

Deutsch ohne Grenzen

**Didaktik Deutsch als
Fremdsprache**

**Věra Janíková, Hana Andrášová
(Hrsg.)**

Tribun EU 2015

**Germanistenverband der Tschechischen Republik
Pädagogische Fakultät der Südböhmischen Universität Budweis
Philosophische Fakultät der Südböhmischen Universität
Budweis**

Deutsch ohne Grenzen

Didaktik Deutsch als Fremdsprache

**prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.
doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
(Hrsg.)**

Tribun EU 2015

**Vědecký výbor konference/ Wissenschaftliches Komitee/
Scientific Committee**

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Prof. PhDr. Václav Bok, CSc.

Doc. Dr. habil. Jürgen Eder

Anja Edith Ference, M.A., Ph.D.

PhDr. Vít Dovalil, Ph.D.

Prof. PhDr. Alena Jaklová, CSc.

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

Mgr. Magdalena Malechová, Ph.D.

Dr.phil. Zdeněk Pecka

Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.

PhDr. Lenka Vodrážková, Ph.D.

Univ.-prof. Dr. Dr. h.c. Dr. h.c. Norbert Richard Wolf

Vydáno s finanční podporou Ministerstva školství, mládeže
a tělovýchovy České republiky.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für
Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik.

Published with financial support of the Ministry of Education,
Youth and Sports of the Czech Republic.

Recenze/ Rezension/ Review

PhDr. Martin Lachout, Ph.D.

PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

**This edition © Tribun EU, 2015
ISBN 978-80-263-0932-1**

Inhalt

Předmluva	7
Vorwort.....	10
Introduction.....	14
Kommunikative Interaktionen im frühen Deutschunterricht Teilergebnisse eines videobasierten Forschungsprojekts.....	17
<i>Hana Andrášová</i>	
Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht - die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht	40
<i>Petra Besedová</i>	
Schüler schreiben einen Notizzettel in drei Sprachen	59
<i>Alice Brychová</i>	
Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen	72
<i>Tamara Bučková, Christiane Poimer</i>	
Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht: ein historischer Überblick von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis heute	88
<i>Martina Čerňovská</i>	
Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie	108
<i>Eliška Dunowski</i>	
Böhmische oder spanische Dörfer? Untersuchung von Stellungnahmen tschechischer Schüler und österreichischer Studenten zu den Fremdsprachen als Folge der eigenen Erfahrungen, Vorurteile oder Stereotype?.....	123
<i>Olga Gruber, Jana Nálepová</i>	
Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens von Fremdsprachenlehrern	145
<i>Věra Janíková, Michaela Pišová, Světlana Hanušová, Klára Kostková, Petr Najvar</i>	
Ein Mehrsprachigkeitskonzept an der Grenze dreier Länder, dreier Sprachen, dreier Schulsysteme	165
<i>Saša Jazbec, Katica Pevec Semec, Brigita Kacjan</i>	
Bildende Kunst im interkulturellen DaF-Unterricht: Avantgarde und Moderne Ein Beitrag zum Umgang mit bildender Kunst	180
<i>Ivica Kolečáni Lenčová</i>	

Phonetische Umschrift IPA als wichtiger Bestandteil der Deutschlehrausbildung.....	203
<i>Alena Kovářová</i>	
Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit und seine Widerspiegelung in tschechischen Schulen	215
<i>Marie Müllerová</i>	
Wege zum Lese- und Hörverstehen.....	231
<i>Jana Ondráková</i>	
Erfahrungen mit der Fehleranalyse im FSU	244
<i>Jana Ondráková, Tereza Stránská, Alena Wróblová</i>	
„Verwirrung ohne Grenzen“ oder „Du bist Esel“ Der deutsche Artikel in DaF-Lehrbüchern, (Lerner-)Grammatiken sowie in der einschlägigen Forschung.....	257
<i>Thomas Pimingsdorfer</i>	
Einsatz von literarischen Texten aus dem Fürstentum Liechtenstein im landeskundeorientierten DaF-Unterricht.....	273
<i>Artur Stopyra</i>	
Kookurrenzdatenbank CCDB im fortgeschrittenen DaF- und DaZ- -Unterricht Interkulturelle Sprachdidaktik im Fokus	290
<i>Martin Šemelík</i>	
Mehr Film im Unterricht: Perspektiven für den kulturwissenschaftlichen Ansatz in der Landeskundedidaktik.....	304
<i>Clemens Tonsern</i>	
Zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von einigen tschechischen und österreichischen Schulen im deutschsprachigen Unterricht für tschechische Kinder	317
<i>Ivo Vasiljev</i>	
Die Form und Stellung der attributiven Adjektive in der Nominalphrase im Polnischen und Deutschen	329
<i>Ewa Wojaczek</i>	
Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlerner	342
<i>Pavla Zajícová</i>	
Autorenverzeichnis	368

Předmluva

Pomocí jazyka se dorozumíváme, komunikujeme s lidmi kolem nás, přemýšlíme o věcech a děních, jazyk nám pomáhá porozumět světu a člověku. Jazyky, jež se vyvíjejí souběžně s lidskými komunitami, si nejen osvojujeme a užíváme, ale zároveň je i zkoumáme. Výzkum jazyků má v obecné rovině v celosvětovém měřítku velmi dlouhou tradici. Na jeho vývoj mají významný vliv nejen „tradiční“ vědní disciplíny, jako například lingvistika, literární věda, pedagogika, historie, ale i postupně se etablující vědy novější, mezi něž patří například sociolingvistika, psycholingvistika, kontaktní nebo areálová lingvistika či didaktika cizích jazyků. Jak již částečně naznačují některé výše zmíněné vědní disciplíny, ovlivňuje výzkum jazyků společensko-politický vývoj konkrétního časově ohraničeného období v konkrétním sociokulturním a regionálně vymezeném kontextu. Jednou z hlavních výzev a požadavků současné společnosti je vedle rozvoje funkční mnohojazyčnosti jedince rovněž respektování jazykové a kulturní rozmanitosti, vnímání jazyka jako fenoménu určujícího a rozvíjejícího identitu člověka a jako součásti sdíleného dědictví.

V tomto pojetí se stala konference *Němčina bez hranic* příležitostí k mezinárodní vědecké diskusi o aktuálním vývoji v oblasti multidimenzionálně a transnacionálně pojímané germanistické lingvistiky a literární vědy, vybraných společenských věd a didaktiky němčiny jako cizího jazyka v evropském kontextu.

Čtyřdílný sborník obsahuje většinu teoretických a empirických příspěvků, které byly prezentovány v průběhu této konference, jež se konala na Pedagogické a Filozofické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v září 2014. Jejím hlavním organizátorem byl Svaz germanistů České republiky. Konference se zúčastnilo 142 odborníků z 11 zemí. V tomto úvodu bychom rádi poskytli stručný přehled témat, která se stala předmětem odborné diskuse ve čtyřech sekcích.

Plenární přednášky

V zahajovací části konference byly předneseny čtyři příspěvky k vybraným aspektům teoretického i empirického výzkumu zaměřeného na germanistickou lingvistiku, literární vědu a didaktiku němčiny jako cizího jazyka. N. R. Wolf ve svém příspěvku ověřoval svoji tezi „němčina

je bez hranic“ z hlediska lexikologie, areálové lingvistiky a vývoje jazyků. V. Bok se věnoval středověké německé literatuře na území jižních Čech, příhraničním regionu, v němž se setkávají tři jazyky literárního dědictví. E. Mehnertová představila výsledky svého výzkumného šetření, v němž sleduje vztah Hannse Cibulky, německého spisovatele a básníka, k Česku jako zemi svého původu, do níž se po druhé světové válce již nemohl vrátit. H. Schweiger se zabýval literárními texty s transnacionálním obsahem ve výuce němčiny jako cizího jazyka s cílem rozvoje jazykového a kulturního povědomí.

Sekce

Jednání probíhalo ve čtyřech sekcích: **(1) lingvistika, (2) literární věda, (3): didaktika němčiny jako cizího jazyka a (4) společenské vědy.**

V lingvistické sekci byl tematizován fenomén „hranice“ jako jednoho z klíčových témat v oblasti současného lingvistického výzkumu. Jednotlivé příspěvky se zaměřovaly na osvětlení otázky, zda je jazyk jako prostředek komunikace opravdu bez hranic a zda mohou, mají, či dokonce musí být stanoveny hranice, abychom mohli porozumět přirozeným jazykům a popsat je na metajazykové úrovni. Tato problematika byla reflektována z hlediska kontrastivní a interkulturní lingvistiky v kontextu domácího i zahraničního výzkumu.

V literární sekci byla pozornost zaměřena na tu německy psanou literaturu, která boří pojem “národní literatury”, a to nejen vzhledem k její jazykové formě, tedy zda je psána v češtině nebo v němčině, ale i vzhledem k autorům, u nichž nehraje roli, jestli jsou českého původu nebo jestli v německy mluvících zemích píší o českých tématech či jestli nejsou rodilými mluvčími a vydávají svá díla v německém jazyce. Jednou z klíčových otázek diskuse bylo, jak se má tato literatura žánrově označovat: exilová, emigrační, migrační nebo snad transnacionální?

Sekce společenských věd obohatila tematické spektrum konference příspěvky, které na mezikulturní vztahy nahlízejí z hlediska kulturologie, areálové lingvistiky, politiky i sociologie. Vedle výzkumných studií zde byly představeny různé aktivity a projekty, které propagují němčinu, resp. napomáhají zlepšit česko-německé porozumění.

Tento díl sborníku obsahuje příspěvky sekce **didaktiky němčiny jako cizího jazyka**, které rezonují se současným vývojem v oblasti výuky

cizích jazyků, která je ovlivňována řadou různých faktorů, mezi něž patří zejména nejnovější poznatky v oblasti vědních disciplín souvisejících se zkoumáním procesů učení a vyučování jazyků, stejně jako faktory politické, jazykově politické nebo ekonomické. V Evropě nabývají v posledních desetiletích znalosti cizích jazyků na důležitosti, což se odráží v hledání a etablování nových cest v přístupech k výuce cizích jazyků i jejímu výzkumu.

Jednotlivé studie odrážejí aktuální stav teoretického i empirického bádání v oblasti didaktiky cizích jazyků v jejím širokém výzkumném poli a implikace jejich výsledků do jazykové výuky. Zaměřují se nejen na procesy učení a vyučování cizích jazyků v obecné rovině, ale vzhledem k zaměření konference akcentují výuku němčiny, která se v posledních letech v evropském kontextu stává typickým druhým cizím jazykem (L3) vyučovaným na základních i středních školách. Nechybějí zde však ani studie, v nichž jsou představena témata související s výukou němčiny dětí v předškolním věku i studentů v rámci studia germanistiky a studia učitelství. V publikaci jsou obsaženy teoretické i prakticky zaměřené studie k následujícím tématům: raná výuka cizích jazyků, mnohojazyčnost, profesionalizace učitele cizích jazyků, rozvoj řečových dovedností, výslovnost a gramatika ve výuce němčiny, motivace, analýza cizojazyčných učebnic, (inter)kulturní aspekty, literární texty a výtvarné umění ve výuce němčiny, práce s chybou a kontrastivní lingvistika.

Vorwort

Mit Hilfe der Sprache verstehen wir einander, kommunizieren wir mit den Menschen um uns herum, denken wir über Dinge und Vorgänge nach; die Sprache hilft uns die Welt und die Menschen um uns zu erfassen. Die Sprachen, die sich gleichzeitig mit den menschlichen Gemeinschaften entwickeln, eignen wir uns nicht nur an und benutzen sie, sondern wir erforschen sie auch. Die Erforschung der Sprachen hat auf allgemeiner Ebene weltweit eine sehr lange Tradition. Auf ihre Entwicklung haben einen bedeutenden Einfluss nicht nur die „traditionellen“ Wissenschaftsdisziplinen wie zum Beispiel die Linguistik, die Literaturwissenschaft, die Pädagogik oder die Geschichtswissenschaften, sondern auch sich stetig etablierende neuere Wissenschaften, zu denen etwa die Soziolinguistik, die Psycholinguistik, die Kontakt- oder Areallinguistik oder die Fremdsprachendidaktik gehören. Wie zum Teil bereits durch einige soeben genannte wissenschaftliche Disziplinen angedeutet, wird die Erforschung der Sprachen durch die gesellschaftspolitische Entwicklung eines konkreten soziokulturellen und regional eingeschränkten Umfelds während einer bestimmten zeitlich begrenzten Epoche beeinflusst. Eine der wichtigsten Herausforderungen für die heutige Gesellschaft ist neben der Entwicklung einer funktionellen Mehrsprachigkeit des Einzelnen auch die Respektierung sprachlicher wie kultureller Vielfalt, die Wahrnehmung der Sprache als identitätsbestimmendes und identitätsentwickelndes Phänomen sowie als wichtiger Bestandteil unseres gemeinsamen kulturellen Erbes.

In diesem Verständnis wurde die Konferenz *Deutsch ohne Grenzen* zum Anlass für eine internationale wissenschaftliche Diskussion über die aktuelle Entwicklung im Bereich der multidimensional und transnational aufgefassten germanistischen Linguistik und Literaturwissenschaft, ausgewählter Gesellschaftswissenschaften sowie der Didaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache im europäischen Kontext.

Der vierteilige Sammelband beinhaltet den Großteil der im Verlauf dieser Konferenz präsentierten theoretischen und empirischen Beiträge, die im September 2014 an der Pädagogischen und an der Philosophischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice stattgefunden hat. Ihr Hauptorganisator war der Germanistenverband der Tschechischen Republik. An der Konferenz nahmen 142 Fachleute aus elf Ländern teil. In dieser Einführung möchten wir eine kurze

Übersicht der Themen liefern, die in den vier Sektionen der Konferenz zur Diskussion standen.

Plenarvorträge

Im einleitenden Teil der Konferenz wurden vier Vorträge zu ausgewählten Aspekten der theoretischen wie empirischen Forschung aus den Bereichen der germanistischen Linguistik, Literaturwissenschaft und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache gehalten. N. R. Wolf überprüfte in seinem Beitrag die These, *die deutsche Sprache sei ohne Grenzen*, vom lexikologischen, areallinguistischen sowie sprachhistorischen Standpunkt aus. V. Bok widmete sich der mittelalterlichen deutschen Literatur in Südböhmen, einer Grenzregion, in der drei Literatursprachen einander begegnen. E. Mehnert stellte die Ergebnisse ihrer Erforschung der Beziehung des deutschen Schriftstellers und Dichters Hanns Cibulka zu seinem Herkunftsland Böhmen, in das er nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr zurückkehren konnte, vor. H. Schweiger untersuchte literarische Texte transnationalen Inhalts hinsichtlich ihrer Eignung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache mit dem Ziel der Entwicklung eines sprachlichen sowie kulturellen Bewusstseins.

Sektionen

Die Konferenz verlief in vier Sektionen: (1) **Linguistik**, (2) **Literaturwissenschaft**, (3) **Didaktik Deutsch als Fremdsprache**, (4) **Gesellschaftswissenschaften**

In der **Sektion Linguistik** wurde das Phänomen „Grenze“ als eines der Schlüsselthemen im Bereich der aktuellen linguistischen Forschung thematisiert. Die einzelnen Beiträge widmeten sich der Frage, ob die Sprache als Kommunikationsmittel tatsächlich ohne Grenzen sei und ob Grenzen errichtet werden können, sollen oder sogar müssen, damit wir die natürlichen Sprachen verstehen und auf metasprachlicher Ebene beschreiben können. Diese Problematik wurde vom Gesichtspunkt der kontrastiven und der interkulturellen Linguistik im Kontext der tschechischen wie ausländischen Forschung aus betrachtet.

In der **literaturwissenschaftlichen Sektion** wurde das Hauptaugenmerk auf die deutsch geschriebene Literatur gelegt, durch die der Begriff einer „nationalen Literatur“ hinfällig wird, und dies nicht bloß

hinsichtlich ihrer sprachlichen Form, also entweder tschechisch oder deutsch, sondern auch in Hinsicht auf die Autoren, bei denen es keine Rolle spielt, ob sie tschechischer Herkunft sind oder ob sie in deutschsprachigen Ländern über tschechische Themen schreiben bzw. als Nichtmuttersprachler ihre Werke auf Deutsch veröffentlichen. Eine der Schlüsselfragen der Diskussion war, wie man dieses Literaturgenre benennen sollte: Exilliteratur, Emigrations- oder Migrations- oder vielleicht transnationale Literatur?

Die **gesellschaftswissenschaftliche Sektion** schließlich bereicherte das Themenspektrum der Konferenz mit Beiträgen, die die interkulturellen Beziehungen vom Standpunkt der Kulturwissenschaft, der Areallinguistik, der Politikwissenschaft sowie der Soziologie aus untersuchen. Neben verschiedenen Forschungsberichten wurden hier auch unterschiedliche Aktivitäten und Projekte vorgestellt, die die deutsche Sprache propagieren bzw. die tschechisch-deutschen Beziehungen zu verbessern helfen sollen.

Der vorliegende Teil des Konferenzbandes enthält Beiträge aus der Sektion **Didaktik Deutsch als Fremdsprache**. Diese Beiträge harmonisieren mit der aktuellen Entwicklung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst wird, u. a. durch die neuesten Befunde der Wissenschaften, die sich mit der Erforschung der Lernprozesse und des Sprachenunterrichts befassen, ebenso wie durch politische, sprachpolitische oder wirtschaftliche Faktoren. In Europa gewinnen die Fremdsprachenkenntnisse in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung. Das hat zur Folge, dass neue Sichtweisen auf den Fremdsprachenunterricht und dessen Erforschung gesucht werden und sich etablieren.

Die einzelnen Studien reflektieren den aktuellen Stand der theoretischen und der empirischen Forschung auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik in ihrem breiten Forschungsspektrum sowie die Implikationen von deren Ergebnissen für den Fremdsprachenunterricht. Sie fokussieren nicht nur auf Lern- und Lehrprozesse bei Fremdsprachen auf allgemeiner Ebene, sondern akzentuieren im Hinblick auf den Konferenzschwerpunkt auch Fragen des Deutschunterrichts. Deutsch wird in letzter Zeit im gesamteuropäischen Kontext zu einer typischen zweiten Fremdsprache (L3) auf Primar- wie Sekundarstufe. Der Band enthält aber auch Studien, die Themen wie Deutschunterricht für Vorschulkinder oder

aber für tschechische Germanistik- oder DaF-Studierende bearbeiten. Des Weiteren werden hier Studien zu folgenden Themen präsentiert: früher Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeit, Professionalisierung der FremdsprachenlehrerInnen, Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten, Aussprache und Grammatik im Deutschunterricht, Motivation, Analyse von Fremdsprachenlehrwerken, (inter)kulturelle Aspekte des Deutschunterrichts, literarische Texte und bildende Kunst im Deutschunterricht, Arbeit mit Fehlern und kontrastive Linguistik.

Introduction

People use language to communicate with others, to reflect on things and events and, indeed, to understand the world and the people around. However, languages, which develop along with human communities, are not only learned and used, but also become an object of exploration. On a global scale, the general study of language has had a very long tradition and advances in this process are no longer restricted to the traditional domains such as linguistics, literary science, pedagogy, and history. Increasingly, progress in language exploration is being achieved in relatively recent fields like sociolinguistics, psycholinguistics, contact and area studies, and, last but not least, the methodology of foreign language teaching and learning. As the names of these disciplines suggest, the exploration of languages is inseparably linked to the social and political development in a particular socio-cultural and regional context at a given time. In addition to functional multilingualism, other principal challenges and requirements posed by modern societies include furthering respect for linguistic and cultural variety, understanding language as a phenomenon that both determines and develops individual identity, as well as being a major component of shared heritage.

In this sense, the conference *Deutsch ohne Grenzen* became a forum for an international scientific discussion of recent developments in the multidimensional and transnational field of Germanistic linguistics and literary science, selected social sciences, and the methodology of teaching German as a foreign language in the European context.

The four-volume proceedings contain most of the theoretical and empirical papers presented in the course of the conference, which was organised by the Czech Germanic Philologists' Union and hosted by the Faculties of Education and Philosophy at the University of South Bohemia in České Budějovice in September 2014, and was attended by 142 specialists from a total of eleven countries. This short introduction aims to give a brief survey of topics discussed in four sections.

Keynote papers

The conference was started with four papers on selected issues of theoretical and empirical research in Germanistic linguistics, literary science, and the methodology of German as a foreign language. The central

concept of “*German without boundaries*” was tested in N. R. Wolf’s paper from the perspective of lexicology, area linguistics, and language development. A paper presented by V. Bok was devoted to mediaeval German literature on the territory of South Bohemia, in a region where three languages of literary works meet. E. Mehnert presented the results of her research into the relationship of Hanns Cibulka, a German writer and poet, to the country of his origin, where he was not allowed to return after WWII. H. Schweiger explored the use of literary texts of transnational content in teaching German as a foreign language and their role in the development of linguistic and cultural awareness.

Sections

The conference was divided into four sections: **(1) linguistics, (2) literary science, (3) methodology of teaching German as a foreign language, and (4) social sciences.**

The focus of the **linguistic section** was the concept of “boundary” as one of the key topics in present linguistic exploration. The separate papers addressed the question whether language used as an instrument of communication really is boundless, and whether boundaries can, should, or, indeed, must be set in order to understand and describe natural languages at a metalinguistic level. These issues were dealt with from the perspective of contrastive and intercultural linguistics, in the context of research conducted in German-speaking countries, the Czech Republic, and elsewhere.

The **literary section** centred on German literature that defies the traditional concept of “national literature”, both in terms of the language in which it is written, and with respect to the writers, who may be of Czech origin or write about Czech issues in German-speaking countries, or, despite not being native speakers of German, publish their books in the German language. One of the key points in the discussion was the term that should be used to refer to such a type of literature: exile, immigrant, migrant, or possibly transnational?

The **social science section** expanded the scope of the conference with papers exploring the intercultural relationship from the perspective of culturology, history, linguistics, area studies, political science, and sociology. In addition to research papers, it included presentation of

activities and projects aiming to promote the German language and Czech-German understanding.

This part of the conference volume contains papers presented in the section **didactics of German as a foreign language** that correspond with current developments in the field of foreign language teaching, which is influenced by various factors, including in particular the latest research findings from the disciplines investigating the processes of learning and teaching of languages, as well as related political and economic factors or European language policies. In Europe, the knowledge of foreign languages has become crucial in recent decades, which is reflected in attempts to find and establish new approaches to teaching foreign languages as well as to research.

The papers included in this volume reflect the current state of theoretical and empirical research in the broad field of foreign language didactics and the implications of its results in language teaching. They focus not only on the processes of learning and teaching of foreign languages in general, but given the focus of the conference they also emphasize the teaching of German, which has become in recent years a typical second foreign language in Europe (L3) taught at primary and secondary schools. The volume also includes papers which present topics related to the teaching of German to preschool children and university students of German studies and German as a foreign language. The volume also contains studies of both theoretical and practical nature, focusing on the following topics: early teaching of foreign languages, multilingualism, professionalization of teachers of foreign languages, development of speaking skills, pronunciation and grammar in teaching German, motivation, analysis of foreign language textbooks, (inter)cultural aspects of teaching German, fiction and visual arts in teaching German, work with errors, and contrastive linguistics.

Věra Janíková
Hana Andrášová

Kommunikative Interaktionen im frühen Deutschunterricht Teilergebnisse eines videobasierten Forschungsprojekts

Hana Andrášová
Südböhmische Universität in České Budějovice

Abstract

In der Tschechischen Republik kam es nach dem Jahre 1989 zu einer bedeutenden Zunahme des Interesses der fachlichen Öffentlichkeit, aber auch der Eltern von Schülerinnen und Schülern an einem frühen Fremdsprachenunterricht. Es entstand eine Reihe konzeptioneller Materialien (z.B. in Tschechien neue Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, auf europäischer Ebene die Nürnberger Empfehlungen, im Jahre 2004 das neue Rahmenbildungsprogramm), die dieser Entwicklung bisher eine gewisse Richtung verliehen haben. Gleichzeitig hat sich aber erwiesen, dass sich im Zusammenhang mit den sich ändernden gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen auch gewisse Änderungen in der Konzeption der Sprachenpolitik, in der Auffassung des Sprachenunterrichts im Allgemeinen sowie in der einschlägigen Forschung vollzogen haben. Dem frühen Fremdsprachenunterricht muss also erneut erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Der vorliegende Beitrag entstand während der Durchführung des tschechisch-österreichischen Projektes „Interkulturní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů“ / „Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen“, das im Rahmen des Programms „Evropská územní spolupráce Rakousko – ČR 2007–2013“ / „Europäische Regionalzusammenarbeit Österreich – Tschechische Republik 2007–2013“ in den Jahren 2012–2014 verlaufen ist. Er beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen dem Kind und der Lehrerin sowie zwischen den Kindern untereinander und mit dem Entwicklungsprozess zweier sprachlicher Fertigkeiten, nämlich des Hörverstehens und des Sprechens im Deutschunterricht in den

Vor- und Grundschulen (1. und 2. Klasse) im tschechisch-österreichischen Grenzgebiet. Von besonderem Interesse war dabei, wie Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter sprachliche Interaktionen mit den Lehrerinnen und den anderen Kindern gestalten, welche Formen kommunikativer Aktivitäten im „Fremdsprachenunterricht“¹ überwiegen, wie die Lehrerinnen auf unterschiedliche Interaktionssituationen reagieren und auf welche Art und Weise sie Anregungen zur sprachlichen Interaktion geben.

Die Daten wurden durch Unterrichtsbeobachtungen mit Hilfe von Videoaufnahmen und Gesprächen mit den Vor- und Grundschullehrerinnen, die Deutsch in den untersuchten Respondentengruppen unterrichten, gewonnen. Der Beitrag präsentiert die Forschungsergebnisse und bietet konkrete Empfehlungen für die Unterrichtspraxis an.

Schlüsselwörter: früher Deutschunterricht, Interaktion, Videostudie, Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Abstract

After 1989, the Czech Republic saw a dramatic increase in interest in early foreign language instruction among professionals, as well among parents and pupils. A number of fundamental materials were produced (e.g. the Primary School Foreign Language Teaching Curriculum and, in 2004, the Framework Educational Programme for Basic Education in the Czech Republic, as well as, on the European scale, the Nuremberg Recommendations for Early Foreign Language Learning) which have since defined the basic parameters of this type of education. However, current social, political, economic, and cultural changes have prompted changes in language policy, in the general concept of foreign language teaching, and in the related research. Early foreign language instruction therefore has to receive increased attention.

This paper originated within the joint Czech-Austrian project “Intercultural Education of Children, Pupils, and Teachers” (“Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen“), conducted between 2012 and 2014 as part of the operational programme “European

1 Im Vor- und Grundschulbereich sprechen wir in der Regel nicht von Fremdsprachenunterricht, sondern eher von „Fremdsprachenvermittlung“. / In nursery schools, the term foreign language mediation is used rather than foreign language teaching.

Territorial Cooperation Austria – Czech Republic 2007–2013”. The project explored the practice of teaching German in the Czech – Austrian border territory in nursery schools and in the early stages of primary school (Years 1 and 2), focusing on the child-teacher interaction, child-to-child interaction, and on the development of two language skills: listening comprehension and speaking. The principal interest was the manner in which pre-school and early-school children construct language interactions with the teachers and with their fellow pupils, what the most common communication activities in foreign language instruction ^[1] are, how teachers respond to different situations occurring in the interaction, and how they prompt language interaction. The data were collected by means of participant observation, analysis of video footages, and interviews with the nursery and primary school teachers of German in the groups monitored. The paper presents the results of the research and practical recommendations for teaching.

Key words: early German instruction, interaction, video study, communication in foreign language teaching

1 Einführung

Die Frühförderung hat sich in letzter Zeit zu einem geläufigen Phänomen auch im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Das aktuell entstehende strategische Dokument des Unterrichtsministeriums der Tschechischen Republik „Priority výuky cizích jazyků pro období 2015–2020“ („Prioritäten im Fremdsprachenunterricht für die Jahre 2015–2020“) beschäftigt sich mit der Möglichkeit der Erteilung von verpflichtendem Fremdsprachenunterricht ab der 1. Klasse der Grundschule, das im Schuljahr 2020/21 in Kraft treten sollte. Im Zusammenhang damit ist es nötig, bereits in der Vorschulerziehung geeignete Bedingungen für den ersten Kontakt der Kinder mit Fremdsprachen herzustellen und dadurch in ihnen ein Bewusstsein für die Existenz anderer Kulturen zu schaffen und sie zum zukünftigen Erlernen fremder Sprachen zu motivieren.

In der Sprachenpolitik der Tschechischen Republik hat den Rang der ersten Fremdsprache das Englische inne. Es zeigt sich jedoch, dass es gerade in den Dörfern und Städten der Grenzregionen sehr wichtig ist, den Kindern bereits in frühem Alter die Sprache der Nachbarn zu

vermitteln. Den Großteil seiner Staatsgrenze hat die Tschechische Republik mit deutschsprachigen Ländern gemeinsam, deshalb ist es mehr als logisch, dass die Nachfrage nach Unterricht der deutschen Sprache wieder kontinuierlich steigt.

Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen des tschechisch-österreichischen Projektes „Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen“. Eines der Hauptziele des Projektes war es, die interkulturelle Erziehung in Vor- und Grundschulen im tschechischen und österreichischen Grenzgebiet zu initiieren, wobei das grundlegende Ziel die Bekanntmachung der Vorschulkinder und Schülerinnen und Schüler der ersten zwei Grundschulklassen mit der deutschen bzw. tschechischen Sprache war, und dies nicht nur während des Sprachunterrichts, sondern auch im Rahmen von gemeinsamen Treffen österreichischer und tschechischer Vor- und Grundschulen. Dabei ging es darum, eine positive erste Beziehung der Kinder zum Deutschen aufzubauen und die Verwendung der Fremdsprache auch im Kontakt mit österreichischen Altersgenossen auszuprobieren. Zum Abschluss des Projekts wurde eine Studie durchgeführt, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden.

2 Kommunikative Interaktion – Begriffserklärung

Bevor wir das Konzept unseres Forschungsvorhabens entwickelt haben, war uns wichtig, uns mit dem Begriff „kommunikative Interaktion“ auseinanderzusetzen und uns für eine konkrete Bedeutung des Begriffs zu entscheiden.

Der Begriff kommunikative Interaktion hat erst in den 80er und 90er Jahren des 20. Jhs. in der Fremdsprachendidaktik einen festen Platz eingenommen. Ausschlaggebend für seine Verankerung in der Fremdsprachendidaktikforschung wie auch in der unterrichtlichen Praxis waren die Ergebnisse der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, die im Jahre 2000 auf Schloss Rauischholzhausen stattfand. Zum einen wurden hier verschiedene Auffassungen von Interaktion sowie deren Relation zu fremdsprachenunterrichtlichen Kommunikationsprozessen dargelegt, zum anderen erhob sich die Frage, welche unterrichtlichen Konzepte für die Erforschung dieses Phänomens geeignet sind. Schließlich ging es um spezifische praxis- und empiriegeleitete Erkenntnisse, die sich in einer Gesamtperspektive des

Lehrens und Lernens fremder Sprachen betrachten lassen (s. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2002, S. 1). In unserer Arbeit betrachten wir die kommunikative Interaktion als kommunikatives Wechselspiel zwischen dem Kind und der Lehrerin und den Kindern untereinander, wobei die kulturell geprägte Identität aller Kommunikationspartner eine große Rolle spielt, denn u. E. und im Einklang mit Barkowski (vgl. Bausch, 2000, S. 20–26) sind Interaktionen im Prozess des Fremdsprachenlernens kulturell markiert. Da jedoch in den von uns beobachteten Klassen kaum Kinder mit Migrationshintergrund vertreten waren, konnten wir alle Ergebnisse, zu denen wir gekommen sind, aus der Perspektive der tschechischen Kultur sowie Lernkultur erklären. Außerdem haben wir unser Augenmerk nicht nur auf den verbalen Faktor der Kommunikation fokussiert, sondern die nonverbalen Verhaltensmuster als wichtige und grundsätzlich gleichberechtigte Komponenten in unsere Forschungsarbeit integriert.

3 Forschungsdesign

3.1 Ziele des Forschungsprojekts

Das Hauptziel des Projekts war es festzustellen, wie es den Unterrichtenden in den Vorschulen der tschechisch-österreichischen Grenzregion gelingt, im Rahmen des ersten Bekanntwerdens der Kinder mit der deutschen Sprache bei ihnen grundlegende kommunikative Fertigkeiten zu entfalten, wie die fremdsprachliche Interaktion zwischen den Kindern und der Lehrerin sowie zwischen den Kindern untereinander verläuft, welche Sprachniveaus die Kinder während dem Deutschunterricht erreichen, also welche konkreten Sprechfertigkeiten sie sich bereits angeeignet haben und auf welchem Sprachniveau, bzw. welche Lieder, Gedichte und Reimsprüche sie beherrschen. Besonderes Augenmerk wurde dabei gelegt auf:

- die Interaktion zwischen Kind und Lehrerin sowie zwischen den Kindern untereinander,
- den Ausbildungsprozess der zwei Sprechfertigkeiten Hörverstehen und Sprechen, wobei auch die Verwendung paraverbalen und nonverbalen Kommunikationsmittel berücksichtigt wurde.

Gleichzeitig sind wir von der Prämisse ausgegangen, dass das Erlernen einer Fremdsprache ein komplexer, aktiver, konstruktiver Prozess ist, bei dem die spezifischen erzieherischen Voraussetzungen der einzelnen Kinder sowie ihre besonderen Bedürfnisse beachtet werden müssen.

3.2 Formulierung der Forschungsfragen

Auf Grundlage der oben beschriebenen Forschungsziele haben wir uns folgende Fragen gestellt:

- FF1² Wie konstruieren die Kinder im Vorschulalter bzw. im jüngeren Grundschulalter sprachliche Interaktionen mit den Lehrerinnen und untereinander?
- FF2 Welche Arten kommunikativer Aktivitäten überwiegen im frühen Fremdsprachen-, „Unterricht“?
- FF3 Wie reagiert die Lehrerin auf unterschiedliche Interaktionssituationen?
- FF4 Wie initiiert die Lehrerin die sprachliche Interaktion, welche Inputs gibt sie?

Bei der Formulierung dieser Forschungsfragen hätten sich auch weitere Punkte zur Beobachtung angeboten, so z. B. die sprachliche Korrektheit sowohl bei den Kindern als auch bei den Lehrerinnen. Diesen Aspekt haben wir jedoch beiseitegelassen, obwohl es sich um eine sehr dynamische Problematik handelt, die den Fremdsprachenunterricht erheblich beeinflussen kann. Hinsichtlich des Unterrichtes wäre es notwendig, dass die Lehrerin die Fremdsprache so weit beherrscht, dass sie jegliche kommunikative Absicht ihrerseits und auch ihrer Schüler verwirklichen kann, dass sie über eine einigermaßen korrekte Aussprache verfügt, dass sie einen Fehler erkennen und beurteilen und damit so sensibel wie möglich arbeiten kann, also dass sie im Allgemeinen und insbesondere bezüglich der Fehler der Schülerinnen und Schüler je nach Unterrichtssituation angemessen und tolerant reagieren kann. Aber auch bei den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern spielt die sprachliche Korrektheit eine bedeutende Rolle. Sprachlich fehlerhafte Aussagen können bis zur Unverständlichkeit des Gesagten führen, was eine wesentliche Störung des Kommunikationsprozesses bedeutet.

² FF = Forschungsfrage

Hinsichtlich der Ausrichtung unseres Forschungsvorhabens und auch auf Grund des niederen Alters der Untersuchungsgruppe haben wir jedoch die sprachliche Korrektheit der Äußerungen nicht bewertet und uns eher auf die psycholinguistischen Aspekte der Kommunikation sowie auf die grundlegende Kommunikationsbereitschaft der Respondent/inn/en konzentriert.

3.3 Methoden der Datenerhebung

In Bezug auf die Ausrichtung des Projekts wurde als Forschungsmethode eine qualitative Studie gewählt, und zwar eine teilnehmende, offene, durch den Einsatz technischer Mittel unterstützte Beobachtung von Interaktionen im Klassenraum unter Vorschulkindern sowie Schülerinnen und Schülern der ersten beiden Grundschuljahrgänge. Die qualitative Methode schien uns vor allem deshalb für geeignet, weil sie nicht die Anzahl der Variablen sowie der Beziehungen unter ihnen reduziert und auch nicht zu einer vereinfachenden Verallgemeinerung führt (vgl. Janíková, 2013, S. 83), uns aber ein komplexes Bild der untersuchten Vorgänge, begründet auf feststehende Daten und eine spezifische Beziehung zwischen dem Forscher und den Studienteilnehmern liefert (vgl. Švaříček und Šedová 2007, S. 17). Die Wahl der Forschungsmethode war von unserem Anliegen bestimmt, die Unterrichtsrealität so präzise wie möglich zu erfassen. Unsere Methodologie ist explorativ und interpretativ orientiert, das heißt, wir haben uns auf die Erforschung komplexer Prozesse intentionaler (expliziter) Sprachaneignung im Umfeld der Vor- und Grundschule und den Versuch, diese möglichst gut zu verstehen und eingehend zu interpretieren, konzentriert.

3.4 Durchführung der Datenerhebung

Die Daten wurden mittels zweier Methoden gesammelt:

1. teilnehmende Unterrichtsbeobachtung mithilfe von Videoaufnahmen³
2. Forschungsgespräch mit der Lehrerin

3 Videostudien (engl. video-based research) werden heutzutage in der pädagogischen Forschung immer häufiger durchgeführt. Besonders intensiv beschäftigt sich damit das Zentrum für Pädagogische Forschung (Centrum pedagogického výzkumu – CPV) an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn unter der Leitung von Doz. Janík.

- Ad 1. An der Unterrichtsbeobachtung haben die Studienleiterin sowie ein Kameramann teilgenommen. Die Aufnahmen wurden digital mit einer fest stehenden Videokamera gemacht (Kombination Akustik und Bild). Besonders in den Vorschulen, wo die Kinder während des Unterrichts oft in Bewegung waren und ihre Position im Klassenraum änderten, z. B. wenn sich gewisse Aktivitäten parallel an mehreren Orten in der Klasse abspielten, wäre es besser gewesen, zwei Kameras zur Verfügung zu haben. Dennoch ist es schließlich gelungen, Videoaufnahmen ziemlich guter Qualität zu machen. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, dass der Kameramann von den Kindern möglichst unbemerkt blieb und dass er ihr Verhalten möglichst nicht beeinflusste. Die Kamera wurde im Klassenraum derart installiert, dass möglichst der gesamte Aktionsraum, in dem sich der Unterricht abspielte, erfasst werden konnte. Die Arbeit mit einer Videostudie haben wir deshalb gewählt, weil sie ein komplexes methodologisches Verfahren darstellt, in dessen Rahmen wir eine ganze Reihe unterschiedlicher Methoden und Techniken der Aufnahme sowie Analyse von Videodaten anwenden konnten (vgl. Janík, 2006, S. 13). Die Videoaufnahmen haben uns ermöglicht, die unterschiedlichen Abläufe im Fremdsprachenunterricht in der Vorschule gut zu erfassen und uns ausreichend Material zu ihrer Beschreibung geliefert.
- Ad 2. Die zweite Methode der Datenerfassung waren Gespräche mit der Lehrerin. Dabei wurde das sog. halbstrukturierte Interview angewandt, das in seinen äußeren Merkmalen einem gewöhnlichen Gespräch ähnelt, obwohl es auf einem bestimmten Schema fußt, das für den Forscher bzw. Fragesteller verbindlich ist (vgl. Mioviský, 2006, S. 159). Die Gesprächsstrategie sowie der Kern des Interviews wurden im Vorhinein wie folgt vorbereitet:
 - Unterrichtsbedingungen (Ausbildung der Lektorin, Anzahl und Alter der Kinder, soziale Charakteristik der Klasse, die Frage nach Kindern aus sprachlich gemischten Familien, die materiellen Bedingungen

der jeweiligen Institution, die Dauer des Unterrichts usw.)

- Verlauf des Unterrichts (definierte Unterrichtsziele, Methodenwahl, Auswahl von Unterrichtsmaterialien und anderer Hilfsmittel etc.)
- Zusammenarbeit mit österreichischen Grund- oder Vorschulen
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Die Gespräche mit der Sprachlehrerin bzw. Lektorin führte die Projektleiterin, und zwar in drei unterschiedlichen Etappen: einen Monat vor den Videoaufnahmen, unmittelbar vor den Aufnahmen und unmittelbar danach.

Insgesamt wurden zwischen dem 18. 3. 2014 und dem 6. 5. 2014 elf Videoaufnahmen gemacht, und zwar sechs in Vorschulen mit Kindern im Alter von vier bis sechs und fünf in der Grundschule mit Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren. Es wurden insgesamt 73 Vorschüler/innen und 57 Grundschüler/innen, insg. also 130 Kinder aufgenommen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen

Schultyp	Kinderzahl	Alter	Unterrichtsdauer
Kindergarten Sluníčko Třeboň	9	4 – 6	1 – 2 Jahre
Kindergarten Rapšach	13	5 – 6	1 – 2 Jahre
Kindergarten Horní Stropnice	18	4 – 6	1 – 2 Jahre
Kindergarten Nová Bystřice	9	5 – 6	8 Monate
Kindergarten Papírenská, České Budějovice	12	5 – 6	8 Monate
Kindergarten Borek	12	4 – 6	8 Monate
Grundschule Borek	10	8 – 9	2 Jahre
Grundschule Nová Bys- třice	24	6 – 7	8 Monate

Schultyp	Kinderzahl	Alter	Unterrichtsdauer
Grundschule České Velenice A	10	6 – 7	8 Monate
Grundschule České Velenice B	8	6 – 8	8 Monate
Grundschule Benešov nad Černou	5	6 – 7	8 Monate

Sieben Kindergruppen lernten Deutsch seit acht Monaten, vier Gruppen länger als ein Jahr. Sechs Lehrerinnen hatten ein Masterstudium abgeschlossen, zwei ein Bachelorstudium und drei einen Mittelschulabschluss mit Reifeprüfung. Nur zwei der Lehrerinnen hatten einen Abschluss im Lehramt Deutsch. Sieben Videoaufnahmen wurden in tschechischen Schulen im tschechisch-österreichischen Grenzgebiet gemacht und vier in České Budějovice sowie seiner näheren Umgebung. Insgesamt wurden 2 Stunden, 44 Minuten und 27 Sekunden Unterrichtsgeschehen aufgezeichnet.

Tab. 2: Dauer der Videoaufnahmen

Schule	Dauer
Kindergarten Borek	00:21:46
Kindergarten Horní Stropnice	00:13:10
Grundschule Nová Bystřice	00:16:35
Kindergarten Papírenská, České Budějovice	00:16:08
Kindergarten Rapšach	00:16:22
Kindergarten Sluníčko Třeboň	00:19:40
Grundschule Borek	00:15:11
Grundschule České Velenice A	00:09:42
Grundschule České Velenice B	00:05:15
Grundschule Nová Bystřice	00:30:38
Gesamt	02:44:27

3.5 Ausarbeitung der Daten und ihre Vorbereitung für die Analyse

Die einzelnen Videoaufnahmen mussten nun für ihre weitere Verwendung im Forschungsprojekt bearbeitet werden. Zuerst wurden Transkripte der Tonaufnahmen erstellt, dann wurden die Videoaufnahmen gemäß der Art der darin vorkommenden Interaktionen in kleine Abschnitte geteilt (z. B. Stellen von Fragen durch die Lehrerin, Aktivitäten im Sitzkreis, Anregung zur nonverbalen Kommunikation, Arbeit mit Liedern, Gedichten, Auszählreimen etc.). Dabei entstanden einzelne Dateien, mit denen weiter gearbeitet werden konnte.

Die Vorbereitung der Daten für die weitere Analyse beinhaltete:

1. die Systematisierung qualitativer Daten (Verarbeitung, Ordnung und Reduzierung der Daten hinsichtlich der im Forschungsvorhaben geplanten Analyse, z. B. Auswahl einer typischen, repräsentativen Situation oder Interaktionssequenz, Auswahl einer Sequenz zur Transskription)
2. Kodierung der Daten
3. Transkription des Textes
4. Mikroanalyse der Teilsequenzen: Beschreibung der einzelnen Interaktionen

Die aufgezeichneten Sequenzen mussten für die weitere Verarbeitung transkribiert werden. Ein Transkript ist seinem Wesen nach eine Interpretation eines ursprünglichen Geschehens, denn es wählt oder hebt nur bestimmte Züge dieses Geschehens hervor. Zum interpretativen Charakter des Transkripts trägt auch die Tatsache bei, dass eine wesentliche Aufgabe der transkribierenden Person die Interpretation der Tonaufnahmen als sprachliche Äußerungen ist (vgl. Kaderka und Svobodová, 2006, S. 18).

In den Transkripten wurden folgende Symbole verwendet:

- Pause, Zögern
- ↓ fallende Melodie
- ↑ steigende Melodie
- ? Frage
- : Verlängerung des Vokals
- @ Hesitationslaute wie “äh” oder “eh”
- unverständliches, unklares Wort bzw. Textabschnitt
- ... nicht abgeschlossener Satz
- = sofortige, voreilige Reaktion auf den Partner
- XY große Buchstaben für die Betonung der Silbe oder des Wortes
- (()) Gefühlsäußerungen

Musterbeispiel für eine Transkription:

L ⁴	was tut dir weh?
S7	@ ■
K	hals krk (=Hals)
L	Hals
L/K	o: mein hals au weh -//-
L	michal was tut dir weh?
S8	Mund
L	MUND
L/K	o: mein MUND au weh
L	@ was tut dir weh?
S9	mein füße
L	meinE füße
L/K	o: meine füße au weh

4 L = Lehrerin; K = Kinder; S1, S2 = ein konkreter Schüler, eine konkrete Schülerin

L	povídejte nahlas ať je vás slyšet (= sprecht laut, damit man euch hören kann)
K	au weh
L/K	= au weh -//-
L	@
S10	o: mein bauch
L/K	o: mein bauch↓ au weh -//-
L	@
S11	au weh

4 Forschungsergebnisse und Interpretation der gewonnenen Daten

Bei der Auswertung der Forschungsergebnisse haben wir uns auf die Analyse der Videoaufnahmen, die Transkripte ausgewählter Unterrichtssequenzen und die Forschungsgespräche mit den Lehrerinnen gestützt. Die Transkription der sprachlichen Äußerungen während des Unterrichts ermöglichte uns eine leichtere Orientierung in den einzelnen Unterrichtssituationen, Methoden und der Sprache der Lehrerinnen und der Kinder. Die Gespräche mit den Unterrichtenden trugen zu einer präziseren Interpretation der gewonnenen Daten bei. Bei der abschließenden Beantwortung unserer einzelnen Forschungsfragen gelangten wir zu den folgenden Feststellungen:

FF1 Wie konstruieren die Kinder im Vorschulalter bzw. im jüngeren Grundschulalter sprachliche Interaktionen mit Lehrerinnen und untereinander?

Bei der Beantwortung dieser Frage sind wir von der Voraussetzung ausgegangen, dass in allen untersuchten Gruppen kommunikative Interaktion zwischen Lehrerin und Kindern, Kindern und Lehrerin sowie Kindern untereinander stattfindet. Sprachliche Interaktionen⁵ haben wir in Hinsicht auf die Ausrichtung unseres Forschungsvorhabens vor allem auf der Ebene der sozialen Realität betrachtet, es interessierten

⁵ Mit der Erforschung von sprachlicher Interaktion bzw. Sprachhandeln beschäftigt sich insb. Auer (2014).

uns also die Formen der „Konstruktion“ und des „Verhandelns“ der Wirklichkeit im Rahmen gewöhnlicher Alltagsgespräche. Wir haben also untersucht, ob die Kinder die Anregungen vonseiten der Lehrerin verstehen, ob sie darauf spontan reagieren, eventuell auch fehlerhaft, oder ob sie noch sprachliche Unterstützung brauchen, und ob bereits Anzeichen eigener Initiative vonseiten der Schülerinnen und Schüler zur Anknüpfung von Kommunikation in der Fremdsprache bestehen.

Wir können festhalten, dass die Kinder auf die Anregungen der Lehrerin fast immer nonverbal zu reagieren imstande waren. Dies ist unserer Überzeugung nach der erste grundlegende Schritt zur erfolgreichen Aneignung fremder Sprachen im Allgemeinen. Es ist für Kinder dieses Alters einfach natürlich, auf sprachliche Anregungen nonverbal zu reagieren. Dadurch zeigen sie, dass sie verstanden haben, aber auch ihre Bereitschaft, sich an der Kommunikation zu beteiligen.

Wenn sie nicht verstanden haben, wichen die Kinder ziemlich häufig in Kompensationsstrategien aus, die daraus bestanden, das zu wiederholen, was die Lehrerin gesagt hatte. Aus seiner Reaktion wurde aber oft ersichtlich, dass das Kind wusste, dass es nicht so reagierte, wie es von ihm erwartet wurde. An das Wiederholen der Lehrerin sind die Kinder jedoch gewöhnt und sie wissen, dass es besser ist irgendetwas zu sagen als nichts.

Die dritte häufige Reaktion, die wir feststellen konnten, war die einfache Antwort mit Ja bzw. Nein, und das manchmal auch bloß als möglichst sicheren Ausweg aus der gegebenen Situation.

Eine fremdsprachliche Interaktion zwischen den Kindern untereinander konnten wir fast nicht feststellen. Wenn ein Kind ein anderes angesprochen hat, war das immer aufgrund irgendeiner Aktivität im Sesselkreis („antworte und frage weiter“). Es kann vermutet werden, dass die gegenseitige fremdsprachliche Kommunikation grundsätzlich blockiert ist, was einerseits durch die Natur des Kindes bedingt ist (es verwendet die Sprache, die ihm innerlich nahe ist), teilweise hat uns die Analyse der Videoaufnahmen aber auch bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler zu solcher Kommunikation nicht viele Anregungen erhalten. Die Lehrerin steht gewöhnlich im Zentrum der Aufmerksamkeit und des Geschehens, sie leitet die Aktivitäten der Kinder und gibt ihnen nicht genügend Raum für den eigenen Umgang mit der Fremdsprache. Gleichzeitig müssen wir aber unterstreichen, dass das

filmische Aufgenommenwerden an sich eine ziemlich stressbeladene Angelegenheit ist und alle Lehrerinnen zu demonstrieren bemüht waren, was ihre Schützlinge schon alles können. Sie wollten in kurzer Zeit so viele Aktivitäten wie möglich unterbringen und ließen den Kindern für eigene sprachliche Äußerungen gewöhnlich nicht so viel Zeit, wie sie ihnen normalerweise dafür geben. Zwischen den Vorschulkindern und den Schülerinnen und Schülern der Grundschulen haben wir in Einklang mit unseren Erwartungen gewisse Unterschiede in der Konstruktion sprachlicher Interaktionen festgestellt, die insbesondere mit dem unterschiedlichen Grad ihrer kognitiven Entwicklung zusammenhängen. Die Vorschulkinder verwendeten in ihrer Kommunikation wesentlich häufiger Einwortantworten, während die Schülerinnen und Schüler der Grundschulen sich eher bemühten, in ganzen Sätzen zu antworten. Die sprachlichen Äußerungen letzterer basierten nicht bloß auf Nachahmung oder geringfügigen Änderungen der Äußerung der Lehrerin, sondern es war auch ein Bemühen um die Hervorbringung eigener - wenn auch manchmal sprachlich fehlerhafter - Äußerungen zu erkennen. Schließlich konnten wir bei den Grundschulern auch eine größere Bereitschaft, aber auch Fähigkeit zum Experimentieren mit der Sprache sowie sich auf bisher Unbekanntes einzulassen, feststellen (z. B. antwortete ein Schüler auf die Frage „Wie heißt du?“ mit „Ich bin Karel“, während in der Vorschule hier eher die Antwort „Karel/Jana/Michal“ etc. zu hören wäre).

FF2 Welche Arten kommunikativer Aktivitäten überwiegen im frühen Fremdsprachen-, „Unterricht“?

Am öftesten sind wir auf die Fragen gestoßen Wie geht's?, Wie heißt du?, Wo wohnst du?, Wie alt bist du?, Was machst du?, Was magst du?, Wie ist die Mütze, das Auto etc.?, Was ist das?, die von der Lehrerin gestellt wurden. Leider handelte es sich dabei meistens bloß um eine Art Pseudokommunikation, bei der es primär um die Einübung isolierten Wortschatzes oder fixer Wendungen ging. Folgende Themen waren im Unterricht am häufigsten vertreten: Familie, menschlicher Körper, Essen, Wohnen, Verkehrsmittel, Tiere, Natur. Einige erwartete Themen kamen jedoch nicht vor, so z. B. Kleidung, Einkäufe, Wetter, Ausdruck von Zustimmung und Ablehnung, Entgegenkommen oder Bedürfnissen (wirf mir den Ball zu, fang den Ball; ich will nicht; komm spielen; gib mir das Spielzeugauto, etc.).

Wir hatten erwartet, dass im Unterricht am öftesten Anregungen zu nonverbalen Reaktionen erfolgen würden (bring mir...!, wo ist die Puppe?, zeig mir...!,etc.). Zu unserer Überraschung kamen Anregungen zu nonverbaler Reaktion aber weit weniger vor als solche zu sprachlicher Kommunikation. Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation, die für Kinder dieser Alterskategorie so wichtig und typisch ist (z. B. Ausdruck von Emotionen, Mitteilung von Informationen mit Hilfe von Körperbewegungen, Mimik und Gestik), wurde von den Lehrerinnen eindeutig unterbewertet, und dies an beiden von uns untersuchten Schultypen.

FF3 Wie reagiert die Lehrerin auf unterschiedliche Interaktionssituationen?

Es war interessant zu verfolgen, auf welche Art und Weise die Lehrerinnen auf das Handeln der Kinder reagierten. Häufig waren sprachliche Reaktionen des Typs sehr gut, super, prima, schön und nonverbale Reaktionen wie Streicheln, Lächeln oder ein gehobener Daumen als ein gestikuliertes „Prima! Super! Bravo!“. Wenn die Kinder unruhig oder unkonzentriert waren, ermahnten sie die Lehrerinnen in der Regel auf Tschechisch, obwohl die Kinder dank geänderter Intonation, Lautstärke und Gesichtsausdruck gewiss auch einschlägige Reaktionen auf Deutsch verstanden hätten. In vielen Videoaufzeichnungen war erkennbar, wie mit der Zeit die Ungeduld der Lehrerinnen zunimmt. Am Beginn der Aufnahmen waren die Lehrerinnen rücksichtsvoller und geduldiger, später „intervenierten“ sie mehr in die Reaktionen der Kinder und unter Umständen übten sie auf sie auch Druck aus. Sie halfen den Kindern, leiteten sie an, wen sie etwa bei einer Übung im Sitzkreis ansprechen sollten usw. Ziemlich häufig beharrten sie auch auf eine vollwertige Antwort (z. B. Ich wohne in Hluboká.) bzw. auf eine vollwertige Frage (Simonka, wie geht's?), und dadurch haben sie die Kommunikation teilweise auch blockiert.

Wenn wir den Verlauf der beobachteten Unterrichtsstunden verfolgen, sehen wir, dass die Lehrerinnen häufig Sinn für Humor aufweisen und sich mit Hilfe provokativer Antworten bemühen, die Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht zu erhalten (so z. B. Jiřík, du bist zwei Jahre alt, obwohl der Kleine natürlich schon fünf ist). Vom Fragestellen gehen sie daher oft zur Verbesserung falscher Antworten über, was den Kindern anfangs viel Spaß macht. In dieser Phase zeigen sie, dass sie spontan reagieren können. Wenn wir jedoch die Abspieldauer der Aufnahmen

betrachten, stellen wir fest, dass eine typologisch gleiche Aktivität – einer spricht, die anderen hören zu – zu lange dauert. Bei Kindern so niedrigen Alters wäre es angebracht irgendeine Bewegungsaktivität, die den sprachlichen Ausdruck begleitet, einzufügen.

FF4 Wie initiiert die Lehrerin die sprachliche Interaktion, welche Inputs gibt sie?

Am häufigsten konnten folgende drei Arten von Anregungen durch die Lehrerin zur sprachlichen Interaktion der Kinder beobachtet werden:

- Frage – Antwort ($L \rightarrow S \leftrightarrow S$; $L \leftrightarrow S \leftrightarrow L \leftrightarrow S$) (z.B. L: Kája, was machst du? S: Ich turne. S: Und du, Míša? S: Ich koche.)
- Wörtliche Anregung der L – nonverbale Reaktion der S (L: Setz dich! – der Schüler setzt sich)
- Beginn eines Liedes oder eines Satzes durch L – Vollendung durch S

Keiner der beobachteten Lehrerinnen könnte man unterstellen, dass sie sich nicht darum bemühten, die Kinder zur Kommunikation anzuregen. Ein Problem besteht jedoch darin, dass die häufigsten Anregungen Fragen waren, die sich andauernd wiederholten, so dass sich die Kinder nicht mehr dafür interessierten. Gleichzeitig handelte es sich bisweilen um Fragen, die in der Fachliteratur gern als leeres „Sprachstroh“ (z. B. Götze, 1996, S. 137) bezeichnet werden, also Fragen, die wir im Alltag meistens nicht stellen, denn die Antwort geht ohnedies aus der gegebenen Situation hervor (so etwa Welche Farbe hat dieses Auto? – wobei wir in der Hand ein rotes Spielzeugauto halten; Was ist das? – und das Kind sieht ein Auto, etc.). Fragen oder noch besser Sprechanregungen zu finden, die realen kommunikativen Bedürfnissen entspringen, ist auf den ersten Blick nicht ganz einfach, es reicht bisweilen jedoch, seine eigene Kommunikation in der Muttersprache zu beobachten und sich dadurch leiten zu lassen (z. B. Willst du mit dem Auto oder mit der Puppe spielen?, Soll ich dir Tee oder Wasser geben?, Räum diese Autos in den Schrank!, Leg die Puppen auf das Bett! etc.). Bezüglich der Anregungen zur Interaktion haben wir überhaupt keine Unterschiede zwischen der Arbeit der Vorschullehrerinnen und derjenigen der Grundschullehrerinnen feststellen können. Im Grunde genommen haben wir gar keine Aufgaben beobachten können, die die

Kinder dazu geführt hätten, irgendein Problem oder eine problematische Situation zu lösen (so z. B. Gegenüberstellen, Reihen oder Ordnen von Gegenständen, Aufzeigen von Zusammenhängen usw.).

5 Schlussfolgerungen

Die gewonnenen Erkenntnisse erlauben uns, einige abschließende Empfehlungen für die Unterrichtspraxis auszusprechen. Wir gehen dabei von den bei der Analyse der Videoaufnahmen gewonnenen Erkenntnis sowie von den Forschungsgesprächen mit den Vorschul- und Grundschullehrerinnen aus. Wir bemühen uns um ein gewisses Maß an Verallgemeinerung und Systematisierung der Empfehlungen, so dass sie für jedweden Fremdsprachenunterricht mit Kindern im Vorschul- und jüngeren Grundschulalter geltend gemacht werden können.

1. Ganz und gar grundlegend ist es, dass es der Lehrerin gelingt, in der Gruppe eine solche Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kinder wohl fühlen sowie Lust bekommen etwas Neues zu entdecken und in der sie auf sich selber sowie auf ihre Leistung stolz sein können. Derlei lässt sich nicht nur durch einen liebevollen Zugang der Lehrerin erreichen, sondern auch durch die Wahl geeigneter dynamischer Aktivitäten, die den Kindern Spaß machen, sowie die Einbindung aller Kinder in das Unterrichtsgeschehen.
2. Die gewählten Methoden und Aktivitäten sollten das Kind in seiner ganzen Komplexität ansprechen. Es ist erwiesen, dass Sprachunterricht mit Einbeziehung aller Sinne sehr effektiv ist. Wir empfehlen deshalb, nicht auf Tast-, Geschmacks- sowie Geruchssinn zu vergessen, denn diese drei Sinne vermitteln uns die Umwelt genau so wirksam wie der Seh- und Hörsinn dies tun. Doch gerade das erste Bekanntwerden mit der deutschen Sprache basierend auf sämtlichen Sinneswahrnehmungen ist im von uns verfolgten Unterricht nur sehr vereinzelt vorgekommen.
3. Bei der Wahl der Methoden ist es notwendig, die Bedürfnisse des Kindes zu respektieren. Der Unterricht sollte sich daher durch möglichst große methodische Vielfalt und Abwechslungsreichtum auszeichnen. Wenn die Kinder mal eine Weile lang

sitzen müssen, sollten sie sich während der nächsten Aktivität im Klassenraum bewegen können, wenn sie mal abstrakt Fragen zu beantworten haben, sollten sie sich in der Folge konkret mit bestimmten Gegenständen beschäftigen und sich danach rhythmischen Übungen (Liedern, Reimsprüchen etc.) widmen dürfen. Bei vielen Aktivitäten kann effektiv der Körper eingesetzt werden – Klatschen, Hüpfen, langsames Gehen, Klopfen auf verschiedene Körperteile, Schnalzen mit den Fingern, Stampfen mit den Füßen etc. Auch bezüglich dieses Punktes haben wir in unserem Forschungsvorhaben eine Reihe von Mängeln festgestellt, die insbesondere auf zu lange Unterrichtssequenzen zurückzuführen sind, die zur Ermüdung der Schülerinnen und Schüler führten, zu einer Verringerung der Konzentration und nicht zuletzt auch zur Weigerung, an unterschiedlichen Aktivitäten teilzunehmen.

4. Mit großem Erfolg lassen sich in den Fremdsprachenunterricht Spiele integrieren, die die Kinder aus ihrem Alltagsleben kennen. Bereits das Anhören von Spielanleitungen kann für die Kinder ein interessantes Abenteuer werden. Eine Trennung des Fremdsprachenunterrichts von der realen Umwelt der Kinder, wie wir sie in den Vorschulen angetroffen haben, kann zu keinem effektiven Fremdsprachenlernen führen.
5. Es ist von großem Vorteil, wenn es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, ihre leitende Rolle im Unterricht möglichst zurückzunehmen und die Kinder zur eigenen Mitgestaltung des Unterrichtsgeschehens und zu gegenseitiger Kommunikation zu motivieren.
6. Unterricht kann nur dann erfolgreich verlaufen, wenn wir ihn innerlich differenzieren und unterschiedliche Aktivitäten für unterschiedliche Schülergruppen erstellen. Es ist von grundlegender Bedeutung, dass wir in diesem Alter die Kinder nicht von der Beschäftigung mit fremden Sprachen abschrecken, sondern im Gegenteil, dass wir ihnen zeigen, dass beim Sprachenlernen jeder erfolgreich sein kann. In der Vorschule und den ersten beiden Klassen der Grundschule sollten wir Misserfolg beim Fremdsprachenlernen überhaupt erst gar nicht aufkommen lassen. Es geht hier nämlich primär nicht darum, wie viele

lexikalische Einheiten etwa sich ein Kind aneignet oder wie gut es bestimmte grammatische Strukturen beherrscht, sondern darum, eine positive Beziehung zu Sprachen im Allgemeinen, also auch zur Muttersprache, auszubilden.

7. Erfolg im Unterricht stellt sich schneller ein, wenn
 - die Lehrerin konsequent in der Fremdsprache spricht und die Muttersprache, wenn es nur irgendwie möglich ist, vermeidet,
 - die einzelnen Aktivitäten sich möglichst abwechseln und der Unterricht nicht bloß auf das Stellen von Fragen basiert,
 - die Kinder zur Kommunikation untereinander angeregt werden,
 - Dinge, Vorgänge und Aktivitäten nicht nur stereotyp bei ihrem Namen genannt werden,
 - in den Unterricht möglichst alle Sinne miteinbezogen werden,
 - Elemente der Dramenpädagogik Eingang in den Unterricht finden.
8. Schließlich sollten die gewählten Unterrichtsmethoden alle möglichen Arbeitsformen, wie etwa auch Einzel-, Partner- sowie Gruppenarbeit ermöglichen.

Auch andere Arbeiten im Bereich des frühen Fremdsprachenunterrichts (vgl. etwa die Nürnberger Empfehlungen, 1996; Bausch, 1989, S. 366–367 u.a.) belegen, dass früher Fremdsprachenunterricht sich positiv auf die Ausbildung der Identität des Kindes auswirkt, ihm die Augen für die Verschiedenheit von Kulturen öffnet und den Lernprozess, Fremdes anzuerkennen und zu respektieren, anbahnt. Früher Fremdsprachenunterricht macht sich das besondere Alter des Kindes zunutze, seine natürliche Neugier und Wissbegierde, seine spezifischen Kommunikationsbedürfnisse, seine Bereitschaft sowie Fähigkeit zur Nachahmung und Artikulation, und bietet ihm weitere Möglichkeiten einer allseitigen Entwicklung an, unterstützt seine positive Einstellung zu fremden Sprachen und hat günstige Auswirkungen auf das Lernen

im Allgemeinen. Er trägt effektiv zur gesamten Entwicklung des Kindes, zur Ausbildung seiner sinnlichen, gestalterischen, sozialen, kognitiven sowie sprachlichen Fähigkeiten bei. Das Kind in diesem Alter versteht und benützt Sprache als Mittel zur Kommunikation. Deshalb verfolgt der frühe Fremdsprachenunterricht vorwiegend eine semantische und pragmatische Progression; die morphosyntaktische Komponente steht bloß im Hintergrund.

