texttheorie untersucht (vgl. Brinker 1988: 113f). Brinker fordert die Verwendung eines "integrativen Textbegriffs", der sowohl

die kommunikative Funktion von Texten berücksichtigt als auch am Sprachsystem ausgerichtet ist (Brinker 1988: 17).

Textualitätskriterien - Unter dem Begriff Textualität versteht man in der Textlinguistik die Eigenschaften, die einen Text von einem sogenannten "Nicht-Text" unterscheiden. De Beaugrande und Dressler interpretieren das Phänomen Text als "Kommunikative Okkurenz [...], die sieben Kriterien der Textualität erfüllt" (de Beaugrande/Dressler 1981: 3). Unter Textualität versteht man "die Gesamtheit der Eigenschaften, die einen Text zum Text machen" (Vater 2001: 31). Ist eines dieser Textualitätskriterien nicht erfüllt, so kann man de Beaugrande und Dressler zufolge nicht mehr von einem Text sprechen, denn: "Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt [...]" (de Beaugrande/Dressler 1981: 3) Die Kriterien im Einzelnen sind: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, Intertextualität.

Vater (2001) stellt zu Recht die Frage, ob immer alle Textualitätskriterien erfüllt sein müssen, um einen Text zu konstituieren und ob bei einem, in welcher Form auch immer, nicht-kommunikativen Text von einem Nicht-Text gesprochen werden kann. Es ergibt sich, dass die von de Beaugrande und Dressler vertretenen Thesen in dieser Schärfe nicht zu halten sind. Lediglich das Kriterium der Kohärenz, d.h. die innere, kognitive "Sinnkontinuität" (de Beaugrande/Dressler 1981: 88) eines Textes, muss unbedingt erfüllt sein, um sicherzustellen, dass der Leser ein sprachliches Gebilde als Text begreift. Kohärenz stellt damit das entscheidende Kriterium dar (vgl. Vater 2001: 96).

Hauptaspekt des Lesens - Das Lesen ist eine der Grundfertigkeiten, die mit dem ersten Schuljahr gelernt wird. Diese Fertigkeit entwickelt sich dann weiter und wird die Schlüsselqualifikation des Lerners. Denn durch das Lesen allein ist der Mensch im Stande, sich Wissen anzueignen. Auch moderne Medien, wie das Internet, verlangen eine gewisse "Übung" im Lesen. Lesen ist die Tätigkeit des Entschlüsselns von gedruckten Buchstaben. Das heißt, dass die primäre Absicht des Lesens in der Informationsentnahme liegt. Zum Beispiel werden Briefe, Zeitungen, Gebrauchsanweisungen, Sachbücher usw. gelesen, damit die in ihnen enthaltenen Informationen aufgenommen werden. Beim Lesen von literarischen Texten kommt hinzu, dass sie gelesen werden, weil sie "schön" und "künstlerisch" sind.

Das "Lesen" von einem Text verläuft in der Regel anders als eine mündliche Kommunikation. Bei der mündlichen Kommunikation ist es notwendig, dass beide Kommunikationspartner anwesend sind. Bei der schriftlichen Kommunikation hingegen dehnt sich dieser Kommunikationsprozess zeitlich aus, d.h. er verläuft zeitlich auseinander gezogen. Rückfragen an den Autor sind in den meisten Fällen nicht möglich, weshalb Texte während ihrer Rezeption zwangsweise ein "Eigenleben" entwickeln. Da es keine einheitliche Definition für den Lesevorgang gibt, wird die Tätigkeit Lesen nach ihren Bedürfnissen definiert; d.h. Lesen wird unterschiedlich aufgefasst und definiert.

Vester definiert das Lesen als eine geistig sehr anspruchsvolle Tätigkeit, die in der Praxis im Kontext von zahlreichen anderen Faktoren ausgeübt wird: "Lesen [...] ist eine besondere Art von Erfahrung, die erst nach einem langen Entwicklungsprozeß der Zivilisation möglich geworden ist und die das Erwerben von besonderen Fähigkeiten der Abstraktion voraussetzt [...], außerdem eine bestimmte Stufe der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit. [...] Lesen ist vermittelt durch Zeichen und Schrift, eine verselbständigte Mitteilung: der Mitteilende ist nicht unmittelbar wahrzunehmen. Lesen ist rezeptiv, ein Dialog, eine Rückkopplung mit dem Mitteilenden als sinnliche Erfahrung gehört nicht notwendig zum Lesen" (Vester 1978: 183). Vester betont, dass es beim Lesen meist eine Rückkopplung oder Rückmeldung zu dem Textproduzenten nicht gibt. Auch er hebt die

Komponente Zeichen und Schrift hervor und verleiht diesen eine wichtige Rolle beim Lesen. "Lesen geschieht meist vereinzelt, seltener als Vorlesen oder gemeinsames Lesen. Lesen setzt eine abstrakte und reduzierte Form der Mitteilung voraus. Sinnliche Erfahrungen werden in Sprache umgesetzt, diese in Zeichen. Wer liest, muß diese Zeichen reübersetzen in Erfahrung. Das erforderliche Abstraktionsvermögen ist schwer zu erlernen. Lesen ist prinzipiell anstrengend [...]". Lesen wird als eine individuelle Tätigkeit hervorgehoben, da das Lesen meist einzeln geschieht – wenn es sich nicht um institutionelles Lesen wie in der Schule handelt. Das Erkennen von Zeichen und die Umwandlung dieser Zeichen in sinntragende Bedeutungen macht das Lesen aus.

Ersichtlich zu machen, "worum es in einem Text geht", also die verständliche Darstellung von Textthema und -funktion sind unabdingbar, damit das mit einem Text verfolgte Ziel (Information, Handlungsaufforderung etc.) überhaupt erreicht werden kann. Der Vorgang des Lesens wird als ein komplexer, auf Sinnerschließung von Texten gerichteter geistiger Akt definiert (vgl. Nüdel 1981: 246). Der Hauptaspekt beim Lesen ist die Sinnerschließung. Auch wenn es darum geht, literarische Texte zu lesen, bei denen vor allem die Ästhetik im Vordergrund steht, steht doch auch die Sinnentnahme im Vordergrund. Beim Lesen von Texten wird zwar auch an die Struktur der Sätze oder an die benutzten ästhetischen Mittel gedacht, aber zunächst konzentriert man sich doch auf den Inhalt des gelesenen Textes. Aber Einspruch kann in dieser Hinsicht erhoben werden, wenn man bedenkt, dass es ohne das Wissen über den Bau und die Funktion der Sprache kaum möglich ist, die Tätigkeit Lesen "durchzusetzen". "Lesen erfordert Einsicht in den Bau der Sprache und Wissen davon, wie sie funktioniert" (Nüdel 1981: 246).

Im Fremdsprachenunterricht dient das Lesen außerdem zur Verbesserung der Sprachkenntnisse. Wenn man mit einem neuen Text in Berührung kommt, möchte man natürlich zuerst wenigstens grob wissen, worum es inhaltlich überhaupt geht. Also überfliegt man den Text. Im zweiten Schritt, dem textverarbeitenden Lesen, möchte man schon genauer den Textinhalt erkennen, sachliche und/oder sprachliche Informationen herausarbeiten und die wichtigsten Aussagen des Textes erschließen. Der letzte mögliche Schritt wäre, den Text anderen laut lesend vorzutragen. Das setzt aber voraus, dass man den zweiten Schritt, also die genaue Textkenntnis, schon hinter sich hat. Vor allem das überfliegende Lesen und das textverarbeitende Lesen kann man mit bestimmten Lerntechniken trainieren.

Die Kulturtechnik Lesen muss als Werkzeug der Welterschließung und Kommunikation von jedem Individuum neu erlernt werden. Nüdel beschreibt die Wege zum Lesen wie folgt: "Das verstehende Eindringen in Schrift und Sprache, das zum Lesen führt, kann deshalb vom Buchstaben und Laut her genau so gut erfolgen wie vom Satz oder vom Wort her" (Nüdel 1981: 247). Lesefertigkeit ist die Sicherheit und Schnelligkeit, mit denen der Text gelesen und verstanden werden kann. Sowohl Lesefertigkeit als auch Textverständnis beziehen sich auf das sinnentnehmende, inhaltverstehende Lesen. Dabei wird von Lesefertigkeit dort gesprochen, wo das Umsetzen von Schriftzeichen in Laute, in Wortbedeutungen und in die Bedeutung einfacher Sätze gemeint ist, von Textverständnis dort, wo der Grad des Verstehens ausgedehnterer, komplexer aufgebauter oder inhaltlich vielschichtigerer Texte gemeint ist.

Faktoren des Textverständnisses - Jeden Tag setzen wir uns mit einer Fülle mündlicher oder schriftlicher Texte auseinander. Einige Beispiele solcher alltäglicher Texte sind Gespräche, Nachrichten, Briefe, Werbung, Gebrauchsanweisungen. Texte in Form von Plakaten, Werbeanzeigen, Zeitungen, Straßenschildern etc. werden vom menschlichen Auge bemerkt. Man liest diese ohne Absicht; ohne dass man es lesen wollte. Nur erst dann wird einem bewusst, dass man etwas liest, wenn man etwas nicht genau lesen konnte oder wenn man Verständnisschwierigkeiten

hatte. In den meisten Situationen des Alltags machen wir uns nicht sonderlich viel Gedanken darüber, wie wir die in diesen Situationen enthaltenen Texte verarbeiten. Manchmal jedoch lenken wir unsere Aufmerksamkeit genauer auf diesen Aspekt, nämlich in Situationen. denen Verständigungsprobleme auftreten oder zu befürchten sind. Dann wird uns bewusst, dass die Textverarbeitung ein sehr komplexer Gegenstand ist. Viele Menschen, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit häufig mit Texten umgehen, machen diese Erfahrung wiederholt und intensiv. Wenn es vor allem um das Verständnis von Texten geht, meint Altmeyer (2002: 5) folgendes dazu: "Verstehen, so wollen wir festhalten, ist einerseits ein Vorgang, den der Verstehende selbst aktiv und konstruktiv vollzieht, indem er die neue Information in die ihm verfügbaren Wissensstrukturen einfügt. Andererseits aber erschöpft es sich nicht in der Aktivierung und Anwendung der dem Verstehenden verfügbaren Schemata und Wissensstrukturen, sondern ist ein wesentlich dialogischer Prozess, bei dem die dem (empirischen) Rezipienten verfügbaren Wissensstrukturen ebenso zur Geltung kommen müssen wie die Eigenperspektive des Textes oder anders gesagt: die im Text selbst angelegten Wissensstrukturen."

Innersprachliche Faktoren des Textverständnisses

Mit innersprachlichen Faktoren des Textverständnisses sind zunächst Faktoren gemeint, die auf der Basis des Sprachwissens und der Sprachbeherrschung eine wesentliche Rolle spielen. Unter Sprachwissen sind komplexe Fähigkeiten im Bereich Semantik und Syntax gemeint. Die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten reichen von der Wortbedeutung bis hin zu Prinzipien des metaphorischen oder ironischen Sprachgebrauchs.

- Syntax (Grammatik) Syntaktische Faktoren des Textverständnisses basieren auf der Struktur der jeweiligen Sprache, in der der Text produziert worden ist. Eine bestimmte Kenntnis in der Syntax ist Voraussetzung für das Textverständnis. Solmecke führt dazu an: "Laute und Schriftzeichen müssen korrekt identifiziert werden. Je mehr Vokabeln einer Sprache man beherrscht, je besser man sich in ihrer Grammatik auskennt, desto weniger Mühe wird man mit dem Textverstehen haben, wobei Vokabelkenntnisse eindeutig der wichtigere Faktor sind. Dabei geht es allerdings nicht um produktive, sondern um rezeptive Kenntnisse, also um diejenigen, die uns befähigen, z.B. nach der auditiven oder visuellen Wahrnehmung eines Wortes möglichst automatisch seine Bedeutung abzurufen" (Solmecke 1993: 13).
- Semantik (Bedeutung) Neben der Grammatik benötigt der Rezipient andere Mittel, um den gegebenen Text "entschlüsseln" zu können. Semantik gibt den Sinn, die Bedeutung an. Der Rezipient ist in der Lage, etwas zu verstehen, wenn er sich der Bedeutung des Gelesenen bewusst ist. "Sprachkenntnisse allein sind eine zwar notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für das angemessene Verstehen gehörter bzw. gelesener Äußerungen" (Solmecke 1993: 16). Neben anderen Bedingungen ist die "Bedeutung" eine der wichtigsten Faktoren, die das Textverständnis beeinflussen. Zum richtigen Textverständnis benötigt der Rezipient eine Menge von Bedeutungen, die in dem jeweiligen Text vorkommen. Das heißt, dass der Rezipient in der Lage sein muss, in einer gewissen Weise einzelne Bedeutungen zu erschließen, um davon auf die gesamte Bedeutung des Textes zu schließen.

Außersprachliche Faktoren - Unter außersprachlichen Faktoren des Textverständnisses sind jene Faktoren gemeint, die eine wesentliche Rolle spielen. Diese Faktoren sind:

- Vor- und Weltwissen - Es ist schon lange bekannt, dass Vorwissen und Vorkenntnisse die Informationsaufnahme neuer Fakten erleichtern. So ist ein entsprechendes Vorwissen hilfreich bei der Trennung von wichtiger und unwichtiger Information. Dies ist dann besonders deutlich, wenn der Text anspruchsvoll ist, so dass die Leser und Leserinnen aufgefordert sind, mehr kognitive

Gedächtnisprozesse zum Verstehen des Textes einzusetzen. Besonders dann, wenn zwischen dem Lesen und Abrufen des Textinhaltes ein größerer Zeitabstand liegt, zeigt sich der Vorsprung der geübten Leser, da sie zumal über einen Kontext von Vorwissen verfügen. Mit Vor- und Weltwissen sind außersprachliche Gegenstände, Sachverhalte usw. gemeint, auf die sich die Kommunikation bezieht. Beim Lesen finden nun ständig neue Sinnkonstruktionen statt, Informationen werden abgeglichen, verstärkt, revidiert oder gar falsifiziert. Es ist offensichtlich, dass bereichsspezifischer Mangel an Vorwissen beim Leser ein überaus großes Lesehindernis darstellt. "Denn ähnlich wie Sprachbeherrschung nicht als Summe ganz bestimmter gespeicherter und zur Verwendung verfügbarer Sätze aufzufassen ist, sondern als Summe sprachlicher Einheiten und der Regeln zu ihrer Zusammensetzung, ist das außersprachliche Vorwissen, das wir beim Verstehen von Texten einsetzen, durchweg nicht als Erinnerung an ganz bestimmte Vorgänge, Situationen, Texte etc. aufzufassen, sondern eher als ein Korpus abstrakter Wissensstrukturen. Für diese Wissensstrukturen hat sich u.a. der Begriff Schemata eingebürgert" (Solmecke 1993: 22). Solmecke erklärt dieses Korpus von Wissensstrukturen als "Schemata". Diese sind neben sprachlichen Elementen, die das Verständnis von Texten fördern, zur sinngemäßen Aufnahme von Texten sehr wichtig. Sie beinhalten nicht die Wissensstrukturen der Sprachen, sondern drücken das Allgemeinwissen des Rezipienten aus. "Schemata enthalten, sinnbildlich gesprochen, Fächer [...], in die neue Einzelheiten "eingefüllt" werden können. Sie sorgen damit zum einen für die Integration des Neuen in die vorhandenen Wissensbestände, zum anderen ermöglichen sie aufgrund dieser während des Verstehensvorgangs ständig stattfindenden Integration die Ergänzung von Fehlendem und die Aufstellung von Hypothesen über das Kommende, die dann durch den weiteren Text bestätigt oder korrigiert werden. Je mehr Schemata beim Hörer/Leser vorhanden sind und je automatisierter ihr Einsatz ist, umso besser und schneller funktioniert das Verstehen. Gleichzeitig vermehren und verändern sich diese Schemata durch die Integration neuer Wissensbestände" (Solmecke 1993: 22).

- Konzentration Konzentration ist einer der Faktoren, der beim Textverständnis eine wesentliche Rolle spielt. Bei einer geringen Konzentration kann es zu "Nichtverständnis" des Textes kommen. Die Konzentration bildet auch die Basis zur Aufnahme der im Text enthaltenen Informationen. Konzentration ist das Lenken der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes "Gebilde" im Zusammenhang mit dieser Arbeit auf einen Text. Die Informationsaufnahme verläuft dann viel effektiver, konzentriertes Lesen stattfindet. "Wie ebenfalls Selbstbeobachtungen feststellen kann, behalten wir aus einem Text vorzugsweise das, was uns angeht, uns interessiert, also für uns selbst von Belang ist, nicht zuletzt einfach deshalb, weil wir diese Teile der Äußerung mit größerer Aufmerksamkeit zur Kenntnis nehmen als andere" (Solmecke 1993: 22). Das, was uns interessiert, wird intensiver wahrgenommen, als das, was wir nebenbei lesen. So auch die Situation, der man täglich begegnet. Sucht man nicht nach einer bestimmten Straße, so übersieht man Straßenschilder, obwohl man sie zur Kenntnis genommen und gelesen hat; es bleibt von ihr "nichts" im Gedächtnis. Erst wenn man nach einer bestimmten Straße sucht, wird man seine Aufmerksamkeit den Straßenschildern zuwenden und die auch intensiver lesen. Man ist in solch einer Situation auf Straßenschilder "konzentriert". "Man darf wohl pauschal behaupten, dass wir die Dinge am besten behalten, denen wir am nachdrücklichsten unsere Aufmerksamkeit zuwenden" (Solmecke 1993: 23).
- Interesse und Motivation Im Folgenden soll nun das Interessenkonzept detaillierter beschrieben werden. Interesse kann auf zweierlei Art definiert werden: Als Persönlichkeitsmerkmal oder als aktuelle durch die Situation gegebene Motivation. Betrachtet man das Interesse als Persönlichkeitsmerkmal (individuelles Interesse, thematisches Interesse), so geht es darum, in

welchem Verhältnis die Person zu einem Gegenstand steht. Dabei spielen wert- und gefühlsbezogene Valenzen die Hauptrolle. Daneben findet sich das situative Interesse. Das situative Interesse wird von außen angeregt, im Bereich des Textlesens z.B. durch die Gestaltung oder die Dramaturgie des Textes.

Wie sieht nun das individuelle Interesse an einem Gegenstand genau aus? Zwei Komponenten kennzeichnen dieses Interesse: Gefühls- und wertbezogene Valenzen. Die gefühlsbezogenen Valenzen entstehen durch Beschäftigung mit dem Wissensbereich durch beispielsweise Stimulation, Involviertheit und Freude. Die wertbezogenen Valenzen ergeben sich aus der persönlichen Bedeutsamkeit, die ein Wissensbereich besitzt. Dass dieser Bereich für eine Person diese Wichtigkeit erfährt, liegt an dessen Stellung im Selbstkonzept, denn hier ist das Selbstbild, d.h. die kognitive Repräsentation der eigenen Person gespeichert. Je mehr sich nun die eigene Identität über einen Wissensbereich bestimmt, umso größer ist dessen persönliche Bedeutsamkeit (Krapp 1992). Es ist davon auszugehen, dass die Beeinflussungsrichtung dabei bidirektional ist, d.h. dass sowohl das Selbstkonzept die Lernleistung beeinflusst als auch die (erfolgreiche/erfolglose) Lernleistung das Selbstkonzept. Häufig korrelieren die gefühls- und die wertbezogenen Valenzformen positiv miteinander. Es ist aber auch leicht vorstellbar, dass mal die erlebten Emotionen bei der Beschäftigung mit einer Sache im Vordergrund stehen und ein anderes Mal die persönliche Bedeutsamkeit, die diese Sache für einen hat. Dies ist der Grund, warum beide Valenzformen eigentlich auseinandergehalten werden.

Festsetzung von Lernzielen

Die wichtigste Frage bei der Arbeit mit Texten ist wohl die Frage, was man mit dem jeweiligen Text vorhat, d.h. welche Zielsetzung man mit der Textarbeit anstrebt, welches Lernziel man damit erreichen möchte. Für die Textarbeit allgemein im Fremdsprachenunterricht drückt Heyd (1991: 73) folgendes aus: "Im Fremdsprachenunterricht stellt der Text ein Modell für den Lerner dar. Das bedeutet, daß der Text so beschaffen sein muß, daß die wesentlichen Textmerkmale – der über den Satz hinausgehende Textzusammenhang – zum Ausdruck kommen. Dem Lerner sollen durch die Textarbeit die Regeln für die Textkonstitution vermittelt werden; also müssen die Texte als Produkte solcher Regeln erkennbar sein". Der Text sollte dem Lerner zeigen, nach welchen Bildungsprinzipien in der Fremdsprache ein Text produziert wird. Der Lerner soll das aus dem Text "lesen" können.

Aspekte der Textwahl - Bei der Textwahl spielen viele Aspekte eine Rolle. Sie bestimmen zusammen die Wahl des zu verarbeitenden Textes. Zunächst muss die Zielgruppe festgelegt werden. Formale Aspekte - Unter formalen Aspekten versteht man zumeist die äußere Form des Textes, den Aufbau und auch die Textsorte. In Betracht der Zielgruppe sollen die Texte so angelegt sein, dass die Lerner keine besonderen Schwierigkeiten bei der Entschlüsselung der Textsorte haben. Es spielt auch eine wichtige Rolle, dass der Text übersichtlich angelegt ist, d.h. die Lerner sollen, wenn sie dem Text begegnen, die Übersicht nicht verlieren. Sprachliche Aspekte - Bei den sprachlichen Aspekten handelt es sich vor allem um die sprachliche Eignung der Texte. Die Texte sollten mit den sprachlichen Kompetenzen der jeweiligen Zielgruppe übereinstimmen. Dabei handelt es sich vor allem um die Lexik, d.h. die Lexik, die in den Texten dargestellt ist, darf die Lerner nicht überfordern. Andererseits muss sie aber auch bei den Lernern Neugier erwecken, um somit das Weiterlernen zu fördern. Inhaltliche Aspekte - Zu den inhaltlichen Aspekten bei der Textauswahl handelt es sich vor allem um die Themen, die ausgewählt werden müssen. Häussermann/Piepho (1996: 286) bringen folgende Aspekte dazu vor: 1. Gibt es viele Einstiege in das Thema, viele Bezüge zu den Lernenden? 2. Ist das Thema in der Tendenz eher kopflastig, oder ist es kräftig genug, Gefühle zu bewegen? Werden sich die Lernenden persönlich identifizieren mit Fragen oder Anliegen, die mit dem Thema zusammenhängen? 3. Stecken in dem Thema Anlässe zum Rätselraten, zum Erstaunen, ist es sperrig genug, dass es Kontroversen auslösen kann.

Weiterhin fordern sie einige Aspekte, die in den Texten vorhanden sein sollten:

- Auf einem Lesetisch sollte die Anzahl der verunsichernden Texte überwiegen, Texte, die Fragen wecken, Fenster öffnen, zu Aktivitäten auffordern.
- Ein Lesetisch sollte auch ein Ausruhen für die Augen, eine geistige Nahrung sein. Kulinarische Freuden, musische Elemente sollten nicht fehlen.
- Möglichst viele Texte sollten Anhaltspunkte enthalten, aus denen die Lesenden jeweils eine Story herauslesen und zusammenknüpfen können.

Es stellt sich heraus, dass die Forderungen an den Text bei einer guten Textarbeit von vornherein mit großen Erwartungen gestellt sind. Diese Erwartungen werden erfüllt, wenn der Lehrende eine treffende Textauswahl getroffen hat.

In der Praxis ist die Situation meist anders; der Lehrende hat öfters keinen weiten "Spielraum", er muss sich an die Lehrvorschriften und die Curricula halten. Nur durch Zusatzmaterial ist es dem Lehrenden möglich, einen weiteren Horizont – gemeint ist hier die Textauswahl – in den Unterricht einzubauen.

Kulturelle Aspekte - In Bezug auf die kulturellen Aspekte ist zunächst zu nennen, dass der Text den kulturellen Anforderungen der Lerner entspricht. Da es sich hier um Fremdsprachenlerner handelt, beinhalten die Texte für die Lerner fremdkulturelle Informationen. Es muss darauf geachtet werden, dass diese Informationen die Lernenden nicht überfordern. Zwei wesentliche Punkte sind dabei zu beachten. Erstens sollten die kulturellen Informationen die Lernenden nicht zu einem "Abstoß" der fremden Kultur führen. Das heißt, dass die ausgewählten Texte die Lernenden zur Akzeptanz der in dem Text dargebotenen Kultur führen. Zweitens sollten die Texte auch nicht zu einer Bewunderung der dargebotenen Kultur führen, d.h. die fremdsprachigen Lerner sollten die dargebotenen kulturellen Informationen kritisch betrachten. Kurz gesagt, es muss eine Harmonie zwischen der Eigen- und Fremdkultur geschaffen werden.

Altmeyer (2002) macht darauf aufmerksam, dass folgende Aspekte eine wichtige Rolle spielen; kulturelle Aspekte sind Wissensstrukturen,

- die abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten;
- die dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;
- die nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer sozialen Gruppe gemeinsam sind;
- die erfahrungsgesättigt sind, in denen aber nicht individuelle, sondern 'kollektive' Erfahrungen abgelagert sind;
- die eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweisen und die daher für kollektive Deutungsprozesse immer wieder herangezogen werden.

Die Wahl der Texte sollte auf diesen Aspekten basieren. Kulturelle Aspekte spielen bei der Wahl der Texte, die im Unterricht behandelt werden sollten, eine wichtige Rolle.

Funktionale Aspekte - Mit den funktionalen Aspekten der Textauswahl ist gemeint, dass die Texte nach einer bestimmten Absicht, nach einem bestimmten Ziel ausgewählt werden müssen. Es muss darauf geachtet werden, dass die Textauswahl mit der Zielsetzung übereinstimmt. Warum wird der Text im Unterricht behandelt (will man z.B. eine bestimmte grammatische Struktur einüben). Der Text sollte, aus dieser Perspektive gesehen, die Erwartung erfüllen.

Erstellen von Aufgaben und Übungen

Sowohl zur Festigung des gelernten Stoffes als auch zur Lernkontrolle sollten Aufgaben und Übungen angefertigt werden. Mittlerweile gibt es in der Forschung verschiedene Übungstypen für das Leseverstehen. Sie alle verfolgen bestimmte Teillehrziele – denn ihr übergeordnetes Ziel ist das Verstehen des Textes. Ein solches Sortiment, das für unsere Arbeit mit Texten relevant ist, sind folgende Übungstypen. Diese Übungstypen lassen sich mit anderen Übungen erweitern.

Übungstyp 1:

- Den Schülern werden ein Text und Fragen in der Muttersprache dazu vorgelegt.
- Sie finden die gefragten Inhalte aus dem Text heraus.
- Sie beantworten die Fragen in ihrer Muttersprache (bzw. Zielsprache)

Übungstyp 2:

- Den Schülern werden ungeordnete Sätze vorgelegt.
- Sie entscheiden über die sinnvolle Abfolge der Sätze.
- Sie ordnen die Sätze zu einem Text.

Übungstyp 3:

- Den Schülern werden ein Text und ungeordnete Sätze dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden über die textgemäße Abfolge der Sätze.
- Sie ordnen die Sätze.

Übungstyp 4:

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text vorgelegt.
- Sie verstehen den Text und komprimieren die Inhalte auf das Wesentliche.
- Sie fassen die Inhalte des Textes mündlich zusammen.

Übungstyp 5:

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text vorgelegt.
- Sie verstehen den Text und konzipieren einen Kommentar zu bestimmten Textinhalten.
- Sie kommentieren Inhalte des Textes mündlich.

Als **empirische Untersuchung** kann man mit den Studenten eine Befragung mit Hilfe eines Fragebogens durchführen.

	Ich stimme völlig zu	Ich stimme zu	Ich stimme teilweise zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme gar nicht zu
Frage 1: Die Aktivitäten im Leseunterricht tragen zur Erweiterung meiner Lese- und Verstehenskompetenz bei					
Frage 2: Ich lese gern deutsche Bücher					
Frage 3: Während ich lese, haben unbekannte Wörter negativen Einfluss auf mein Leseverhalten					
Frage 4: Die Texte, die ich im Leseunterricht gelesen habe, haben dazu beigetragen, dass ich meine Meinung über Deutschland geändert habe					
Frage 5: Die Texte, die ich im Leseunterricht lese, sorgen dafür, dass ich die deutsche Kultur besser verstehe					
Frage 6: Die Texte, die ich im Leseunterricht lese, sorgen dafür, dass ich meine eigene Kultur besser verstehe					

Fazit

Die Arbeit hatte zum Ziel, dass zunächst einmal erklärt wird, was unter den Begriffen "Kultur" und "Interkulturalität" zu verstehen ist. Interkulturalität drückt, grob gesagt, die "zwischenkulturelle" Beziehung aus. Sie versucht das gegenseitige "Dulden" der Eigen- und der Fremdkultur zu ermöglichen.

Anschließend wurde erklärt, was unter dem Begriff Text zu verstehen ist. Es zeigte sich, dass keine einheitliche Definition für den Begriff anzutreffen ist. Aus diesem Grund versuchte man den Begriff aus zwei Dimensionen zu betrachten: einmal aus der alltäglichen Betrachtungsweise und zweitens aus der Sicht der linguistischen Forschung. Diese beiden Dimensionen unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Für die Arbeit wurde der Text zunächst in seiner alltäglichen Bedeutung aufgegriffen und bewertet. Im Fortlauf der Arbeit ist man auf die Subkategorien des Textes eingegangen, um den Begriff "Text" näher zu beschreiben. Am Ende der Arbeit wurde ein Fragebogen zur Befragung von Studenten vorgestellt, die den Lehrerberuf erlernen.

Literaturverzeichnis

Altmeyer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. https://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561 (Stand: 16.02.2019)

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Brinker, Klaus (1988): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden, 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

De Beaugrande, Robert-Alain/ Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie, Aufgabenhandbuch. München: Iudicium.

Hexelschneider, Erhard (1987): Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. Was bedeutet das für den Lehrenden? In: Alois Wierlacher (Hg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München. Iudicium, S. 259-287.

Heyd, Gertrude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Nüdel, Ernst (1981): Lexikon zum Deutschunterricht mit einem Glossar. 2. durchgesehene Aufl. München/Wien/Baltimore: Urban u. Schwarzenberg Verlag.

Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Thum, Bernd (1985): Gegenwart als Kulturelles Erbe. Ein Beitrag zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder. München: Iudicium.

Vater, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. Struktur und verstehen von Texten, 3. überarbeitete Auflage. München: Fink.

Vester, Michael (1978): Buch und Lesen. Hannover: Gütersloh.

Westhoff, Gerard (1987): Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Max Hueber.

PROJEKTBESCHREIBUNGEN UND BERICHTE

Professionsforschung im Rahmen der universitären DaF-Lehrerausbildung in Budapest

Ilona Feld-Knapp, Eötvös Loránd Universität Budapest

Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp ist Lehrstuhlleiterin für Sprachpraxis und Fremdsprachendidaktik am Germanistischen Institut der Eötvös Lorand Universität Budapest, gleichzeitig ist sie als Präsidentin des Ungarischen Deutschlehrerverbandes tätig. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik, Lehrerforschung, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Angewandte Textlinguistik.

Abstract: Im Beitrag wird eine neue Initiative zur Professionalisierung von angehenden DaF-Lehrenden an der Eötvös Lorand Universität Budapest, die CATHEDRA MAGISTRORUM (CM) vorgestellt. CM bedeutet Lehrerakademie und setzt sich zum Ziel, einen Beitrag zum Ausbau des beruflichen Selbstverständnisses von angehenden DaF-Lehrenden zu leisten. Die Teilnehmenden der Lehrerakademie bekommen im Rahmen von Werkstattarbeit einen Einblick in die Forschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, anschließend führen sie selbst Forschungen durch. Zur Werkstattarbeit werden auch namhafte in- und ausländische ExpertInnen und WissenschaftlerInnen eingeladen. Die Themen für die Werkstattarbeit werden aus den aktuellen Forschungsschwerpunkten der Fremdsprachendidaktik wie Mehrsprachigkeit, Lernerautonomie und Lernberatung, Lehrerlernen, Neue Medien gewählt. Ein wichtiges Vorhaben für die CM ist die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen der Teilnehmenden der Lehrerakademie. In diesem Sinne wurde eine neue Reihe mit dem Titel "CATHEDRA MAGISTRORUM – LEHRERFORSCHUNG" ins Leben gerufen. Im Beitrag werden die theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeit, sowie die Aktivitäten in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung von angehenden Lehrenden und die bisher erschienen Bände der CM-Reihe reflektiert.

Schlüsselwörter: Professionsforschung, DaF-Lehrerausbildung, Wissenschaftsorientierung, Lehrerwissen, Lehrerakademie

1. Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht ist die erstrangige fremdsprachenspezifische Zielsetzung die Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, damit Lernende handlungsfähig werden und sich im Dialog zwischen Menschen und Kulturen zurechtfinden.

Sie sollen im Unterricht erlernen, über die Grenzen ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse hinauszuwachsen und einen Zugang zu neuen Welten, zu neuen kommunikativen und interkulturellen Erfahrungen zu finden (Krumm 2006:69). Für den Fremdsprachenunterricht ist die interkulturelle Begegnung, bei der Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander kommunizieren, eine besonders große Chance. Sie kann nur gelingen, wenn uns bewusst wird, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht hat interkulturelles Lernen eine besonders große Wichtigkeit. Die Wahrnehmung und Nutzung dieser Dimensionen des Lehrens erschließt wichtige Bestandteile des Berufsprofils "Fremdsprachenlehrender".

Im schulischen Bereich hat der Fremdsprachenunterricht über fremdsprachenspezifische Ziele hinaus auch allgemein-erzieherische, pädagogische Ziele (wie soziales und solidarisches Verhalten, Toleranz, Empathie, Fähigkeit zur Konfliktbewältigung), die mit den institutionellen Aufgaben und Zielsetzungen in Einklang gebracht werden müssen. Die Verwirklichung dieser Ziele verlangt von den Lehrenden eine hochgradige Professionalität.

Auf diese komplexe und differenzierte Lehrsituation können angehende Lehrende nur in einer berufsorientierten Ausbildung vorbereitet werden, in der die Inhalte der Bildung und die Aufgaben

im Praxisfeld abgestimmt werden. Von der Ausbildung bis zur Professionalität ist es jedoch immer noch ein langer Weg. Die Professionalität umfasst über die Fähigkeit für die Orientierung im Beruf im konkreten Sinne des Wortes hinaus auch Wissenschaftsorientierung, also die Fähigkeit, sich studierend, über Information und Fortbildung zu behaupten und nicht zuletzt eine ausgeprägte Gesellschaftsorientierung, Offenheit und Interesse für gesellschaftliche Änderungen (Sauer 1995). Das Berufsprofil einer Fremdsprachenlehrperson umfasst grundsätzlich diese drei Komponenten, sie sollten feste Bestandteile der Ausbildung sein.

Mit der Zielsetzung, der Wissenschaftsorientierung der universitären DaF-Lehrerausbildung Rechnung zu tragen, hatte ich als ehemalige Kollegiatin 2010 eine neue Initiative im Eötvös-Collegium (EC) an der Eötvös Loránd Universität ins Leben gerufen, die im Folgenden vorgestellt wird (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2011, 2014).

2. Cathedra Magistrorum. Gründung und Ziele

Das EC wurde 1895 von dem Namengeber der Loránd Eötvös Universität nach dem Muster "École Normal Supérieur" in Paris gegründet und setzte sich zum Ziel, für die herausragenden Referendare die theoretische und praktische Vorbereitung auf den pädagogischen Lebenslauf besonders zu fördern. Das EC sorgte für die Verpflegung der Studenten, kontrollierte ihr Wissen, ergänzte es mit fachlichen Vorlesungen, förderte ihre Allgemeinbildung besonders in der Literatur und in den modernen Sprachen. Der Unterricht im EC stand unter dem Motto "Freiwillig dient der Geist", dieser Gedanke prägt bis heute das Leben im EC in jedem Bereich. In diesem Sinne leistete das Collegium im Laufe der Geschichte in der Tat einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Lehrenden, aber auch von Nachwuchswissenschaftlern.

Cathedra Magistrorum (CM) bedeutet 'Lehrerakademie'. Sie fügt sich in das Profil des Collegiums ein und trägt der Grundidee der Gründer des Collegiums Rechnung. Ziel ist es, einen Beitrag zum Ausbau des beruflichen Selbstverständnisses angehender DaF-Lehrenden zu leisten, ihnen Wege zur Professionalisierung zu zeigen und bei der Herausbildung ihres individuellen Lehrer-Wissens und Lehrer-Denkens zu helfen.

Die Teilnehmenden der Lehrerakademie sind interne und externe "Kollegiaten". Sie können im Rahmen von Werkstattarbeit einen Einblick in die Forschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen bekommen und mit der Zeit auch eigene Forschungen durchführen, neue Erkenntnisse gewinnen, Zusammenhänge verstehen, die ihren Horizont erweitern. Zur Werkstattarbeit, die in bestimmten Zeitabständen regelmäßig stattfinden wird, werden auch namhafte in- und ausländische Experten, Wissenschaftler und andere eingeladen.

3. Die theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeit

Die Lehrerforschung ist eine wichtige Forschungsrichtung der Fremdsprachendidaktik, in den letzten Jahren wird sie als Professionsforschung diskutiert (Legutke/ Schart 2016). Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchungen im Bereich der Lehrerforschung steht das Praxisfeld aus der subjektiven Sicht der Lehrenden.

Für die Lehrerforschung stellt das "berufliche Selbstverständnis von Lehrenden" einen zentralen Begriff dar. Berufliches Selbstverständnis bezeichnet unbewusstes und bewusstes Wissen über eigene Werte, Ziele, Vorstellungen, Eigenschaften, Stärken und Schwächen. All diese Aspekte des

beruflichen Wissens werden durch persönliche Erfahrung und persönliches Wissen bestimmt. Dabei geht es darum, wie sich Lehrende selbst sehen und verstehen, welche Absichten, Einstellungen, Vorstellungen sie haben, welches Funktionsverständnis sie entwickelt haben und durch welche Faktoren sie dabei vermutlich beeinflusst worden sind (Caspari 2003, Schocker-von Ditfurth 2001).

Die Anfänge der empirischen Lehrerforschung reichen in die 60er – 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Ihre Entstehung hängt mit der öffentlichen Diskussion über die Neustrukturierung des Bildungssystems zusammen. Im Rahmen dieser Diskussion und im Zuge der allgemeinen Bildungsreform wurden die Lehrperson, ihre Berufs- und Arbeitssituation und ihr Bewusstsein zu einem zentralen Thema. In diesen Fachdiskussionen wird die Rolle der Lehrperson in Unterrichtsgeschehnissen wiederentdeckt und anerkannt. Neu war, dass in dieser Diskussion nicht nur Wissenschaftler und Forscher über Lehrkräfte sprachen, sondern dass die Lehrkräfte zunehmend selbst ihre Stimme erhoben und gemeinschaftlich "Lehrerleitbilder" entwickelten (Christ 1987).

Die Lehrerforschung hat generell verschiedene Ausrichtungen, die bildungspolitisch, erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch angelegt sind. Die Anfänge der fachdidaktischen Ausrichtung der Lehrerforschung im Fach Deutsch als Fremdsprache gehen bereits in die 1960er und 1970er Jahre zurück; in fremdsprachendidaktischen Forschungen stand damals die Untersuchung von Unterrichtsmethoden im Mittelpunkt des Interesses. Zu dieser Zeit konzentrierten sich fachdidaktische Forschungen auf "den Lerner" und seine sprachlichen Erwerbsprozesse.

Im letzten Jahrzehnt hat sich die fremdsprachendidaktische Forschung den Fremdsprachenlehrenden zugewandt. Für die Lehrerforschung allgemein lassen sich in der letzten Zeit zwei generelle Tendenzen feststellen. Inhaltlich kann eine Konzentration auf die einzelnen Lehrpersonen konstatiert werden. Dies bedeutet eine Verschiebung des Forschungsinteresses von zentralen, allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen auf einzelne, kognitive Variablen und ihre Verknüpfung sowie eine Hinwendung zu immer spezifischeren Fragestellungen. Methodisch ist eine grundlegende Erweiterung und tendenzielle Verschiebung der Forschungsperspektive von der Außen- zur Innensicht der Untersuchungspersonen feststellbar. Damit entwickelte sich ein Trend in Richtung qualitative bzw. interpretative Methoden (Grotjahn 1998:33ff).

Durch die Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses lässt sich unter anderem Lehrerwissen und Lehrerdenken aus subjektiver Sicht erkennen.

In der Lehrerwissensforschung wurden Lehrkräfte erst aus einer behavioristischen Perspektive untersucht und Unterrichten als Verhalten definiert. Dieses Konstrukt ermöglichte keinen tiefergehenden Einblick in die Unterrichtstätigkeit, deshalb war dieses Modell für die Lehrerausbildung nicht ausreichend. Die soziokulturellen Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, wurden nicht beachtet. Im Sinne einer kognitiven Annäherung wurden folgende Fragen aufgegriffen: Was denken praktizierende Lehrkräfte, wenn sie unterrichten? Wie nehmen sie Unterricht wahr? Welche Entscheidungen leiten ihr Handeln? usw. (Schocker-von Ditfurth 2001:21). In der letzten Zeit etablierten sich die verstehenden und interpretativen Ansätze in der Lehrerwissensforschung. Sie behaupten, dass Lehrerwissen über kognitive Aspekte hinausgeht und die biographisch geprägte Herausbildung persönlicher Vorstellungen sowie ein Wissen um die

Bedingungen einer Unterrichtssituation einschließt (Boócz-Barna 2016:71ff, Schocker-von Ditfurth 2001:17ff).

Die Projekte im Rahmen der CM fügen sich in diese Forschungsrichtung ein. Im vorliegenden Beitrag wird auf einige individuelle Forschungsprojekte eingegangen. Die Ergebnisse dieser Arbeiten haben besonders große Relevanz für die Verwirklichung der in der Einleitung reflektierten Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts.

4. Die Forschungsergebnisse der CM in ihrer Bedeutung für den Deutschen als Fremdsprache Unterricht

Die Aufgabe der Lehrenden ist die Umsetzung unterschiedlicher Lehr- und Lernziele im Unterricht. Die Lernenden wollen mit der Fremdsprache kommunikativ, interkulturell kompetent umgehen lernen, deshalb findet der Unterricht für sie statt. Aus diesen Lernzielen leiten sich die konkreten Aufgaben für die Lehrenden ab, bei der Durchführung der Aufgaben greifen sie auf ihr Lehrerwissen zurück.

Lernende müssen gut **Texte verstehen** lernen, weil diese Kompetenz für sie den Zugang zur Welt der Texte ermöglicht. Diese Fähigkeiten brauchen sie einerseits im Unterricht, um die unterrichtlichen Angebote in Textform wahrnehmen zu können, andererseits beim Gebrauch der Sprache in verschiedensten Situationen ihres Lebens außerhalb des Unterrichts. Das Forschungsprojekt von **Bianka Garay** "Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht" setzt sich mit dieser Frage auseinander. Sie geht der Frage nach, wie Lernende im Fremdsprachenunterricht befähigt werden können, selbstständig Texte in einer Fremdsprache zu lesen und zu verstehen. Sie untersucht, wie die substantivischen Zusammensetzungen, die Nominalkomposita in Schlüsselfunktionen strategisch erschlossen werden können. Sie kommen im Deutschen häufig vor und sind für die deutsche Sprache charakteristisch. Für die ungarischen Sprachenlernenden zeigt sich dieses Phänomen besonders problematisch, weil es in unserer Sprache nicht so produktiv und häufig erscheint. Die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita kann als typisches Lernproblem erwähnt werden. Aufgrund der Forschungsergebnisse zeigt sie, wie Lernende befähigt werden können, die Bedeutung von Nominalkomposita selbstständig zu erschließen (Garay 2017:137-138).