Literatur

- AUER, Peter (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert und KRUMM, Hans-Jürgen (eds.) (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2000). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- GENESEEE, Fred (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GÖTZE, Lutz (1996). Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung. *Deutsch als Fremdsprache*, 33/3, S. 136–143.
- HENDL, Jan (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- JANÍK, Tomáš und Marcela MIKOVÁ (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- JANÍKOVÁ, Věra. und Kol. (2013). *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě*. Brno: Masarykova univerzita.
- KADERKA, Petr und Zdeňka SVOBODOVÁ (2006). *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů*. *Jazykovědné aktuality*, 43 (3–4), S. 18–51.
- Kol. (1996). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München: Goethe-Institut, Dürr + Kessler Verlag.

- MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ und Kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- WODE, Henning (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- ZYDATISS, Wölfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionprogramme*. Ismaning: Hueber.
- Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2), 2002, S. 1. Online verfügbar unter:http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/interaktion.htm [zuletzt geprüft am 20.01.2015].

Resumé

V České republice došlo po roce 1989 k výraznému zvýšení zájmu odborné veřejnosti, ale i rodičů a žáků o ranou výuku cizích jazyků. Vznikla celá řada koncepčních materiálů (např. Osnovy pro výuku cizích jazyků na 1. stupni ZŠ, na evropské úrovni Norimberská doporučení, v roce 2004 RVP ZV), která doposud udávala této výuce směr. V současné době se ale ukazuje, že v souvislosti se změněnými společensko-politickými, ekonomickými i kulturními podmínkami života dochází i ke změnám v koncepci jazykové politiky, v přístupu k pojetí jazykové výuky obecně, jakož i ve výzkumu. Rané výuce cizích jazyků je nutné věnovat opět zvýšenou pozornost.

Tento příspěvek vznikl v rámci realizace česko-rakouského projektu „Interkulturelní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů“ („Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen“) realizovaného v rámci operačního programu „Evropská územní spolupráce Rakousko – ČR 2007–2013“ v letech 2012–2014. Zaměřen je na sledování interakce mezi dítětem a učitelkou i mezi dětmi navzájem a na sledování procesu rozvoje dvou řečových dovedností, a to poslechu s porozuměním a mluvení, ve výuce německého jazyka v mateřských a základních školách (1. a 2. ročníku) v česko-rakouském příhraničí. Zajímalo nás, jak děti předškolního a mladšího školního věku konstruují jazykové interakce s učitelkami a ostatními dětmi, jaké typy komunikativních aktivit převažují při

„cizojazyčné výuce“, jak reagují učitelky na různé situace interakce a jakým způsobem dávají podněty k jazykové interakci.

Data byla shromažďována pomocí participačního pozorování s využitím videonahrávek a výzkumného rozhovoru s učitelkami mateřských a základních škol vyučujícími německý jazyk u sledovaných skupin respondentů. Text předkládá výsledky výzkumu a nabízí doporučení pro výukovou praxi.

Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht - die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht

Petra Besedová
Universität Hradec Králové

Abstract

Die Rolle von literarischen Texten und der Literatur allgemein im DaF-Unterricht spielt in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts immer eine wichtige Rolle. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war die Beschäftigung mit Literatur im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung ein selbstverständliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Im Zuge der Einführung der audio-lingualen und der audiovisuellen Methode in der Mitte des 20. Jahrhunderts schien Literatur jedoch weitgehend ausgedient zu haben. Die kommunikative Methode, die seit 70er Jahre des 20. Jahrhunderts einen neuen Trend im Fremdsprachenunterricht zeigt, wurde primär auf den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagszusammenhängen ausgerichtet.

Was können die literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht leisten, wie können sie eigentlich den DaF-Unterricht bereichern usw., auf diese Fragen wurde in diesem Text die Antwort gesucht und die Autorin möchte darauf hinweisen, dass das Komplex Literatur-Kultur-Sprache eine untrennbare Einheit bildet. Anhand der Ergebnisse einer Forschung wird gezeigt, mit welchen literarischen Texten an den tschechischen Mittelschulen gearbeitet wird, oder ob die Probanden mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht gerne arbeiten oder nicht. Ausgehend von der Überlegung, warum überhaupt Literatur im Fremdsprachenunterricht, soll hier die didaktische Frage nach der Legitimation von Literatur und der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht angeschnitten werden.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Literatur, Literaturdidaktik, literarische Texte

Abstract

The status of literature in teaching of foreign languages and role of literary texts in teaching German as a foreign language played in the history of foreign language teaching its important role. By the mid-20th century, the literature was associated with the ideal of higher education and, last but not least, was the main goal of a top foreign language acquisition. With the emergence of audio-lingual and audio-visual methods in the mid-20th century, interest in literature reduces in foreign language classes, if not completely disappears. Communicative method that brings new trend into foreign language teaching – primarily for the acquisition of language skills and their use in everyday communication situations, uses literary texts marginally. Up from 70th respectively 80th years of the 20th century the interest in the presence of literature in teaching foreign languages starts to rise again.

How literary texts can affect foreign language teaching, how it can enrich it etc., all satisfactory answer to these and similar questions is sought by the study author. She also aims to confirm the hypothesis that the trilogy literature-culture-language forms a single, indivisible theme whole.

Therefore, we should not forget the fact that language learning is not only about the acquisition of language skills, but if we want to understand the language in all its complexity, it is necessary to understand and extralinguistic, cultural and literary contexts of the target language. Depending on the research results, which are presented in this study, the author reflects on how literary texts are suitable for teaching foreign languages, or why teachers do not like working with literature, although students are of the opposite opinion. The research results provide a basis for answering the question why literature should be present in foreign language teaching and what positives brings or should bring.

Keywords: foreign language teaching, literature, didactics of literature, literary texts

„Pro captu lectoris habent sua fata libelli“

Dieses lateinische Sprichwort scheint auf ein Lehrgedicht *„De litteris, de syllabis, de metris“* des antiken Grammatikers Terentianus Maurus (2. Jh. n. Ch.) zurückzugehen und diese Zeile, Vers 1286 lautet: *„Je nach Auffassungsgabe des Lesers haben die Büchlein ihre Schicksale“*. Man kann es auch so verstehen: *„Je nach der Interpretation des Lesers werden Bücher verschieden aufgenommen.“* Die literarischen Werke können also nur so viel Sinn und Aussage vermitteln, wie der Leser überhaupt zu erfassen bereit ist. Für den Fremdsprachenunterricht kann man es auch mit anderen Worten verstehen, nämlich erst wenn literarische Werke in ihrer sinnentwerfenden und sinnstiftenden Funktion erkannt werden, legitimiert sich ihre Einbindung auch gerade in den Fremdsprachenunterricht.

1 Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Literatur erfüllt im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion – sie regt auf der persönlichen Ebene die Fantasie, Empathie und Fremderfahrung an, sie wirkt motivierend durch Spannung und ästhetischen Genuss und sie hilft eine fremde Kultur besser zu verstehen. Bei der Einführung in die Fremdsprachenliteraturdidaktik erscheint es notwendig, sich zunächst der Frage nach der Legitimation und des Stellenwertes von Literatur im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen zuzuwenden. Koppensteiner (2001, S. 9) erstellt zehn Thesen zum Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht.

1. *„Nur die Literatur macht den Sprachenunterricht erträglich“*, das heißt, dass Literatur immer da ist und überall gelesen wird. Schließlich muss man in Betracht ziehen, dass Literatur ein Reizpotential bei der Gestaltung literarischer Texte bietet.
2. *„Die Literatur gehört schon in die ersten Wochen des Fremdsprachenunterrichts“*, dies folgt aus These eins und damit ist gemeint, dass gerade Literatur neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht bietet und in Form eines Gedichtes oder Liedes kann sie schon im Anfangsunterricht eingesetzt werden.
3. *„Mit Literatur lassen sich Lernende motivieren“* und sie wirkt gegen Monotonie im Unterricht. Auf der anderen Seite gibt die Literatur den Lernenden ein Gefühl für den spielerischen

Umgang mit der Sprache und durch die gesteigerte Motivation an der Fremdsprache verbessern sich die Chancen für schnellere Lernergebnisse.

4. „*Literarische Texte sollen nicht nur Spaß machen, sondern zugleich eine intensive Sprachübung sein*“, d.h. Literatur ist immer Umgang mit Sprache und sollte nicht nur als ein Reservat, nur für besondere Anlässe verwendet werden. Die vier Fertigkeiten muss man in Betracht ziehen, d.h. die literarischen Texte werden nicht nur gelesen, sondern auch gehört und mit anderen besprochen und zuletzt lässt es sich darüber schreiben.
5. „*Die Arbeit mit literarischen Texten muss lernerzentriert sein*“, hier meint der Autor, dass die Dominanz der Lehrenden soll zurückgedrängt werden. Von den Lehrenden wird hier eine genaue Planung erfordert.
6. „*Texte sollen Anlass zum eigenen Sprechen geben*“ und bei der richtigen Auswahl bieten literarische Texte viele Redeanlässe. Eine neue Kommunikationsfähigkeit, so wird die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bezeichnet, weil es hier nicht primär um die Vermittlung von literarischem Wissen geht.
7. „*Bei der Arbeit mit literarischen Texten ist die Tätigkeit wichtiger als das Ergebnis*“, d.h. eine lockere Atmosphäre und Spaß am Erlernen der Fremdsprachen sind von größerer Bedeutung als Erwartung von hohen Ergebnissen an der Sprache.
8. „*Es gibt keine allgemein gültigen, verbindlichen Interpretationen*“, das steht im Zusammenhang mit der oben genannten These. Bei der Beschäftigung mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht geht es nicht um die Dichtung und ihr Wissen, sondern um eine produktiv-kreative Arbeit mit Texten.
9. „*Die Lernenden müssen beim Umgang mit Literatur die Möglichkeit haben, ihre eigene Erfahrungswelt ins Spiel zu bringen.*“ Als ein wesentlicher Faktor scheint es hier die richtige Auswahl der literarischen Texte, was eine große Rolle für die Motivation spielt. Die Motivation ist von vielen Faktoren abhängig und kann sich während des Lernprozesses verändern, der Lehrende sollte also solche Texte auswählen, mit denen sich die Lernenden identifizieren können.

10. „*Der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit hilft entscheidend, Scheu abzubauen*“, d.h. Partner- und Gruppenarbeit führen zu einer größeren Beteiligung am Fremdsprachenunterricht.

Literarische Texte gelten nun nicht mehr als unantastbares Bildungsgut, sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung, dem die Lesenden einen je eigenen, subjektiven Sinn geben können. Damit wurde es auch möglich, sie als Anregung für die eigene Kreativität zu nutzen.

Kast erwähnt schon im Jahre 1994 (S. 7) im Themenheft Fremdsprache Deutsch zwei zentrale Konzepte, die bis heute die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht maßgeblich prägen:

- Das interkulturelle Konzept – wurde vor dem Hintergrund eines wachsenden Bewusstseins dafür entwickelt, dass erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache auch ein Wissen über kulturell unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster voraussetzt. In der Arbeit mit literarischen Texten wurde eine besondere Chance gesehen, ein Gespräch zwischen der eigenkulturellen Erfahrungswelt der Lernenden und der Erfahrungswelt der fremden Kultur, aus der der literarische Text entstammt, zu initiieren.
- Das Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts – regt zu einem kreativen Umgang mit literarischen Texten an und nutzt diese auch für eine weitergehende Sprachproduktion der Lerner.“

Die Frage nach den Aufgaben der Literatur im DaF-Unterricht wird sehr unterschiedlich und auch sehr oft gegensätzlich beantwortet. Ein Konsens liegt bis heute nicht vor. Es stehen sich viele Positionen bei dieser Frage gegenüber, vor allem geht es darum, wie sich Sprachlernen und Literatur zueinander verhalten können und sollen. Im Fremdsprachenunterricht müssen also zwei Merkmale beachtet werden. Zuerst steht die Vermittlung kultureller Werte des Zielsprachenlandes und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur im Mittelpunkt. Zweitens geht es um die Sprache selbst, anders gesagt die Verwendung sprachlicher Handlungen innerhalb des Textes und der erzähltechnische und sprachliche Dialog mit dem Leser sind von großer Bedeutung. Ewert (2010, S. 1562) ist der Meinung, dass die Literatur bloß als äußeres Vehikel behandelt wird und dass ihr ästhetischer Charakter ausgeblendet wird und dass die literarischen Texte häufig bloß auf ihre Funktion als Medium der Kulturvermittlung reduziert werden.

Die Bedeutung literarischer Texte existiert nicht unabhängig von der Lektüre, sondern wird erst durch den Lesenden im Zusammenspiel mit dem Text hervorgebracht. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht hat sich daraus ein Umgang mit literarischen Texten entwickelt, in welchem diese als motivationsförderndes Zusatzmaterial einsetzt, dass die Lernenden persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll.

2 Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht im Spiegel der Geschichte

Die Position der Literatur im Fremdsprachenunterricht lässt es notwendig erscheinen, sich zunächst der Frage nach ihrer Legitimation und ihres Stellenwertes im Allgemeinen zuzuwenden. Dabei ist es zweckmäßig, die historischen Aspekte zu begreifen. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war die Beschäftigung mit Literatur im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung selbstverständliches Ziel des Fremdsprachenlernens. Im 19. Jahrhundert dominierte im Fremdsprachenunterricht die Grammatik-Übersetzungs-Methode (weiter GÜM), die als Vorbild den Unterricht der klassischen Sprachen (Latein, Griechisch) hatte. Übergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts und des Unterrichts allgemein war damals die allgemeine Geistesbildung und dazu dienen als Maßstab die überlieferten Zeugnisse der literarisch geformten Sprache. Der Schüler sollte mit „richtigen“ fremdsprachlichen Texten, d.h. mit den literarischen Texten ausgewiesener Autoren arbeiten und auch gut mit ihnen umgehen. Neuner und Hunfeld (1994, S. 24) sagen dazu, dass das nicht nur das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache schult, sondern dass es zugleich auch ein Stück literarischer Bildung der fremden Kultur ist.

Nach der großen Kritik an der GÜM setzte sich am Ende des 19. Jahrhunderts die direkte Methode (DM) durch, für die Bewältigung von sprachlichen Alltagssituationen im Zielsprachenland relevant war. Literarische Texte werden nur in Form von Liedern, ausgewählten Gedichten, oder Kurzgeschichten als Zusatzmaterial im Fremdsprachenunterricht benutzt. Die „höhere“ Literatur verschwindet völlig. In den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelten sich im Auftrag des US-Militärs die audiolinguale (ALM) und die audiovisuelle Methode (AVM), die unter maßgeblichem Einfluss der strukturellen Linguistik und der behavioristischen Lernpsychologie entstanden sind. Die

Hauptunterrichtsprinzipien dieser Methoden sind z. B. die Einübung von Sprachmustern vor allem durch Imitation und häufiges Wiederholen, daraus ergibt sich, dass die mündlichen Fertigkeiten (Hören/Sprechen) von größerer Bedeutung sind als die schriftlichen (Lesen/Schreiben). Mit dem radikalen Wechsel der didaktischen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts im Zuge der Einführung der AVM und ALM in der Mitte des 20. Jahrhunderts schien Literatur jedoch weitgehend ausgedient zu haben, d. h. die literarischen Texte wurden aus dem Fremdsprachenunterricht weitgehend ausgeklammert. Die gleiche Situation wurde auch bei der vermittelnden Methode (VM), die sich in den 50er und 60er Jahren entwickelte, beobachtet. In fremdsprachendidaktischen Konzepten, die an der gesprochenen Sprache und den kommunikativen Erfordernissen des Alltags orientiert sind, hatte Literatur zunächst keinen Platz mehr. Bis in die 70er Jahre verzichteten die meisten der in Deutschland erschienenen DaF-Lehrwerke auf literarische Texte.

Ab der Mitte der 1970er Jahre des 20. Jahrhunderts kam es zu einem erneuten Interesse an den literarischen Texten. Dieses neue Interesse an Literatur verbindet Ehlers (2010, S. 1530) mit der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot. Zum anderen resultieren diese Interessen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können. Erst seit etwa Anfang der 80er Jahre gewinnt Literatur im Fremdsprachenunterricht wieder einen höheren Stellenwert. Eine große Rolle spielte dabei damals und bis heute die literaturwissenschaftliche Theorie der Rezeptionsästhetik, die die Hauptbedeutung literarischer Texte in der Lektüre sieht. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht hat sich daraus ein Umgang mit literarischen Texten entwickelt, der sie als motivationsförderndes Zusatzmaterial einsetzt, das die Lernenden persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll. Der neue Stellenwert von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht führte dazu, den Zusammenhang von Spracherwerb, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen. Ehlers (2010, S. 1531) äußert sich dazu folgendermaßen:

„Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen.“

3 Aktuelle Situation: Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis. Ergebnisse der Forschung

Die Literatur gewinnt wieder einen neuen Stellenwert im modernen Fremdsprachenunterricht, in ihrem Mittelpunkt steht nun vielmehr ein kulturbezogenes Lernen, das auf das Kennenlernen und Einüben eines flexiblen Umgangs mit Fremdheit ausgerichtet ist. Voraussetzung für ein solches Erlernen durch und mit Literatur bzw. mit den literarischen Texten ist jedoch, dass die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung nicht übersprungen, sondern im Gegenteil ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Weil Literatur die Vielschichtigkeit der Sprache schon immer in herausragender Weise sichtbar gemacht und für ihre Zwecke genutzt hat, eignet sie sich in besonderem Maße zur Ausbildung einer symbolischen Fähigkeit.

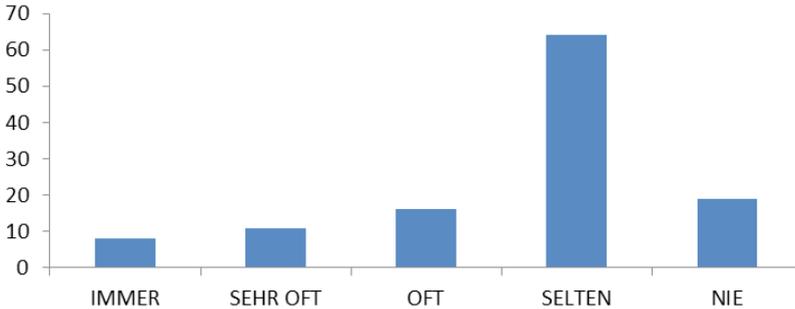
Wie sieht es in der gängigen Praxis aber aus? Im September 2013 wurde eine Studie durchgeführt, in der mehr als 110 Absolventen der tschechischen Mittelschulen befragt wurden. Es wurden Germanistikstudenten der Pädagogischen Fakultäten in Hradec Králové, in Prag, in České Budějovice, in Ústí nad Labem und in Pardubice befragt. Die Probanden befanden sich im ersten Studienjahr und hatten bis dahin keine Literaturgeschichte absolviert. Wie bereits dieser kurze Exkurs in die Geschichte und vor allem der sich ständig ändernde Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht deutlich macht, hängen auch unsere folgenden Forschungsfragen zusammen.

1. Wie und zu welchem Zweck werden literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt.
2. Welche Funktion sollen sie in einer modernen Gesellschaft erfüllen? Und was und wie kann es im DaF-Unterricht ausgenutzt werden?
3. Und zuletzt auch die Frage, ob der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in den kommunikativen Konstellationen von heute noch zielführend ist.

Das Hauptziel der Forschung war die Feststellung der Anwesenheit der literarischen Texte im DaF-Unterricht. Es ergaben sich auch die anderen Ziele, wie z. B. die Beliebtheit der Arbeit mit den literarischen Texten bei den Schülern und auch bei den Lehrern.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Erfahrungen der Studenten mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gering sind. Die Graphik 1 „Wie oft haben Ihre Deutschlehrer die Literatur/literarische Texte im DaF-Unterricht benutzt?“ demonstriert die bedauernswerten Auswirkungen, d. h. mit der Literatur/literarischen Texten wurde nur sehr selten gearbeitet.

Graphik 1: Wie oft haben Ihre Deutschlehrer die Literatur/literarische Texte im DaF-Unterricht benutzt.



Man fragt sich, warum wurde kaum mit den literarischen Texten im DaF-Unterricht gearbeitet. Wenn man die Fremdsprachenlehrer nach der Anwesenheit der irgendwelchen literarischen Texten im DaF-Unterricht fragt, antworten sie oft, dass die Literatur also kein zentraler Unterrichtsgegenstand ist, sondern aus ihrer Sicht ein zusätzlicher Luxus.

Bei einer solchen Einschätzung wird das Potenzial der Literatur als Medium des sprachlichen und des damit immer verbundenen kulturellen Lernens übersehen. Ein Widerspruch zu der Meinung der Lehrer stehen viele Argumente die für Literatur im DaF-Unterricht reden. Literatur besitzt z. B. eine Reihe von Eigenschaften, durch die sie zur Sprachvermittlung in mancher Hinsicht sogar geeigneter erscheint als eine an realen Situationen, Inhalten und Kommunikationsbedürfnissen orientierte funktionale Alltagssprache. Die Begründung für oder gegen den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist also von großer Bedeutung. Wir teilen diese Argumente in zwei Gruppen, die inhaltlicher, sprachlicher und dazu noch methodisch-didaktischer Art sind.

Argumente FÜR Literatur

Literarische Texte sind spannender als andere Texte, sie erweitern die psychologische Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie.

Literatur ist immer da; nicht alle Lernenden sind in der Lage das Zielland zu besuchen, wirklich Deutsch zu sprechen und zu hören. Bücher sind immer vorhanden.

Literatur hat das Potential, interessante Lernsituationen zu schaffen.

Aus pädagogischer Sicht kann Literatur einen Beitrag zum Erwerb von Bildung leisten.

Literarische Texte enthalten häufig wichtige Wortschatzbereiche, die in Lehrmaterialien oder Sachtexten nicht vorkommen.

Literarische Texte bieten viele Gesprächsangebote und Möglichkeiten der Begegnung an.

Literarische Texte weisen einen Weg zur Lösung eines alten didaktischen Problems – die Befreiung des Dilemmas mit dem Artifizialen. D.h. die Literatur bietet einen Weg aus der Künstlichkeit von Übungsreihen zur Alltagskommunikation.

Argumente GEGEN Literatur

Die Mehrzahl der Lernenden hat kein Interesse an Literatur. Literatur ruft nur Langeweile hervor. Literarische Texte sind lebensfremd, zu intellektuell oder veraltet.

Literarische Texte sind sprachlich zu schwierig und werden von den Lernenden nicht verstanden und die Motivation wird zerstört.

Literatur liefert keine brauchbaren landeskundlichen Informationen, denn sie verfremdet gerade die Wirklichkeit.

Ein Gedicht hilft nicht beim Lesen einer U-Bahn-Karte.

Literarische Texte bieten keine oder zu wenig Übungsmöglichkeiten, was die Grammatik und den Wortschatz betrifft.

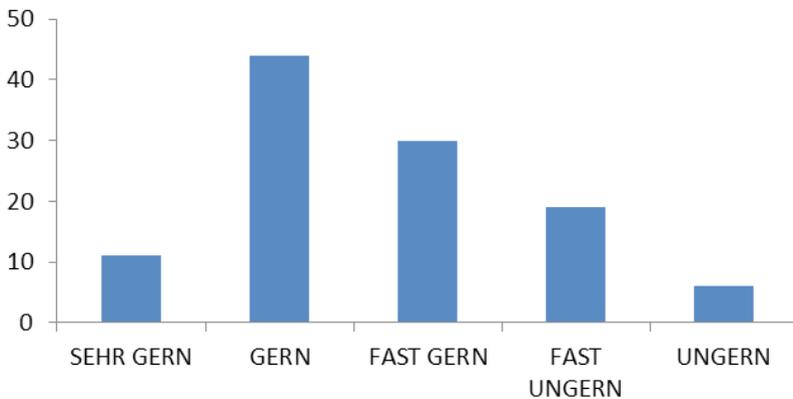
Sprach- und Literaturunterricht schließen einander methodisch aus. Literatur ermöglicht kein befriedigendes Gespräch, keine Kommunikation in der Klasse.

Literarische Texte erbringen dreifache Dekodierleistung: sprachlich-semantische, sprachlich-ästhetische und kultursemantische, was die Probleme des Verstehens der Fremdsprache mitbringt.

Wie schon oben gezeigt, gibt es zahlreiche Argumente gegen Literatur im Fremdsprachenunterricht, die sich jedoch alle weitgehend entkräften lassen. Heutzutage besteht unter den Fremdsprachendidaktikern Einigkeit darüber, dass Literatur, sofern sie richtig ausgewählt und richtig aufbereitet wird, ihren Platz im Fremdsprachenunterricht hat. Die Argumente, die FÜR Literatur im Fremdsprachenunterricht sprechen, sind auch die Aussagen der Probanden, die mit diesen Texten gerne arbeiten.

Die folgende Graphik 2 „Arbeiteten Sie gern mit den literarischen Texten im DaF-Unterricht?“ die im Gegensatz zu der ersten steht, zeigt die Beliebtheit von Literatur bei den Studierenden im Fremdsprachenunterricht. Daraus ergibt sich folgende Frage, warum arbeiten die Lehrer mit den literarischen Texten nicht, wenn sie bei den Schülern so beliebt sind? Die Interpretation kann verschiedenartig sein, eine der möglichen Erklärungen sind vielleicht große Ansprüche an die Vorbereitung der DaF-Unterrichtsstunde.

Graphik 2: Arbeiteten Sie gern mit den literarischen Texten im DaF-Unterricht?



Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht findet nach Riemer (2001, S. 288) in den letzten Jahren wieder erhöhte Beachtung, nachdem mit der Entwicklung der kommunikativen Methode zunächst nicht-fiktionale Texte propagiert wurden, die besser geeignet erschienen, Sprechansätze und Kommunikationssituationen anzubieten. Über die Auswahl geeigneter Texte wird unter den Fremdsprachendidaktikern eine scharfe Diskussion geführt. Die Entfaltung beim Lesen kann aber

sowohl über die Texteigenschaften als auch über die Leseaufgaben gesteuert werden. In diesem Sinne ist es möglich, schon im frühen Fremdsprachenunterricht authentische literarische Texte einzubeziehen. Man darf aber folgende Kriterien bei der Textauswahl nicht vergessen.

1. Inhaltliche Angemessenheit – die ausgewählten Texte müssen dem intellektuellen Niveau, dem Erfahrungshorizont und der Altersstufe der Lernenden entsprechen.
2. Sprachliche Angemessenheit – es ist also davon auszugehen, sprachlich solche Texte auszuwählen, die die Sprachkompetenz der Leser nicht überfordern. Auf der anderen Seite sollen die Texte aber so anspruchsvoll sein, dass sie die Leser intellektuell und emotional nicht unterfordern.
3. Aktualität – spricht vor allem die konkrete Altersgruppe an, d.h. wenn junge Leute von Literatur angesprochen werden sollen, sollte man einen Text aus der Geschichte in die Gegenwart transferieren.
4. Interkulturelle Perspektive – war und ist immer noch ein wichtiges Merkmal der Fremdsprachendidaktik. Literaturunterricht ist stets auch ein interkultureller Unterricht, der die Kultur in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema macht.
5. Motivation an Literatur – ist beim Lernen der Fremdsprachen von großer Bedeutung. Gut ausgewählte literarische Texte befriedigen die Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden unmittelbar. Die Forderung, dass das Lesen von literarischen Texten Freude auslösen sollte, müsste im Grunde als selbstverständlich gelten.
6. Kontrast verschiedenartiger Texte – lässt sich zum selben Thema einsetzen. Ein und dasselbe Thema kann mittels verschiedener Texte behandelt werden und die Themenkreise lassen sich leicht festlegen.
7. Berücksichtigung der Varianten der Sprachkultur – soll von den DaF-Lehrenden in ihrer Arbeit berücksichtigt werden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen literarischen Texten und Sachtexten besteht darin, dass in einem Sachtext die thematisch wichtigen Informationen direkt versprachlicht werden anhand der sog. Schlüsselwörter und die inhaltlichen Beziehungen zwischen den Sätzen werden explizit ausgedrückt. Dagegen in literarischen Texten müssen die Schlüsselwörter oder Hauptgedanken erst abgeleitet werden. Anders gesagt – literarische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur Informationen vermitteln, sondern Situationen vorführen. In ihrer Anschaulichkeit sprechen sie die Vorstellungskraft der Lesenden gezielt an. Wenn bei der Auswahl von literarischen Texten diese und andere Kriterien herangezogen werden, wird sich Freude im Umgang mit Literatur einstellen. Teepker (2009, S. 12) äußert sich zur Literatur im Fremdsprachenunterricht wie folgt:

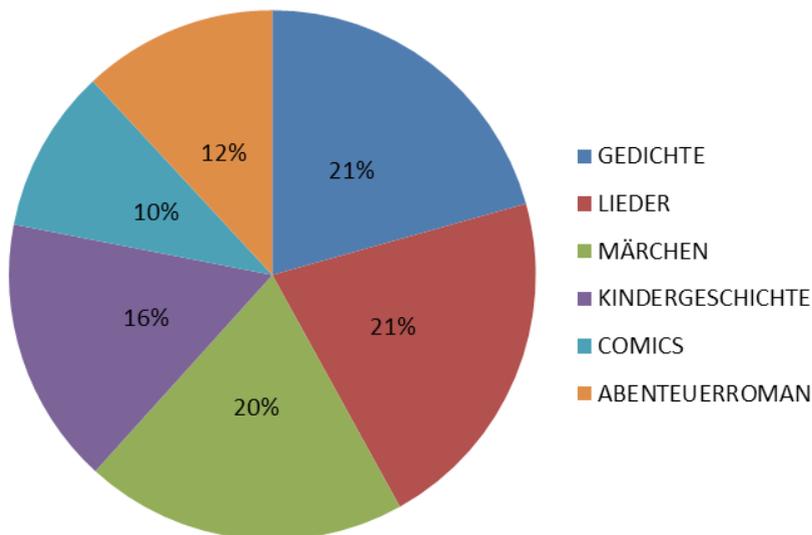
„Wer also fremdsprachige Literatur liest, macht sich auch mit der fremden Kultur vertraut. Er tritt mit dem Autor in einen Dialog und über den Autor mit der fremden Gesellschaft. Das Lesen fremdsprachiger Texte kann also dazu beitragen, die fremde und die eigene Kultur besser zu verstehen.“

Ausgehend von den theoretischen Grundsätzen haben wir uns nächste Forschungsfrage gestellt: „Welche der konkreten literarischen Gattungen oder Formen sollen in einer konkreten Phase des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden?“ Viele Argumente, die gegen den Einsatz von Literatur sprechen, meinen, dass die literarischen Texte nicht für den Elementarunterricht verwendbar sind. Zu fragen ist also zunächst nach Möglichkeiten des Einbaus elementarer literarischer Formen in das Curriculum der konkreten Ausbildungsstufe. In der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens kann Literatur eine stärkere Anbindung an den emotiv-ästhetischen Funktionsbereich bewirken und Lernaktivitäten fördern, die sonst nicht zur Geltung kämen. So lassen sich Lieder, Reime, Abzählverse etc. schon beim Früherwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten mit Gewinn einsetzen. Diese Texte bieten die Gelegenheit, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache anzubahnen.

In der gängigen Praxis an den tschechischen Mittelschulen scheint die Situation vielmehr ähnlich. Nach der verlaufenen Forschung und wie die Graphik 3 zeigt, wurde am meisten mit dem Genre der Gedichte und Lieder gearbeitet. In der Tat bieten Lieder und Gedichte zum Teil ideale Voraussetzungen für das Einüben der Aussprache und daneben dienen sie als ein gutes Motivationsmittel im Fremdsprachenunterricht.

Überraschend war das Fakt, dass mit dem Comics sehr kaum gearbeitet wurde, obwohl sein Potenzial für den DaF-Unterricht unschätzbar ist.

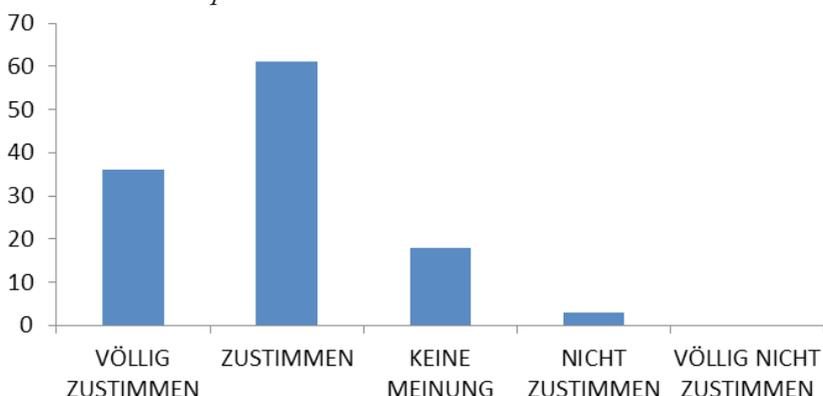
Graphik 3: Mit welchen Gattungen wurde im DaF-Unterricht am meisten gearbeitet



Die literarischen Texte können im Fremdsprachenunterricht u. a. für sprachfunktionale Zwecke eingesetzt werden. Sie enthalten authentische Informationen über das Zielsprachenland und bieten viele Möglichkeiten der konkreten Sprachsituationen an. Die theoretischen Voraussetzung für den Einsatz der literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht rechnen nicht nur mit obengenannten sprachfunktionalen Zwecken, sondern sie beschäftigen sich wesentlich mit der Kreativität, die die Schüler zum Lernen der Fremdsprachen anregen kann.

Zuletzt wurde auch nach den Meinungen der Probanden gefragt. Die Forschungsfrage stand „Wie ist Ihre Meinung, Gehören die literarischen Texte in den Fremdsprachenunterricht?“ Die Graphik 4 stellt die Ergebnisse der Forschung dar, mehr als 80% der Befragten stimmten dazu, dass die Literatur im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollte. Warum wird im DaF-Unterricht an den tschechischen Mittelschulen so wenig mit der deutschsprachigen Literatur gearbeitet, bleibt eine für uns immer noch nicht beantwortete Frage.

Graphik 4: Wie ist Ihre Meinung. Gehören die literarischen Texte in den Fremdsprachenunterricht?



Fazit

Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht ist immer ein diskutiertes Thema. Im ersten Teil des Beitrages wurde darauf hingewiesen, dass die Anwesenheit der literarischen Texte im DaF-Unterricht unentbehrlich ist. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts war die Stellung der Literatur verschiedenartig und unterschiedliche Methoden des Unterrichts haben die literarischen Texte abweichend ausgenutzt. Aktuelle Situation an den tschechischen Mittelschulen wurde im dritten Teil des Beitrages dargestellt. Die Autorin bemüht sich die theoretischen Grundlagen mit den praktischen Auswirkungen auszuwerten. In den erwähnten Graphiken werden die Ergebnisse der Forschung mitgeteilt und daneben auch die Teilfragen gestellt und teilweise auch beantwortet. Es ist erstaunlich, dass die Schüler gern mit den literarischen Texten arbeiten würden, auch die Lehrbücher bieten eine Menge der Arbeit mit diesen Texten. Obwohl die Literatur viele Funktionen (motivierende, ästhetische, kognitive usw.) dem Fremdsprachenunterricht anbietet, verzichten die meisten Lehrer auf die Arbeit mit diesen Texten.

Manche Studien zeigen, dass die heutige junge Generation nur sehr selten und wenig liest, d. h. die Literatur bzw. die literarischen Texte stehen bei den jungen Leuten am Rande ihrer Interesse. Im Fremdsprachenunterricht scheint die Situation nicht anders. Ondráková (2011, S. 275) behauptet, dass Artikel der Lektionen in Fremdsprachenlehrbüchern oft

die einzigen literarischen Texte sind, die einige Jugendliche überhaupt lesen. Wir stehen jetzt vor den Fragen, wie, wie viel, wie oft sollen die literarischen Texte im DaF-Unterricht ausgenutzt werden. Die Literatur hat eine schwere Position im heutigen Fremdsprachenunterricht. Einerseits gibt es viele Argumente für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Andererseits ist es auch notwendig zu zeigen, dass die wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe des Einsatzes literarischer Texte schneller und erfolgreicher erreichbar können. Literarische Texte sind in allen Varianten von Fiktionalität genauso authentisch wie eine U-Bahn-Karte oder eine Gebrauchsanweisung, auch sie haben kommunikative Funktion und bieten dadurch eine bestimmte Art von Informationen. Daraus ergibt sich auch, dass die literarischen Texte die Sprache und Kultur in allen ihren diachronen, synchronen und lokalen Varianten darstellen.

Es ist auch bemerkenswert, dass bei der Auswahl literarischer Texte für sprachliche Übungen im Fremdsprachenunterricht der sprachdidaktische Gebrauchswert und die poetische Qualität gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Jeder Text erfordert seine eigenen spezifischen Vorgehensweisen und weil literarische Texte prinzipiell alles mitbringen, was ihnen den Zugang ermöglicht, können sie schon auf Anfängerniveau eingesetzt werden. Vielmehr sollen in der Beschäftigung mit der Literatur in erster Linie sprachliche und kulturbezogene Kompetenzen erworben sowie vorhandene ausgebaut und vertieft werden. Diese Studie erschließt sich vor allem im gemeinsamen, angeleiteten Deutungsgespräch über literarische Texte und Literatur im DaF-Unterricht. Wie die Vielschichtigkeit der Literatur angemessen auch ohne solche Deutungsgespräche erfahrbar gemacht werden kann, ist eine für die Fremdsprachendidaktik wichtige, aber noch nicht zufriedenstellend geklärte Frage.

Der Fakt, dass die Leute eine Fremdsprache lernen, im vorliegenden Fall geht es um Deutsch als Fremdsprache, hat gewiss neben anderen Gründen auch den, seinen eigenen Kulturhorizont zu erweitern. In diesem Zusammenhang wird neuerdings Wilhelm von Humboldt zitiert, der in seinen Schriften über die Sprache deren Bedeutung für das Gewinnen von Weltansichten immer wieder betont hat. In dem „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“ überschriebenen Text geht er darauf näher ein und meint dem Sinn nach, wer zwei oder mehrere Sprachen beherrscht,

entdecke „vorher unerkannte“ Wahrheiten. Humboldt (1985, S. 23) erwähnt weiter: „Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. Hierin ist der Grund und der letzte Zweck aller Sprachuntersuchung enthalten.“ Daraus ergibt sich, dass der Leser fremder Literatur die fremde Sprache nicht nur als Verständigungsmittel gebrauchen will, er möchte die in der fremden Sprache bzw. in den fremdsprachlichen Texten verborgene und ihnen unbekannte Welt suchen und mit der gefundenen Weltansichten umgehen.

Literatur

- ADAMZIK, Kirsten und Wolf-Dieter KRAUSE (2009). *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Gunter Narr.
- DECKE-CORNILL, Helene und Lutz KÜSTER (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- EHLERS, Swantje (2010). Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFSEISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1530–1544.
- EWERT, Michael (2010). Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFSEISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1555–1565.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1985). *Über die Sprache. Ausgewählte Schriften*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- HUNEKE, Hans-Werner und Wolfgang STEINIG (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- KAST, Bernd (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 11, S. 4–13.
- KOPPENSTEINER, Jürgen (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt Verlag.

- KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEBSEN und Claudia RIEMER (2010) (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, New York: de Gruyter.
- NEUNER, Gerhard und Hans HUNFELD (1994). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- ONDRÁKOVÁ, Jana (2011). Wie sich die Familienverhältnisse in den letzten zwanzig Jahren verändert haben. In: KÜMMEL, Martin Joachim (Hrsg.). *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*. Hamburg: Kováč. S. 275–282.
- RIEMER, Claudia (2001). Literarische Texte. In: HENRICI, Gert und Claudia RIEMER. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 282–299.
- TEEPKER, Franke (2009). *Literatur im FSU-DaF. Eine Fallstudie zur Subjektivität des Lesens und Verstehens*. Marburg: Tectum.

Resumé

Postavení literatury a role literárních textů ve výuce němčiny jako cizího jazyka sehrávaly v historii výuky cizích jazyků svoji důležitou roli. Do poloviny 20. století byla literatura spojena s ideálem vyššího vzdělání a v neposlední řadě představovala hlavní cíl a vrchol učení se cizímu jazyku. V souvislosti s nástupem audio-lingvální a audio-vizuální metody v polovině 20. století se zájem o literaturu v hodinách cizích jazyků snižuje, ne-li zcela mizí. Komunikativní metoda, která přináší do výuky cizím jazykům nový trend – primárně jde o získávání jazykových dovedností a jejich využití v běžných komunikačních situacích, využívá literární texty zcela okrajově. Až od 70., resp. 80. let 20. století začíná zájem o přítomnost literatury ve výuce cizích jazyků opět stoupat.

Jak mohou literární texty ovlivnit cizojazyčnou výuku, jak ji mohou obohatit atd., na všechny tyto a jim podobné otázky hledá autorka studie uspokojivou odpověď. Zároveň se snaží potvrdit hypotézu, že trilogie literatura-kultura-jazyk tvoří jednotný, nedělitelný tematický celek. Tudíž bychom neměli zapomínat na fakt, že učení se cizím jazykům není pouze a jenom o nabývání jazykových dovedností, ale že pokud chceme jazyk pochopit v celé jeho komplexnosti, je nutné porozumět i mimojazykovým, kulturním či literárním souvislostem daného cílového jazyka. V závislosti na výsledcích výzkumu, které jsou prezentovány v předkládané studii, se autorka zamýšlí nad tím, jaké literární texty jsou vhodné pro výuku cizích jazyků, případně z jakého důvodu učitelé s literaturou nepracují rádi, ačkoli studenti jsou opačného názoru. Výsledky výzkumu slouží jako podklad pro zodpovězení otázky, proč vlastně by měla být literatura přítomna v cizojazyčné výuce a jaká pozitiva přináší či by měla přinést.

Schüler schreiben einen Notizzettel in drei Sprachen

Alice Brychová
Masaryk-Universität Brno

Abstract

Mehrsprachigkeitskompetenz sollte im Sprachunterricht jeder Sprache entwickelt werden, weil einzelne Sprachkenntnisse sich gegenseitig beeinflussen, im Gedächtnis miteinander verknüpft werden und miteinander interagieren. Im vorliegenden Beitrag wird diese Tatsache aus der Perspektive der Entwicklung der multilingualen Schreibkompetenz betrachtet. Schüler/innen haben jeweils drei vergleichbare Texte in drei Sprachen geschrieben und diese wurden mit der Absicht analysiert, die Einflüsse der Muttersprache (L1) auf die erste Fremdsprache (L2) und die zweite Fremdsprache (L3) und gegebenenfalls umgekehrt zu entdecken und eventuell auch Einfluss der Erfahrungen mit dem Spracherwerb auf die sprachliche Produktion auf individueller Basis zu finden.

Schlüsselwörter: multilinguale Sprachkompetenz, Textkompetenz, Notiz, crosslinguistic influence

Abstract

Multilingual skills should be developed in language teaching any language, because individual language skills influence each other, are linked together in memory and interact with each other. In this paper, this fact is viewed from the perspective of the development of multilingual writing skills. Students have written three comparable texts in three languages and these were analyzed with the intention to discover the influences of the native language (L1) to the first foreign language (L2) and the second foreign language (L3) and possibly vice versa and possibly also to find influence of experience with language acquisition to linguistic production on an individual basis.

Keywords: multilingual competence, text competence, notice, crosslinguistic influence

1 Beschreibung der Rahmenbedingungen des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt *„Mnohojazyčnost v české škole: učení a vyučování němčiny po angličtině“*, auf Deutsch *„Mehrsprachigkeit in der tschechischen Schule: das Lernen und Lehren der deutschen Sprache nach der englischen“*, das mittels Beschreibung der Teilergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt wird, gehört in den Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung. Mehrsprachigkeit kann einerseits als eine natürliche Folge der Mobilität der Bevölkerung verstanden werden, andererseits ist sie aber auch als wünschenswertes Bildungsziel anzusehen. Die natürliche und die gelernte Mehrsprachigkeit stellen dabei zwei Varianten der Mehrsprachigkeit dar, die sich aber gegenseitig unterstützen, weil alle Fremdsprachenkenntnisse helfen, sich als Europäer und als Teil der kulturellen Vielfalt Europas zu fühlen (Günther, 2007, S. 201). Europa war und bleibt mehrsprachig und dies gilt für das öffentliche Schulwesen als Orientierungspunkt und begründet das vom Europarat mehrfach betonte lebensbegleitende Lernen. Unterstrichen wird die Forderung nach Mehrsprachigkeit auch durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001), der dafür plädiert, alle zur Verfügung stehenden Sprachen als Wert und wichtige Basis für das Erlernen weiterer Sprachen anzusehen. Darauf reagiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die von den empirischen Beobachtungen aus der Praxis ausgehend die Tatsache unterstreicht, dass eine zweite oder noch weitere Sprache anders gelernt wird, als die erste. Wenn wir ein Beispiel hier nennen sollten, könnten wir die Ergebnisse einer Lernerbefragung anführen, die Kallenbach (1998, S. 48) in ihrer Studie präsentiert. Es wurden Schüler/innen eines Gymnasiums in Hessen befragt, die Spanisch als dritte oder sogar vierte oder fünfte Sprache lernten. Die Interviews machten deutlich, dass die Lerner/innen einer nächsten Sprache (hier Spanisch) sich dessen bewusst sind, dass ihre bisherigen Lernerfahrungen in Bezug auf mehrere Faktoren von Bedeutung sind. Die Faktoren, die dabei eine Rolle spielten, waren Lernverfahren, Unterrichtsgestaltung, die zeitliche Dimension, persönliche Voraussetzungen und die sprachvergleichende Perspektive. Die Ergebnisse dazu fasst Kallenbach so zusammen, dass zu den Faktoren nicht nur der direkte Sprachvergleich zwischen der L3 und anderen bereits gelernten Sprachen gezählt werden kann, sondern auch die Routine und die damit verknüpften Erwartungshaltungen der Lerner/innen im Hinblick auf Lernverfahren und Unterrichtsmethoden. Die

angesprochenen mehrsprachigen Schüler/innen hatten mit dem Fremdsprachenlernen viele Erfahrungen und trotzdem wurden Selbstbeobachtung und Nachdenken in sprachenübergreifenden Zusammenhängen an ihrer Schule nur selten initiiert. Die Situation in den tschechischen Schulen, auf die wir das Forschungsvorhaben abzielten, hat auch ähnliche Spezifika, was den sprachenübergreifenden Vergleich betrifft. In unserem Projekt haben wir jedoch diese Aspekte nicht ins Zentrum des Forschungsinteresses gestellt. Vielmehr war für uns wichtig, wie sich die Fremdsprachen-Lernkompetenz der Schüler/innen im Laufe ihres gesamten Sprachenlernens entwickelt hat. Den Lernprozess wollten wir als eine Summe der Lernerfahrungen und des Wissens betrachten und die unterstützende Funktion von diesen parallelen oder sukzessiven Prozessen beweisen, auch wenn sie nicht explizit von Unterrichtenden unterstützt werden.

1.1 Lernsituation von Deutsch als Tertiärsprache

Nachdem sich Englisch als die typische erste Fremdsprache nicht nur in Tschechien etabliert hat, wird dem Deutschen (und anderen Sprachen)¹ die Position der zweiten Fremdsprache (L3) beigemessen. Bei der Wahl der zweiten Fremdsprache kann für die Lerner/innen von Bedeutung sein und als Motivation dienen, dass Englisch und Deutsch verwandte germanische Sprachen sind, die Gemeinsamkeiten im Sprachsystem aufweisen. Diese Tatsache wurde aber in der Praxis bis jetzt von Deutschlehrer/innen eher als störend wahrgenommen und auch Schüler/innen haben immer behauptet, dass die Ähnlichkeiten in beiden Sprachen sie oft verwirren. Als Konzept, das das Erlernen verwandter Sprachen unterstützt, könnte hier die Interkomprehension ausgenutzt werden, also das Verstehen einer fremden Sprache, ohne diese zuvor formal erlernt zu haben, als Lernzugang, der die Ähnlichkeiten und Unterschiede thematisiert und auf diese Weise den Lernprozess „ökonomisiert“. Außerdem beginnt der Unterricht der Tertiärsprache im Alter, in dem Lerner/innen schon gewisse Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache haben und sie sind ebenfalls kognitiv weiter entwickelt, als wenn sie mit

1 Mit der zweiten Fremdsprache wird in der 7. oder 8. Schulstufe angefangen, obligatorisch allerdings erst seit dem Schuljahr 2013/14. Vor diesem Jahr haben nach Angaben der Statistiken nur 11% der Schüler/innen eine zweite Fremdsprache an der Grundschule gelernt. Deutsch ist die meist gewählte zweite Fremdsprache. Neben Deutsch werden an tschechischen Schulen auch zunehmend Sprachen wie Russisch, Französisch, Spanisch und Italienisch unterrichtet. (vgl. Statistická ročenka školství 2012/2013, online)

dem Lernen der ersten Fremdsprache beginnen. Deswegen sind sie auch fähig über Sprachsysteme abstrakt nachzudenken, sie zu vergleichen und ihre Lernerfahrungen, die sie nicht nur beim Fremdsprachenlernen gewonnen haben, kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus haben sie ebenfalls mehrere Jahre auch einen systematischen Muttersprachunterricht absolviert, so dass sie dieses bestehende Wissen mit der neuen Lernsituation vernetzen können und effizienter und schneller die neuen Lernziele erreichen können. Diese Lernsituation beschreibt als günstig auch das Faktorenmodell von Hufeisen (2010, S. 200). Es werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren beim Erlernen einer L3 als diejenigen hervorgehoben, die einen Unterschied zwischen der Lernsituation der ersten und der zweiten Fremdsprache ausmachen.

1.2 Forschungsrelevante Fragen und Teilaspekte der Untersuchung

In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt wurde die Schreibkompetenz ins Zentrum gestellt, insbesondere die Entwicklung der mehrsprachigen Schreib- und Textkompetenz. Als Textkompetenz wurde in dieser Forschung die Fähigkeit verstanden, einen kohärenten, gut strukturierten Text zu schreiben und diesen Text auf einen potentiellen Leser hin zu orientieren (vgl. Ortner, 2007, S. 12). Texte wurden als soziokulturelle Sprachhandlungen wahrgenommen. Fähigkeit die pragmatisch-kommunikative Absicht schriftlich zu äußern wurde also sprachenübergreifend untersucht. Eine solche Kompetenzentwicklung setzt voraus, dass das Schreiben sich als eine komplexe prozessorientierte Tätigkeit entwickelt, die über einen längeren Zeitraum und in mehreren Phasen in verschiedenen bereits gelernten Sprachen als eine multiple mehrsprachige Kompetenz reift. Beim Schreiben in der Fremdsprache handelt es sich um eine schwierige Aufgabe und die eventuell fehlenden Erfahrungen mit dem Erstellen der Textordnungsschemata oder mit formaler Ordnung in der Erstsprache werden noch deutlicher in der L2 oder L3. Unsere Prämisse ist, dass der Erwerb von der schriftsprachlichen Kompetenz und Textkompetenz in der L1 positive Effekte auf die Fähigkeit Texte zu schreiben in der L2 und L3 hat. Vergleich der muttersprachlichen (d.h. tschechischen) und englischen bzw. deutschen Texte miteinander, ermöglicht die wechselseitige Beeinflussung in der Textkompetenz festzustellen. Diesbezüglich ist jedoch zu bemerken, dass positiver Transfer sich in der Zielsprache nicht so einfach

nachweisen lässt, wie negativer Transfer, weil er sich nicht sichtbar manifestiert (Böttger, 2008, S. 58). Die Forschung in diesem Projekt ist auf die Analyse der entstandenen Produkte aus der textlinguistischen Sicht konzentriert (Sorger, 2013, S. 126).

Im Forschungsprojekt *„Mehrsprachigkeit in der tschechischen Schule: das Lernen und Lehren der deutschen Sprache nach der englischen“* gehen wir davon aus, dass Tschechisch die Erstsprache (L1), Englisch die erste Fremdsprache (L2) und Deutsch die zweite Fremdsprache (L3) ist. Weil die bildungspolitischen Dokumente, die für den Fremdsprachenunterricht im tschechischen Schulwesen gelten, sich grundsätzlich nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) – weiter auch als GER – orientieren, ist zu erwarten, dass im Sprachunterricht Prinzipien fokussiert werden, die mit diesem Material korrespondieren, nämlich Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung. Diese Orientierung des Unterrichts bringt mit sich auch einen Wechsel der Bewertungskriterien der sprachlichen Leistungen der Schüler/innen. Ob die Orientierung auf GER in der Praxis wirklich stattfindet, war auch Teil unseres Forschungsvorhabens. In der Vorphase des Projektes haben wir mittels Fragebögen die Sprachenunterrichtenden an Projekt-schulen erfragt, wie oft sie ihre Schüler/innen Texte schreiben lassen und welche Kriterien bei der Bewertung der schriftlichen Arbeiten für sie von Bedeutung sind. Die sechs Kriterien, die sie nach Wichtigkeit ordnen sollten, entsprechen den Korrektornormen in standardisierten Prüfungen, die sich an dem GER halten. Dabei wurde die Skala so geordnet, dass 1 das wichtigste Kriterium und 6 das unbedeutendste symbolisierten. Die Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Befragung der Unterrichtenden der tschechischen, englischen und deutschen Sprache in den 7. und 8. Klassen an einer Grundschule. Ergebnisse dieser Vorphase der Untersuchung zeigen (siehe Tab.1), dass es unter einzelnen Unterrichtenden ziemlich große Unterschiede gibt, was die Korrekturkriterien betrifft und dies sogar bei Unterrichtenden, die dieselbe Sprache bei zwei Gruppen in einer Klasse unterrichten. Einige Englischlehrer/innen halten immer noch die grammatische und lexikalische Korrektheit für einen wichtigen Faktor (2 Punkte). Die Erfüllung der Aufgabe und das Kriterium Textsorte ist dagegen für sie nicht wichtig (6 Punkte). Die Berücksichtigung der Textsortenspezifika spielt bei den meisten befragten Lehrenden bei der Bewertung der schriftlichen Arbeiten eine eher kleinere Rolle.

Tab. 1: Wichtigkeit von Korrekturkriterien für die Lehrer/innen von Tschechisch, Englisch und Deutsch an der Grundschule

	Tschechisch				Englisch				Deutsch			
Grammatik	6	5	4	6	2	4	2	4	4	6	4	6
Lexik	5	4	5	4	3	2	3	2	3	5	3	5
Kohärenz	1	2	2	2	1	3	1	3	2	4	2	4
Inhalt	4	3	1	5	5	1	5	1	1	3	1	3
Aufgaben erfüllt	2	1	6	3	4	5	4	5	5	1	5	1
Textsorte	3	4	3	1	6	6	6	6	6	2	6	2

Dieses Ergebnis war für unsere Forschung eine wichtige Feststellung, weil in der Textanalyse, die in diesem Forschungsprojekt durchgeführt wurde, gerade textsortenspezifische Kriterien bei der Beschreibung der Entwicklung der mehrsprachigen Schreibkompetenz relevant waren. Die meisten Unterrichtenden haben außerdem zugegeben, dass das Schreiben als Fertigkeit im Durchschnitt nur einmal pro Monat trainiert wird, im Tschechischunterricht lediglich öfter. Diese Tatsache wies darauf hin, dass Schüler/innen nicht besonders große Erfahrungen mit dem Schreiben (vor allem in den Fremdsprachen) haben und dass die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler/innen auch dadurch beeinflusst werden kann.

1.3 Teilstudien zum Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Text- und Schreibkompetenz

Seit dem Anfang der Tertiärsprachenforschung wurde die Aufmerksamkeit eher auf die rezeptiven Fertigkeiten (wie Lese- und Hörverstehen) und auf das Erlernen der Sprachsysteme (Wortschatz und Grammatik) konzentriert. Es ist auch verständlich, weil die Tertiärsprachendidaktik sich auf die Rezeption konzentriert, weil gerade in diesem Bereich die bisherigen Sprachkenntnisse und das Sprachwissen in der Erst- und Fremdsprache und Erfahrungen mit dem Erlernen der anderen Sprachen am besten für das Verständnis der neuen Sprache eingesetzt werden können und dadurch den Einstieg in die neue Sprache erleichtern (vgl. Kursiša und Neuner, 2006, S. 5). Die hier beschriebene Forschung sucht eine Antwort auf die Hauptfrage, ob es einen produktiven Transfer im Bereich der Schreibkompetenz bei Lerner/innen durch Kontakt mit mehreren Sprachen, die in der Schule gelernt werden, gibt. Im Rahmen

des Projektes wurden Vergleichsstudien durchgeführt, die die oben gestellte Frage anhand der Analyse von fünf Textsorten, die verschiedene Schüler/innen jeweils in drei Sprachen geschrieben haben, versucht haben zu beantworten. Für die Auswertung haben wir ein Textkorpus von 38 bis 105 Texten pro Aufgabestellung zur Verfügung gehabt. An zwei Grundschulen wurden Textsorten Einladung und Notiz geschrieben. An Gymnasien wurden drei Aufgabenstellungen in den drei Sprachen gegeben: E-Mail, Bildergeschichte und Handlungsablauf.

2 Schreiben eines Notizzettels: Ergebnisse einer Teilstudie

Diese Textsorte haben wir im Projekt analysiert, weil es eine aus der Sicht der alltäglichen Kommunikation sehr frequentierte Textsorte sein kann und auch dem sprachlichen Niveau der Schüler/innen, was die Komplexität betrifft, entspricht und auch in den Bildungsstandards (Standardy online: S. 196) ausdrücklich angeführt wird: „žák napíše jednoduchý text (např. dopis, e-mail, vzkaz) vyjadřující např. poděkování, pozvání, prosbu nebo omluvu za použití jednoduchých vět.“

2.1 Charakteristik der Textsorte Notiz

Notizen haben unterschiedliche pragmatische Funktionen: sie informieren, appellieren, veranlassen oder erinnern (vgl. Brychová, 2013). In unserem Korpus haben die Notizen Charakteristik einer kurzen Nachricht für einen kommunikativen Partner, sie werden nicht als Erinnerungshilfen für die Autoren selbst geschrieben. In der L1 (Tschechisch) handelt es sich um eine Bitte um Nachsicht beim Lärm wegen einer Geburtstagsparty, in der L2 (Englisch) geht es um eine Aufforderung eine Nachricht zu hinterlassen, wie auch in der deutschen Sprache L3, wo der Kommunikationspartner aufgefordert wird, sein vergessenes Handy abzuholen. Einzelne Aufgabestellungen waren in einzelnen Sprachen teilweise unterschiedlich, damit Schüler/innen beim Schreiben eine vergleichbare, aber trotzdem neue Situation erleben und ähnliche Texte schreiben konnten.

2.2 Analyse der Texte

Das Textkorpus wurde aus zwei Sichtweisen analysiert, aus der kommunikativen Perspektive als eine konkrete sprachliche Handlung und auch als eine bestimmte morphologische, syntaktische und lexikalische Struktur. In diesem Sinne befasste sich die Analyse mit der thematischen und organisatorischen Struktur des Textes, der Makrostruktur, und mit dem Aufbau der Textelemente, also der Mikrostruktur. Beide Textebenen unterstützen sich gegenseitig.

2.3 Analyse der Makrostruktur

Zu dieser Analyse muss im Voraus angedeutet werden, dass die Textsorte Notiz an den Projektschulen eher wenig geübt wird und dies in allen drei Sprachen, obwohl sie in Bildungsstandards und anderen bildungspolitischen Materialien als Bildungsziel ausdrücklich genannt wird². Diese Tatsache hat wahrscheinlich auch die Makrostruktur der von uns analysierten Texte beeinflusst. Ziemlich oft wurde nämlich festgestellt, dass einige für die Kommunikation wichtige Angaben fehlen, wie z.B. die Anrede oder Angaben zum Autor der Notiz oder sogar die Unterschrift. Für diese Analyse haben wir folgende Angaben als relevant bestimmt: Anrede, Informationen über Autor/in der Notiz, an wen sich der Autor wendet, was ist der Inhalt der Notiz, wann und wo etwas passieren soll, mit welchen Konsequenzen der Inhalt der Nachricht verbunden ist und die Unterschrift. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erwartung, dass die Schreibkompetenz im Bereich der Makrostruktur in der Erstsprache am meisten entwickelt ist und auf die Folgesprachen übertragen werden kann, sich nicht eindeutig bestätigt hat, viel mehr war es für die Schreibenden Schüler/innen wichtig, wie detailliert die Aufgabestellung formuliert wurde. Die Schüler/innen haben aufmerksam alle Punkte der Aufgabeformulierung beim Schreiben umgesetzt. Einige Schüler/innen haben sogar diese Formulierungen beim Schreiben wörtlich übernommen, was wir als eine gute Strategie ansehen, weil es den Schreibenden hilft, ihre Schreibaufgabe erfolgreich zu realisieren:

2 Dazu gibt es z.B. auch in Profile Deutsch (2005, S. 77) auf dem Niveau A1 eine Kann-Beschreibung: „Kann eine Notiz einer Kollegin schreiben ...“, auf dem Niveau A2 dann: „Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben.“

Aufgabestellung: *Dein Freund und Mitschüler hat auf der Schulbank sein Mobiltelefon vergessen. Du gehst zu ihm nach Hause, aber triffst dort niemanden. Deshalb hinterlässt du an der Tür eine Nachricht, dass das Mobiltelefon bei dir ist und dass er es heute Abend zwischen 7 und 8 Uhr abholen kann.*

Deutscher Text: *Hallo, ich habe dein Handy. Du hast in der Schulbank dein Telefon vergessen, ich gehe zu dir nach Hause, aber dort treffe ich niemanden. Deshalb du kannst 7 und 8 Uhr abholen.*

Diese Strategie funktioniert aber erst ab einem bestimmten Grad der Sprachkenntnisse, was ein anderes Beispiel für Englisch zeigt, das sich an der Grenze der Verständlichkeit bewegt:

Aufgabestellung: *Write a message you would leave at your neighbors that you are not sure but your soccer ball might have unfortunately got into their garden.*

Englischer Text: ... *Write a would have at your neighbours that you are not sure but your soccer ball.*

2.4 Analyse der Mikrostruktur

Auf der mikrostrukturellen Ebene untersuchten wir die sprachlichen Mittel einzelner Textsegmente wie z.B. Eröffnungsmittel oder Abschiedsformeln. In der tschechischen Sprache oft benutzte Eröffnung: *milí, draží, vážení + sousedé / Nachame* hat sich in der englischen oder deutschen Variante der Notiz nicht durchgesetzt, hier hat sich vor allem die Grußform: *Hallo/ Hello + Name* durchgesetzt oder es fehlt ganz. Bei der Abschiedsformel unterscheiden sich die am meisten benutzten Formen in der L1 und den Folgesprachen auch ziemlich eindeutig. Während in der tschechischen Sprache die Floskel *děkuji za pochopení* am meisten benutzt wurde, wird für beide Fremdsprachen entweder die Unterschrift (öfter für Deutsch) oder die Danksagung (öfter für Englisch) benutzt. In vielen Fällen (20 Mal für Englisch) ist der Text ganz ohne eine Abschiedsformel geblieben. Diese Tatsache zeigt darauf hin, dass die übliche Formulierung aus der L1 nicht einfach übernommen werden konnte und der direkte sprachliche Transfer nicht möglich war. In der Fremdsprache war für Lerner/innen einfacher eine informelle Abschiedsformel als eine formelle zu bilden, die beim Schreiben für die Nachbarn notwendig war.

Als nächstes Kriterium haben wir die Länge der Texte und Komplexität der Sätze gemessen. Hier hat sich die Vermutung bestätigt, dass ältere Schüler/innen (die achte Klasse) längere Texte und strukturell kompliziertere Texte verfassen als jüngere Schüler. Ein guter Schreiber benutzt unserer Meinung nach auch adäquate Kohäsionsmittel und deswegen haben wir auch die Anzahl der von Schüler/innen gebrauchten Hinweiswörter (Deixis), Wiederholungen (Rekurrenzen), Attribute und Partikeln bemessen. Die durchschnittliche Anzahl der Hinweiswörter in den L1-Texten (zwischen 13 und 19 pro Text) hat mehrfach die Anzahl der Deixis in L2 und L3 (zwischen 2 und 4 pro Text) überstiegen. Dieses Ergebnis zeigt darauf hin, dass die gute Textkompetenz in L1 in diesem Textmerkmal in beide Fremdsprachen leider nicht übertragen werden konnte. Wichtiger ist hier wahrscheinlich die Länge der Schreibpraxis in jeweiliger Sprache. Die Schreiberfahrungen haben sich als entscheidender Faktor auch bei dem Vergleich der Benutzung der Umschreibungen (Rekurrenzen) gezeigt. Was die Benutzung der Attribute betrifft, war die Situation umgekehrt, im Tschechischen wurden die wenigsten Attribute von allen Sprachen benutzt, wahrscheinlich auch deswegen, weil wir auch Possessivpronomina mitgerechnet haben, die in beiden Fremdsprachen häufig benutzt werden.

Die Textsortenspezifischen Mittel, wie Imperativ und Konjunktiv II, die die auffordernde Funktion und höfliche Form dieser Aufforderung ausdrücken, nur selten in beiden Fremdsprachen benutzt werden konnten, weil diese grammatischen Formen dem aktuellen sprachlichen Niveau A1 bzw. A2 der Grundschullernenden nicht entsprechen. Passivkonstruktionen ermöglichen wiederum den genauen Aktanten einer Handlung zu verschweigen. Diese sprachlichen Formen sind für die untersuchte Zielgruppe auch problematisch, können aber durch die man-Konstruktion in der deutschen Sprache ersetzt werden, was aber in den analysierten Texten nicht passierte.