Die Kompetenz, **Texte zu verstehen**, wurde im **Kontext der Mehrsprachigkeit** im Forschungsprojekt von **Gabriella Perge**, *Rezeptive Mehrsprachigkeit*. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn" untersucht. Die Forschung setzte sich zum Ziel, die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit der L1 Ungarisch in mehreren Sprachen im rezeptiven Bereich zu untersuchen. In der Forschung wurde der Frage nachgegangen, über welche Besonderheiten die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in drei untersuchten Sprachen (L1 Ungarisch, L2 und L3 Deutsch bzw. Englisch) verfügt und wie sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Rezipienten äußert. Dabei wird davon ausgegangen, dass Textverstehen eine

⁶³ Gabriella Perge hat ihr Projekt im Rahmen einer Dissertation abgeschlossen, 2017 an der Eötvös Loránd Universität Budapest verteidigt und 2018 veröffentlicht (Perge 2018).

sprachliche und eine kognitive Arbeit voraussetzt, wobei die sprachliche Arbeit sprachengebunden und die kognitive Arbeit sprachenunabhängig ist. Es wird angenommen, dass Textverstehen eine sprachenunabhängige, zwischen den Sprachen transferierbare kognitive Fähigkeit ist und Unterschiede zwischen den Sprachen in der sprachlichen Realisierung der Inhalte bestehen. Die sprachenspezifischen Besonderheiten der sprachlichen Arbeit ergeben sich aus den etymologischen, sprachtypologischen und sprachstrukturellen Unterschieden zwischen den Sprachen, die zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören. Es wird außerdem angenommen, dass Lernende mit L1 Ungarisch bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen (in diesem Fall beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen) wegen der sprachenspezifischen Besonderheiten und der zwischen den Sprachen bestehenden Unterschiede eine andere kognitive Leistung erbringen müssen (Perge 2015, 2016, 2018).

Die Förderung der Lernerautonomie setzt eine **neue Lehr- und Lernkultur**, neue Verständnisse über die Rollen im Unterricht voraus.

Das Projekt von Rudolf Iványi "Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung – Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht" leistet einen wichtigen Beitrag für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. Er geht davon aus, dass Grammatik und sprachliche Richtigkeit als "Werkzeug" eine entscheidende Rolle im modernen Fremdsprachenunterricht haben und ein kommunikativ orientierter Ansatz nur dann effektiv sein kann, wenn Sprachwissen gleichzeitig als Handlungswissen und als analytisches Wissen über Sprache erworben wird. Zu überprüfen ist jedoch, wie die Kategorien der Sprachrichtigkeit und Korrektheit im Fremdsprachenunterricht didaktisch zu fassen sind. In diesem Zusammenhang nimmt er zunächst einige Widersprüche der Grammatikvermittlung im modernen Fremdsprachenunterricht unter die Lupe, wobei zugleich für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit plädiert wird. Der Autor berücksichtigt in seinem Projekt, dass Lernende unterschiedliche Bedürfnisse und Ziele haben, bei seinen Schlussfolgerungen absolutisiert er seine Ergebnisse als "Rezepte" für den Umgang mit Grammatik und Korrektheit nicht, sondern versteht sie als Überlegungen zur Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht (Iványi 2016:306–307).

Einen anderen wichtigen Beitrag zur Etablierung der neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn leistet das Forschungsprojekt von Andrea Taczman "Sprachliche Höflichkeit. Eine Studie zur Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob"⁶⁴. Sie knüpft in ihrer Arbeit an die Diskussion um die Rolle der Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht an, indem sie die Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden unter dem spezifischen Aspekt der sprachlichen Höflichkeit untersucht. Sie setzt sich zum Ziel, das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben und ihre spezifischen Merkmale in der Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden zu erfassen. Bei der Themenwahl hat die Autorin berücksichtigt, dass der heutige Fremdsprachenunterricht in einer durch Globalisierung und Multikulturalität geprägten Welt stattfindet. Bei der Kommunikation wird eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz verlangt, die interkulturelle Kompetenz als einen wichtigen Bestandteil beinhaltet. Beim interkulturellen

⁶⁴ Andrea Taczman hat ihr Projekt im Rahmen einer Dissertation abgeschlossen und 2018 an der Eötvös Loránd Universität Budapest verteidigt (Taczman 2018).

Austausch erhält heute der reflektierte Umgang mit sprachlicher Höflichkeit einen immer höheren Stellenwert. Bei der Befähigung der Lernenden zum angemessenen sprachlichen Handeln im interkulturellen Kontext kommt der Lehrersprache als Muster für die fremdsprachliche Realisierung sprachlicher Höflichkeit eine besondere Bedeutung zu. Bei der Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache wird der Schwerpunkt auf die Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens gelegt. Dabei wird den Fragen nachgegangen, wie sie sich in der Lehrersprache von DaF-Lehrenden sprachlich realisieren und welche spezifischen Merkmale dabei als höflichkeitsrelevant gelten. Im Kontext der Unterrichtskommunikation gelten Kritisieren und Loben primär als Rückmeldungen seitens des Lehrenden, die hinsichtlich ihrer Komplexität erheblich von anderen Sprechhandlungen in der Lehrersprache abweichen. Sie wirken auf den ganzen Lehr- und Lernprozess, indem sie einen entscheidenden Einfluss auf die Schülerleistung und die Lernmotivation ausüben (Taczman 2016, 2017, 2018).

Für die Lehrenden stellt der **Umgang mit den neuen Medien** eine große Herausforderung dar. Zu diesem Thema bieten zwei Forschungsprojekte der CM gute Anregungen.

Das Forschungsprojekt von Anna Deme "Landeskundevermittlung mittels interaktiver Tafel. Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht" setzt sich zum Ziel, aktuelle Perspektiven im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der Lehrerforschung darzustellen, die mit dem Einsatz eines neuen, digitalen Unterrichtsmediums zur Behandlung zeitgemäßer, gedankenanregender didaktischer Inhalte zusammenhängen. Dieses Medium ist die interaktive Tafel, deren Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen dieser Arbeit am Beispiel der interkulturellen Landeskundevermittlung erörtert werden. Beide Schwerpunkte haben für Lehrende hohe Relevanz, u.a. in Bezug auf solche Herausforderungen der heutigen Gesellschaften wie Globalisierung, Migration, Multikulturalität einerseits und die zunehmende Bedeutung digitaler Technologien und virtueller Netzwerke andererseits. Die Verknüpfung dieser Bereiche im Fremdsprachenunterricht kulturellen Sensibilisierung der Lernenden sowie kann zur Förderung informationstechnischen Kompetenzen erheblich beitragen. Die gewinnbringende Umsetzung dieser vielversprechenden Möglichkeiten in der Unterrichtspraxis setzt jedoch das Vorhandensein adäquaten Lehrerwissens und die Beherrschung eines vielfältigen didaktisch-methodischen Inventars bei den Lehrenden voraus. Das Forschungsvorhaben geht dementsprechend über die Entdeckung und Darstellung potentieller Anknüpfungspunkte der zwei untersuchten Bereiche hinaus, und schließt Aspekte im Zusammenhang mit der (Weiter-)Entwicklung entsprechender fachlicher und persönlicher Lehrerkompetenzen mit ein. Allerdings bleibt die Fragestellung, ob und unter welchen Bedingungen die interaktive Tafel zur Förderung landeskundlichen Wissens und der interkulturellen Kompetenz der Lernenden im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts (insbesondere im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache) beitragen kann, ein zentrales Anliegen der Studie (Deme 2012:213-214).

Nóra Gombos verbindet in ihrem Forschungsprojekt "Alte und neue Bereiche im DaF-Unterricht verbinden können" zwei Bereiche des modernen DaF-Unterrichts – die Neuen Medien und eine literarische Strömung, die Konkrete Poesie – miteinander und zeigt auf diese Weise neue methodische Möglichkeiten im Dienste der Effektivierung des Unterrichts auf. Sie untersucht die Möglichkeit des gemeinsamen Einsatzes von Werken einer literarischen Strömung – der Konkreten Poesie – und von der interaktiven Tafel im DaF-Unterricht, im schulischen Rahmen probiert sie aus. Die Schritte der

Erprobung, die Gestaltung und Durchführung von experimentellem Unterrichten werden beobachtet und die Erfahrungen reflektiert. Sowohl aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, als auch aus den Erfahrungen der experimentellen Stunden schließt die Autorin darauf, dass die beiden Bereiche des modernen DaF-Unterrichts, der Einsatz konkreter Poesie und der der interaktiven Tafel einander wirkungsvoll und bereichernd ergänzen und zur Verwirklichung sinnvoller Lehr- und Lernziele führen (Gombos 2014:325–326).

5. Die Reihe "CATHEDRA MAGISTRORUM-Lehrerforschung"

Ein wichtiges Vorhaben für die CM ist die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen der Mitglieder der Lehrerakademie. In diesem Sinne wurde am EC eine neue Reihe mit dem Titel "CATHEDRA MAGISTRORUM-Lehrerforschung" ins Leben gerufen. Die beiden verantwortlichen Herausgeber der Reihe sind László Horváth, Direktor des EC, und Ilona Feld-Knapp, Leiterin der CM. Der Schriftleiter der Reihe ist Balázs Sára, Leiter des Germanistischen Seminars am EC. Seit der Gründung sind vier thematische Sammelbände, eine Handreichung und eine Monographie Unter den Beiträgen finden sich Arbeiten von namhaften Experten der Fremdsprachendidaktik, aber auch die ersten Publikationen der wissenschaftlichen Nachwuchsgeneration Fremdsprachendidaktik. Die Forschungsprojekte der NachwuchswissenschaftlerInnen wurden im Rahmen der CM gestartet und einige in mittlerweile fertigen Dissertationen bearbeitet (Perge 2018, Taczman 2018). In den individuellen Projekten der jungen Leute wurde auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen im Bereich der im Rahmen der CM durchgeführten Lehrerforschung zurückgegriffen. Sie setzten sich zum Ziel, Daten zum beruflichen Selbstverständnis der DaF-Lehrpersonen zu gewinnen, um den Forschungsgegenstand aus der Innensicht der Befragten sichtbar zu machen. Anhand der Datenanalyse konnte einerseits auf die Komplexität des Praxisfeldes und auf die Vielfalt des DaF-Lehrerberufs erschlossenen werden (Feld-Knapp 2014). Diese Erkenntnisse waren für die angehenden jungen Lehrpersonen von besonders großer Bedeutung und trugen zu einem besseren Verständnis der Unterrichtsgeschehnisse bei. Andererseits boten sich Forschungsthemen an, die im Rahmen von eigenständigen Projekten bearbeitet wurden.

Alle Beiträge sind via Internet erreichbar. Die Links sind im Verzeichnis der Internetquellen am Ende dieses Beitrages erreichbar.

5. Fazit

Zum Schluss kann festgestellt werden, dass die universitäre Ausbildung eine große Chance für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung bietet. Die Potenziale bleiben in den Studierenden jedoch verborgen, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen für sie nicht bereitgestellt werden. Das ist die Verantwortung der jeweiligen Institution. Ob die Studierenden diese Angebote tatsächlich wahrnehmen, hängt von vielen Faktoren ab. Wie das Beispiel der Cathedra Magistrorum am Eötvös Collegium der Eötvös Loránd Universität Budapest zeigt, ist es eindeutig realisierbar. Im Rahmen dieses kurzen Beitrags konnte ich nur einige Einblicke in die Arbeit geben. Für Interessierte stehen die Bände der Reihe Cathedra Magistrorum mit interessanten Beiträgen zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

Boócz-Barna, Katalin (2016): Videographie in der universitäteren, fremdsprachendidaktischen DaFLehrerausbildung und in der empirischen DaF-Forschung in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona/ BoóczBarna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium Verlag, S. 71-87. Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.

Christ, Herbert (1987): Fremdsprachenlehrer im Portrait: Biografisches und Autobiographisches aus vier Jahrhunderten. In: Lörscher, Wolfgang/ Schulze, Rainer (Hrsg.): Perspectives on language in performance. Band 2. Tübingen: Narr, S. 819–838.

Deme, Anna (2012): Landeskundevermittlung mittels interaktiver Tafel. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 1). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium, S. 213–262.

Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László/ Laczkó, Krisztina/ Tóth, Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex Kiadó/ELTE Eötvös-József-Collegium, S. 982–996.

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

Garay, Bianka (2017): Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung (CM-Beiträge – Sonderreihe A: Handreichungen; 1.) Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium, S. 117–153.

Gombos, Nóra (2014): Ein besonderer Fall der "medialen Mehrsprachigkeit" im Fremdsprachenunterricht: Konkrete Poesie interaktiv. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 2). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium, S. 325–350.

Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: De Florio-Hansen, Inez (Hrsg.): Fremdsprachen lernen und lehren. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. 27. Tübingen: Narr, S. 33–59.

Iványi, Rudolf (2016): Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung. Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierten Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 3). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium, S. 306–327.

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.

Legutke, Michael / Schart, Michael (Hgg.) (2016): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke.

Perge, Gabriella (2015): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaFMitteilungen, H. 31, S. 128–139.

Perge, Gabriella (2016): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona/ Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.) DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium Verlag, S. 165–181.

Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.

Sauer, Helmut (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke, S. 171–175.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.

Taczman Andrea (2016): Sprachliche Höflichkeit.: Zur Erforschung der Rolle sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssprache Deutsch. In: Feld-Knapp, Ilona/ Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium Verlag, S. 198-214.

Taczman Andrea (2017): Loben und Kritisieren bzw. was sich dahinter versteckt: Ergebnisse eines Pilotprojekts zum Umgang mit sprachlicher Höflichkeit im DaF-Unterricht. In: Ehrhardt, Claus/ Neuland, Eva (Hrsg.):

Sprachliche Höflichkeit: Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto Verrlag, S. 331-348.

Taczman Andrea (2018): Sprachliche Höflichkeit. Eine Studie zur Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob. Dissertation. Eötvös Loránd Universität Budapest.

Die bis jetzt erschienenen Bände der Reihe "CATHEDRA MAGISTRORUM-Lehrerforschung" sind zugänglich unter:

http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/Beruf_und_Berufung_beliv.pdf

http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM2.pdf

http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/12/cm3.pdf

http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/Cathedra-Magistrorum-4-Literatur-bel%C3%ADvprov.pdf

http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM-Handreichungen-zur-schriftlichen-und m/C3% BC ndlichen-Pr%C3% A4 sentation-wissenschaftlicher-Arbeiten.pdf

http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/Cathedra-Magistrorum-B.1-Rezeptive-Mehrsprachigkeit-G.-Perge.pdf

DaF-Lehrerausbildung an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien

Janka Koeva, Hll. Kyrill-und-Method-Universität

Assoc. Prof. Dr. sc. Janka Koeva unterrichtet Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien (Philologische Fakultät, Lehrstuhl für Methodik des Sprach-und Literaturunterrichts). Wissenschaftliche Interessen: Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts, universitäre Lehrerausbildung, schulische Schreibformen, Mehrsprachigkeit, Neurodidaktik, Textlinguistik, Psycholinguistik.

E-Mail: ya.koeva@uni-vt.bg; janka_koeva@abv.bg

Abstract: Der vorliegende Beitrag behandelt den Stand der Deutschlehrerausbildung in Bulgarien, im Besonderen an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität. Anhand von anonymen Anfragen mit PraktikantInnen werden Problemstellungen dargestellt und Vorschläge zur Änderung des traditionellen Modells der Lehrerausbildung unterstützt.

Schlüsselwörter: DaF-Lehrerausbildung, Problemstellungen, Perspektiven.

I. Stand

An der Hll. Kyrill-und-Method-Universität werden folgende Möglichkeiten zur Deutschlehrerausbildung im Bachelor- und Masterstudium angeboten, die zur Lehrerberechtigung führen:

- 1. An der Pädagogischen Fakultät erfolgt die Ausbildung von DeutschlehrerInnen im Primarschulbereich (Vor- und Grundschulpädagogik und Deutsch).
- 2. An der Philologischen Fakultät werden DeutschlehrerInnen für die Haupt- und Oberschule in einigen Studiengängen ausgebildet: *Bachelorstudium* (8 Semester)
- Im *Germanistik-Studium* ist die Lehrerausbildung nicht obligatorisch mit dem philologischen Studium verbunden. Das Deutsch als Fremdsprache-Modul (neben der ÜbersetzerInnenausbildung und dem Zweitsprachenerwerb) wird als Wahlpflichtmodul frei gewählt. "Diese Tatsache wird mit der Erwartung verbunden, dass die StudentInnen, die freiwillig die Lehrerausbildung gewählt haben, motivierter sind" (Stefanova 2015: 677). In Wirklichkeit aber trifft die Mehrzahl der Gruppe die Entscheidung über die Modulwahl, weil die StudentInnenanzahl unzureichend ist, um Gruppen in jedem Modul gebildet zu werden.
- In den sog. Doppelstudiengängen (8 Semester) *Bulgarisch und Deutsch*, *Geschichte und Deutsch* (CLIL-Studiengang) werden Studierende obligatorisch auf zwei Fachgebiete des Lehrerberufs vorbereitet.
 - Im *Masterstudium* (4 Semester) wird das Masterprogramm *Deutsch und Fremdsprachenunterricht an der Oberschule* angeboten, das für Bachelor, die die Studiengänge Germanistik und Angewandte Linguistik (Deutsch in Kombination mit einer anderen Fremdsprache) absolviert haben, vorgesehen wird.
- 3. Das Qualifikationszentrum an der Universität bietet eine weitere Möglichkeit zur Lehrerausbildung und -berechtigung (4 Semester) an, die von AbsolventInnen der Studiengänge Germanistik und Angewandte Linguistik (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) auszuwählen ist.

Im Deutsch als Fremdsprache-Studium sind folgende theoretische Fächer zu erlernen, die zur Lehrerberechtigung führen: Pädagogik, Psychologie, Audio-visuelle und Informationstechnologien im Unterricht, Methodik des DaF-Unterrichts, sowie zwei Wahlfächer (wie z. B. Strategien des Fremdsprachenerwerbs, aktuelle Tendenzen im Fremdsprachenunterricht, Interkulturalität) und ein fakultatives Fach (wie z. B. Lehren und Lernen mit Neurodidaktik) im Bereich Methodik/Didaktik.

Die erworbenen theoretischen Kenntnisse werden an der Schule in die Praxis umgesetzt⁶⁵:

Die Unterrichtsbeobachtung (30 Unterrichtsstunden⁶⁶) bei BetreuungslehrerInnen hat zum Ziel, pädagogische Situationen und Unterrichtsstunden zu analysieren (Lernschritt(e)/ Lernziel(e), Aktivitäten der Lehrkraft/ der Schüler, Sozialformen, Medien/ Lernmaterialien etc.). Die FachleiterInnen haben die verantwortungsvolle Aufgabe, diesen Kompetenzbereich zu entwickeln.

Das laufende Praktikum (60 Unterrichtsstunden) stellt Auszubildende in reale Lehrsituationen: sie halten Unterricht unter der Leitung eines Betreuungslehrers/einer Betreuungslehrerin (eines Mentors) und eines Fachleiters/einer Fachleiterin. Währenddessen erwerben sie sowohl Fertigkeiten, den eigenen Unterricht zu planen und zu halten als auch Fähigkeiten, ihn zu analysieren und zu beurteilen.

Das Vordiplomspraktikum (90 Unterrichtsstunden) fordert selbständigen Unterricht in realen Situationen. Die PraktikantInnen entwickeln ihre Fähig- und Fertigkeiten weiter, die Unterrichtsplanung zu präzisieren und entsprechend der Lehr- und Lernsituation zu ändern, Ergänzungsmaterialien darunter auch Tests selbst anzufertigen, Sozialformen im Unterricht zu wechseln, abwechslungsreiche Anschauungsmittel und Medien zu gebrauchen, Tests und schriftlich verfasste Texte zu korrigieren, lern- und kommunikativorientiert zu unterrichten, erfolgreich mit Schülern zu kommunizieren. Die Mentoren und FachleiterInnen übernehmen die Rolle von Helfern und Beratern.

Der pädagogisch-methodische Block endet mit einem praktischen Staatsexamen (Halten einer Unterrichtsstunde).

II. Problemstellungen

Nach dem Vordiplomspraktikumsabschluss werden anonyme Umfragen⁶⁷ mit PraktikantInnen durchgeführt, in denen sich folgende Problemstellungen erweisen:

 Das Vordiplomspraktikum ist von kurzer Dauer. Laut Verordnung des bulgarischen Bildungsministeriums aus dem Jahre 2016 wird die Zahl der Unterrichtsstunden auf 90 erhöht, aber auch jetzt würden sie in ausreichendem Maße kaum wohl dazu beitragen, die notwendigen methodisch-pädagogischen Lehrerkompetenzen aufzubauen.

 $^{^{65}}$ Vgl. dazu Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител" (обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.).

⁶⁶ In den sog. Doppelstudiengängen sind doppelt weniger Unterrichtsstunden für Unterrichtsbeobachtung, laufendes Praktikum und Vordiplomspraktikum vorgesehen.

⁶⁷ Die Umfragen wurden von der Autorin im Zeitraum 2009 – 2017 gemacht.