3 Schlussfolgerungen

Bei der Analyse der Texte hat sich gezeigt, dass die Schüler/innen die Texte lediglich als eine Schulaufgabe verfasst haben, stark von der Aufgabenformulierung abhängig waren und sich keinen realen Kontext vorstellen konnten. Diese Tatsache könnte darauf hinweisen, dass die nicht ausreichend entwickelte pragmatisch-kommunikative Kompetenz der

Schüler/innen in der L1 in die Fremdsprachen transferiert wurde. Für die Unterrichtspraxis wäre deswegen zu empfehlen, dass das Schreiben mehr geübt wird und in eine reale kommunikative Situation eingebettet wird. Obwohl die Notiz eine in der Realität häufig gebrauchte Textsorte ist, wird sie in Lehrwerken und schulischen Praxis nicht häufig geübt. Man könnte zwar vermuten, dass es für Schüler/innen nicht problematisch sein wird, eine kurze Notiz zu schreiben und dass diese Textsorte nicht explizit geübt werden muss, die Realität hat aber den Gegenteil bewiesen und gezeigt, dass eine nicht genug entwickelte Textkompetenz in der Erstsprache nur wenig positiven Transfer für die Folgesprachen ermöglichen kann.

Literatur

- GER (*Gemeinsamer europäischer referenzrahmen für Sprachen*) (2001). Online verfügbar unter: <http://www.goethe.de/zl/50/commeuro/5020302.htm> [zuletzt geprüft am 20.11.2014].
- GÜNTHER, Britta und Herbert GÜNTHER (2007). *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- HUFEISEN, Britta (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 36/2010. München: iudicium. S. 200–207.
- GLABONIAT, Manuela et al. (2005). *Profile Deutsch A1-C2. Gemeinsamer europäischer referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Version 2.0*. Berlin: Langenscheidt.
- KALLENBACH, Christiane (1998). „Das weiß ich schon, was auf mich zukommt.“ L3 Spezifika aus Schülersicht. In: HUFEISEN, Britta und Beate LINDEMANN (Hg.). *Tertiärsprachen Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 47–58.
- KURSIŠA, Anta und Gerhard NEUNER (2006). *Deutsch ist easy!* Ismaning: Hueber Verlag.
- ORTNER, Hans (2007). Die schriftliche Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Entwicklung von Denk- Sprach- und Schreibentwicklung. In: SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine und Georg WEIDACHER (Hg.). *Textkompetenz, eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- SORGER, Brigitte (2011). Mehrsprachigkeit an unseren Schulen: Wahrnehmung-Realität-Konsequenzen. In: SORGER, Brigitte und Věra JANÍKOVÁ (Hg.). *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Tribun EU. S. 39–47.
- SORGER, Brigitte (2013). Schreibkompetenz und Textkompetenz. In: SORGER, Brigitte et al. *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU. S. 120–126.
- BRYCHOVÁ, Alice (2013). Schreiben eines Notizzettels. In: SORGER, Brigitte et al. *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU. S. 167–193.
- Standardy němčina (Standardy pro základní vzdělávání. Německý jazyk)* (2013). Online verfügbar unter: http://www.msmt.cz/file/30525_1_1 [zuletzt geprüft am 20.21.2015].
- Statistická ročenka školství 2012/2013: výkonové ukazatele*. Online verfügbar unter: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> [zuletzt geprüft am 20.02.2015].

Resumé

Východiskem výzkumu „Mnohojazyčnost v české škole: učení a vyučování němčiny po angličtině“, který je v příspěvku stručně popsán, je předpoklad, že učení se cizím jazykům paralelně nebo sukcesivně probíhá tak, že znalosti jednoho jazyka pozitivně ovlivňují znalosti a dovednosti jazyků dalších. Ve školní výuce by tato multilingvální kompetence měla být podporována a zohledněna jak v oblasti deklarativních, tak také procedurálních znalostí. Z výzkumných výsledků však vyplývá, že výuka cizích jazyků na českých školách doposud uplatňuje principy mnohojazyčnosti spíše sporadicky, přestože reflektuje myšlenky, formulované ve Společném evropském referenčním rámci. Pozornost zkoumání zmíněného projektu byla zaměřena na rozvoj multilingvální textové kompetence, protože doposud bylo této produktivní dovednosti věnováno ve výzkumu mnohojazyčnosti méně pozornosti. Výzkum byl prováděn na dvou základních školách a na gymnáziích, na kterých žáci a studenti psali vždy tři jazykové varianty stejného druhu textu. Empiricky získaný soubor dat tvoří rozsáhlý korpus textů v mateřštině, angličtině jako prvním cizím jazyce a v němčině jako druhém cizím jazyce. Na základních školách byl psán vzkaz a pozvánka, na gymnáziu E-mail kamarádovi, popis postupu a vyprávění obrázkového příběhu. V příspěvku, který je zde prezentován, je představena dílčí studie a její výsledky. Cílem zkoumání této studie byl rozvoje kompetence psát krátký vzkaz ve třech jazycích. Texty byly analyzovány z makrostrukturálního a mikrostrukturálního hlediska. Gramatická a lexikální správnost nebyla zohledňována.

Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen

Tamara Bučková, Christiane Poimer
Karls-Universität in Prag

Abstract

Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht mit Theater zu verbinden erhöht die Bereitschaft der Studierenden, sich nicht nur mit der Fremdsprache an sich, sondern auch mit speziellen literarischen Gattungen tiefergehend zu beschäftigen. Besonders Märchen erweisen sich auch im Unterricht mit erwachsenen Studierenden als geeignete Textsorte, da sie durch ihr langes Bestehen wichtige Kulturträger darstellen, die ermöglichen, zahlreiche kulturelle Vergleiche zwischen muttersprachlichen und zielsprachlichen Fassungen zu ziehen.

Ein altbekanntes, mit modernen Elementen angereichertes Märchen auf die Bühne zu bringen, haben sich Studierende und Lehrende des Lehrstuhls für Germanistik der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität zur Aufgabe gemacht. Daraus entstanden ist ein relativ komplexes Stück mit drei Kompositionsebenen, dessen Besonderheit in der zweisprachigen Inszenierung lag. Wie die Sprachen mit den unterschiedlichen Ebenen verbunden wurden und welche Vorteile es hat, in fremdsprachliche Inszenierungen die Muttersprache einfließen zu lassen, steht im Zentrum des Artikels.

Schlüsselwörter: Theaterpädagogik, Ganzheitliche Pädagogik, Märchen, Kreatives Schreiben, Zweisprachigkeit

Abstract

Combining creative writing in foreign language teaching with theater increases the willingness of students to engage not only in the foreign language itself, but also in specific literary forms. Particularly fairy tails

have turned out to be suitable texts in teaching adults, as they represent important cultural bearers, enabling students to make numerous comparisons between native and foreign language versions.

Adaptation of a well-known fairy-tail, enriched by modern elements, for the theatre was a task for students and teachers of the German Studies Department at the Faculty of Education of Charles University. The result was a complex play with three different narrative levels, unique especially due to its bilingual production. The main focus of this article is to describe the way languages were connected with the different levels and to pinpoint the advantages of incorporating native tongue into a foreign language play.

Keywords: theatre education, holistic pedagogy, fairy tails, creative writing, multilingualism

1 Einleitung

Im vorliegenden Artikel soll auf einige Problemkreise beim schöpferisch-kreativen Arbeiten mit GermanistikstudentInnen aufmerksam gemacht werden. Im Mittelpunkt steht die Erarbeitung eines neu verfassten Märchens, die folgend zu einer zweisprachigen Inszenierung führte. Diese thematisierte nicht nur das klassische Rotkäppchen der Brüder Grimm, sondern sagte als ein mehrschichtiges Ganzes auch sehr viel über den Alltag heutiger LiteraturstudentInnen und über die heutigen Vorstellungen von der Bedeutung klassischer Märchengeschichten aus. Dem komplizierten, mehrschichtigen Thema entsprach auch die mehrfache Vertretung der Sprachen, die in dem von den Studentinnen geschriebenen und gezeigten Stück „Märchen für kluge GermanistInnen“ vorkamen. Das Deutsche und Tschechische wurden im Stück zu zwei gleichberechtigten sprachlichen „Partnern“, wobei – kompositionsgemäß – jede Sprache einen konkreten Raum und eine andere Funktion innehatte, die im Hauptteil dieser Studie weiter erklärt werden. Zweisprachigkeit soll in diesem Artikel nicht als didaktisches Hilfsmittel zur Vertiefung sprachlicher Kompetenzen verstanden werden, sondern als eine Begegnung von mehreren Kulturen.

Die Arbeit an einem Theaterstück wird dabei, was die (Fremd)sprachenkompetenzen betrifft, als ein optimales Mittel für die Verbindung vom Geschriebenen, Gesprochenen und von dem durch Körpersprache

Dargestellten aufgefasst. Das Märchen ist dabei als ein für die Autorenpoeik geeignetes Genre auszulegen, da der Beliebtheitsgrad bei allen Generationen und Kulturen ähnlich hoch ist.

“Das fremdsprachige Sein” auf den Brettern, die die Welt bedeuten, bietet auch sehr gute Möglichkeiten für die Ganzheitliche Pädagogik, von der im Artikel ausgegangen wurde. Weiter wird die Aufmerksamkeit dem Entstehungsprozess der in dieser kurzen Studie präsentierten Vorstellung “Märchen für kluge GermanistInnen” gewidmet, die am Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag entstand. Der nächste Schwerpunkt gilt dem Inszenieren eines zweisprachigen Theaterstücks, dem am Ende des Artikels Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Hierbei wird die Bedeutung des mehrsprachigen Inszenierungscodes hervorgehoben, der als Impuls zum Kennenlernen der Ziel- sowie der Heimatkultur dienen kann, wobei gewünscht wird, dass das Inhaltliche mit dem Sprachlichen Hand in Hand geht.

2 Ganzheitliche Pädagogik, zweisprachige Theaterarbeit und kreatives Schreiben zur Förderung der Fremdsprachenkompetenzen

2.1 Von ganzheitlicher Pädagogik zum Theaterspielen

Ganzheitliche Pädagogik, als deren Wegbereiter Pestalozzi angesehen werden kann, legt Wert darauf, dass Lernen nicht nur einseitig kognitiv passiert, sondern auch körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte angesprochen werden. Das heißt, es geht um ein Lernen, bei dem möglichst viele Sinneskanäle aktiviert werden (Fatzer, 1993, S. 14).

Die verbindenden Elemente der Ganzheitlichen Pädagogik und Theaterpädagogik kann man in der Rezeptions- sowie Produktionsästhetik finden. Aus der Sicht der Literaturwissenschaft ist hier die klassische Werkanalyse, bei der eine Verbindung zwischen der Literatur- und Leserwelt gesucht wird, zu erwähnen. Als Überschneidungsfläche kann dann das durch einen konkreten literarischen Text angeregte kreative Schreiben und folgend seine Inszenierung betrachtet werden. Diese Inszenierung ist als eine Art der Interpretation zu erklären, die auf einer Synthese des

Gehörten und Gezeigten steht, und deren Basis, die die synästhetische Wahrnehmung bildet, d.h. die Wahrnehmung mit mehreren Sinnen. In einer solchen Inszenierung sind also alle sieben Intelligenzarten verflochten, wobei nur eine immer im Vordergrund steht. „Je mehr Sinne aktiviert werden, desto wirksamer der FSU [Fremdsprachenunterricht, Anmerkung der Verfasserinnen].“ (Schewe, 1993, S. 8)

Aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik ist die Rede vom *handlungsorientierten, interaktiven* und *erfahrungsbezogenen* Unterricht, der zwar mit den klassischen, aber zugleich auch mit den hier überwiegenden alternativen Methoden eng verknüpft ist.

Als *handlungsorientierter* Zugang kann in diesem Fall die Umwandlung des Geschriebenen in das auf der Bühne Gestaltete und Vorgespielte dienen. Dies bedeutet, dass nicht das streng vorgeschriebene Theaterbuch für die Akteure verbindlich ist, sondern dass auch das Prinzip der Interpretation von einer besonderen Relevanz ist. Der Terminus *handlungsorientiert* ist hier im Einklang mit der pragmalinguistischen Auffassung auf die einzelnen Sprechakte zu beziehen, die metaphorisch als Handlungsakte (im Sinne des konkreten Handelns auf der Bühne) zu erklären sind. Ohne *interaktiven* Zugang ist das Inszenieren irgendeines Stückes nicht denkbar und auch nicht machbar. *Erfahrungsbezogen* sind alle Stücke, die man als Autorentheater eines konkreten Ensembles bezeichnen kann.

Das Inszenieren solcher Stücke, die eine besondere Art der Verflechtung der literarischen Vorlage und des kreativen Schreibens darstellen, wird durch die Verwendung alternativer Methoden bedingt, an deren Anfang zuerst die klassische Analyse und dann mehr oder weniger die freie Umwandlung stehen. Das, was hier am kreativem Schreiben besonders ist, das ist das Kollektive. Der Teamgeist, an dem ständig gearbeitet wird und der notwendig ist, um etwas Gemeinsames entstehen zu lassen. Fragen, die gestellt werden müssen, sind z.B.: *Was haben unsere Erfahrungen und Vorstellungen gemeinsam und wodurch unterscheiden sie sich? Was ist an ihnen für uns beide interessant und was könnten auch unsere ZuschauerInnen interessant an diesen von uns dargestellten Bildern finden?*

Es wird, um es mit den Worten Pestalozzis auszudrücken, sozusagen mit dem *Kopf* (mit dem Kognitiven), dem *Herz* (mit den Gefühlen) und der *Hand* (Vernunft und Emotion sollen in einer konkreten Geschichte verbunden werden) gearbeitet (Pestalozzi, 1819, S. 64). Der *Fuß*, den

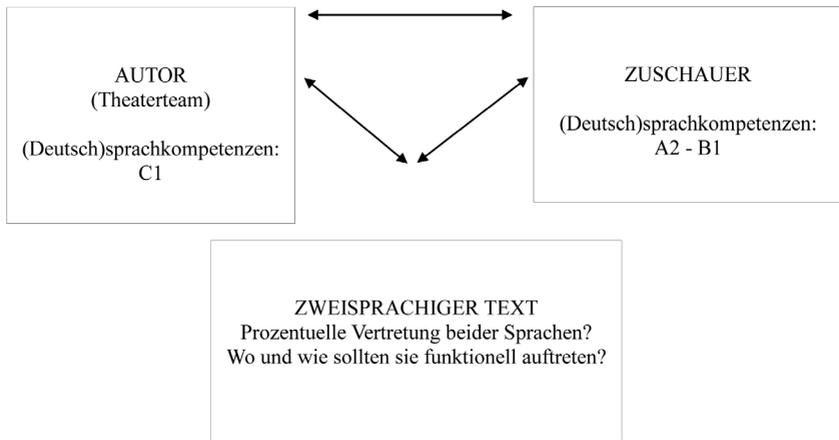
Schewe in seinem Buch "Fremdsprache inszenieren" noch ergänzt hat, soll diese Geschichte mit all ihren Botschaften dem Publikum darbieten und ist dazu noch als ein Symbol zu deuten, das die Verbindung mit der Realität und der Rezeption darstellt. Kopf, Herz, Hand und Fuß sind in diesem Fall als die einzelnen Bausteine der Ganzheitlichen Pädagogik zu erklären, die die inneren und äußeren Lernprozesse begleiten und die mit dem Theaterschreiben und -spielen eng verbunden sind (Schewe, 1993, S. 7).

2.2 Zweisprachigkeit und ihre mögliche Vertretung im Bereich der Dramapädagogik

Die Zweisprachigkeit soll in diesem Fall nicht als ein näher beschriebenes Funktionieren zweier unterschiedlicher Sprachen, das nur aus der Sicht der Linguodidaktik weiter zu analysieren und zu erarbeiten ist, sondern als eine auf der Bühne explizit realisierte Begegnung zweier Kulturen zu erklären sein, bei der die Fremdsprache als Repräsentant der Zielkultur und die Muttersprache als Repräsentant der Ausgangskultur zu verstehen sind. Bei Theater mit eigener Autorenpoetik, in die mehrere Sprachen eingeflochten werden, ist das zweisprachige Stück als Ergebnis dieser Begegnung aufzufassen, das von beiden Seiten der kommunikativ-pragmatischen Kette AUTOR → TEXT → ADRESSAT betrachtet werden muss. In der Rolle der Autoren treten in diesem Fall nicht nur die Textautoren, sondern auch die Schauspieler, also in unserem Fall die Studierenden, auf, die ihren Text durch eine konkrete szenische Darstellung auch interpretieren. Zu den Adressaten zählt man solche Zuschauer, bei denen die Autoren schon mit konkreten Sprachkompetenzen rechnen, die in Bezug auf die Anwendung beider Theaterstücksprachen und für das Verstehen der Botschaften der im Moment entstehenden Inszenierung wichtig sind. Von großer Bedeutung ist der Kontrast zwischen den Sprachkompetenzen der Autoren und Spielenden auf der einen und den Zuschauern auf der anderen Seite. Dieser muss bei allen Phasen des Inszenierungsprozesses sowie später beim Theaterspielen in Betracht gezogen werden.¹

1 Aus dieser Sicht handelt es sich um bewusste Zweisprachigkeit, die unter dem Aspekt der beruflichen Laufbahn der Lehramt-Studierenden sehr wichtig ist.

Abbildung 1: Kommunikativ-pragmatische Kette zweisprachiger Inszenierung



Kommentar zur Abbildung 1

Die prozentuelle Vertretung beider Sprachen stellt in einer entstehenden Inszenierung ein Spannungsfeld dar, in dem manchmal der Wunsch des Theaterteams maximal professionell zu wirken (d.h. vor allem auf Deutsch zu spielen) mit den Möglichkeiten der Zuschauergruppe (die Deutsch eher selten als erste Fremdsprache lernt) aufeinanderprallt. Es ist die Aufgabe der Teamleiter so einen Text entstehen zu lassen, der für beide Seiten akzeptabel ist.

2.3 Kreatives Schreiben und Spielen in mehreren Sprachen – eine besondere Herausforderung

Kommt es im Fremdsprachenunterricht zur Erarbeitung eines Theaterstücks, ist es üblich, das Stück einsprachig einzustudieren – in der Fremdsprache, deren Kompetenzen man verbessern möchte. Doch auch hierbei kann das Einfließenlassen der Muttersprache sowie anderer Fremdsprachen durchaus wirksam sein. Beispielsweise um die Sprachen miteinander zu kontrastieren. Dies kann zugleich auf lautlicher als auch auf lexikaler oder semantischer Ebene passieren. Man geht davon aus, dass sich dadurch nicht nur das Gefühl für die Ziel-, sondern auch für die Muttersprache verbessert. Auch das Einbringen von Elementen unterschiedlicher Kulturen wird durch die Einflechtung mehrerer Sprachen unterstützt, wie im Schlussteil noch näher ausgeführt wird.

Die Einflechtung der Muttersprache in das entstehende Stück muss einen bestimmten Zweck haben. Es kann auch eine Art Zugeständnis an das Publikum sein, das möglicherweise mit der Zielsprache nicht so vertraut ist. Um das Stück auch diesen Zusehern zugänglich zu machen, können einzelne Elemente direkt übersetzt, Szenen kurz in der Muttersprache zusammengefasst oder die Zielsprache so mit der Muttersprache kombiniert werden, dass sich der Inhalt auch für ein Publikum mit geringeren Sprachkompetenzen in der Zielsprache erschließt. Diese zunächst als „Hilfsmittel“ gedachte Einbindung der Muttersprache sollte natürlich gut in das Stück eingeflochten werden und sich über diesen „Hilfsmittel-Status“ hinaus weiterentwickeln. Ziel ist es, ein Stück zu komponieren, das durch den fließenden Übergang beider Sprachen eine künstlerische Einheit entstehen lässt. In welchem Verhältnis die Sprachen genutzt werden, obliegt ganz dem Willen der Gruppe bzw. der GruppenleiterInnen. Doch ist es hier wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass die Mehrsprachigkeit ein Zusammenspiel von zwei (oder mehreren) auf die gleiche Stufe gestellten Sprachen und Kulturen sein sollte und dass die Anwendung einer Sprache, die ausschließlich als ein ergänzendes Hilfsmittel dienen sollte, nicht zur Mehrsprachigkeit im engeren Sinne des Wortes gehört. Außerdem ist es wichtig, noch eine Funktion der Zweisprachigkeit zu betonen: Sie ist für alle Beteiligten sehr motivierend. Sowohl für RegisseurInnen als auch für SchauspielerInnen ist die Einbindung mehrerer Sprachen eine große Herausforderung, die viele Möglichkeiten einer konkreten Inszenierungsform garantiert. Von den Zuschauern kann so eine Inszenierung als eine einzigartige Einladung zum weiteren Lernen wahrgenommen werden.

3 “Märchen (nicht nur) für kluge GermanistInnen” oder Bericht über Fremdsprachentheater mit eigener Autorenpoetik

Die Anwendung der oben beschriebenen Prinzipien in der Praxis soll am Beispiel eines Theaterprojekts gezeigt werden, das am Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität im Studienjahr 2012/13 unter der Leitung von Tamara Bučková und Christiane Poimer, den Verfasserinnen dieses Artikels, verlief. Um den Eindruck der Authentizität möglichst stark zu betonen, bevorzugten die Verfasserinnen bei der Projektbeschreibung die Ich-Form. Diese Form

ermöglicht eine solche Art fachlicher Reflexion, die die Voraussetzung für die Verbindung der Ganzheitlichen Pädagogik und Fremdsprachendidaktik schafft.

3.1 Zur Wahl der literarischen Vorlage

Als Vorlage zu unserem Stück nahmen wir das Märchen Rotkäppchen von den Brüdern Grimm. Für diese Entscheidung hatten wir folgende Gründe:

- Wir haben uns bemüht, in den Grenzen unserer Autorenpoetik zu bleiben, mit der wir unter anderem zeigen wollten, dass wir das Gebiet der Germanistik, d.h. das Gebiet der deutschsprachigen Literatur, vertreten oder sogar repräsentieren.
- Aus der Sicht der Studierenden war das Märchen eine eindeutige Wahl: Der Märchenstoff ist allgemein bekannt und man kann mit ihm frei arbeiten. Dadurch, dass auch dem Publikum das Märchen vertraut ist, wurde angenommen, dass kaum jemand Probleme hätte, dem Inhalt zu folgen, wodurch eventuelle Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache überbrückt werden könnten. Zudem schien es den Studierenden ein besonderer Reiz zu sein, ein klassisches Märchen mit dem Heutzutage zu verbinden und über die Klassik sowie die Gegenwart mit den dem momentanen Lebensstil angepassten Archetypen zu referieren.

Im Einklang mit dem Wunsch unserer Gruppe, ein bekanntes Märchen neu zu bearbeiten und dies zu inszenieren, nutzten wir die Zeitlosigkeit und den Charakter des Märchenstoffes sowie die internationale Gültigkeit der Märchengeschichten, die die Grenzen der einzelnen Kulturen überschreiten und die mit ihrer Aussagekraft auch die Grenzen zwischen den einzelnen Generationen gerne verwischen.

An dieser Stelle ergab sich eine Ähnlichkeit mit der ersten Begegnung von Märchen aus der Sicht der Literaturwissenschaft. Man erlebt darin, dass das, was einem seit seiner Kindheit so gut vertraut ist, gar nicht kompliziert sein muss. In Wirklichkeit ist es umgekehrt: Dass die Bekanntheit eines Märchens nur einen scheinbar problemlosen Eindruck seiner Adaptation weckt, dazu mussten wir die Studierenden selbst

kommen lassen. Dieser Weg war für sie unerwartet mühsam: Zeitlich anspruchsvoll und durch eine stufenweise Auseinandersetzung mit dem Thema gekennzeichnet.

3.2 Arbeit an der Märchenadaptation als Prozess des schöpferischen Schreibens

Es gab zwei Möglichkeiten:

- Man hätte die künftige Inszenierung unter dem Blickwinkel der Komparatistik betrachten und sich für die Inszenierung und zugleich den Vergleich zweier Formen eines Märchens entscheiden können, wobei die eine die tschechische und die andere die deutsche Fassung repräsentieren würde.
- Eine andere Möglichkeit bestand jedoch auch darin nur von einem Märchen auszugehen, dessen Handlungslinie durch das Heute bereichert werden sollte, und zwar mit dem Ziel, auf das Ewiggültige aus den alten Märchengeschichten zu zeigen und auf das Aktuelle vom Heute aufmerksam zu machen. Für diesen Weg entschied sich die Gruppe. Sie wollte ein einfaches in Deutschland sowie in Tschechien gleich bekanntes Märchen inszenieren, in dem nicht so viele Figuren auftreten und das – bezogen auf das Bühnenbild – nicht so kompliziert ist. Die Entscheidung fiel auf *Rotkäppchen*.

Das Theatermachen ist an unserem Lehrstuhl dadurch geprägt, dass wir keinen Kurs haben, der mit dem Erhalten von Credits verbunden wäre. Es handelt sich um eine Freizeitaktivität, bei der von uns als Leiterinnen in Kauf genommen werden muss, dass die Beteiligten bestimmte Freiheiten bekommen, die sich beispielsweise darin äußern, dass sie beim kreativen Schreiben und Inszenieren ihren Weg gehen dürfen, den wir zuerst „nur“ beobachten, auf dem wir – bevor wir die führende Rolle übernehmen – als BeraterInnen zur Verfügung stehen. Wie schon im theoretischen Teil betont wurde, gehen wir in unserer Methodik von den Prinzipien der Ganzheitlichen Pädagogik aus. Regeln und einzelne Arbeitsschritte, die wir in unserer Theaterarbeit befolgt haben:

- Anstatt strikter Vorgaben sollten die Beteiligten uneingeschränkt ihrer Kreativität freien Lauf lassen und mehrere Ideen ausprobieren, bevor sie selbst zu dem Schluss kamen, dass manche

Überlegungen nicht realisierbar seien, sich für das Stück nicht eigneten oder einfach für das Publikum zu kompliziert sein würden.

- Die Leitenden sahen ihre Aufgabe darin, einzugreifen, wenn sich die Gruppe scheinbar in einer “Sackgasse” befand und nicht mehr weiter wusste, und durch sanfte Anstöße einen Denkprozess einzuleiten. Zuerst standen Gefühle im Vordergrund, die erst dann mit dem Kognitiven, das das ursprünglich teilweise intuitive Schöpferisch-Kreative um einen Schritt weiter und höher brachte, verbunden wurden.

3.3 Zum inhaltlichen Kern des adaptierten und neu entstandenen Rotkäppchens

Als das Ewige und zugleich das immer noch Aktuelle wurde ganz klar der Kontrast und folgend auch der Kampf zwischen dem Guten und Bösen gewählt. Das Böse wurde ins 21. Jahrhundert versetzt. Dies bedeutete, dass das Rotkäppchen im Wald nicht einem klassischen Wolf, sondern einem Bekannten aus dem sozialen Netz begegnet war, der als ein verlogener Immobilienmakler vom Rotkäppchen Informationen über das Haus der unmündigen Oma gewinnen wollte. Die Kategorie des Bösen wurde also an mehreren negativen Phänomenen des Heute gezeigt.

Um das Märchen nicht isoliert darzustellen, erschien es sinnvoll, es in einen größeren Kontext einzubetten und mit den realen Lebenswelten der Studierenden zu verbinden. Was würde sich hierfür besser anbieten als das universitäre Umfeld? Somit haben wir das Märchen folgendermaßen in einen größeren, mit Märchen im Zusammenhang stehenden Kontext eingeflochten:

- Zum einen wurde eine weitere Handlungsebene komponiert, die einen Kurs zu Kinder- und Hausmärchen abbildete, den die Autorin des modernen Rotkäppchens im Rahmen ihres Germanistikstudiums besuchte. Dieser Kurs ermöglichte es zunächst, den ZuschauerInnen einen Einblick in den Universitätsalltag zu bieten, wie er sich den Studierenden sowie auch den Lehrenden darstellt. In dem Kurs wurde unter anderem auch das Märchen

Rotkäppchen in seiner “klassischen” Form möglichst fachlich erläutert, was einen guten Vergleich mit der modernen innovierten Fassung ermöglichte.

- Des Weiteren wurde eine dritte Ebene eingefügt, die das Verlagswesen ins Spiel brachte. Die junge Autorin wollte das im Kinder- und Hausmärchenseminar angeeignete Wissen umsetzen und sich selbst im Verfassen eines Märchens erproben. Dieses Märchen wollte es sodann verlegen lassen. Im Dialog mit der Verlegerin kamen so einerseits Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Theorie und der vom Verkauf vieler Exemplare abhängigen verlegerischen Praxis zum Vorschein. Andererseits wurde dem Publikum die Problematik von Märchengeschichten auf dem heutigen Büchermarkt nähergebracht.

Obwohl den Kern des Gesamtstücks das innovierte Rotkäppchen darstellte, waren alle drei Ebenen etwa zu gleichen Teilen im Stück vertreten. Es wurde darauf geachtet, dass die einzelnen Handlungsebenen fließend ineinander übergingen und sich inhaltlich ergänzten. Das Inhaltliche wurde zusätzlich durch unterschiedliche szenische Elemente betont, die ihrerseits Verbindungselemente zwischen den Ebenen darstellten.

3.4 Ein kurzer Kommentar zur Aufführung

Das *Märchen (nicht nur) für kluge GermanistInnen* wurde zweimal aufgeführt. Der erste Auftritt erfolgte im Studentenclub *K4* der Philosophischen Fakultät, der zweite im Rahmen des Theaterfestivals *Divadlo jazyků* im Juni 2013 im *Divadlo na prádle* in Prag. Man rechnete bei beiden Aufführungen fast ausschließlich mit erwachsenen Zuschauern, denen die Universitäts- sowie die Märchenwelt fachlich zumindest teilweise gut bekannt sein sollte.

4 Deutsch-tschechisches Rotkäppchen – eine Reflexion unseres Stücks

Unser Stück mehrsprachig aufzuführen war nicht von Anfang an geplant. Vielmehr führten uns erst die Rahmenbedingungen unserer Auftrittsorte dazu. Die erste Aufführung sollte in einem Studentenclub

stattfinden, in dem uns ein äußerst heterogenes Publikum erwartete: Zum einen handelte es sich um Zuseher, die extra unseres Stückes wegen gekommen sind. Diese setzten sich zum Großteil aus unseren eigenen Studierenden sowie den Germanistik-Studierenden der Philosophischen Fakultät zusammen. Zum anderen erwartete man die Stammgäste des Studentenclubs, von denen man nicht unbedingt annehmen durfte, dass sie die deutsche Sprache beherrschten. Um auch ihnen die Möglichkeit zu bieten, unserem Stück folgen zu können, entschieden wir uns, auch die tschechische Sprache, also die Muttersprache der Schauspielerinnen in unser Stück miteinzubeziehen. Zunächst gab es innerhalb der Gruppe gegen diese Entscheidung großen Widerstand, da die Meinung vorherrschte, als Studierende und Lehrende des Lehrstuhles der Germanistik sollten wir unser Stück rein in der deutschen Sprache präsentieren. Erst Überlegungen, wie denn eine mehrsprachige Inszenierung gestaltet sein und welche unerwarteten Möglichkeiten dies für unser Stück eröffnen könnte, stimmte die Gruppe um.

Wichtig war uns zunächst, die Zweisprachigkeit nicht willkürlich in unser Stück einfließen zu lassen, sondern nur gezielt anzuwenden. Dabei kam uns die Aufteilung des Stücks in die drei Handlungsebenen sehr entgegen:

1. Rotkäppchen (innoviertes Märchen);
2. Verlagsdialog;
3. Universitäres Kinder- und Hausmärchen-Seminar.

Es herrschte die einhellige Meinung darüber, dass das Rotkäppchen, das den zentralen Kern unseres Stückes darstellte, sowie der Verlagsdialog auf Deutsch sein sollten. Da die Inszenierung des Rotkäppchens allerdings nicht dem klassischen Märchen folgte, sondern eine innovative Handlung hatte, lag die Annahme nahe, dass für diejenigen, deren Deutschkenntnisse für das vollkommene Verständnis des Inhalts nicht ausreichend waren, eine sprachliche Hilfe angeboten werden sollte. Dafür kam uns die dritte Ebene zugute: Es wurde davon ausgegangen, dass im Kinder- und Hausmärchen-Kurs, in dem eine kurze theoretische Abhandlung zum Thema Märchen erfolgen sollte, die Sprache eher fachlich und kompliziert sein würde. Somit sollte dieser Kurs zweisprachig erfolgen. Die Kursleiterin bot die Fachkommentare zu den Märchen auf Tschechisch an. Dazu nutzte sie eher eine aufklärerische

Erzählweise, die sie mit den Definitionen der Kernmitteilungen auf Deutsch zusammenfasste. Zugleich konnte sie auch die Rolle der Handlungsbegleiterin übernehmen, in der sie die einzelnen Märchenszenen mit den Zuschauern von Außen verfolgte, was zur Verständniskontrolle beitrug.

Zudem konnte die Zweisprachigkeit, mit der das Kinder- und Hausmärchen-Seminar geführt wurde, hervorragend den Charakter der Seminarleiterin betonen: Diese wurde im Stück nämlich als äußerst konfuse Vortragende dargestellt, die durch ihre Zerstreutheit auch scheinbar die Sprachen willkürlich wechselte.

Die am Literaturkurs teilnehmenden Studierenden benutzten ebenso beide Sprachen. Im direkten Dialog mit der Kursleiterin verwendeten sie die Sprache, die eigentlich als Unterrichtssprache gelten sollte: Deutsch. Sobald es jedoch zu einer Konversation zwischen den Kommilitonen bzw. zu spontanen Einwüfen zum Vortrag (z. B. aus Erstaunen oder Empörung) kam, konnte man dies auf Tschechisch vernehmen. Dies machte das Stück, das an einer tschechischen Universität spielte, realitätsnäher.

Doch es zeigte sich, dass die Vertretung beider Sprachen (zwei Drittel Deutsch und ein Drittel Tschechisch) nicht ganz glücklich gewählt wurde, weil das Märchen aus Sicht der Publikumserwartungen in einem ziemlich komplizierten mehrschichtigen Kontext gezeigt wurde. Somit hätte das Stück für diejenigen, deren Deutschkenntnisse für das vollkommene Verstehen des Inhalts nicht ausreichend waren, entweder weniger kompliziert sein müssen oder die tschechische Sprache noch vermehrt zur Anwendung kommen sollen.² Dennoch hatte das Stück Erfolg, und diejenigen, die in der Welt der deutschen Sprache zu Hause waren, haben sich sehr gut amüsiert. Doch auch die anderen waren von der neuen Form angenehm überrascht. Was die Möglichkeiten des schöpferisch-dramatischen Arbeitens auf der Bühne angeht, fanden sie die Vorstellung innovativ und anregend.

2 Bei der Aufführung des vorgestellten Theaterstücks „Märchen für kluge GermanistInnen“ sind wir zu einem Schluss gekommen, der uns selbst überraschte: Für ein optimales Verhältnis sollten wir das nächste Mal bei der gleichen Zuschauergruppe die Vertretung der Fremdsprache mit 60% und der Muttersprache mit 40% halten. As GermanistInnen hätten wir uns eine stärkere Vertretung des Deutschen gewünscht. Eine allerletzte Bemerkung: Auf den prozentuellen Anteil beider Sprachen an der Vorstellung (aus der Sicht des Stückverständnisses betrachtet) hatte die Bekanntschaft des Märchens, von dem sich das Theaterteam inspirieren ließ, keinen Einfluss.

5 Abschluss

Zweisprachigkeit im Stück trägt klarerweise zu Interkulturalität bei. Geht man davon aus, dass das Stück von FremdsprachenlernerInnen in der Zielsprache gespielt wird, so ermöglicht das Einbeziehen der Muttersprache, außer der Zielkultur auch die eigene Kultur in verstärkter Weise in das Stück zu integrieren. Dies erhöht den Gestaltungsspielraum im Gegensatz zur Beschränkung auf das kulturelle Umfeld des Aufführungslandes um ein Vielfaches. Man könnte die Kulturen direkt einander gegenüberstellen oder auch einfach nur immer wieder Rückbezüge zur eigenen Kultur herstellen.

Geht man von der Theatergruppe aus, ermöglicht die Zweisprachigkeit beim kreativen Schreiben zwei sprachliche Welten in sich selbst zu vereinen. Wie schon erwähnt wurde, handelt es sich um einen zuerst unbewussten und später immer bewussteren Prozess, bei dem das Alte, schon Bekannte und das Neue, das Unerwartete durch die Außen- und Innenperspektiven immer wieder entdeckt und erlebt werden können. Dies alles wird durch das Inszenieren und die Rückmeldung vom Publikum noch akzentuiert.

Das Theater ist ein optimales Medium für Mehrsprachigkeit, weil man hier sehr schnell das gezielte Zusammenspiel zwischen den Spielenden und dem Publikum erlebt.

Und unsere Ausblicke und Perspektiven? Den hier angedeuteten Weg möchten wir weiter gehen, ohne unter dem Eindruck zu leiden, dass in einem mehrsprachigen Stück die Germanistik als Flaggschiff unseres Bemühens vielleicht zu wenig vertreten sei.

Literatur

- FATZER, Gerhard (1993). *Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- PESTALOZZI, Johann H. (1819). Lienhard und Gertrud. 3. Theil. In: BUCHENAU, Artur, Eduard SPRANGER und Hans STETTbacher (Hg.) (1960). *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*. Bd. 6. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- SCHEWE, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Resumé

Kreativní psaní nabízí ve spojení s divadlem, které je inscenováno v cizím jazyce, možnost zcela ojedinělé konfrontace s literárními žánry, na jejichž adaptaci se mohou podílet sami studenti. Za obzvlášť vhodný žánr pro takovou adaptaci lze považovat pohádku, která je vděčným prostředkem komparace cílového a mateřského jazyka, prostředkem komparace cizí a vlastní kultury. V oblasti didaktiky cizího jazyka a dramapedagogiky zde lze využít alternativních metod, především celostní pedagogiky a gestaltu. Tyto metody se osvědčily také v projektu Katedry germanistiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde v roce 2013 vznikla a byla nastudována Pohádka (nejen) pro chytré germanisty/germanistky. Jádrem představení, které nakonec vyústilo v komplexní celek se třemi kompozičními rovinami, se stala pohádka Červená Karkulka od bratří Grimmů. Do jednotlivých rovin představujících sepětí klasické pohádky se současným studentským životem bylo různým způsobem zakomponováno funkčně odlišné využití mateřského a německého jazyka. Efektivita kreativity dvojjazyčnosti se stala také ústřední otázkou předkládané studie. Spočívala v prohloubení literárních a interkulturních kompetencí týkajících se pohádek, v rozvinutí komunitivních a sociálních kompetencí reflektujících vybrané negativní fenomény v životě současné společnosti, jež v moderní verzi pohádkových příběhů mohou převzít roli zla bojujícího s dobrem. Z pohledu budoucí profese studentů, kteří se divadelního projektu účastnili, lze za přínos považovat i uvědomění si faktu, že dvojjazyčnost může být v oblasti dramapedagogiky silným motivačním faktorem.

Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht: ein historischer Überblick von der Grammatik- Übersetzungsmethode bis heute

Martina Čerovská
Technische Universität Liberec

Abstract

Der vorliegende Artikel behandelt die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der traditionellen methodischen Konzepte, die von der Grammatik-Übersetzungsmethode über die direkte Methode sowie die audiolinguale und audiovisuelle Methode bis zur kommunikativen Methode reichen. Die meisten vorgestellten Methoden wurden vorwiegend der deutschen Fachliteratur entnommen, die eine übernationale Auffassung widerspiegelt. Bei der Beschreibung der vermittelnden Methode wurde von einer tschechischen Sichtweise (die vermittelnde Methode nach Hruška) ausgegangen. Zuletzt wird die Rolle der Aussprache aus der gegenwärtigen Perspektive (postkommunikative Epoche) und im Kontext der Tertiärsprachenforschung kurz angedeutet.

Schlüsselwörter: Aussprache, Fremdsprachenunterricht, Methoden des Fremdsprachenunterrichts, Mehrsprachigkeit

Abstract

The paper deals with the role of pronunciation in foreign language teaching history from the perspective of traditional methods, including the grammar-translation method, the direct method, the audio-lingual and audio-visual methods and communicative language teaching. Most of these methods have been taken from German scientific literature, which reflects a transnational view. One Czech method (Hruška) is added to the overview. The final part focuses on introducing the present

role of pronunciation (post-method) and from a third language acquisition point of view.

Key words: pronunciation, foreign language teaching, methods of language teaching, multilingualism

1 Einleitung

Wenn ich meinen Studierenden im Rahmen des didaktischen Kurses die Aufgabe gebe, ein Assoziogramm zum Thema Fremdsprachenunterricht zu erstellen, gehören die ersten Gedanken dem Erlernen von grammatischen Regeln. Weiter werden das Vokabellernen, das Übersetzen von Sätzen und das Lesen von Texten genannt. Erst am Ende der Überlegungen erinnert man sich auch an Lieder und einige Gedichte oder Abzählreime und nur selten wird das gezielte Üben der Aussprache erwähnt. Daraus kann man schließen, dass diese Teilkompetenz noch bis vor kurzer Zeit einen anderen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht einnahm und ihr eher weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es ist sehr interessant, die Entwicklung des Status der Aussprache in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik zu betrachten. Im folgenden Text wird die Aussprache aus der Sicht der traditionellen methodischen Konzeptionen näher betrachtet und es wird auf die Veränderungen ihres Stellenwertes in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen.

2 Rolle der Aussprache in den traditionellen methodischen Konzepten

2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode wird nach Hendrich (1988, S. 257) für das erste systematische methodische Konzept gehalten, das den Fremdsprachenunterricht im 19. Jahrhundert prägte und dessen Wurzeln bis ins Mittelalter zurückreichen. Schon aus dem Namen der Methode lässt sich erschließen, worauf im Unterricht großer Wert gelegt wurde. Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts nach dieser Methode standen Grammatikkenntnisse und das Übersetzen. In diesem methodischen Konzept ging es nicht um die praktische Beherrschung

einer Sprache, sondern um eine bewusste Einsicht in ihr Regelsystem und ihren Aufbau. Man beherrschte die Fremdsprache nur dann, wenn man die Grammatik beherrschte und korrekt übersetzen¹ konnte (vgl. Neuner und Hunfeld, 1993, S. 19). Die Regeln wurden auswendig gelernt und durch ihre Anwendung sollten korrekte Sätze reproduziert werden. Sätze wurden nur zum Grammatikzweck konstruiert, was dazu führte, dass sie nicht praxisbezogen waren. Die Sprachform war der Bedeutung überlegen. Auswendig wurden aber nicht nur Grammatikregeln gelernt, sondern auch Vokabeln, die ohne jeglichen Kontext memoriert wurden. Die erlernten Regeln und Vokabeln verwendeten die Lernenden in der Arbeit mit literarischen Texten, die zwei Rollen spielten. Einerseits vermittelten sie kulturelle Werte, andererseits dienten sie als Ausgangspunkt für Hin- und Rückübersetzungen. Daraus folgt, dass die primär entwickelten Fertigkeiten das Leseverstehen und das Schreiben waren, also der schriftliche Sprachgebrauch. Die dominierende Stellung der oben erwähnten Sprachmittel und Fertigkeiten und die Tatsache, dass der Fremdsprachenunterricht vorwiegend in der Muttersprache durchgeführt wurde, hatte zur Folge, dass dem mündlichen Sprachgebrauch und damit der Aussprache wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wie das folgende Zitat belegt: „Sie [die Aussprache] wurde mehr als notwendiges Übel gesehen und in der Regel in einem Anfangskapitel des Sprachlehrgangs kurz abgehandelt. Für die eigentlichen Ziele des Unterrichts (Grammatikkenntnisse; Übersetzen; Lesen und Schreiben) hatte sie keine Bedeutung.“ (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 37). Genauso kritisch äußert sich Wilhelm Viëtor in seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1886), in der er auf mangelnde Kenntnisse der lautlichen Seite seitens der Schüler hinweist:

„Fragen wir doch einmal in irgendeiner Klasse, woraus ein Wort besteht! Entweder erfolgt keine Antwort – und das wäre am Ende das Beste – oder es heißt: ‚Aus Buchstaben!‘ Wir sprechen ein Wort vor; z.B. ‚schwarz‘. Das Kind bleibt dabei. ‚Schwarz‘ besteht aus s, c, h, w, a, r, z. Keine Ahnung davon, daß dies wohl auf die zufällige Orthographie paßt, aber mit der Sprache an sich nichts zu thun hat! Oder doch: der Lehrer hat vielleicht erklärt, daß das, was beim geschriebenen Wort Buchstaben heißt, beim gesprochenen Laute sind. Wir fragen nach den Lauten. Natürlich. ‚S, c, h, w, a, r, z‘. Daß s, c, h drei Zeichen für einen einfachen Laut, z ein einfaches Zeichen für zwei Laute

1 Das Übersetzen als Unterrichtsprinzip wird der rationalistischen Philosophie des 17. Jahrhunderts zugeschrieben, die besagt, dass man die Wörter in anderen Fremdsprachen als Begriffe ansehen muss, die allen Sprachen gemeinsam sind. (Hendrich, 1988, S. 258)

ist, davon haben die Schüler nie etwas gehört, und der Lehrer wahrscheinlich auch nicht, wenn sie beiderseits auch wissen, daß man hier so ‚ausspricht‘, dort so. – Diese verhängnisvolle Verwechslung von Schrift und Sprache wird dem Kinde mit der Fibel eingeimpft.“ (Viëtor, 1886, S. 2f.)

Viëtors Kritik bezieht sich weiterhin auf die ungenügende und sogar falsche Behandlung der Ausspracheschulung in den Schulgrammatiken. Als Beispiel führt er die Präsentation der Lautlehre im ersten Kapitel einer englischen Schulgrammatik an, die sich in Wirklichkeit nur auf die Darstellung des englischen Alphabets beschränkt. Dabei wird nicht angemessen angegeben, wie die englischen Buchstaben auszusprechen sind, da die Aussprache der einzelnen Buchstaben mit den Zeichen der deutschen Buchstaben transkribiert ist. Auf diese Art und Weise können aber spezielle Laute des Englischen nie genau dargestellt werden. (vgl. Viëtor, 1886, S. 6f.)

Darüber hinaus kritisierte Wilhelm Viëtor an der Grammatik-Übersetzungsmethode auch den mechanischen Charakter des Vokabellernens und das Auswendiglernen der grammatischen Regeln. Solche kritischen Stimmen gegen diese Methode kann man als Auslöser für die Entstehung einer neuen Methode, der direkten Methode, betrachten (siehe 2.3).

Noch vor ihrer Entwicklung gab es aber nach Liškař (1974, S. 68) bereits von Zeit zu Zeit² Bemühungen, eine neue Methode zu entwickeln und sie an den Schulen einzuführen, meistens handelte es sich jedoch um Kompromisse mit der „alten Methode“. Eine der bekanntesten Varianten der Grammatik-Übersetzungsmethode war Jacotots interlineare Methode. Bevor näher die direkte Methode beschrieben wird, die als Reaktion auf die heftige Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode zu sehen ist, wird im folgenden Kapitel noch kurz die interlineare Methode erwähnt, da bei ihr die ersten Versuche der Aussprachevermittlung beobachtet werden können.

2.2 Die interlineare Methode

Diese Methode wird meistens mit dem Namen J. J. Jacotot (1770–1840) verbunden (vgl. Liškař, 1974; Hendrich, 1988). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sie bereits von John Locke (1632–1704) als Ersatz

² Es handelt sich um die Zeit vor der neusprachlichen Reformbewegung (1880-1919), siehe Mertens (2011, S. 62).

für die grammatikalisierenden Methoden empfohlen wurde, wenn man nicht in der Lage war, Fremdsprachen auf natürliche³ Art und Weise zu lernen (Beneš, 1970, S. 14). Der Schwerpunkt des Fremdsprachenlernens nach der interlinearen Methode besteht in der Arbeit mit fremdsprachigen Texten (John Locke empfahl Äsops Fabeln), die mit Übersetzungen versehen sind. Unter jeder Zeile in der Fremdsprache gibt es eine Zeile mit der wörtlichen Übersetzung in die Muttersprache, daher die Bezeichnung der interlinearen Methode. Das Fremdsprachenlernen erfolgte dadurch, dass man beide Texte / Sprachen verglich. Die Bemühungen um eine wortgetreue Übersetzung führten aber dazu, dass die Fassungen in der Muttersprache entstellt wurden. Wie bereits erwähnt, wird diese Methode v.a. mit dem französischen Sprachlehrer Jean Joseph Jacotot verbunden. Jacotot war der Meinung, dass „*Alles in Allem*“ sei. So ging er davon aus, dass jedes Werk in einer bestimmten Sprache die gleiche Lexik und den gleichen grammatischen Stoff enthält, die auch in anderen literarischen Werken zu finden sind. Lernt nun ein Schüler die Lexik und die grammatischen Konstruktionen eines Werkes, kann er jedes beliebige Werk lesen und verstehen (Hendrich, 1988, S. 259). Der Unterricht nach Jacotot hatte folgendes Szenario: Zuerst wurden Sätze vom Lehrer vorgelesen und die Schüler imitierten die richtige Aussprache. Dann wurden die vorgelesenen Sätze analysiert und somit wurden die Orthographie, grammatische Regeln und neue Lexik erarbeitet. Zuletzt wurden die Sätze auswendig gelernt (Hendrich, 1988, S. 259; Liškař, 1971, S. 68). Auch wenn man an dieser Methode aus heutiger Perspektive manches kritisieren könnte, z. B. die Belastung des mechanischen Gedächtnisses, wurde sie später zur Basis für die Herausgabe diverser Sprachhandbücher zum Erlernen von Fremdsprachen im Selbststudium. Zwei Verfasser solcher Fremdsprachenkurse waren die Sprachlehrer Charles Toussaint und Gustav Langenscheidt. Da Selbststudierende damals keine akustischen Vorbilder hatten, gab es zwischen den fremdsprachigen Zeilen noch eine Zeile für einfache Lautschrift. Eine ähnliche Lautschrift zeigt Abb. 1.

3 Er vertrat die Ansicht, man lerne Fremdsprachen am besten mit Hilfe der sog. natürlichen Methode. Das Grundprinzip dieser Methode geht von der Überzeugung aus, dass Fremdsprachen ähnlich wie die Muttersprache gelernt werden. Demzufolge sollte man möglichst früh mit dem Fremdsprachenlernen anfangen und sich am besten nur mit der Fremdsprache umgeben (vgl. Beneš, 1970, S. 13f.).

Abbildung 1. Textabschnitt aus dem Lehrbuch *Učebnice němčiny* von H. Augustin (1942)



Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Textabschnitt aus dem Lehrbuch *Učebnice němčiny* von H. Augustin. Die einfache Lautschrift (in Klammern angeführt) bedient sich nur der Buchstaben des muttersprachlichen Alphabets und enthält keine speziellen Zeichen für fremde Laute. Auf diese Weise kann sie jedoch leider nicht alle Besonderheiten der Fremdsprache berücksichtigen, wie am Beispiel des geschlossenen E-Lautes im Wort *steht* (*štét*), oder des Schwa-Lautes im Wort *Straße* (*štráse*) zu sehen ist. Trotzdem ist dieser Versuch der Vermittlung der klanglichen Seite der Fremdsprache als positiv wahrzunehmen, da sie nicht mehr aus dem Lernprozess ausgeklammert wird. Erst in der Zeit der neusprachlichen Reformbewegung nimmt sie eine privilegierte Stellung im Unterricht ein. Diese Reformbewegung entsprang aus der starken Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode und hatte die Entwicklung einer neuen Methode zur Folge, die quasi einen Gegensatz zur vorangegangenen Methode darstellte. Sie ist meistens unter dem Namen direkte Methode bekannt.

2.3 Die direkte Methode

Die Bezeichnung direkte Methode gibt es erst seit 1901, früher war sie unter anderen Namen wie z.B. Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode, natürliche Methode, konkrete Methode, intuitive Methode (vgl. Neuner und Hunfeld, 1993, S. 33), radikale Methode, Berlitz-Methode oder Gouin-Methode bekannt (vgl. Hendrich, 1988, S. 261). All diese Bezeichnungen spiegeln die Prinzipien der neuen Methode wider. Wie oben erwähnt entstand diese neue Methode als kritische Reaktion auf den Fremdsprachenunterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode.

Während der lautlichen Seite der Sprache in der Grammatik-Übersetzungsmethode nur ungenügend Aufmerksamkeit gewidmet wurde, wird sie in der direkten Methode hervorgehoben.

Laut Mertens hatte vor allem die Phonetik als wissenschaftliche Disziplin, die sich zu dieser Zeit etablierte, einen entscheidenden Einfluss auf das zunehmende schulische Interesse an der Aussprache. Ihre Erkenntnisse fanden als große *Wandbilder*, die die Artikulationsstellen der fremdsprachlichen Laute veranschaulichten, Eingang in den Unterricht oder als Modelle des menschlichen Artikulationsapparates aus Pappmaché. (Mertens, 2011, S. 62f.).

Die Unterrichtsprinzipien wurden neben der Phonetik noch von verschiedenen Strömungen wie der Wundtschen Schule und dem Intuitivismus (Bergson) beeinflusst. Nach Wundt spielen beim Fremdsprachenerwerb Empfindungen eine wichtige Rolle und weniger das Denken und Bergson betonte den instinktiven Kenntniserwerb. Der Fremdsprachenerwerbsprozess sollte demnach ähnlich verlaufen, wie ein Kind seine Muttersprache erwirbt, also intuitiv. Daraus lassen sich einige Grundsätze ableiten, die für das Fremdsprachenlernen nach der Direkten Methode maßgebend waren: Die Muttersprache wurde aus dem Unterricht radikal ausgeklammert, die Aussprache wurde systematisch und auf phonetischer Basis gelernt, der Grammatikvermittlung lag ein induktives Lernverfahren zugrunde, die Grundlage des Unterrichts war der Dialog, das Hörverstehen und Sprechen hatten Vorrang vor dem Lesen und Schreiben (Hendrich, 1988, S. 261).

Da die gesprochene Sprache und damit zusammenhängend die Aussprache von besonderem Interesse waren, wurden an Sprachlehrer große

Anforderungen gestellt. Man muss dabei bedenken, dass es noch keine Reproduktionsmittel gab, bzw. keine entsprechende auditive Technik, mit der man gesprochene Sprache aufnehmen konnte. So dienten Sprachlehrer als einzige Vorbilder für die richtige Aussprache, die die Schüler imitieren sollten. Das bedeutet, dass Lehrer als Sprachmodelle nicht nur fachlich gut ausgebildet, sondern auch körperlich fit sein sollten, denn das häufige Wiederholen und Imitieren waren physisch sehr anstrengend (Liškař, 1974, S. 71).

Ähnlich wie die Grammatik-Übersetzungsmethode hatte auch diese Methode ihre Anhänger und Gegner. Als positiv wurden die Berücksichtigung der klanglichen Seite der Sprache, die Anschaulichkeit und das induktive Lernverfahren hervorgehoben. Falsch war jedoch die Annahme, dass man Fremdsprachen wie die Muttersprache erwerben könne, da für erfolgreiches Fremdsprachenlernen auch logisches Denken erforderlich sei und diese logischen Denkprozesse durch reine Intuition unterdrückt würden. Wegen der Ausklammerung der Muttersprache aus dem Lehrprozess wurde nicht auf Unterschiede zwischen Fremd- und Muttersprache eingegangen, was den Lernprozess einerseits verlangsamte, andererseits konnte man beim Ausspracheerwerb davon profitieren, weil die Muttersprache nicht als Störfaktor dazwischentrat und somit die Sprechwerkzeuge nur auf eine fremdsprachige Artikulation eingestellt wurden.

Der orale Ansatz der direkten Methode, der sich nicht auf Reproduktionsmittel stützen konnte, rechnete mit einer hohen Stundenzahl und zugleich mit wenigen Schülern. Es war aber für das öffentliche Schulsystem unmöglich, diese Bedingungen zu gewährleisten. Aus diesem Grund konnte die direkte Methode unter gewöhnlichen Schulbedingungen das kommunikative Ziel, für das sie eigentlich geschaffen worden war, nicht erreichen. Gegen ihre Einführung im Schulsystem sprachen sich die meisten Pädagogen aus. Eine Ausnahme waren französische Lyzeen, an denen sie sich für kurze Zeit durchsetzte. (Liškař, 1974, S. 72). Dennoch hatte sie einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung weiterer Methoden, die nachfolgend vorgestellt werden.

2.4 Die vermittelnde Methode

Damit in diesem Text über einzelne Merkmale der vermittelnden Methode gesprochen werden kann, wird kurz auf die Begriffbestimmung hingewiesen. In der Fachliteratur erscheinen nämlich unter diesem einen Begriff zwei verschiedene Auffassungen der Methode. Bei Neuner und Hunfeld (Neuner und Hunfeld, 1993) erscheint der Begriff vermittelnde Methode in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts und man versteht unter ihm die Verbindung der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode.

Im tschechischen Kontext wird die vermittelnde Methode durch den Methodiker Hruška (20er Jahre des 20. Jahrhunderts) repräsentiert und als Kompromiss zwischen der Grammatik-Übersetzungsmethode und der direkten Methode dargestellt (vgl. Hruška, 1926; Liškař, 1974; Hendrich, 1988).

Der folgende Text präsentiert die tschechische Sichtweise der vermittelnden Methode und betrachtet kurz ihre allgemeinen Merkmale, sowie die Aussprache. Wie oben erwähnt, ist die vermittelnde Methode eine Art Synthese der Grammatik-Übersetzungsmethode und der direkten Methode. Daraus folgt, dass sich Lernprozesse nicht auf bloße Imitation beschränken, sondern dass Sprache auch bewusst analysiert wird. Das induktive Lernverfahren wird mit dem deduktiven kombiniert. Die Muttersprache wird nicht so streng aus dem Unterricht ausgeklammert, sondern in den Unterrichtsprozess einbezogen und dadurch wird auf Unterschiede zwischen Sprachen hingewiesen, was zum besseren Verständnis und zur besseren Speicherung grammatischer Regeln führt. Im Vergleich zur direkten Methode arbeitet die vermittelnde Methode mit literarischen Texten (genau wie die Grammatik-Übersetzungsmethode). Mit der direkten Methode hat sie die Orientierung an der gesprochenen Sprache gemeinsam, deswegen ist auch die Schulung der Aussprache ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Wie Mertens (2011, S. 63) dazu anmerkt, ist die Aussprache aber kein hervortretendes Ziel des Sprachunterrichts. Dennoch ist es interessant zu vergleichen, wie beide Methoden (die direkte und die vermittelnde Methode) die Ziele des Ausspracheunterrichts auffassen.

Während man nach der direkten Methode vollkommene Fremdsprachenkenntnisse und eine perfekte Aussprache in wenigen Unterrichtsstunden erreichen sollte, war die vermittelnde Methode in dieser

Hinsicht bescheidener: Die Aussprache sollte sich der des Muttersprachlers nähern (Liškař, 1974, S. 73).

Der Methodik nach Hruška (*Methodologie der französischen Sprache*, 1926) kann man entnehmen, dass die Ausspracheschulung durch Vorlesen von Texten im Chor und durch lautes Lesen zu Hause realisiert wurde. Indem in den Fokus des Aussprachtrainings auch lyrische Texte gerieten, konnte auf die Unterschiede in der Aussprache zwischen dem alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch und dem Vortrag von Poesie aufmerksam gemacht werden. (Hruška, 1926, S. 186f.)

Ähnlich wie die direkte Methode war auch die vermittelnde Methode zeitlich vergleichsweise aufwendig und auch hier sollte der Sprachlehrer in erster Linie fachlich gut ausgebildet und dazu noch in Methodik versiert sein (Hruška, 1926, S. 31).

Auch wenn sich die vermittelnde Methode um die Korrelation von Zielen, Inhalt und Methode bemühte, waren die Texte in den Lehrbüchern immer noch schwierig und darüber hinaus unterrichteten die Lehrer meistens nach den herkömmlichen alten Methoden (Hendrich, 1988, S. 264).

2.5 Die audiolinguale Methode

Die Entstehung einer neuen Methode ist immer durch verschiedene Faktoren bedingt. Bei der Entwicklung der audiolinguale Methode spielten die Umstände des Zweiten Weltkriegs eine wichtige Rolle. Mit Ausbruch des Zweiten Weltkriegs mangelte es an Sprechern exotischerer Sprachen wie beispielsweise Japanisch oder Chinesisch. Man musste also in relativ kurzer Zeit Militärdolmetschern und anderen Militärangehörigen diese Fremdsprachen beibringen. Die Armee verfügte dabei über ausreichend finanzielle Mittel, um Wissenschaftler zu beauftragen, ein Intensiv-Sprachprogramm⁴ zu entwickeln, welches unter dem Einfluss der behavioristischen Theorie und des Strukturalismus ausgearbeitet wurde. Wie die Bezeichnung der Methode verrät

⁴ Im Vergleich zur direkten Methode konnte die Armee leichter das Erreichen des kommunikativen Zieles gewährleisten, indem sie den zeitlichen Faktor löste. Die Armeeangehörigen, die nach ihren Fremdsprachenfähigkeiten sorgfältig ausgewählt wurden, nahmen an intensiven Sprachkursen teil, in denen sie 9 Monate lang 10 Stunden pro Tag und 6 Tage pro Woche Fremdsprachen lernten. Die Armee konnte sich auch leisten, zahlreiche Muttersprachler anzustellen, somit wurde die authentische Aussprache gesichert (Liškař, 1974, S. 76f.)

(audiolinguale Methode = Hör-Sprech-Methode), stand die klangliche Seite der Sprache im Vordergrund. Auch hier war – wie schon bei der direkten Methode – die Imitation das Hauptmittel des Fremdspracherwerbs. Zusätzlich diente die Imitation der Vorbeugung von Fehlern, da durch Imitation jegliche Interaktion und dadurch die Gefahr der Fehlerproduktion vermieden werden sollte. Fehler wurden als negativ empfunden, da sie die Generierung von Gewohnheiten und Mustern stören. Diese Annahme ging von den Behavioristen aus, die Sprache als mechanischen Prozess der Gewohnheitsbildung sahen. Nach ihrer Überzeugung wurde dieser durch Verstärkung gefestigt, also durch Bestätigung richtiger Antworten und nicht durch Korrektur von Fehlern (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 61).

Zu dieser Annahme trug die kontrastive Linguistik bei, die durch Sprachvergleich auf mögliche Schwierigkeiten hinwies. Entsprechend wurden z. B. Lehrtexte sorgfältig ausgewählt und der häufigste Übungstyp, der die Verstärkung von Sprachgewohnheiten festigen sollte, war die sog. Pattern-Drill-Übung. Die audiolinguale Methode war jedoch nicht nur durch Intensiv-Sprachprogramme gekennzeichnet, in denen Sprachen durch Muttersprachler vermittelt werden, sondern auch durch technische Geräte (das Sprachlabor), die das Fremdsprachenlernen unabhängig von der Präsenz einer Lehrperson ermöglichten. Trotz einiger Vorteile dieser Methode, wie z.B. dem Vorrang des Gehörten und Gesprochenen vor dem Gelesenen und Geschriebenen, setzte sie einen mechanischen Charakter des Fremdspracherwerbs voraus, der logisches Denken und Kreativität unterdrückte, was den Lerner wiederum ermüdete und seine Motivation senkte. Dennoch sehen wir in ihrem Hauptunterrichtsprinzip, das auf der Imitation beruhte, einen wichtigen Beitrag zur Ausspracheschulung, denn Imitation ist wohl die einfachste und älteste Methode zum Erlernen der Aussprache (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 37). Einen weiteren Vorteil stellt die Anwesenheit der Muttersprachler im Unterricht dar, so dass den Lernenden (wenigstens denen in der Armee) eine authentische fremdsprachliche Aussprache vermittelt wurde. Dank der Erfindung des Sprachlabors wurde ermöglicht, sich noch intensiver und v. a. individuell mit der Aussprache zu beschäftigen.

2.6 Die audiovisuelle Methode

Während die audiolinguale Methode von den Bedürfnissen des Zweiten Weltkriegs ausging und mit den USA verbunden ist, entwickelte sich die audiovisuelle Methode etwa zwei Jahrzehnte später (60er Jahre des 20. Jahrhunderts) in Frankreich. Ihre theoretischen Grundlagen sind mit dem jugoslawischen Phonetiker P. Guberina verbunden und zum ersten Mal wurde sie in Französischkursen für Erwachsene eingesetzt. Ihre linguistischen Grundlagen beruhen auf dem europäischen Strukturalismus (Saussure) und ihre psychologischen Grundlagen sind in der Gestaltpsychologie zu finden.

Auch wenn sich die beiden Methoden zeitlich und auch sonst unabhängig voneinander entwickelten, haben sie viele Merkmale gemeinsam. Beide arbeiten mit dem gleichen Übungstyp (Pattern-Drill-Übungen) und mit dem Sprachlabor und beide gehen von der gesprochenen Sprache aus.

Da auch in der audiovisuellen Methode viel Wert auf die gesprochene Sprache gelegt wurde, spielte die Ausspracheschulung eine zentrale Rolle im Lernprozess. Nach Hendrich (1988, S. 269) bedeutet eine richtige Aussprache nicht nur die Aussprache von isolierten Lauten, man muss auch die Intonation, den Rhythmus und das ganze phonologische System erlernen.

Unterschiedlich geht sie aber mit der Art und Weise der Semantisierung um. Den Lernenden wurden zuerst visuelle Mittel angeboten und erst dann die sprachliche Ausdrucksform. In der audiolinguale Methode wurde zuerst die sprachliche Form vorgegeben (Hören), welche dann nachgesprochen wurde und die Bedeutung wurde im Nachhinein erklärt.

2.7 Die kommunikative Methode

Am Anfang dieses Textabschnitts wird wieder kurz auf die Begriffsbestimmung der kommunikativen Methode eingegangen, denn in der Fachliteratur erscheinen noch andere Begriffe, die eher ihre einzelnen Entwicklungsphasen bezeichnen. Mit dem Terminus kommunikative Methode ist in diesem Text die methodische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts von den 70er Jahren bis zum Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts gemeint.

Neuner und Hunfeld (Neuner und Hunfeld, 1993) teilen jedoch diesen Zeitraum in zwei Perioden und sprechen über die sog. *kommunikative Didaktik* (Anfang der 70er bis Mitte der 80er Jahre) und über den *interkulturellen Ansatz* (seit der 2. Hälfte der 80er Jahre), der nichts mehr als eine Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzeptes unter Berücksichtigung regionalspezifischer Lernzielvorstellungen ist.

Um die Rolle der Aussprache in der kommunikativen Methode charakterisieren zu können, ist es notwendig, ihre Zielauffassung zu behandeln, die im Zusammenhang mit der Entstehung diverser Zielgruppen zu sehen ist.

Während in den 50er Jahren nur Auserwählte (Schüler der Gymnasien) Fremdsprachen lernen konnten, wurden nun Fremdsprachen von verschiedenen Zielgruppen (Hauptschüler, Erwachsene, Teilnehmer an beruflichen Fortbildungen) gelernt, die auch verschiedene Lernvoraussetzungen und -vorstellungen hatten (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 83).

Entscheidend für die Entwicklung der neuen Methode war eine Veränderung des Hauptziels des Fremdsprachenlernens: Das Ziel war nicht mehr das Sprachwissen wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern das Sprachkönnen, denn man lernt Fremdsprachen um kommunizieren zu können, um sich mit anderen im Alltag zu verständigen. Diese Auffassung (Sprache als Aspekt menschlichen Handelns) entspricht der *Pragmatik*, die als linguistische Grundlage der kommunikativen Methode gilt. Maßgebend sind dabei die Sprecherabsicht und was der Sprecher mitteilen kann, die Wahl der Sprachmittel erfolgt erst danach. Daraus folgt, dass in erster Linie die Sprachfunktion akzentuiert wird und ihr die Sprachform untergeordnet ist. Mothejzíkóvá (1988, S. 55) sagt dazu, dass man aus intellektuellen oder emotionalen Gründen kommuniziert, nicht aus grammatischen. Die menschliche Kommunikation wird primär nicht durch grammatische Formen gesteuert.

Das Erreichen des kommunikativen Ziels – sich möglichst bald verständigen zu können – führte zu Beginn der kommunikativen Methode dazu, dass man Fehler in sprachlichen Äußerungen weniger beachtete. Das betraf sowohl Grammatik- als auch Aussprachefehler.

Hirschfeld (2001) spricht im Zusammenhang mit der frühen Entwicklung der kommunikativen Methode über eine Herabsetzung der Lernziele:

„Bis in die 70er Jahre hinein war eine gute, ‚normgerechte‘ Aussprache ganz selbstverständlich ein ausgewiesenes Lernziel, viele Lehrwerke enthielten Übungen, teilweise sogar ‚Phonetische Vorkurse‘, das Sprachlabor schien für Ausspracheübungen prädestiniert. [...] Mit der kommunikativen Orientierung des Unterrichts änderte sich die Situation grundsätzlich [...], spezielle Ausspracheübungen wurden in den Lehrbüchern nicht mehr angeboten. In deutschen Verlagen erschienen so gut wie keine Zusatzmaterialien. In der didaktischen Forschung und Diskussion wie in der Lehrerbildung wurde das Fach Aussprache stark vernachlässigt, in Westdeutschland und Westeuropa mehr als in Ostdeutschland und Osteuropa.“ (Hirschfeld, 2001, S. 872 f.)

Damit kann erklärt werden, warum die Phonetik⁵ lange Zeit metaphorisch als Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet wurde (vgl. Dieling und Hirschfeld, 2000; Koepfel, 2010).

3 Aussprache in der postkommunikativen Epoche und Tertiärsprachenforschung

Die Aussprache im Fremdsprachenunterricht gewann erst in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder an Bedeutung (Hirschfeld, 2001, S. 873).

Es ist anzumerken, dass diese Jahre durch eine Abkehr von den herkömmlichen Methoden als großen Methodenkonzepten gekennzeichnet waren und man in der Fremdsprachendidaktik heute von einer *postkommunikativen Epoche* oder auch *Post-Methoden-Ära* spricht (Funk, 2010, S. 940),

Im Vergleich zur direkten Methode, die eine perfekte Aussprache zum Ziel hatte, welche vorwiegend durch Imitation vermittelt wurde, ist das Ziel des Ausspracheerwerbs im Fremdsprachenunterricht an Grundschulen in der postkommunikativen Epoche eine verständliche und die Kommunikation nicht beeinträchtigende Aussprache. Koepfel (2010, S. 88) spricht in diesem Zusammenhang von Verständlichkeit als dem Minimalziel der Ausspracheschulung.

Da dem Fremdsprachenunterricht in der postkommunikativen Epoche kein großes Methodenkonzept zugrunde liegt, sprechen Fritz und

⁵ Der Begriff Phonetik wird in diesem Kontext als Synonym für die Aussprache verstanden (vgl. Hirschfeld, 2001, S. 872).

Faistauer (Fritz und Faistauer, 2008) über Prinzipien, durch die sich das Sprachenlernen im 21. Jahrhundert charakterisieren lässt. Im Rahmen der Diskussion über die Ausspracheschulung werden hierfür nur die relevanten Prinzipien hervorgehoben. Nach dem Prinzip der Transparenz sollen die Lernenden immer wissen, warum, sie etwas tun. Für die Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass man bewusst mit der Aussprache umgeht. Als Beispiel könnte man die Lernenden der deutschen Aussprache damit konfrontieren, dass die Lippenrundung im Deutschen ein distinktives Merkmal ist (*Biene* vs. *Bühne*).

Ein weiteres Prinzip besagt, dass sich der Unterricht auch auf die sprachliche Form beziehen muss. Damit wäre das Ziel der verständlichen Aussprache unterstützt und das der 70er/80er Jahre hinsichtlich einer erfolgreichen Kommunikation (mit Fehlern) zurückgestellt.

Das letzte in diesem Text thematisierte Prinzip ist das der Mehrsprachigkeit, wonach auch zuvor gelernte (Fremd)Sprachen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollten, um auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen hinzuweisen. (Fritz und Faistauer, 2008, S. 126).

Die Mehrsprachigkeit⁶ als Phänomen der letzten zwei Jahrzehnte wurde in den bisherigen methodischen Konzepten nicht explizit erwähnt. Es ist anzunehmen, dass in den dargestellten Methoden der Fremdspracherwerb aus der Perspektive des isolierten Erwerbs einzelner Fremdsprachen betrachtet wurde.

Heutzutage lernt man im europäischen Raum an den Schulen obligatorisch zwei Fremdsprachen (vgl. Janíková, 2013, S. 31). Am Beispiel der Tschechischen Republik lernen die Schüler die erste Fremdsprache spätestens ab der dritten Klasse und spätestens ab der 8. Klasse die zweite Fremdsprache. Als erste Fremdsprache wird meistens Englisch gewählt und als zweite Deutsch (*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013*, S. 99). Deutsch ist der Reihenfolge nach demnach die dritte Sprache (L3). Im Deutschunterricht ist evident, dass die deutsche Aussprache manchmal englische Elemente beinhaltet⁷. Dieser Einfluss von früher erworbenen (Fremd)Sprachen ist zum Gegenstand der *Tertiärsprachenforschung* geworden.

6 Mehrsprachigkeit als Erwerb mehrerer Fremdsprachen.

7 Diese Information geht aus den Hospitationen der Autorin hervor.

In dieser Forschung sucht man Antworten darauf, inwieweit die früher erworbenen Sprachen L1 und L2 den L3-Erwerb beeinflussen. Dabei bezieht sich das Wort *tertiär* nicht zwingend auf die genaue Anzahl der erworbenen Sprachen, sondern bezeichnet jede weitere Fremdsprache nach der L2. Die meisten Studien, die sich dem L3-Erwerb widmen, konzentrieren sich auf die morpho-syntaktische und lexikalische Ebene. Unter den Studien, die den Ausspracheerwerb in verschiedenen Sprachenkonstellationen untersuchen, betrachten die meisten den negativen Transfer (L1→L3, L2→L3), d.h. sie beschäftigen sich mit Fehlern in der L3-Aussprache, deren Ursprung in der L2 oder L1 vermutet wird (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2012; Binder, 2011).

Eine Erklärung für das Interesse an diesen Interferenzfehlern ist, dass negativer Transfer im Unterschied zu positivem Transfer leichter nachweisbar ist (Mehlhorn, 2012, S. 204) und es aus diesem Grunde so gut wie keine Studien gibt, die wiederum den lernerleichternden Transfer untersuchen (Mehlhorn, 2012, S. 205). Gerade die Erforschung des positiven Transfers scheint aber im Mehrsprachigkeitskontext wichtig zu sein, da er den L3-Ausspracheerwerb und somit auch den gesamten Fremdsprachenlernprozess effektivieren könnte. Die Wichtigkeit der Untersuchung des positiven Transfers auf dem Gebiet der L3-Aussprache betonen Marx und Mehlhorn (2010).

Unabhängig von ihrem Fokus auf positiven oder negativen phonetischen Transfer stellen Studien zum L3-Ausspracheerwerb bisher jedoch immer noch eine Ausnahme von der Regel dar, was verdeutlicht, dass dieses Gebiet noch weitestgehend unerforscht ist. In Bezug auf die Tschechische Republik fehlen bis dato insbesondere Untersuchungen zur Sprachenkonstellation Tschechisch (L1) – Englisch (L2) – Deutsch (L3), aus diesem Grunde habe ich mich entschieden, die Forschung zu diesem Thema voranzutreiben. Dazu sollen in erster Linie der Ausspracheerwerb im schulischen Sekundarbereich im Allgemeinen und positive wie negative Transferleistungen im Speziellen betrachtet werden. Von besonderem Interesse sind dabei die Fragen, welche früher erworbene Sprache (L1 oder L2) den größeren Einfluss auf die L3-Aussprache hat und ob insbesondere die L2-Laute in der L3-Aussprache im L3-Anfängerunterricht dominant sind und inwieweit sich ihr Einfluss im weiteren Spracherwerbsprozess verringert.

4 Fazit

Die hier vorgestellten Methoden dokumentieren, welche unterschiedliche Bedeutung die Aussprache für den Fremdsprachenunterricht hatte. Das Ziel der Darstellung einzelner methodischer Konzepte war es einerseits auf ihre Entwicklung aus diachronischer Perspektive hinzuweisen und andererseits Aufmerksamkeit auch auf verschiedene Faktoren wie z. B. gesellschaftspolitische Bedingungen oder die Etablierung neuer wissenschaftlicher Disziplinen etc. zu lenken, die einen entscheidenden Einfluss auf die Zielauffassung des Fremdsprachenunterrichts hatten und somit die Form der Aussprachevermittlung bestimmten.

Es lässt sich kurz zusammenfassen, dass während die Aussprache in der Grammatik-Übersetzungsmethode eher eine untergeordnete Rolle spielte, sogar als notwendiges Übel angesehen wurde, sie mit der direkten Methode eine dramatische Wende erlebte, wodurch ihr Status diesmal überwertet wurde. Ihre Wichtigkeit ist weiter in der audiolingualen und audiovisuellen Methode zu beobachten, zu Beginn der Entwicklung der kommunikativen Methode wurde sie jedoch wieder teilweise in den Hintergrund gedrängt. In den letzten zwei Jahrzehnten kann man aber von einem steigenden Interesse an der Aussprache sprechen. Dies belegen nicht nur einige gegenwärtige Lehrbücher (*Berliner Platz 1, Deutsch im Alltag für Erwachsene; Super 1, Němčina jako druhý cizí jazyk; Optimal A2*), in denen sie einen festen Platz innehat und zahlreiche Publikationen zum Thema Ausspracheschulung (*Phonothek intensiv. Aussprachetraining* von U. Hirschfeld, K. Reinke, E. Stock; *33 Aussprachespiele* von U. Hirschfeld, K. Reinke), ihr Erwerb wird auch zum Schwerpunkt wissenschaftlicher Arbeiten, die sich aktuell mit dem L3-Ausspracherwerb im Zusammenhang mit dem multiplen Sprachenlernen beschäftigen.

5 Literatur

- AUGUSTIN, Hans (1942): *Učebnice němčiny*. Praha: Kvasnička, Hampl.
- BENEŠ, Eduard et al. (1970). *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: SPN.
- BINDER, Kristin (2011). *Deutsch nach Englisch bei schwedischen Muttersprachlern. Beeinflusst das EN die Aussprache des Deutschen? Eine L3-Studie*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- FRITZ, Thomas und Renate FAISTAUER (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In BOGENREITER-FEIGL, Elisabeth (Hg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 125–133.
- GRSZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, Beata (2012). *Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen DaF-nE-Lernern*. Online verfügbar unter: http://www.convivium.pl/archiv/2012/2012_pdf/10-2012-Grzeszczakowska.pdf, [zuletzt geprüft am 1.1.2014].
- HENDRICH, Josef (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HERMANN, Funk (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 939–951.
- HIRSCHFELD, Ursula (2001). Vermittlung der Phonetik. In: HELBIG, Gerhard, Lutz GÖTZE, Gert HENRICI und Hans-Jürgen KRUMM (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. S. 872–879. Berlin/NewYork: de Gruyter. S. 872–879.
- HRUŠKA, Jaroslav O. (1926). *Metodologie jazyka francouzského*. Praha: Unie.
- JANÍKOVÁ, Věra (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOEPPPEL, Rolf (2010). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

- LIŠKAŘ, Čestmír (1974). *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Brno: UJEP.
- MEHLHORN, Grit (2012). Phonetik/Phonologie in der L3 – neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. *Deutsch als Fremdsprache*. 49(4), S. 201–206.
- MEHLHORN, Grit und Nicole MARX (2010). Pushing the positive: encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism*. 7(1), S. 4–18.
- MERTENS, Jürgen (2011). Zum Stellenwert der Ausspracheschulung im Französischunterricht. In: REINFRIED, Marcus und Nicola RÜCK (Hg.). *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. S. 61–89.
- MOTHEJZÍKOVÁ, Jarmila (1988/89). K principům komunikativního vyučování IV – funkce jazyka. *Cizí jazyky ve škole*, 33, (2), S. 55–58.
- MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) (2014). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013*. Praha. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/Martina%20%C4%8Ce%C5%99ovsk%C3%A1/Downloads/VZ_2013_public.pdf, [zuletzt geprüft am 1.3.2015].
- NEUNER, Gerhard und Hans HUNFELD, (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- VIËTOR, Wilhelm (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn. Online verfügbar unter: <https://archive.org/details/dersprachunterr00vigoog>. [zuletzt geprüft am 26.2.2015].

Resumé

Článek pojednává o roli výslovnosti ve výuce cizích jazyků z pohledu tradičních metodických koncepcí, které sahají od metody gramaticko-překladevé, přes přímou metodu, audiolingvální a audiovizuální metodu až k metodě komunikační. Část textu věnujeme i méně známým metodám jako je metoda interlineární a metoda zprostředkovací. Při popisu jednotlivých metod jsme vycházeli převážně z německých odborných pramenů, avšak při představení zprostředkovací metody jsme se opírali o český výklad (zprostředkovací metoda podle Hrušky), neboť ten zprostředkovací metodu chápe jiným způsobem, než jak je prezentována německými autory (Hunfeld a Neuner, 1993). V poslední části textu je věnována pozornost současné roli výslovnosti, a to z pohledu postkomunikačního období, a rovněž v kontextu rozvíjející se oblasti výzkumu, která se zabývá vlivem předchozích jazyků (L1, L2) na výslovnost aktuálně osvojovaného jazyka (L3).

Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie

Eliška Dunowski
Masaryk-Universität Brno

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt erste Ergebnisse einer Dissertationsforschung vor, die sich mit dem Thema der Motivation der tschechischen Studierenden zum fachbezogenen Deutschlernen beschäftigt. Als Untersuchungshintergrund ist die bestehende Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der Masaryk Universität in Brünn von großer Bedeutung, deren Studierende zugleich die Probanden der Forschung sind. Die gesamte Dissertationsforschung besteht aus zwei Phasen, wobei in diesem Beitrag nur die Ergebnisse der ersten (qualitativen) Forschungsphase präsentiert werden. Im ersten Teil dieses Beitrags wird bündig die traditionelle L2-Motivationsforschung angesprochen. Weiter folgt die Beschreibung der eigenen Forschung, vor allem der qualitativen Phase, die die Motivation der Studierenden zum Deutschlernen mithilfe der halbstrukturierten Interviews untersuchte. Aufgrund der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Forschungsphase entstanden: 1. zwölf einzelne Motivationsprofile für jeden der Probanden (die leider im Rahmen dieses Beitrags nicht präsentiert werden können), 2. Motivationsmerkmale, die die Probanden der einzelnen Fakultäten charakterisieren und 3. es wurden eigene Schlussfolgerungen formuliert, die die Motivation der Studierenden der Masaryk Universität zum Deutschlernen beschreiben, und die weiterhin in der anschließenden (quantitativen) Forschungsphase des Projektes verglichen werden.

Schlüsselwörter: Motivation, externe Motivation, fachbezogener DaF-Unterricht, Interview, Inhaltsanalyse

Abstract

The article presents first results of a dissertation research project covering the motivation of Czech students to learn German as a foreign language. Important background of the research project is the present concept of foreign language teaching at the Masaryk University in Brno, at which the test persons study. The dissertation research project itself comprises two phases, of which the results of the first (qualitative) research phase are to be presented in this article. The article starts by shortly summarizing the traditional motivational L2-research. Thereafter, the own research is being described, with an emphasis on the qualitative phase analyzing the motivation of the students to learn German by dint of semi-structured interviews. The qualitative research phase yielded 1. Twelve individual motivational profiles (which are not presented in the article) 2. Motivational attributes marking the students of each faculty 3. Hypotheses, describing the motivation of the students to learn German. These hypotheses are to be tested in the subsequent quantitative phase of the research project.

Key words: motivation, external motivation, German language for academic purposes, interviews, content analysis

1 Einleitung

Im März 2006 wurde an der Masaryk Universität in Brno in der Tschechischen Republik (weiter nur MU) die Richtlinie *Organisation der Fremdsprachenausbildung an der Masaryk Universität* beschlossen, deren Konzeption auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basiert und deren Ziel es ist, die Fremdsprachenkompetenz der Studierenden der MU zu stärken, und zwar in ihrer jeweiligen Studienfachrichtung. Damit wurde der Fremdsprachenunterricht an der MU zu einem Bestandteil der Wahlpflichtkurse aller Studienfachrichtungen. Jeder Absolvent der MU muss je nach Studiengrad ein bestimmtes Fremdsprachenniveau erreicht haben: Absolventen der Bachelor-Studienprogramme müssen eine Fremdsprache bezogen zu ihrer Studienfachrichtung mindestens auf dem Sprachniveau B1 beherrschen, Absolventen der Master-Studienprogramme mindestens auf dem Niveau B2 und Doktoranden auf C1. Jeder Studierende muss demgemäß eine Prüfung in einer Fremdsprache bestehen, darf jedoch die jeweilige

Fremdsprache selbst wählen. An den meisten Fakultäten werden vor allem Englisch und Deutsch als Fremdsprache angeboten, andere bieten auch Französisch, Spanisch oder Russisch an (vgl. Dunowski, 2012, S. 7–8).

Gerade der Umstand, dass die Studierenden der MU ohne bestandene Prüfung in einer Fremdsprache ihr Studium nicht abschließen können, ist unserer Meinung nach ein wichtiger Faktor, der sich in ihrer Motivation zum Lernen der auserwählten Fremdsprache stark widerspiegelt. Und für Studierende, die sich an der MU für fachbezogenes Deutsch entschieden haben, widerspiegelt sich die Notwendigkeit der Prüfung in ihrer Motivation zum Deutschlernen. Dies ist eine für uns so interessante Tatsache, dass sie im Mittelpunkt unseres Forschungsinteresses steht. Wir beschäftigen uns im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit ausgewählten internen und externen Faktoren der Motivation der Studierenden zum Deutschlernen, die näher im Kapitel 3 formuliert werden, wobei die Form des Fremdsprachenunterrichts an der MU einen der zentralen externen Faktoren bildet.

2 Kurzer Einblick in die L2-Motivationsforschung

Das primär psychologische Thema der Motivation steht im wissenschaftlichen Interesse der Fremdsprachendidaktik ungefähr seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts (Gardner und Lambert, 1959). Laut Riemer (2010, S. 1151) spielen zurzeit folgende drei Theorien eine entscheidende Rolle in der L2-Motivationsforschung: 1. *integrative* und *instrumentelle* Motivation und die Rolle der *Einstellung* und *Orientierung* aus dem *socio-educational Model* von Gardner (2005), 2. die Rolle der *Selbstbestimmung* (*self-determination*) aus der Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan, 1993) und 3. die Rolle des *Erfolgs* und *Misserfolgs* aus der Attributionstheorie (z.B. Williams, Burden und Al-Baharna, 2001).

Integrative Motivation wird allgemein für die stärkste Motivation überhaupt gehalten. Obwohl alleine der Begriff dazu führen könnte, ihn falsch zu interpretieren als Bemühen des Lerners, sich mit Hilfe der gelernten Zielsprache zu integrieren, handelt es sich nicht um Integration im Sinne von unauffälliger Eingliederung, sondern um Annäherung und Verständnis für die jeweilige Gesellschaft (Gardner, 2005, S. 7). *Instrumentell* motiviert ist der Lerner, der die Fremdsprache lernt, um ein pragmatisches Ziel zu verfolgen, wie z.B. eine Sprachprüfung

abzulegen oder höhere berufliche Qualifikation zu erreichen (vgl. Rost-Roth, 2010, S. 877). Wie es die Differenzierung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation deutlich macht, basiert Gardners *socio-educational Model* auf dem jeweiligen individuellen kulturellen Hintergrund des Lernenden. Aus diesem entsteht auch die Bedeutung der positiven *Einstellung* zum Fremdsprachenlernen und die Bedeutung der *Orientierung*, die auf die Gründe zum Fremdsprachenlernen hinweist, und die gerade erwähnte *Einstellung* auf die Bereitschaft, diesem Ziel etwas zu opfern (vgl. Dunowski, 2012, S. 10).

Genauso wie *integrative* und *instrumentelle Orientation* schließen sich die *extrinsische* und die *intrinsische Motivation*, deren Unterscheidung zu der allgemeinen Grundlage der *Selbstbestimmungstheorie* gehört, nicht gegenseitig aus. *Selbstbestimmung (self-determination)* ist dann der Zentralbegriff der Theorie. Wir verstehen darunter sowohl den Prozess als auch das Ergebnis einer bestimmten Personenentwicklung sowie Interesse, Bereitschaft und Bemühen dieser Person, etwas zu lernen, wobei die Ausprägung allerdings nur die Person allein bestimmt. Sie reagiert so entweder auf ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen (*intrinsische Motivation*) oder auf äußere Anregungen (*extrinsische Motivation*). Die *intrinsische Motivation* wird für stabiler gehalten. Sie repräsentiert auch den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Dennoch kann auch *extrinsische Motivation* vollkommen selbstbestimmt sein. Unter bestimmten Bedingungen können sogar äußere Anregungen auch die *intrinsische Motivation* fördern (vgl. Deci und Ryan, 1993).

Die Wechselwirkung von Motivation und Erfolg ist schon seit den 80er Jahren letzten Jahrhunderts wissenschaftlich bewiesen. Gerade die Wahrnehmung persönlichen Miss-/Erfolgs und der eigenen Selbstwirksamkeit ist das Fachgebiet der Attributionstheorie. Wahrgenommener Erfolg und gewonnener Eindruck, dass der Lerner mit seiner Selbstwirksamkeit den eigenen Erfolg beeinflussen kann, fördern die Motivation. Langfristiger Misserfolg erzielt selbstverständlich einen entgegengesetzten Effekt (vgl. Riemer, 2010, S. 1152).

Unter dem Begriff *fachbezogener DaF/Fremdsprachen-Unterricht* verstehen wir Fremdsprachenunterricht im universitären Bereich, in dem einerseits akademische Fertigkeiten und Wissenschaftssprache unterrichtet werden, andererseits wird im Rahmen dieses Unterrichts mit konkreten Fachtexten aus den jeweiligen Fachbereichen der Studierenden

gearbeitet. Dieses Unterrichtskonzept, das an tschechischen Universitäten übernommen wurde, kommt ursprünglich aus dem Englischen *EAP* (*English for Academic Purposes*) und *ESP* (*English for Specific Purposes*), die sich zwar in vielem unterscheiden, in vielem jedoch überschneiden (vgl. Hutchinson, 1987, S. 9). Die MU hat, wie in der Einleitung erörtert, dies in ihre eigene Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in Form der Wahlpflichtkurse übernommen.

Die drei bereits erwähnten L2-Motivationstheorien sowie der fachbezogene Fremdsprachenunterricht an der Masaryk Universität in Brunn bilden die Grundlage unseres Forschungsprojekts, das in den folgenden Kapiteln näher vorgestellt wird.

3 Das eigene Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Das eigene Erkenntnisinteresse bezieht sich stark auf die zuvor angeführte spezifische Situation des Fremdsprachenunterrichts an der Masaryk Universität in Brunn, in dessen Rahmen ein zu bestehender Fremdsprachenkurs zu den Wahlpflichtkursen aller Studienrichtungen gehört. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf die Motivation der Studierenden der Masaryk Universität zum Deutschlernen und lässt sich konkret wie folgt formulieren:

- Welche Motive und Motivationen zum Deutschlernen lassen sich bei Studierenden der MU identifizieren?
- Unterscheiden sie dabei zwischen den Motiven und Motivation zum Alltagsdeutsch und/oder zum fachbezogenen Deutsch?
- Wie nehmen die Studierenden der MU ihre eigene Motivation, besonders ihre Äußerungen wahr?
- Welche Rolle spielen ihrer Meinung nach ausgewählte interne Faktoren wie individuelle innere Motive, ihr Erfolg (oder Misserfolg) und ihre Erfahrungen mit Lernen anderer Fremdsprachen bei der Ausprägung ihrer Motivation?
- Welche Rolle spielen ihrer Meinung nach auserwählte externe Faktoren wie individuelle externe Motive und die Konzeption

des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts bei der Ausprägung ihrer Motivation?

Die Formulierung der Forschungsfragen lässt vermuten, dass sie in erster Linie auf qualitativem Forschungsverfahren beruhen, das grundsätzlich als hypothesenbildend gilt. Dies ist auch die Aufgabe der ersten (qualitativen) Phase des gesamten Forschungsdesigns. In dieser Phase wurden aufgrund semi-offenen Interviews 12 Studierende befragt (drei Studierende aus jeweils vier Fakultäten, an denen fachbezogenes DaF als Wahlpflichtkurs gelehrt wird). Alle Interviews wurden transkribiert und in der Software MAXQDA weiter analysiert: es wurde induktiv und mit Hilfe eines externen Kodierers (wodurch für die Reliabilität des Forschungsverfahrens gesorgt wurde) ein Kategoriensystem gebildet. Mithilfe der gebildeten Kategorien wurde für jeden Probanden ein eigenes Motivationsprofil gebildet. Als Validitätskriterium wurde einerseits kommunikative Validität benutzt, indem die Profile den Untersuchungsteilnehmern elektronisch übermittelt wurden. Andererseits haben wir den Probanden die transkribierten Interviews vor der Analyse zur Kontrolle geschickt, sodass diese das Interview noch einmal lesen, verändern oder ergänzen konnten, was als methodologischer Zwischenschritt gesehen werden kann, der zur Verstärkung der Validität beiträgt.

Die einzelnen Motivationsprofile wurden anschließend auf Gemeinsamkeiten untersucht, um Motivationsmerkmale herauszufinden, die die Probanden der jeweiligen Fakultät charakterisieren würden. Ein weiteres Ziel der qualitativen Forschungsphase war es, aufgrund der einzelnen Motivationsprofile und der jeweiligen Motivationsmerkmale eigene Schlussfolgerungen zu formulieren, die über die Motivation der Studierenden der einzelnen Fakultäten aussagen. Dies präsentieren wir nun auch in unserem Beitrag.

Direkt an die Ergebnisse der ersten (qualitativen) Forschungsphase schließt die zweite (quantitative) Forschungsphase an, deren Ziel ist es, die Forschungsfragen mithilfe eines Fragebogens zu überprüfen und die Ergebnisse beider Forschungsphasen zu vergleichen. An dem Fragebogen, bzw. seiner Pilotierungsversion wird momentan gearbeitet und seine Ergebnisse präsentieren wir gern in einem der zukünftigen Beiträge. Folgende Tabelle (Tab. 1) bietet einen Überblick über das gesamte Forschungsdesign:

Tabelle 1: Das Forschungsdesign

1. Forschungsphase: Halbstrukturierte Interviews (3 Studierende aus jeder Fakultät, wo fachbezogenes DaF unterrichtet wird)			
Wirtschaftsfakultät	Philosophische Fakultät & Fakultät der Sozialwissenschaften (haben gemeinsamen Fremdsprachenunterricht)	Pädagogische Fakultät	Jurafakultät
↓			
Qualitative Inhaltsanalyse			
↓			
2. Forschungsphase: Fragebögen (alle Studierende)			
Wirtschaftsfakultät	Philosophische Fakultät & Fakultät der Sozialwissenschaften	Pädagogische Fakultät	Jurafakultät
↓			
Quantitative und statistische Inhaltsanalyse			

3.1 Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchungsteilnehmer sind Studierende der Masaryk Universität in Brünn. Es sind Studierende in Master-Studienprogrammen, die Seminare des fachbezogenen DaF-Unterrichts als Wahlpflichtkurse besuchen und am Ende dieses Kurses eine obligatorische B2-Prüfung ablegen. Aufgrund der Tatsache, dass fachbezogenes DaF nicht an allen Fakultäten der MU unterrichtet wird, sondern nur an der Wirtschaftsfakultät, der Philosophischen Fakultät und der Fakultät der Sozialwissenschaften (die gemeinsamen Fremdsprachenunterricht haben), an der Pädagogischen Fakultät und Jurafakultät, kommen unsere Probanden nur von den genannten Fakultäten. Von jeder Fakultät wurden jeweils drei Studierende interviewt. Es handelte sich um zwei Männer und zehn Frauen im Alter von 20 bis 25 Jahren mit durchaus unterschiedlichen

Erfahrungen im Fremdsprachenlernen: die Reihenfolge des Erlernens der einzelnen Fremdsprachen (besonders des Deutschen und Englischen als L2 und L3) und praktische Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten in DACH-Ländern waren ebenso verschieden wie der Gebrauch ihrer Deutschkenntnisse im Berufsleben. Dies sind hiermit nur einige individuelle Faktoren, die unterschiedliche Auswirkung auf die Motivation zum Deutschlernen haben.

4 Erste Ergebnisse: Motivationsmerkmale der Probanden einzelner Fakultäten

Die Ergebnisse der qualitativen Forschungsphase lassen sich in drei Abschnitte einteilen: (1) Zuerst wurden für alle Untersuchungsteilnehmer insgesamt 12 einzelne Motivationsprofile gebildet. (2) Aufgrund der einzelnen Profile wurde nach Gemeinsamkeiten gesucht, die typische Motivationsmerkmale für Probanden der jeweiligen Fakultäten bilden. (3) Aufgrund der fakultativen Motivationsmerkmale wurden eigene Schlussfolgerungen formuliert, die das Ziel der qualitativen Studie waren und die weiter anschließend mit den Ergebnissen der quantitativen Forschungsphase verglichen werden. Einzelne Motivationsprofile können im Rahmen dieses kurzen Beitrags nicht präsentiert werden. Wir stellen jedoch die Motivationsmerkmale der einzelnen Fakultäten vor, sowie die formulierten eigenen Schlussfolgerungen.

4.1 Motivationsmerkmale der Probanden der Philosophischen Fakultät

Das derzeit überwiegende Motiv der Probanden der Philosophischen Fakultät für das fachbezogene Deutsch lässt sich als sog. *knowledge-orientation* (Clement und Kruidenier, 1983; Dörnyei, 1994) identifizieren. Dies bedeutet, dass der Lerner seine bereits erworbenen Fremdsprachenkenntnisse weiterentwickeln möchte, weil der Lerner der Ansicht ist, durch die Sprachkenntnisse eine gebildetere Person zu sein.

Darüber hinaus unterscheiden die Probanden der Philosophischen Fakultät ganz eindeutig zwischen ihren Kenntnissen im Alltagsdeutsch und im fachbezogenen Deutsch. Weiter lässt sich bei diesen Probanden starke *intrinsische Motivation* (Deci und Ryan, 1993) feststellen. Die Probanden der Philosophischen Fakultät verfügen über Erfahrung mit

dem Lernen anderer Fremdsprachen (Englisch, Spanisch, Russisch). Nichtsdestotrotz lässt sich nicht herleiten, dass diese Erfahrungen bedeutenden Einfluss auf ihre Motivation zum Deutschlernen haben.

Bei den Probanden der Philosophischen Fakultät kann auf ein hohes *sprachliches Selbstbewusstsein* (vgl. Clement und Kruidenier, 1985; Dörnyei, 1994) geschlossen werden, was ein motivationsfördernder Faktor ist.

Die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU beurteilen die Probanden der Philosophischen Fakultät, der Wirtschafts- und der Jurafakultät positiv, selbst wenn die obligatorische Abschlussprüfung bei ihnen Angst auslöst. Allerdings lässt sich diese Art positiver Angst als *facilitating anxiety* (vgl. Scovel, 1978) klassifizieren, die als Ansporn zur Bewältigung der Prüfung verstanden wird.

4.2 Motivationsmerkmale der Probanden der Wirtschaftsfakultät

An der Wirtschaftsfakultät müssen die Studierenden im Rahmen des gemeinsamen Fremdsprachenunterrichts an der MU zwei Prüfungen in zwei Fremdsprachen bestehen, eine auf dem Niveau C1, andere auf dem Niveau B2 des GERR. Die Untersuchungsteilnehmer dieser Fakultät haben als erste Fremdsprache an der MU Englisch. Deutsch ist hiermit die Teilnehmer die zweite Fremdsprache und zwar nicht nur an der MU, sondern auch in der Reihenfolge ihrer Erfahrung mit Fremdsprachenlernen.

Die Probanden der Wirtschaftsfakultät unterscheiden wie diejenigen der Philosophischen Fakultät zwischen den Kenntnissen von Alltagsdeutsch und fachbezogenem Deutsch, wobei für diese Unterscheidung das Motiv der *Relevanz* (Dörnyei, 1994) auch für fachbezogenes Deutsch von großer Bedeutung ist. Darunter wird verstanden, dass die Inhalte des Unterrichts für sie persönlich relevant sind. Das Motiv der *Relevanz* ist nach unserer Ansicht auch mit ihrer starken *instrumentellen Motivation* verbunden, sowie mit dem Motiv des *Konkurrenzgeistes* (*competitiveness*, Bailey, 1983), der das Bedürfnis der Lerner beschreibt, sich mit anderen zu messen.

Die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU wird von den Probanden der Wirtschaftsfakultät positiv gesehen; die Prüfung löst auch bei diesen Probanden *facilitating anxiety* aus.

4.3 Motivationsmerkmale der Probanden der Jurafakultät

Die derzeitigen Motive für das Lernen des Deutschen sind bei den Probanden der Jurafakultät vor allem das Motiv der *Relevanz* (Dörnyei, 1994), diverse *instrumentelle* Motive und starke *intrinsische* Motivation. Auch die Probanden der Jurafakultät unterscheiden zwischen ihren Kenntnissen vom Alltagsdeutsch und fachbezogenen Deutsch, sind allerdings stark motiviert beides zu lernen. Wie bei den Probanden der Wirtschaftsfakultät finden wir auch bei den Probanden der Jurafakultät das Motiv des *Konkurrenzgeistes*, wobei im Unterschied zu Probanden der Wirtschaftsfakultät wir bei den Probanden der Jurafakultät auch ein starkes *Leistungsmotiv* (*need for achievement*, Dörnyei, 1994) finden. Unter *Leistungsmotiv* verstehen wir das Bedürfnis der Lerner, auch im Fremdsprachenlernen erfolgreich zu sein.

Wie erwähnt bewerten auch die Probanden der Jurafakultät die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU positiv und die Prüfung löst auch bei ihnen *facilitating anxiety* aus.

4.4 Motivationsmerkmale der Probanden der Pädagogischen Fakultät

Für alle Probanden aus der Pädagogischen Fakultät ist das einzige derzeitige Motiv für das fachbezogene Deutschlernen die Tatsache, dass Deutsch für sie ihre L2 ist, zu deren Wahl sie jedoch gezwungen wurden, weil diese Entscheidung für sie ihre Eltern getroffen haben oder es an ihrer Schule keine Wahlmöglichkeit gab (Deutsch war die einzige Fremdsprache, die an ihren Grundschulen unterrichtet wurde). Bei den Probanden der Pädagogischen Fakultät ist vor allem aber das Fehlen des Motives der *Relevanz* (Dörnyei, 1994) zum Deutschlernen zu betonen, was dadurch fast zu ihrer Demotivation zum Deutschlernen führt.

Auch die Probanden der Pädagogischen Fakultät unterscheiden zwischen ihren Kenntnissen vom Alltagsdeutsch und fachbezogenen Deutsch, sind jedoch nicht besonders motiviert zum Lernen von beidem.

Wenn sich bei den Probanden der Pädagogischen Fakultät Motivation identifizieren lässt, dann könnte sie als *extrinsisch* und *instrumentell* klassifiziert werden.

Die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU wird von den Probanden der Pädagogischen Fakultät eher negativ bewertet und die obligatorische Prüfung löst bei ihnen eindeutig die negative Art der Angst aus, die ihre eh schon schwache Motivation zum Deutschlernen noch weiterhin schwächt und die in der Fachliteratur als *debilitating anxiety* (vgl. Scovel, 1978) bezeichnet wird.

Interessant finden wir bei den Probanden der Pädagogischen Fakultät auch die Tatsache, dass sie auffällig oft Ursachen für eigenen Misserfolg bzw. fehlende Fremdsprachenkenntnisse nicht bei sich selbst suchen, sondern bei dem Lehrenden (oder der Konzeption des FSU an der MU).

5 Schlussfolgerungen

Das Ziel der qualitativen Forschungsphase war es, eigene Schlussfolgerungen zu formulieren, die die Motivation aller Probanden etwas abstrahieren und hiermit die typischen Motivationsmerkmale der Studierenden der jeweiligen Fakultäten der MU zum Deutschlernen beschreiben. Dies haben wir getan anhand der bereits beschriebenen Motivationsmerkmale für die jeweiligen Probanden einzelner Fakultäten, die nach der Erstellung einzelner zwölf Motivationsprofile für alle Probanden entstanden. Wir haben als Vollendung und Zusammenfassung der qualitativen Forschungsphase folgende sechs Schlussfolgerungen formuliert:

1. Für Studierende der Philosophischen Fakultät und Fakultät der Sozialwissenschaften ist die *knowledge-orientation* für ihre Motivation zum Deutschlernen von großer Bedeutung. Sie haben hohes *sprachliches Selbstbewusstsein* und sind eher *intrinsisch* motiviert.
2. Für Studierende der Wirtschaftsfakultät ist das Motiv der *Relevanz* von großer Bedeutung, sowie der *Konkurrenzgeist*. Sie sind eher *instrumentell* motiviert.

3. Für Studierende der Jurafakultät ist das Motiv der *Relevanz* von großer Bedeutung, sowie der *Konkurrenzgeist* und das *Leistungsmotiv*. Sie sind stark *instrumentell* und *intrinsisch* motiviert.
4. Den Studierenden der Pädagogischen Fakultät fehlt für ihre Motivation zum Deutschlernen besonders das Motiv der *Relevanz*. Sie sind stark *extrinsisch-instrumentell* motiviert, wobei sich ihre Motivation besonders auf die obligatorische Prüfung im Rahmen ihres Studiums bezieht.
5. Studierende der Philosophischen Fakultät und Fakultät der Sozialwissenschaften, Wirtschafts- und Jurafakultät finden die Konzeption des FSU an der MU positiv und die Prüfung löst bei ihnen sog. *facilitating anxiety* aus.
6. Studierende der Pädagogischen Fakultät finden die Konzeption des FSU an der MU eher negativ und die Prüfung löst bei ihnen sog. *debilitating anxiety* aus.

Alle Schlussfolgerungen dienen im Moment als Grundlage für die weitere quantitative Forschungsphase, deren Ergebnisse mit den Ergebnissen der qualitativen Forschungsphase verglichen werden.

6 Fazit

Der Beitrag stellte die Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, die sich mit dem Thema der Motivation der Studierenden der Masaryk Universität in Brünn zum fachbezogenen Deutschlernen beschäftigt. Die Studie erhob die Daten mit Hilfe eines semi-offenen Interviews mit zwölf Probanden aus insgesamt vier Fakultäten der MU. Jedem der Probanden wurde ein eigenes Motivationsprofil erstellt, das seine Motivation zum Deutschlernen beschreibt. Aufgrund einzelner konkreter Motivationsprofile wurden Motivationsmerkmale gefunden, die für die Probanden der jeweiligen Fakultäten charakteristisch sind. Das Ziel der Forschungsphase war es, u. a. eigene Schlussfolgerungen zu formulieren, die die Motivation der Studierenden der MU auf einer abstrakten Ebene beschreiben und die mit den Ergebnissen der quantitativen Forschungsphase weiter verglichen werden.

Die Forschung befasst sich mit einem Thema, das sowohl für die Theorie als auch für die Empirie des Beruf- und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenbereich, bzw. in der Tertiärausbildung von großem Interesse ist. Schon seit Beginn der theoretischen Vorbereitungen für unsere Forschung war auch uns offensichtlich, dass die Operationalisierung dieses Themas höchst kompliziert ist, und dadurch auch die Methoden der Datenerhebung und –analyse nur rahmenbegrenzte Ergebnisse bringen können. Es ist uns ebenfalls bewusst, dass die formulierten Schlussfolgerungen auch als allgemeine Voraussetzungen gesehen werden können. Allerdings ist gerade an dieser Stelle zu betonen, dass es in der tschechischen Sprachlehr- und Sprachlernforschung bisher keine anderen Motivationsstudien gibt, die uns ermöglichen würden, solche Thesen als Grundlage für eine weitere eigene Forschung zu verwenden. Darüber hinaus berücksichtigt unser Projekt auch den für die tschechischen Verhältnisse spezifischen sozio-kulturellen Hintergrund, der besonders in der Motivationsforschung von großer Bedeutung ist.

Wir möchten, dass unsere Studie als ein weiterer kleiner Beitrag zur Motivationsforschung verstanden wird. Und selbst wenn sie keine neuen, überraschenden Ergebnisse bringt, spricht sie zweifelslos ein interessantes und stets aktuelles Thema an und bringt Ergebnisse, die uns zum weiteren Nachdenken bringen und die sowohl wissenschaftliche als auch praktische Fachdiskussionen zum Thema der aktuellen Organisation des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts in der Tertiärbildung anregen.

Literatur

- BAILEY, Kathleen M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: SELIGER, Herbert W. und Michael H. LONG (Hg.). *Classroom-Oriented Research in Second Languages*. Rowley, MA: Newbury House. S. 67–103.
- CLEMENT, Richard und Bastian G. KRUIDENIER (1983). Orientations in second language acquisition: I. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, S. 274–291.
- DECI, Edward L. und Richard M. RYAN (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2/93, S. 223–238. Online verfügbar unter: http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sicht_ad_kind/pdf/Deci_u_Ryan_Zeitsch_f_Pd._1993.pdf [zuletzt geprüft am 15.10.2013].
- DÖRNYEI, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, S. 273–284.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNOWSKI, Eliška (2012). Motivace a proces motivování ve výuce německého odborného jazyka. In: Janíková, Věra, Michaela Píšová und Světlana Hanušová (Hrsg.). *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Brno: Masarykova univerzita. S. 7–21.
- GARDNER, Robert C. und Wallace E. LAMBERT (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), S. 266–272.
- GARDNER, Robert C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Online verfügbar unter: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf> [zuletzt geprüft am 24.7.2013].
- HUTCHINSON, Tom und Alan WATERS (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- RIEMER, Claudia (2010). Motivierung. In: KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin: de Gruyter GmbH. S. 1151–1156.

- ROST-ROTH, Martina (2010). *Affektive Variablen/Motivation*. In: KKRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUF-EISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin: de Gruyter GmbH. S. 875–884.
- SCOVEL, Thomas (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, S. 129–142.
- WILLIAMS, Marion, Robert L. BURDEN und Safyia AL-BAHARNA (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In: DÖRNEY, Zoltán und Richard W. Schmidt (Hrsg.). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawaii. S. 171–184.
- URL 1: <http://www.selfdeterminationtheory.org/> Online verfügbar unter: [zuletzt geprüft am 24.7.2013].

Resumé

Předložený příspěvek představuje první výsledky disertačního výzkumu, který se zabývá tématem motivace českých vysokoškolských studentů k učení se odborné a akademické němčině. Jedním z východisek tohoto výzkumu je stávající koncepce výuky cizích jazyků na Masarykově univerzitě v Brně, jejíž studenti jsou zároveň i respondenty tohoto výzkumu. Celý disertační výzkum sestává ze dvou fází, přičemž v tomto příspěvku jsou prezentovány pouze výsledky první (kvalitativní) výzkumné fáze. V první části tohoto příspěvku je stručně zmíněn tradiční výzkum motivace k učení se cizímu jazyku. Dále následuje popis vlastního výzkumu, především tedy jeho kvalitativní fáze, která zkoumala motivaci studentů k učení se němčině pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Na základě kvalitativní obsahové analýzy vznikly v této fázi výsledky ve třech rovinách: 1. Vzniklo dvanáct jednotlivých motivačních profilů pro každého z respondentů (které ale bohužel v rámci tohoto příspěvku nemohou být prezentovány), 2. dále byly vytvořeny motivační identifikátory, které charakterizují respondenty jednotlivých fakult a 3. byly formulovány vlastní závěry, které popisují motivaci studentů Masarykovy univerzity k učení se němčině a které budou dále porovnávány v následující (kvantitativní) výzkumné fázi.

Böhmische oder spanische Dörfer? Untersuchung von Stellungnahmen tschechischer Schüler und österreichischer Studenten zu den Fremdsprachen als Folge der eigenen Erfahrungen, Vorurteile oder Stereotype?

Olga Gruber / Jana Nálepová
Johannes Kepler Universität Linz / Schlesische Universität Opava

Abstract

Sprachen haben eine wichtige Brückenfunktion im Kontakt zwischen den Ländern. Das Beherrschen von wenigstens zwei Fremdsprachen ist eines der Ziele der Europäischen Union. Dies trifft vor allem bei der Beherrschung sogenannter Nachbarsprachen zu. Deutschland, Österreich und die Tschechische Republik haben nicht nur gemeinsame Grenzen, sondern auch eine gemeinsame Geschichte. Spielt diese Tatsache bei der Wahl der Fremdsprache in Österreich und Tschechien eine Rolle oder ist das eher ein Hindernis? Warum sinkt in den letzten Jahren das Interesse am Deutschlernen in Tschechien und Tschechischlernen in Österreich? Beeinflusst diese Wahl Politik und Wirtschaft der beiden Länder oder die Vorurteile gegenüber den Nachbarn? Das sind Fragen, auf die die Untersuchungen, die in dem Beitrag vorgestellt werden, Antworten finden wollten.

Welche zweite oder welche weiteren Fremdsprachen wählen die Studenten der Johannes Kepler Universität Linz oder die Schüler der weiterführenden Schulen in der Tschechischen Republik, was beeinflusst die Wahl: Das sind die Fragen, die die Befragten in den Fragebögen oder bei den strukturierten Interviews beantworten sollten. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die Entscheidungen oft von Vorurteilen geprägt sind, die schwer zu überwinden sind und die ihre Wurzeln in der tiefen Vergangenheit haben. Die Stereotype kann man durch gegenseitige Treffen

und das Kennenlernen der Bürger der Nachbarländer überwinden, die aber schwer ohne die Kenntnis von deren Sprache möglich sind.

Schlüsselwörter: Sprache der Nachbarländer, Vorurteile, Stereotype, Fremdsprache

Abstract

Languages play an important role in overcoming barriers among nations. Therefore, one of the goals of the European Union is for the citizens of European countries to acquire at least two foreign languages. Acquiring or at least understanding the languages of the neighbouring countries is regarded as especially important. Austria, Germany and the Czech Republic share not only the borders but also the history. Is this fact an important aspect for learners in Austria and the Czech Republic when choosing a foreign language to learn or is this on the contrary an obstacle? Why has the interest in learning German in Czech schools and learning Czech in Austrian schools been decreasing in recent years? Is this decision influenced by the economic or political situation in both countries, or do prejudices against neighbouring countries play their role? These are the questions to be answered by a research presented in this paper.

Which languages do the students at the university of Johann Kepler in Linz in Austria and the learners in the high schools in the Czech Republic choose as the first or second foreign language and what influences their choices - these were questions which were answered by the respondees in questionnaires and structured interviews. The research showed that both students and learners are highly influenced by prejudices that have their roots in far history and which will be very difficult to overcome. One of the ways to suppress these stereotypes are mutual meetings and getting to know each other of citizens of neighbouring countries. However, this would be very difficult without knowing the particular language.

Keywords: language of the neighboring countries, prejudices, stereotypes, foreign language

1 Einleitung

„Es ist leichter, einen Atomkern zu spalten, als ein Vorurteil.“
Albert Einstein (1879–1955)

Wenn die Tschechen über etwas sprechen, was sie nicht verstehen, was unheimlich, rätselhaft oder unbekannt ist, dann sagen sie „das ist für mich ein spanisches Dorf“, die Deutschen sagen aber „das ist für mich ein böhmisches Dorf“¹. Warum wird bei der Redewendung ein Ländername benutzt? Wahrscheinlich will man damit sagen, dass man die Bewohner dieses Landes nicht kennt und deshalb auch nicht versteht. Dass die Tschechen so über die Spanier sprechen, kann man verstehen, weil es wohl früher nicht viele Leute gab, die nach Spanien reisen konnten. Aber warum meinten die Deutschen, dass sie die Nachbarn nicht kennen, mit denen sie auch eine ziemlich lange gemeinsame Geschichte haben? Vielleicht gab es zwischen den Nachbarländern zu viele kulturelle Unterschiede, man hat die Nachbarn nicht richtig verstanden. Ist es immer noch so, oder haben wir Wege gefunden, die uns einander näher bringen?

Dass Sprachen eine wichtige Brückenfunktion im Kontakt zwischen den Staaten Europas zukommt, ist unbestritten. Dies trifft auch und vor allem auf die Beherrschung sogenannter Nachbarsprachen zu, deren Kenntnis nicht ausschließlich, aber doch in großem Maße Vorteile bieten kann – sie können z.B. zu einem der entscheidenden Wirtschafts- und Standortfaktoren werden (vgl. Leitner und Schütte in URL 8, 2006, S. 8). Auch Herbrand (2002, S. 39) geht auf die Wechselwirkung zwischen Sprache und interkultureller Kommunikation ein:

„Ohne Kenntnis der Sprache eines Volkes bleibt das Verständnis der Mentalität seiner Mitglieder immer unvollständig und mangelhaft. Umgekehrt setzt das Verständnis einer Sprache auch die Kenntnis der jeweiligen Kultur voraus, da sich der Inhalt einer Sprache an dem orientiert, was in der jeweiligen Kultur für wichtig gehalten wird.“

1 „Böhmische Dörfer“ heißt ein 1987 erschienenes Buch über eine verlassene literarische Landschaft. Mit dieser war aber nicht die tschechische, sondern die deutschsprachige Literatur Prags und der böhmischen Länder gemeint. „Böhmische Dörfer“ ist auch der Titel eines Films (Regisseur Peter Zach), der die Geschichte der Tschechen und der Deutschböhmern in nahezu unbekanntem Landschaften an der Grenze zwischen Tschechien und Deutschland erzählt.

Heute, 25 Jahre nachdem der eiserne Vorhang fiel und damit auch die Grenzen zwischen der damaligen Tschechoslowakei und den Nachbarländern endlich durchlässig wurden, sind die Beziehungen zwischen der heutigen Tschechischen Republik und ihren deutschsprachigen (Nachbar-)Ländern getrübt. In unsachlichen Diskussionen über Atomstrom, die Folgen des Zweiten Weltkrieges und die Beneš-Dekrete verletzen und polarisieren Medien genauso wie politische Repräsentanten, und Themen, die wissenschaftlich behandelt werden sollten, werden an Stammtischen zerpfückt und zum Stimmenfang vor Wahlen missbraucht.

Auch das Interesse am Lernen der Nachbarsprachen ist in Tschechien und in Österreich (zumindest an der Johannes Kepler Universität Linz) zurückgegangen. Ursachen dafür zu finden, ist Gegenstand dieser Arbeit, die aber nicht umhin kommt, auch Vorurteile zu beleuchten, die über die Nachbarn herrschen. Die Autorinnen hoffen, Antworten auf die Frage zu finden, warum denn eine Nachbarsprache so wenig Interesse erweckt und welche Möglichkeiten es gibt, diesem Trend entgegenzusteuern.

2 Stereotype und Vorurteile

Wie schon erwähnt wurde, beleuchtet diese Arbeit die Gründe für das Erlernen oder Nichterlernen einer Sprache aus dem Blickwinkel möglicherweise vorhandener Vorurteile. Deshalb soll näher auf die Begriffe *Vorurteile* und *Stereotype* eingegangen werden, da diese in der Alltagssprache, aber auch in der Forschung unterschiedlich verwendet werden.

Der Begriff *Stereotyp* besteht aus zwei griechischen Wörtern: *stereos*, was starr, hart, fest bedeutet, und *typos*, das heißt Form, Gestalt, Modell. Firges und Melenk (1985, in Reiß, 1997, S. 23) verstehen Stereotypisierungen als etwas, was jede Wahrnehmung von fremden Personen oder Gruppen begleitet, und Bausinger (1988, S. 97) meint, dass Weltentdecken auch das Ordnen, Klassifizieren und Benennen mit sich bringt. Lippmann behauptet, dass die Welt, die wir so wahrnehmen, keine ideale Welt sein muss, es ist eher die Welt, wie wir sie haben wollen. So ist ein Stereotyp Eigenschaft oder Merkmal der Person oder des Gegenstandes, wie wir sie wahrnehmen. Es handelt sich aber nicht um etwas,

das man bewusst macht, es handelt sich um „[...] Denkmuster, mit denen Personen vieles interpretieren.“ (Lippmann, 1990, in Reiß, 1997, S. 25). Die Stereotype entstehen im Rahmen der Sozialisation, „[...] sind Ausdruck politischer und sozialer Konflikte.“ (Reiß, 1997, S. 14). Die Sozialpsychologen, sehen Stereotype und Vorurteile als ein soziales Problem und meinen: „[...] die starre Typisierung von Menschen und Gruppen, wie sie vor allem gegenüber Angehörigen anderer Kulturen und Minderheiten stattfindet [...]“, ist problematisch, „[...] da sie zu Feindseligkeiten führen kann.“ (Reiß, 1997, S. 14) Stereotypen sind Formen der Generalisierung. „Generalisierung kann auch heißen, daß einer oder mehreren Personen eine Eigenschaft ungerechtfertigt dauerhaft zugeschrieben wird.“ (Reiß, 1997, S. 39). Die Stereotype entstehen durch den Einfluss der Gruppe, zu der die Person gehört. Quasthoff (vgl. 1973, S. 26) schreibt: „Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung.“

Während zu Beginn der Stereotypenforschung der Begriff *Stereotyp* negativ und wertend besetzt war, änderte sich die Bewertung von Definitionen wie derjenigen von Ganter (1997, S. 6) die behauptet, Stereotype seien „[...] Meinungen bzw. Wahrscheinlichkeitsurteile über die Merkmale, Eigenschaften oder Attribute von Personen, die bestimmten Kategorien (oder Gruppen) zugeordnet werden, und zwar aufgrund dieser Zuordnung bzw. Kategorisierung.“ So sind Stereotype nicht nur negative, sondern auch positive Stellungnahmen zu den Personen, Gruppen, Situationen etc.

Das Denken in Stereotypen führt häufig zum Entstehen von Vorurteilen (vgl. Giddens, Fleck et. al 2009, S. 439). Strobe (1980 in Ganter, 1997, S. 21) schlägt vor, Vorurteile als „[...] Bereitschaft zur negativen oder positiven Bewertung eines Einstellungsobjektes“ zu verstehen. So gesehen sind Vorurteile sowohl positive als auch negative Generalisierungen. Der Begriff *Vorurteil* hat aber im Vergleich zu dem Stereotyp, das kognitive Elemente beinhaltet, eine stark affektive Komponente. Zum Beispiel meint Karsten (1978, S. 56), dass Vorurteile eng mit den Gefühlen verbunden sind und definiert das Vorurteil als „[...] ein vorgefasstes und negatives Urteil, [...] das positiv oder negativ gefühlsmäßig unterbaut ist.“ Auch für den Begriff Vorurteil gilt das gleiche wie bei den Stereotypen: Die Vielfalt von Definitionen ist enorm. (vgl. Roth, 2005, S. 41) Gadamer charakterisiert Vorurteile „[...] als ungerechtfertigte,

unüberlegte oder unbedacht übernommene – und zwar schlechte – Meinungen von anderen (Reiß, 1997, S. 29).“ Heutzutage beinhaltet der Begriff Vorurteil eher eine negative Wertung.

Allport (1971, S. 23) beschreibt das Vorurteil wie folgt: „Ein ethnisches Vorurteil ist eine Antipathie, die sich auf fehlerhafte und starre Verallgemeinerungen gründet.“ Problematisch ist hier, wie auch bei der Definition des Stereotyps, die implizite Bewertung „fehlerhaft und starr“, die empirisch schwer zu messen ist. Deshalb regt Ganter (1997, S. 21) an, Vorurteile mit Begriffen wie *Urteile*, *Antipathie* oder *Einstellungen* zu präzisieren, „[...] die auf Gefühlen und Meinungen über den Gegenstand der jeweiligen Einstellung beruhen.“ (Allport, 1971, S. 20). Allport verweist ebenfalls wie Strobe darauf, dass Vorurteile nicht zwingend negativ sein müssen; jedoch ist Ziel dieser Arbeit, die negativen Vorurteile zu beleuchten, da diese vorwiegend für die vorliegende Forschung von Interesse sind. Auch im alltäglichen Sprachgebrauch wird eher die negative als die positive Bedeutung gebraucht.

Diese besondere Variante von Einstellungen, die Vorurteile und Stereotype sind, zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich auf alle, oder die meisten Mitglieder einer Gruppe beziehen, und zwar nur aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe (Roth, 2005, S. 14). Individuelle Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern werden ausgeblendet, genauso wie die Möglichkeit, aufgrund neuer Erfahrungen die Einstellung zu ändern (Allport, 1971, S. 23). Als Beispiel kann man den tschechischen Spruch nennen, der besagt: ‚in jedem Tschechen steckt ein Musikant‘. Diese positive Einstellung wurde in einem von einem österreichischen ehemaligen Zollbeamten im Rahmen eines Museumsbesuches verwendeten Ausspruch angeführt: „Früher sagte man, wenn ein tschechisches Kind auf die Welt kommt, muss man eine Münze und ein Musikinstrument daneben legen. Greift es nach dem Instrument, wird es ein Musikant. Greift es nach der Münze, wird es ein Dieb.“ Das Zitat erfüllt so alle Merkmale eines Vorurteils: Es bezieht sich auf alle tschechischen Kinder, weil sie eben zur Nation der Tschechen gehören, es gibt keine individuellen Unterschiede und auch keine Berichtigung dieser Einstellung, obwohl es Tschechen gibt, die weder Musikanten noch Diebe sind.

Ausgehend von den angeführten Definitionen zum Thema *Vorurteile* und *Stereotype* sollen in den Untersuchungen genau diese Bewertungen

von Österreichern gegenüber Tschechen und Tschechen gegenüber den deutschsprachigen Nachbarn Platz finden, wobei, wie bereits angeführt, die Aufmerksamkeit ausschließlich negativen Vorurteilen gewidmet wird, da genau diese für die meisten wissenschaftlichen Arbeiten von Interesse zu sein scheinen.

Ziel der Arbeit ist es nun, Gründe für den Rückgang des Interesses an der tschechischen Sprache in Österreich und an der deutschen Sprache in Tschechien zu finden und aufzuzeigen. Die Forschung wurde von zwei Autorinnen durchgeführt.

3 Untersuchungen an der Johannes Kepler Universität Linz

Die Johannes Kepler Universität (im Folgenden JKU) Linz bildet Fachkräfte unter anderem für oberösterreichische Wirtschaftsunternehmen aus. Im Curriculum der Wirtschafts-wissenschaften wird interessierten Studierenden deshalb das Erlernen einer zweiten Fremdsprache ermöglicht. Das Sprachenangebot umfasst dabei unter anderem die Nachbarsprache Tschechisch – eine Sprache, die nicht nur in dem nördlichsten Nachbarstaat Österreichs gesprochen wird, sondern auch in Österreich zu den Minderheitensprachen gehört.

Ziel der Befragung war, festzustellen, ob die Wahl der zweiten Fremdsprache von den Vorurteilen oder Stereotypen gegenüber der Sprache oder dem Land der Zielsprache beeinflusst wird. Interviewt wurden Studierende der Johannes Kepler Universität Linz, die Tschechisch lernen bzw. gelernt haben, und solche, die andere Sprachen als Tschechisch gewählt haben. Da die befragten Studierenden aufgrund ihrer Studien- und Fremdsprachenwahl eher wenige Gemeinsamkeiten aufweisen und daher nicht wirklich miteinander vergleichbar sind, wurde qualitativen Interviews der Vorzug gegeben, die auch den Vorteil hatten, genauere Fragen stellen und tiefer in die Motivationen der Studenten² für oder gegen die Sprache eintauchen zu können. Im Zeitraum von September 2011 bis Mai 2012 wurden sechs halbstrukturierte Interviews mit den Studenten durchgeführt. Die Interviews wurden an der JKU geführt, nur die Interviews mit Interviewpartner 1 (weiter IP) und Interviewpartner 4 fanden aufgrund der Berufstätigkeit beider Partner außerhalb

2 Das generische Maskulinum wird in diesem Text für beide Geschlechter verwendet.

der Universität statt. Die aufgezeichneten Interviews wurden verschriftlicht und analysiert.

Dem entgegen stehen die seit Jahren rückläufigen Studierendenzahlen in genau dieser Sprache: Laut Kepler University Study Support System konnten im Wintersemester 2006/07 noch 24 Semesterwochenstunden in Tschechisch abgehalten werden, da die Anzahl der Studierenden solch ein Angebot ermöglichte. Im Sommersemester 2012 erreichte das Angebot an Tschechisch mit zehn Semesterwochenstunden den vorläufigen Tiefpunkt. Im Vergleich dazu verzeichnet die zweite an der JKU angebotene slawische Sprache, nämlich Russisch, seit Jahren ungebrochenes Interesse von Seiten der Studierenden (Wintersemester 2006/2007; 24 Semesterwochenstunden, Sommersemester 2012; 32 Semesterwochenstunden). Da beide slawischen Sprachen bei Studierenden als schwierig zu erlernende Sprachen gelten und das Russische das zusätzliche Handicap des neu zu erlernenden kyrillischen Alphabets aufweist, kann die von den Studierenden angenommene Schwierigkeit alleine nicht der Grund für das nachlassende Interesse an Tschechisch sein.