- 2. Der eigenständige Unterricht an der Schule läuft parallel zu Vorlesungen und Seminarübungen an der Universität, was zu übermäßiger physischer und psychischer Belastung führt.
- 3. Empfehlenswert wäre die Unterrichtsbeobachtung bei mehreren Betreuungslehrer-Innen, was sich in Wirklichkeit als unmöglich erweist, weil sich die vertragliche Vereinbarung zwischen Universität und Schule auf eine Betreuungsperson und eine auszubildende Gruppe des Studiengangs bezieht.
- 4. Den PraktikantInnen stehen keine eigenen Lehrwerke zur Verfügung, weil Universität und Schule keine Pflicht haben, sie zu besorgen. Schwarz-weiße Kopien und Handyaufnahmen erschweren Planung und Unterricht. Nach der Meinung der PraktikantInnen lohne sich aber nicht, überflüssige Ausgaben während des 10-wöchigen Praktikums zu machen und Lehrwerke selbst zu besorgen. In der so entstandenen Lücke handeln Auszubildende nach eigenem Ermessen.
- 5. PraktikantInnen und Schüler gehören zur jungen E-Generation, die mit digitalen Medien aufgewachsen ist. Der Wunsch, neue Medien einzusetzen und modern zu unterrichten, wird oft von der technischen Ausstattung der Schulen begrenzt.
- 6. PraktikantInnen richten einen Appell an die BetreuungslehrerInnen zur größeren Unterstützung beim Umgang mit der Schuldokumentation.
- 7. Die Schülerdisziplin erweist sich als Problem für einige PraktikanntInnen. Andere kommen aber selbst zur Erkenntnis, dass abwechslungsreiche Lehr-/Lernmethoden und -techniken Interesse und Motivation wecken. Schülerdisziplin ist eigentlich Problem unserer ganzen Gesellschaft und könnte mit keinem Zauberstab vom ersten Mal gelöst werden.
- 8. Das Vordiplomspraktikum ruft starke emotionale Erlebnisse bei PraktikantInnen hervor. In dieser Ausbildungsetappe tragen die BetreuungslehrerInnen und FachleiteiterInnen die Verantwortung, mit Geduld, Takt- und Feingefühl und vor einzelbezogener Herangehensweise allem die Fremdsprachenlehrerberufskompetenz aufzubauen, die nach Kamburova-Milanova (2013: 38) folgende Kompetenzen einbezieht: unterrichtsbezogene Kompetenzen im engeren Sinne, fachliche Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, Methoden- und Medienkompetenz, Beherrschung von Lehr-/Lernformen, Beurteilungs-und Evaluationskompetenz, übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen, Selbstkompetenz, erzieherische Kompetenz, personale und soziale Kompetenz, Managementkompetenz, Planungsund Entwicklungskompetenz, Forschungskompetenz, kommunikative Kompetenz.

III. Perspektiven

Die oben gestellten Problembereiche umreißen einige der möglichen Perspektiven für die Fremdsprachenlehrerausbildung. Es ist zu erwähnen, dass schon der Nationale "Runde Tisch" zum Thema "Die Ausbildung von Sprachlehrkräften – Kompetenzen und Qualifikationen"⁶⁸ (2010) ein alternatives Modell der Lehrerausbildung, das beim Bildungsministerium eingereicht wurde, vorgeschlagen hat, aber bis jetzt sind keine normativen Änderungen zum Vorschein gekommen.

⁶⁸ Am "Runden Tisch" beteiligten sich 53 HochschullehrerInnen aus allen bulgarischen Universitäten, die FremdsprachenlehrerInnen ausbilden.

Das alternative Modell bezieht die Universitätsausbildung und die pädagogische Vorbereitung in der Schule ein (Stefanova 2015: 684):

- Die Universitätsausbildung enthält Theorie und Praxis und endet mit dem "Zertifikat", das unselbstständiges Unterrichten in realen Situationen erlaubt.
- Pädagogische Erfahrung in der Schule (ein Schuljahr lang unter der Leitung einer erfahrenen Lehrerin/ eines erfahrenen Lehrers "Mentors" die Fremdsprache unterrichten). Die Studentin/ der Student spezialisiert sich auf den Lehrerberuf unter unterschiedlichen Lehrbedingungen (z. B. Arbeit mit Kindern (frühes Fremdsprachenlernen), mit Jugendlichen oder Erwachsenen (in staatlichen und privaten Einrichtungen), mit Studenten und Spezialisten (Fachsprache an Universitäten und Sprachzentren) etc. Die praktische Vorbereitung endet mit Staatsexamen und Erteilung einer Lizenz für selbständige pädagogische Arbeit.

Die Änderung des traditionellen und heute noch angewendeten Modells der Lehrerausbildung (Theorie in der Universität und Praktikum in der Schule) sollte als kein Verstoß gegen die nationalen Lehr-/Lerntraditionen, sondern als neue Perspektiven für die Lehrer- und Deutschlehrerausbildung betrachtet werden.

Literaturverzeichnis

Dimova, Ana (2010): Deutsch in Bulgarien. In: Krumm, Hans-Jurgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. Berlin/New York: Walter De Gruyter Mouton, S. 1628-1632.

Kamburova-Milanova, Ivanka (2013): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache/DaF). Eine Einführung. Shumen: Universitätsverlag "Episkop Konstantin Preslavski".

Stefanova, Pavlina (2015): Die Deutschlehrerausbildung in Bulgarien in den Jahren des Wandels. In: Dentschewa, Emilia u.a. (Hg.): Traditionen, Herausforderungen und Perspektiven in der germanistischen Lehre und Forschung. Sofia: Universitätsverlag "St. Kliment Ochridski", S. 677-689.

Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител" (обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.). https://www.mon.bg/bg/59 (Stand: 6.01.2019)

Stand und Perspektiven der Fortbildung von Deutschlehrer/innen in Bulgarien

Ivanka Kamburova-Milanova, Konstantin-Preslavsky-Universität Schumen/DIKPO-Varna

Em.Assoc. Prof. Dr. Ivanka Kamburova-Milanova leitet als Honorarlehrkraft den Fachbereich "Deutsch als Fremdsprache" am Department für Lehrerfortbildung der Konstantin-Preslavsky-Universität Shumen in Varna; veranstaltet Fortbildungsseminare für DaF-Lehrer/innen; a.o. Prof. für Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in den Studiengängen "Germanistik", "Angewandte Linguistik". Fachliche Interessen und Schwerpunkte: Kompetenzentwicklung, Interkulturelles Lernen, Frühes Fremdsprachenlernen, Fachsprachenausbildung.

E-Mail: kamburovaim@hotmail.com

Abstract: Im Beitrag wird die Deutschlehrerfortbildung als eine logische Fortsetzung der universitären Ausbildung verstanden. Ab September 2016 wird die Lehrerweiter- und Fortbildung nach neuen Richtlinien des Bildungsministeriums durchgeführt, die die Grundlage für die Darstellung der Fortbildungsproblematik bilden und somit entstandene Fragen zur Auseinandersetzung ins Blickfeld rücken. Darüber hinaus werden Beispiele guter Praxis aus der Fortbildung in Bulgarien angeführt.

Schlüsselwörter: Lehrerfortbildung, neue Richtlinien, Bildungsministerium, Status des Lehrerberufs, Qualifikationsstufen, Fortbildungsseminare, Sommerakademie, Defizite

Deutschlehrer werden - eine Herausforderung oder hohe Belastung ohne hohes Ansehen?

Im Zeitalter einer digitalen und globalisierten Welt wird der Lehrerberuf auch in Bulgarien erneut diskutiert. Zum Bedauern erfreuen sich die jetzigen Lehrer/innen keinem hohen Ansehen, ihre Belastung in der Schule wird immer höher – größere Klassen, schlechtere Disziplin, obligatorische Schuldokumentation, aktualisierte Fassungen von Lehrplänen und Bildungsstandards. Um den sich ständig verändernden gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und wegen des vordringlichen Lehrermangels versuchen nun die bulgarischen Universitäten und Hochschulen die Ausbildung zum Lehrer praxisorientierter und attraktiver zu gestalten und auf diese Weise das Interesse an dem Lehrerberuf zu wecken sowie die Motivation der Studienbewerber für ihre Studienentscheidung zu stärken. Denn in facto werden derzeitig Deutschlehrer/innen gefragt wie nie zuvor.

Zum anderen sollen die bereits ausgebildeten und angehenden Deutschlehrer/innen in den ersten Berufsjahren weiterhin mit Rat und Tat unterstützt und fachlich betreut werden. In diesem Sinne wird die andauernde und kontinuierliche Fortbildung von Deutschlehrer/innen als eine logische Fortsetzung der universitären Ausbildung betrachtet, die einen wesentlichen Teil ihrer beruflichen Weiterentwicklung darstellt und im Kontext des lebenslangen Lernens angeboten wird.

Deutschlehrerfortbildung in Bulgarien – bildungspolitisch reformiert oder von Traditionen entwurzelt?

Seit dem 01. September 2016 gibt es neue Richtlinien des bulgarischen Bildungsministeriums (Verordnung Nr.12), die zum Teil grundlegende Veränderungen in der beruflichen Laufbahn der Lehrer/innen veranlassen. Ein wichtiger Aspekt der neuen Verordnung ist die Beachtung des Status der Lehrer/innen, was sicher eine positive Wirkung auf das Ansehen des Lehrerberufs in Bulgarien

hat. In dieser Hinsicht werden die fachspezifischen Voraussetzungen bzw. die erforderlichen Kriterien für ihre beruflichen Aufstiegschancen genannt und zur praktischen Anwendung schrittweise erläutert. Dadurch fühlen sich auch die Deutschlehrer/innen herausgefordert, mindestens einmal jährlich eine Fortbildungsveranstaltung zu besuchen und dabei Credits nach dem ECTS-Modell (European Credit Transfer System) zu sammeln. Die Anzahl der Kreditpunkte spielt schon eine wesentliche Rolle bei der Erhöhung ihrer Gehälter, bei der Vergabe von Prämien oder bei der Bewerbung um leitende Positionen im schulischen Bereich.

Eine weitere Neuigkeit der Richtlinien ist, dass das Bildungsministerium nicht nur allen Universitäten, sondern auch anderen öffentlichen, nicht staatlichen Organisationen das Recht erteilt, Lehrer/innen aus allen Fachbereichen und für alle Bildungsstufen der bulgarischen fortzubilden. Gerade diese Öffnung der fachlichen und berufsorientierten Fortbildung wird von vielen Fachdidaktikern und pädagogischen Wissenschaftlern nicht sehr positiv bewertet, denn nicht jede Institution, die einen Lehrerfortbildungsauftrag übernimmt, verfügt über qualitativ gut vorbereitete Fachlehrkräfte. Diese Meinung teilen wir auch. Da diese institutionellen Vertreter als Referenten auftreten und oft die spezifischen Arbeitsbedingungen in den verschiedenen Schultypen, die fachspezifischen Anforderungen an die Lehrer/innen, zum Beispiel an die Deutschlehrer/innen, und somit die beruflichen Lehrerbedürfnisse nicht sehr gut, gering oder oberflächlich kennen, können sie aus diesem Grund häufig keine angemessenen Lösungen und relevanten Vorschläge für den Schulalltag anbieten. Besonders auffallend ist das bei der Durchführung Fortbildungsveranstaltungen zum Erwerb von Qualifikationsstufen. Laut der angegebenen Verordnung können fünf Qualifikationsstufen erreicht werden, die für die Karriereentwicklung der Lehrer/innen von Bedeutung sind und nur von dafür zuständigen Departments für Weiter- und Fortbildung an den Universitäten zu vergeben sind. Wiederum finden in letzter Zeit z.B. Fortbildungsseminare zur Vorbereitung auf die 5. Qualifikationsstufe statt, die von professionellen Gewerkschaften finanziell unterstützt werden und deren Angebot von Themen und Lerninhalten häufig davon abhängig gemacht wird. Deshalb sprechen sie nicht immer die fachlichen Interessen und die schulischen Bedürfnisse der Deutschlehrer/innen an, vergeben aber die entsprechenden Kredite, die für die jeweilige Qualifikationsstufe nötig sind. In diesem Zusammenhang existieren qualitative Unterschiede in der theoretischen und praxisbezogenen Prüfungsvorbereitung der Bewerber/innen, die später im Unterrichtsverlauf deutlicher zum Ausdruck kommen. Solche wie die vorher genannten Aktivitäten und die daraus folgenden Leistungen machen den Bedarf an einheitlichen staatlichen Lehrplänen und Bewertungskriterien für die Lehrerfortbildung offenkundig, mit deren Einführung die Qualitätssicherung des bulgarischen Bildungswesens im Sinne des Bologna-Prozesses und der EU-Bildungspolitik gewährleistet werden könnte.

Fortbildungsveranstaltungen im Angebot

Zu Beginn jedes Schuljahres stehen den Deutschlehrer/innen zur Auswahl thematische Fortbildungsveranstaltungen, die aufgrund einer Bedarfsanalyse der regionalen Bildungsstrukturen und unter Berücksichtigung der brennenden Schulprobleme angeboten werden. Auf reges Interesse stoßen immer wieder Themen wie "Spiele im DaF-Unterricht", "Interkulturalität und Interkulturelles Lernen", "Einsatz von Medien", "Arbeit am Projekt", "Das Schüler- und Lehrerportfolio", "Handlungsorientierung" oder "Aufgabenorientierung" im DaF-Unterricht. Eine große Nachfrage herrscht heutzutage noch nach sozialpädagogischen Diskussionsthemen, die auf Verhaltens- und

Kommunikationsprobleme zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Kindern; auf Probleme der Sozialisation der Kinder; auf Methoden und Mittel zum Abbau von Aggression, Ängsten und sozialer Spannung; auf Konflikte lösen, bezogen sind. (vgl.Georgieva, Kamburova 2009:69) Demzufolge reflektieren die Deutschlehrer/innen über ihr Wissen und Können sowie über ihre Unterrichtserfahrung und bemühen sich ständig ihre Haltungen zu ändern oder ihre didaktischen und fachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Nicht zuletzt sollte hiermit die besondere Unterstützung vom Goethe-Institut Sofia bei der Fortbildung der bulgarischen Deutschlehrer/innen genannt werden. In den letzten Jahren werden regelmäßig Fortbildungsseminare zu der Fort-und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts München "Deutsch lehren lernen"(DLL) veranstaltet, die verschiedene Aspekte Fremdsprachendidaktik sowie der Unterrichtspraxis umfasst und diese den Lehrer/innen anhand von interessanten Unterrichtsbeispielen praxisbezogen vermittelt werden. Zum Thema "Medieneinsatz im bildet das Goethe-Institut Sofia im Rahmen eines Fernstudienprojektes DaF-Interricht" Multiplikatoren fort. Eine erfolgreiche Fortbildungsinitiative zwischen dem Goethe-Institut Sofia, Goethe-Institut Bukarest und dem Department für Information und Lehrerfortbildung in Varna an der Schumener Universität ist die Sommerakademie, die fast jeden Sommer in Varna und Eforie Nord, Rumänien stattfindet und Deutschlehrer/innen hauptsächlich aus Bulgarien und Rumänien zusammenbringt. Auf diese Weise wird ihnen die Möglichkeit gegeben, Erfahrungen auszutauschen und sich gemeinsam über berufliche Probleme auseinanderzusetzen.

Schwierigkeiten und Defizite im DaF-Unterricht

Immer wieder klagen die Deutschlehrer/innen darüber, dass sie ihre im Unterricht gesetzten Lernziele schwierig erreichen können. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es bei der Unterrichtsplanung jedoch bestimmte Defizite bestehen, an denen man gezielt und konsequent arbeiten sollte. Unter diesem Blickwinkel betrachten wir die Fortbildung von jungen Deutschlehrer/innen als wesentliches Ziel und bieten auch Fortbildungsseminare und Workshops zu Themen der Unterrichtsplanung und durchführung an. Zusammenarbeitend versuchen wir Probleme bei der Unterrichtsplanung zu klären, den Unterricht logisch und zusammenhängend in Bezug auf das Thema und die Lerninhalte zu strukturieren, Lernziele der Zielgruppe entsprechend zu bestimmen, Unterrichtszeit durchdacht zu planen, interaktiv, handlungs- und aufgabenorientiert zu arbeiten. Deshalb empfehlen wir, je mehr und je öfter man sich weiter- und fortbildet, desto selbstsicherer, flexibler und kreativer wird man im Unterricht auftreten.

Literaturverzeichnis

Georgieva, Margarita/ Kamburova-Milanova, Ivanka (2009): Aus- und Fortbildung von Lehrer/inne/-n an Universitäten in Bulgarien. In: Neue Architekturen im europäischen Hochschulraum. Konferenzband, S. 61-71, Wien: PH Wien, Lit Verlag.

Ivanova, Irina (2017): Foreign Language Teacher Education and Continuing Professional Development. Shumen: Universitätsverlag "Episkop Konstantin Preslavski".

Kamburova-Milanova, Ivanka (2013): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. (Deutsch als Fremdsprache/DaF). Eine Einführung. Shumen: Universitätsverlag "Episkop Konstantin Preslavski".

Kamburova-Milanova (2013): Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Tourismusstudierenden. In: Ezikovoto obuchenie dnes - zashto, za kogo i kak?. Varna: Izdatelstvo "Nauka i ikonomika", IU-Varna.

Kamburova-Milanova, Ivanka (2015): Fremdsprachenunterricht planen – wer, was, warum, wie und wann? In: Filologicheski rakursi, T.1. Shumen: Universitätsverlag "Episkop Konstantin Preslavski", S. 374-382. Kamburova-Milanova, Ivanka (2008): Länderbericht Bulgarien. In: M. Cakir& Ch. Merten& B.S. Özünal& T. Polat&N. Tapan (2006) (eds): Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa (pp.73-78),Istanbul: GoetheInstitut Istanbul Üniversitesi.

Die neuen Herausforderungen bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Bulgarien

(Nachdenken über die neuen Regelungen zur Ausbildung von Lehrern)

Antoaneta Mihailova, Süd-West-Universität, Blagoevgrad

Assoc. Prof. Dr. Antoaneta Mihailova unterrichtet Morphologie des Deutschen, Syntax des Deutschen und Fachübersetzung an der Süd-West-Universität "Neofit Rilski", Blagoevgrad (Philologische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik und Romanistik). Wissenschaftliche Interessen: Vergleichende Grammatik, Gegenwärtige deutschsprachige Literatur der Schweiz.

E-Mail: amihailovabg@yahoo.de

Abstract: Der Aufsatz äußert sich polemisch gegen einige Stellen in der Verordnung des bulgarischen Bildungsministeriums hinsichtlich der praktischen Ausbildung der künftigen Fremdsprachenlehrer. Aufgrund der realen Situation in der Region Blagoevgrad, wo passende Mentoren für das studentische Lehrerpraktikum eine "Mangelware" sind, wird nach einer rettenden Lösung gesucht.

Anlass für folgende Gedanken sind die Änderungen in der Verordnung des Bulgarischen Bildungsministeriums vom 18.12.2018, sowie die Verordnung selbst, veröffentlicht am 11.11.2016, in Kraft ab dem Schuljahr 2017/2018.

Die Änderungen betreffen eigentlich nur den Artikel 11. Sie äußern sich in drei neuen Absätzen, die ab dem Datum der Veröffentlichung in Kraft gesetzt werden sollen. Folgendes wird vorausgesehen:

- Gleich nach den Hospitationen sollen die künftigen Praktikanten Information vorlegen hinsichtlich des Ortes, wo sie beabsichtigen als Lehrer zu arbeiten. (Wem diese Information vorgelegt werden soll darüber steht kein Wort im erwähnten Artikel 11.)
- Dies soll Information sein über: die Person des Praktikanten, seine Ausbildung und Qualifikation, seine Dienst- und Lehrerjahre, sowie seine Wünsche nach Berufs- und Karriereentwicklung als Pädagoge. (Wie könnte ein künftiger Lehrer, an der Schwelle seiner praktischen Ausbildung an der Universität, über gewisse Dienstjahre verfügen, bleibt dahingestellt.)
- Diese Information wird zur Ausfertigung eines Nationalregisters der Fachleute im Bereich Pädagogik genutzt. (Was könnte das Ziel eines solchen Registers sein?)

Höchstwahrscheinlich soll diese Information dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt werden, obwohl es nicht explizit geschrieben ist. Ob jeder künftige Praktikant selbstständig die Information dem Ministerium schickt, oder die Ausbildungsstelle, also die Universität, das machen muss, wird auch nicht klar. Am verwirrendsten ist die Verordnung an dér Stelle, wo der künftige Praktikant den Ort seiner künftigen Lehrerbeschäftigung nennen soll. Ist das überhaupt möglich?

Die Verordnung selbst (Beschluss des Ministerrates 289/07.11.2016) sieht mehr Kontaktstunden für theoretischen Unterricht vor und weniger Möglichkeit, dass der Student - Praktikant selbst unterrichtet. Die Anzahl der obligatorischen theoretischen Stunden beträgt 255, dazu kommen zwei

Wahlfächer zu jeweils 30 Stunden und ein fakultatives Fach zu 15 Stunden – also 330 Stunden für ein Studienjahr. Im Vergleich dazu beträgt die Gesamtzahl der praktischen Stunden 180. Von diesen 180 Stunden sind 30 für Hospitationen vorgesehen, d.h. der Praktikant wird die Möglichkeit haben, bei einem Fremdsprachenlehrer (im Idealfall bei einigen guten Lehrern in verschiedenen Klassen und verschiedenen Schultypen) eine Lehreinheit zu beobachten und eventuell nachher bei der Diskussion mit dem Assistenten aus der Universität seine Meinung zu äußern. Es folgen 60 Stunden sog. laufendes Praktikum. Diese 60 Stunden sind aber für die ganze Studentengruppe vorgesehen, also ein Praktikant hat die Chance höchstens 4-5 Stunden zu unterrichten. Die übrig bleibenden 90 Stunden für das eigentliche Schulpraktikum eines Studenten – nach Artikel 12, Absatz (3) – beinhalten minimal 15 und maximal 22 selbstständig durchgeführte Unterrichtseinheiten in verschiedenen Klassen oder Schülergruppen. Selbstverständlich braucht der Student-Praktikant Zeit für Vorbereitung und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde, für Ausfertigung von Anschauungsmitteln, für Treffen mit dem Mentor und Besprechungen mit ihm und vieles andere, was sicher in diesen 90 Stunden kalkuliert worden ist. Außerdem sind in der Verordnung andere Tätigkeiten vorgesehen, wie Teilnahme an pädagogischen Beratungen, Sprechstunden mit Schülern und Eltern, Arbeit mit Schuldokumentation, mit dem Klassenlehrer etc.