3.1 Stereotype und Vorurteile von Österreichern gegen Tschechen

In den geführten Interviews meinten fast alle Gesprächspartner, dass „einfach sehr viele Vorurteile gegen Tschechen da sind“ (IP 2). Auch IP 1 gibt dazu an: „In Österreich hat man einfach ein negatives Bild über Tschechien“, und IP 3 meint, „es überwiegen eher die [...] Vorurteile“. IP 4, der in seiner Funktion als Bezirksrichter an zwei oberösterreichischen Gerichten auch beruflich mit Tschechen, Österreichern und den manchmal grenzüberschreitenden Rechtsstreitigkeiten befasst ist, zieht einen interessanten Vergleich: „Es gab auch früher schon Vorbehalte, insbesondere zwischen Tschechien und Österreich und dem deutschsprachigen ehemaligen Monarchieteil, und diese Vorbehalte zum Beispiel zwischen Ungarn und Österreich nicht sind, gar nicht“. IP 6 gibt an, wie er Gespräche über das Nachbarland zu Hause erlebt hat: „*Es war sozusagen die Tschechei immer niedriger als Österreich.*“

Welches sind nun konkret die Vorurteile, die die Interviewpartner ausmachen? IP 1 führt dazu an: „Wenn man in irgendein Beisl geht, die Leute, wenn man sie fragt, was hältst du von Tschechien, ja, die sind verlogen, arbeitsscheu“. An einer anderen Stelle führt sie an: „Da hat

man irgendwie Gedanken mit Kommunismus, unsere Feinde irgendwie“. Für IP 2 persönlich war aufgrund der Familiengeschichte das Bild der nördlichen Nachbarn vor dem Studium auch eher negativ gefärbt: „Ich hatte keine Angst, aber viel Respekt. [...] Ich denke auch aufgrund dessen, dass mein Großvater dort vertrieben worden ist, daher kommt der Respekt einfach irgendwie. Es ist kein österreichisches Land mehr und man muss vorsichtig sein, wenn man dort ist“. Aus einer kleinen Gemeinde im Mühlviertel stammend berichtet IP 2 von der Meinung mancher Bewohner über die Nachbarn: „Sind nur hier, um Geld zu verdienen, nehmen Arbeitsplätze weg“. IP 3, dessen Urgroßmutter Sudentendeutsche war, gibt an, dass zu Hause erzählt wurde, wie sie vertrieben wurde, „aber es wurde nicht gesagt, dass vorher die Tschechen ins Landesinnere [...] zurückgedrängt wurden“. Sehr lebendig und sichtlich persönlich berührt schildert er weiter das Beispiel einer ca. 24-jährigen Bekannten, die mit ihm in Tschechien war:

„Ich kann mich erinnern, dass wir [...] in Tschechien waren mit einer Freundin von meiner Freundin, bei den typischen Ständen gleich nach der Grenze. [...] Ich habe das so öd gefunden. [...] Viele kennen Tschechien auch nur von dort. [...] Wir waren davor in Krumau³ und ich habe gesagt, dass ich da ein super Wirtshaus kenne. [...] Sie hat mich da entgeistert angesehen und gesagt, ob ich wahnsinnig bin, man kann in diesem Land nichts essen.“

Als Abschluss dieses Ereignisses führt er an: *„Die Crux dieser Geschichte war, dass wir in Freistadt zum Mäci gefahren sind. Und das war irgendwie voll arg, ich habe mich voll geschämt“*. Als weiteres Vorurteil führt er an: „Da wird so viel gestohlen“. IP 4 spricht die gleiche Meinung an: *„Man fürchtet sich ein bisschen im privaten Bereich noch immer vor den Diebstählen, selbst wenn überhaupt keine Anhaltspunkte mehr dafür bestehen, dass da ein erhöhtes Risiko wäre, ich glaube, dass da aber auch die Sudetenfrage immer noch mitspielt“*.

Die Interviewpartner, die nie Tschechisch gelernt haben, führen zum Thema Vorurteile folgendes an:

„Ich glaube, dass das Land überhaupt unterbewertet wird oft in Österreich, [...], also man sagt ja dann auch unter den jungen Leuten, den Burschen, gerade die so an der Grenze wohnen, jetzt fahren sie nach Tschechien und gehen irgendwie fort oder trinken oder so, weil dort alles billiger ist und

3 Český Krumlov.

auch die Frauen [...] und das ist glaub ich schon so ein Vorurteil, mit dem Tschechien zu kämpfen hat“ (IP 5).

IP 6, in dessen Schule in einigen Klassen ein zweisprachiger deutsch-tschechischer Unterricht stattgefunden hat, gibt an:

„Ich habe einen Arbeitskollegen gehabt, [...], der ist in die gleiche Schule gegangen, da hat das ganze angefangen, und der hat gesagt, das war so arg, sobald irgendwas weggekommen ist, waren es die Tschechen und ja, da war es schon noch so, da war es auch von den Lehrern her angeblich auch noch nicht so, dass die das akzeptiert haben, dass da eben Sprachbarrieren oder Sprachschwierigkeiten waren.“

3.2 Meinungen der Befragten über die Beneš-Dekrete und Temelín

In den Interviews werden immer wieder die Beneš-Dekrete erwähnt: „Die Österreicher wissen eigentlich gar nichts über Tschechien außer Temelín, Sudetendeutsche“ (IP 1), „Oberösterreicher und Österreicher wissen sehr wenig über das Land, [...], wir wissen nur Beneš-Dekrete, sind gegen Temelín“ (IP 3), „[...] ich glaube, dass da aber auch die Sudetenfrage immer noch mitspielt“ meint IP 4, als er befragt wird, welche Ressentiments er in Österreich gegen Tschechen sieht.

Ein weiterer Punkt, der in den Interviews genannt wurde, ist das Atomkraftwerk Temelín, über das in weiten Teilen Oberösterreichs eine einhellige Meinung herrscht: „Temelin wird unter anderem von österreichischen Atomgegnern als ‘Schrottreaktor’ bezeichnet, weil das AKW westlichen Sicherheitsstandards nicht entspreche und es häufig zu Störfällen komme.“ (Die Presse 2008 in URL5)

3.3. Kriminalität

Im Mühlviertel wurde der Autorin der Arbeit von einem Polizeibeamten erklärt, dass man für „etwas stehlen“ in diesem Teil Oberösterreichs „behmisch einkaufen“ sagt und außerdem nur zwei Kategorien eines „Behm“ kenne: entweder sei er Dieb oder Musikant. Auch in den Interviews wurde das Thema Kriminalität erwähnt.

Dass die Statistik eine eigene Sprache spricht, ändert die Ansichten über Gesetzbrüche durch Tschechen nur wenig und langsam. Laut

Kriminalitätsbericht des Innenministeriums für 2010 (Bierbaumer in URL1) betrug der Anteil der Tschechen an fremden Tatverdächtigen gerade einmal 1,80%, in Zahlen waren dies 1.243 Personen. Zum Vergleich: Deutsche Staatsangehörige nehmen mit 12,46% bzw. 8.624 den ersten Platz ein. Die Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (URL4, S. 16) hat dazu folgende Daten erhoben: So sind 45 % der Mühlviertler davon überzeugt, dass die Kriminalität in ihrer Gegend seit dem EU-Beitritt Tschechiens zugenommen hat, 42 % sehen keine Veränderung, nur 5 % sehen einen positiven Trend in der Entwicklung der Kriminalität. Weiter heißt es in dem Bericht:

Die Kriminalitätsentwicklung wird oftmals negativer wahrgenommen als die Zahlen der Sicherheitsdirektion Oberösterreich belegen. So waren etwa die drei OÖ Grenzbezirke Freistadt, Urfahr Umgebung und Rohrbach 2010 im OÖ-Vergleich die Bezirke mit der geringsten Anzahl von Straftaten je 1000 Einwohner. Ein genereller Trend eines Anstiegs der Kriminalität in den Grenzbezirken seit 2004 – etwa im Bereich der Vermögensdelikte - ist nicht zu erkennen. (URL4, S. 18)

Auch nimmt Tschechien seit September 2007 am Schengener Informationssystem teil, einem Fahndungsverbund, dem mittlerweile 27 Staaten angehören. Mithilfe dieses elektronischen Fahndungssystems kann unter anderem nach abgängigen oder zur Verhaftung ausgeschriebenen Personen, Fahrzeugen oder Dokumenten gefahndet werden (vgl. BMI Bierbaumer in URL1, S. 207).

3.4 Konkurrenz am Arbeitsmarkt

Vor der Öffnung des österreichischen Arbeitsmarktes unter anderem für Arbeitnehmer aus Tschechien am 1. Mai 2011 wurden von manchen Medien und politischen Gruppierungen Befürchtungen über einen massenweisen Zustrom tschechischer Arbeitnehmer laut verbreitet. Wie im Bericht der österreichischen Gesellschaft für Europapolitik (URL4, S. 21) angeführt wird, „zeigt sich in diesem Punkt eine Divergenz zwischen der gefühlten Wahrnehmung der Befragten und den offiziellen Beschäftigungszahlen. Der Anteil tschechischer Arbeitnehmer an der Gesamtbeschäftigung in Oberösterreich ist sehr gering“. Im Bericht finden sich auch konkrete Zahlen: „Infolge der Arbeitsmarktliberalisierung ist mit Ende Dezember 2011 für Oberösterreich ein Plus von 304 tschechischen Arbeitnehmern zu vermerken. Insgesamt betrug der

Anteil von Tschechen an der Gesamtbeschäftigung in Oberösterreich zu diesem Zeitpunkt 0,4 Prozent“. Es kann daher nicht davon die Rede sein, Tschechen würden Österreichern die Arbeitsplätze wegnehmen, wie auf der Homepage der FPÖ Wien 2012 nachzulesen war: „Unter diesen Umständen ist mit einer ernststen Störung des österreichischen Arbeitsmarktes insbesondere durch Pendler aus den drei Nachbarstaaten Ungarn, Tschechien und Slowakei zu rechnen“ (URL 6).

Zusammenfassend können die Reaktionen also als eher negativ bezeichnet werden. Tschechisch wird als überflüssige Sprache wahrgenommen, da die Studierenden davon ausgehen, dass in Tschechien ohnehin Fremdsprachen wie Deutsch und Englisch weit verbreitet sind, man kann sich also mit Tschechen in diesen Sprachen gut verständigen.⁴ Die tschechische Sprache wird also nicht spontan mit ihrer Wichtigkeit im Berufsleben in Verbindung gebracht, obwohl bei genauerem Nachfragen dann sehr wohl der Vorteil dieser Sprache auf dem Arbeitsmarkt genannt wird.

4 Untersuchungen an der Schlesischen Universität Opava

In den letzten Jahren sinkt die Zahl der Studierenden, die Germanistik studieren wollen, nicht nur an der Universität Opava, sondern in der ganzen Tschechischen Republik. Das ist die logische Folge der Entscheidung des tschechischen Schulministeriums, dass die Schüler in der dritten Klasse vor allem Englisch als erste Fremdsprache lernen sollen. So greift die tschechische Regierung in die freie Fremdsprachenwahl ein und zwar zu Gunsten des Englischen: Jeder Schüler muss Englisch lernen, was bedeutet, dass Schüler, die als erste Fremdsprache nicht Englisch gewählt haben, Englisch dann als zweite Fremdsprache wählen müssen. Hiermit sowie durch zusätzliche Bestimmungen des Schulministeriums wird die freie Wahl de facto eingeschränkt (Dovallil und Engelhardt, 2000, S. 1). Daher sinkt die Zahl der Kinder, die Deutsch lernen, weil sie dann mit 13 die zweite Fremdsprache lernen und meistens zwischen Deutsch, Russisch, Französisch und Spanisch

⁴ In analoger Weise antworteten die tschechischen Schüler bei den Interviews über die Nutzbarkeit der deutschen Sprache, dass man kein Deutsch sprechen muss; wenn man sich mit den Deutschen oder Österreichern verständigen möchte, kann man das wohl auf Englisch tun.

wählen. Infolgedessen sinkt die Zahl der Deutschlernenden an den weiterführenden Schulen und auch an den Universitäten. Herauszufinden, warum sich die Schüler für oder gegen Deutsch entscheiden, ist Ziel der Studie, die das Fremdspracheninstitut der Schlesischen Universität Opava in den Jahren 2012 bis 2014 durchführte.

Im Weiteren wird die Studie des Fremdspracheninstituts der Schlesischen Universität Opava vorgestellt. Die Untersuchung beschäftigte sich mit der Frage, warum die tschechischen Schüler nicht Deutsch lernen wollen. Um zu verstehen, warum diese Untersuchungen gemacht wurden, bedarf es einer Erklärung, wie die Situation des Fremdsprachenunterrichts in Tschechien ist.

Langenscheidts Großwörterbuch definiert „Vorurteil“ als „[...] eine feste, meistens negative Meinung über Menschen oder Dinge, über die man nicht viel weiß oder versteht (1997, S. 1089).“ Also sind Vorurteile eher negative Einstellungen gegenüber Personen oder Gruppen. In diesem Sinn kann man auch die Antworten aus der Befragung als Vorurteile gegen Tschechen verstehen.

4.1 Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik

Als nach 1990 die freie Wahl der Fremdsprache in der damaligen Tschechoslowakei eingeführt wurde, wurden nicht mehr Russisch, das früher an allen Schulen obligatorisch war, sondern Deutsch und Englisch als Fremdsprachen unterrichtet. „Diese schnelle und radikale Veränderung stand im Einklang mit dem gesellschaftlichen und politischen Wandel im Land, wobei die Bedeutung von westlichen Fremdsprachen schlagartig sehr hoch eingestuft wurde.“ (Dovalil und Engelhardt, 2012, S. 1). Das Interesse an Deutsch war nach dem Jahr 1989 sehr groß. Der Grund dafür war aber nicht, wie man erwarten konnte, „[...] die direkte Nachbarschaft der Tschechischen Republik zu zwei deutschsprachigen Ländern, womit Deutsch die Nachbarsprache mit den meisten Sprechern und zugleich Sprache des größten Nachbarn ist.“ (Dovalil und Engelhardt, 2012, S. 3) Man kann es viel einfacher erklären, und zwar damit, dass die Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie auch einige Schulbuchverlage aus den deutschsprachigen Nachbarländern auf diese neue Situation sehr schnell reagierten und dem tschechoslowakischen Schulministerium und den Schulen ihre Hilfe anboten. So kamen die

deutschen und österreichischen Lektoren mit neuen Unterrichtsmethoden und auch Verlage mit modernen Lehrwerken ins Land. Und bald zogen auch ausländische Firmen auf den neuen freien Markt. Das alles beeinflusste die Wahl der ersten Fremdsprache in den Schulen. Zuerst hatten die Schüler freie Wahl bei der Fremdsprache, Russisch verschwand fast vollständig aus dem Angebot der öffentlichen Schulen, und stattdessen wurden Deutsch und Englisch unterrichtet.

Im Jahr 2005 wurde der Nationale Plan für den Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik verabschiedet. In diesem Plan wurde die freie Fremdsprachenwahl vom Schulministerium zu Gunsten des Englischen begrenzt. Die zusätzliche Bestimmung lautet: Wenn der Schüler eine andere erste Fremdsprache als Englisch wählt, kann die Kontinuität an den weiterführenden Schulen nicht gesichert werden. Damit wurde die freie Wahl de facto eingeschränkt. (Jiříčka in URL7). Das Kontrollinstitut des Tschechischen Schulministeriums hat in seinem Bericht über das Schuljahr 2005/2006 festgestellt, dass das Interesse an Englisch stieg und das Interesse an Deutsch sank. (URL2 2006, S. 61) In dem Schuljahr 2009/2010 lernten in den Grundschulen (Schüler im Alter 9 bis 15 Jahren) 618,1 Tausend Schüler Englisch. Seit dem Jahr 2006/2007, in dem die Bestimmung des Ministeriums in Kraft trat, erhöhten sich die Zahlen der Englischlernenden enorm. (URL3 2010, S. 71) Im Vergleich zum Jahr 2005/2006 stieg ihre Zahl im Schuljahr 2006/2007 um 14,8 Prozent und im Jahr 2009/2010 sogar um 22,8 Prozent. (Vančurová in URL9, 2010)

Im Jahr 2002 unterschrieb die Tschechische Republik die Erklärung von Barcelona, und damit stimmte sie dem vom Europäischen Rat formulierten Grundsatz zu, dass jeder Europäer zwei Fremdsprachen zusätzlich zu seiner Muttersprache lernen sollte. Trotzdem wurden zwei Fremdsprachen zuerst nur in den Rahmencurricula einiger Schulen eingeführt. Erst seit dem Schuljahr 2013/2014 wurden zwei obligatorische Fremdsprachen an den Grundschulen eingeführt (L2 in der Primarschule spätestens ab dem dritten Jahr der Sekundarstufe I), leider wieder mit einer Ausnahme: Wenn die Schule keinen qualifizierten Fremdsprachenlehrer hat, kann sie anstelle einer zweiten Fremdsprache die Stunden des Unterrichts der ersten Fremdsprache erhöhen. In Folge dessen lernen nicht alle Schüler zwei Fremdsprachen.

Deutsch war im Jahr 2010 nach Englisch mit 111 200 Schülern die zweite Fremdsprache, die die Schüler lernen. Die Zahl der Deutschlernenden sank im Vergleich zum Schuljahr 2005/2006 um 33 Prozent. Dritte Fremdsprache war im Schuljahr 2009/2010 Russisch (19 400 Schüler) vor Französisch mit 6 900 Lernenden an den öffentlichen Schulen. (vgl. Vančurová in URL9, 2010) Im Schuljahr 2012/2013 lernten in den Grundschulen eine Fremdsprache 645 079 Schüler, 98,5 % davon lernten Englisch, 16,4 % Deutsch - vor allem in den Bezirken, die an die deutschsprachigen Länder grenzen. (vgl. URL3 2013, S. 74)

Warum sinkt die Zahl der Deutschlernenden und warum steigt das Interesse an der russischen Sprache, die nach dem Jahr 1989 fast aus den öffentlichen Schulen verschwunden ist? Im Schuljahr 1996/1997 lernten nur 800 Kinder Russisch. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/2006 erhöhte sich die Zahl der Russischlernenden um 242, 6 %. (vgl. Vančurová in URL9, 2010) In der Befragung, die im Jahr 2012 an den Fachschulen in der Region Nordmähren gemacht wurde, sollte die Antwort auf diese Frage gefunden werden.

4.2 Meinungen der tschechischen Jugendlichen über Fremdsprachen

An der Befragung nahmen 107 Schüler im Alter von 15 bis 18 Jahren teil, deren Aufgabe es war, zu den Fremdsprachen, die an den weiterführenden Schulen in der Tschechischen Republik angeboten werden, Adjektive aufzuschreiben, die ihrer Meinung nach die Sprache charakterisieren. In dem Fragebogen sollten die Schüler jeder Sprache (Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch, Spanisch und Italienisch) ein oder zwei Adjektive zuordnen. Die Befragung war anonym und auf Tschechisch, damit sich die Teilnehmer frei äußern konnten. Die Resultate sind sehr interessant.

Englisch wurde vor allem als die weltweit benutzte Sprache charakterisiert. Außerdem ist sie schwer, wichtig, schön, interessant und nützlich. Von drei Befragten wurde Englisch aber auch als hässlich bezeichnet.

Die deutsche Sprache ist nach den Antworten hart, hässlich, schwer, grob, merkwürdig, unsympathisch, aggressiv. Zehn Schüler nannten Deutsch sogar ‚faschistisch‘, vier ‚abscheulich‘ und zwei ‚autoritativ‘. Nur vier Befragte waren der Meinung, dass die deutsche Sprache lustig ist, drei fanden sie gut und zwei nützlich.

Russisch wird als eine schwere Sprache empfunden, aber acht Befragte meinten, dass sie leicht ist und achtmal wurde sie eine komplizierte Sprache genannt. Sieben Schüler meinten, dass Russisch interessant ist, und die gleiche Anzahl hielt es für schön.

Französisch wird von den Befragten als eine herrliche, aber auch schwere Sprache empfunden, die auch romantisch und graziös, elegant und weich ist. Spanisch und Italienisch wurden mit Adjektiven wie interessant, schön, herrlich, aber auch *schwer* charakterisiert.

Insgesamt kann man aus den Antworten den Schluss ziehen, dass Englisch von den Schülern eher positiv bewertet wird, genauso wie Französisch, Italienisch und Spanisch. Beim Russischen sind die Befragten unentschieden, die Unterschiede zwischen den positiven und negativen Charakteristiken sind unbedeutend. Deutsch wurde eher mit negativen Adjektiven beschrieben.

Deutsch wurde unter anderem als eine Sprache charakterisiert, die faschistisch ist. Das ist bei den Jugendlichen, die den zweiten Weltkrieg nur aus der Geschichte kennen, merkwürdig. Auch ihre Eltern oder Großeltern haben den Krieg nicht erlebt, man kann nur annehmen, dass sie Filme gesehen oder Bücher zu dieser Thematik gelesen haben. Woher kommen also diese negativen Einstellungen? Um diese Fragen zu beantworten, braucht man eine Methode, die mehr in die Tiefe geht. Deswegen wurde beschlossen, die Studie mit strukturierten Interviews zu ergänzen. Die Gespräche wurden mit neun Schülern im Alter von 16 bis 18 Jahren geführt, die in den Jahren 1997 und 1998 geboren sind.

4.3 Interviews mit Schülern über die Wahl der Fremdsprache

In den Interviews wurden die Schüler befragt, was ihre Wahl der Fremdsprache beeinflusste, welche Sprache sie am liebsten lernen würden, welche ihnen nicht gefällt und warum. Die meisten Interviewten hatten ab der vierten Klasse obligatorisch Englisch, nur zwei konnten wählen, davon hatten einer Englisch und einer Deutsch gewählt. Ein Schüler fing mit sechs Jahren an, Englisch zu lernen.

Auch in den Gesprächen meinten die Interviewpartner, dass Englisch eine wichtige Sprache ist. „Es wird in vielen Ländern der Welt benutzt.“ Aber auch Deutsch und Russisch sind nach der Meinung der Schüler

wichtig. Trotzdem meinten die Gesprächspartner, dass die deutsche Sprache ihnen nicht helfen könne, in der Zukunft eine gute Arbeit zu finden.

„Ich will kein Deutsch lernen, es ist eine harte Sprache, sie gefällt mir nicht“, meinte ein Gesprächspartner. „Ich mag Deutsch nicht, es ist eine hässliche Sprache“, sagten mehrere Interviewte. „Die deutsche Sprache hat eine schwere Aussprache, es ist eine schwere Sprache. Ich habe Deutsch gelernt, aber es ist sehr schwer.“ (IP 3) „Ich habe Deutsch drei Jahre gelernt und weiß jetzt nichts mehr. Es klingt schrecklich.“ Das sind weitere Meinungen, die ich hörte. Aber die Schüler konnten nicht erklären, warum die deutsche Sprache hart klingt, warum sie ihnen nicht gefällt. „Es ist halt so!“, war die Antwort. Sehr interessant ist die Meinung: „Meiner Meinung nach brauchen wir vor allem Englisch, Deutsch gerät langsam in Vergessenheit.“ (IP 5)

Die Schüler gaben auch Antworten, die von Vorurteilen geprägt sind: „Deutsch klingt nicht schön, es macht mir kein[en] Spaß die Sprache zu lernen, ich mag die Deutschen nicht“, sagte ein Schüler. (IP 4) Warum er die Deutschen nicht mag, wusste er nicht. Ein anderer sagte: „Ich habe deutsche Sprache nicht gern, sie ist hart. Ich mag auch die deutsche Kultur nicht. Es ist eine abscheuliche Sprache, schon wegen dem Hitler.“ (IP 5) Und ein weiterer Gesprächspartner antwortete: „Ich mag Deutsch nicht, wegen dem zweiten Weltkrieg. Aber es wäre nicht schlecht die Sprache zu kennen.“ (IP 7)

Auf die Frage, ob sie Deutsch lernen wollen, konnte man verschiedene Antworten hören. Es wurde gesagt: „Ich habe früher Deutsch gelernt, aber ich war nicht gerade begeistert, es ist eine harte Sprache.“ (IP 8) „Deutsch ist zwar leichter als Englisch, aber ich will es nicht mehr lernen.“ Aber ein Schüler meinte auch: „Deutsch ist eine schöne Sprache, aber es ist eine harte Sprache. Ich würde Deutsch gern lernen, es kommt mir leichter als Englisch.“ (IP 2)

Es gab auch positive Rückmeldungen: „Ich habe Deutsch an der Grundschule gelernt, es gefällt mir.“ (IP 6) „Ich würde gern Deutsch lernen, ich glaube, es ist gut, mehrere Sprachen zu beherrschen.“ (IP 9) Und ein Interviewter sagte: „Deutsch ist eine sehr interessante Sprache, ich habe festgestellt, dass wenn man kein Deutsch spricht, kann man sich in Deutschland nicht verständigen.“

Obwohl es mehr negative als positive Antworten gab, sind die Rückmeldungen nicht ganz eindeutig. Die Schüler bevorzugen zwar Englisch, und viele meinen, dass Deutsch nicht so wichtig ist, dass es auch eine Sprache ist, die hart ist; trotzdem wollen einige Deutsch lernen, weil sie Deutsch wichtig finden. Es gibt bei den Schülern immer noch die Meinung, dass die Deutschen schlecht sind, weil sie schuld an dem Zweiten Weltkrieg sind. Ob das eine Folge des Geschichtsunterrichts in der Schule ist, oder ob die Presse dafür verantwortlich sei, würde eine weitere Untersuchung verlangen.

5 Welche Lösungen sind denkbar?

„Für die Zukunft einer multikulturellen Gesellschaft bedarf es neuer Strategien und Wege, damit Menschen unterschiedlichster kultureller Herkunft friedlich miteinander leben können“ (Udeani, 2006, 74). Zwar schwelen zurzeit keine offenen Konflikte zwischen Österreich, Deutschland und Tschechien, ein desinteressiertes Nebeneinander grenzt aber massiv ein: geographisch und kulturell. Es ermöglicht es nicht, den anderen in seiner Einzigartigkeit zu erfahren und bewahrt die „Grenze in den Köpfen“. Viele Österreicher, Deutsche, aber auch Tschechen überqueren die nicht mehr sichtbare Grenze zwischen den Staaten nie bzw. fast nie.

Wie könnte hier Abhilfe geschaffen werden? In den Interviews hat sich klar ergeben, dass es vor allem der persönliche Kontakt ist, der Schüler und Studierende dazu bringt, die Sprache der Nachbarn zu lernen. Allerdings sind die Anreize in den Schulen dafür nicht oft vorhanden, ganz im Gegenteil, es werden nur wenige Projekte durchgeführt, und in dem Unterricht wird die Problematik der deutsch-tschechischen und deutsch-österreichischen Geschichte nicht oft besprochen, obwohl die Länder dadurch verbunden sind.

Vorurteile, geschürt durch Medien und teilweise auch noch in der Bevölkerung vorhanden, gehören klar angesprochen und wiederholt und hörbar durch Fakten widerlegt, um so schrittweise ein neues soziales Wissen zu schaffen. Deswegen ist es sehr gut, dass sich mit der Problematik z.B. das Deutsch-tschechische Jugendforum beschäftigt und Materialien für den gymnasialen Unterricht entwickelt. Auch andere

Vereine, Stiftungen und Arbeitsgruppen wie Tandem, das Brücke/Most-Zentrum Dresden u.a. bemühen sich um das gegenseitige Kennenlernen, das die Grenzen zwischen den Ländern abbauen kann.

6 Literatur

- ALLPORT, Gordon W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. Ganter.
- BIERBAUMER, Peter (2003): The relationship between different languages and their learnability. In: NEWBY, David (Hg.). *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 31–40.
- BORN-LECHLEITNER, Ilse et al. (2010). *Erwartungen oberösterreichischer ArbeitgeberInnen bezüglich des Qualifikationsprofils von AbsolventInnen eines Geistes- oder kulturwissenschaftlichen Studiums an der Johannes Kepler Universität Linz*. Linz: Institut für Fachsprachen und interkulturelle Kommunikation Johannes Kepler Universität Linz.
- DOVALIL, Vít und Oliver ENGELHARDT (2012). *Die gegenwärtige Situation des Deutschen in der Tschechischen Republik: Qualitative Forschung an Schulen*. Bericht für den Deutsch-tschechischen Zukunftsfonds. Praha: Deutsch-tschechischer Zukunftsfond.
- GANTER, Stefan (1997). *Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- GIDDENS, Fleck und Egger de Campo (2009). *Soziologie*. Graz: Nausner & Nausner.
- GÖTZ, Dieter, Günther HAENSCH und Hans WELLMANN (1997). *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- HERBRAND, Frank (2002). *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Bern [u.a.]: Haupt.
- KARSTEN, Anitra (1978). *Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- QUASTHOFF, Uta M. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation – eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt am Main: Athenäum; Fischer-Taschenbuch Verlag.
- REISS, Sonja (1997). *Stereotype und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- ROTH, Marita (2005). *Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993–1996*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- UDEANI, Chibueze C. (2007). „Fremden Boden“ betreten – Zu den Herausforderungen multikultureller Begegnungen im Zeitalter der Globalisierung. *Militärseelsorge* 44. Jg., S. 71–78.

Internetquellen

- URL1: BIERBAUMER, Peter (2010). *Kriminalitätsbericht. Statistik und Analyse 2010*. Online verfügbar unter: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/sicherheitsber_2010/Sicherheitsbericht_2010_Kriminalitätsbericht_Statistik.pdf [zuletzt geprüft am 24.11.2012].
- URL2: Česká školní inspekce (2006). *Výroční zpráva České školní inspekce za rok školní rok 2005/2006*. Online verfügbar unter: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2006-2007> [zuletzt geprüft am 12.7.2013].
- URL3: Česká školní inspekce (2012). *Výroční zpráva České školní inspekce za rok školní rok 2011/2012*. Online verfügbar unter: <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c> [zuletzt geprüft am 12.11.2014].
- URL4: Demokratiezentrum Wien (o.J.). *Die Beneš Dekrete*. Online verfügbar unter: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/Beneš-dekrete.html> [zuletzt geprüft am 24.05.2012].
- URL5: Die Presse (2008). *Temelin meldete Panne im ersten Block*. Online verfügbar unter: <http://diepresse.com/home/politik/aussenpolitik/423886/Temelin-meldete-Panne-im-ersten-Block> [zuletzt geprüft am 24.11.2012].
- URL6: Europäische Kommission (2003). *Aktionsplan für das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt*. Online verfügbar unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11068_de.htm [zuletzt geprüft am 14.01.2013].

- URL7: FPÖ Wien (2012). Sprache (4): *SPÖ hat in der Einwanderungspolitik völlig versagt*. Online verfügbar unter: <http://www.fpoewien.at/index.php?id=1199&newsID=5016&cHash=dd9a-c9acd4a56eb8f2c3259414213f7d>. [zuletzt geprüft am 24.5.2012].
- URL8: JIŘIČKA, Jan (2012). Němčinu se učí stále méně dětí. Ustupuje angličtině, tvrdí výzkumníci. Online verfügbar unter: http://zpravy.idnes.cz/ubyva-zaku-s-nemcinou-0t7-/domaci.aspx?c=A120924_100031_domaci_jj [zuletzt geprüft am 13.12.2014].
- URL9: LEITNER, Gerhard, SCHÜTTE Georg (2006). *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?* Online verfügbar unter: http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F12968/2006_expertengespraech_ergebnisse.pdf [zuletzt geprüft am 24.11.2012].
- URL10: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy Národní plán výuky cizích jazyků. (2003) Online verfügbar unter: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>. [zuletzt geprüft am 4.11.2012].
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2013) *Odůvodněné případy nezaražení oboru* URL11: *Další cizí jazyk*. Online verfügbar unter: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/oduvodnene-pripady-pro-nezarazeni-vzdelavaciho-oboru-dalsi> [zuletzt geprüft am 13.12.2014].
- URL12: VANČUROVÁ, Jindřiška (2010) *Výuka cizích jazyků v základních školách*. Online verfügbar unter: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/16/vyuka-cizich-jazyku-v-zakladnich-skolach/> [zuletzt geprüft am 13.12.2014].

Resumé

Jazyky mají velmi důležitou funkci při překonávání bariér mezi národy. Proto je jedním z cílů Evropské unie, aby občané evropských zemí ovládali alespoň dva cizí jazyky. Za obzvlášť přínosné je považováno, aby lidé uměli jazyky svých bezprostředních sousedů, nebo jim alespoň rozuměli. Rakousko, Německo a Česká republika mají nejen společné hranice, ale také společnou historii. Ovlivňuje tato skutečnost rozhodování žáků a studentů při volbě cizího jazyka v Česku a v Rakousku, nebo je to naopak překážkou? Proč klesá v posledních letech zájem o učení se němčině v českých školách a češtině v Rakousku? Je toto rozhodování ovlivněno hospodářskou či politickou situací v obou zemích nebo hrají roli předsudky vůči sousedním národům? To jsou otázky, na které měly najít alespoň částečnou odpověď výzkumy, které představuje tento příspěvek.

Jaké cizí jazyky si volí jako druhý popř. další cizí jazyky studenti univerzity Johanna Keplera v rakouském Linci a žáci středních škol v České republice, co jejich výběr ovlivňuje, to byly otázky, na které jmenovaní odpovídali v dotazníkových šetřeních a při strukturovaných rozhovorech. Výzkumy ukázaly, že žáci i studenti jsou do značné míry ovlivněny předsudky, které mají své kořeny někdy i v hluboké minulosti, a které bude jen velmi obtížné překonat. Jednou z možností potlačení těchto stereotypů je setkávání a vzájemné poznávání občanů sousedních zemí, které je ovšem bez znalosti daného jazyka jen velmi obtížné.

Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens von Fremdsprachenlehrern

Věra Janíková, Michaela Píšová, Světlana Hanušová,
Klára Kostková, Petr Najvar
Masaryk-Universität Brno

Abstract

In den letzten vier Jahrzehnten entwickelte sich jene Erforschung des Expertenwissens dynamisch, in der es sich vor allem um die Erklärung der Voraussetzungen der hervorragenden Leistung (expert performance) in einer bestimmten Domäne der menschlichen Tätigkeit handelt (Ericsson et al., 2006; Friege, 2001). Allmählich setzte sich diese Forschung auch im Lehrerberuf durch, und zwar sowohl allgemein als auch im Rahmen einzelner Subkulturen des Lehrerberufs (z. B. Fremdsprachenlehrer), wobei hier die Aufmerksamkeit in der letzten Zeit auch Prozessen der Entwicklung und der Aufrechterhaltung des Expertenwissens gewidmet wurde. Diese Ausrichtung spiegelte sich auch in der tschechischen pädagogischen Forschung. Sie wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Lehrer als Experte: seine Charakteristiken und Determinanten der beruflichen Entwicklung“ (vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichtes)¹ in Angriff genommen, das in den Jahren 2011–2013 an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno realisiert wurde. Neben der Erforschung der Merkmale des Expertenwissens im Sinn des höchsten Qualitätsmaßes der beruflichen Leistung der Fremdsprachenlehrer, das zeitabhängig und kontextabhängig eingesetzt wird, lag die Aufmerksamkeit auf der Erforschung der subjektiven und objektiven Determinanten der Entwicklung und der Aufrechterhaltung des Expertenwissens bei den Lehrern, die diese Prozesse beeinflussen. Im Vorwort dieses Beitrags wird die Verankerung

1 Forschungsprojekt *Lehrer als Experte: seine Charakteristiken und Determinanten der beruflichen Entwicklung (vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichtes/ Expert Teacher: the nature of expertise and determinants of professional development (in the foreign language teaching perspective)* – P407/11/0234 wurde mit der Unterstützung der Tschechischen Wissenschaftsstiftung (Grantová agentura České republiky) realisiert.

des Expertenwissens in der pädagogischen Lehrerforschung angedeutet. Darauf werden Ergebnisse einer der Teilstudien vorgestellt, die mit dem Ziel durchgeführt wurde, die oben angeführten Determinanten im tschechischen kulturellen Kontext zu identifizieren.

Schlüsselwörter: Lehrerexpertise, Lehrerforschung, Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung der Lehrerexpertise, Fremdsprachenlehrer

Abstract

In the last four decades, there has been a dynamic development in research on professional expertise, focusing primarily on explaining the preconditions of expert performance in a certain domain of human activity (Ericsson et al., 2006; Friege, 2001). Gradually, this focus has also been established in the area of education, both on general level and in individual subcultures within the teaching profession (e.g. foreign language teachers). In teaching, more attention has recently been paid to processes of developing and maintaining expertise. This attention has also resulted in Czech research on pedagogy and it has been covered by the research project “Expert Teacher: the nature of expertise and determinants of professional development” (in FLT perspective) which was performed in 2011- 2013 at the Faculty of Education of the Masaryk University, Brno (CZ). In addition to examining the nature of expertise – meaning the highest quality of professional performance of foreign language teachers as a phenomenon set in a specific time and context – we focused on investigating both the subjective and the objective determiners of developing and maintaining teacher expertise, being the phenomena that affect these processes. The paper opens with the anchoring of expertise within the area of pedeutological research. Thereafter, results of one of the partial studies are presented which was performed to identify the above-mentioned determinants in the Czech cultural context.

Keywords: teacher expertise, pedeutological research, determinants of developing and maintaining teacher expertise, foreign language teacher

1 Expertenwissen im Lehrerberuf und Forschung zum Lehrerberuf

Die Forschung zum Expertenwissen im Lehrerberuf ist ein Gebiet, das sich im breiteren Forschungsfeld der Lehrerforschung etabliert hat. In der Lehrerforschung kam es in den vergangenen Jahrzehnten zu grundsätzlichen Veränderungen (Pířová, 2005, S. 10–46; Janík, 2009, S. 35–36). In der Mitte des 20. Jahrhunderts dominierte das *Persönlichkeitsparadigma* (*research on teacher personality*), wobei man mit der Unterstützung der Psychometrie untersuchte, welche Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers² auf Unterrichtsverläufe und -ergebnisse positiv wirken (Pířová et al., 2011, S. 41). In den 60er Jahren wurde das Verhalten des Lehrers Gegenstand des Forschungsinteresses (*teacher behaviour*). Die Studien basierten überwiegend auf dem systematischen Beobachten mehrerer Verhaltensaspekte, wie z. B. Unterrichtsstille (Tausch und Tausch, 1970).

In den 70er Jahren wurden in Anknüpfung an das Kriterium der Effektivität des Unterrichts Forschungen realisiert, die zum *Prozess-Produkt-Paradigma* (*process-product paradigm*) gezählt werden (Besser und Kraus 2009, S. 72). In den Studien begann man mit dem Studium der ausführlicheren Analyse des Einflusses des Lehrerverhaltens auf die Verhaltensindikatoren der Schüler. Dies initiierte die Suche nach Komponenten und Charakteristiken (Qualitäten), die ‚gutes Lehren‘ oder ‚guten Unterricht‘ prägen. In den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es in der Lehrerforschung zur kognitiven und sozialen Wende. Sie hängt mit der Entwicklung der kognitiven Psychologie zusammen, die ein tieferes Verständnis des Einflusses des Denkens auf das Verhalten des Einzelnen erarbeitet hatte, und ebenso mit der Erkenntnis, dass die Lehrer und ihr Verhalten eine aktivere und wichtigere Rolle in Bildungs- und Erziehungsprozessen spielen als man sie in den Forschungen im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas vorausgesetzt hatte. In der Mitte der 90er Jahre wandte sich die Forschung zu Unterricht und zum Lehren hin zur Fachspezialisierung. Dabei setzte sich die Konzentration auf die Forschung zum Expertenwissen durch (das sog. *Expertenparadigma*; *Lehrerexpertise/ teacher expertise*; Bromme, 2008).

2 Aus sprachstilistischen Gründen werden unter der Verwendung der Begriffe ‚Lehrer‘ und ‚Schüler‘ sowohl männliche als auch weibliche Lehrkräfte und Lernende angesprochen. Dies gilt auch für den Begriff ‚Kollegen‘, ‚Experten‘ usw.

2 Forschungsprojekt Lehrer als Experte: seine Charakteristiken und Determinanten der beruflichen Entwicklung (vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts)

Unser Forschungsprojekt verfolgte die neuesten Entwicklungstendenzen der pädagogisch begründeten Lehrerforschung, in denen sich in den letzten zwei Jahrzehnten die *Auffassung des Expertenwissens mit direkter Bindung an Berufe und ihre Vertreter* (pädagogische Professionalisierungsforschung; z. B. Bromme und Tillema, 1995) durchgesetzt hat. Das professionelle Expertenwissen nahmen wir im Sinn der individuellen Qualitäten der Einzelperson und der akkumulierten Kollektivqualitäten des jeweiligen Berufs wahr. Den Experten betrachten wir im Einklang mit Ericsson (2006, S. 3–4) als „eine im breiten Kontext anerkannte Person, die eine zuverlässige Quelle von Kenntnissen, Fertigkeiten oder Techniken hat, deren Urteil Autorität und Status von Seiten des öffentlichen Publikums sowie Fachleuten zugeschrieben werden. Er hat in dem konkreten Bereich die langzeitige oder intensive Erfahrung, die durch die Praxis und die Ausbildung gegeben ist“. Diese Eigenschaften, Fertigkeiten und Kenntnisse bilden die Basis für „die exzellente reproduzierbare Erfüllung von repräsentativen Aufgaben, die Kerntätigkeiten im jeweiligen Bereich darstellen“ (Ericsson, 2006, S. 3–4), d.h. für die Expertenleistung.

Bei der Gestaltung des Forschungsdesigns schöpften wir aus Studien, die zur Vertiefung des Wissenstands im Bereich des Expertenwissens der Lehrer entscheidend beigetragen hatten und zu denen insbesondere eine Reihe von Arbeiten von Hattie gehört. Unter anderem publizierte er eine Metaanalyse von mehr als 500 000 Studien und formulierte darauf basierend fünf Dimensionen des Expertenwissens des Lehrers, die sechzehn prototypische Attribute³ umfassen (Hattie, 2003).

3 Diese Dimensionen umfassen:

- Die Fähigkeit, grundlegende Repräsentationen seines Fachs zu identifizieren (bei den Experten zeigt sie sich als strukturierte und integrierte mentale Repräsentationen des Unterrichts und des Lehrens, die Fähigkeit, Probleme zu lösen, entsprechend der jeweiligen Situation zu antizipieren, zu planen und zu improvisieren, sich zu entscheiden und zu erkennen, welche Entscheidungen am wichtigsten sind).
- Die Fähigkeit, das Lehren mittels Interaktionen in der Klasse zu leiten (Experten sind in der Lage, ein optimales Klima in der Klasse zu bilden, das für den Lernprozess günstig ist, sind mehr von dem Kontext abhängig und können sich in der jeweiligen Situation besser orientieren).

2.1 Methodologie der Forschung: Ziele und Design

Die Studie wurde in den Jahren 2011–2013 realisiert. Ihr Ziel lag darin, auf der allgemeinen Ebene zum derzeitigen Stand der Erkenntnis über die Qualität im Lehrerberuf mit der Erforschung der Charakteristiken des Lehrerexperten beizutragen. Diesem Ziel entsprach das Forschungsdesign, bei dessen Konzeption die Autoren den breiten Fächer von Forschungsmethoden so anwandten, dass es möglich wurde, die Lehrerexperten aus mehreren Perspektiven zu betrachten und die Schlüsse über die Charakteristiken ihres Expertenwissens aus mehreren Gesichtspunkten zu formulieren. Das Design mündete in einer Fallstudie, die zahlreiche Aspekte querschnittlich berücksichtigte, Quellenmehrheit erforderte (Walterová, 2002, S. 11 in Pišová et al., 2013, S. 61) und in drei Phasen angelegt war.

1. In der ersten Phase lag die Aufmerksamkeit auf der *Expertenleistung* als äußeres Zeichen des Expertenwissens, das mit der direkten Beobachtung erfasst werden kann, und auf der *Experteneinsicht* und *den Kenntnissen*, die vielerlei Aspekte des Lehrerberufs im allgemeinen und des Berufs der Fremdsprachenlehrer im Speziellen aufweisen.
2. In der zweiten Phase lag die Aufmerksamkeit auf der *Leistung der Lehrperson* im Unterricht, in seiner Reflexion im Unterricht und über den Unterricht mit der Unterstützung des Konzeptes der *interaktiven Kognition* (z. B. Schepens, Aelerman und Van Keer, 2007).

-
- Die Fähigkeit, das Lernen zu verfolgen und Feedback zu gewähren (die Experten können Probleme der Schüler verfolgen und das Niveau des Verständnisses und des Fortschrittes bei den Schülern beurteilen, sie gewähren relevantes und nützliches Feedback, können Hypothesen über die Schwierigkeiten mit dem Lehren und Lehrstrategien formulieren und testen, sie handeln stärker automatisiert).
 - Die Fähigkeit, sich den affektiven Attributen zu widmen (die Experten haben Respekt für die Schüler, sie treten an die Unterrichtsaufgabe mit Begeisterung heran).
 - Die Fähigkeit, Ergebnisse der Schüler zu beeinflussen (die Experten schalten ihre Schüler in den Lernprozess ein und entwickeln bei ihnen ihre Autoregulation, die Wahrnehmung der persönlichen Tüchtigkeit und die Selbstbeachtung, sie sind fähig, den Schülern eine genügend anspruchsvolle Aufgabe und ein Ziel anzubieten, haben einen positiven Einfluss auf erreichte Bildungsergebnisse und regen bei den Schülern das oberflächliche sowie tiefgehende Lernen gleichermaßen an) (vgl. Hattie, 2003 in Pišová et al., 2013, S. 20).

3. In der dritten Phase betrachteten wir das Expertenwissen der Fremdsprachenlehrer diachron, also vom Gesichtspunkt der Entwicklung des Expertenwissens bei der konkreten Lehrperson aus. Das Ziel bestand darin, Prozesse und Bedingungen der Entwicklung des Expertenwissens und dessen Aufrechterhaltung zu analysieren (Pířová et al., 2013, S. 65–67).

Am Anfang der Studie standen allgemeine Forschungsfragen: *Welchen Lehrer kann man als Lehrerexperten bezeichnen? Wie zeigt sich das Expertenwissen des Lehrers bei seiner Leistung im Unterricht? Wie zeigt sich das Expertenwissen des Lehrers in der Tiefe seiner Einsicht in die mit dem Lehrerberuf verbundenen Themen? Wie ist die interaktive Kognition des Lehrerexperten im Unterricht (während des Unterrichtes) ausgerichtet? Welche Determinanten gibt es für die Entwicklung des Expertenwissens beim Lehrer? Mit welchen Instrumenten kann das Expertenwissen beim Lehrer erfasst werden?* (Pířová et al., 2013, S. 64)

Das Erforschungsmuster bestand zu Beginn aus 30 Lehrern der englischen und deutschen Sprache, die ihre Direktoren oder ihre Ausbilder – Hochschulpädagogen – als exzellente Lehrer bezeichnet hatten.

3 Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens der Fremdsprachenlehrer

Die Aufmerksamkeit in der dritten Projektphase konzentrierte sich auf die Erreichung und die Aufrechterhaltung des Expertenwissens der Fremdsprachenlehrer und die subjektiven und objektiven Determinanten dieser Prozesse. Die Heranbildung von Expertenwissen betrachteten wir als ein dynamisches Phänomen (Bereiter und Scardamalia, 1993) und als lebenslangen Lernprozess (Messner und Reusser, 2000). Die Forschungsfrage für diese Teilstudie lautete: *Wie sind die Determinanten der Prozesse der Erreichung und der Aufrechterhaltung des Expertenwissens bei Fremdsprachenlehrern angelegt?* Die Suche nach Antworten auf diese Frage umfasste die Analyse von Faktoren, die die berufliche Entwicklung der Lehrer und die Erreichung und Erhaltung des Expertenwissens beeinflussen. Für die Zwecke der Analyse der Determinanten der beruflichen Entwicklung der Fremdsprachenlehrer, ihres Wegs zum Expertenwissen und dessen Erhaltung nutzten wir die Konzeptualisierung

nach Pařízek (1994, S. 61–67), d. h. die Verteilung in subjektive und objektive Determinanten der beruflichen Entwicklung.

Subjektive Determinanten der beruflichen Entwicklung

Subjektive Determinanten der Entwicklung des Fachwissens stuften wir als *komplexe dynamische Einheit der sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren* ein, die sich unmittelbar auf die Lehrerpersönlichkeit beziehen, sich in der Zeit entwickeln und vom Gesichtspunkt der beruflichen Entwicklung der Lehrer hochrelevant sind. Die Bedeutung dieser Determinanten unterstreicht die Tatsache, dass die berufliche Entwicklung des Lehrers von seiner persönlichen Entwicklung nicht zu trennen ist. Wie Goodwin anführt (2005, S. 231), lässt sich die berufliche Entwicklung des Lehrers von seiner persönlichen Entwicklung nicht trennen. In seiner Biographie stellen sie einen untrennbaren Prozess⁴ dar.

Objektive Determinanten der beruflichen Entwicklung

Den Terminus ‚objektive Determinanten‘ nutzten wir mit Pařízek (1994, S. 61–67) für externe Faktoren, die einen unmittelbaren Einfluss auf den Lehrer, seine Leistung, Einstellung zum Beruf sowie seine berufliche Laufbahn haben (siehe auch Píšová et al., 2011). In dieser Studie konzentrierten wir uns vor allem – ausgedrückt in Pollards Terminologie (1982) – auf die *institutionelle* Ebene des Einflusses des Umfelds (Kultur der Schule, Kollegen, Schulleitung) und die *kulturelle* Ebene des Einflusses des Umfelds (örtliche Gemeinschaft und breiterer ökonomischer Kontext, politische und kulturelle Umwelt).

4 Den Bereich der subjektiven Determinanten thematisierten wir ausführlicher in einer anderen Publikation (Píšová et al., 2011). Hier stellen wir diese nur kurz dar, um das Ziel und die Ausgangspunkte der empirischen Untersuchung zu konkretisieren. Bei der Bemühung, subjektive Determinanten der beruflichen Entwicklung des Lehrers zu fassen, treten komplexe Persönlichkeitsmodelle, insbesondere das sog. Fünf-Faktoren-Modell (Big Five) auf, wenn man sich den charakter- und moralbezogenen Qualitäten des Lehrers widmet (Socoket, 1993). Eine Reihe von empirischen Studien beschäftigt sich mit Aspekten der Kognition des Lehrers. Weniger erforscht sind die Bereiche der emotionalen, willens-, einstellungsbezogenen und ethischen Aspekte der Entwicklung des Expertenwissens, wobei hauptsächlich die Gefühle mit dem Selbstkonzept, mit dem beruflichen Ich des Lehrers eng zusammenhängen (Mareš, 1996, S. 11; Kelchtermans und Vanderberghe, 1993). Ein Konzept, das im Rahmen der beruflichen Entwicklung derzeit oft betrachtet wird, ist die Identität des Lehrers (Beijaard et al., 2000).

4 Methodologie

Die Studie wurde als qualitätsbezogene Erforschung konzipiert, die zu analysierende Einheit bestand aus acht Lehrerexperten (6 Frauen, 2 Männer; 6 Englischlehrer und 2 Deutschlehrer), deren Wahl in den vorangehenden Projektphasen erfolgt war. Als Instrument der Datensammlung diente das Gespräch mit narrativen Elementen in der Länge von 30–45 Minuten. Dann folgte die Phase der kommunikativen Validierung und der Vertiefung des Einblicks in die Lebensgeschichten der Befragten mithilfe der schriftlichen dialogischen Form (E-Mail-Kommunikation mit den Befragten). Diese Vorgehensweise geht von Maximen der berufsbiographischen Forschung aus (Marotzki, 2006; Felden 2008). Im Rahmen der Datenanalyse wurde für die Identifikation der lebensgeschichtlichen Etappen des jeweiligen Lehrers und der subjektiven Determinanten der beruflichen Entwicklung der realistische Typ der Biographie angewendet, im Fall der objektiven Determinanten wurde der neopositivistische Typ der Biographie angewendet (Švaříček und Šedová et al., 2007, S. 126–141).

5 Subjektive Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens bei Fremdsprachenlehrern: Ergebnisse der Teilstudie

Aufgrund der Charakteristik des Bereichs der subjektiven Determinanten ist es offenkundig, dass man im Rahmen der Erforschung der Lebensgeschichten der Lehrerexperten nicht einmal eine der angeführten theoretischen Perspektiven erschöpfend erfassen kann. Die vorgängige Betrachtung des kategorialen Systems zeigte, dass nicht einmal eine breitere Auswertung des ganzen Komplexes der subjektiven Determinanten lediglich aufgrund von Gesprächen/Narrationen, d. h. ohne Nutzung spezialisierter pädagogischer und psychologischer Forschungstechniken und von spezifischen Instrumenten der Datensammlung möglich ist. Deshalb wurden die Gedankeneinheiten induktiv analysiert, die unter dem „Sammelkode“ SD gesammelt wurden. Mit der Nutzung der offenen Kodierung bei der Anwendung des Vergleichs tauchten Kategorien auf, die anschließend in Hauptkategorien gruppiert wurden (Kartenlegetechnik; Švaříček und Šedová et al., 2007, S. 226–227), in deren Rahmen wir dann weitere Subkategorien bildeten (Tabelle 1). In der anschließenden Diskussion wurden einzelne Kategorien interpretiert.

Tabelle 1: Subjektive Determinanten der beruflichen Entwicklung des Lehrerexperten (vgl. Pišová et al., 2013, S. 170)

SUBJEKTIVE DETERMINANTEN DER BERUFLICHEN ENTWICKLUNG DES LEHREREXPERTEN	
Hauptkategorien	Gebildete Subkategorien
Selbsterkenntnis: (wahrgenommene) Voraussetzungen für den Beruf	Begabung für den Lehrerberuf Beziehung zu den Kindern, bzw. Interesse für die Menschen allgemein Beziehung zum Fach, Begeisterung/Interesse für Fremdsprachen und Kultur Konsequenz, Ausdauer Selbsteinschätzung, Selbstreflexion
Innere Motivation	Interesse für den Beruf, langzeitiges „Abzielen“ auf den Beruf Berufliches Zugehörigkeitsgefühl
Wertesystem	Beziehung zum Beruf, Werte, ethische Aspekte des Berufs – Lehrerstand als Berufung (Bestätigung des Sinns der Lehrerarbeit, „moralischer Professionalismus)
Arbeitszufriedenheit	Self-efficacy: Freude an der / Bewusstsein für die gut geleisteten Arbeit, Selbstrealisierung Bewusstsein / Schätzung der Autonomie Arbeitszufriedenheit – nicht spezifiziert Arbeitszufriedenheit, die mit der konkreten Institution verbunden wird
Offenheit gegenüber Veränderungen, aktive Suche nach Wegen der berufli- chen Entwicklung/ Verbesserung der eigenen Praxis	Bedürfnis der Verbesserung, aktive Suche nach den Wegen zur Verbesserung Auffassung der Veränderung als einer neuen Herausforderung, berufliche Veränderung als positiver Schritt in der beruflichen Laufbahn Selbsteinschätzung, Selbstreflexion
Wahrgenommene Schwierigkeit des Lehrerberufs und Strategie der Stress- bekämpfung (<i> coping</i>)	Schwierigkeit des Lehrerberufs (insbesondere Berufseinstieg) Strategie der Stressbekämpfung, Psychohygiene

Im Bereich der subjektiven Determinanten wurden in die offene Kodierung 107 Einheiten (idea unit) definiert, wobei die Aussagen, die sie ausdrückten, von allen acht Lehrerexperten kamen, die in dieser Gruppe eingereiht wurden. Es ist jedoch interessant, dass die Verteilung der Aussagen in Kategorien, bzw. Subkategorien relativ niedrig war: die meisten Befragten, insgesamt fünf, wurden in die Kategorie Innere Motivation, Subkategorie Interesse für den Beruf, langzeitiges „Abzielen“ auf den Beruf eingereiht. In anderen Teilkategorien war die Anzahl von Lehrern, die sich zur jeweiligen Determinante äußerten, niedriger. Dieses Faktum deutet unterschiedliche Akzente und Bedürfnisse der Lehrer auf ihrem Weg zum Expertenwissen an, was im Einklang mit den Ergebnissen anderer Studien steht. So stellten z. B. Day und Gu (2010, S. 51–52) fest, dass die Bedeutung des Einflusses der persönlichen sowie anderer Faktoren auf die Bildung der Berufsbiographie der Lehrer auf ihrer beruflichen Entwicklung unterschiedlich ist.

Zur Illustration führen wir Interpretationsbeispiele aus den Subkategorien an, die wir um Aussagen ergänzen.

Im Rahmen der ersten Kategorie – *Selbsterkenntnis (wahrgenommene Voraussetzungen für den Beruf)* wurden reflexive und selbstreflexive Aussagen stark vertreten (Dirks und Hansmann, 1999), wobei es sich – hinsichtlich des beruflichen Lebens des Lehrerexperten – meistens um „höhere Ebenen“ der Selbstreflexion bis zur Metakognition handelt, also um die realistische berufliche Selbsteinschätzung, inklusive Implikationen für Entscheidungen über weiteres Verbleiben im Beruf (vgl. Schön, 1987; Eraut, 1994; Tsui, 2005). Es ist offensichtlich, dass die Selbst/reflexion auf der Ausgeglichenheit, dem positiven Selbstbild und auf der klar definierten beruflichen Identität basiert. Die Aussagen zeigen, dass der Lehrerexperte sein Denken, seine Gefühle, Einstellungen und Handlungsweisen wahrnimmt, beschreibt und bewertet und dass er sich bemüht, Ursachen seines Handelns zu entdecken, Konsequenzen zu ziehen und neue Wege zu suchen, sich Ziele zu setzen – was zeigt, dass er fähig ist, Selbstreflexionstechniken zu verwenden.

„Na ja, aber dann kam noch eine Periode, und zwar dass...ich schon hin gelangt bin, einfach, ich kann einfach nicht weiter gehen, ich stoss schon an die Grenze von dem, wohin ich in meinem Fach gelangen könnte. Einerseits erlauben mir meine intellektuellen Voraussetzungen nicht, weiter fortzuschreiten, nicht einmal mein Alter erlaubt mir fortzuschreiten, und ich bin einfach auch hier in der Schule in einer Position, die ziemlich viel Arbeit erfordert,

ich stagniere also jetzt ziemlich auf dieser Ebene, wo ich bin, und versuche, zurückzukommen.“ (U27⁵)

In der zweiten Kategorie (*innere Motivation*) wurde bei der Interpretation die Subkategorie *Interesse für den Beruf* als innere Treibkraft des Menschen betrachtet, sich einer bestimmten Tätigkeit zu widmen. Die innere Motivation gehört zu den grundlegenden Persönlichkeitsstrukturen und ist mit dem Selbstrealisierungsbedürfnis eng verbunden – in unserem Fall im Lehrerberuf.

„Von klein auf war ich derjenige Typ, der seine Plüschtiere unterrichtete und sich um sie kümmerte und von Kindheit an Neigungen zur pädagogischen Tätigkeit hatte, also es war diese erste Etappe, wenn ich mich an Bilder aus meinem Kinderzimmer erinnere, wo ich mit den Plüschtieren in einem Kreis sitze und sie dort unterrichte.“ (U6)

Die Kategorie *Wertesystem* wird in den Theorien zum Lehrerberuf auch aufgrund der Ergebnisse der empirischen Erforschung oft als eine der Schlüsselkategorien bezeichnet. Die Lehrerexperten nehmen den Lehrerberuf als Berufung wahr, wobei sie Wert auf ethische Aspekte des Berufs legen. Sie sind in diesem Sinn Repräsentanten des moralischen Professionalismus (Sokkett, 1993, S. 18), sie erfüllen die Anforderung, „Profi zu sein“ und „professionell aufzutreten/ zu tun“, d.h. nicht nur hochwertig, sondern auch aufgrund des inneren ethischen Codes des Berufs (Vacek und Švarcová, 2005). Gerade die moralische und ethische Mission des Lehrerberufs ist für sie die Quelle der Selbstbestätigung, des Sinns eigener Investitionen in die berufliche Entwicklung. Die Kategorie *Wertesystem* wurde von den Lehrerexperten in ihren Aussagen nicht weiter strukturiert, sie wird deshalb als eine Einheit präsentiert.

Die Reflexion des inneren ethischen Codes des Berufs zeigt, dass bei den Lehrerexperten ihr individuell ausgerichtetes Wertesystem gebildet wurde, das für sie wichtig ist und zugleich sie zu Tätigkeiten motiviert, die sie im Rahmen ihrer „Lehrermission“ für hochwertig halten.

5 Für die Bezeichnung der Lehrer nutzen wir Kodes, die mit dem Buchstaben U (= učitel = Lehrer) beginnen. Die Zahlen in den Kodes liegen im Bereich von 1 bis 30 und dies entspricht den in der ersten Phase der Erforschung eingeführten Kodes, obwohl in die dritte Phase nur acht Lehrer eintraten, mit denen die Gespräche geführt wurden.

„... viele Leute haben begonnen, sich Sachen zu widmen.... und quasi dienstlich, die vielleicht einfacher waren oder mehr Geld oder etwas gebracht haben, aber wenn ich es so überlegt habe, dann habe ich gesehen, dass diese Sachen nicht die Befriedigung bringen, dass man den Menschen einfach braucht. Und man braucht mich also in der Schule wirklich...“ (U27)

6 Objektive Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens bei Fremdsprachenlehrer: Ergebnisse der Teilstudie

Wie oben angeführt, wurde für die Analyse der *objektiven Determinanten* der Typ der neopositivistischen Biographieforschung angewendet, die zwar eine realistische Ansicht des Befragten *per se* respektiert, aber – im Unterschied zur realistischen Biographieforschung – auf der Deduktion, also der Prüfung der theoretischen Eingangskonzepte baut. Für die Zwecke der Inhaltsanalyse nutzten wir das kategoriale System, das aufgrund der Analyse der bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse gebildet wurde (siehe Pířová at al., 2011). Der Prozess der Analyse und der Interpretation der objektiven Determinanten verlief in mehreren Schritten. Zuerst wurden die Gespräche mit den Lehrer von vier unabhängigen Kodierenden kodiert, wobei die Gedankeneinheit (*idea unit*) die analytische Einheit für die Kodierung darstellte. Zu den einzelnen Kodes und ihren Gruppierungen schlugen die Kodierenden eigene Interpretationen vor. Diese waren in Hinblick auf den Kontext des ganzen Gesprächs Werk des Forschers, der das Gespräch mit dem konkreten Lehrer führte. Dann wurden für die ganze zu erforschende Einheit die interpretierten und kodierten Aussagen der Lehrerexperten thematisch in die zwölf vordefinierten Kategorien (Tabelle 2) umgruppiert, in deren Rahmen sie zusammenfassend interpretiert wurden.

Tabelle 2: Analyse der objektiven Determinanten der beruflichen Entwicklung: Kategorie, Anzahl der Lehrer, Häufigkeit des Vorkommens (vgl. Pišová et al., 2013, S. 178)

OBJEKTIVE DETERMINANTEN DER BERUFLICHEN ENTWICKLUNG DES LEHREREXPERTEN		
Kategorien	Anzahl der Lehrer	Anzahl der Aussagen
Berufliche Ausbildung der Lehrer	7	25
Weiterbildung der Lehrer	8	38
Kultur der Schule	8	28
Schulleitung	4	13
Autonomie	6	24
Kollegen/Lehrerzimmer/die wichtigen anderen (<i>significant others</i>)	8	66
Bewertung des Lehrers/Anerkennung durch die berufliche Gemeinschaft/ durch ehemalige Schüler	7	20
Eltern der Schüler (und der Schule nahestehende Gemeinde)	5	14
Bildungspolitik	7	16
Ökonomische Bedingungen des Lehrerberufs	3	3

Die Analyse der objektiven Determinanten der beruflichen Entwicklung unseres Erforschungsmusters zeigte auf der allgemeinen Ebene, dass nicht alle Kategorien bei allen acht Lehrern vorkamen, ebenso unterschiedlich war die Häufigkeit des Vorkommens der Aussagen in einzelnen Kategorien (siehe Tabelle 2). Die Lehrer drückten sich also in ihren Narrationen zur beruflichen Ausbildung (vorbereitenden Ausbildung und insbesondere Weiterbildung), der Kultur der Schule und insbesondere zur Zusammenarbeit mit Kollegen aus. Falls man aufgrund der Häufigkeit des Vorkommens auf die Wichtigkeit der objektiven Determinanten schließen kann, spielten diese auf dem Weg zum Expertenwissen die wichtigste Rolle. Im Gegenteil marginal zeigten sich die ökonomischen Bedingungen des Lehrerberufs. Auf den ersten Blick scheint, dass die Lehrer auch der Schulleitung keinen großen Wert

beimessen, bei der vertieften Analyse zeigt sich jedoch die Nähe dieser Kategorie zu zwei markant vertretenen, zu *Kultur der Schule* und *Kollegen / Lehrerzimmer*.

Angesichts dessen, dass die Lehrer in ihren Aussagen besonderen Wert auf die Kategorie *Kultur der Schule und Kollegen* (Lehrerzimmer) legten, führen wir an dieser Stelle zur Illustration die Interpretation dieser Kategorien zusammen mit den von den Befragten gewählten Kategorien an.

Die häufig kommentierte Kategorie *Kultur der Schule* deutet den hohen Wert an, den die Lehrerexperten dem Einfluss dieses Bereichs auf ihren Berufsaufstieg beimessen. Im Rahmen dieser Kategorie liessen sich zwei Hauptströme identifizieren, und zwar (a) der Einfluss der Kultur der Schule auf die berufliche Entwicklung und (b) Spezifika der Kultur der auf den Sprachenunterricht ausgerichteten Schulen. In den Aussagen der Lehrerexperten bestätigten sich die Feststellungen aus vielen Studien, wonach die Kultur der Schule (z. B. Messner und Reusser, 2000) die berufliche Entwicklung der Lehrerexperten wesentlich beeinflusst. Manche Autoren deuten an, dass dieser Sachverhalt einen Schlüssel darstellen kann – sowohl im Sinn der Erhöhung der Motivation, neuer Anlässe und Herausforderungen, als auch hinsichtlich der Stärkung der beruflichen Identität der Lehrer und deren beruflicher Sozialisierung:

“[...] es waren schöne drei Jahre auch voem? menschlichen Gesichtspunkt aus. Auch die Kinder waren anders als Kinder in der Stadt, da hatte ich den Vergleich erst später, aber sie waren ehrlicher, herzlicher, obwohl sie keine perfekten Ergebnisse aufwiesen, man konnte dort in bestimmter Hinsicht auch besser unterrichten. Es war dort auch eine so tolle Stimmung, auch menschlich betrachtet, dass mir jeder geholfen hat, niemand lachte über mich als Anfänger und man warf mir keine Prügel zwischen die Beine, es war wirklich toll.“ (U11)

Die meisten Lehrerexperten arbeiten in den auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Prestigeschulen. Es handelt sich insbesondere um Schulen, in denen an Lehrer höhere Ansprüche an ihre Arbeit gestellt werden, und zwar im Unterrichtsbereich sowie im Bereich der indirekten Unterrichtstätigkeit (z. B. Projekte, Auslandsaufenthalte der Schüler). Diese über den Rahmen des Unterrichtshandelns hinausgehenden Ansprüche nahmen die Lehrerexperten überwiegend als Herausforderung und Anregung wahr. Daraus ergibt sich, dass die Befragten die Kultur der Schule im engen Zusammenhang mit ihrem

Profil (hier Sprachen) wahrnehmen, die die vertiefte inhaltliche Arbeit ermöglicht und damit zur Entwicklung der didaktischen Kenntnisse des Lehrers beiträgt (Shulman, 1986).

„Unsere Schule ist wirklich eine Rarität, was den Deutschunterricht ab der ersten Klasse betrifft. Die Eltern schicken zu uns Kinder und rechnen damit, dass schon in der ersten Klasse mit Englisch angefangen wird. Um sie zu überzeugen, dass für ihre Kinder Deutsch als erste Fremdsprache nutzbringend ist, komme ich mit meinen Erstklässlern zum Elterntreffen und wir zeigen ihnen, wie schön wir Deutsch lernen. So gelingt es uns immer, eine Hälfte der Klasse, manchmal auch die ganze Klasse zu gewinnen, das ist schon ein großer Erfolg.“ (U8)

Die Häufigkeit in der Kategorie *Kollegen/ Lehrerzimmer/ die wichtigen anderen* zeugt davon, wie wichtig sie den Lehrerexperten ist. Die Analyse weist zugleich den Einklang der subjektiven Perzeptionen dieser Determinante nach, und zwar mit der eindeutigen natürlichen Ausrichtung der meisten Aussagen auf (a) die Rolle der „beruflichen Vorbilder“ und der kollegialen Unterstützung, (b) die Zusammenarbeit mit Kollegen und im Rahmen des Lehrerzimmers; in einigen Fällen wurde auch (c) die Zusammenarbeit mit Kollegen aus anderen Schulen erwähnt. Wichtig sind außerdem (d) Beziehungen zwischen den Teams der Fremdsprachenlehrer und anderen Kollegen im Rahmen der Schule. Von der Relevanz der „beruflichen Vorbilder“ zeugt die folgende Aussage:

„Ich glaube, dass das, wozu man gelangt, immer die Frage großer Vorbilder ist, und ich meine, ich fühle es so, dass ich riesiges Glück bei Lehrern hatte, die mich eigentlich zu dem brachten, was ich jetzt mache.“ (U21)

7 Zusammenfassung

Das Ziel dieser Studie lag in der Bemühung, subjektive und objektive Determinanten der Erreichung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens von Fremdsprachenlehrer aufgrund der Analysen von Gesprächen mit ihnen zu identifizieren.

Im Bereich der *subjektiven Determinanten* zeigte sich, dass die Selbsterkenntnis des Lehrers eine wesentliche Rolle spielt, die in der Selbstreflexion verankert ist sowie die Überzeugung des Lehrers von seiner eigenen beruflichen Begabung, das Interesse für die Arbeit mit Kindern sowie für das Fach, was sich in der Konsequenz und der Ausdauer bei

der Erfüllung der gesetzten Ziele ausdrückt. Die Lehrerexperten wiesen ferner eine große innere Motiviertheit auf, die sich im Interesse für den Beruf und im beruflichen Zugehörigkeitsgefühl zeigt. Stark nehmen sie die ethischen Werte des Lehrerberufs wahr, sind für Änderungen offen und die Arbeitszufriedenheit schöpfen sie in erster Reihe aus der subjektiv wahrgenommenen beruflichen Tüchtigkeit, aber auch aus dem positiv wahrgenommenen Charakter der Arbeit, die sie ausüben, und zugleich aus der Zufriedenheit mit der konkreten Institution und dem Zugehörigkeitsgefühl zu ihr.

Die Analyse der *objektiven Determinanten* ergibt, dass die institutionelle Ebene des Umwelteinflusses, also die Umgebung, die ihnen am nächsten ist, für die Lehrerexperten essenziell ist. Die Schlüsselrolle spielte indessen der menschliche Faktor, und zwar als individuelle Einflüsse (berufliche Vorbilder, Unterstützung vom Kollegen etc.) und als Einflüsse der Profession (*Kollegen / Lehrerzimmer / die wichtigen anderen*). Die Analyse der Aussagen der Lehrerexperten deutet an, dass Schlüsselfaktoren nicht die Zusammenarbeit, sondern eher das geteilte Wertesystem, die Einstellungen, die geteilte Mission der Schule, d.h. das ‚Commitment‘ waren. Für die Lehrerexperten waren im Bereich des Einflusses der Umwelt eine gute Informiertheit, die analytisch-kritische Einstellung und die relative Absenz von negativen Gefühlen charakteristisch. Nicht zuletzt maßen die Lehrer ihrer Ausbildung und der beruflichen Entwicklung großen Bedeutung hin zu zum Expertenwissen, und da insbesondere der Weiterbildung bei.

Die Determinanten der beruflichen Entwicklung sind immer kulturbedingt. Deshalb lag eine der Absichten dieser Studie im Wunsch nach Vergleichbarkeit mit den anderen kontextgebundenen Prozessen der beruflichen Entwicklung der Lehrer. In dieser Perspektive wurde aufgrund des Vergleichs mit den Ergebnissen ähnlich ausgerichteter Studien im Ausland festgestellt, dass – obwohl die Einflüsse der Umwelt oft negativ wahrgenommen wurden (z. B. Hargreaves, 1994) – bei den von uns Befragten die Einstellung der Determinanten ihrer beruflichen Entwicklung für das Erreichen und die Aufrechterhaltung des Expertenwissens eine keineswegs entbehrliche Bedingung ist.

Obwohl sich bestimmte Einschränkungen in methodologischer Hinsicht, was den Umfang sowie die analytischen Verfahren betrifft, die in dieser Studie angewendet wurden, ergeben haben, bieten ihre Ergebnisse

weitere Erkenntnisse für den Bereich der Forschung zum Expertenwissen im Lehrerberuf und motivieren zur Entwicklung weiterer Studien.

Literatur

- BEIJAARD, Douwe, Nico VERLOOP und Jan D. VERMUNT (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), S. 749–764.
- BESSER, Michael und Stefan KRAUS (2009). Zur Professionalität als Expertise. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga et al. (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 71–82.
- BEREITER, Carl und Marlene SCARDAMALIA (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court Publishing.
- BROMME, Rainer (2008). Lehrerexpertise. In SCHNEIDER, Wolfgang und Marcus HASSELHORN (Hg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. S. 159–167.
- BROMME, Rainer und Herbert K. TILLEMA (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), S. 261–269.
- DAY, Christopher und Qing GU (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- DIRKS, Una und Wilfried HANSMANN (Hg.) (1999). *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- ERAUT, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- ERICSSON, K. Anders (2006). An introduction to Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization, and content. In: ERICSSON, K. Anders, Neil CHARNESS, Paul J. FELTOVICH und Robert R. HOFFMAN (Eds.). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: CUP. S. 3-19.

- FELDEN von, Heide (2008). *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS.
- FRIEGE, Gunnar (2001). *Wissen und Problemlösen. Eine empirische Untersuchung des wissenszentrierten Problemlösens im Gebiet der Elektrizitätslehre auf der Grundlage des Experten-Novizen-Vergleichs*. Berlin: Logos.
- GOODWIN, David, R. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In: BEIJAARD et al. (eds.). *Teacher professional development in changing conditions*. Berlin: Springer.
- HARGREAVES, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- HATTIE, John. A. C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Online verfügbar unter: http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf [zuletzt geprüft am 13.10.2013].
- JANÍK, Tomáš (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- KELCHTERMANS, Geert und Roland VANDENBERGHE (1993). *A teacher is a teacher is a teacher is a... Teachers' professional development from a biographical perspective*. Vortrag auf der Konferenz der American Educational Research Association, Atlanta. Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/> [zuletzt geprüft am 20.5.2014].
- MAROTZKI, Winfried (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, Heinz-Herman und Winfried MAROTZKI (Hg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS. S. 59–135.
- MAREŠ, Jiří (1996). Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In: MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ und Vlastimil ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU. S. 9–27.
- MESSNER, Helmut und Kurt REUSSER (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18/2, S. 157–167.

- PAŘÍZEK, Vlastimil (1994). *Obecná pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova.
- PÍŠOVÁ, Michaela (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- PÍŠOVÁ, Michaela, Petr NAJVAR, Tomáš JANÍK, Světlana HANUŠOVÁ, Klára KOSTKOVÁ, Věra JANÍKOVÁ und Jana ZERZOVÁ. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- PÍŠOVÁ, Michaela, Petr NAJVAR, Světlana HANUŠOVÁ, Klára KOSTKOVÁ, Věra JANÍKOVÁ und František TUMA (Tůma). (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- POLLARD, Andrew (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), S. 19–37.
- SCHEPENS, Annemie, Antonia AELTERMAN und Hilde Van KEER (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), S. 457–472.
- SCHÖN, Donald. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, Lee. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S. 4–31.
- SOCKETT, Hugh (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College: Columbia University.
- ŠVARÍČEK, Roman und Klára ŠEĐOVÁ et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- TAUSCH, Reinhard und Anne Marie TAUSCH (1970). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- TSUI, Amy B. M. (2005). Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. In: JOHNSON, Keith (Ed.). *Expertise in Second Language Teaching and Learning*. New York: Palgrave Macmillan. S. 167–189.
- VACEK, Pavel und Eva ŠVARCOVÁ (Eds.) (2005). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

WALTEROVÁ, Eliška (2002). Fungování základní školy: pilotní případová studie. In: SPILKOVÁ, Vladimíra und Jaroslava VAŠUTOVÁ (eds). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: Pedagogická fakulta UK. S. 9–23.

Resumé

V posledních čtyřech desetiletích dochází k dynamickému rozvoji výzkumu expertnosti, v němž jde především o vysvětlení předpokladů vynikajícího výkonu (expert performance) v určité doméně lidské činnosti (Ericsson et al., 2006; Friege, 2001). Postupně se tento výzkum prosazuje i v učitelství, a to jak v obecné rovině, tak i v rámci jednotlivých subkultur učitelské profese (např. učitelé cizích jazyků), přičemž se v poslední době pozornost stáčí také k procesům rozvoje a udržování expertnosti. Toto směřování se odrazilo i v českém pedagogickém výzkumu a bylo uchopeno v rámci řešení výzkumného projektu Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)⁶, který byl realizován v letech 2011–2013 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Vedle zkoumání charakteristik expertnosti ve smyslu nejvyšší míry kvality profesního výkonu učitelů cizího jazyka jako jevu zasazenému v určitém čase a kontextu zde byla pozornost zaměřena na zkoumání subjektivních a objektivních determinant rozvoje a udržování expertnosti učitelů jako fenoménů, jež tyto procesy ovlivňují. V úvodu tohoto příspěvku je nastíněno ukotvení expertnosti v pedeutologickém výzkumu a poté jsou zde představeny výsledky jedné z dílčích studií, která byla provedena s cílem identifikovat výše uvedené determinanty v českém kulturním kontextu.

6 Das Projekt P407/11/0234 wurde von der Förderagentur der Tschechischen Republik (GAČR) unterstützt.

Ein Mehrsprachigkeitskonzept an der Grenze dreier Länder, dreier Sprachen, dreier Schulsysteme

Jazbec Saša (Universität Maribor), Katica Pevc Semec (Nationale Erziehungsanstalt Sloweniens), Brigita Kacjan (Universität Maribor)

Abstract

Der Beitrag geht zunächst theoretisch auf die Mehrsprachigkeit ein (Mehrsprachigkeitskonzept, Mehrsprachigkeitspolitik der EU, Mehrsprachigkeit im Schulwesen usw.), dann wird anhand eines Projekts ein praktisches, kreatives Mehrsprachigkeitskonzept dargestellt. Im Konzept wird gezeigt, dass es möglich und bezüglich mehrerer Aspekte nützlich ist, Mehrsprachigkeit zu fordern und fördern, insbesondere, wenn es sich um drei verschiedene Länder handelt, in denen drei aus verschiedenen Sprachfamilien stammende Sprachen gesprochen werden, und die drei verschiedene Schulsysteme haben.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitspolitik, sprachliche Heterogenität, Nachbarsprachen

Abstract

The paper will first shed light onto several theoretical aspects of multilingualism (the concept of multilingualism, the European multilingualism policy, multilingualism in education etc.). The second part of the paper focuses on a project, which puts multilingualism into practice in a creative manner. The concept of multilingualism in this project seems to be a possible and useful suggestion of applying the multilingualism in reality, especially when it comes to multilingualism in the border region of three countries, three languages from three different languages families and three educational systems.

Key words: multilingualism, multilingualism policy, language heterogeneity, neighbouring languages

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in der Europäischen Union ein sehr aktuelles und wichtiges Thema. So wie der Begriff selbst ankündigt, geht es um Sprachen, um mehrere Sprachen. Die Sprache ist im Prinzip ein Verständigungsmittel, aber eigentlich ist sie noch viel mehr als nur das. Menschen identifizieren sich mit der oder den Sprachen, sie definieren und bestimmen sich durch sie usw. Demnach ist die Mehrsprachigkeit ein sehr sensibles Thema, mit dem sich Fachleute und Wissenschaftler aus verschiedensten Disziplinen, aber auch Politiker beschäftigen.

In der Europäischen Union wird die Mehrsprachigkeit gelebt. Seit dem Aktionsplan (2001) setzt man sich deklarativ, aktiv und intensiv für die Mehrsprachigkeit ein. Die Mehrsprachigkeit wird seitens des Europarats gefordert und gefördert, allgemein bekannt ist die Formel für die Mehrsprachigkeit: 1 + 2. Der Formel nach sollte jeder europäische Bürger seine Muttersprache und noch zwei Fremdsprachen beherrschen, davon soll die eine das Englische, die andere eine weitere Fremdsprache, die Sprache der Nachbarn sein. Auf der konzeptionellen, allgemeinen Ebene ist die Mehrsprachigkeit – wir wagen die Behauptung – etabliert, auf der praktischen, persönlichen Ebene sollte noch Vieles gemacht werden.

Der vorliegende Beitrag präsentiert ein Mehrsprachigkeitskonzept, das im Rahmen eines Projektes entwickelt wurde und sehr positive Wirkungen zeigte. Das Konzept ist originell und interessant u. a. auch deswegen, weil darin drei verschiedene Länder, drei aus verschiedenen Sprachfamilien stammende Sprachen und drei verschiedene Schulsysteme aufeinandertreffen. Im Weiteren wird zunächst kurz theoretisch auf die Mehrsprachigkeit eingegangen, dann folgt die Darstellung des Projektes „Drei Hände – Tri roke – Tre mani“ und schließlich wird die Rolle des Lehrers in diesem Konzept, die das traditionelle Rollenverständnis des Lehrers sehr ins Wanken brachte¹ ins Rampenlicht gestellt.

1 Der Begriff Lehrer im Beitrag bezieht sich auf Lehrer und Lehrerinnen. Da aber am Projekt nur Lehrerinnen beteiligt waren, wird der Begriff Lehrerin verwendet, wenn konkret über sie gesprochen wird.

2 Sprachen – Mehrsprachigkeit

In der Fachliteratur gibt es verschiedene Auffassungen von Sprache. Da *Sprache* ein mehrdeutiger und vor allem mehrdimensionaler Begriff ist, wird es wohl nie eine endgültige Auffassung geben. Für diesen Beitrag scheint jedoch das Zitat von Trabant besonders relevant zu sein:

„Sprachen sind sozusagen unschuldig different, sie tun niemandem weh, sie unterdrücken niemanden, sie sind einfach nur verschieden. Sie leisten überall dasselbe: Sie erlauben es den Menschen die Welt zu denken und anderen Menschen das Gedachte mitzuteilen. Jede Sprache tut das, mit jeder Sprache kann man alles sagen, nur jede tut es anders.“ (Trabant, 2006, S. 11)

Trabant hebt in diesem Zitat die Verschiedenheit der Sprachen hervor; ihre, so wie er es formuliert, „unschuldige, schmerzlose Verschiedenheit“ auf der einen Seite und ihre Funktionalität auf der anderen Seite. Diese ist trotz der Verschiedenheit der Sprachen doch vergleichbar bzw. sogar gleich. Wenn wir uns also auf die Funktion von Sprachen konzentrieren, dann können wir die Mehrsprachigkeit in der Welt von heute, die Förderung der Mehrsprachigkeit vor allem in dem heutigen Europa, in der Europäischen Union viel besser verstehen.

Die Mehrsprachigkeit ist in der modernen Gesellschaft eine natürliche und wichtige Erscheinung und zwar sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene. In der Theorie wird bspw. die Mehrsprachigkeit in individuelle, territoriale und institutionelle unterteilt (Council of Europe, 2001; (CEFR); Ritchi, 2004; García, 2009; Backer, 2010; Bhatia, 2005).

Die Globalisierungs- und Europäisierungsprozesse intensivierten die Kontakte verschiedener Menschen, Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen und die aus verschiedenen Kulturen stammen. Eine Untersuchung bspw. zeigte, dass in London unter 850 000 Schülern mehr als 300 verschiedene Sprachen gesprochen werden (Backer UND Eversley, 2000). Die Mehrsprachigkeit ist heutzutage die Grundlage für die soziale Integration, wirtschaftliche Entwicklung und den Erfolg in der globalen Welt sowie für eine friedliche Koexistenz mehrerer Völker und für eine Gesellschaft, die den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sein

wird. Die Europäische Union verpflichtete sich in wichtigen Dokumenten (The Lisbon strategy, Action Plan on language learning and linguistic diversity, resolution) zur Mehrsprachigkeit. Das zeigt u. a. auch eine quantitative Analyse der Dokumente (Krzyzanowski und Wodak, 2011), die sich mit Sprachen und Mehrsprachigkeitspolitik beschäftigt, und zwar waren es in den 24 EU-Schlüsseldokumenten insgesamt 394 Seiten. Während einerseits immer noch die eigentliche Realisierung der Mehrsprachigkeit systemisch, finanziell, organisatorisch, intellektuell und praktisch polemisiert wird, zeigt andererseits die Realität auf dem Schulhof ein anderes Bild. Da kann man in den meisten Schulen in Europa mehr als drei Sprachen hören. Kurzum: die Realität überwand das europäische Desiderat (bspw. Backer und Eversley, 2000 etc.). Die meisten Länder verpflichteten sich offiziell zu der Mehrsprachigkeit auf der einen Seite, auf der anderen Seite ist aber der anglistische Monolinguisimus wegen des deutlich hohen Wertes des Englischen bei ihnen nicht zu übersehen (Trabant, 2014).

Dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) nach sei die Mehrsprachigkeit auf die Sprachen in geographischen Dimensionen bezogen und der Plurilinguismus sei auf die Sprachen eines Menschen bezogen. In diesem Kontext ist es auch wichtig hervorzuheben, dass früher die Mehrsprachigkeit anders verstanden wurde als heute.

In der Vergangenheit wurde die Mehrsprachigkeit als eine Erscheinung verstanden, der pathologische Merkmale zugeschrieben wurden; oder Mehrsprachigkeit bedeutete linguistisch normativ gesehen eine „nativlike“ Beherrschung von mindestens zwei Sprachen (Bloomfield, 1993)². Die gegenwärtige und moderne Auffassung der Mehrsprachigkeit ist im Gegenteil dazu als eine konstruktive Koexistenz aller Sprachfertigkeiten eines Sprechers, die Muttersprache einbezogen, zu verstehen. Die Auffassung bedeutet auf jeden Fall eine Überwindung des rein mathematischen Addierens von Sprachen, da sich die Sprachen im Sprachrepertoire jedes Einzelnen gegenseitig bereichern (Hinkel, 2005; Tracy et al., 2011).

2 Tatsache ist, dass die Mehrsprachigkeit eine natürliche Erscheinung ist und sie eigentlich viel natürlicher ist als die Einsprachigkeit bzw. der Monolinguisimus. Die Schuld daran, dass die Einsprachigkeit und nicht die Mehrsprachigkeit als Normalfall betrachtet wird, liegt bei verschiedenen Mythen und Irrtümern, die tief im individuellen und kollektiven Gedächtnis verankert sind (bspw. Muir, Morales, Falchi und García, 2009).

Weitere Überlegungen zum Thema *Sprachen und Mehrsprachigkeit heute* würden den Rahmen des Beitrags sprengen, insofern wird nur kurz zusammengefasst:

Die traditionelle, kontrastive Auffassung von mehreren Sprachen als L1 versus L2 bzw. Muttersprache versus Fremdsprache oder Muttersprache versus Nachbarsprache ist nicht produktiv. Die Mehrsprachigkeit heute und auch in diesem Beitrag wird als *ein offener Kommunikationsraum verstanden*, in dem mehrere Sprachen und verschiedene Sprecher aufeinander treffen und zueinander finden, und in dem die natürliche Fähigkeit des Menschen zu lernen, Sprachen zu lernen und erfolgreich zu kommunizieren gepflegt wird, denn Mehrsprachigkeit bedeutet mehr als nur mehrere Sprachen zu sprechen.

2.1 Sprachen und der pädagogische Diskurs

Die Mehrsprachigkeit ist in der EU, wie bereits angesprochen, erwünscht, wird gefördert, systematisiert und empfohlen. Es wird sowohl das individuelle als auch kollektive Potenzial der Mehrsprachigkeit hervorgehoben und davon verspricht man sich Gewinne auf nationaler und übernationaler Ebene.

Auf lokaler Ebene sieht allerdings die Situation etwas anders aus. Die sprachliche Heterogenität ist für verschiedene Schulsysteme nicht nur eine Herausforderung, sondern sie führt in die Resignation, vor allem, wenn man von den existierenden Ressourcen, Methoden und Lehrerkompetenzen ausgeht. Der sog. monolinguale Habitus (Gogolin, 2008) erschwert es, dass die Mehrsprachigkeit als eine individuelle oder sogar gesellschaftliche Ressource verstanden würde. Die Sprachbiographien der Schüler sind tatsächlich sehr vielfältig und darin spielen verschiedene Sprachen verschiedene Rollen. Das Problem, das hier auftaucht, ist, dass es in den Sprachbiographien oft jene Sprachen nicht gibt, die für eine erfolgreiche Karriere und ein qualitätsvolles Leben wichtig wären.

Von den allgemeinen, globalen Überlegungen über die Mehrsprachigkeit und die Förderung der Mehrsprachigkeit kommt man heute nach all den Jahren des Zusammenlebens in der EU auf die applikative Ebene. Diesbezüglich ist eine sehr wichtige, aber noch nicht beantwortete

Frage, wie und ob überhaupt die Institution Schule auf die Potenziale, Ressourcen und Kompetenzen, die die Schüler in der Regel bereits mitbringen, vorbereitet ist.

Wenn beispielsweise in einer Klasse in Deutschland 25 Schüler sitzen und diese Schüler Muttersprachler von 17 verschiedenen Sprachen sind, dann kann man zu Recht behaupten, dass die bisher existierenden Konzepte der Förderung der Mehrsprachigkeit dieser Situation nicht mehr gewachsen sind. Das aktuelle Paradigma der Förderung der Mehrsprachigkeit sollte geändert, also verändert und ausgebaut werden. Diese Tatsachen fordern eine Diskussion des Paradoxes im Rahmen der Mehrsprachigkeit: die Mehrsprachigkeit ist im Alltag in der Gesellschaft und bei den Individuen präsent, während im Bereich des Verstehens der Bedeutung der Mehrsprachigkeit bzw. des Einsetzens der Individuen für die Mehrsprachigkeit sowie im Bereich der methodologisch-didaktischen Ansätzen ein großes Manko zu verzeichnen ist. Die Mehrsprachigkeit als eine lebenslange Perspektive verlangt ein grundlegendes Umdenken und das gilt vor allem für die Ausbildungsinstitutionen mit all ihren Akteuren.

Das traditionelle Fremdsprachenlehren und -lernen kann einem anderen, offenen Paradigma der Mehrsprachigkeit nicht mehr gerecht werden. Der traditionelle Unterricht strebt oft noch zur „native like“ Sprachbeherrschung. Diese Kompetenz konzentriert sich sehr auf die Grammatik und um Interferenzen zu vermeiden, werden Sprachen getrennt voneinander gelernt und gelehrt. Bei einem solchen Lernen und Lehren kommen die wichtigen soziokulturellen Aspekte der eigentlichen Sprachverwendung, sowohl schriftlich als auch mündlich, zu kurz.

Ein moderner Mehrsprachigkeitsansatz verlangt eine radikale Perspektivenänderung: der Ausgangspunkt der Arbeit sind nicht einzelne Sprachen, sondern das Sprechen mit seiner generellen Fähigkeit zur „sprachlichen Kommunikation“. Dabei stehen verschiedene Verwendungsaspekte der Sprache im Vordergrund, was heißt, dass man die Sprache nicht wegen der Sprache lernt, sondern wegen der Möglichkeit der Kommunikation mit den Sprechern dieser Sprache.

3 Das Mehrsprachigkeitskonzept im Rahmen des Projekts

Im Mitteleuropa, genauer im Alpenraum, treffen drei Länder aufeinander: Slowenien, Österreich und Italien. In diesen Ländern, die aneinander grenzen, sprechen die meisten Menschen eine Sprache, die mit dem System, mit der Geschichte der Sprache der geographischen Nachbarn kaum etwas Gemeinsames hat. Italienisch gehört zu der romanischen Sprachfamilie, Deutsch in Österreich zu der germanischen und Slowenisch in Slowenien zu den slawischen Sprachen. Diese Lage der Sprachen wird noch komplizierter, wenn man an das Prestige der Sprachen denkt, das für Slowenisch im Vergleich zu der deutschen und italienischen Sprache nicht gerade hoch ist.

Die meisten Bewohner dieser Länder sprechen die Sprache des Landes, einige davon sind auch zweisprachig aufgewachsen (bspw. italienisch-deutsch, italienisch-slowenisch, slowenisch-deutsch), lernen und sprechen auch Fremdsprachen, aber dabei handelt es sich nicht unbedingt um die Nachbarsprachen. Um diese Ausgangssituation zu verändern, um die geographische und menschliche Nähe vor die sprachliche und politische zu stellen, wurde ein Projekt konzipiert. Das Projekt hat den vielsagenden deutsch-slowenisch-italienischen Titel: „Drei Hände, Tiroke, Tre mani“ und ist eigentlich eine Erweiterung des Projekts „Comenius Regio“ (vgl. dazu <http://www.dreihaende-tiroke-tremani.eu/de/> (9. 7. 2014)).

Die Bildungsinstitutionen der drei Gemeinden Nötsch im Gailtal in Österreich, Kranjska gora in Slowenien und Tarvisio in Italien haben zusammen ein dreisprachiges Netzwerk für den Kindergarten und die Grundschule aufgebaut und zwar mit dem Ziel, den kommenden Generationen die Chance zu bieten, verstärkt miteinander und voneinander zu lernen.

Das Projekt baute auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischen Ansätzen auf, wie frühes Fremdsprachenlernen, CLIL, die Förderung der Nachbarsprachen usw., und war auch wissenschaftlich betreut, dabei übernahm die Uni Klagenfurt eine führende Rolle. Ein weiterer wichtiger Punkt des Projekts war auch der Austausch

der Lehrkräfte. So sind einige Klassenlehrerinnen sog. „mobile Lehrerinnen“ geworden. Z. B. eine österreichische mobile Lehrerin war drei Tage in Österreich an ihrer Schule tätig, einen Tag in der Woche setzte sie sich ins Auto, fuhr nach Slowenien und unterrichtete in Slowenien z. B. 4-5 Schulstunden und am nächsten Tag unterrichtete sie dann in Italien. Also, am Tag, als die italienische mobile Lehrerin in Österreich war, unterrichtete in Italien z. B. die slowenische mobile Lehrerin und die mobile Lehrerin aus Österreich war an demselben Tag in Slowenien, und so drehte sich der Kreis jede Woche.³

Die mobilen Lehrerinnen waren keine Fremdsprachenlehrerinnen, sie waren Grundschullehrerinnen, Native Speaker und konnten kaum die Sprache des Landes, der Schüler, die sie als mobile Lehrerinnen unterrichteten. Ihr Ziel bei der Arbeit war die nichtsprachlichen Ziele eines für die Schüler aktuellen Themas zu erreichen. Es ging aber nicht ohne Kommunikation. Die Sprachen der Lehrerin und der Schüler waren zwar unterschiedlich, ihre Funktionen aber nicht und Ziele, die zu erreichen waren, ebenfalls nicht. An dieser Stelle scheint es wichtig, noch einmal das am Anfang des Beitrags angeführte Zitat vom Trabant in Erinnerung zu rufen, das auf die Differenzen zwischen aber auch auf die Gleichheit von Sprachen hinweist.

3.1 Die Herausforderungen des Konzepts

Das kurz umrissene Mehrsprachigkeitskonzept stieß auf verschiedene Herausforderungen. Im Konzept treffen unterschiedliche Schulsysteme, unterschiedliche Bildungstraditionen, nicht zuletzt auch z. B. unterschiedliche Unterrichtsformen aufeinander, bspw.: Die Schulstunde in Slowenien dauert 45 min, in Italien 60 min und in Österreich 50 min. Ein weiterer, sehr wichtiger Faktor war auch die persönliche Offenheit und Bereitschaft der Lehrkräfte für eine andersartige, atypische Zusammenarbeit, Lernen und Lehren und das gilt sowohl für die Klassenlehrerinnen, die immer in der Klasse waren, als auch für die mobilen Lehrerinnen, die jede Woche für eine Stunde in eine Klasse kamen, und letztendlich auch für die Schulleitung und andere Kollegen an den Schulen, die den Schulalltag mitbestimmen.

³ Die drei Schulen und Kindergärten, die am Projekt mitwirkten, liegen nicht weit voneinander entfernt. Diese Angabe ist aber relativ, denn es soll noch einmal daran erinnert werden, dass das im Alpenraum stattfand und dass diese Entfernungen mit dem Auto auf für die Fahrt nicht so günstigen Straßen zu bewältigen waren.

Das Konzept ist auch als ein Prozess zu verstehen, Toleranz zu entwickeln und zu fördern. Es geht um die Toleranz gegenüber der Fremdheit, gegenüber den anderen Sprachen, den anderen methodischen Zugängen, den anderen Temperamenten usw. Ferner war auch die Entwicklung und Förderung der Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten auf formaler und informaler Ebene des Projektes sehr wichtig, hier handelt es sich um Schuldirektoren, auch Hausmeister und alle anderen in der Schule.

3.2 Die Einmaligkeit des Mehrsprachigkeitskonzepts

Neben den kurz geschilderten Herausforderungen des Mehrsprachigkeitskonzepts, die sich manchmal sogar in Probleme verwandelten, ist das Konzept in bestimmten Dimensionen auch einmalig:

Das Konzept ist ein Musterbeispiel für die Koexistenz dreier im Grunde sehr unterschiedlicher Sprachen, Kulturen, Bildungstraditionen und methodologischer Zugänge. Dabei handelt es sich nicht nur um ein „friedliches Miteinandersein“ von Sprachen, Kulturen und Bildungstraditionen, sondern auch um ein Verändern und gegenseitiges Bereichern. Es ging im Prozess um eine „konstruktiv-produktive Unruhe“, die sich bei den beteiligten Lehrern, Schülern und auch in der Umgebung entwickelte. Ferner war auch die sprachliche Spontaneität der mobilen Lehrer, die sich im Laufe des Projekts auf alle Beteiligten erweiterte, interessant und wichtig. Einmalig war auch das Konstrukt, diese neue Rolle der Lehrer: „mobiler Lehrer“ bzw. „mobile Lehrerin“⁴, die das Resultat des Projekts ist. Diese waren als Persönlichkeit und Muttersprachler zugleich immer auch Träger von Kultur, Nationalität, Identität u. a. m.

4 Die Rolle des Lehrers im Mehrsprachigkeitskonzept

4.1 Konzeptuelle Aspekte

Im Rahmen des Projekts, dessen wichtige Träger Lehrer waren, ist es auch interessant, ihre Rolle, ihre neue Rolle ins Rampenlicht zu stellen. Im Fremdsprachenunterricht sind neben den direkt beteiligten Schülern und dem Lehrer auch andere indirekt beteiligten Akteure bzw. Faktoren

4 Im Projekt gab es nur mobile Lehrerinnen und keine mobilen Lehrer.

wichtig, wie etwa das sprachliche Profil der Schüler in der Klasse, die Sprache, die bei der Kommunikation verwendet wird, sowie die Sprache, die gelernt wird, und nicht zuletzt auch das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen. Ferner prägt die Arbeit auch die Amtssprache des Landes, die Lehr- und Lerntradition, kulturelle Gewohnheiten und Muster u. a. m.

Konstellation der Akteure und Faktoren im traditionellen Unterricht:

Im traditionellen Unterricht in Slowenien herrscht⁵ in der Klasse die sprachliche Heterogenität. In der Klasse gibt es Schüler mit verschiedenen Muttersprachen, wobei bei den meisten Slowenisch die Muttersprache ist. Die Schüler mit anderen Muttersprachen können in der Regel auch auf Slowenisch kommunizieren oder sie haben es gelernt. Die Muttersprache der Lehrerin, sie ist Klassenlehrerin in der Grundschule, ist Slowenisch und Slowenisch ist auch das Medium der Kommunikation im traditionellen Unterricht, genauer bei den nichtsprachlichen Fächern, bei Mathematik, Musik usw.

- Konstellation der Akteure und Faktoren im traditionellen Fremdsprachenunterricht:

In der Klasse gibt es Schüler mit verschiedenen Muttersprachen, wobei bei den meisten die Muttersprache Slowenisch ist. Die Zielsprache in der Klasse ist eine Fremdsprache für die Schüler und sie ist in der Regel auch keine Amtssprache (Ausnahme sind zweisprachige Gebiete, die hier nicht berücksichtigt werden). Die Lehrerin ist eine Fremdsprachenlehrerin. Ihre Muttersprache ist in der Regel, so wie bei den Schülern auch, Slowenisch, aber im Unterricht unterrichtet sie die Fremdsprache, spricht auch in der Fremdsprache, greift gelegentlich aber auf das Slowenische zurück.

- Konstellation der Akteure und Faktoren im nicht traditionellen Fremdsprachenunterricht:

Im Vergleich zu den oben beschriebenen Konstellationen ist diese spezifisch: In der Klasse herrscht prinzipiell die sprachliche Heterogenität, wobei die Muttersprache der meisten Schüler die Amtssprache ist, in unserem Fall Slowenisch. Vereinzelt Schüler mit einer anderen Muttersprache können in der Regel auch Slowenisch. Slowenisch ist

⁵ Bei der Beschreibung der Konstellationen der Akteure im Unterricht geht es um eine konkrete Klasse(n) im Rahmen des Projekts an der Grundschule in Slowenien.

auch das Medium der Kommunikation in der Schule und bei den nicht-sprachlichen Fächern. Die zu erlernende Sprache bzw. die Zielsprache ist die Nachbarsprache, d. h. Deutsch oder Italienisch. Diese Sprache ist nicht die Muttersprache der Schüler, konkret im Projekt in keinem einzigen Fall. Die Zielsprache wird ausschließlich in der Kommunikation und für die Kommunikation verwendet und nicht als Schulfach gelernt. Der Lehrer, der mobile Lehrer ist kein Fremdsprachenlehrer, sondern Klassenlehrer, aber gleichzeitig auch der Muttersprachler einer Nachbarsprache, d. h. der Zielsprache. Kurzum: Beim nicht traditionellen Fremdsprachenunterricht gab es die Mehrheit der Schüler mit Slowenisch als Muttersprache und die mobile Lehrerin mit Deutsch als Muttersprache. Die Lehrerin sprach also in ihrer Sprache und die Schüler in ihrer Sprache, sie sprachen zwar verschiedene Sprachen, kommunizierten aber miteinander, sie fokussierten sich auf Themen, Inhalte und lernten voneinander, sowohl das Fach als auch die Sprache.

Die Konstellation von Akteuren und Faktoren des Unterrichts im Projekt war komplex und kompliziert. Sie stellte eine große intellektuelle, pädagogische und nicht zuletzt auch logistische Herausforderung für alle Beteiligten dar. Alle Herausforderungen sind aber einerseits üblicherweise auch mit Risiken und Fallen und andererseits, wenn die Arbeit erfolgreich ist, mit großen Gewinnen verbunden.

4.2 Praktische Aspekte

Es ist auch interessant, die spezifische Rolle des Lehrers im Projekt, sowohl des mobilen als auch des Klassenlehrers, aus der Perspektive der daran direkt beteiligten Lehrerinnen zu betrachten. Alle Lehrerinnen im Projekt haben einen Fragebogen mit offenen Fragestellungen ausgefüllt. Somit haben ihre von uns bisher vermuteten Sprachbiographien und Einstellungen festere Konturen bekommen. Im Weiteren werden ausgewählte Statements aus den Fragebögen präsentiert und kommentiert:

Die Arbeit des Lehrers ist:

...schön, bunt, begeisternd, interessant, kreativ, macht Spaß, anstrengend und verantwortlich

...eine Mission, die dich überall begleitet und dich auf verschiedenen Gebieten bereichert.

In den beiden Aussagen kann man ein bestimmtes Pathos spüren, es ist die Rede von einer Mission. In der ersten Aussage gibt es eine Reihe von Ausdrücken, die man in zwei Gruppen aufteilen kann, in eine sehr positive Gruppe und in eine Gruppe mit neutral konnotierten Ausdrücken.

Die Arbeit eines mobilen Lehrers ist:

... eine allseitige Arbeit, die einen beim Fremdsprachenlehren bereichert, die die Zusammenarbeit, Anpassungsfähigkeit und gute Verhältnisse herzustellen fördert

... eine positive Erfahrung, bei der man die Unterschiede bei den Kindern, die aus verschiedenen Kulturen stammen, kennen lernt.

Auch diese Aussagen sind für die weitere Entwicklung des Mehrsprachigkeitskonzepts sehr optimistisch. Die Lehrerinnen bewerten die Arbeit und die Erfahrungen nur positiv und sind sich des Potenzials des Projekts und des Konzepts, das auszunutzen ist, bewusst.

Die Zusammenarbeit der Klassenlehrerinnen und mobilen Lehrerinnen wird wie folgt kommentiert:

...eine interessante und unersetzbare Erfahrung, die die Fremdsprachenkenntnisse bereichert, die Einsichten in andersartige Schulsysteme ermöglicht und die dich formt und flexibler sowie anpassungsfähiger macht.

... ist angenehm, interessant. Es geht um eine andere Sicht auf dasselbe Thema, auf denselben Inhalt und es geht auch um einen „Kampf“ mit anderen methodischen Zugängen.

... ich habe die gemeinsamen Treffen genossen, bei denen wir genug Zeit hatten, alles zu besprechen und auch miteinander zu plaudern. Darüber hinaus habe ich sehr gerne die Schule in Österreich und in Italien besucht und die beiden Systeme mit unserem verglichen.

Auch aus diesen Aussagen, die sich auf die Zusammenarbeit beider Lehrerprofile, d. h. Klassenlehrer und mobiler Lehrer beziehen, geht hervor, dass eine solche Arbeit eine Erfahrung ist, die nicht ersetzt werden kann. Diese Erfahrung wird als ein Kampf beschrieben, d. h. sie ist nicht einfach, man muss die Ärmel hochkrempeln, aber, das bestätigen die Aussagen, es lohnt sich.

Die Lehrerinnen im Projekt und zwar sowohl die mobilen als auch die Klassenlehrerinnen gewinnen an neuen Fach- und Sprachkenntnissen,

an Allgemeinwissen, an Erfahrungen sowie an für einen gegenwärtigen Lehrer unvermeidbaren sozialen Kompetenzen. Ein äußerst wichtiger Gewinn des Projekts ist die Motivation der Beteiligten für die Arbeit, für die Weiterbildung und für das lebenslange Lernen oder mit den Worten einer mobilen Lehrerin aus Slowenien ausgedrückt:

... ich habe verschiedene Schulsysteme, Kulturen, auch verschiedene Ansichten des Unterrichtens kennengelernt. Ich habe verschiedene Sprachen verwendet, mit „fremden“ Lehrerinnen zusammengearbeitet. Ich habe meine Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik erweitert, bin flexibler geworden, offener, mit dem Wunsch nach weiterem Unterrichten und Fortbildung auf diesem Gebiet.

5 Schlussgedanken

Das dargestellte Projekt bzw. sein Mehrsprachigkeitskonzept stellte formal gesehen eigentlich einen optimalen Weg für die Realisierung der Mehrsprachigkeit dar. Auf der praktischen Ebene ist es vielleicht nicht so optimal. Die Akteure sind vor verschiedene Herausforderungen sowie Stolpersteine gestellt und die Situation in der Klasse ist von der Lehrerperspektive her oft sehr kompliziert. Die aneinander grenzenden Länder haben verschiedene Lehr- und Lerntraditionen und bei der Zusammenarbeit zeigte sich, dass es oft nicht möglich ist, sie ganz einfach „auf die andere Seite der Grenze“ zu übertragen, ohne sie gleichzeitig auch zu modifizieren.

Ein sehr wichtiger Faktor des Projekts war die „Offenheit“ der Lehrer für eine andersartige Arbeit. Die Klassenlehrer, die in der Regel in ihrer Klasse autonom sind, mussten „erlauben“, dass ein neuer Lehrer in die Klasse kommt. Dieser passt sich dann auch nicht immer an oder passt sich überhaupt nicht an und beeinflusste somit konstruktiv oder auch dekonstruktiv die Klassenroutine. Diese Offenheit für die Zusammenarbeit bezog sich auch auf andere Lehrer, Schuldirektoren und andere, die in der Schule arbeiten. Es zeigte sich als äußerst wichtig, dass auch sie den neuen Kollegen annehmen und mit ihm kommunizieren, verbal und/oder nonverbal.

Auch die traditionelle Rolle der Lehrer wurde durch die Lehrer, die einen Tag in der Woche in eine Schule kommen und dort unterrichten, ins Wanken gebracht. Die Toleranz gegenüber der Fremdheit, womit sie

sich auseinandersetzen, ihre Kommunikationsbereitschaft sowie Kooperationsbereitschaft zeigten sich als bedeutende Kompetenzen, die die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen hatten, aber auch im Projekt entwickelt haben.

Last but not least prägten das Konzept entscheidend auch die Schüler und zwar schon mit ihrer Flexibilität und Toleranz sowie ihrer Bereitschaft, noch eine weitere Person in ihre Welt aufzunehmen. Diese Person verbanden sie dann mit dem neuen Medium und somit übernahm sie eine wichtige Position in der Welt der Sprachen und Kommunikation des Schülers. Die Schülerperspektive ist für das Projekt und Konzept sehr wichtig und interessant, aber darauf wurde wegen des begrenzten Rahmens des Beitrags absichtlich nicht eingegangen.

Die Lehrer werden durch die schnelle Entwicklung in der Gesellschaft, Globalisierungsprozesse und Medialisierung des Lebens immer aufs Neue vor neue Herausforderungen gestellt. Die weitere Entwicklung und der Aufbau der bereits existierenden Kompetenzen sind für das Lehrerprofil unabdingbar. Vor allem gilt das aber für einen neuzeitlichen Lehrer, der in mehrsprachigen Kontexten leben und wirken wird.

Literatur

- BACKER, Colin (2010). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Bilingual Education and Bilingualism: 54*. Bristol, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- BAKER, Philip und EVERSLEY, John (Hg.) (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's School Children and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, London: Battlebridge Publications.
- BHATIA, K. Tej und Wiliam C. RITCHIE (Hg.) (2005). *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- BLOOMFIELD, Leonard (1993). *Language*. New York: Holt.
- EUROPARAT (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- GARCÍA, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- GOGOLIN, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, Germany: Waxmann.
- HINKEL, Eli (Hg.) (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York and London: Routledge.
- MUIR Cristina, Yesenia MORALES, Lori FALCHI und Ofelia GARCÍA (2009). Myths and Realities. In: GARCÍA, Ofelia (Hg.). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell. S. 390–394.
- TRABANT, Jürgen (2006). *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*. Cover: München: C. H. Beck Verlag.
- TRABANT, Jürgen (2014). *Globalesisch, oder was?* München: Beck.
- TRACY, Rosemarie (2011). Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In: EICHINGER, Ludwig M., Albrecht PLEWNIA und Melanie STEINLE (Hg.). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 69–100.

Resumé

V úvodní části se příspěvek zabývá problematikou mnohojazyčnosti v teoretické rovině a poté představuje realizovaný koncept mnohojazyčnosti na příkladu jednoho projektu. Tento koncept dokládá, že je možné i užitečné mnohojazyčnost v jejích mnoha aspektech podporovat, zvláště jedná-li se o tři různé země (Slovinsko, Rakousko a Itálie), v nichž se hovoří třemi jazyky příslušnými k různým jazykovým rodinám, a které mají tři různé školské systémy.

Bildende Kunst im interkulturellen DaF-Unterricht: Avantgarde und Moderne Ein Beitrag zum Umgang mit bildender Kunst

Ivica Kolečáni Lenčová
Comenius-Universität Bratislava

Abstract

Die Kunst spielt eine wichtige Rolle in der emotionalen Entfaltung des Menschen, seiner Sozialisation, bei der Förderung seiner Kreativität. Im schulischen Umfeld wird in den letzten Jahren diese Tatsache stärker berücksichtigt und der sinnlichen Wahrnehmung sowie den Emotionen ein größerer Stellenwert gegeben, denn gerade durch ästhetisches Lernen können vielfältige Kompetenzen wie emotionale Intelligenz, Kreativität und Flexibilität erzeugt werden. Im Fokus dieses Beitrags steht die irritierende und beunruhigende Schönheit der Avantgarde und Moderne als Erlebnis und Auslöser der Kreativität und der Fähigkeit der Schüler, im Prozess des Lernens die Sprache und deren Kultur durch das Sehen und Fühlen wahrzunehmen, zu erleben und persönlich geprägt zu versprachlichen. Im Beitrag wird auf die folgenden Bereiche eingegangen: 1. Fremdsprachenunterricht und Kunst; 2. Deutschunterricht und bildende Kunst; 3. Geeignete Methoden im Umgang mit Kunstbildern der Moderne und Avantgarde.

Schlüsselwörter: Erziehung durch Kunst, Fremdsprachenunterricht, bildende Kunst, Moderne und Avantgarde

Abstract

Art plays an important role in the people's emotional development, their socialization, and in supporting their creativity. This fact has become considered as one of increasing relevance in the school environment in recent years. Heavier emphasis is now being placed on perception and emotions. It is particularly the teaching method based on the aesthetic/experience of learners through which multiple competencies - such as emotional intelligence, creativity and flexibility - can develop. The main

focus of the article is the irritating and disturbing beauty of the avant-garde and Modernism as a form of aesthetic experience. The arts become the very impulse towards stimulating the pupil's creativity and his ability to perceive and experience the language and culture through his own eyes and feelings, which allows him to create his own utterances. The article concentrates on the following areas: (1) Teaching of foreign languages and the arts; (2) The German language and the fine arts; (3) Methods suitable for work with Modernism and avant-garde fine arts.

Key words: Teaching through art, foreign language teaching, fine arts, Modernism and avant-garde in the teaching of German as a foreign language

Die Kunst verweist immer auf die Verbindung mit dem Leben durch ihre direkte oder indirekte Nachahmung, begleitet den Menschen sein ganzes Leben, geht nie verloren. Als spezifischer Typus der Kommunikation spricht sie den Menschen an und vermittelt einmalige Informationen. „Die Kunst ist das Mittel zur Darstellung von Erlebnissen in ästhetisch eingeordneten Formen.“ (Kulka, 1990, S. 17) Schon Aristoteles in seiner *Poetik* begründete sehr klar den Stellenwert der Kunst in unserem Leben durch die Behauptung, dass für den Menschen das Imitieren natürlich sei. Diese Funktion der Sozialisation erklärt die Tatsache, warum die Menschen beim Imitieren Freuden- und Glücksgefühl erleben, deshalb auch Freude an Kunst und am Nachahmen der Kunst.

1 Fremdsprachenunterricht und Kunst – wie passt das zusammen? (oder Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht)

Nach Piaget (1995) ähnelt das menschliche kognitiv-emotionale System einem Motor, in dem die Kognition seine Struktur darstellt und die affektive Komponente den Treibstoff, der den Motor aktiviert. Mit anderen Worten die Aufregungen (Gefühlsbewegungen) beeinflussen das Interesse des Menschen an bestimmten Sachverhalten und regen damit seine kognitiven Handlungen an. Daraus ergibt sich, dass Kognitionen wie auch Emotionen Prozesscharakter haben, d. h. der Entwicklung des Individuums unterworfen sind. Sie können erworben oder erlernt werden, sind variabel und flexibel. In der heutigen Schule werden die

erzieherischen Aspekte des Unterrichts immer stärker betont. Durch ein abwechslungsreiches Angebot an Methoden schafft man gute Bedingungen, in denen die emotionalen und affektiven Seiten der Persönlichkeit des Lernenden besser gedeihen. Die aktuellen pädagogischen und didaktisch-methodischen Fragen der Fremdsprachendidaktik knüpfen an die Umgestaltung von Bildung und Erziehung in Richtung Humanisierung und Förderung der Kreativität und Emotionalität an. Die Fremdsprachendidaktik spiegelt die gesellschaftlich-politischen Forderungen wider, sie steht in enger Verbindung mit Bezugsdisziplinen wie Neurowissenschaften, Psycholinguistik und kognitiver Psychologie, deren neueste Erkenntnisse in die edukative Realität einzubauen sind. Theoretische Konsequenzen der durch die Bezugsdisziplinen bereicherten Fremdsprachendidaktik sollen in ihrer transformierten Form (als methodisch-didaktische Implikationen) auf die schulische Praxis zurückwirken. Das Ideal, dem im modernen Fremdsprachenlernen gefolgt wird, ist die ganzheitliche Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, die ausgeglichene Entfaltung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphäre. In einem so orientierten Fremdsprachenunterricht fällt den künstlerischen Medien (Literatur, bildende Kunst etc.) dank ihres Reichtums an Werten, die die einfache Darstellung der Realität überschreiten, eine spezifische Funktion zu. Kunstwerke mit ihren Botschaften und Signalen geben dem Lehrenden ein wirkungsvolles Medium in die Hand, den Lernenden zu aktivieren, seine emotionale Sphäre zu fördern und dadurch den Unterricht um die Qualitäten der kreativ-humanistischen Pädagogik zu bereichern (Lenčová, 2006). Im Fremdsprachenunterricht sollten die Lernenden ganzheitlich, in ihrem Denken, Handeln aber auch Fühlen erfasst werden. Der Lehrende kann ihnen dabei helfen, eine emotional positive Einstellung zum Lernen zu erreichen, und ihnen ermöglichen, ihre eigenen Gefühle zu äußern. Dabei sollten die Lehrenden entgegenkommend reagieren, sich emphatisch verhalten und den Emotionen der Lernenden sowie ihren eigenen einen wesentlichen Platz im Unterrichtsgeschehen einräumen. Der Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht dient nicht nur der Sprachvermittlung, sondern bietet mehr, weil er die erstrangige Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der kommunikativen Kompetenz, überschreitet. Die Kunst tritt nicht nur als Kommunikationsmedium auf, sondern auch als Reflexionsmedium von kulturellen Inhalten. Gerade Kunst mit ihrer vielfältigen Heterogenität, Mehrdimensionalität, Diskursivität, Überschreitung und Umgestaltung der Realität vermittelt eine endlose Möglichkeitsreihe von Anstößen,

Emotionen, Affekten und Stimmungen zu gestalten und kann den Lernenden Gelegenheiten bieten, ein persönlich bedeutsames Lernen zu verwirklichen. Dem Lernenden werden Chancen gegeben, sein Inneres mehr zum Ausdruck zu bringen, er genießt „*sich selbst*“ (Jauß, 1982, S. 74). Diese These gilt für alle Künste, d.h. für Literatur, die wir lesen, Bilder, Statuen bzw. Bauwerke, die wir betrachten, Musik, die wir anhören, Ballett, Musical, Oper oder Film, die wir betrachten und anhören (vgl. Wangerin, 2006). Verschiedene Kunstarten ermöglichen den Lernenden einen natürlichen Meinungs austausch und können mehr als andere Medien im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, die erhöhte Toleranz gegenüber der Meinungsheterogenität unter den Lernenden zu erreichen ohne jemanden zu beleidigen, rücksichtslos zu behandeln oder anders auszugrenzen. Wolfgang Wangerin beruft sich auf die amerikanische Philosophin Susanne Langer, wenn er behauptet, dass „*Alle Künste repräsentieren, gewissermaßen in einer Einheit von Kognition und Emotion, auch jene Bereiche, die der diskursiven Sprache nicht zugänglich sind. Als präsentative Symbolmodi reichen sie weiter als die Grenzen der Sprache.*“ (Wangerin, 2006, S. 3). Susanne Langer unterscheidet zwischen der „diskursiven“ und der „präsentativen Symbolisierung“: Die erste ermöglicht die Transformation der Erfahrungen mit Hilfe der Sprache in Begriffe, die zweite artikuliert sie in visuellen Formen, d.h. Kunstwerke können in sinnlich erfahrbaren Gestaltungen als Symbole verstanden werden und das Leben der Gefühle (emotionelle Rührungen) das „Unsagbare“ darstellen.¹ Dadurch können die Künste „*auch solchen Erfahrungen eine Sprache geben, die diskursiv nicht sagbar sind. Insofern sind sie eine notwendige Ergänzung aller begrifflich orientierten Erfahrung.*“ (Wangerin, 2006, S. 3). Und gerade diese Eigenschaft, die die präsentativen Künste verbindet, ist für sie „*der wichtigste gemeinsame Nenner*“ (Wangerin, 2006, S. 3). In dieser Hinsicht verdient die Erziehung mit Kunst und zur Kunst unter schulischen Bedingungen eine größere Aufmerksamkeit nicht nur in den kunstorientierten, sondern auch in allen anderen Fächern, die in Kontakt mit Kunst und Kultur kommen (Literaturunterricht in der Muttersprache, Fremdsprachenunterricht, Geschichte, Ethik, Geographie etc.).

Im Fremdsprachenunterricht werden den Lernenden durch die künstlerischen Artefakte vielfältige Gelegenheiten geboten, ihren Erlebnissen und Gefühlen zu folgen, sie ganzheitlich anzusprechen. Dadurch wird

1 Diese ästhetische Theorie erklärt Susanne Langer im Werk *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art* (1942).

dem Unterricht ein komplexerer Charakter verliehen und wird erreicht, dass das Kognitive mit dem Emotionalen im Einklang steht. Das immer noch präferierte leistungsorientierte Paradigma kommt ohne Emotionen der Lernenden zu kurz und wird durch ein neues Paradigma, das mehr die emotionale und affektive Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden betont, ersetzt (Kolečáni Lenčová, 2012). Wenn wir bei den spezifischen Merkmalen der Künste bleiben, dann ist es ihr Wahrheitscharakter der Bedeutung bei den literarischen, vor allem aber bei den bildlichen und musikalischen Werken hervorzuheben. Die Bedeutung basiert stark auf konnotativen Komponenten, die wir im Rezeptionsprozess mit Assoziationen verknüpfen (vgl. Wangerin, 2006; Husár, 2007). Wir gehen davon aus, dass man Künste „lesen“, d.h. das literarische Werk lesen, das Gemälde betrachten und das Musikwerk anhören muss und darüber hinaus versuchen, ihre Metaphorik zu entdecken. Insofern ist die ästhetische Erfahrung dynamisch (vgl. Goodman, 1973; Husár und Sokolová 2011). Der amerikanische Komparatist Calvin S. Brown hat geschrieben:

„Der Schöpfer eines Gedichtes oder einer Sonate erzeugt kein Kunstwerk, sondern bloß einen Entwurf. Er hält Zeichen auf dem Papier fest, die weder Musik noch Literatur sind, sondern lediglich konventionelle Symbole, die es dem erfahrenen Vortragenden ermöglichen, Laute zu erzeugen, die die eigentliche Musik oder das Gedicht so rekonstruieren, wie es vom Schöpfer ursprünglich entworfen war.“(Brown, 1984, S. 30).

Diese Konstruktion kann nur eine Annäherung an das Kunstwerk sein. Nach Calvin S. Brown wird das Kunstwerk immer wieder mit seinem Entwurf verwechselt (z.B. ein Musikwerk mit seiner Partitur, ein Drama mit seiner Textvorlage). Auf diesen Irrtum hat schon Ingarden in seiner *Ontologie der Kunst* hingewiesen: „Eine Partitur ist nichts als ein System imperativistischer Symbole für diejenigen, die sie umsetzen wissen. Für alle anderen ist sie Papier mit Druckerschwärze.“ (Ingarden, 1962, S. 23). Analog gilt das auch für bildende Kunstwerke: „Bedeutung konstituiert sich erst in der (subjektiven) Wahrnehmung eines Betrachters“ (Wangerin, 2006, S. 4). Durch die individuellen Rezeptionsprozesse von Kunstwerken wird im Unterricht vermehrt ein neuer didaktischer Ansatz realisiert, in dem „Aktivität, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Kreativität der Lernenden eine wichtige Rolle“ spielen (Kolečáni Lenčová, 2012, S. 155). Das Interesse der Lernenden an bestimmten Kunstwerken wird durch die Anregungen in Form von geeigneten Aufgaben beeinflusst, diese setzen ihre kognitiven Handlungen in Gang. Die ausgelösten

Prozesse werden bei einer ausgeglichenen Entfaltung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphäre der Lernenden flexibel variiert. Das oben geschilderte dynamische Kunstverständnis ist an unseren Schulen eher selten anzutreffen und dies aus mehreren Gründen, die mit dem Verlauf des Unterrichtsprozesses einerseits, aber auch mit der Persönlichkeit des Lehrenden andererseits verbunden sind. Vor allem der Lehrende als kreatives Medium im Unterricht kann bei der geeigneten Wahl von Kunstwerken neue Anregungen zum Kommunizieren bringen, die Lernenden aktivieren und dadurch den Unterricht um die neuen Qualitäten entsprechend den Intentionen der kreativ-humanistischen Pädagogik bereichern.

2 Warum gerade Avantgarde und Moderne im DaF-Unterricht?

Der Zeitraum zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 30er Jahre war von dynamischen Veränderungen in Europa gekennzeichnet. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und politischen Bewegungen etablierten sich neue Künstlergruppen, als Avantgarde bzw. Moderne bezeichnet, die ihren unverzichtbaren Beitrag in der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung leisteten.

„Das Wort Avantgarde stammt aus dem Militärischen und bezeichnet die kleinen Verbände vor der Truppe: Sie stoßen vor, erlangen Feindberührung, klären kämpfend auf, bleiben dabei sehr beweglich und können sich nie einrichten, denn die Masse des Heeres rückt nach. Das Schicksal jeder Vorhut ist so das Getrieben-Sein.“ (Kubitschek, 2010, S. 29).

Immer mehr Künstler distanzieren sich von der konservativen Ästhetik im etablierten Kunstbereich, sie rebellieren gegen die „akademische“ Kunstauffassung, die weiterhin die klassische Malerei bevorzugt und in der vor allem die bei Hofe geschätzte Historienmalerei dominierte. Wir erwähnen nur die Bemühungen der Vertreter des *Blauen Reiters*, die bestehenden Grenzen des künstlerischen Ausdrucksvermögens durch die Tiersymbolik Marcs über die märchenhafte Zauberwelt Klees bis zu den mathematisch-musikalischen Abstraktionen Kandinskys zu erweitern und so der eigenen Emotionalität Ausdruck zu verleihen; ferner die Reaktionen der Künstler auf die soziale Ungerechtigkeit oder ihre Stellungnahme zu den Geschehnissen des Ersten Weltkriegs (Hans Baluschek, Georg Grosz, Käthe Kollwitz u.a.). Zu den Künstlern der

Wiener Kunstszene zählten u.a. die Expressionisten Egon Schiele, Oskar Kokoschka und Max Oppenheimer. In Dresden etablierten sich in der Künstlergruppe *Brücke* u.a. die ausdrucksstarken Maler Ernst Ludwig Kirchner, Karl Schmidt-Rottluff und Erich Heckel.

Bei aller Verschiedenheit in der Vielfalt der bildnerischen Bewegungen und Stile (von Hans Arp, Maler, Bildhauer und Lyriker, scherzhaft als "Ismen" bezeichnet) lassen sich einige gemeinsame Tendenzen aufzeigen, die es erlauben, den Begriff der künstlerischen Avantgarde gegen andere Epochen und Stilrichtungen abzugrenzen. Die avantgardistische Kunst tritt demnach vor allem als antibürgerliche, bewusst provokante, betont innovative, stark selbstreflexiv orientierte Kunst auf. Provokativ zieht sich die antibürgerliche Geste durch die gesamten Avantgarden. Die Künstler provozierten durch die extremen Themen und Formen, die schokierten, durch ihre Verstöße gegen den „guten Geschmack“ des Bürgertums. Innovativ kennzeichnen sich die Avantgarden durch eine Eigendynamik – einer der typischen Ausdrücke für sie war die Tendenz zu formalen Innovationen. Sie machten die Erwartungsenttäuschung zur Regel, oft „rennten“ ihre Protagonisten um die Wette, damit sie den nächsten Coup lieferten. Diese Agonalität erlaubte nirgends einen Konsens: die Künstler agierten arrogant, öfter aggressiv gegen jeden anderen Entwurf, jede andere Idee, allein schon die Gegnerschaft und Sperrigkeit zu demonstrieren. Damit hängt auch die Tendenz zur Selbstreflexion – bei allen Avantgarden ist eine Theoriebedürftigkeit festzustellen. Je extravaganter und extremer Kunstwerke waren, desto notwendiger war ihre Kommentierung und theoretische Begründung. Die Künstler stellten sich die Fragen was, warum und aus welchem Grund als Kunst wahrgenommen werden kann, was überhaupt Kunst ist. Oft standen die Künstler unter dem Zwang, ihre Kunstwerke zu erklären, zu vermitteln sowie sich selbst zu rechtfertigen. Dadurch wird die Vielzahl von Manifesten zu begründen.

An dieser Stelle versuchen wir ein paar Argumente, die besonders für den Einsatz der Avantgarde im DaF-Unterricht sprechen, zu formulieren: Der Zeitraum des frühen 20. Jahrhunderts in der deutschsprachigen Provenienz gekennzeichnet sich durch dynamische Bewegungen in allen Bereichen des gesellschaftlich-politischen Leben, die die Entwicklung in Europa weitgehend beeinflusst haben. Eine relativ kurze Zeitspanne bietet viele Themen, die im DaF-Unterricht sehr gut in die obligatorischen Lerninhalte einzubauen sind. Für die jungen Lernenden an den Mittelschulen und ebenso die Studierenden kann die Ästhetik

der Avantgarde eine Herausforderung darstellen, um sich mit den Werken und Gedanken der Avantgardisten auseinanderzusetzen. Die wichtigsten Charakteristiken der Avantgarde – Innovation, Provokation, Selbstreflexivität – stehen den Jungendlichen sehr nah und können auf sie stark motivierend wirken, darüber hinaus auch Revolte und Tendenz zur Extravaganz der Avantgaristen sprechen ihnen aus dem Herzen. Der Lehrende kann folglich die geeigneten Themen unter der Berücksichtigung der Bedürfnisse und Besonderheiten der Jugendlichen (mittlere und spätere Adoleszenz) zugunsten der Ziele des Fremdsprachenunterrichts für den Unterricht vorbereiten (Jitka Oravcová und Soňa Kariková, 2011, S. 50–58). Das manifesthafte Auftreten, das ebenfalls für die Avantgarde kennzeichnend ist, kann die Lernenden zum Niederschreiben des eigenen Manifests, des Programms einer Gruppe motivieren, in dem sie für eine bestimmte Haltung stehen, bestimmte Ideen präsentieren und verteidigen. Auch das folgende Zeichen der Avantgarde, ihre Dauerreflexion gehört zu den großen Verdiensten und gerade die Sperrigkeit der Kunstwerke bietet immer wieder Kommunikationsanregungen. Zu jener Zeit bürgerliche Autonomie, die Tendenz Kunst zu befreien (freie Wahl des Sujets) kann die jungen Menschen im Kontext der heutigen Zeit ansprechen und ihnen neue Impulse zur echten Kommunikation anbieten (um ihre Autonomie durchzusetzen). Ebenso für manche Avantgarden zutreffendes Prinzip der Negation bestehender Werte kann eine rege Diskussion unter den jungen Menschen hervorrufen. M.E. Geschehnisse, Persönlichkeiten, Kunstrichtungen jener Zeit in deutschsprachigen Ländern vermitteln starke emotionelle Anregungen und neue Ideen für den DaF-Unterricht darstellen.