Wenn man sich die reale Situation von außen ansieht, merkt man, dass 15 Unterrichtsstunden in, sagen wir, drei verschiedenen Klassen, nicht einmal reichen, dass der Praktikant die Klasse kennen lernt, dass er sich in der Schulatmosphäre orientiert. Und wenn er dazu nicht die Chance hat, einen guten Mentor zu bekommen, aber einen strengen Assistenten hat, dann ist er total verwirrt. Die Motivation geht verloren, der Wunsch, Lehrer zu werden, auch. Die Folgen bleiben für das bulgarische Bildungssystem – immer weniger gut qualifizierte Fremdsprachenlehrer, immer weniger Lust bei den Schülern, Fremdsprachen zu erlernen. Als Endergebnis – wachsender Mangel an Fremdsprachenlehrern im nationalen Maßstab und niedriges Niveau der Beherrschung einer Fremdsprache massenweise.

Die andere Seite der Medaille: die Mentoren in den Schulen. Es wird immer schwieriger, enthusiastische Lehrer für die Zwecke der Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer zu finden. Die Gründe sind verschieden – von der niedrigen Bezahlung für diese verantwortungsvolle Arbeit bis zu fehlender Lust, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Die Verordnung des Bildungsministeriums sorgt für eine weitere Begrenzung: Als Mentoren sollen/dürfen nur Lehrer mit hoher beruflicher Qualifikationsstufe beschäftigt werden. Die Situation in der Region Blagoevgrad zu Anfang des Schuljahres 2018/2019 ist folgende (nach Information der Expertin für Fremdsprachen in der Regionalen Verwaltung des Bildungswesens): in allen Schultypen sind insgesamt 341 Fremdsprachenlehrer tätig, von denen 276 Englisch unterrichten, 22 – Französisch, 16 – Russisch, 23 – Deutsch, der Rest unterrichtet andere Fremdsprachen. Von diesen 23 Deutschlehrern unterrichten 11 in den Schulen von Blagoevgrad, wo die Hospitationen und die verschiedenen Etappen des Praktikums durchgeführt werden. Eine Lehrerin unterrichtet am Wirtschaftsgymnasium (wo Deutsch nur als zweite Fremdsprache gelernt wird), drei am Humanistischen Gymnasium und sieben am Fremdsprachengymnasium. Die höchste Qualifikation haben insgesamt drei Fremdsprachenlehrer in der Stadt, eine von denen Deutschlehrerin am Humanistischen Gymnasium ist. Sie entschuldigt sich aber mit ihrem Alter und möchte nicht die Verantwortung übernehmen, Mentor zu sein. Die Deutschlehrer mit der nächst niedrigeren Qualifikation in der ganzen Region sind 14, von denen vier am Fremdsprachengymnasium tätig sind. Die Wahl der Süd-West-Universität für Mentoren ist also begrenzt auf fünf Lehrer. Und von diesen fünf Lehrern sind nur drei bereit, den künftigen Lehrern bei ihrer beruflichen Ausbildung behilflich zu sein. Dabei können wir uns auf diese drei Lehrer nicht immer verlassen, denn nicht alle drei unterrichten jedes Jahr in der achten Klasse. Praktisch sind wir jedes Jahr auf höchstens zwei Deutschlehrer angewiesen. Und jedes Jahr senden wir heiße Gebete an Gott, dass nicht mehr als vier Studenten die Möglichkeit nutzen, das ersehnte Zertifikat zu bekommen, das ihnen die Pforten einer Schule öffnen wird. Denn: Eine andere Regelung (vgl. Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти – ДВ, бр.75/27.09.2016 г.) besagt unter anderem, dass jeder Mentor höchstens zwei Studenten als Praktikanten betreuen darf.

Aus der oberen Statistik geht hervor, dass die erwähnten Schultypen in der Region Blagoevgrad, wo Deutsch unterrichtet wird, nicht gerade die passendsten zum Durchführen des Praktikums der künftigen Deutschlehrer sind. Im Sommersemester der Studenten sind sogar die Schüler der achten Gymnasialklasse schon ziemlich Fortgeschritten, haben sich gewisse Fertigkeiten und Fähigkeiten angeeignet und sich an die Methoden des Lehrers angewöhnt. Selten empfangen die Schüler die Praktikanten mit Freude.

Bei den Fernstudenten ist die Situation noch schlimmer. Sie verfügen über 50 % des Pensums, vorgesehen für die Direktstudenten. Die elementare Arithmetik gibt keine zufriedenstellenden Zahlen.

In diesem Teufelskreis muss man trotz aller Schwierigkeiten einen Ausweg finden. An der Süd-West-Universität haben wir unsere Bemühungen auf zwei Punkte konzentriert.

Die eine Möglichkeit sehen wir in verschiedenen Kursen zur Qualifizierung der Fremdsprachenlehrer aus der Region. Für die Teilnahme an solchen Kursen bekommen sie eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten, die für sie bei der Attestierung in der Schule wichtig ist.

Die zweite Möglichkeit sehen wir in der territorialen Verteilung der Praktikanten. In diesem Jahr versuchen wir zum ersten Mal einen Teil des Praktikums außerhalb Blagoevgrad zu organisieren. Potenzielle Mentoren haben wir in den benachbarten Städten entdeckt, auch außerhalb der Region Blageovgrad.

Nicht zu vergessen ist eine dritte Möglichkeit, die eher die Ausnahme darstellt. Einige junge Fremdsprachenlehrer bewerben sich um ein Doktorstudium. Durch die erfolgreich verteidigte Doktorarbeit bekommen sie gleich die höchste Qualifikationsstufe. Das macht aus ihnen nicht gleich einen Mentor. Dafür müssen sie auch eine schriftliche Bewilligung geben. Auf jeden Fall aber erhöht das die Anzahl der potenziellen Mentoren.

Fachwissenschaftlich und/oder praxisorientiert. Einige Überlegungen zum Transferproblem in der Lehrerausbildung

Stanislava Ilieva, Universität "Paisii Hilendarski", Plovdiv

Stanislava Ilieva ist Oberassistent am Institut für Romanistik und Germanistik an der Philologischen Fakultät der Universität "Paisii Hilendarski", Plovdiv. Promotion zum Thema "Die deutschen Modalpartikeln *denn* und *etwa* in kontrastiver Sicht: Deutsch – Bulgarisch". Wissenschaftliche Interessen: Morphologie und Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Pragmatik, Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts.

E-Mail: stanislava_drajeva@abv.bg

Abstract: Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Theorie-Praxis-Problem der Deutschlehrerausbildung auseinander. Es werden einige Aspekte dieses Verhältnisses thematisiert, die am häufigsten negativ bewertet werden. Die angehenden Lehrkräfte klagen über mangelnden Praxisbezug der universitären Ausbildung und über Schwierigkeiten beim Berufseinstieg. Meinungsäußerungen von Studierenden und jungen Lehrenden, die im Folgenden vorgestellt werden, bestätigen den Bedarf an Optimierung des Lehrerausbildungsprozesses.

Schlüsselwörter: DaF, Theorie-Praxis-Verhältnis, Lehrerausbildung, Professionalität

Der folgende Beitrag widmet sich dem neulich immer häufiger diskutierten Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung. Meines Wissens fehlen qualitative Untersuchungen und speziell Längsschnittstudien über das bulgarische Lehrerausbildungssystem im Bereich DaF. In letzter Zeit ist aber ein großes Interesse an der Angemessenheit und am Praxisbezug der universitären Deutschlehrerausbildung zu verzeichnen. Besonders herausfordernd und inspirierend zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema war für mich der Vortrag "Lehrkompetenzen ausbilden - wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen", der von Prof. Maria Grozeva auf der Bildungskonferenz "Neue Perspektiven der universitären Deutschlehrerausbildung" 2018 in Sofia gehalten wurde. Obwohl die Ergebnisse der Online-Umfrage, über die im Vortrag berichtet wurde, für das Publikum nicht überraschend waren, hat sich bei informellen Gesprächen die Frage herauskristallisiert, inwieweit die Universität auf die zukünftige Arbeit der Lehrer vorbereiten soll und ob die Erwartungen an eine geschlossene Professionalität nur an der Uni und nur im Rahmen des vorliegenden Stundenpensums nicht zu hoch sind. Meine Überlegungen knüpfen auch an die geäußerten Meinungen von jungen Kollegen – Lehrerinnen an Gymnasien in Plovdiv und Umgebung an, die gebeten wurden, ihre Erfahrung einerseits als ehemalige Studierende und andererseits als angehende Lehrerinnen mitzuteilen. Die Fragen, die zu beantworten waren, hatten das Ziel festzustellen, inwiefern sie während des Studiums motiviert wurden, den Lehrerberuf zu ergreifen, ob sie sich bei dem Berufseinstieg auf die berufspraktischen Anforderungen des schulischen Alltags vorbereitet fühlten und in welchen Aspekten sie auf gravierende Schwierigkeiten stießen.

Mein herzlicher Dank in diesem Zusammenhang gilt besonders den Kollegen Eli Gineva, Stanislava Mircheva, Nadja Stoyanova und Galja Tomova, sowie den Studierenden im vierten Studienjahr an der Plovdiver Universität Dilyana Gospodinova und Maria Turnikova, die sich trotz ihres anstrengenden Alltags bereit erklärt haben, sich Zeit zu nehmen und ihre persönlichen Praxiserfahrungen in Worte zu fassen.

Für sinnvoll und anregend halte ich das vollständige Darstellen der Kurzkommentare.

"Ich habe "Deutsche und russische Philologie" an der Plovdiver Universität 1998-2003 als Bachelor beendet. Weiter habe ich ein Masterstudium in "Übersetzung und interkulturelle Kommunikation" 2005-2007 auf Deutsch und Russisch beendet. Meine Erfahrung als Lehrerin habe ich während dieser 10 Jahre dank der verschiedenen Faktoren in meinem Berufsleben gesammelt. Zuerst die Praxis am Gymnasium während der Hospitationen wurde für mich sehr hilfreich. Frau Tatyana Makedonska als Hospitationslehrerin hat mir sehr dabei geholfen. Ich habe an verschiedenen Schulen gearbeitet – Berufsschule, allgemeinbildender Schule und an einem Fremdsprachengymnasium. Weiter wollte ich mich als Lehrerin immer mehr fortbilden. Deswegen habe ich teilgenommen und heute nehme ich auch immer an verschiedenen Schulungen, Seminaren und Fortbildungskursen in Deutschland und hier, in Bulgarien, teil, die von deutschsprachigen Institutionen, Goethe-Institut und Verlagen organisiert sind. Immer mehr muss sich jeder Lehrer weiter- und fortbilden und den Neuigkeiten und Tendenzen in der Fremdsprachenausbildung folgen, damit er die kognitiven Fähigkeiten zum Nachdenken, sowie die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden entwickeln kann.

Hier muss ich einige Nachteile und die Vorteile natürlich im Studium erwähnen:

Vorteile

- Arbeit und Kommunikation mit ausgezeichnet methodisch und didaktisch vorbereiteten Dozentinnen und Dozenten,
- viele zielgerichtete Disziplinen und Lerninhalte, die weiterentwickeln können,
- Entwickeln von Fähigkeiten, die später eine Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf geben,
- Steigerung der Motivation durch sehr hohe Konkurrenz zwischen den Studenten.

<u>Nachteile</u>

- ohne Selbstdisziplin und Selbstbewusstsein während des Studiums ist das Erlernen im ganzen Studiengang "Deutsche und russische Sprache" nicht möglich,
- immer noch keine Erfahrung in Bezug auf Teamarbeit in einer typischen Schulatmosphäre,
- beschränkte Möglichkeit für Erwerben von Kenntnissen in Bezug auf die Schuldokumentation,
- keine Kenntnisse in Bezug auf Arbeit mit Kindern mit spezifischen Ausbildungsbedürfnissen."

Stanislava Mircheva, DaF-Lehrerin im Sekundarbereich

"Im Jahre 2009 habe ich mein Studium Bulgarisch und Deutsch auf Lehramt an der Plovdiver Universität "Paisij Hilendarski" absolviert. Die Zeit in der Uni kann ich als toll beschreiben. Sowohl mit tollen belesenen Lehrenden, die ihr Bestes gegeben haben, als auch unter hoch motivierten und sich gegenseitig unterstützenden Kommilitonen, konnte ich Sprachwissenschaft und Literatur lernen und damit verbundene Kenntnisse erwerben. Noch vom Anfang an war ich aber der staatlichen Schulpraktikumspflicht gegenüber äußerst reserviert. Ich wollte nicht in der Schule unterrichten. Es war aber nicht zu vermeiden. Im letzten Studienjahr haben wir mit den methodisch-didaktischen Verfahren begonnen und alles lief gut, bis wir mit dem Praktikum in den Schulen beginnen sollten. Ich war theoretisch vorbereitet, aber was ich wirklich tun sollte, wusste ich nicht. Wir wurden in Gruppen eingeteilt. Meine Gruppe hatte das Glück, von der besten Lehrerin beim Praktikum betreut

zu werden. Sie hing mit Leib und Seele beim Lehrerberuf und hat uns alle mit ihrer Energie und ihrem Enthusiasmus angesteckt.

Jeder, der bei ihr hospitiert hat, ist danach Lehrer geworden. Alle unten aufgezählten Punkte sind meiner Meinung nach die Bedingungen, unter denen man den Lehrerberuf nach dem Studium ausüben würde.

- 1. Gut vorbereitete, hoch motivierte und finanziell unterstützte Lehrbeauftragte, bei denen die Studenten hospitieren können.
- 2. Unsere Betreuerin in der Schule hat uns gezeigt, wie man mit dem Lehrerhandbuch arbeiten kann. Sie hat uns erklärt, dass man sehr gut das Lehrerhandbuch kennen soll, weil man nur so die Konzeptionen des Autors von dem Lehrbuch verstehen könnte.
- 3. Uns wurde vermittelt, unsere Lektionen nach einer Unterrichtsskizze vorzubereiten, wobei wir zuerst das konkrete Unterrichtsziel bestimmen sollten.
- 4. Wir haben gelernt, beim Unterrichten Spaß anstatt Langeweile zu haben und danach hatten die Kinder Freude am Lernen (durch spielerisches Lernen und unbewusstes Einprägen des Lernstoffes).
- 5. Unsere Aufmerksamkeit wurde darauf gerichtet, dass das Lerntempo, die Bedürfnisse und die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers zu beachten sind, dass wir uns selbst als Lehrer weiterentwickeln sollen.

Ich wünsche mir für die Lehramtlernenden:

- 1. Unterrichtseinheiten in Methodik während des ganzen Studiums und nicht nur im letzten Semester.
- 2. Das staatliche Praktikum muss noch ab drittem Semester des Studiums beginnen, damit die Lernenden genau wissen, worauf sie sich vorbereiten und damit sie den Beruf praktizieren können. Wir hatten die Möglichkeit, die Unterrichtsstunden von vier Lehrerinnen und die Unterrichtsstunden unserer Mitstudierenden zu beobachten. Die Beobachtung hat einen Monat lang gedauert.
- 3. Ich wünschte mir mehr Zeit an der Uni, wo wir diese Beobachtungen, die positiv gesammelte Erfahrung besprechen konnten und die Probleme zusammen lösen konnten.
- 4. Es wäre schön, wenn die Studenten mehr über die Dokumente wissen, mit denen man in der Schule arbeitet.
- 5. Es ist zu empfehlen, dass die Lehramtstudierenden an den von Goethe-Institut organisierten Programmen "Deutsch lehren lernen" während des Studiums und nicht erst nach dem Studium teilnehmen können.

Ich bedanke mich herzlich bei der Autorin des ganzen Artikels, die mir die Möglichkeit gegeben hat, meine Meinung zum Thema zu äußern und die meine Entscheidung, Deutschlehrerin zu werden, besonders stark beeinflusst hat.

Keiner wird Lehrer, weil er erwartet, reich zu werden. Der Staat muss die Aufgabe der Universitätslehrenden leichter machen, damit sie die Lehrer unterstützen können, denen es auch leicht fallen würde, für eine edle Sache zu kämpfen, intelligente und motivierte Kinder auszubilden."

Eli Gineva, DaF-Lehrerin im Sekundarbereich

"Ich habe deutsche und bulgarische Philologie an der Plovdiver Universität absolviert. Seit vier Jahren unterrichte ich Deutsch als Fremdsprache am humanistischen Gymnasium in Plovdiv.

Beim Berufseinstieg hatte ich Schwierigkeiten mit der Strukturierung des Unterrichts bzw. mit den Unterrichtsphasen. Ich habe nie vorher in einer Schule gearbeitet.

Während des Studiums habe ich vertiefte wissenschaftliche Kenntnisse im Bereich der deutschen Literatur sowie im Bereich der deutschen Sprachwissenschaft erworben.

Aber das Studium war überwiegend theorieorientiert.

Im Hinblick auf die theoretische Ausbildung während des Studiums ist die praktische Erfahrung von großer Bedeutung. Besonders wichtig aber erscheint mir das Pflichtpraktikum in der Schule. Es könnte in Form eines Praxissemesters sein. Während des Praktikums und der Hospitation in einer Schule sammeln die Studierenden Erfahrungen und knüpfen Kontakte. Nützlich ist zudem ein Auslandspraktikum für alle Studenten. Mit einem Praktikum im Ausland können die Studierenden den Erwerb von Praxiserfahrung mit der Auffrischung oder Erweiterung der Sprachkenntnisse kombinieren. In diesem Fall hätten die jungen Lehrer eine generell bessere Vorbereitung auf das Unterrichten in einer Schule."

Galja Tomova, DaF-Lehrerin im Sekundarbereich

Ich heiße Nadya Stoyanova und unterrichte seit zwei Jahren Deutsch am Fremdsprachengymnasium in Smolyan. Vor der Geburt meiner Tochter habe ich in Plovdiv als Deutschlehrerin sechs Jahre lang gearbeitet. Ich unterrichte seit 2009, dem Jahr, in dem ich mein Studium an der Plovdiver Univerität abgeschlossen habe. Meine Studienrichtung ist "Deutsche und Bulgarische Philologie".

Ich habe vieles während meines Studiums gelernt. Die Vorlesungen und die Organisation des Programms an der Uni waren auf einem hohen Niveau. Das, was mir fehlte, war die Zeit für das Praktikum in der Schule. Es dauerte nur einen Monat. Das bezieht sich sowohl auf den deutschen als auch auf den bulgarischen Teil.

Damit ein(e) Student(in) sein/ihr Studium als zukünftige LehrerIn erfolgreich abschließt, muss er/sie mehr praktische Übungen im Programm haben. Auf diese Weise fühlt man sich sicherer, bevor man vor den Schülern steht.

Ein Lehrer bildet sich weiter und weiter und dieser Prozess dauert sein Leben lang. Aber die Eigenschaften, die als Grundlage für das berufliche Leben dienen, bauen sich in der Uni auf.

Meine Professoren und Dozenten aus der Uni waren und sind für mich ein Vorbild für professionelle Entwicklung und bewusste Arbeit als Lehrkraft. Die Lehrer in der Schule, bei denen wir als Praktikanten unterrichten lernen, spielen auch eine relevante Rolle für unser Benehmen und unsere Erfahrung in der Schule.

Ich bin zufrieden damit, dass ich Lehrerin geworden bin und übe diesen Beruf mit Liebe aus, dieser Beruf ist meine Leidenschaft! Mein Studium an der Uni hat mir sehr geholfen, dass ich mich in dieser Richtung erfolgreich entwickeln kann!"

Nadya Stoyanova, DaF-Lehrerin im Sekundarbereich

"Ich heiße Dilyana Gospodinova und bin in dem vierten Jahr meines Studiums – Angewandte Linguistik. In diesem Jahr kommt der praktische Teil meines Studiums und zwar Methodik und aktives Hospitieren. Diese Disziplinen bereiten die Studenten darauf vor, Lehrer zu werden. Aber ob das genug ist, wird oft gefragt. Ich habe auch keine klare Antwort. Einerseits habe ich Glück mit meinen Dozentinnen, weil sie sehr hilfsbereit und kompetent sind. Während meines Unterrichts erfahre ich nützliche Ratschläge, Ideen und Strategien, interessante und innovative Methoden und nicht an letzter Stelle sammle ich unschätzbare Erfahrung für meine zukünftige Praxis als Lehrerin. Die hohe Motivation meiner Dozentinnen und die spannende Vorbereitung haben mein Interesse geweckt und meine Aufmerksamkeit auf den Beruf Lehrer gelenkt. Andererseits aber ist das Praktikum zu kurz. Die Zeit des Unterrichts ist immer begrenzt und die gute Ausstattung und die digitalen Medien fehlen oft in einem Klassenzimmer. In diesem Fall kann der Lehrer nicht effektiv unterrichten und alle interaktiven Materialien verwenden. Deswegen habe ich einige Vorschläge für die Verbesserung der pädagogischen Ausbildung an meiner Universität. Für mich gibt es zwei wichtige Aspekte: mehr

geplante Unterrichtsstunden für Seminare und Vorlesungen und Praxis in verschiedenen Schulen. Wie ich schon erwähnt habe, ist die Zeit nie genug. Deshalb wäre es besser, wenn wir nicht nur Methodik und Hospitieren in dem letzten Jahr haben, sondern auch in dem dritten. So könnten wir uns in die Lehrerausbildung mehr vertiefen. Die Praxis in verschiedenen Schulen wäre auch eine abwechslungsreiche Erfahrung und damit könnten wir nach dem Studium leichter unsere gewünschte Zielgruppe (Kinder, Schüler oder Erwachsene) bestimmen. Trotz dieser Nachteile würde ich gern den Lehrerberuf ausüben. Meiner Meinung nach gehört die Unterstützung der Lehrer zu den wichtigsten Aufgaben unserer Gesellschaft. Dieser Job ist nicht nur eine große Herausforderung, sondern auch eine verantwortungsvolle Aufgabe. Was mich inspiriert, sind die Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, die positiven Ergebnisse und erreichten Ziele von der Zusammenarbeit und die Dynamik des Jobs. Der Lehrer ist kein Stoffvermittler, sondern Berater, Betreuer und Begleiter. Die Sozialkompetenzen, die Geduld und die hohe Toleranz sind nur ein kleiner Teil des Talents, Lehrer zu sein. Es ist ein tolles Gefühl, den Lebensweg eines Menschen, ein Stück mitgestaltet zu haben."