3 Welche Verfahren eignen sich für den Umgang mit Kunstbildern der Moderne und warum?

Der Einsatz von bildender Kunst im DaF-Unterricht ist nicht üblich, im Gegenteil, die Lehrenden arbeiten nur selten damit. Diese These wurde von Didaktikern, die sich mit dem Implementieren von Kunstwerken im DaF-Unterricht beschäftigen öfters deklariert (Badstübner-Kizik, 2007; Lenčová, 2006; Wangerin, 2007; Wicke, 2002). Den traurigen Zustand in der Slowakei beeinflussen stark die für den Lehrer verbindlichen legislativen Dokumente – in den aktuellsten Curricula für das Deutschlernen an den Grund- und Mittelschulen wird der Umgang mit literarischen Werken nur spurenweise als Wahlmöglichkeit erwähnt

(Kolečáni Lenčová, 2012). Völlig im Hintergrund stehen die scheinbar weniger sprachlichen resp. „nichtsprachlichen“ Formen, die gar nicht in diese Curricula eingegliedert sind. Nur manchmal greifen die Lehrenden nach nichtliterarischen Kunstwerken. Ausschlaggebend dafür sind mehrere Gründe:

1. Die mangelnde Fachkompetenz der Lehrenden, mit Kunstreproduktionen zu arbeiten: Die Lehrenden fühlen sich nicht als Fachleute, beim Umgang mit der bildenden Kunst sind sie meist ratlos oder bevorzugen eher einen pragmatischen Zugang, der dem Lernenden das künstlerisch-ästhetische Erlebnis nicht ermöglicht. Primär geht es um die Wortschatzarbeit, Grammatikvermittlung, bzw. um die Vermittlung der vermuteten Inhalte. Die tieferen Zusammenhänge bleiben unbearbeitet im Hintergrund oder gehen verloren.
2. Die ungenügenden methodischen Kompetenzen der Lehrenden: Der Verzicht auf die die Lernenden aktivierenden produktiv-kreativen Methoden hat zur Folge, dass vorwiegend deskriptive Verfahrensweisen eingesetzt werden. Infolgedessen hört die Arbeit mit dem Bild beim Beschreiben auf, anstatt hier erst zu beginnen. Die traditionellen Methoden bzw. ungeeignete Methoden führen zu Monotonie und Routine, die für die Lernenden kaum ein motivierendes Unterrichtsgeschehen erzeugen.
3. Der sporadische und/oder nur wenig kompetente Umgang mit den Kunstwerken: Die Lernenden sind demotiviert und den Einsatz der Kunst in den Unterricht beäugen skeptisch. Ihr Desinteresse an den Kunstwerken nimmt zu, was eine allgemeine ablehnende Haltung zur Kunst gegenüber zur Folge haben könnte.
4. Das bisherige emotionale Repertoire der Lernenden: Sie verfügen über ungenügende Erfahrungen mit moderner Kunst, ihre emotionale Struktur (die immer individuell geprägt ist) ermöglicht ihnen kaum adäquate emotionale Reaktionen im traditionell organisierten Unterricht zu üben. Im anregungsarmen Milieu wird ihre emotionale Entfaltung minimal gefördert.

Um den Mangel an Kunst im Fremdsprachenunterricht aufzuheben, sollte man Artefakte systematischer und regelmäßiger einsetzen. Nach empirischen Untersuchungen von Valica und Fridrichová sind die

Lernenden bei den traditionellen Methoden eher passiv; es mangelt am direkten Kontakt unter den Lernenden; manche Methoden sind pädagogisch wirkungslos; die Lernenden und ebenso die Lehrenden sind intolerant gegenüber den kulturellen, ökonomischen und sozialen Unterschieden (Valica und Fridrichová, 2011, S. 114). Und gerade hier wird ein großer Raum für die Kunst, in diesem Falle konkret für die Avantgarde eröffnet, um die oben festgestellten Defizite zu beseitigen, weil gerade im Umgang mit den avantgardistischen Werken eher die nicht traditionellen Methoden verwendet werden. Dabei gilt: Die ungenügende Fachkompetenz oder die ungenügende Beherrschung der Symbolmodi der bildenden Kunst stellen keine Hindernisse für positive Erlebnisse im Umgang mit künstlerischen Artefakten dar. Ein geeignet strukturierter Unterrichtsprozess ermöglicht, die emotionellen Ressourcen der Lernenden durch den Kontakt mit den Werken der bildenden Kunst künstlich, d.h. zielbewusst durch die präzise vorbereiteten Verfahrensweisen zu gestalten. Diese Begegnung findet in Form eines interkulturellen Dialogs als Erlebnisbegegnung des Lernenden mit dem Kunstwerk statt, die mit der Wahrnehmung und dem Erlebnis als Grundbedingungen der Selbstreflexion und -identifikation des Lernenden verbunden ist (Kolečáni Lenčová, 2012), sie bietet dem Lernenden an, auf der Suche zu sein, eine „Entdeckungsreise“ zu unternehmen. Während des Kontakts mit Kunst werden bei den Lernenden Gefühle, Motivation und Kreativität miteinbezogen (nonkognitive Charakteristiken der Persönlichkeit), Wertprozesse angeregt und die Bildung einer progressiven Affinität zu den Werten unterstützt. Die im zweiten Kapitel genannten Merkmale der Avantgarde – Revolte, Provokation, Innovation und Selbstreflexion – können bei jungen Menschen gute Einstiegspunkte sein, um sich mit den Kunstwerken der neuen Strömungen auseinanderzusetzen und durch ihre Ausdrucksmittel, die zu sehen sind, auch auf die weiteren Bedeutungsebenen zu verweisen. Durch die Einbeziehung der Vorstellungskraft und Phantasie können die versteckten Bedeutungspläne mit ihren Signalen dechiffriert und anschließend in die verbale Sprache übertragen werden. In den didaktischen Verfahren, die ein offenes Modell darstellen, wird selbständiges Handeln und eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Kunstwerk bevorzugt (z.B. das mehrkanalige Lernen, spielerische Methoden und Arbeitsformen zusammen mit ausgewählten gestaltpädagogischen Methoden wie Fantasiereisen oder Identifikationsübungen).

3.1 Methodische und didaktische Anregungen

Das konzentrierte Betrachten zusammen mit der verstärkten Selbstreflexion rufen bei den Lernenden starke Erlebnisse und Empfindungen hervor. Man kann das Bild erfahren, erleben, ohne vorherige Fachkenntnisse zu haben, ohne vorherige Kognition. Im Vordergrund liegen keine kunsthistorischen Kenntnisse, bzw. kanonisierte vorerarbeitete Erklärungen. Leider ist dieses Vorurteil in uns tief kodiert, wir sind dadurch geprägt, und dies hindert uns, das Betrachtete durch die Erlebnisse kognitiv zu bearbeiten (das emotionale „Denkfühlen“). Genauso kann man die Farben, Linien, Formen, die Spannung zwischen den Linien, die Dynamik der Avantgarde tief empfinden und erleben, ohne konkrete Kunstwerke zu kennen. Z.B. spitzig – rundlich, angenehm – unangenehm, Spannung – Harmonie, hart – weich (Abb. 1, 2). Lassen wir die Lernenden Freude am Unbekannten erleben. Wie oben erwähnt, müssen weder sie noch die Lehrenden Fachkompetenzen haben, um die moderne Kunst zu erleben. Viele Anregungen bieten die folgenden Aspekte: Nonverbale Ausdruckformen, Selbstreflexion, Ausdruck der eigenen Gefühle, Kreativität und Initiative als Grundmerkmale der Avantgarde (Mut, Dauerhaftigkeit, Provokation, Hartköpfigkeit etc.), Vorbilder (reale – dargestellte), Sozialisation (Hilfe, Solidarität, Freundschaft, Empathie etc.).

Von den Methoden werden neben der traditionellen Deskription folgende empfohlen: Identifikation, Fantasiereise, Spaziergang, Blick aus dem Fenster, Filmblick, Gespräch, Geschichtenerzählen, Vergleich (in verschiedenen Kontexten thematisiert: Portraits – Gesichtsausdrücke, Abb. 3, 4; Manifeste vergleichen, z. B. Kubismus – Futurismus), Bildsequenzen ergänzen, Bilder ausmalen. Diese und andere Verfahren bilden ein offenes Modell, das man weiter präzisieren, erweitern, vervollständigen kann. Anbei einige Themen, die sich mit der Avantgarde verbinden lassen:

1. Hans Baluschek und das Thema des ersten Weltkriegs (Abb. 5);
2. *Heinrich Zille und sein Berlin* – das Leben in den Berliner Hinterhöfen der Kaiserzeit (Abb.10);
3. *Programm der Brücke*: Diskussion, anschließend das eigene Gruppenprogramm gestalten und begründen (Abb. 6);

4. Projekt *Bauhaus – Design für die Zukunft*: Grundidee von Bauhaus (Architektur, Malerei, Plastik, Bühne), berühmte Bauhaus-Künstler (Abb. 7);
5. Projekt *Wassily Kandinsky: sein Leben und Werk, Farben und Formen, Musik und Farben* (Abb. 8);
6. Das Portrait der Dada-Künstlerin Hannah Höch zusammenstellen, dabei ihre Äußerungen über sie selbst (a) und über die Fotomontage (b – d) verwenden.
 - „Es ist mir zwar oft so vorgekommen, als ob die Konzentration eines Künstlers auf sich selbst und auf einen besonderen, nur ihm zugehörigen Stil wohl leichter zu Erfolg und Popularität führt. Aber mir liegt mehr daran, meine Lebens- und Arbeitsform immer weiter zu entfalten, zu verändern und zu bereichern, wenn mir auch diese nie endende Entwicklung manchmal leicht zu erringenden Erfolg unmöglich machte.“
 - „Bis heute versuche ich konsequent das Foto auszu-beuten. Ich benutze es wie die Farbe oder wie der Dichter das Wort.“
 - „Heute, wo das Fotomaterial so reichhaltig und durch das Farbfoto so überaus reizvoll zur Verfügung steht, ist es geradezu eine immerwährende Verlockung, damit neue sehr fantastische Gebilde zu schaffen.“
 - „Es ergab sich ganz einfach, dass nach der Hochentwicklung der Fotografie während des Ersten Weltkrieges (Luftaufnahmen, Röntgen- und Nahaufnahmen etc.) die Fotomontage groß ausgebaut werden würde. Auch, dass sie in dem der Kunst vorbehaltenen Bereich einen Platz erlangen könne. Diese Bereicherung durch die fortgeschrittene Fotografie und die unerschöpfliche Menge, die nun jede Möglichkeit bot, Neues damit zu machen – dies war für mich wunderbar.“

Am Beispiel aus der Praxis wird gezeigt, wie etwa die Begegnung mit Kunstbildern realisiert wird.

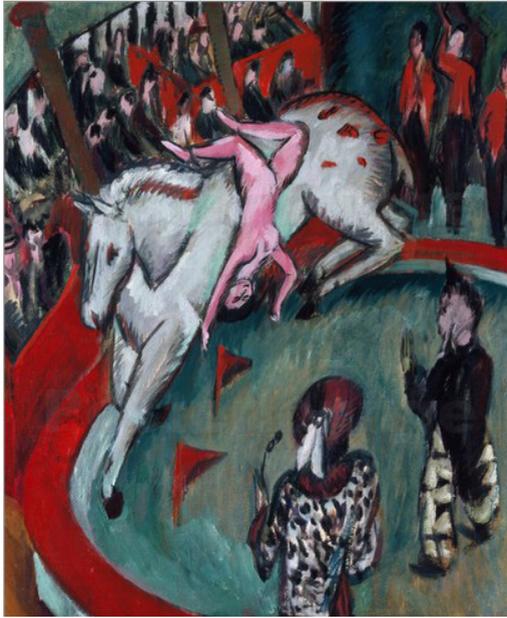


Abb. 9: Ernst Ludwig Kirchner Die Zirkusreiterin

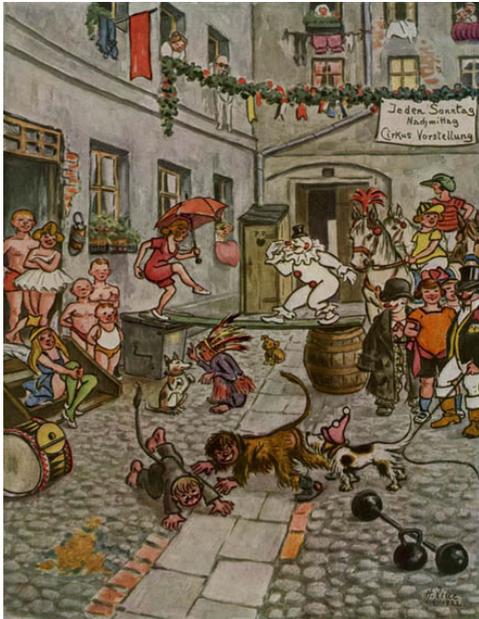


Abb. 10: Heinrich Zille Zirkus im Hinterhof

Schritt 1: Kurze konzentrierte Wahrnehmung beider Bilder, die die erste Begegnung mit dem Kunstwerk darstellt. Die Lernenden betrachten die Bilder, spontan entscheiden sie das gemeinsame Thema (Zirkus), schlagen die Titel vor oder die Kunstwerke kurz, stichwortartig oder mit vollen Sätzen charakterisieren.

Schritt 2: Längere intensive Betrachtung – die Lernenden erleben beide Bilder, entdecken und beschreiben alles, was sie wahrgenommen haben, anschließend notieren und äußern ihre ersten Eindrücke, welche Gefühle rufen die Bilder bei ihnen hervor, ob sie ihnen gefallen/ nicht gefallen, welche Stimmung und warum wecken die Bilder bei ihnen. Die Lernenden identifizieren alles, was sie sehen und versprachlichen können (Menschen, Tiere, Dinge, Atmosphäre, Wirkung der Farben, Stimmung des Bildes etc.). Es geht nicht nur um die bloße Deskription, wie es im traditionell geführten Unterricht der Fall wäre. Die Lernenden können mit Wörterbüchern arbeiten, eventuell auch Muttersprache verwenden, damit sich das Wahrgenommene nicht auf das, was sie in der Fremdsprache äußern können reduziert. Alle Antworten werden gesammelt, verglichen, korrigiert. Die zentrale Frage dabei ist: *Was siehst du?* Es geht darum, sich je nach Sprachniveau zu äußern, anderen zuhören und sie sprechen lassen, Gespräche zu führen und durch diese eigene Meinung neu zu formulieren, bzw. zu ändern. In dieser Phase sind deutlich die subjektiven Komponenten der Wahrnehmung. Leitend dabei ist die innere Motivation der Lernenden. Die Frage: *Was hat dich angesprochen?* verbindet das Gesehene mit den Denkprozessen, führt zu den differenzierten Antworten, schärft den Spürsinn bei den Lernenden. Durch das gemeinsame Mitmachen entsteht eine spontane Beschreibung der Bilder.

Schritt 3: Vergleich – es wird die Motivverarbeitung beider Künstler verglichen. Die Lernenden vertiefen ihre Betrachtung, formulieren Hypothesen und Fragen zu den Details. Leitende Fragen dabei sind: *Was fällt dir beim Betrachten des Bildes ein? Welche Fragen hast du zum Bild?* In diesem Schritt stellen die Lernenden fest, dass Zille seine Intentionen im Kontext der Berliner Gassen dargestellt hat. Die Artisten und auch das Publikum sind gut gelaunt, es herrscht unter allen eine ausgelassene Stimmung. Dagegen bei Kirchner wird anstatt fröhlicher Stimmung und lachender Menschen eine düstere Atmosphäre dargestellt. Außer Artisten in der Manege sind alle Menschen anonym, ohne Gesichter. Zille konzentriert sich auf verschiedene Details, alle abgebildeten

Figuren bilden eine geschlossene Gesellschaft, bei Kirchners Bild stehen die Artisten in der kugelförmigen Manege im Kontrast zu dem Zuschauerraum, man spürt da Spannung, Entfremdung (man kann Kontroversen zwischen der Gesellschaft und der Avantgarde vermuten). Auch die Farbgebung ist bei den Künstlern unterschiedlich – Zille greift nach lebensnahen Farben, bei Kirchner sind zwei Farben – dunkles Grün und kräftiges Rot, die Reiterin und das Pferd werden von der Umgebung durch ihre Farben abtrennt. Auffällige und kontroverse Details regen die Lernenden an, Fragen und Antworten zu formulieren.

Schritt 4: Kreative Werkstatt – die Lernenden formulieren ihre Vermutungen zur Vorgeschichte, antizipieren die darauffolgenden Geschehnisse, die mit dem dargestellten Ausschnitt zusammenhängen. Die Kreativität wird durch konkrete Fragen gefördert, z.B.: Wie hat sich die Artistin auf den Auftritt vorbereitet? Kommuniziert sie mit der anderen Person in der Manege/mit dem Publikum? Dann treten die Lernenden in die Bilder ein, fühlen sich in die Rolle eines der Protagonisten ein (es können auch andere Lebewesen und Dinge sein) und erzählen über Begebenheiten aus dieser Perspektive (Identifikationsübung). Sie bilden Monologe, Dialoge, szenische Darstellungen. Es kann auch ein Gedicht, eine Erzählung sein, die in der Werkstatt gestaltet werden. Ebenso können die Lernenden recherchieren, nach dem ergänzenden Material (biographische Angaben, historische Begebenheiten, andere Texte, bzw. Fotos zu jener Epoche), dem gleichen Motiv bei anderen Künstlern suchen (z.B. George Seurat, *Cirque*). Der kreative Umgang mit den Bildern sensibilisiert die Lernenden auf die Avantgarde und vertieft ihr Interesse an diese Epoche. Anschließend spielen sie quasi Kritiker, stellen das Bild/die Bilder vor, in den Dialogen oder schriftlich (eine Rezension, ein Essay) bringen sie ihre Einstellung zu den Künstlern und der Zeit zum Ausdruck (vgl. Kolečáni Lenčová, 2012, S. 89–92).

4 Fazit

Durch das gezielte Integrieren der bildenden Kunst in den Fremdsprachenunterricht wird den Lernenden ihre Mehrdimensionalität, ihr Formenreichtum, ihre Einzigartigkeit vermittelt. Bildende Kunst und andere Kunstarten gewinnen *„für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht als subjektive Sichtweisen und Reaktionen auf eine*

gesellschaftliche und historische Situation enorme Bedeutung“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 30). Insofern dient der Einsatz von bildender Kunst nicht nur der Sprachvermittlung, sondern bietet mehr, weil er die erst-rangige Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der kommunikativen Kompetenz, überschreitet. Die oft a priori abgelehnte Avantgarde verspricht den jungen Lernenden durch solche Attribute wie Provokation, Frechheit, Sperrigkeit geeignete Themen, die sie zur spontanen Kommunikation motivieren und ihre Argumentationsfähigkeit fördern. Die irritierende und beunruhigende Schönheit der Avantgarde und Moderne wird zum Auslöser der Kreativität und der Fähigkeit der Lernenden im Unterrichtsprozess die Zielsprache und deren Kulturhintergrund durch das Sehen und Fühlen wahrzunehmen, zu erleben und persönlich geprägt zu versprachlichen. Im metaphorischen Sinne erfüllt die Avantgarde die Rolle des Wegweisers und des Begleiters in imaginäre phantasievolle Welten. Man sollte ihn spüren, ihm zuhören und folgen, um diese Welten zu enträtseln und dadurch bei den Lernenden „... *die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst adäquat zu erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nützen zu können...*“ (Hänze, 1998, S. 8) zu fördern.

Literatur

- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BROWN, Calvin S. (1984). Theoretische Grundlagen zum Studium der Wechselverhältnisse zwischen Literatur und Musik. In: SCHER, Steven Paul (Hg.). *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 28–39.
- GOODMAN, Nelson (1973). *Sprachen und Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HÄNZE, Martin (1998). *Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- HUSÁR, Ján (2007). *Komunikácia vo výtvarnom jazyku*. Banská Bystrica: PF UMB.

- HUSÁR, Ján und Katarína SOKOLOVÁ (2011). *Výchova umením*. Banská Bystrica: PF UMB.
- INGARDEN, Roman (1962). *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst: Musikwerk, Bild, Architektur, Film*. Tübingen: M. Niemeyer.
- JAUSS, Hans R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- KUBITSCHKE, Götz (2010). Faschismus und Avantgarde. In: GRIMM, Reinhold und Jost HERMAND (Hg.). *Sezession 34*. Königsstein. S. 28–31.
- KULKA, Jiří (1990). *Psychologie umění*. Praha: SPN.
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica (2012). Podpora kreatívneho potenciálu a emocionality žiakov prostredníctvom umeleckých artefaktov (na príkladoch z literatúry a výtvarného umenia). In: BILLÍKOVÁ, Andrea, Jana HARTÁNSKÁ und Mária KIŠŠOVÁ (Hg.). *Humanistic foreign language teaching and learning I*. Nitra: UKF. S. 153–159.
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica (2012). *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. Vybrané kapitoly s praktickými ukážkami z nemeckého jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- LENČOVÁ, Ivica (2006). *Vybrané aspekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- LENČOVÁ, Ivica und Mária DAŇOVÁ (2010). *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- LANGER, Susanne K. (1984). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch (zuerst: *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, 1942).
- ORAVCOVÁ, Jitka und Soňa KARIKOVÁ (2011). *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.
- VALICA, Miroslav und Petra FRIDERICHOVÁ et al. (2011). *Modely výučby etickej výchovy a kompenzačného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- WANGERIN, Wolfgang (2006). *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WICKE, Rainer-Ernst (2000). *Grenzüberschreitungen: der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern*. München: Iudicium Verlag.

Abbildungen



Abb. 1: Franz Marc *Zwei Katzen, blau und gelb*



Abb. 2: Paul Klee *Fischmagie*

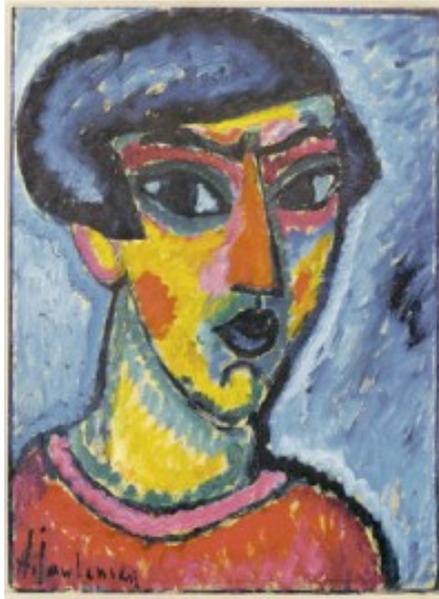


Abb. 3: Alexej von Jawlensky *Kopf in Blau*



Abb. 4: Egon Schiele *Selbstportrait mit dem gesenkten Kopf*



Abb. 5: Hans Baluschek *Die Gefangenen*

MIT DEM GLAUBEN
AN ENTWICKLUNG
AN EINER NEUER
GENERATION DER SCHAFFEN
DEN WIE DER GENIESS
DEN RUFEN WIR ALLE JU
GEND ZUSAMMEN UND
ALS JUGEND, DIE DIE ZU
KUNFT TRÄGT, WOLLEN
WIR UNS ARM:UND LEI
BENSFREIHEIT VERSCHAF
FEN GEGENÜBER DEN
WOHLANGESESSENEN AL
TEREN KRÄFTEN. KDER GE
HÖRT ZU UNS: DER UN
MITTELBAR UND UNVER
FÄLSCHT DAS WIEDER
GIEBT, WAS IHM ZUM
SCHAFFEN DRAENGT

Abb. 6: *Programm der Brücke* (1906) Holzschnitt von E. Ludwig Kirchner



Abb. 7: *Observatorium Der Einsteinturm, Potsdam*



Abb. 8: Wassily Kandinsky *Im Blau*

Internetquellen: Bilder

- BALUSCHEK, Hans. *Die Gefangenen*. Online verfügbar unter: <http://www.zeno.org/Kunstwerke/B/Baluschek,+Hans%3A+Die+Gefangenen> [zuletzt geprüft 27.11.2014].
- HÖCH, Hannah. Online verfügbar unter: <http://www.remmertundbarth.de/hoech.html> [zuletzt geprüft 24.11.2014].
- HÖCH, Hannah. *Kunst im Unterricht*. Online verfügbar unter: <http://www.kunstimunterricht.de/kurse/12-2-kommunikation/105-hannah-hoech.html> [zuletzt geprüft 25.11.2014].
- Einsteinturm*. Online verfügbar unter: <http://www.potsdam-abc.de/verzeichnis/objekt.php?mandat=17776> [zuletzt geprüft 2.3.2015].
- JAWLENSKY, von, Alexej. *Kopf in Blau*. Online verfügbar unter: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alexej_von_Jawlensky_-_Kopf_in_Blau.jpg [zuletzt geprüft 20.11.2014].
- KANDINSKY, Wassily. *Im Blau*. Online verfügbar unter: <http://www.swr.de/nie-wieder-keine-ahnung/malerei/html/kandinsky/bildbegehung.html> [zuletzt geprüft 20.11.2014].
- KLEE, Paul. *Fischmagie*. Online verfügbar unter: <http://www.kunstbilder-galerie.de/kunstdrucke/kunststile-expressionismus.html?p=4> [zuletzt geprüft 20.11.2014].
- MARC, Franz. *Zwei Katzen, blau und gelb*. Online verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Marc [zuletzt geprüft 26.11.2014].
- Programm der Brücke (1906) Holzschnitt von E. Ludwig Kirchner. In: Brücke (Künstlergruppe). Online verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Expressionismus> [zuletzt geprüft 26.11.2014].
- SCHIELE, Egon. *Selbstporträt mit dem gesenkten Kopf*. Online verfügbar unter: <http://www.leopoldmuseum.org/de/sammlung-leopold/hauptwerke/73> [zuletzt geprüft 26.11.2014].
- ZILLE, Heinrich. *Zirkus im Hinterhof*. Online verfügbar unter: http://no.wikipedia.org/wiki/Heinrich_Zille [zuletzt geprüft 26.11.2014].

Resumé

Umenie hrá dôležitú rolu v emocionálnom rozvoji človeka, jeho socializácii, podpore jeho kreativity. V školskom prostredí sa ostatné roky táto skutočnosť viac zohľadňuje a na percepciu a emócie sa kladie väčší dôraz. Práve prostredníctvom estetického učenia sa vytvárajú viaceré kompetencie ako emocionálna inteligencia, kreativita a flexibilita. Ťažiskom príspevku je iritujúca a znepokojujúca krása avantgardy a moderny ako zážitok. Umenie sa stáva impulzomk rozvoju kreativity a schopnosti žiaka vnímať a zažiť jazyk a kultúru prostredníctvom zraku a pociťovania, čo mu umožní vytvárať vlastné jazykové výpovede. V príspevku sa zameriavame na nasledovné okruhy: výučba cudzích jazykov a umenie; nemecký jazyk a výtvarné umenie; metódy vhodné na prácu s dielami výtvarnej moderny a avantgardy.

Phonetische Umschrift IPA als wichtiger Bestandteil der Deutschlehrausbildung

Alena Kovářová
Masaryk-Universität Brno

Abstract

Im gegenwärtigen DaF-Unterricht wird die Benutzung der phonetischen Umschrift fast völlig außer Acht gelassen. Wenn die Transkription der Aussprache in Lehrmaterialien präsentiert wird, handelt es sich meistens nur um die korrekte Aussprache einiger Fremdwörter. Die künftigen Deutschlehrer sollten aber nicht nur die deutsche Standardaussprache in entsprechendem Ausmaß beherrschen, sondern auch ihren Charakter verstehen, um typische Aussprachefehler von tschechischen Schülern richtig zu erkennen und zu beheben.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass gerade die aktuelle Form der phonetischen Umschrift, die in dem neuesten Aussprachewörterbuch (Deutsches Aussprachewörterbuch, 2009) benutzt wird, den Studenten wesentlich erleichtert, sich die korrekte Aussprache des gesprochenen Deutschen anzueignen.

Schlüsselwörter: Ausspracheschulung, Aussprachefehler, IPA-Transkription, Deutsches Aussprachewörterbuch, phonetische Analyse deutscher Texte

Abstract

Nowadays, in German language classes taught to non-native speakers phonetic transcription is usually omitted. If the transcriptions appears in the textbooks, it is usually restricted to some foreign words only. Future teachers of German language should not only master proper pronunciation, but they should understand its specifics, so they could recognize and properly instruct students in eliminating pronunciation mistakes.

Our experience shows, that the contemporary form of the phonetic transcription used in the newest pronunciation vocabulary (Deutsches Aussprachewörterbuch, 2009) helps the students with learning proper pronunciation of spoken German language greatly.

Key words: teaching German pronunciation, mistakes in pronunciation, IPA transcription, phonetic analysis of text in German language

„Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung von Wortschatz und Grammatik.“
(Hirschfeld, 2011, S. 12)

1 Stellung der Phonetik in der Deutschlehrerausbildung

Die Vermittlung der korrekten Aussprache von Fremdsprachen hat im Vergleich zum Unterricht anderer Disziplinen sowie zu anderen Bestandteilen des Fremdsprachenunterrichts ihre eigenen spezifischen Charakteristika. Sie ist methodisch weder mit der Aneignung des neuen Wortschatzes, bei der das Auswendiglernen am wichtigsten ist, noch mit dem Verständnis des anderen, von der Muttersprache abweichenden grammatischen Systems zu vergleichen. Der wesentlichste Unterschied besteht darin, dass es sich ausschließlich um gesprochenes Deutsch handelt und dass die Behebung der Aussprachefehler bei jedem Lerner eine individuelle Vorgangsweise verlangt.

1.1 Unterschiede zur Aneignung des Wortschatzes und der Grammatik

Den neuen Wortschatz der Fremdsprache eignen sich die Lerner Schritt für Schritt an, in Form einer beschränkten Zahl neuer Wörter, immer zunächst im Bereich des Grundwortschatzes. In jeder folgenden Unterrichtsstunde wird dann die Kenntnis neuer Wortschatzeinheiten verfestigt und erweitert. Die Vermittlung der Grammatik verläuft in ähnlichen Schritten, angefangen mit den einfachsten grammatikalischen Regeln der neuen Sprache, die dann allmählich um kompliziertere grammatische Regeln erweitert werden. Die Vermittlung der Grammatik der Fremdsprache verläuft dann je nach Intensität (etwa nach der

Zahl der Wochenstunden) relativ lange, im Schulunterricht in der Regel über mehrere Jahre. Es ist nicht einfach festzulegen, in welchem Maße eine ähnliche Vorgehensweise auch für die Vermittlung der korrekten Aussprache geeignet ist. Die Spezifik der Vermittlung einer korrekten Aussprache jeder Fremdsprache besteht darin, dass die Lerner praktisch ab der ersten Stunde mit allen charakteristischen Erscheinungen der Artikulation der zu lernenden Sprache konfrontiert sind. Was in der Vermittlung der Grammatik sowie des Wortschatzes einer jeden Fremdsprache bereits selbstverständlich und durch jahrzehntelange Tradition bewährt ist, ist bei der Vermittlung der korrekten Aussprache bei weitem nicht selbstverständlich. Hier gilt es, eine optimale Reihenfolge in der Vermittlung der phonetischen Erscheinungen festzulegen, damit sich die Lerner von Anfang an auch die gesprochene Form der Fremdsprache leichter und effizienter aneignen können.

1.2 Charakteristische Merkmale der mangelnden Ausspracheschulung

Für den Ausspracheunterricht ist jedoch in der Regel keine genaue oder bewährte Vorgangsweise festgelegt. Das Aussprachetraining hängt meistens von den jeweiligen Autoren der eingesetzten Lehrbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien ab, d.h. von ihrer jeweiligen Einstellung bzw. von ihren Vorkenntnissen hinsichtlich der Ausspracheproblematik. In dieser Hinsicht sind die heutigen Deutschlehrwerke sowohl von deutschen als auch von tschechischen Autoren, sehr unterschiedlich konzipiert. Sie widmen der Aneignung der korrekten deutschen Aussprache meistens keine gebührende Aufmerksamkeit, oder sie gehen in diesem Bereich zumindest nicht systematisch vor. Nicht selten finden wir hier für die Vermittlung der korrekten Aussprache sogar irreführende oder gar falsche Anleitungen. Allgemein gilt, dass es vor allem an dem Lehrer liegt, wie er mit den Lehrmaterialien arbeitet. Der Lehrer ist in jedem Fall der entscheidende Faktor für die Aneignung der richtigen Aussprache. Seine praktischen Fähigkeiten, seine nicht weniger wichtigen theoretischen Kenntnisse sowie sein didaktisches Können bestimmen das gesamte Niveau des Fremdsprachenunterrichts. Eine wichtige Rolle spielt dabei ohne Zweifel die Tatsache, wie der Fremdsprachenlehrer für seinen künftigen Unterricht bereits während seines Hochschulstudiums theoretisch und praktisch vorbereitet wurde.

1.3 Mögliche Gründe der Unterschätzung

Diese Tatsache wird oft auch von führenden deutschen Phonetikern betont, zu denen zweifellos z.B. auch Frau Prof. Ursula Hirschfeld gehört:

„Die Phonetik hat in Deutsch als Fremdsprache einen umstrittenen Status. Ob, inwieweit und auf welche Art und Weise sie in das Fach einbezogen wird, hängt weitgehend von Institution, Tradition und Motivation ab. Teilweise gehört sie ganz selbstverständlich zur Lehreraus- und -fortbildung, zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, zur Unterrichtspraxis, zur Forschung - teilweise wird sie nur fragmentarisch berücksichtigt bzw. ganz ignoriert. Auch der internationale Deutschlehrerverband hat der Phonetik auf den Internationalen Deutschlehrertagungen nicht immer ein Forum gegeben.“ (Hirschfeld, 2002, S. 109)

Heinrich Graffmann schreibt in einem Artikel mit dem interessanten Titel „Ausspracheschulung – eine Herausforderung“:

„Es gibt in der Tat Deutschunterricht und Lehrwerke, in denen Ausspracheschulung nicht vorkommt. Man erwartet das Wunder, dass die Lernenden sich trotzdem in der Fremdsprache verständlich machen. Können sie es wirklich? Wenn wir die Ausspracheschulung nicht dem Zufall überlassen wollen, müssen wir den Stellenwert der Ausspracheschulung in unserem Unterricht definieren. Die Überlegungen zur Aussprache erheben den gleichen Anspruch wie die Überlegungen zur Grammatik, Wortschatzarbeit etc. Dafür sind die Deutschlehrer sehr unterschiedlich vorbereitet.“ (Graffmann, S. 238)

1.4 Die Folgen der Unterschätzung

Wie unterscheidet sich also die Vermittlung der Aussprache einer Fremdsprache im Unterschied zu den anderen Bestandteilen des Fremdsprachenunterrichts und wo liegen seine Spezifika? Vor allem muss man damit rechnen, dass bereits in der ersten Stunde und in allen folgenden Stunden in der gesprochenen Form der Fremdsprache alle typischen Ausspracheerscheinungen der betreffenden Sprache vorkommen, die für die Lerner neu und ungewohnt sind. Wenn dann der Lehrer selbst keine gute Aussprache hat und in dieser Hinsicht auch nicht sachgerecht mit den Unterrichtsmaterialien arbeiten kann, wird er für die Schüler automatisch zu einem schlechten Beispiel. Die Aussprachefehler werden dauerhaft, prägen sich ein, und auch im späteren Unterricht glauben

die Schüler, dass ihre Aussprache in Ordnung und korrekt sei, obwohl es nicht der Fall ist. Wie aus unseren Erfahrungen mit Studenten des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität, den künftigen Deutschlehrern folgt, erfahren diese Studierende erst in den ersten beiden Semestern, wie die tatsächliche Standardaussprache des heutigen Deutschen aussieht. Dabei haben sie in der Regel bereits vier bis zehn Jahre Deutschunterricht an der Grundschule und an verschiedenen Typen der Mittelschule hinter sich, viele auch mit Abitur in Deutsch. Wenn die Lehrer an der Grund- oder Mittelschule vor allem der Grammatik, dem Aneignen neuer Vokabeln oder auch dem Auswendiglernen von Lehrbuchtexten Aufmerksamkeit widmeten, können die Schüler nicht begreifen, was für die korrekte Aussprache der neuen Sprache wesentlich ist. Wie wir bereits anlässlich der Erfahrungen mit unseren Studierenden der ersten Semester erwähnt haben, wird die Einübung der richtigen Aussprache im Schulunterricht praktisch völlig außer Acht gelassen. Erst an der Hochschule, nach mehrjährigem Deutschunterricht, lernen sie diese Sprache aus einer ganz anderen Perspektive zu betrachten. Die Tatsache, dass z.B. die Aussprache und der grammatische Bau des Deutschen, des Tschechischen so wie jeder anderen Sprache eng zusammenhängen, ist für sie eine ganz neue Information. Als Grundlage für die Einübung der korrekten Aussprache gilt natürlich die gesprochene Sprache. Aber – wie bereits gesagt – die Schüler und Studenten werden von der ersten Unterrichtsstunde an mit geschriebenen Texten in ihren Lehrbüchern konfrontiert. Die grafische Gestalt der neuen Sprache wird so – teils bewusst, teils unbewusst – mit der grafischen Gestalt der Muttersprache identifiziert. Die Folge ist, dass auch das laute Lesen, also auch die Aussprache der Fremdsprache, stark von der Muttersprache beeinflusst wird. Lesen – und vor allem das Leseverstehen – eines geschriebenen Textes bereitet dann große Probleme nicht nur den Anfängern, sondern auch nicht wenigen Fortgeschrittenen. Es ist vergleichbar mit dem ersten Vorlesen eines beliebigen Textes in der Muttersprache – auch dies braucht Übung, wenn der gelesene Text natürlich lauten soll.

2 Qualifizierter Phonetikunterricht

2.1 Phonetik und Phonologie im Deutschstudium an der Pädagogischen Fakultät

Es ist daher erforderlich, dass für die Einübung der korrekten Aussprache einer Fremdsprache alle sich bietenden Möglichkeiten genutzt werden, die die individuelle Aussprache der Lerner auf ein entsprechendes Niveau bringen. In erster Linie betrifft das die künftigen Fremdsprachenlehrer. In der Ausbildung der künftigen Deutschlehrer an den pädagogischen Fakultäten sind Vorlesungen und Seminare zu Phonetik und Phonologie des Deutschen obligatorisch; an den philosophischen Fakultäten sind entsprechende Veranstaltungen in der Regel nur fakultativ. Studierende, die ihr Studium gerade beginnen, erfahren praktisch erst jetzt einen systematischen Unterricht in der richtigen deutschen Aussprache. Die Anzahl der Phonetikstunden ist begrenzt, es müssen daher alle Möglichkeiten genutzt werden, wie sich die Studenten schneller und leichter nicht nur theoretische, sondern vor allem praktische Kenntnisse in der korrekten Aussprache aneignen können. Viele Studierende sind dabei von der Tatsache überrascht, ja betroffen, dass sie sich bis jetzt mit der Problematik der richtigen deutschen Aussprache eigentlich nicht beschäftigen mussten. Dementsprechend ist die Qualität ihrer eigenen Aussprachen in den überwiegenden Fällen sehr niedrig und weist alle typischen Aussprachefehler tschechischer Muttersprachler auf. Damit hängt natürlich zusammen, dass nicht nur ihre eigene Aussprache fehlerhaft ist, sondern dass sie nur schwer das gesprochene Standarddeutsch verstehen. Die Erkenntnis, dass sie bis jetzt ein Deutsch gelernt haben, das eigentlich nirgendwo so gesprochen wird, ist für sie ebenfalls wenig erfreulich.

2.2 Phonetisches Vokabelheft

Neben den geläufigen Studienmaterialien zur Einübung der richtigen deutschen Aussprache erarbeiten unsere Studierenden an der Pädagogischen Fakultät in Brno auch ein eigenes phonetisches Vokabelheft. In dieses Vokabelheft tragen sie unter den einzelnen Stichwörtern typische Aussprachefehler von tschechischen Muttersprachlern ein. Unter jedem Stichwort (d.h. dem jeweiligen Aussprachefehler) wird angeführt, mit welcher einfachen Methode man den Fehler gezielt beseitigen kann.

Ferner schreiben die Lerner in dieses phonetische Vokabelheft häufig benutzte Wörter, in denen die jeweilige Aussprache vorkommt, und können auf diese Weise die richtige Aussprache üben. Zu den einzelnen Stichwörtern kommen dann weitere Ausdrücke hinzu, die sie bei ihrer Hausarbeit mit deutschen Texten sammeln. So entsteht ein eigenes kreatives Studienmaterial, das die Studierenden nicht nur in ihrem weiteren Bachelor- und Masterstudium, sondern auch in ihrer künftigen Praxis als Deutschlehrer nutzen können.

2.3 Transkription IPA im neuesten Aussprachewörterbuch

Eine weitere Möglichkeit, wie man Studierenden des ersten Studienjahres das Studium der Phonetik und Phonologie des Deutschen erleichtern kann, bietet die Visualisierung der korrekten Aussprache, wie sie die phonetische Transkription ermöglicht. Auf diese Weise können die Studierenden auch in schriftlicher Gestalt sehen, wie die Artikulation wirklich realisiert wird und worauf man achten muss. Mit den einzelnen Zeichen der phonetischen Umschrift arbeiten die Studierenden von Anfang des Phonetik-Unterrichts an, die gesamte phonetische Transkription wird dann im zweiten Semester vermittelt. Gegenwärtig gibt es zwei Möglichkeiten, nach welchen man sich bei der phonetischen Umschrift richten kann. Die ältere und weit verbreitete Version stellt das Duden Aussprachewörterbuch, Bd.6 dar. Dieses Aussprachewörterbuch wurde bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts erarbeitet und erschien später in mehreren überarbeiteten Auflagen. Es reflektiert jedoch in vieler Hinsicht nicht mehr die Entwicklung des Deutschen in den letzten 50 Jahren. Das aktuellste Nachschlagewerk ist nun das Deutsche Aussprachewörterbuch. Dieses Aussprachewörterbuch ist im Dezember 2009 im De Gruyter Verlag erschienen und ist z. Z. das neueste maßgebliche Referenzwerk zur deutschen Standardaussprache. Die Arbeit an diesem Aussprachewörterbuch dauerte etwa zehn Jahre und erfolgte unter der Leitung von Eva-Maria Krech, Ursula Hirschfeld, Eberhard Stock und Lutz-Christian Anders. Es handelt sich um ein Autorenteam aus bekannten und erfahrenen Phonetikern, die am Institut für Slawistik, Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig sind. Im ersten Teil sind auch Beiträge von Walter Haas, Ingrid Hove und Peter Wiesinger veröffentlicht, die das Deutsche in Österreich und in der Schweiz charakterisieren.

Dieses neue Aussprachewörterbuch informiert zuverlässig darüber, wie die deutsche Standardaussprache in allen deutschsprachigen Ländern in der Gegenwart aussieht. Im Vergleich mit dem Wörterbuch der Duden-Reihe ist in diesem Aussprachewörterbuch nicht nur der Charakter der gegenwärtigen deutschen Aussprache sehr genau und durchdacht fixiert, sondern es werden auch Trends angedeutet, die für die weitere Entwicklung der deutschen Aussprache angenommen werden. Dieses Wörterbuch kann man bei der Vermittlung der korrekten Aussprache im DaF-Unterricht zweifellos sehr gut einsetzen. Es hilft den Studierenden zu verstehen, welche Charakteristika die gegenwärtige deutsche Aussprache aufweist und nicht zuletzt, in welcher Hinsicht sich die Aussprache des Deutschen als einer akzentzählenden Sprache von der Aussprache des Tschechischen als einer silbenzählenden Sprache unterscheidet. Die Studierenden können bei der Arbeit mit diesem Wörterbuch schnell vergleichen, wie sich die orthographische Form der geschriebenen Sprache von der tatsächlich gesprochenen Form unterscheidet, auch bei sehr einfachen und bekannten Ausdrücken, wie z.B.

Orthographie: 7 Buchstaben

D | eu | tsch

[d | œ̃ | tʃ]

Phonetische Umschrift: 3 Phoneme

Im Vokalbereich der deutschen Aussprache gibt es eine Vielzahl von Erscheinungen, die sich von der tschechischen Aussprache stark unterscheiden und die sich gerade mit Hilfe der phonetischen Transkription gut erklären und verstehen lassen. Zu diesen Erscheinungen gehört insbesondere die Aussprache der sechs unterschiedlichen deutschen E-Laute, während der tschechische Muttersprachler nur zwei E-Laute nach der Quantität unterscheidet (e / é).

Z.B.:	e:	mehr	[me: ^p]
	ɛ:	Mädchen	[m 'e:tʃən]
	ɛ	kennen	[k 'ɛnən]
	ø:	schön	[ʃø:n]
	œ̃	können	[k 'œ̃nən]
	ə	Schule	[ʃ 'u:lə]

Sehr gut ist in diesem Wörterbuch die sich immer stärker bemerkbar machende Tendenz zur Reduktion aller unbetonten Silben festgehalten, was für tschechische Lerner schwierig und anfangs völlig neu ist. Das Nichtbeachten der Reduktion gehört zu den häufigsten typischen Aussprache Fehlern von tschechischen Muttersprachlern. In den reduzierten Silben werden infolge des starken Akzents, d.h. der stark betonten Silbe, nur reduzierte Vokale artikuliert, die im gegenwärtigen gesprochenen Deutsch daher die häufigsten sind. Zu diesen Vokalen gehören das reduzierte E und das vokalisierte R.

Z.B.:	reduziertes E [ə]	x	vokalisiertes R [ɐ]
	eine [aɛnə]	x	einer [aɛnɐ]
	Lehre [l'e:ɐə]	x	Lehrer [l'e:ɐɐ]
	alle [alə]	x	aller [alɐ]

Auch die Aussprache der deutschen Diphthonge unterscheidet sich wesentlich vom Charakter der tschechischen Artikulation. Auch hier muss die Reduktion der zweiten Komponente des Diphthongs eingehalten werden, was in der phonetischen Transkription neu mit einem Zeichen für Halbvokal signalisiert wird. Hier, bei der Transkription der deutschen Diphthonge, zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu der älteren Transkription im Duden-Wörterbuch.

Z.B.:	nein [naɛn]	Duden:	[nain]
	neun [noœn]		[noyn]
	Haus [haʊs]		[haus]

Die phonetische Umschrift kann auch zur Erläuterung der richtigen Aussprache der deutschen Konsonanten genutzt werden, beispielsweise im Zusammenhang mit den verschiedenen Artikulationen des deutschen R, wo im geschriebenen Text immer nur ein Grafem steht.

Z.B.:	der	[de: ^ɐ]
	Jahr	[ja: ^ɐ]
	Arbeiter	['a ^ɐ baɛtɐ]
	erwarten	[ɐv'a ^ɐ tɐ]
	rot	[ʁo:t]
	Fremdkörper	[fɿɣ 'ɛmtkœ ^ɐ pɐ]

Deutlich ist daraus vor allem der Unterschied in der Aussprache zwischen dem Konsonanten R und dem Vokal als vokalisiertem R ersichtlich, so dass die Studierenden danach ihre Aussprache ausrichten können.

In der gesprochenen Form jeder Sprache beeinflussen sich die nebeneinander stehenden Laute gegenseitig und es kommt zu verschiedenen Assimilationserscheinungen. Eine fehlerhafte Artikulation im Deutschen geschieht oft unter dem Einfluss der tschechischen regressiven Assimilation. Das Deutsche erfordert in Verbindung mit dem gespannten Charakter der Aussprache dagegen eine progressive Assimilation. Wenn wir die Möglichkeiten der grafischen Darstellung nutzen und zeigen, wie die progressive Assimilation die Aussprache der stimmhaften Konsonanten beeinflusst, können wir besser ihre Entstimmlichung in der deutschen Aussprache verstehen. Diese neu eingeführte Transkription betrifft alle stimmhaften Konsonanten.

Z.B.:	das Buch	[das b̥u:x]
	auf dem	[aʊf d̥e:m]
	aussehen	['aʊs̥z̥e:ən]
	das Jahr	[das j̥ 'a:ʰ]
	zwölf	[tsyœlf]

2.4 Seminararbeit als phonetische Analyse geschriebener Texte

Zum Abschluss des Kurses „Phonetik und Phonologie des Deutschen“ im 1. Studienjahr erarbeiten die Studierenden eine Seminararbeit, in der sie ihre Kenntnisse zu dieser Problematik unter Beweis stellen, einschließlich der Beherrschung der im Deutschen Aussprachewörterbuch benutzten phonetischen Transkription. In der Seminararbeit analysieren sie einen kurzen deutschen Text ihrer Wahl, im Umfang von etwa 100 Wörtern. Sie transkribieren hier den Text in phonetische Umschrift und führen bei jedem Wort phonetische Erscheinungen an, die tschechischen Muttersprachlern Schwierigkeiten bereiten, einschließlich einer methodischen Anleitung zur Behebung von möglichen Aussprachefehlern.

In der Ausbildung der künftigen Fremdsprachenlehrer ist es äußerst wichtig, dass die Studierenden immer vor Augen haben, dass die Vermittlung und Einübung der korrekten Aussprache ein unverzichtbarer

Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, also ihrer künftigen Arbeit ist. Aus den angeführten Beispielen wird ersichtlich, dass die phonetische Transkription eine geeignete Visualisierung der gesprochenen Sprache darstellt. Wenn wir die phonetische Transkription eines Textes mit demselben Text in der üblichen Orthographie vergleichen, können wir konstatieren, dass die phonetische Transkription einen berechtigten und unersetzlichen Platz in der Ausbildung der künftigen Deutschlehrer hat.

3 Literatur

- MANGOLD, Max (2000). *DUDEN Bd. 6. Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- GRAFFMANN, Heinrich und Roseli TIMOXENCO-MOURA (1995). Aussprache lehren – eine Herausforderung. *DaF* 1995/Heft 4, S. 238–243.
- HIRSCHFELD, Ursula (2002). Phonetik. In: SCHNEIDER, Günter und Monika CLALÜNA (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. IDT 2001 in Luzern. bulletin vals-asla. Sonderheft*. S. 109–114.
- HIRSCHFELD, Ursula (2011). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 2/2011, S. 10–17.
- KRECH Eva-Maria, Ursula HIRSCHFELD, Eberhard STOCK und Lutz-Christian ANDERS (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. New York: de Gruyter Verlag.

Resumé

V současné výuce němčiny jako cizího jazyka je používání fonetické transkripce takřka úplně opomíjeno. Pokud se transkripce výslovnosti v učebních materiálech objeví, pak obvykle jen u výslovnosti některých cizích slov. Budoucí učitelé němčiny by neměli ovládat jen správnou výslovnost standardní němčiny, ale porozumět i jejímu charakteru, aby dokázali správně poznat a odstraňovat výslovnostní chyby českých žáků. Naše zkušenosti ukazují, že aktuální forma fonetického přepisu, jak je použita v nejnovějším výslovnostním slovníku (Deutsches Aussprachewörterbuch, 2009), studentům značně usnadňuje osvojování korektní výslovnosti mluvené němčiny.

Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit und seine Widerspiegelung in tschechischen Schulen

Marie Müllerová
Universität Hradec Králové

Abstract

Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit, das den EU-Ländern seit vielen Jahren empfiehlt, bei ihrer Bevölkerung das Lernen von mindestens zwei Fremdsprachen zu unterstützen, trägt in seinem Kern mehrere Botschaften. Eine davon ist die Bemühung, das friedliche Zusammenleben auf unserem Kontinent durch eine bessere und verständlichere Kommunikation zu prägen und zu garantieren. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines kleinen Forschungsprojekts präsentiert, das im Jahre 2013 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové durchgeführt wurde und dessen Ziel es war, festzustellen, wie die tschechische Sprachenpolitik den EU-Empfehlungen im realen Leben folgt und welche der Ziele des europäischen Mehrsprachigkeitskonzeptes bei tschechischen Grundschulschülern ihre Anwendung finden.

Schlüsselwörter: das europäische Mehrsprachigkeitskonzept, Sprachenpolitik, Einstellungen zum DaF-Lernen, Forschungsprojekt

Abstract

The European concept of multilingualism, which has been recommending to all EU member states to support their inhabitants in the study of at least two foreign languages for several years now, pursues numerous goals. One of them is the effort to shape and guarantee the peaceful coexistence among peoples on our continent through better and more comprehensive communication. The article presents some selected findings resulting from a small research project conducted at the Faculty of Pedagogics, University of Hradec Králové, in 2013. The goals

of this research project were to find out in how far the Czech language policy implements EU recommendations in real life and which of the goals of the European concept of multilingualism are in fact applied in Czech schools.

Keywords: European concept of multilingualism, German as a foreign language, research, results

„Wenn du die Sprache sprichst, die dein Partner versteht, kannst du in sein Gehirn kommen. Wenn du die Sprache sprichst, die auch dein Partner spricht, kommst du in sein Herz.“

Nelson Mandela

1 Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit

Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit, das seit mehreren Jahren in der Europäischen Union unterstützt wird, trägt in seinem Kern viele Botschaften. Eine davon ist die Bemühung, das friedliche Zusammenleben auf unserem Kontinent durch eine bessere und verständlichere Kommunikation zu prägen und zu garantieren. Das sog. Konzept 2+1 – also zusätzlich zur Muttersprache Kenntnisse in mindestens zwei anderen Fremdsprachen zu erwerben – sollten die Mitgliedsländer der Europäischen Union auf Empfehlung der Europäischen Kommission in ihre Bildungsprogramme integrieren, um bei ihren Bürgern solche Sprachkenntnisse für eine sichere und friedliche Zukunft Europas zu sichern.

1.1 Tschechische Sprachenpolitik

Die tschechische Sprachenpolitik hat sich überraschungsweise für einen anderen Weg als Europa entschieden – sie hat das bisher funktionierende Konzept des Fremdsprachenlernens eliminiert, denn im Jahre 2004 wurde in der Tschechischen Republik ein neues Schulgesetz verabschiedet, in dem eine neue Sprachenpolitik definiert wurde: Ab dem Jahre 2005 sollte an tschechischen Grundschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) nur eine Fremdsprache unterrichtet werden, und dafür wurde explizit die englische Sprache empfohlen. Die zweite Fremdsprache sollte den Schülern künftig nur als Wahlfach angeboten werden. In

so einem kleinen Land wie der Tschechischen Republik, das im Herzen Europas liegt und dessen ökonomische Lage und Entwicklung in hohem Maße von ausländischen Firmen und Investitionen abhängen, wurde diese politische Entscheidung von vielen Fachleuten als zumindest „merkwürdig“ angesehen. Diese Entscheidung war umso überraschender, wenn man die Ergebnisse einer großen empirischen soziologischen Studie betrachtet, die in den Jahren 2000 und 2002 im Rahmen von zwei Projekten des tschechischen Schulministeriums durchgeführt wurde. Das Ziel dieser Forschungsprojekte mit den Titeln *Die junge Generation am Anfang der Integration der tschechischen Gesellschaft in die europäischen Strukturen* (2000) und *Die Informatisierung der tschechischen Gesellschaft im Kontext der Globalisierung und der europäischen Integration* (2002) war unter anderem festzustellen, über was für Fremdsprachenkenntnisse die damalige tschechische Bevölkerung verfügte. Am Beispiel von 1900 Befragten im Jahre 2000 und 900 Befragten im Jahre 2002 wurde anhand der Methode eines standardisierten Gesprächs diagnostiziert, dass in den untersuchten Jahren in der Gesellschaft Kenntnisse in drei Hauptfremdsprachen verbreitet waren: Englisch, Deutsch und Russisch. Kenntnisse in anderen Sprachen haben sich im Rahmen dieser Forschung als nicht gewichtig gezeigt. Auf der Basis der anderen Ergebnisse sind die Autoren der Studie jedoch zu der Schlussfolgerung gekommen, dass die in den Studien erworbenen Erkenntnisse beweisen, dass die Fremdsprachenkenntnisse in der Tschechischen Republik stagnieren oder sogar zurückgehen, und zwar vor allem in der Altersgruppe von 15 bis 23 Jahren. Dies zeichnete ihrer Meinung nach eindeutig ein klares Bild des damaligen tschechischen Schulwesens im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Diese Bilanz konnte in keinem Fall als Visitenkarte der tschechischen Fremdsprachenpolitik dienen. Infolgedessen wurden dann im Jahre 2004 die Möglichkeiten zur Verbesserung dieser Situationen durch das neue Schulgesetz (siehe oben) noch radikaler beschränkt.

1.2 Neue Rolle der zweiten Fremdsprache

Aufgrund der neuen Schulgesetzfassung sollte den tschechischen Grundschulern (Primarstufe und Sekundarstufe I) die zweite Fremdsprache erst ab der siebten bzw. achten Klasse als Wahlfach angeboten werden. Das Fach Deutsch stand dann in direkter Konkurrenz zu Fächern wie z. B. Sportspiele, Kochen oder englische Konversation und hatte nur eine geringe Chance ausgewählt zu werden. Das hat auch die tschechische

Schulinspektion entdeckt und in ihrem Jahresabschlussbericht aus dem Jahre 2010 explizit geäußert: „Aufgrund der freien Auswahlmöglichkeiten wählen die Schüler oder ihre Eltern keine zusätzliche Fremdsprache, sondern sie bevorzugen andere Wahlfächer. Die zweite Fremdsprache, die sich in der Kategorie der Wahlpflichtfächer befindet, wurde für einen Teil der schulpflichtigen Generationen zu einem lediglich formalen Angebot.“ (ČŠI, URL3, S. 36) Trotz der ungünstigen politischen Bedingungen und aufgrund der realen Situation in einzelnen Regionen Tschechiens ist Deutsch als zweite Fremdsprache aber doch an relativ vielen tschechischen Grundschulen erhalten geblieben. Dies war meistens den Bemühungen fortschrittlicher Direktoren oder Fremdsprachenlehrer zu verdanken, die verschiedene Wege gesucht haben, um die zweite Fremdsprache in der Schule behalten zu können (vgl. Müllerová und Poláčková, 2013).

2 Forschungsprojekt „Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit: Ideale versus Realität“

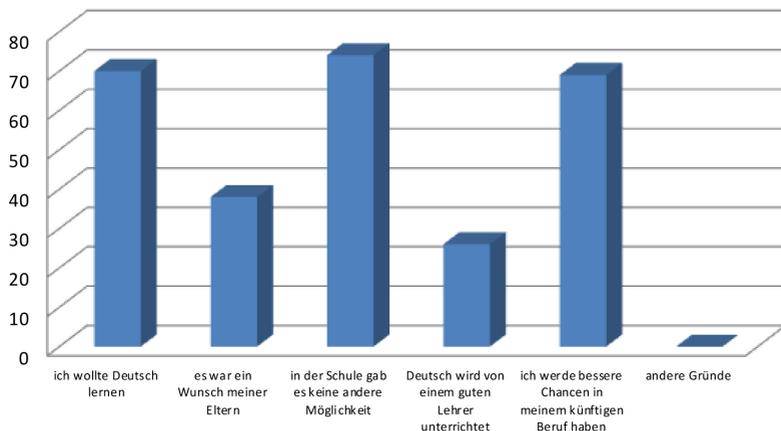
Nach 2005 wurde Deutsch zu der am meisten unterrichteten zweiten Fremdsprache an tschechischen Grundschulen. Wie diese Sprache bei tschechischen Lernern an Grundschulen angesehen ist und ob bzw. wie sehr diese Kenntnisse wirklich die Intentionen des europäischen Konzeptes der Mehrsprachigkeit erfüllen, wurde zum Ziel eines kleinen Forschungsprojekts, das im Jahre 2013 am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové durchgeführt wurde. Ein kleines Team aus zwei Pädagogen und vier Studierenden hat einerseits mithilfe von Fragebögen mit 16 geschlossenen und 4 offenen Fragen für die befragten SchülerInnen und andererseits in der Form von halbstrukturierten Interviews für die Lehrerinnen sechs Grundschulen in der Region Ostböhmen angesprochen, um einige Aspekte der Integration des europäischen Konzeptes der Mehrsprachigkeit zu entdecken. An dem Projekt haben 213 Grundschüler/innen und sechs Deutschlehrerinnen teilgenommen. Es handelte sich um Schüler/innen aus den Klassen 7 bis 9, die Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben. Die stärkste Gruppe bildeten die Schüler/innen der 8. Klassen (45 %), die Siebtklässler/innen waren mit 31% vertreten, den Rest (24 %) haben Schüler/innen der 9. Klassen gebildet.

2.1 Ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts

Zu den entscheidenden Fragen gehörte die Frage danach, warum sich die Schüler/innen für Deutsch als zweite Fremdsprache entschieden hatten. Aufgrund der gewonnenen Daten konnte festgestellt werden, dass die meisten Befragten Deutsch auswählen mussten, weil es in der Schule keine andere Möglichkeit gab. Diese Situation reflektiert teilweise die Folgen der instabilen tschechischen Sprachenpolitik, durch die in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts viele neue Deutschlehrer/innen ausgebildet werden konnten (sehr oft in der Form der sog. Requalifikation der damals perspektivlosen Russischlehrer/innen). Viele Schuldirektoren hatten sich deswegen entschieden, nur die deutsche Sprache als obligatorisches Wahlfach anzubieten, um die personelle Situation in ihren Schulen zu sichern und zu stabilisieren. Auf der anderen Seite ist die Tatsache als positiv anzusehen, dass ein Drittel der Befragten die deutsche Sprache lernen wollte und dass circa dieselbe Schülerzahl (vgl. Graphik 1) in Kenntnissen in mehreren Fremdsprachen bessere Chancen für ihre Zukunft sieht. In diesem Aspekt haben sich manche Schüler/innen – zusammen mit ihren Eltern, die für ihre Kinder auch die zweite Sprache verlangten – weitsichtiger als die tschechischen Politiker gezeigt. Als ein wenig überraschend hat sich die Rolle des Lehrers bei der Auswahl der Sprache gezeigt. Nur bei einer relativ kleinen Zahl der Befragten spielte die Qualität der unterrichtenden Person eine entscheidende Rolle.

Graphik 1: Die Zahlen links stehen für die Zahl der Befragten, die die jeweilige Antwort gegeben haben

Warum hast du Deutsch als zweite Fremdsprache ausgewählt?

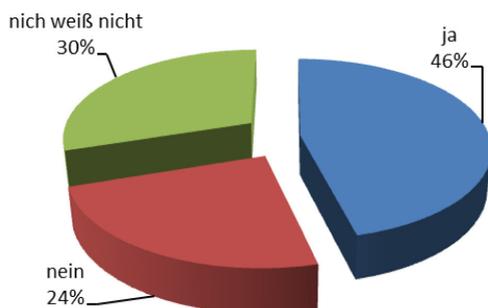


2.1.1 Wollen Schüler/innen auch später Deutsch lernen?

Über die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse in der gegenwärtigen Gesellschaft gibt es keine Zweifel, genauso wenig über die Tatsache, dass gute Fremdsprachenkenntnisse auf einem entsprechenden kommunikativen Niveau eine langfristige Herausforderung sind und ein relativ hohes Maß an aktiver Partizipation jeder einzelnen Person voraussetzen. Deswegen hat uns überrascht, dass nur die Hälfte der angesprochenen Befragten im Forschungsprojekt Interesse daran geäußert hat, auch auf einer weiteren Bildungsstufe Deutsch zu lernen. Ein Drittel war in der Zeit der Projektdurchführung noch unentschieden, und ein Viertel hat schon in der damaligen Zeit behauptet, kein Interesse am weiteren Lernen der deutschen Sprache zu haben.

Graphik 2: Die festgestellten Ergebnisse können mithilfe von mehreren Hypothesen erklärt werden, z. B.:

Willst du Deutsch auch später an einer Mittelschule lernen?



1. Die SchülerInnen, die an dem Forschungsprojekt teilgenommen haben, sind sich des weiteren Nutzens ihrer Sprachkenntnisse nicht bewusst, und deswegen halten sie es für unwichtig, das Deutschlernen fortzusetzen.
2. Einige SchülerInnen sind aus verschiedenen Gründen mit dem bisherigen Deutschunterricht unzufrieden, weswegen sie kein Interesse daran zeigen, mit dem Deutschlernen fortzusetzen.
3. Einige SchülerInnen möchten aus verschiedenen Gründen eine andere Fremdsprache lernen. Deswegen planen sie Deutsch an der Mittelschule nicht mehr ein.

Aufgrund der Gespräche mit den Befragten und ihren Lehrerinnen haben sich die Hypothesen Nummer zwei und drei als die realistischsten gezeigt. Manche Schüler/innen empfinden Deutsch als eine schwere Sprache, manche wollten eine andere Sprache lernen, weil es ihrer Meinung nach ihrer weiteren persönlichen und beruflichen Entwicklung dienlicher sei.

2.1.2 Deutschland als Reiseziel

Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit setzt unter anderen voraus, dass Sprachkenntnisse eine wichtige Hilfe für das Verstehen anderer Nationen und Länder darstellen. Deswegen war es eine der Intentionen des Forschungsprojektes festzustellen, was für eine Beziehung junge Menschen in der Tschechischen Republik zu den Ländern haben, in denen Deutsch gesprochen wird. Auf die im Fragenbogen gestellte Frage: „Warst du schon einmal in einem deutschsprachigen Land?“ haben 122 Befragte positiv geantwortet. Unter Berücksichtigung der heute großen Mobilität der Menschen, der Nähe der deutschsprachigen Länder und der bekannten großen Reiselust der tschechischen Gesellschaft können die gewonnenen Daten als nicht sehr positiv angesehen werden. Auf der anderen Seite muss erwähnt werden, dass die deutschsprachigen Länder nicht zu den Lieblingsdestinationen der Tschechen gehören (abgesehen von den Alpen in der Wintersaison). Weil das Forschungsprojekt der Universität Hradec Králové in der Region Ostböhmen, die ökonomisch zu den ärmeren Regionen des Landes gehört, und in verschiedenen Schulen (Dorfschulen, Schulen in Kleinstädten und nur einer Schule in einer Bezirksstadt) durchgeführt wurde, kann vorausgesetzt werden, dass die meisten Schüler/innen nicht zu der Kategorie der viel und oft Reisenden gehören. Diese Hypothese wurde auch in den Gesprächen mit den Deutschlehrerinnen bestätigt. Viele Befragte hatten aber die Möglichkeit, Deutschland im Rahmen eines Schulausflugs zu besuchen.