Dilyana Gospodinova, Studentin im achten Semester, Studienfach "Angewandte Linguistik"

"Ich will Lehrerin werden, weil ich die Kinder mag und den Leuten helfen will. Und gibt es eine bessere Art und Weise, diese zwei Dinge zu verbinden, als der Lehrerberuf.

Das ist aber ein sehr verantwortungsvoller Beruf, denn die Kinder sind unsere Zukunft und genau die Lehrenden sind die Leute, die die neue Generation erziehen und ihnen Vorbilder geben, die später zu ihren ersten Entwicklungsschritten führen.

Was ich persönlich als positiv bei dieser Arbeit einschätze, ist die Tatsache, dass man die Liebe und den Dank direkt fühlen kann, sowie die Ergebnisse seiner Anstrengung.

Ich fühle mich sehr motiviert, diesen Beruf auszuüben, aber ich bin in meiner Vorbereitung nicht so sicher, ich bevorzuge mehr praktische Übungen statt Theorie während meines Studiums. Außerdem brauche ich noch Ratschläge und methodische Muster, um pädagogisches Selbstbewusstsein zu erwerben. Es wäre gut, wenn ich meine Mentoren mehr Stunden beobachte.

In den Schulen wäre es gut, wenn es statt schwarzer Tafeln interaktive Tafeln gibt, damit die Lehrenden die digitalen Lehrbücher und andere Lernmaterialien präsentieren können wie z.B. Videos oder Online-Übungen u.a. Dadurch werden die Lernenden motivierter und interessierter, denn die Lehrer tauchen auf diese Weise in ihrer Welt mit digitalen Medien ein und "sie sprechen ihre Sprache".

Außerdem denke ich, dass der Unterricht nicht immer frontal sein soll, sondern die Lernenden können etwas zusammen mit dem Lehrer machen oder Rollen spielen. Bedeutend wichtig sind die wechselnden Aktivitäten, nicht nur Arbeit mit dem Lehrbuch, sondern Spiele, Dialoge, interaktive Übungen, Sprechübungen, mit denen die Sprachbarriere leichter überwunden werden kann.

Der Lehrende soll auch eine gemütliche Atmosphäre sichern und die Lernenden anregen, mit Spaß zu lernen und nicht auf die Uhr zu schauen."

Maria Turnikova, Studentin im achten Semester, Studienfach "Angewandte Linguistik"

Angesichts der oben genannten Online-Umfrage und der zitierten Erfahrungsberichte lassen sich folgende Erkenntnisse ableiten:

Im Allgemeinen wird das Praktikum an der Schule und konkret die aktive Mitwirkung der Mentoren an den Ausbildungsschulen positiv eingeschätzt. Das kann vorwiegend daran liegen, dass die Ausbildungsschule eine wichtige Rolle bei der Einführung der Lehramtstudierenden in die Berufsrealität der Lehrer spielt und dass der Studierende die Rolle des Unterrichtenden übernehmen kann. Die Mentoren an den Ausbildungsschulen erhalten keine relevante Vergütung für den großen zeitlichen Aufwand, den sie bei der Betreuung von Praktikanten leisten müssen, deswegen übernehmen die erfahrenen Lehrkräfte diese Verantwortung nur aus Überzeugung und aus großer Liebe zum Beruf. Hoch bewertet ist auch die fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrerausbilder.

Erwünscht sind dagegen längere Schulpraktika, stärkere berufspraktische Qualifizierung, anwendungsorientiertes Wissen, Verfügbarkeit von Strategien zur Überwindung des anfänglichen "Schocks" beim Berufseinstieg, Erwerb von Berufsfertigkeiten auf dem Gebiet des Dokumentenmanagements und der Klassenführung, sowie soziopsychologische Kompetenzen – Umgang mit Kollegen, mit Eltern, mit Schülern mit spezifischen Ausbildungsbedürfnissen. Ein anderer Aspekt, der auch als verbesserungsbedürftig genannt ist, bezieht sich auf die technische Ausstattung der Klassenzimmer.

Als zentrale Schwachstelle wird der unzureichende Praxisbezug der universitären Lehrerausbildung genannt. Die Kritik der Befragten richtet sich grundsätzlich auf die starke Schwerpunktsetzung auf die wissenschaftliche Theorie, sowie auf die mangelnde Entwicklung der Handlungskompetenz während des Studiums. Was ist aber unter Handlungskompetenz zu verstehen? Es geht nicht darum, fertigstrukturierten, "rezeptartigen" Vorgehens- oder Handlungsmustern zu folgen, sondern "man versteht unter "Handlungskompetenz in einer Domäne die Fähigkeit, die in dieser Domäne gestellten Anforderungen nicht nur durch theoretisches Wissen zu fassen, sondern auch Problemsituationen erfolgreich zu bewältigen" (Gruber/Rehrl 2005:6). Gruber und Rehrl unterscheiden vier Aspekte von Handlungskompetenz: 1. Wissen und Gedächtnis: Eine handlungskompetente Lehrperson verfügt über überdurchschnittlich viel, gut organisiertes, domänenspezifisches Wissen in ihrem Gedächtnis. Dabei unterscheidet man zwischen dem fachlichen bzw. fachdidaktischen und dem pädagogischen Wissen; 2. Problemlösen und Entscheiden: Handlungskompetenz bezieht sich in diesem Sinne auf die genaue Analysefähigkeit, adäquate Identifizierung der Problemsituation und hohe Lösungsflexibilität. Diese Kompetenz kommt bei Lehrenden in erster Linie in der Unterrichtsvorbereitung bzw. - reflexion zum Tragen; 3. Routinen: Darunter versteht man die Fähigkeit der Lehrperson zur schnellen Bearbeitung von sich wiederholenden Aufgaben, die im Klassenzimmer oft unter hohem Zeit- und Handlungsdruck zu realisieren sind. "In der Unterrichtsdurchführung kommt bei Lehrexperten zum Tragen [...] eine Urteilskraft für schnelle und entschlossene Entscheidungen, die nicht explizit gelehrt, sondern geübt sein muss. Durch Üben entwickeln sich prozedurale Wissensstrukturen und automatisierte Handlungsmuster in Form von kognitiven Schemata, die Lehrexperten ökonomischer mit ihren kognitiven Ressourcen umgehen lassen. Dadurch haben sie die Möglichkeit, sensibel auf soziale Komponenten in der komplexen Problemlösesituation einzugehen" (Gruber/Rehrl 2005:7); 4. Communities of experts: Eine handlungskompetente Lehrperson ist in einen sozialen Kontext mit anderen Expertinnen und Experten eingebettet und erhält Anerkennung von diesen (Gruber/Rehrl 2005).

Im Zusammenhang mit den so dargestellten vier Aspekten der Handlungskompetenz als Ausdruck der angemessenen Aufdeckung der Differenz von Theorie und Praxis stellt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, dass diese Handlungskompetenz nur im Rahmen der universitären Lehrerausbildung erworben werden kann und ob die Erwartungen an eine geschlossene Lehrerprofessionalität nur an der Universität nicht zu hoch sind. Sollte die Grundausbildung an der Uni nicht nur die Anfänge eines lebenslangen Professionalitätsprozesses legen. Ist es nicht effizienter, wenn die Vermittlung wissenschaftlicher Handlungstheorien, die selten zu ihrer praktischen Anwendung führen, nicht durch Aneignung von Haltungen zu einer systematischen Evaluation, Selbstreflexion, Analyse und zur bewussten Optimierung der eigenen beruflichen Kompetenzen ergänzt werden. So steht man vor dem Dilemma: einerseits ist der Erwerb vom fachwissenschaftlichen Wissen eine unentbehrliche Voraussetzung für Kompetenzentwicklung. "Lernen in der Praxis findet also nur bei theoretisch fundierter Reflexion statt." (Gruber/Rehrl 2005:10); andererseits muss man die Kompetenz erwerben, dieses Wissen in realen beruflichen Situationen adäquat und automatisiert anzuwenden. So ein Automatisierungsprozess ist im Rahmen von ca. 150 Unterrichtseinheiten⁶⁹ für berufspraktische Fächer an den bulgarischen Universitäten meines Erachtens kaum möglich. Eine vorstellbare Lösung des Problems wäre die Einführung eines Praktikumssemesters, das die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrücken könnte. Als Alternative, die das integrierte Praktikumssemester nicht unbedingt ausschließt, könnte eine Berufseinstiegsphase eingeführt werden, die an den Schulen stattfindet und die das Überwinden der Schwierigkeiten beim Übergang von der Universität zur Schule fördert. Dabei sind zwei Szenarien denkbar. Szenario 1: Die neueingestellten Berufsanfänger werden im ersten Jahr von einem Mentor seitens der Universität betreut. Besonders wichtig ist dabei, dass man bei diesem Szenario den Schwerpunkt nicht auf die Kontrolle und Bewertung, sondern auf die Beratung und Unterstützung setzt.

Szenario 2: Die Berufseinsteiger werden ein Jahr lang von einem Betreuer, einem erfahrenen Lehrer, seitens der jeweiligen Schule unterstützt, an der sie eingestellt sind.

Eine Berufseinstiegsphase könnte positive Motivkonstellation zum Lehrerberuf schaffen und die negativen Einstellungsveränderungen vermindern, den hügeligen Übergang von der Universität zur Schule abmildern. Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern könnte sie Zeit geben, Anpassungsmechanismen anzueignen und den Anfangsstress abzubauen. Auf diese Weise kann man Qualifikation für eigenes pädagogisches Handeln erwerben.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Schule keine starre, fossile Einrichtung ist, sondern eine sich rasch entwickelnde und dynamische Struktur, die den schnell veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden muss und flexibel bleibt und in diesem Sinne ist es effizienter, wenn die Lehramtstudierenden solche Techniken und Haltungen an der Uni erwerben, mit deren Hilfe sie flexibel auf die neuen Erfordernissen reagieren können und persönliche Erfahrungen in beruflichen Alltagssituationen umsetzen.

Meine Überlegungen möchte ich mit einem Zitat von Rainhold Messner abschließen: "Die Hochschulausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht in der Lage, deren "Rucksack" für den gesamten beruflichen Prozess gleichsam auf Vorrat zu füllen, sondern ihnen allerhöchstens eine Startverpflegung bis zum ersten "Zwischenlager" ihrer Berufskarriere auf den Weg zu geben. Dort

⁶⁹ Die Angaben wurden dem oben erwähnten Vortrag (Grozeva 2018) entnommen.

muss nachgefüllt und gelernt werden, selbst für die weitere Verpflegung zu sorgen." (Messner 2001:6f.)

Literaturverzeichnis

Grozeva, Maria (2018): Lehrkompetenzen ausbilden – wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Unveröff. Vortrag auf der Bildungskonferenz "Neue Perspektiven der universitären Deutschlehrerausbildung", 5. – 6. 12.2018, Sofia.

Gruber, Hans/Rehrl, Monika (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz (Forschungsbericht Nr. 15). Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr–Lern–Forschung.

Messner, Rudolf (2001): Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: Heft 2/2001 des "Journals für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (jlb), Themenschwerpunkt "Schulpraxis im Lehramtsstudium".

Die Mentorrolle

Rumjana Vojnova

Nationales Humanistisches Gymnasium "Hl. Hl. Kyrill und Method" – Blagoevgrad

Rumjana Vojnova ist ausgebildete Multiplikatorin für Deutsch und arbeitet als Hauptlehrer für Deutsch am Nationalen Humanistischen Gymnasium "Hl. Hl. Kyrill und Method" in Blagoevgrad, Bulgarien. Das Gymnasium ist eine eTwinning-Schule (2018), eine Auszeichnung, die für zwei Jahre gilt. Im Schuljahr 2017/2018 war R. Vojnova Mentor von zwei jungen Kolleginnen.

E-Mail: rumjana@hotmailcom

Abstract: Der Artikel ermutigt die jungen Deutschlehrer oder solche, die lange Zeit nicht im Lehrerberuf waren, keine Angst vor dem Beginn oder dem neuen Anfang zu haben und dem Mentor zu vertrauen, indem die Weiterbildung gegenseitig stattfindet.

Die Verordnung Nr. 12 vom 01.09.2016 für den Status und die Berufsentwicklung der Lehrer hat eine normative Basis für die Mentortätigkeit an den Schulen gegeben. Erfahrene Pädagogen haben den jüngeren Kollegen immer bei theoretischen und praktischen Fragen geholfen. Nun hat die Hilfe eine geregelte Form in Verordnung 12, im Abschnitt 9, Attest der Tätigkeiten der Pädagogen, Artikel 76 (4) 4: Feststellen der Notwendigkeit von methodischer und organisatorischer Unterstützung der Pädagogen und Bereitstellen von Mentoren. Im Schuljahr 2017-2018 hatte ich die Möglichkeit, die Mentorrolle auszuüben, nachdem am Gymnasium zwei neue Deutschlehrerinnen ihre Tätigkeit begonnen hatten.

Die Kolleginnen waren neu in unserem Gymnasium, hatten aber eine Erfahrung als Deutschlehrerinnen, was meine Aufgabe erleichterte und in ein gegenseitiges Voneinanderlernen umwandelte. Im Monatsplan unserer Zusammenarbeit standen verschiedene Themen, unter denen diese Vorrang hatten, die mich nicht nur in der Schule stark beschäftigten und interessierten, sondern auch denen ich meine Freizeit gewidmet hatte.

DAS PROJEKT "DEINE STUNDE" UND DAS eTWINNING - PROJEKT "SO LEBEN WIR IN EUROPA"

Viel Arbeit für die Auszeichnung eTwinning-Schule. Das Bewerbungsformular schloss 6 Kriterien ein, gruppiert in Themen:

- (1) eTwinning und der Beitrag zu den Bildungspraktiken, dem fächerübergreifenden Unterricht und der Projektarbeit,
- (2) eTwinning und der Beitrag als aktives und strategisches Werkzeug für die Berufsentwicklung der Lehrer und der Schulbeamten,
- (3) eTwinning und der Beitrag zur strategischen Entwicklung der Schule.

Wir sollten zu den Antworten im Fragebogen auch Beweise darlegen. Der Schulleiter oder Mitglied der Schulleitung soll die Glaubwürdigkeitserklärung unterzeichnen.

Die wichtigste Anforderung, um die Auszeichnung eTwinning-Schule zu bekommen? - ein eTwinnings-Projekt in der Schule hat schon eine Nationalauszeichnung bekommen und es wird gerade an einem neuen eTwinning-Projekt gearbeitet.



DAFWEBKON - im Jahre 2018 (Teilnehmende aus 63 Ländern!) und 2019 zum achten Mal führt diese einzigartige Webveranstaltung via Internet Deutschlehrer zusammen – beste Möglichkeit für Entwicklung von Mentoren sowie von neu angestellten Deutschlehrern. Das abwechslungsreiche Programm mit innovativen Formaten, die zukunftsweisenden Themen an der Schnittstelle von Sprache und Technologie, die Überraschungen jedes Jahr sind ein gutes Feld für Zusammenarbeit in Echtzeit oder dann in Schulfortbildungen.

Konferenzwebseite: http://www.dafwebkon.com/

Programmlink: - http://bit.ly/dafwebkon-programm2019

Facebook: http://www.facebook.com/dafwebkon



Webkonferenz für Deutschlehrende

DaFWEBKON 2019: Deutsch digital - von Anfang an!



8. DaFWEBKON 2019: Deutsch digital - von Anfang an!

Wie setzen Deutschlehrende Digitalisierung von Anfang an in Ihrem Umfeld um?

- *Im Deutschunterricht vor Ort
- *Im Austausch mit Kollegen weltweit
- *Digitale Medien Nutzung

Webkonferenz und virtuelle Fachmesse für Deutschlehrende

7.-9. März 2018



www.dafwebkon.com www.facebook.com/dafwebkon dafwebkon@gmail.com

Das Projekt "Weil ich noch immer an das Gute im Menschen glaube" als Brücke zwischen der Vergangenheit und der Zukunft

Asya Kuleva, Mathematisches Gymnasium "Baba Tonka", Ruse

Asya Kuleva unterrichtet am Mathematischen Gymnasium "Baba Tonka", Ruse. Sie hat die 1. Qualifikationsstufe im Bereich "Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts". 2016 wurde sie "Lehrer des Jahres". Sie arbeitet gezielt im Bereich der Dramapädagogik und Theaterpädagogik, der Soft und Social skills. A. Kuleva ist auch eine bekannte bulgarische Autorin.

E-Mail: assia_if@abv.bg

Abstract: Ein langfristiges Projekt im FSU wie das unten beschriebene entwickelt Fähigkeiten und Kompetenzen in vielen Bereichen. Es gibt vielen Schülern die Möglichkeit, daran teilzunehmen. Es erzieht nachhaltig zur Liebe und Empathie und es baut das Wertesystem der Jugendlichen aus. Neben der sprachlichen und sozialen Kompetenz entwickelt es auch die interkulturelle Kompetenz. Die Beteiligten hatten die Möglichkeit, ihren persönlichen Beitrag zur Auflösung der Unterschiede und zum Abbau der Vorurteile und der Apathie und der Resignation zu geben. Der Besuch in Berlin als ein Landeskunde-Erlebnis stärkt die Motivation der Schüler im FSU.

Schlüsselwörter: Projektarbeit im FSU, soziale Kompetenzen, Nachhaltigkeit, Quiz

Die Geschichte ist viel mehr als ein Blick in die Vergangenheit. Die Menschheit verurteilt und kämpft gegen den Faschismus, immer noch schreibt und liest sie Bücher über diese finstere und entsetzliche Zeit. Aber unsere Herzen stehen still vor den einfachen Worten im Tagebuch eines Kindes. Frau Geschichte hat viele Gesichter, aber das wahrheitsgetreueste ist das Gesicht, das die Kinderaugen sehen. Und es soll nie vergessen werden!

Um den Schülern zu helfen, der Lehre der Vergangenheit einen Sinn zu geben, habe ich die tragische Geschichte von Anne Frank (1929 -1945) gewählt. Heute nehmen wir die Freiheit und den Frieden als Default, und am 19.11.1942 schreibt Anne folgendes: "Ich fühle mich schlecht, weil ich in einem warmen Bett liege, während meine liebsten Freundinnen irgendwo draußen niedergeworfen werden oder zusammenbrechen. Ich bekomme selbst Angst, wenn ich an alle denke, mit denen ich mich draußen immer so eng verbunden fühlte und die nun den Händen der brutalsten Henker ausgeliefert sind, die es jemals gegeben hat. Und das alles, weil sie Juden sind. "Heute warten wir mit großer Ungeduld auf prächtige Weihnachtsgeschenke, und Anne freut sich über eine Puppe aus Brotteig (7.12.1942). Heute werfen wir in die Mülleimer Essen und Lebensmittel, und das Hinterhaus hat mit Freude vernommen, dass jeder zu Weihnachten ein viertel Pfund Butter extra bekommt (22.12.1942)...

Ich wollte meinen Schülern die Möglichkeit geben, der Welt ihrer Altersgefährtin ein Stück näher zu kommen und sie mit unserer Welt 75 Jahre später zu vergleichen. Ich habe mich entschlossen, gemeinsam mit den Schülern handschriftlich Annes Tagebuch abzuschreiben. Am 12. Oktober 2017 begann unser langfristiges Projekt "Weil ich noch immer an das Gute im Menschen glaube", das auch Recherchieren und Erforschen verschiedener historischer Quellen, die Aufnahme eines Films, die Bekanntmachung und die Popularisierung Annes Vermächtnis umfasste. Die treibende Kraft all dieser Aktivitäten waren die Schüler, die zusätzlich Deutsch als Wahlfach lernen. Das Projekt entwickelte sich lawinenartig und überschritt die Grenze des Schulalltags. Das Fazit: Am Abschreiben, das am 12. Mai 2018 endete, nahmen 221 Einwohner der Stadt Ruse im Alter von 10 bis 60 Jahre teil.

Im Laufe der Zeit organisierten die Schüler selbst und beteiligten sich an verschiedenen Aktionen, die das Interesse an die Vergangenheit wachhalten und das eigenverantwortliche Handeln, den Erwerb sozialer Kompetenzen, die Achtung der Menschenrechte und das Einüben von Toleranz aus ihrer Sicht nachhaltig entwickeln. Am 26. Januar 2018, der Mahntag der Holocaust-Opfer, nahm eine Schülergruppe mit einem kurzen Video an der Aktion #WeRemember teil. Eine andere Gruppe machte sich auf die Spuren von den Juden in Bulgarien und in Ruse in derselben Zeitspanne. Das Geschichte" **Ergebnis** dieser Spurensuche ist der Film "Kinder der https://www.youtube.com/watch?v=UbQeJY9v46c&feature=youtu.be).

Unser ungewöhnliches Fundstück waren die Gespräche mit Palomba Mileva (geb. 1930), die fast so

alt ist wie Anne Frank. Sie erzählte uns über die Verfolgungen der Juden hier und zeigte uns den gelben Stern, den sie als Kind tragen sollte.

Wenn man die Geschichte erzählt, wird sie nie vergessen. Alle, die sich am Projekt beteiligten, sind eigentlich die lebendige Brücke, die die Vergangenheit mit der Gegenwart verbindet und sie in die Zukunft hinüberschafft.

Der 12. Oktober, der 12. Mai, der 12. Juni... Am 12. Juni 2018, dem 89. Geburtstag von Anne, haben wir das Anne



Frank Zentrum in Berlin (Rosenthaler Straße 39, 10178 Berlin) besichtigt. Ein emotionales und unbeschreibbares Erlebnis!

Als ich vor einigen Jahren das Zentrum besucht habe, habe ich mich entschlossen, es unbedingt meinen Schülern zu zeigen. Deshalb habe ich noch am Anfang unserer Projektarbeit eine E-Mail geschrieben und die Leitung des Zentrums über unsere Arbeit auf dem Laufenden gehalten. Am 12. Juni 2018 schenkten wir dem Zentrum unseren Film "Ich glaube noch immer an das innere Gute im Menschen" (https://youtu.be/VSkboxCR-S4) und das abgeschriebene Tagebuch, das mit Begeisterung aufgenommen und gleich aufgestellt wurde, damit am selben Tag die Besucher es aufblättern konnten. Es stellte sich heraus, dass niemand so etwas gemacht hat und *unser* Tagebuch Ende Herbst in der neuen ständigen Exposition einen Platz findet.

Fünf unvergessliche Tage haben wir in Berlin verbracht, vieles besichtigt und miterlebt. In der neuen interkulturellen kommunikativen Situation sahen sich die Schüler gezwungen, die Sprach- und Landeskundekenntisse anzuwenden und zu erweitern. Unvergesslich bleibt das leckere Erlebnis beim Workshop in der



Ritter Sport Schokowelt (Französische Straße 24, 10117 Berlin). Im Laufe von fast zwei Stunden haben die Schüler vieles über die Herkunft der Schokolade erfahren und selbst ihre Schokoladen mit verschiedenen Zutaten und Aromas hergestellt. Leider durfte ich nicht mitmachen, aber wie Schneewittchen durfte ich die Schokoladen meiner Zwerge kosten.

Zwei Wochen nach unserem Besuch haben wir unsere Eindrücke und Erinnerungen in der Broschüre "Berlin, wir lieben *Dir*" gesammelt und in Ruse verbreitet.

Das Projekt hat Fähigkeiten und Kompetenzen in vielen Bereichen aller Beteiligten entfaltet – derjenigen, die daran gearbeitet haben, aber auch aller anderen, die seiner Entwicklung nachgegangen sind und an den einzelnen Aktionen teilgenommen haben. Es erzieht zur Liebe und Empathie, es baut das Wertesystem der Jugendlichen aus. Es entwickelt die interkulturelle Kompetenz, die mit der kulturellen Vielfalt verbunden ist. Die Beteiligten hatten die Möglichkeit, ihren persönlichen Beitrag zur Auflösung der Unterschiede und zum Abbau der Vorurteile und der Apathie und der Resignation zu geben. Als echte Anne Frank Botschafter verbreiten sie weiter ihren Glauben an das Gute. Und wenn man sein Herz zu den anderen Menschen öffnet, wenn man mit offenen Armen vor ihnen steht, kann man die ganze Welt in seine Arme schließen.

Noch Anfang dieses Schuljahres haben wir mit unserer Botschafterarbeit wieder angefangen. Die Schüler, die am Projekt hart gearbeitet haben, verbreiten Infos, empfehlen ihren Mitschülern das Tagebuch, erzählen über ihren Aufenthalt in Berlin, zeigen den Film, den sie gedreht haben. Das Interesse wächst lawinenartig. Im Deutschunterricht schauen sich die Schüler mit verhaltenem Atem den Spielfilm "Das Tagebuch der Anne Frank"

(https://www.youtube.com/watch?v=vpG5WOL_AEo) an, lesen ihre Lieblingsauszüge und sprechen lange über "Das Hinterhaus". Da sehe ich mich gezwungen, auf meine Pläne und die methodischen Vorhaben vorübergehend zu verzichten, aber es lohnt sich und man kann ja später die Planrückstände aufholen.

Ich habe ein Quiz über Annes Schicksal, den 2. Weltkrieg und Holocaust entworfen, das für die Deutschlernenden bestimmt wurde. Weil das Interesse dafür zu groß war, musste ich es ins Bulgarische übersetzen. Ich lege die deutsche Variante bei.

Und hier ist mein Text über Anne, der in unserer Broschüre veröffentlicht wurde.

An Anne

Liebe Anne,

Vor vielen Jahren habe ich in meinen Gedanken diesen Brief begonnen. Von einem Tag auf den andern habe ich verschoben, ihn auf Papier richtig zu schreiben. Es klingt vielleicht als Entschuldigung, aber ich weiß eigentlich nicht, wie ich Dich ansprechen sollte. Einerseits bist Du im Alter meiner Eltern, andererseits bist Du so alt wie das Kind, das ich nicht habe und immer ersehnt habe. Meine Eltern und Du, ihr seid schon nicht hier. Wir leben ja dasselbe Leben, aber bewohnen verschiedene Falten der Zeit. Und unser Treffen in der Realität ist unmöglich.

Ich möchte Dir über etwas anderes erzählen. Dein Tagebuch habe ich noch als Schülerin gelesen. Ich habe es tief in meinem Inneren verborgen und habe Dich nicht vergessen. Als ich vor einigen Jahren, schon als eine Erwachsene, das Anne Frank Zentrum in Berlin besucht habe, tauchte das Gelesene auf und brachte meine Gedanken



in Wirrwarr. In diesem Moment begann der Zwiespalt: Du bist meine Altersgenossin in Gefühlen und Gedanken und gleichzeitig sehe ich in Dir einen eigensinnigen und verwirrten Teenager, wie

meine Schüler. Aber noch an dem heißen Augusttag habe ich mich spontan entschlossen, Dich mit ihnen bekannt zu machen. "Ein Bündelchen Widerspruch«, kannst du mir genau erklären, was das ist? Was bedeutet Widerspruch? Wie so viele Worte hat es zwei Bedeutungen, Widerspruch von außen und Widerspruch von innen. Das Erste ist das normale »sich nicht zufrieden geben mit der Meinung anderer Leute, es selbst besser zu wissen, das letzte Wort zu behalten«, kurzum, alles unangenehme Eigenschaften, für die ich bekannt bin. Das Zweite, und dafür bin ich nicht bekannt, ist mein Geheimnis... Ich habe große Angst, dass alle, die mich kennen, wie ich immer bin, entdecken würden, dass ich eine andere Seite habe, eine schönere und bessere. Ich habe Angst, dass sie mich verspotten, mich lächerlich und sentimental finden, mich nicht ernst nehmen. Ich bin daran gewöhnt, nicht ernst genommen zu werden, aber nur die »leichte« Anne ist daran gewöhnt und kann es aushalten. Die »schwerere« ist dafür zu schwach. Wenn ich wirklich einmal mit Gewalt für eine Viertelstunde die gute Anne ins Rampenlicht gestellt habe, zieht sie sich wie ein Blümchenrühr-mich-nicht-an zurück, sobald sie sprechen soll, lässt Anne Nr. 1 ans Wort und ist, bevor ich es weiß, verschwunden." Das hast Du am 1. August 1944 geschrieben. Die letzten Worte im Tagebuch am letzten Tag...

Da habe ich mir die Frage gestellt: Wenn ich euch, Du und meine Schüler, zusammentreffe? Was würde passieren, wenn in derselben Zeit an dieselbe Stelle viele *Bündelchen in Widerspruch* geraten? In einem war ich mir sicher: Ihr findet eine gemeinsame Sprache.

Anfang des Schuljahres 2017-2018 hat unser Projekt, Dir gewidmet, angefangen. Ich hatte die Idee, dass Deine Gleichaltrigen heute Dich näher kennen lernen könnten, wenn sie Tag nach Tag Dein Tagebuch abschreiben. Deine Zweifel und Bedenken am Anfang sind grundlos. Am Samstag, dem 20. Juni 1942, hast Du folgendes geschrieben: "Es ist für jemanden wie mich ein eigenartiges Gefühl, Tagebuch zu schreiben. Nicht nur, dass ich noch nie geschrieben habe, sondern ich denke auch, dass sich später keiner, weder ich noch ein anderer, für die Herzensergüsse eines dreizehnjährigen Schulmädchens interessieren wird. Aber darauf kommt es eigentlich nicht an, ich habe Lust zu schreiben und will mir vor allem alles Mögliche gründlich von der Seele reden." Ja, ich stimme Dir zu: "Papier ist geduldiger als Menschen." Und ich bin froh, dass Du die Melancholie und den Selbstzweifel überwunden hast und in dieses kartonierte Heft mit dem hochtrabenden Namen »Tagebuch« zu schreiben begonnen hast. Diese Un-mut und Un-sicherheit fühlt am Anfang jeder Schriftsteller, glaub mir. Beim letzten Lesen des Tagebuchs bin ich auf den Pfad Deiner Schreibweise und Deines Stils gegangen. Das chaotische Ungewitter von Gedanken, Emotionen und damit verbundenen Erlebnissen findet im Laufe der Zeit seine Logik, Deine Sprache wird bunt, wie Du selbst bist. Tag für Tag verwandelt sich der verwirrte Teenie in einen talentierten Erzähler des Seins, der hinter und durch das Kinderspiel des Alltäglichen blickt. Und obwohl Du daran nicht glaubst, bist Du schon die Schriftstellerin geworden, von der Du so geträumt hattest. Du hast nicht bemerkt, aber Deine Anne ist Schritt für Schritt zurückgetreten, um Platz für Anne Frank zu lassen, wie Du Dich am 3. Oktober 1942 zum ersten Mal unterschrieben hast. Die *erwachsene* Anne hat schon begonnen, Bücher für Erwachsene, nicht nur Märchen, zu lesen. Um diese Zeit keimt in Dir die Weiblichkeit auf. Du wartest ungeduldig auf Deine erste Periode. Auf die Liebe. Auf den Sex, worüber Du so witzig schreibst. Na ja, Du hast versucht, einige Absätze mit Verpackungspapier zu bedecken, aber weiß Du, mit Hilfe der heutigen Technologien ist das Lesen kein Problem. Sei ruhig und schäme Dich nicht, mein Mädchen! Deine Geheimnisse werden immer noch gewahrt. Außerdem ist alles andere so schön und berührend. Anfang Oktober hast Du keine Ahnung, was Du zusammen mit Peter van Daan, einem ziemlich langweiligen und schüchternen Lulatsch, noch nicht sechzehn, von dessen Gesellschaft nicht viel zu erwarten ist, wie Du ihn beim ersten Treffen einschätzt, erlebst.

Wieder am 3. Oktober hast Du störrisch und kindisch offen erklärt, dass Du Deine Mutter hasst und viel lieber Deinen Papi hast. Alle Mächchen machen den Ödipuskomplex durch, mein Kind. Glaub mir, ich sage es aus meiner eigenen Erfahrung. Aber ich bin sicher, dass in der kurzen Zeit, als ihr, Du, Margot und eure Mutter, zuerst in Westerbork, danach in Auschwitz, gemeinsam wart, ihr habt den Weg zueinander gefunden und das Gesagte und das Verschwiegene, das Getane und Ungetane verziehen habt. Und nach Ediths Tod habt Ihr Euch mit Margot auf den Weg zu Eurem Golgota in Bergen – Belsen ohne die Last der Schuld gemacht.

Ich komme aber auf unser Heute zurück. Das Abschreiben des Tagebuchs hat am 12. Oktober 2017 begonnen und am 12. Mai 2018 beendet. Daran haben 221 Leute im Alter von 10 bis 60 Jahre teilgenommen. Wie Du siehst, haben Deine Welt nicht nur Schüler angefühlt. Dich näher kennenlernend, haben sie sich einigermaßen kennengelernt. Denn wenn man über Deine Schicksalsschläge und die Unbequemlichkeiten im Hinterhaus liest, stellt man sich zwangsläufig die Frage: Würde ich, könnte ich in diesem Keller mit einer permanent verstopften Toilette, mit einem improvisierten Quasibad, den acht Personen wohnen? Würde ich die Streiterei und die Szenen infolge des geringen personalen Raums durchhalten? Und ohne einen einzigen Spaziergang, auch nicht in der Nacht? Und würde ich nicht nur leiblich, sondern auch geistig am Leben bleiben, während ich die Nachrichten über den Vormarsch und die Raserei des Nationalsozialismus in ganz Europa höre? Würde ich Deine Courage und Deinen Glauben haben, Anne, damit ich wie Du schreiben könnte: "Das ist das Schwierige in dieser Zeit: Ideale, Träume, schöne Erwartungen kommen nicht auf, oder sie werden von der grauenhaftesten Wirklichkeit getroffen und vollständig zerstört. Es ist ein Wunder, dass ich nicht alle Erwartungen aufgegeben habe, denn sie scheinen absurd und unausführbar. Trotzdem halte ich an ihnen fest, trotz allem, weil ich noch immer an das innere Gute im Menschen glaube.

Es ist mir nun mal unmöglich, alles auf der Basis von Tod, Elend und Verwirrung aufzubauen. Ich sehe, wie die Welt langsam immer mehr in eine Wüste verwandelt wird, ich höre den anrollenden Donner immer lauter, der auch uns töten wird, ich fühle das Leid von Millionen Menschen mit. Und doch, wenn ich zum Himmel schaue, denke ich, dass sich alles wieder zum Guten wenden wird, dass auch diese Härte aufhören wird, dass wieder Ruhe und Frieden in die Weltordnung kommen werden. Inzwischen muss ich meine Vorstellungen hochhalten, in den Zeiten, die kommen, sind sie vielleicht doch noch auszuführen!" Diese Worte hast Du am 15. Juli 1944 geschrieben, kurz bevor die Polizei ins Hinterhaus hereingebrochen ist. Ich frage mich wieder: Könnte ich? Würde ich? Ehrlich gesagt, bin ich es mir nicht sicher. Verzeih mir die Schwäche!

Dein Schicksal hat uns motiviert, den tragischen Weg der Juden in Bulgarien und in userer Stadt Ruse zur selben Zeit zu recherchieren. Meine Schülerin Danaya Daneva ist auf die Spur von Palomba Mileva, geboren 1930, gekommen, fast in Deinem Alter, Anne. Diese würdevolle Dame, genau wie Du, glaubt noch immer an das innere Gute im Menschen. Trotz des Erlebten. Oder dem zum Trotz. Deshalb lassen wir nicht zu, dass es in Vergessenheit gerät. Ich weiß schon, wenn die Geschichte erzählt wird, wird sie auch nicht vergessen. Und wir alle, die Dich ein Stück näher kennengelernt haben, Kinder der Geschichte sind, die lebendige Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Mit Deiner Hilfe haben wir unsere Herzen zu Hier und Heute geöffnet. Und wenn man das Herz zu seinen Mitmenschen öffnet, wenn man seine Hände ausbreitet, wird er die ganze Welt umarmen.

Das abgeschriebene Tagebuch und den Kurzfilm über Dich haben wir am 12. Juni zu Deinem 89. Geburtstag dem Zentrum in Berlin geschenkt. Aufs Neue bekomme ich Gänsehaut, wenn ich die parallelen Fotos davon, was im Leben der anderen Menschen und in Deinem Leben passiert ist, sehe.

Und aufs Neue bleibt mir die Luft vor den letzten leeren Tafeln links weg – die zwei Jahre im Hinterhaus und die letzten Monate im KZ. Und aufs Neue fühle ich mich schuldig und schäme mich wegen des Getanen damals von Wesen, die sich selbst Menschen nennen. Könntest Du mir verzeihen? Würdest Du mir das vergeben?

Berlin – bunt, laut und immer neu und anders. Ich weiß, dass Du hier nie warst, deshalb habe ich mich entschlossen, Dir gemeinsam mit den anderen *Bündelchen Widerspruch* vom Mathe-Gymnasium "Baba Tonka"- Ruse die Stadt zu zeigen. Wir haben die wichtigsten Sehenswürdigkeiten besichtigt – das Brandenburger Tor, die Reichstagskuppel, Alex, die goldene Else... Und während meine Schüler im Ritter Sport – Reich zelebrierten und nach ihrem eigenem Rezept ihre Schokolade vorbereiteten, hab ich mir die Frage gestellt, was für eine Schokolade Du vor dem Krieg geliebt hast. Und hast Du davon während der zwei Jahre im Hinterhaus nach dem schon zum Halse herausgewachsenen Abendessen mit Kartoffeln geträumt? Und in Bergen-Belsen? Ob die Erinnerung an ihren Geschmack geblieben ist, während das Bauchtyphus Dich geschüttelt hat? Der Typhus, der Dir wenige Tage davor Margot genommen hat? Das könnte ich nicht wissen. Aber heute habe ich Deinen Schatten gesehen, der sorglos um die Tische herum kreist und heimlich die dreizehn verschiedenen Schokoladen von Deinen Quasialtersgenossen kostet. Mahlzeit, Fräulein!

Am frühen Morgen unseres letzten Tages in Berlin sitze ich in der stillen Dämmerung im inneren Hof des Hostels. Die Nacht tritt mit innerem Widerwillen zurück und die noch schläfrigen Vögel prüfen im verworrenen Chor ihre Stimmen. Ich selbst bin nicht ganz wach. Ich befinde mich in dem ungewissen Zustand, bei dem man eher mit seinen Sinnen denkt. Weißt Du, erst nachdem ich die Reservation gemacht habe, habe ich erfahren, dass vor vielen Jahren hier eine jüdische Mädchenschule war. Mit meinem Verstand wird es mir bewusst - es ist unmöglich, dass Du hier gelernt hast, denn Du hast ja nie in Berlin gewohnt! Aber plötzlich und unerwartet für mich selbst habe ich Dich auf der Außentreppe gesehen. Auf Deinen mageren Knien liegt ein Heft, in Rot-Beige kariert. Du schreibst versunken und merkst mich überhaupt nicht. Du bewegst schnell den Bleistift und ab und zu, nach einem passenden Wort suchend, kaust an seinem stumpfen Zipfel. Ich möchte Dir helfen, ich schicke mich an, aufzustehen, dann verzichte darauf und bleibe sitzen. Als ob Du meine Anwesenheit gespürt hast, richtest Du den Kopf auf und siehst zu mir hin. Ich versinke in die Tiefe der Weisheit und die Reife eines Kindes, und Du bist ja eigentlich ein Kind. Jedes Mal setzt mich Dein Blick in Erstaunen. Und jedes Mal stelle ich mir die Frage: Wer bist Du, Anne? Eine Erwachsene im Körper eines Kindes? Oder ein Kind mit der Erfahrung einer Erwachsenen?

Du beugst Dich und fängst an zu schreiben, indem Du Dir laut diktierst: "...Dann denke ich nicht an das Elend, sondern an das Schöne, das noch immer übrig bleibt... Mein Rat ist: »Geh hinaus in die Felder, die Natur und die Sonne. Geh hinaus und versuche, das Glück in dir selbst zurückzufinden. Denke an all das Schöne, das noch in dir und um dich ist, und sei glücklich!«

... denn was tust du dann, wenn du das Elend doch erlebst? Dann bist du verloren. Ich hingegen finde, dass noch bei jedem Kummer etwas Schönes übrig bleibt. Wenn man das betrachtet, entdeckt man immer mehr Freude, und man wird wieder ausgeglichen. "Es ist merkwürdig, dass die kleine Anne, auf der Treppe der Schule sitzend, an der sie nie gelernt hat, das diktiert, was sie am Dienstag, dem 7. März 1944, im Hinterhaus ins Heft einschreiben wird. "Und wer glücklich ist, wird auch andere glücklich machen. Wer Mut und Vertrauen hat, wird im Unglück nicht untergehen!" Dieses Mal, Anne, blickst Du genau zu mir. Du streckst mir die Zunge heraus – und das hat eine Lehrerin verdient?! -, Du lächelst und lachst hell und verschwindest ins Gebäude, eilend für die nächste Stunde. Danke für alles, Anne!

den 13. Juni 2018, Berlin

Deine Asya (Kuleva)

ANNE UND ICH

"Glück zu verdienen bedeutet, dafür zu arbeiten und Gutes zu tun. O ja, ich will nicht umsonst gelebt haben. Ich will den Menschen, die um mich herum leben und mich doch nicht kennen, Freude und Nutzen bringen. Ich will fortleben, auch nach meinem Tod."

- 1. In welchem Jahr ist in Deutschland Adolf Hitler an die Macht gekommen?
 - A. 1930
 - B. 1933
 - C. 1935
 - D. 1940
- 2. Wo ist Anne Frank geboren?
 - A. Deutschland
 - B. Niederlande
 - C. Österreich
 - D. Polen
- 3. Die Franks sind:
 - A. Deutsche
 - B. Polen
 - C. Niederländer
 - D. Juden
- 4. Anne Frank ist Altersgefährtin von:
 - A. Martin Luther King
 - B. John F. Kennedy
 - C. Dwight Eisenhower
 - D. Adolf Hitler
- 5. <u>Bei Franks und van Daans wohnte im Hinterhaus noch ein Mensch. Er war Zahnarzt von Beruf. Wie hieß er?</u>
 - A. Einstein
 - B. Pfeffer
 - C. Petersen
 - D. Schultz
- 6. <u>Im Hinterhaus verbrachte Familie Frank:</u>
 - A. 7 Jahre
 - B. 5 Jahre
 - C. 2 Jahre
 - D. 1 Jahr
- 7. "Ich weiß, was ich will, habe ein Ziel, habe eine eigene Meinung, habe einen Glauben und eine Liebe. Lasst mich ich selbst sein, dann bin ich zufrieden! Ich

weiß, dass ich eine Frau bin, eine Frau mit innerer Stärke und viel Mut!" Anne wollte...... werden.

- A. Lehrerin
- B. Ärztin
- C. Journalistin
- D. Anwältin
- 8. Was ist Holocaust?
 - A. Isolation der Juden in einem Staat
 - B. Genozid über den Juden
 - C. Vereinigung der Juden
 - D. Verbrüderung mit anderen Völkern
- 9. Von Familie Frank blieb nur ein Mensch am Leben. Wer ist das?
 - A. Herr Frank
 - B. Frau Frank
 - C. Margot
 - D. Peter
- 10. Annes Tagebuch ist in Form vieler Briefe. An wen schrieb Anne diese Briefe?
 - A. Miep
 - B. Kitty
 - C. Peter
 - D. Lore
- 11. Zum 13. Geburtstag bekam Anne von ihrem Vater ein besonderes Geschenk? Was für ein Geschenk war das?
 - A. ein Buch
 - B. ein Kleid
 - C. ein Handy
 - D. ein Tagebuch
- 12. Wie hieß die Stelle in Amsterdam, wo sich das Versteck von Familie Frank und den anderen Bewohnern befand?
 - A. die geheime Stelle
 - B. das Haus der Geheimnisse
 - C. das Vesteck
 - D. das Hinterhaus
- 13. Der ganze Name von Anne lautet:
 - A. Anne Marie Frank
 - B. Annelies Marie Frank
 - C. Anne Frank
 - D. Marie Anne Frank
- 14. Womit heilte Anne die Depression während des Aufenthalts im Versteck?
 - A. mit Gesprächen mit Peter
 - B. mit Ballett und Tänze

- C. mit Streit mit Margot
- D. mit Kochen und Hausarbeit
- 15. In welchem KZ starb Anne?
 - A. Auschwitz
 - B. Bergen Belsen
 - C. Buchenwald
 - D. Oświęcim
- 16. <u>In wie viele Sprachen ist Annes Tagebuch übersetzt?</u>
 - A. 10
 - B. 25
 - C. 70
 - D. 60
- 17. "Die Welt wird sich auch ohne mich weiterdrehen, und ich kann mich gegen die Ereignisse doch nicht wehren. Ich lasse es darauf ankommen und tue nichts als lernen und auf ein gutes Ende hoffen." Worüber schreibt Anne?
 - A. die Finanzkrise
 - B. den 2. Weltkrieg
 - C. die Ökokatastrophe
 - D. einen persönlichen Misserfolg
- 18. <u>Stell dir vor, jetzt steht Anne vor dir. Was würdest du sie fragen oder was würdest du ihr sagen?</u>

Liebe Kitty!

Wenn ich so über mein Leben von 1942 nachdenke, kommt es mir so unwirklich vor. Dieses Götterleben erlebte eine ganz andere Anne Frank als die, die hier jetzt vernünftig geworden ist. Ich betrachte diese Anne Frank jetzt als ein nettes, witziges, aber oberflächliches Mädchen, das nichts mehr mit mir zu tun hat. Einmal wird dieser schreckliche Krieg doch aufhören, einmal werden wir auch wieder Menschen und nicht allein Juden sein. Trotz allem glaube ich immer noch, dass die Menschen tief in ihrem Herzen gut sind. Dann denke ich nicht an das Elend, sondern an das Schöne, das noch immer übrig bleibt. Hier liegt zu einem großen Teil der Unterschied zwischen Mutter und mir. Ihr Rat bei Schwermut ist: »Denke an all das Elend in der Welt und sei froh, dass du das nicht erlebst.« Mein Rat ist: »Geh hinaus in die Felder, die Natur und die Sonne. Geh hinaus und versuche, das Glück in dir selbst zurückzufinden. Denke an all das Schöne, das noch in dir und um dich ist, und sei glücklich! « Meiner Meinung nach kann Mutters Satz nicht stimmen, denn was tust du dann, wenn du das Elend doch erlebst? Dann bist du verloren. Ich hingegen finde, dass noch bei jedem Kummer etwas Schönes übrig bleibt. Wenn man das betrachtet, entdeckt man immer mehr Freude, und man wird wieder ausgeglichen. Und wer glücklich ist, wird auch andere glücklich machen. Wer Mut und Vertrauen hat, wird im Unglück nicht untergehen!

Abends, wenn ich im Bett liege und mein Gebet mit den Worten beende: »Ich danke dir für all das Gute und Liebe und Schöne«, dann jubelt es in mir. Dann denke ich an »das Gute«: das Verstecken, meine Gesundheit, mein ganzes Selbst. »Das Liebe« von Peter, das, was noch klein und empfindlich ist und das wir beide noch nicht zu benennen wagen, die Liebe, die Zukunft, das Glück. »Das Schöne«, das die Welt meint, die Welt, die Natur und die weite Schönheit von allem, allem Schönen zusammen.

Reichtum, Ansehen, alles kann man verlieren, aber das Glück im eigenen Herzen kann nur verschleiert werden und wird immer, so lange, wie du lebst, dich wieder glücklich machen. Versuche auch mal, wenn du allein und unglücklich oder traurig bist, auf dem Oberboden bei so einem schönen Wetter nach draußen zu schauen. Nicht zu den Häusern und Dächern, sondern zum Himmel. Solange du furchtlos den Himmel anschauen kannst, so lange weißt du, dass du rein von innen bist und dass du doch wieder glücklich werden kannst.

Es ist ein Wunder, dass ich nicht alle Erwartungen aufgegeben habe, denn sie scheinen absurd und unausführbar. Trotzdem halte ich an ihnen fest, trotz allem, weil ich noch immer an das Gute im Menschen glaube.

Deine Anne M. Frank

Schlüssel:

- 1. B. 1933
- 2. A. Deutschland
- 3. D. Juden
- 4. A. Martin Luther King
- 5. B. Pfeffer
- 6. C. 2 Jahre
- 7. C. Journalistin
- 8. B. Genozid über den Juden
- 9. A. Herr Frank
- 10. B. Kitty
- 11. D. ein Tagebuch
- 12. D. das Hinterhaus
- 13. B. Annelies Marie Frank
- 14. A. mit Gesprächen mit Peter
- 15. B. Bergen Belsen
- 16. D. 60
- 17. B. den 2. Weltkrieg

Die eTWINNING-Projekte wecken das Interesse der Schüler

Rumjana Vojnova

Nationales Humanistisches Gymnasium "Hl. Hl. Kyrill und Method", Blagoevgrad

Rumjana Vojnova ist ausgebildete Multiplikatorin für Deutsch und arbeitet als Hauptlehrer für Deutsch am Nationalen Humanistischen Gymnasium "Hl. Hl. Kyrill und Method" in Blagoevgrad, Bulgarien. 2018 hat sie einen eTwinning-Nationalpreis in der Kategorie"eTwinning Projekt 16-19" bekommen - für das internationale Projekt "So leben wir in Europa" (durchgeführt zusammen mit Schülern aus dem Pölva Gymnasium in Estland und ihrer Deutschlehrerin Aimi Jöesalu).

E-Mail: rumjana@hotmail.com

Abstract: Der Artikel ermutigt die Deutschlehrer an eTwinning-Projekten zu arbeiten, um den Deutschunterricht abwechslungsreich zu gestalten, indem man neue Werkzeuge in den Unterricht einbezieht, die interkulturelle Kompetenz und die Teamarbeit der Schüler weiter entwickelt.



Rumjana Vojnova und P. Kanev, Exekutivdirektor an NSS Bulgarien

eTwinning-Nationalpreise-Zeremonie 2018, organisiert von NSS Bulgarien. Dritter Preis in der Kategorie "eTwinning Projekt 16-19 Jahre" 2018. Ich danke meiner Projektpartnerin Aimi Jöesalu und den Schülern aus dem Pölva Gymnasium in Estland und auch meinen Schülern am Nationalen Humanistischen Gymnasium in Blagoevgrad. Die Professionalität der eTwinning-Botschafter, die Vielfältigkeit von Projektkategorien, die aktive Teilnahme von Kindergarten- und

Grundschullehrerinnen an den eTwinning-Projekten, die Erfolge der Lehrer aus Sofia, Plovdiv, Schumen, Swischtow, Ajtos und Blagoevgrad in Projekten mit bedeutenden Themen (Bürgerselbstbewusstsein, Menschliche Werte, Gesunde Ernährung und Ernährungskultur, Landeskunde, Geschichte, Ortspatriotismus, Wissen von der Erde und dem Weltall, Erziehung von Liebe zu den Büchern, Entwicklung von Fähigkeiten für logisches Denken und Erzählen, Wissen von der Kulturerbe der Völker). All das hat mich während der Zeremonie am 12. 12. 2018 in Sofia begeistert. Von all dem habe ich dann den Kollegen an meinem Gymnasium erzählt. Darauf legt eTwinning wert: weiter erzählen, für die Tätigkeit neue Mitglieder werben.

Wie finde ich die Plattform?



Der Anfang ist leicht sich auf der Webseite registrieren und Projektpartner suchen: https://www.etwinning.net

Wie finde ich Projektpartner?

Bei der Suche nach Projektpartnern könnte die DAFWEBKON helfen (https://dafwebkon.com/) oder DAS BILD DER ANDEREN (https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld.html). Am Anfang könnte die Partnerschaft zwischen zwei Schulen in Bulgarien stehen: z. B. Ein Deutschlehrer aus Sofia und ein Deutschlehrer aus Russe arbeiten auf Deutsch mit ihren Klassen an einem eTwinningProjekt.

An welchem Thema kann ich arbeiten? Das Thema wird zusammen mit den Projektpartnern ausgewählt. An einem Projekt dürfen mehrere Lehrer arbeiten. Es gibt auch ein aktuelles Thema des Jahres. Dieses Thema stellt auch eine extra Preiskategorie dar.

Wie viele Preiskategorien gibt es?

Im Jahr 2018 gab es 10 Kategorien:

- Erstes eTwinning-Projekt
- eTwinning-Projekt, gewidmet dem Thema des Jahres 2018 Kulturerbe
- Nationales eTwinning-Projekt
- Internationales eTwinning-Projekt
- eTwinning-Projekt Alter 4 7
- eTwinning-Projekt Alter 8 11
- eTwinning-Projekt Alter 12 15
- eTwinning-Projekt Alter 16 19
- Kurzfristiges eTwinning-Projekt
- eTwinning-Projekt des Jahres 2018

160 Projekte wurden mit dem Nationalen eTwinning Preis ausgezeichnet. 26 davon haben in den 10 Kategorien eine Auszeichnung bekommen.

Wer kann bei der Arbeit an einem eTwinning-Projekt helfen?

Der Projektpartner, der eTwinning-Botschafter, Kollegen mit Erfahrung, die Experten aus der National eTwinning Agentur in Bulgarien. Den Preis bekommt nur einer der Autoren des Projekts.



Was macht ein eTwinning-Projekt besonders wertvoll?

- Die Fähigkeit, jeden Monat die Projekttätigkeiten ins Lernprogramm zu integrieren
- Die Kommunikation und der Austausch unter Lehrern, Schülern, aber auch Eltern ist zu beweisen
 - Screenshot im Padlet
 - Kommunikation in der Echtzeit
 - Kahoot-Spiel
 - Google Doc https://www.google.com/intl/de/docs/about/
 - Mitteilung über Probleme
 - Kommunikation in Online-Treffen
 - Die Innenpost in https://twinspace.etwinning.net
 - Profile der Teilnehmer
 - Ethik der Projektkommunikation / Tabellen mit den Ferien und den aktiven Tagen für Kommunikation/
 - Abstimmen mit https://www.tricider.com/ für das Projekt-Logo
 - Gemeinsame Treffen der Projektpartner, die in einem Kalender mit eingebauter Uhr geplant werden, so dass die Zeit real gemessen wird
 - Videokommunikation und schöpferische künstlerische Programme
 - Live Kommunikation in https://dotstorming.com/
 - Interaktive Präsentationen /jede Partnerschule stellt seine Partner vor/
 - Werkzeuge in den Werkzeugen /z.B. eZeitung in Padlet: die Schüler und die Lehrer stellen sich durch Voki vor
 - Visualisierte Kommunikationen, die durch Videofiles vorgestellt werden
 - Die Eltern nehmen an der Kommunikation teil
- Mitarbeit mit anderen Initiativen und Partnern (außerhalb des Projekts)
 - Die Welttage feiern, indem daran nicht nur die Projektpartner teilnehmen: gemeinnützliche Märkte, Martenizi ausarbeiten, Gärten anbauen, Unterrichtsspiele vom anderen Land in den eigenen Unterricht hineinführen

- Mitarbeit mit einem Berufsgymnasium bei dem Kochen von Projektspeisen oder Besuch im Berufsgymnasium, wo die Speisen gemacht wurden
- Gemeinsame Produkte ausarbeiten mit Hilfe von Ideenkarten (Brainstorming)
- Werkzeuge
 - Ein Werkzeug "Angenehme Ferien", auf einer Extra-Projektseite "Werkzeuge"
 - Blogs im Projekt
 - eBuch
 - Learning Apps https://learningapps.org
 - http://www.linoit.com/eine Alternative zu Padlet/
- -Freie Benutzung der geschaffenen Ressourcen /das Projekt soll nicht geschlossen sein, sondern öffentlich, damit man voneinander lernen kann/
 - Synchronisieren der Tätigkeiten in Echtzeit
 - Gemeinsame Produkte /Poesiesammlungen, Bücher mit Moralwerten (ein ausgezeichnetes Projekt hatte 12 eBücher!), Spiele und Poster, die zusammen gemacht wurden
- -Wirkung und Verbreitung der Projektideen
 - Fragebogen, Medien, QR-code, Vorstellungen
 - Treffen mit den Medien als Teil des Arbeitsprozesses
 - Interaktives Spiel mit den Berufen der Zukunft
 - Austausch von Benotungsbüchern http://www.storyjumper.com
 - TwinSpace öffentlich
 - Reisendes Album
 - Austausch von Puzzle
 - Fotoalbum Vip Talisman http://www.viptalisman.com
 - Interaktive Karte mit Thing Link Video und Foto 360 https://www.thinglink.com
 - Ausarbeiten von 3D-Würfeln https://en.bloggif.com/cube-3d

- Übungsressourcen
- Wie werden die Informationen veröffentlicht? Wie informieren wir in regionalen Medien?
 - wimpy padlet
 - Collage Maker/Be Funky Fotocollage
 - Calmeo.com free movie
 - https://avatarmaker.com/

REZENSIONEN UND ANNOTATIONEN

"Neurodidaktik und Mehrsprachigkeit" – neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht

Янка Коева, Невродидактика и многоезичие. Велико Търново: Университетско издателство "Св. Св. Кирил и Методий", 2018. 352 Seiten ISBN 978-619-208-168-3⁷⁰

Im Buch "Neurodidaktik und Mehrsprachigkeit" wird die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen erforscht, wobei insbesondere der zwischensprachliche Transfer als Erscheinung im Fremdsprachenunterricht (FSU) näher betrachtet wird. Die Autorin setzt sich zum Ziel, die Möglichkeiten für einen effektiven Lehr- und Lernprozess zu analysieren, damit bessere Ergebnisse beim Fremdsprachenerwerb erreicht werden können. Somit kann das Buch als die erste wissenschaftliche Arbeit angesehen werden, in der auf experimentellem Weg und aufgrund der Erkenntnisse der Neurobiologie die Rückwirkung des Deutschen (L3) auf das Bulgarische (L1) bewiesen wird. Die Untersuchung baut auf aktuelle Veröffentlichungen zu diesem Thema auf und trägt weiterhin zur Ermittlung der Rolle der Neurodidaktik bei.



⁷⁰ Titel und bibliographische Angaben auf Deutsch: Janka Koeva, Neurodidaktik und Mehrsprachigkeit. Veliko Tarnovo: Universitätsverlag "Hll. Kyrill-und-Method", 2018 (die Übersetzung von M.D.)

_

Das Buch ist in 6 Kapitel unterteilt und umfasst 352 Seiten. In der Einleitung bekundet die Autorin ihr Interesse an der Neurodidaktik, ausgehend von der Überzeugung, dass eine neue Lehr- und Lernkultur notwendig ist, und von den Zielen des kommunikativ ausgerichteten Unterrichts heute, nämlich Aneignung von Wissen und von Kompetenzen. Das Hauptziel der Forschung, die sich daraus ergebenden Aufgaben sowie die Struktur der Arbeit werden hier klar und übersichtlich dargestellt. Das erste Kapitel ist der Neurodidaktik, dem Lernprozess und dem Fremdsprachenunterricht gewidmet. Mit Hilfe der Erkenntnisse der Neurobiologie und der Neuropsychologie gelingt es der Autorin die LeserInnen in das Thema einzuführen und auf das Verständnis der darauf folgenden Kapitel vorzubereiten.

Im zweiten Kapitel werden die Begriffe Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt, Arten sowie didaktisch-methodische Aspekte der Mehrsprachigkeit erläutert. Es wird die Relevanz der retrospektiven, retrospektiv-prospektiven und prospektiven Mehrsprachigkeit für den FSU hervorgehoben. Ein besonderer Akzent wird auf den Transfer, bzw. auf die Kategorien und Arten des Transfers gelegt, denn der Mehrsprachigkeitsdidaktik liegt die Frage nach dem Transfer zugrunde. Das Wesen des Transfers wird unter Bezugnahme auf Veröffentlichungen von bulgarischen und ausländischen Autoren behandelt (Stefanova 2010, 2015, Stoytcheva 2012, Meisner 2002). Es werden die "proaktiven und retroaktiven Beziehungen" zwischen Sprachen hervorgehoben, was Voraussetzung für das Erlernen von mehreren Sprachen ist, indem die Lernenden das angeeignete Sprachwissen sowie die bisherige Erfahrung aktiv einsetzen. Die Rückübernahme ist der Untersuchungsgegenstand im vorliegenden Buch, darin äußert sich dessen Originalität. Der Einfluss des Deutschen (L3) auf das Bulgarische als Muttersprache (L1) wird mittels Experimenten im Prozess der Aneignung von ausgewählten grammatischen Erscheinungen und bei der Textproduktion am Beispiel von Kommentaren illustriert.

Aus diesem Grund stehen im Mittelpunkt **des dritten Kapitels** die produktiven Grundfertigkeiten Schreiben und Sprechen, sowie die Grammatik und Lexik als Voraussetzung für deren Entwicklung. Im Zusammenhang mit den beiden Grundfertigkeiten wird die Schlussfolgerung gezogen, dass die induktive Methode die passendste zum Grammatikerwerb ist. Die Aneignung des lexikalischen Wissens soll parallel zu den anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgen, in Abhängigkeit von der Zielgruppe, über mehrere Wahrnehmungskanäle, auf emotionale Art und Weise. Die Fertigkeit "Schreiben" wird entwickelt mit Hilfe von Übungen, die zur Vorbereitung, zum Aufbau oder zur Aneignung der Struktur im Rahmen der schriftlichen Kommunikation eingesetzt werden können. Darüber hinaus können evristische und mitteilende Übungen dazu geeignet sein. Was das Sprechen angeht, werden die Arten des Sprechens sowie die Übungsarten zum Entwickeln des Sprechens thematisiert, auch die Frage danach, wie wird Angst vor dem Sprechen überwunden. Die Ausführungen im 1., 2. und 3. Kapitel (im theoretischen Teil der Arbeit) zeugen von der wissenschaftlichen Kompetenz der Autorin, was die Neurobiologie und die Neurodidaktik, die Betrachtung des Unterrichtsprozesses aus neurobiologischer Sicht, das Konzept der Mehrsprachigkeit und dessen didaktisch-methodischen Beitrag zu einem effektiveren Lernprozess betrifft.

Das vierte Kapitel stellt den empirischen Teil der Untersuchung dar. Die Durchführung von Experimenten ist ein relevanter Teil der didaktisch-methodisch ausgerichteten wissenschaftlichen Arbeit. Hoch bewertet werden sollen die durchgeführten und anschließend einer Analyse unterzogenen Experimente, damit die Rückübernahme in Richtung Deutsch-Bulgarisch bewiesen werden kann: 1) bei der Aneignung von grammatischem Wissen, 2) beim Schreiben eines

Kommentars, 3) beim Verfassen eines Referats in schriftlicher Form und danach dessen Vortragen in mündlicher Form. Die Experimente berücksichtigen die realen Bedingungen, unter denen Deutsch erlernt wird, gewöhnlich nach Englisch. Das Experiment als wissenschaftliche Methode wird durch Interviews und Umfragen ergänzt. Dadurch wird auf die Gründe, das Wesen und die Ergebnisse von der empirischen Analyse Licht geworfen.

Es folgen schließlich eine **Zusammenfassung** der Untersuchungsergebnisse, ein **Glossar** der Begriffe im Bereich der Neurobiologie, die mit dem Lernprozess verbunden sind, eine **Bibliographie** (wissenschaftliche Veröffentlichungen, Wörterbücher, Unterrichtsdokumentation, Lehrwerksysteme, Internetquellen) und ein **Anhang**.

Zum Schluss lässt sich festhalten, dass im vorliegenden Buch der Fokus auf ein Problem gerichtet wird, das in der bulgarischen didaktisch-methodischen Literatur noch nicht erforscht worden ist. Aufgrund der dargelegten theoretischen Auffassungen und der statistisch bearbeiteten Ergebnisse im Rahmen der empirischen Analyse werden Vorschläge formuliert:

- für einen effektiven Unterrichtsprozess, gerichtet auf den Fremdsprachenerwerb,
- für Strategien zur Lenkung des Unterrichtsprozesses seitens der Lernenden mit dem Ziel, die Demotivation zu überwinden,
- für das Konzept eines gemeinsamen Curriculums zum Erlernen von Fremdsprachen einschließlich der Muttersprache.

Die Bedeutung der Untersuchung wird durch die Tatsache unterstützt, dass das Wissen, auf der Neurobiologie aufbauend, mit Erfolg in der Neurodidaktik eingesetzt werden kann, zur Entwicklung von theoretischen Modellen und Praktiken, die im Bildungswesen ihre Anwendung haben können. Infolgedessen kann der Fremdsprachenerwerb in höchstem Maße den Anforderungen der Gegenwart genügen. Somit werden die zwischensprachlichen Prozesse der Beeinflussung und des Transfers in den Vordergrund treten, nicht die Prozesse der sprachlichen Isolierung.

Das Buch kann den LeserInnen in theoretischer und praktischer Hinsicht von Nutzen sein. Studierende und Lehrende können ihre wissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen vertiefen und erweitern. Darüber hinaus gibt das Buch Anregungen für neue didaktisch-methodische Untersuchungen.

Marijka Dimitrova

Wochen der deutschen Sprache!

Седмици на немския език!

27.05.-22.06.2019







www.goethe.de/sofia



www.facebook.com/wochenderdeutschensprache









EDUCATIONAL CENTRE

140, Rakovski Str., Sofia 1000, Tel: 02/980 90 33 www.educationalcentre.bg

Mit uns macht Deutschlernen Spaß!



Sicher! Das Lehrwerk im Baukastensystem - modular und flexibel
Sicher! Übungsgrammatik - die ideale Ergänzung zum Lehrwerk.
Ein praxisorientierter Überblick über frequente GrammatikPhänomene und ein vielfältiges Übungsangebot