2.1.3 Kommunikation mit Ausländern

Mit Rücksicht auf die vorherige Frage lieferten die Antworten auf die folgende Frage: „Hast du Deutsch schon einmal für die Kommunikation mit einem Ausländer benutzt?“ sehr überraschende Informationen. Nur ein Drittel der Befragten hat jene Frage positiv beantwortet! Diese auf den ersten Blick unlogisch und paradox wirkenden Ergebnisse können durch die Betrachtung aus mehreren Perspektiven verstanden werden:

1. Die Befragten haben bei ihrem Aufenthalt eine andere Sprache benutzt. (Mit Rücksicht auf ihre Erfahrungen und die Länge des Lernens hat wahrscheinlich Englisch diese Kommunikationsrolle übernommen.)

2. Das Programm des Schulausflugs hat es den Befragten nicht ermöglicht, einen direkten Kontakt mit den Bewohnern des besuchten Ortes zu knüpfen.
3. Die Befragten haben die Kommunikation auf Deutsch aus verschiedenen Gründen absichtlich vermieden und sich auf Informationen von anderen Menschen (Lehrer, Eltern, etc.) verlassen.

Ohne Rücksicht auf die gerade präsentierten Hypothesen ist es teilweise unverständlich, dass man bei einem Aufenthalt in einem Land, dessen Sprachen man lernt, nicht die Möglichkeit ergreift, diese Sprachen auch zu benutzen. Auch unter dem Aspekt, dass es sich um eine triviale Kommunikation handeln würde, sollte die Anwendung der gelernten Sprachkenntnisse das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts sein. Die Frage, warum die Realität dieser Maßgabe nicht entspricht, bleibt noch immer offen. Überraschungsweise hat sich in dem Projekt auch gezeigt, dass die Befragten, die sich in ihrem Alter (13–15 Jahre) sicherlich oft mit dem Internet beschäftigen und wahrscheinlich fast täglich Skype oder Facebook nutzen, noch keinen sprachlichen Kontakt mit einer deutschsprachigen Person hatten. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann erwartet werden, dass die Schüler/innen eine solche Kommunikation selbst nicht aktiv suchen (werden). Umso wichtiger wäre es, ihnen in der Schule eine Möglichkeit zu bieten, die authentische Sprache zu lernen und sie auch in authentischen Kontexten zu nutzen (Internet, Skype, etc.). Solche Innenziele würden sicher mehr Arbeit von der Seite der Unterrichtenden verlangen, sie könnten aber für die Schüler/innen viel motivierender sein als die übliche Arbeit mit einem Lehrwerk.

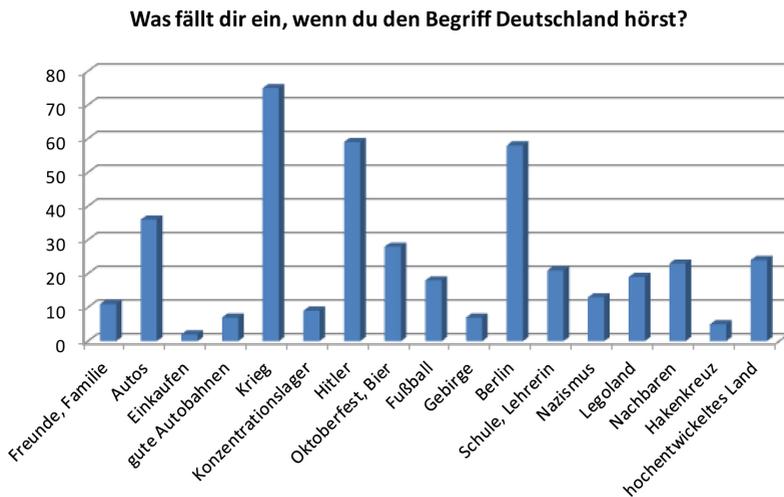
2.1.4 Deutschland aus der Schülerperspektive

Weil der Mensch mithilfe von Sprache(n) Wissen aufnimmt, weil Sprachen dabei helfen, Eindrücke und Erfahrungen zu verarbeiten und dadurch eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, gehörten zu den zentralen Fragen des Forschungsprojektes auch Fragen danach, wie Deutschland heute bei der jungen Generation angesehen ist. Deutschland gehört im heutigen Europa zweifellos zu den stärksten und wichtigsten Spielern im politischen und ökonomischen Bereich. Für Tschechien stellt Deutschland den wichtigsten Wirtschaftspartner dar, und außerdem ist Deutschland ein direktes Nachbarland. Die zentralen Aspekte des Mehrsprachigkeitskonzeptes setzen voraus, dass

die Menschen heutzutage gezwungen sind, sich mit veränderten Bedingungen im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben auseinanderzusetzen und anders mit Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, mit Andersartigkeit und mit Fremdheit umzugehen, als das früher im alten Europa der Fall war. Ist das wirklich so? Was für ein Bild von Deutschland hat die junge Generation der Tschechen heute? Zu dieser Problematik wurden in dem Projekt zwei Fragen gestellt. Die erste Frage war eine offene Frage, die lautete: „Was fällt dir ein, wenn du den Begriff Deutschland hörst?“ Die Befragten konnten sich ganz frei zu dieser Frage äußern. Bei der Formulierung dieser Frage wurde von der Hypothese ausgegangen, dass die junge Generation normalerweise unter einem starken Einfluss der Gesellschaft steht und aufgrund ihrer geringen persönlichen Erfahrung viele Vorurteile und Meinungen dieser Gesellschaft übernimmt, ohne sie begründen zu können. Die zweite Hypothese, die mit dieser Frage verbunden war, war mit dem Einfluss des Fremdsprachenunterrichts verbunden. Kann der Fremdsprachenunterricht bei diesem Prozess eine wesentliche Rolle spielen?

Die gewonnenen Daten aus dem Forschungsprojekt haben interessante Ergebnisse geliefert.

Graphik 3: Die Zahlen links stehen für die Zahl der Befragten, die die jeweilige Antwort gegeben haben.



Auch im Jahre 2013 hat sich anhand der mehr als 200 Befragten die Hypothese bestätigt, dass die junge Generation in Tschechien, die erst um die Jahrtausendwende geboren ist, mit Deutschland immer noch vor allem den Zweiten Weltkrieg assoziiert. Nach dem Vergleich der gesammelten Daten zeigte sich eine sehr interessante Tendenz: Die Befragten, die bis dato keine persönlichen oder nur sehr wenige Erfahrungen mit Deutschland und Deutschen gemacht hatten, haben bei dieser offenen Frage vor allem solche Äußerungen und Begriffe angeführt, die mit dem historischen Kontext – mit dem Zweiten Weltkrieg – zusammenhängen. „Hitler“, „Krieg“, „Konzentrationslager“ und „Nationalsozialismus“ waren bei dieser offenen Frage die am häufigsten erwähnten Assoziationen bei mehr als 60 % der Befragten. Als Ursache für diese Situation könnte die Tatsache angesehen werden, dass solche Antworten die Folgen des Geschichtsunterrichts sein könnten. Laut dem tschechischen Rahmencurriculum wird aber das Thema Zweiter Weltkrieg erst in der 9. Klasse bearbeitet und der Anteil der auf dieses Thema bezogenen Antworten war wesentlich größer als der Anteil der Befragten in den neunten Klassen. Deswegen kann daraus geschlossen werden, dass das allgemeine gesellschaftliche Bewusstsein in Tschechien noch immer ganz stark mit diesem historischen Ereignis verbunden ist. Außerdem muss auch an die Tatsache erinnert werden, dass Deutschland in der tschechischen Gesellschaft ständig im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg präsent ist. Es reicht z. B. sich die Programangebote des tschechischen Fernsehens oder Rundfunks anzusehen. Filme oder Programme mit der Thematik des Zweiten Weltkriegs sind ein fester Bestandteil, während Angebote mit Informationen über das gegenwärtige Deutschland, z. B. in Form aktueller deutscher Filme, Literatur, Musik oder anderer Bereiche eine Ausnahme darstellen. Eine einzige Ausnahme bilden wahrscheinlich nur die Sportübertragungen – Fußball, Formel 1, Tennis etc. Nur die tschechische Hauptstadt ist mit ihrem Angebot in dieser Richtung progressiver – regelmäßige Film- und Theaterfestivals sowie Lesungen sind aber eben leider nur lokal auf jene Region begrenzt. Umso positiver wirkt auf der anderen Seite die Erkenntnis, dass die Befragten, die mit dem Zielland – also mit Deutschland – schon mehr persönliche Erfahrungen gemacht haben (einige der am Forschungsprojekt partizipierenden Schulen organisieren für ihre Schüler/innen unregelmäßige Schulausflüge nach Deutschland, z. B. nach Berlin), völlig andere Assoziationen zum Begriff Deutschland hatten. Es handelte sich dabei vor allem um übliche Begriffe aus dem

Alltagsleben wie Automarken, die positive Einstellung von Deutschen, gutes Essen, Fußball, Familienbeziehungen etc. Es kann behauptet werden, dass die positiven persönlichen Erfahrungen der Befragten mit dem Land die gelernten oder rezeptiv erworbenen Vorstellungen von Deutschland überdeckt oder überlagert haben und bei ihnen neue, qualitativ andere Beziehungen zum Nachbarland aufgebaut haben. Diese Folgerung könnte die Hoffnung wecken, dass der Prozess des Fremdsprachenlernens sich positiv auf die Entwicklung der menschlichen Identität auswirkt.

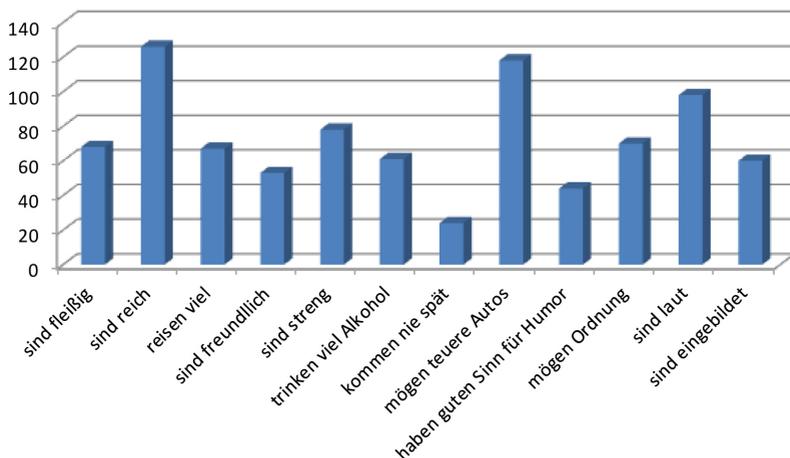
2.1.5 Typisch Deutsch?

Die zweite, diesmal geschlossene Frage aus unserem Forschungsprojekt, zielte auf die Erfahrungen und Vorstellungen der Befragten mit den Bewohnern unseres größten Nachbarn ab. Auf die Frage: „Was ist deiner Meinung nach typisch für Deutsche?“ sollten die Befragten aus zwölf angebotenen Antworten auswählen und diejenigen markieren, die sie mit Deutschen verbinden. Angeboten wurden also Aspekte, die in der tschechischen Gesellschaft oftmals mit Deutschen in Verbindung gebracht werden – zum Beispiel, dass Deutsche hochnäsiger sind, dass sie laut sind etc. Obwohl unter unseren Befragten viele waren, die mit der Zielgruppe zuvor keine oder nur sehr wenige persönliche Erfahrungen gemacht hatten, gab es keinen, der es ablehnte, auf diese Frage zu antworten. Trotz fehlender persönlicher Erfahrungen hat eindeutig die Behauptung, dass Deutsche reich sind, gewonnen. Es wäre sicher interessant, in einer anderen Forschung festzustellen, was genau sich unsere junge Generation unter dem Begriff reich vorstellt, denn die Menschen, die sich zumindest ein wenig für das Leben in Deutschland interessieren, wissen, dass Deutschland langfristig viele Probleme mit Armut einer Bewohnergruppe löst. Begründungen für diese existierenden Vorurteile der tschechischen Gesellschaft über den Reichtum unserer westlichen Nachbarn können wahrscheinlich aus der neueren Vergangenheit gezogen werden, als unsere Grenzgebiete „Attacken“ von unseren deutschsprechenden Nachbarn erlebt haben. Diese „Einkaufsreisen“, bei denen rasante ökonomische Unterschiede zwischen beiden Ländern ausgenutzt wurden, könnten die Quelle von diesen Vorstellungen über den Reichtum unserer deutschen Nachbarn sein. Der Informationsmangel über die genauen Lebensbedingungen unserer Nachbarn führt so zu einer einfachen und oberflächlichen

Einschätzung, die sich auch bei anderen Aspekten der Bewertung zeigen kann, und zwar ohne die Anerkennung der Realität. Ein großer Teil der Befragten ist der Meinung, das Deutsche laut seien und große Autos mögen würden. Aufgrund der durchgeführten Gespräche mit den Schüler/innen kann behauptet werden, dass diese Meinung auf eigenen Erfahrungen beruht. Ostböhmen ist nämlich eine bei Deutschen ziemlich beliebte Reisedestination (v. a. das Riesengebirge) und teurere Automarken oder laute deutsche Gäste sind hier eine übliche Realität. Im Gegenteil zu diesen Meinungen kann die Behauptung, dass Deutsche arbeitslustig seien, wahrscheinlich nicht durch die eigenen Erfahrungen der Befragten belegt werden. Das ist unserer Meinung nach wieder eines der Klischees, die in unserem Land oftmals mit den Deutschen in Verbindung gebracht werden, obwohl viele Menschen, die langjährige Erfahrungen mit der Arbeitswelt in Deutschland haben, diese Ansicht ablehnen. Eine ähnliche Stellung hat auch die Behauptung, dass Deutsche Ordnung mögen. Ein anderes Klischee verliert jedoch an Bedeutung, und zwar, dass Deutsche nie zu spät kommen. Diese Behauptung haben nur 13% der Befragten markiert. Zu den gewonnenen Daten aus dieser Frage kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Befragten, die eigene Erfahrungen mit Deutschen gemacht haben (d. h. die öfter in Deutschland waren, die dort Familie oder Bekannte haben, etc.) die Deutschen wesentlich positiver wahrnehmen als die, die keine oder nur kurzfristige Erfahrungen mit der Zielgruppe hatten. Diesen Aspekt beweist ganz deutlich die Antwort der Befragten auf das Verhalten der Deutschen. Weitere Ergebnisse präsentiert Graphik 4.

Graphik 4: Die Zahlen links stehen für die Zahl der Befragten, die die jeweilige Antwort gegeben haben.

Welche Eigenschaften sind deiner Meinung nach typisch für Deutsche?



Die Fertigkeit, in mehreren Fremdsprachen kommunizieren zu können, war und bleibt ein erwünschtes Ziel vieler Menschen. Es kann zweifellos behauptet werden, dass ein Konzept der Mehrsprachigkeit die Menschheit seit vielen Jahren, sogar Jahrzehnten, in seiner latenten Form begleitet. Das explizit formulierte europäische Konzept der Mehrsprachigkeit stellt einen klaren Beweis für eine durchdachte Politik dar, die versucht, die Bedeutung der gegenseitigen Kommunikation als einen der wichtigen Bausteine der menschlichen Kooperation und des friedlichen Zusammenlebens zu erzielen. Trotz vieler Probleme, die uns Europäern im täglichen Leben mit der Integration dieses Konzeptes begegnen, ist unser Forschungsprojekt ein kleines Beispiel für die erfolgreiche Einwirkung dieses Konzeptes. Positive persönliche Erfahrungen mit anderen Nationen können trotz eingetragener Vorurteile einen wichtigen Aspekt bei der Wahrnehmung anderer Nationen bilden, was eine entscheidende Grundlage für die künftige Kooperation und das Zusammenleben der Menschen, nicht nur in Europa, ist. In einer Gesellschaft, in der entsprechende Fremdsprachenfertigkeiten und damit verbundene Kenntnisse über das Zielland als ein fester und natürlicher Bestandteil der Allgemeinbildung der Bevölkerung wahrgenommen

werden und durch persönliche Erfahrungen mit dem Zielland und der Ziellandbevölkerung unterstützt werden, kann vorausgesetzt werden, dass eine friedliche Entwicklung keine unerreichbare Idee für die Zukunft ist.

3 Literatur

- BÄR, Marcus (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker Verlag.
- HUFEISEN, Britta (2008). Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich* 17/14, S. 4–7.
- MÜLLEROVÁ, Marie und Lysann Schönherr POLÁČKOVÁ et al. (2013). *Evropský koncept vícejazyčnosti: ideály versus realita*. Červený Kostelec: Nakladatelství Mervart.
- RUTKE, Dorothea et al. (2002). *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker Verlag.
- WIESNER, Gisela und Andrä WOLTER et al. (2005). *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklungen in der Wissensgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Internetquellen

- URL1: Ausschuss der Regionen, EDUC-IV-022, 75. Plenartagung am 18./19. Juni 2008 STELLUNGNAHME des Ausschusses der Regionen, „MEHRSPRACHIGKEIT“. Online verfügbar unter: [iv\dossiers\educ-iv-022\cdr6-2008_fin_ac.doc&language=DE](#) [zuletzt geprüft am 17. 11. 2014].
- URL2: Evropská komise. Zastoupení v České republice. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/12_679_cs.htm [zuletzt geprüft am 17. 11. 2014].
- URL3: *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/11*. Praha, prosinec 2011. Online verfügbar unter: <http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309> [zuletzt geprüft am 12.11.2014].

URL4: *Mladá generace na počátku integrace české společnosti do evropských struktur*. Online verfügbar unter: http://www.insoma.cz/index.php?id=lang&d_1=research&d_2=eurointeg [zuletzt geprüft am 4.10.2014].

URL5: Stav a vývoj znalostí cizích jazyků české populace. Online verfügbar unter: http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d_2=jazyky_cz [zuletzt geprüft am 1.10.2014].

Resumé

Evropský koncept vícejazyčnosti, ve kterém již mnoho let Evropská Unie doporučuje svým členským zemím podporovat u svých obyvatel koncept 2+1, tedy znalost minimálně dvou cizích jazyků, přičemž jeden z nich by měl být jazykem sousedního státu, v sobě nese mnohá poselství. Jedním z nich je snaha zabezpečit prostřednictvím lepší komunikace mírové soužití na našem evropském kontinentu. V příspěvku je prezentována situace v oblasti výuky cizích jazyků v České republice po přijetí školského zákona v roce 2004 a následně jsou prezentovány vybrané výsledky výzkumného šetření. Toto výzkumné šetření bylo realizováno v roce 2013 na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a jeho intencí bylo mimo jiné zjistit, jakou pozici má německý jazyk - jazyk našich sousedů – v procesu cizojazyčného vzdělávání u vybraného vzorku žáků východočeského regionu, jakou osobní zkušenost s jazykem a jeho cílovou zemí žáci mají a jakou měrou se výuka tohoto jazyka (ne)podílí na formování jejich názorů a představ o cílové zemi, Spolkové republiky Německo.

Wege zum Lese- und Hörverstehen

Jana Ondráková
Universität Hradec Králové

Abstract

Zu den ständigen Bemühungen der Lehrer gehört es u. a. neue Möglichkeiten und Wege zur Erleichterung und Rationalisierung des Unterrichts zu suchen. Das Projekt „Littera“, das im Zeitraum vom 1. 10. 2010 bis zum 30. 9. 2013 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové realisiert wurde, vereinigte alle hiesigen linguistischen Lehrstühle der Fakultät und orientierte sein Augenmerk auf die Entwicklung der Lese- und Hörkompetenzen. Im Rahmen einer der Schlüsselaktivitäten des Projektes entstand eine Datenbank von Texten, die für das Leseverstehen und Hörverstehen im Unterricht und im Prozess des autonomen Lernens der deutschen Sprache bestimmt sind. Die Datenbank basiert auf Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Europäischen Sprachenportfolios für die Altersgruppen 11–14 Jahre und 15–19 Jahre auf dem Leistungsniveau A1, A2 und B1. Der Artikel beschreibt den Prozess der Entstehung dieser neuen Bildungsressourcen ebenso wie die Möglichkeit ihrer Verwendung im Unterricht und im individuellen Studium der Lernenden.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Lernprozess, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Europäisches Sprachenportfolio Portfolio

Abstract

The ongoing effort of foreign language teachers is to seek new opportunities to facilitate the learning process and to make it more efficient. The “Littera” project, which was conducted at the Faculty of Education, University of Hradec Králové, during the period of 1st October 2010 – 30th September 2013, united linguistic departments and focused attention, apart from other topics, on the development of reading comprehension skills and listening comprehension skills. Within the scope of

one of the key activities of the project, a databank of texts intended for reading and listening to in the classroom and during self-study of the German language was created. The databank is based on the principles of the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio for the age groups of 11–14 years and 15–19 years at A1, A2 and B1 levels. The paper describes the process of creation of this new educational instrument and the possibility of its use in both teaching and self-study of students.

Keywords: foreign language teaching, learning process, Common European Framework of Reference for Languages, European Language Portfolio

1 Zur Rolle des Textes im Fremdsprachenunterricht

Jeder Text ist als Quelle und Vermittler von Informationen für seinen Leser/Hörer zu sehen. Er bringt neue Impulse und Inspiration für weitere Handlungen des Menschen und gleichzeitig funktioniert er auch als eine sinnvolle Aktivität während der Freizeit eines Individuums. Eine große Rolle für die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz spielen vor allem authentische Texte, aber auch adaptierte, didaktisch bearbeitete und künstlich geschaffene Texte sind für das Einüben zur Entwicklung der Lese- und Hörkompetenz sehr wichtig und nützlich.

Das Leseverstehen als eine komplexe Fähigkeit besteht aus mehreren Teilfähigkeiten. Während der Einübung der Lesekompetenz beginnt man mit der Kenntnis einzelner Buchstaben, Wörter oder Wortgruppen, weiter geht es um die Textkohäsion, die syntaktische und semantische Integration, um die mentale Verarbeitung der Bedeutung des Textes. Wenn von der Lesefähigkeit gesprochen wird, werden gemeinsam mit dem Verhältnis zum Lesen auch folgende Fähigkeiten verstanden: die Fähigkeit, geschriebene Texte wortwörtlich zu verstehen und interpretieren, Konsequenzen aus dem Gelesenen zu ziehen und den Inhalt des Textes kritisch zu bewerten, die Fähigkeit, die Leseabsicht zu reflektieren, Erlebnisse und Eindrücke mit anderen Lesern zu teilen und literarische Vorbilder im persönlichen Leben anzuwenden. Besedová (2014, S. 34) erwähnt, dass der heutige Mensch fast jeden Text ohne

Probleme lesen kann, aber anders ist es mit dem Leseverstehen, wo es zu vielen Missverständnissen kommt und das Wesen des Textes bleibt oft unverstanden.

Auch das Hörverstehen besteht aus Teilfähigkeiten und für denjenigen, der eine Fremdsprache lernt, ist dies im Vergleich mit dem Leseverstehen komplizierter und anspruchsvoller. Während der Lerner einen geschriebenen Text in Ruhe und ohne Zeitstress lesen kann, ist die Situation bei gesprochener Rede schwieriger und es hängt von einer Reihe verschiedenster objektiver und subjektiver Merkmale ab, ob das Gesagte verstanden wird. Zu den objektiven Merkmalen gehören z. B. die Akustik oder die konkrete Redesituation, zu den subjektiven zählt man u. a. die Fähigkeit, Laute einer Fremdsprache zu dekodieren und zu verstehen, die Motivation und Aufmerksamkeit des Lerners/Hörers, das Anpassen an den Sprechstil des Sprechenden usw.

2 Das Projekt „Littera“ und seine Ideen

Die Idee, eine für den Unterricht geeignete Sammlung von Texten zu erstellen, die als geeignetes und den Unterrichtsstoff erweiterndes Lehrmittel dem Lehrer zur Verfügung stehen kann, hat den Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät seit einer längeren Zeit beschäftigt. Dieses Vorhaben wurde noch relevanter, als eine Kritik in der Presse erschien und einmal mehr verdeutlichte, dass die gegenwärtige Generation der Jugendlichen nur sehr wenig liest und die Lesekompetenz sogar in der Muttersprache sehr niedrig ist. Für einige Jugendliche wären Artikel der Lektionen in Fremdsprachenlehrbüchern oft die einzigen (literarischen) Texte, die sie überhaupt lesen (Ondráková, 2011, S. 275). Aus diesen Gründen ist ein Projekt unter dem symbolischen Namen „Littera“ entstanden, dessen Ziel es war, den Lehrern an den Grund- und Mittelschulen in Tschechien im Fach Deutsch als Fremdsprache verschiedene Möglichkeiten von Textverarbeitungen zu zeigen, die für die Entwicklung des Lese- und Hörverstehens und für verschiedene Lese- und Hörstile der Schüler wichtig sind. Diese Texte sollten gleichzeitig bei den Lernern die Lust zum regelmäßigen Lesen und Anhören wecken.

Zum ersten Mal wurde vom Projekt „Littera“ im Jahre 2008 gesprochen. Damals haben alle linguistischen Lehrstühle der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové ihre Kräfte und Ideen gesammelt und ein gemeinsames Projekt zusammengestellt. In unserem Projekt Littera handelte es sich um die Verbesserung der Qualität der Spracherziehung in der Grundbildung mittels Einführung von progressiven Unterrichtsmethoden, Organisationsformen und Unterrichtsaktivitäten, die zur Erhöhung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts führen werden. In der Ausschreibung der Europäischen Fonds hatte dieses Projekt anfangs keinen Erfolg. In der nächsten Ausschreibung nach zwei Jahren wurde es jedoch aufgenommen und der Zeitraum für das Projekt Littera wurde vom 01.10.2010 – bis zum 30. 9. 2013 festgelegt.

An diesem Projekt nahm die Pädagogische Fakultät der Universität Hradec Králové (konkret die Lehrstühle Deutsche Sprache und Literatur, Englische Sprache und Literatur, Tschechische Sprache und Literatur und Slawistik) gemeinsam mit dem Gymnasium Dašická Pardubice, dem Josef-Ressler-Gymnasium Chrudim, dem Božena-Němcová-Gymnasium Hradec Králové und mit der Grundschule Svitavy und SNP Hradec Králové teil. Die Teilnahme an dem Projekt haben auch die Tschechische Schulinspektion und die Bibliothek der Stadt Hradec Králové bestätigt.

Zu den allgemeinen Prioritäten des Projektes gehörten folgende Aktivitäten:

1. Präsentation von guten Beispielen aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts
2. Entwicklung der funktionalen Alphabetisierung der Schülerinnen und Schüler
3. Testen der funktionalen Alphabetisierung
4. Fächerübergreifende Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts (CLIL)
5. Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts
6. Entwicklung und Validierung von methodischen Materialien für Lehrerinnen und Lehrer und Schulinspektorinnen und Schulinspektoren

Aufgrund des Zeitverzuges des ursprünglichen Projekts kam es zu verschiedenen Problemen bei der Realisierung des bewilligten Projektes. Nicht alle Autoren der ursprünglichen Version nahmen an der Realisierung teil. Im Falle des Lehrstuhls Deutsche Sprache und Literatur betraf dies vor allem junge Kolleginnen, die in dieser Zeit ihre Mutterpflichten leisteten, oder ältere Kollegen, die in den Ruhestand gegangen sind und nicht mehr an der Uni arbeiteten. Es kam auch zur Absage vonseiten einiger Projektpartner (Tschechische Schulinspektion, Grundschule Svitavy). Probleme traten auch während der Realisierungszeit auf: zu den größten gehörte der Übergang der Pädagogischen Fakultät vom Learner Management System MS WebCT zum Learner Management System Moodle, während dem man an der Entwicklung der Fremdsprachenkurse in elektronischer Form (Punkt 5 – Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts) nicht arbeiten konnte. Diese „Umschaltung“ war jedoch sehr wichtig: während das LMS WebCT bezahlt werden musste und deshalb in unserer Republik nur sehr wenig verbreitet ist (im Grundschulwesen fast nie), ist das LMS Moodle kostenlos und sehr verbreitet und die Grundschulen und Mittelschulen Tschechiens arbeiten damit problemlos. Von Bedeutung für das Projekt „Littera“ war auch der Wechsel der Hauptprojektmanager: die ursprüngliche Leiterin des Projektes hat ihre Arbeitsstelle gewechselt; an ihre Stelle kamen zwei andere Manager. Objektiv betrachtet war diese Veränderung im Projekt positiv, weil die neuen Manager die Projektleitung fest in ihre Hände nahmen und klare Leitlinien einführten.

3 Zur Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts

Das Projekt „Littera“ setzte sich als Ziel, die Qualität des Deutschunterrichts u. a. auch mittels Digitalisierung des Europäischen Sprachenportfolios zu verbessern. Das Europäische Sprachenportfolio soll eine Fremdsprache lernende Personen mittels einer Reihe von international vergleichbaren Kriterien über ihre Sprachkenntnisse und ihre interkulturellen Erfahrungen zu informieren und ein Dokument für sie über ihre Beherrschung dieser Fremdsprache zu erstellen. In der ursprünglichen Version des Projekts Littera gab es die Idee, das Europäische Sprachenportfolio in die elektronische Form umzusetzen. Da die eigentliche Arbeit mit dem Sprachenportfolio sowieso die Eintragung der Resultate

des Lernens darin beinhaltet und eine persönliche und rein subjektive Sache des Lerners ist, entschieden wir uns, ein Produkt zu entwickeln, das die Arbeit und Bemühungen der Lerner bewertet und das sie objektiv über das Niveau ihres Lernens informiert. Unsere Aufmerksamkeit wurde den Fähigkeiten Lese- und Hörverstehen gewidmet. Besonders gut für Entwicklung dieser Fähigkeiten ist die elektronische Form geeignet: es geht um die Verwendung von moderner Unterrichtstechnik und modernen Lernmethoden, um die Möglichkeit, in individuellem Tempo zu arbeiten, die Themenwahl und die Anzahl der Wiederholungen von einzelnen Sequenzen dem Lerner zu überlassen, ohne die Intervention des Lehrers zu arbeiten usw.

Der Zeitverzug des Projekts hat leider auch in diesem Fall eine negative Rolle gespielt. Während wir zwei Jahre lang auf eine neue Gelegenheit zur Bewilligung des Projektes warteten, begann ein anderes Subjekt an dieser Aufgabe zu arbeiten. Es handelte sich um ein großes Team, das sehr gut finanziell unterstützt wurde und in dem viele Spezialisten arbeiteten, u. a. auch mehrere Fremdsprachenlehrer, Linguisten, Programmierer und Graphiker (siehe ejp.rvp.cz). Wir mussten also unsere ursprüngliche Idee revidieren und reduzieren. Nach vielen gemeinsamen Besprechungen entschlossen wir uns, den Schülerinnen und Schülern ein Lernmittel zur Verfügung zu stellen, in dem sie ihre individuellen Kompetenzen durch das Europäische Sprachenportfolio ohne Assistenz des Lehrers entwickeln und überprüfen können. Wichtig für uns war die Orientierung auf die Altersgruppen von 11-14 und 15-19 Jahren (Sekundarstufe I und II), weil unsere Studenten des Lehramts Deutsch gerade diese Altersgruppen in ihrer späteren Berufspraxis unterrichten werden und die Ideen des Projektes in ihrer zukünftigen Arbeit als Lehrerinnen und Lehrer verwirklichen können. Unsere Materialien sollten nicht nur in der online-Version im Internet zur Verfügung stehen, sondern man sollte sie auch auf einer CD als offline-Version benutzen können. Damit wollten wir den Interessenten die Möglichkeit geben, nicht nur in der Schule oder zu Hause mit dem Programm zu arbeiten, sondern auch in den Gebieten, in denen man einen Internet-Zutritt nur schwer findet. Die Lerner sollten keinen Lehrer bei ihrer Arbeit benötigen, ihr Testen und auch die Korrektur der Tests können von dem Computer realisiert werden.

Die Absicht einer der Schlüsselaktivitäten im Projekt Littera war, folgende Lesestrategien bei den Deutschlernern zu entwickeln:

- Informationen aus einfachen Texten entnehmen können,
- aus einfachen (literarischen) Texten Schlüsselwörter herausfiltern können,
- in einfachen Texten und Textabschnitten unbekannte Wörter erschließen können (z. B. Speisekarte, Fernsehprogramm, Flugblätter, Anzeigen),
- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel über Menschen (ihren Wohnsitz, Alter, etc.) zu lesen und daraus relevante Hintergrundinformationen entnehmen können,
- Informationen aus Plakaten über kulturelle Veranstaltungen (Konzerte, Theater) entnehmen und Fragebögen und Formulare (Verwaltungsbereich) zu lesen und Informationen entnehmen können,
- Wörter und Ausdrücke, die im Alltag verwendet werden sowie die wichtigsten Computer-Befehle wie „print“, „sparen“, „Kopie“ etc. und kurze schriftliche Anweisungen verstehen können,
- Kommentare und Interviews nach wichtigen Informationen analysieren können,
- in literarischen Texten Figurenkonstellationen und Handlungsabschnitte erkennen und beschreiben können,
- landeskundliche Informationen aus unterschiedlichen Quellen herausfiltern können.

Das traditionelle Europäische Sprachenportfolio enthält für jede Sprechfertigkeit die sog. Deskriptoren, die kurz und klar beschreiben, was der Lerner auf einem gewissen Gebiet der Sprachbeherrschung beherrschen sollte. In unserem Projekt wurden den einzelnen Deskriptoren des Europäischen Sprachenportfolios immer drei Varianten authentischer Texte zugeordnet. Auf diese Art und Weise ist eine umfassende Datenbank von Texten und Tests entstanden, die auf der Website unter der Adresse ika.uhk.cz zur Verfügung steht. Diese elektronische Datenbank von Texten ergänzt und erweitert die üblichen Lern- und Lehrmaterialien

im Deutschunterricht. Ihr Vorteil wird in der Aktualität und Kürze der Texte gesehen, die dem Alter und Niveau der Lerner angepasst sind, eventuell - im Falle des Hörverstehens - handelt es sich um Texte, die von jungen Muttersprachlern (Studentinnen und Studenten aus unserer Partneruniversität (Katholische Universität Eichstätt – Ingolstadt) aufgenommen sind.

Mit den in den Datenbanken zahlreich angebotenen variationsreichen Texten können interessierte Lerner der deutschen Sprache mit Hilfe von deutschsprachigen Originaltexten zusätzlich zum Unterricht, aber dennoch lehrbuchunabhängig, selbstständig Übungen durchführen. Jede einzelne Lesesituation wird mit Hilfe von 3 verschiedenen Lesetexten bewältigt (wenn es sich z. B. um die Fähigkeit handelt, einen Einblick in die deutschsprachigen Fernsehprogramme zu gewinnen, werden drei Varianten von Fernsehprogrammen aus drei verschiedenen Quellen angeboten; auch für die Orientierung in einer Speisekarte sind hier drei verschiedene Speisekarten zu finden usw.). Bei den meisten der vorgeschlagenen Texte handelt es sich um Materialien, die langfristig eingesetzt werden können und dabei nicht viel an Aktualität verlieren.

3.1 Texte zur Entwicklung des Lese- und Hörverstehens

Die Datenbank des Projektes „Littera“ enthält insgesamt 207 Texte, die folgendermaßen aufgeteilt sind (Tabelle 1):

Tabelle 1: Übersicht der Textanzahl

Kompetenz	Leseverstehen		Hörverstehen	
	<i>11 – 14 Jahre</i>	<i>15 – 19 Jahre</i>	<i>11 – 14 Jahre</i>	<i>15 – 19 Jahre</i>
A1	12	24	15	12
A2	18	24	12	18
B1	18	24	15	15

Das Material zur Entwicklung des Leseverstehens bietet eine reiche Auswahl an Texten, die verschiedene Themenbereiche betreffen und damit vielfältige Lesesituationen berücksichtigen. Wir haben uns dabei verschiedener Quellen bedient, z. B. bereits veröffentlichter Unterrichtsmaterialien für deutsche Muttersprachler (ggf. vereinfacht),

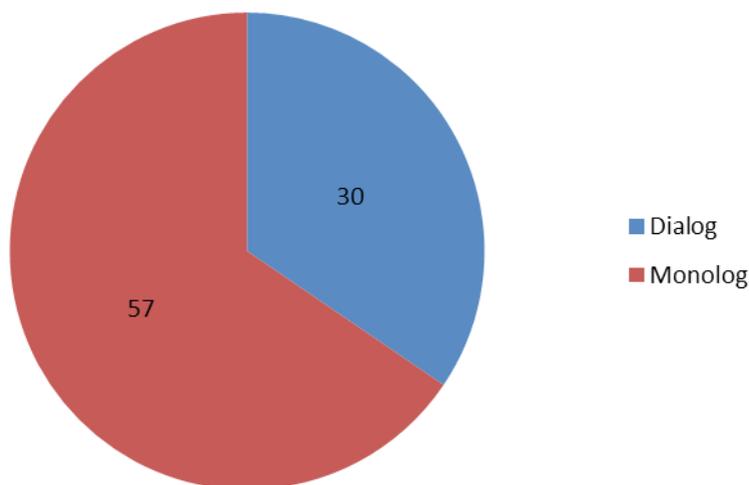
Presstexte und Internetquellen, die Datenbank enthält jedoch ebenfalls selbstständig erarbeitete Lesetexte. Man findet hier einerseits die für die Zielgruppe wichtigen Alltagstexte wie Stadtpläne, Speisekarten, Fernsehprogramme, Tipps zum Telefonieren und andererseits Texte, die landes- und kulturkundliche Aspekte thematisieren. Besondere Aufmerksamkeit verdient der Einsatz von Gedichten. Es handelt sich dabei um Gedichte, die auf eine interessante und sprachlich angemessene Art und Weise verschiedene Alltagsaspekte thematisieren und dem Alter der Lerner weitgehend entsprechen.

- In den einzelnen Kursabschnitten werden unterschiedliche Textsorten vorgestellt, aus denen dann die entsprechenden Informationen zu entnehmen sind. Um eine Überforderung der Schüler von vorne herein zu vermeiden, sind die präsentierten Texte nicht zu lang. Jeder Abschnitt enthält einen Beispieltext (als Word- und PDF-Datei) und ggf. noch Zusatzmaterialien (Wörterbuch, Redewendungen etc.) sowie den dazugehörigen Test. Die Texte können jederzeit ausgedruckt werden, sollte die Technik einmal versagen oder nicht vorhanden sein.
- Die vorgeschlagenen Texte zur Entwicklung des Hörverstehens bestehen sowohl aus dialogischen als auch aus narrativen Texten (siehe die Übersicht in der Tabelle 2). Aus dem Grafik 1 ist zu ersehen, dass dialogische Texte ein Drittel von allen Hörtexten in der Datenbank bilden.

Tabelle 2: Aufteilung der Texte zur Entwicklung des Hörverstehens

Altersgruppe	11 – 14 Jahre		15 – 19 Jahre	
	Monolog	Dialog	Monolog	Dialog
A1	8	7	5	7
A2	8	4	13	5
B1	11	4	12	3

Grafik 1: Typen der Texte zur Entwicklung des Hörverstehens



- In erster Linie muss man die Aktualität der meisten Texte betonen. Viele Texte beziehen sich auf aktuelle Themen, z.B. „Wahl in Rom: Der Überraschungspontifex“, „Forbes-Liste 2013: Reich, reicher, Carlos“, „Gutenberg-Film unter Plagiatverdacht“. Es handelt sich dabei oft um mit wichtigen Fragen verbundene Texte, die noch lange als ein geeignetes Unterrichtsmaterial dienen können. Die Nützlichkeit der vorgeschlagenen Texte besteht nicht nur in ihrem aktuellen Charakter. Wichtig ist ebenfalls die Tatsache, dass das angebotene Material zur Entwicklung des Hörverstehens oft mit Informationen zur Landes- und Kulturkunde verbunden ist. Es handelt sich dabei einerseits um deutschsprachige Länder und andererseits um Elemente fremder Kulturen. Dieses Material ergänzen u.a. Texte, deren Themen interessante Aspekte des Alltagslebens für die oben genannte Zielgruppe darstellen können.

Auch die vorgeschlagenen Texte zur Entwicklung des Hörverstehens werden in Gruppen präsentiert, die jeweils aus 3 einzelnen Texten bestehen. Die einzelnen Texte innerhalb einer gegebenen Gruppe sind meist als Ergänzung, Fortführung bzw. Erweiterung eines bestimmten Alltagsaspekts anzusehen. Alle Texte können sowohl als Audiodatei gehört

als auch in verschrifteter Form gelesen werden. Dabei ist es möglich, den geschriebenen Text simultan zu dem gehörten zu lesen, was für viele Lerner sehr hilfreich sein kann.

Alle erforderlichen Texte werden in Lernfeldern sozusagen vom nahen Umfeld auf die nähere Umgebung ausweitend angeboten: So beschäftigen sich die Schüler (11-14 Jahre) in den Hörverstehensaufgaben zunächst mit Inhalten aus der Schule, der Klasse, dem Café, dem Hotel, kurzum mit Texten im Bereich von Familie, Haus, Arbeit, Hobbies (auch literarische Hörtexte) und einfachen technischen Anweisungen (Fahrkartenautomat u.a.).

Texte für Schüler im Teenageralter befassen sich mit landeskundlich relevanten Festen wie Weihnachten u.a., mit Radionachrichten, Filmbeschreibungen und vieles mehr. Dabei wird stets auf die dem jeweiligen Alter entsprechende Textauswahl geachtet sowie auf die Aktualität der Themen, was in einem gedruckten Lehrbuch nicht der Fall ist. Unserer Meinung nach liegen genau hier die spezifischen Vorzüge des Programms.

3.2 Testen des Lese- und Hörverstehens

Bei dem eingesetzten Testverfahren wird meist das Detailverständnis überprüft. Der Stand des individuellen Lese- bzw. Hörverständnisses kann im Anschluss an jede Übung mit Hilfe von Tests vom Lerner autonom überprüft werden. Die Überprüfung des Leseverstehens erfolgt durch Aufgaben, die eine Kombination aus einer multiple choice-Aufgabe und einer Alternativantwort-Aufgabe bilden. Manche Punkte innerhalb der Aufgaben sind so formuliert, dass sie die Lernenden für bestimmte Strukturen sensibilisieren. Die einzelnen Aufgaben sind klar formuliert und entsprechen den Anforderungen an die o.g. Zielgruppe.

Um eine größtmögliche Objektivität der jeweiligen Tests zu erreichen, werden für den Wiederholungsfall stets Paralleltexte herangezogen. Sowohl die Distraktoren als auch die richtigen Lösungen sind eindeutig formuliert worden. Sie sind einerseits als eine klare Information und andererseits als ein wirksamer Impuls zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Text anzusehen. Jeder Schüler kann im Anschluss an einen bestandenen Test das Zertifikat auch ausdrucken. Vom lernpsychologischen Standpunkt aus sind gerade die Tests nach kleineren Einheiten

didaktisch sehr wertvoll, weil sie dem Lerner immer schon ein positives Feedback nach kürzeren Lernabschnitten erlauben.

Der Lehrer hat zudem die Möglichkeit, einen Einblick in die von den Schülern erstellten Übungen zu erhalten, was ihm auf jeden Fall eine objektivere Einschätzung des subjektiven Lese- bzw. Hörverständnisses seiner Schüler erlaubt.

Daneben erwerben die Nutzer auch Fertigkeiten im allgemeinen Umgang mit dem Medium „Computer“: Sie arbeiten mit Online-Wörterbüchern, schlagen in Datenbanken nach, lesen in Online-Foren (Facebook) nach und lernen auf diese Weise die unterschiedlichsten medialen Informationsquellen kennen, die für das Berufsleben von heute und morgen unabdingbare Voraussetzung sind.

4 Fazit

Im Rahmen des Projektes „Littera“ (Punkt 5) entstand eine umfangreiche Datenbank von Texten, die zur Entwicklung der Lese- und Hörkompetenz der Lernenden wesentlich beitragen kann. Sie bietet eine reiche Auswahl an Texten, die verschiedene Themenbereiche betreffen und damit vielfältige Lese- und Hörsituationen berücksichtigen. Bei den meisten Texten handelt es sich um Material, das langfristig eingesetzt werden kann und dabei nicht viel an Aktualität verliert. Am Ende des Projektes wurden kurze Motivationskurse für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und II veranstaltet, wo das LMS Moodle präsentiert wurde. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nahmen das Moodle-Programm begeistert an.

Das im LSM Moodle entstandene Programm wurde von zwei Spezialistinnen, Hochschuldozentinnen im Fach Didaktik Deutsch als Fremdsprache aus Deutschland und Polen begutachtet. Ihre Meinungen über das Projekt waren sehr positiv und optimistisch. Am Ende dieses Textes möchten wir einige Worte aus dem Gutachten von Herrn Professor J. Meixner (Katholische Universität Eichstätt – Ingolstadt) zitieren:

„Das vorliegende Programm zielt in jeder Phase und an jeder Stelle darauf ab, die Teilnehmer mit bestmöglichen Informationen zu aktuellen Trends und Herausforderungen der deutschen Sprachdidaktik, zur Lehre der deutschen Sprache in der interkulturellen Lernumgebung, zum

Einsatz moderner Technologie in der Lehre zu liefern. Man merkt, dass hier äußerst qualifizierte, professionelle und höchst motivierte Dozenten ein sehr gelungenes Sprachlernprogramm erstellt haben, das mit Sicherheit eine Bereicherung für jeden Deutsch- als Fremdspracheunterricht darstellt und, vor allem, das auch jederzeit leicht aktualisierbar und für andere Sprachlernportfolios (Russisch, Englisch etc.) nutzbar zu machen ist. Eine Weiterführung/-entwicklung des vorliegenden Programmes ist daher sehr empfehlenswert.“

5 Literatur

- BESEDOVÁ, Petra (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- BOHUSLAVOVÁ, Libuše a kol. (2009). *Evropské jazykové portfolio 15–19 let*. Praha: Klett.
- ONDRÁKOVÁ, Jana (2011). Wie sich die Familienverhältnisse in den letzten zwanzig Jahren verändert haben. In: KÜMMEL, Martin Joachim (Hg.). *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*. Hamburg: Kováč. S. 275–282.
- PERCLOVÁ, Radka (2001). *Evropské jazykové portfolio 11–14 let*. Praha: Fortuna.

Resumé

Neustálou snahou učitelů cizích jazyků je vyhledávat nové možnosti pro ulehčení a zefektivnění výuky. Projekt „Littera“, který byl v období 1. 10. 2010–30. 9. 2013 řešen na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, sjednotil lingvistické katedry a zaměřil pozornost mimo jiné na rozvoj kompetencí čtení s porozuměním a poslech s porozuměním. V rámci jedné z klíčových aktivit projektu vznikla databanka textů určených pro čtení a poslech ve výuce i samostudiu německého jazyka. Databanka se opírá o zásady Společného evropského rámce pro jazyky a Evropského jazykového portfolia pro věkové skupiny 11–14 let a 15–19 let na úrovni A1, A2 a B1. Článek popisuje proces vzniku tohoto nového výukového prostředku a možnosti jeho uplatnění ve výuce i samostatné přípravě žáků a studentů.

Erfahrungen mit der Fehleranalyse im FSU

Jana Ondráková, Tereza Stránská, Alena Wróblová
Universität Hradec Králové

Abstract

Im Verlauf jedes Lernens entstehen Fehler. Das Fremdsprachenlernen stellt dabei keine Ausnahme dar. Die Fehlleistungen sind jedoch kein Beweis für eine ungenügende Begabung, ein ungenügendes Streben und eine ungenügende Aufmerksamkeit des Lerners. Sie sind eine wichtige Information nicht nur für den Lehrer, der eine Rückmeldung über den Erfolg seiner Lehrfähigkeiten bekommt, sondern auch für den Schüler selbst, der durch die Fehler die Chance bekommt, die Ursache seiner Fehler zu begreifen und aus den Fehlern zu lernen. Ausländische Fremdsprachenlektoren erfahren bald, dass faktisch dieselben Fehler bei den Mitgliedern einer Nation wiederholt auftreten. Am Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové werden Analysen der Fehler in schriftlichen Arbeiten der Studenten durchgeführt, die das Ziel haben festzustellen, welche Spracherscheinungen den tschechischen Deutsch lernenden Schülern und Studenten die meisten Probleme bringen. Resultate von zwei dieser Analysen vergleicht und beschreibt dieser Beitrag.

Schlüsselwörter: Fehler, Fehleranalyse, Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen

Abstract

While learning something new, students always make errors and mistakes and foreign language learning is no exception to this rule. Nevertheless, such mistakes should not be perceived as a lack of talent, effort and attention in students. Mistakes provide important information not only to teachers, who receive feedback on the success of their teaching methods, but they are beneficial even for students who get a chance to understand the essence of making their errors and mistakes and to learn from them. Native speakers teaching their language as a foreign

language soon detect a continual repetition of the same type of mistakes among members of one nation. With the aim to determine which linguistic phenomena cause problems to Czech pupils and students in learning the German language, the Department of German Language and Literature at the Faculty of Education, University of Hradec Králové, conducts analyses of mistakes made by Czech native speakers in written assignments in German. Results of two of these analyses are described and compared in this paper.

Keywords: errors and mistakes, analyse of errors, foreign language teaching and learning

1 Das Phänomen des Fehlers

Im Verlauf jedes Lernens entstehen Fehler, es ist deshalb kein Wunder, dass das Fremdsprachenlernen dabei keine Ausnahme ist. Nickel (1973, S. 8) betont den diagnostischen Wert des Fehlers und vergleicht eine Fehlleistung mit dem Fieber, in welchem der Arzt sogar ein positives Phänomen für die Feststellung der Diagnose sieht. „Eine Untersuchung der von Schülern gemachten Fehler ermöglicht es dem Lehrer, sich besser in die Unterrichtssituation hineinzusetzen und sie sozusagen durch die linguistische Brille des Schülers zu sehen“ (Nickel, 1973, S. 24). Diese Definition ist theoretisch akzeptabel und sachlich richtig. Die Praxis sieht jedoch anders aus. Die Lehrer unterrichten meist mit einer hohen Pflichtstundenzahl in überfüllten Klassen. Unter Zeitdruck und durch Überlastung neigen sie mehr zu der Ansicht, dass Fehlleistungen ein Beweis für ungenügenden Fleiß, geringe Begabung, enorme Eile, Müdigkeit, fehlende Konzentration bzw. die Verbindung mehrerer dieser Ursachen auf der Seite des Schülers sind. In Fehlern sehen die Lehrer ein negatives Phänomen, das eigentlich nicht existieren würde, wenn die Lerner genügend intensiv, richtig und regelmäßig lernen würden. (Nickel, 1974, S. 25 f.)

Ebenso wie die Lehrer tendieren auch die Schüler (und besonders ihre Eltern) zur Vereinfachung des Problems der Ursache von Fehlleistungen. Nach ihrer Meinung sind die Lehrer für ungenügende Fremdsprachenkenntnisse und -fähigkeiten der Schüler verantwortlich. Die Lehrer müssen doch den Unterricht so vorbereiten, dass jeder Schüler alles im Unterricht gleich versteht und möglichst auch problemlos beherrscht.

Es ist jedoch nicht in den Kräften des Lehrers, eine Fremdsprache für seinen Schüler zu lernen. Dies muss der Schüler wollen und sich entsprechend bemühen.

Es gibt nach Ouanes (1992, S. 732–35) noch eine dritte Meinung zu dieser Problematik, die sich vor allem an Universitäten verbreitet habe: Schuld an Fehlleistungen und geringen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lerner sei das niedrige Niveau des Bildungssystems.

Man kann die Fehler jedoch nicht grundsätzlich negativ bewerten, weil sie eigentlich das Zeichen des Lernfortschritts sind. Im Unterschied zu früheren Meinungen werden die Fehler als eine legitime Phase des Lernprozesses gesehen. Jeder Lerner hat das Recht, sich zu irren und Fehler zu machen.

Die Fehler beim Fremdsprachenlernen sind einerseits Fehler, deren Erscheinung von sich selbst in der Zielsprache schwierig ist und die die Ausgangssprache entweder nicht kennt oder für die sie andere Sprachmittel verwendet, andererseits solche Fälle, in den die Ziel- und Ausgangssprache zwar ähnliche, aber nicht identische Sprachmittel benutzen (diese Fehler sind am zahlreichsten). Es entstehen jedoch auch Fehler, die aufgrund unterschiedlicher Lebenserfahrungen des Lerners entstehen (mit solchen Fehlern beschäftigt sich die Pragmalinguistik).

2 Zur Notwendigkeit der Fehleranalysen

Der Lehrstuhl „Deutsche Sprache und Literatur“ der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové beschäftigt sich seit 1990 mit Fehlern, die tschechische Schüler im Deutschen machen. Die Inspiration dazu hat man einerseits bei einem tschechischen Linguisten¹ gefunden, der eine Fehleranalyse aus schriftlichen Arbeiten von Englischstudenten der Karlsuniversität vor dem II. Weltkrieg durchgeführt hatte. Andererseits war für uns auch die Erkenntnis ausländischer Lehrer (Muttersprachler) inspirierend, dass die Schüler derselben Muttersprache beim Fremdsprachenlernen eine große Anzahl von ähnlichen Fehlern begehen. Deshalb entschieden wir uns, Fehler aus dem schriftlichen Teil der Aufnahmeprüfungen, welche die Bewerber um das Deutschstudium an unserer Fakultät abgelegt hatten, zu analysieren. Mit dieser Problematik

¹ Es ist uns nicht gelungen, den Namen dieses Linguisten in historischen Quellen zu finden. Seine Tätigkeit hat uns trotzdem in unseren Bemühungen inspiriert.

haben wir uns aus den verschiedensten Blickwinkeln beschäftigt und man kann sagen, dass jede Untersuchung uns immer ein bisschen weiter in die Problematik der Fehler geführt hat. Das Ziel unserer Bemühungen war festzustellen, welche sprachlichen Erscheinungen den tschechischen Schülern Probleme bereiten, und wo die tschechischen Nutzer der deutschen Sprache die meisten Fehler machen.

2.1 Fehleranalyse I

Die erste Fehleranalyse wurde in den Jahren 1990–1993 realisiert. Drei Jahre nacheinander wurden schriftliche Teile der Aufnahmeprüfungen der Interessenten für ein Studium des Lehramts Deutsche Sprache und Literatur analysiert, konkret: die Übersetzung von 10 Sätzen aus dem Tschechischen ins Deutsche. Die Probanden waren vorwiegend achtzehn- bis neunzehnjährige Abiturienten und hatten noch keine Erfahrungen mit dem Hochschulstudium. Ihre schriftlichen Arbeiten waren ein ideales Untersuchungsmaterial, weil es sich um Absolventinnen und Absolventen verschiedener Schultypen aus verschiedenen Regionen der Tschechischen Republik handelte, was die Objektivität und Repräsentativität der Untersuchung erhöhte, denn wir hatten es nicht mit zufälligen Fehlern im Rahmen einer Schule, eines Schultyps oder einer Region zu tun. Wichtig war auch die Tatsache, dass alle Teilnehmer für ein möglichst gutes Ergebnis motiviert waren, da sie erfolgreich sein und Deutsch studieren wollten.

Am Anfang unserer Analyse musste eine detaillierte Fehlerklassifikation erarbeitet werden. Um den Typ der häufigsten grammatischen Fehler und ihre Frequenz festzustellen, war es wichtig und notwendig, zuerst die einzelnen Fehler zu bestimmen und zu bezeichnen.

Die untersuchte Einheit in unserem Korpus bildeten die sog. Wortformen, weil die einzelnen Formen zusammen mit anderen morphologischen Kategorien, die die Form bilden, klassifiziert werden müssen. Unsere Grundeinteilung wurde mittels Kodierung im Rahmen der Wortarten durchgeführt. Zuerst wurde eine Fehlerliste zusammengestellt, in der jede morphologische Erscheinung mit einem numerischen Kode bezeichnet wurde. Der Kode enthielt jeweils 3 Ziffern, von denen die erste Ziffer die Wortart bedeutete.

Die Ziffer 1 bedeutet, dass es sich um ein Substantiv handelt, 2 – Adjektiv, 3 – Pronomen, 4 – Numerale, 5 – Verb, 6 – Adverb, 7 – Präposition, 8 – Konjunktion, 9 – andere Fehler (z. B. Wortfolge, Negation usw.). Alle Fehler, die die Substantive betreffen, haben also einen Kode, der mit der Ziffer 1 beginnt.

Wir haben uns bemüht, auch die anderen Fehler ähnlich zu klassifizieren. Bei der Übersetzung wiederholen sich ähnliche Probleme bei mehreren Wortarten, und wir haben versucht, diese Ähnlichkeiten ebenfalls eindeutig zu bestimmen. Es handelt sich vor allem um die Unkenntnis und im Zusammenhang damit um die Auslassung von Wörtern oder um eine Ersetzung durch ein bedeutungsähnliches Wort. Die Auslassung haben wir an der zweiten Stelle im Kode mit der Ziffer 1 bezeichnet, die Ersetzung mit der Ziffer 2.

Die Ziffern 3 bis 9 bezeichnen weiter das für die bestimmte Wortart typische Gebiet (z. B. bei Verben x3x – Konjugationsfehler, x4x – Rektionsfehler, x5x – Fehler in der Verwendung der Tempora, x6x – Fehler in der Verwendung der Modi, x7x – Fehler in der Verwendung der Genera, x8x – Fehler in der Verwendung der Infinitive, x9x – andere Fehler (z.B. Vorsilben, Hilfsverben). Zum Kode mit der Anfangsziffer 9 gehörten vor allem die Fehler aus den Gebieten der Syntax, der Negation und der Orthographie. Die letzte – dritte – Ziffer im Kode klassifiziert die einzelnen Fehlererscheinungen noch detaillierter.

Nach der Feststellung aller Fehlervarianten entstand eine Kodeliste, nach der alle Fehler in Form eines Kodes eingetragen werden können. Einige Fehler im Rahmen eines Wortes haben mehrere Kode bekommen (z. B. wenn der Proband ein anderes Wort verwendet hat, das er gleichzeitig falsch flektiert und dazu noch orthographisch fehlerhaft geschrieben hat).

Die nachfolgende Kodierung bedeutete dann, alle Sätze in allen Aufnahmeprüfungen durchzugehen, alle Fehler zu kodieren und eine genaue Evidenz zu führen. Diese Angaben wurden danach mit dem Computerprogramm Quatro Pro bearbeitet. Die Analyse wurde nach Jahrgängen angefertigt, um einzelne Jahrgänge miteinander vergleichen und die Entwicklungstendenz bestimmen zu können. Am Ende der ersten Phase wurde dann eine Gesamtfehleranalyse von allen Aufnahmeprüfungen durchgeführt.

Die Ergebnisse waren überraschend: 486 Teilnehmer machten insgesamt

6278 Fehler, d. h. im Durchschnitt 13 Fehler je Teilnehmer. Etwa ein Viertel aller Fehler waren durch unzureichende Wortschatzkenntnisse verursacht, eine große Anzahl von Fehlern entstand durch unzureichende orthographische Kenntnisse. Das heißt, dass unsere Schüler die Art und Weise des Vokabellernens nicht beherrschen und beim Lernen sehr wenig schreiben. Mehr als die Hälfte der Fehler wurden im Gebrauch des Genus der Substantive gemacht. Auch die Verbindung zweier Infinitive hat den Probanden Probleme bereitet (2/5 aller Fehler). Mehr als 1/3 der Probanden gebrauchten den erweiterten Infinitiv falsch, machten Fehler in der Rektion der Verben und in der Benutzung des Nullartikels. Ein Drittel der Probanden benutzten das Präteritum anstelle des erforderlichen Perfekts und fast 1/3 der Probanden hatten Probleme mit dem Satzrahmen. Ein Viertel der Probanden bildeten den Imperativ fehlerhaft und verwendeten in temporalen Nebensätzen anstelle des Plusquamperfekts das Perfekt. Das Vergessen des Reflexivpronomens bei Verben war fast bei einem Viertel der Probanden zu sehen, und bei einem Fünftel von ihnen ist falscher Artikelgebrauch und fehlerhafte Bildung des Partizips II zu verzeichnen. 1/6 der Probanden benutzten Präpositionen mit falschem Kasus und mehr als 1/7 machten Fehler in der Konjugation der starken Verben und benutzten anstelle des Konjunktivs den Indikativ. Etwa 1/7 der Teilnehmer machten Fehler in der Einhaltung der Wortfolge, in der Bildung des Plurals bei Substantiven, in der Bildung des Konjunktivs, benutzten anstelle des Passivs verschiedene Umschreibungen und hatten Probleme mit der Deklination der Personalpronomen. 1/8 der Teilnehmer waren nicht in der Lage, Infinitivkonstruktionen zu übersetzen, 1/9 benutzten den Konjunktiv anstelle des Indikativs, ließen in der Rektion der Verben erforderliche Präpositionen aus und machten Fehler im Elativ, 1/10 hatten Probleme mit der Deklination der Adjektive.

Die Analyse der schriftlichen Prüfungen brachte uns eine breite Übersicht von Fehlern, die die Deutsch lernenden tschechischen Schüler machen und denen wir im Unterricht erhöhte Aufmerksamkeit widmen müssen. Jedes Jahr haben wir die Resultate der Analyse in den Unterricht der Studenten des ersten Semesters eingefügt. Im grammatischen Proseminar wurden alle Fehler diskutiert, erklärt und richtige Formen eingeübt. Auf diese Art und Weise ist es uns gelungen, während des ersten Semesters das sprachliche Niveau der Studenten in der Gruppe zu vereinheitlichen und die Studenten auf das Studium in den folgenden

Semestern vorzubereiten.

Weiter ist es nötig zu betonen, dass die Resultate der Fehleranalysen 1990–1993 u. a. die falsche Strukturierung des Lernstoffes in den Lehrbüchern (die in allen Schultypen jener Zeit dieselben waren) und auch die Altersunterschiede bei der Lösung einzelner Aufgaben (neben den Abiturienten haben sich auch Lehrer zur Requalifikation gemeldet) bestätigt haben.

2.2 Fehleranalyse II

Im Frühling 2014 entstand ein neues Forschungsprojekt am Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur, das an die früheren Bemühungen anknüpfen wollte und das sich wieder mit der Feststellung des Typs und der Frequenz der Fehler beschäftigte. Im neuen Projekt wurden keine Fehler beim Übersetzen von isolierten Sätzen aus dem Tschechischen ins Deutsche analysiert. Dieses Projekt richtete sein Augenmerk auf die Fehler, die Studenten in ihren schriftlichen Klausuren (die einen Teil des Staatsexamens bilden) am Ende ihres Hochschulstudiums machen. Es handelt sich um schriftliche Äußerungen, die aufgrund der kreativen schriftlichen Produktion der Studenten zu einem vorgegebenen Thema entstanden sind und die deshalb die Interlingua ihrer Autoren widerspiegeln. Im Unterschied zu den oben angeführten Fehleranalysen gab es viele Veränderungen, die in der Tabelle 3 zu sehen sind.

Tabelle 3: Charakteristik der Fehleranalysen

	Fehleranalyse I	Fehleranalyse II
	Arbeiten aus den Jahren 1990–1993	Arbeiten aus den Jahren 2008–2013
Anzahl der analysierten schriftlichen Arbeiten	486	98
Zeit der Realisierung	vor dem Hochschulstudium	am Ende des Hochschulstudiums

	Fehleranalyse I	Fehleranalyse II
Inhalt des Tests	12 isolierte Sätze, Übersetzung aus dem Tschechischen ins Deutsche	zusammenhängender Text (500 Wörter), eigene Textproduktion der Studenten (Essay zu einem vorgegebenen Thema)
Benutzung des Wörterbuchs	nicht erlaubt	einsprachiges Wörterbuch erlaubt
Zeit für den Test	60 Minuten (darin auch Zeit für andere Teile des Tests)	240 Minuten
Bestandteile des Tests	Übersetzung (Lückentext und Leseverstehen – im Projekt nicht analysiert)	nur Essay, keine anderen Bestandteile
Motivation der Probanden zu besten Leistungen	Aufnahme zum Hochschulstudium	Abschluss des Hochschulstudiums
Korrektur der Tests	HochschullehrerInnen, tschechische MuttersprachlerInnen	HochschullehrerInnen, deutsche MuttersprachlerInnen
Durchführung der Kodierung	1 Person	4 Personen (davon 2 Studentinnen)

Im neuen Projekt wurden keine Fehler beim Übersetzen von isolierten Sätzen aus dem Tschechischen ins Deutsche analysiert. Dieses Projekt richtete sein Augenmerk auf die Fehler, die Studenten in ihren schriftlichen Klausuren (die einen Teil des Staatsexamens bilden) am Ende ihres Hochschulstudiums machen. Es handelt sich um schriftliche Äußerungen, die aufgrund der kreativen schriftlichen Produktion der Studenten zu einem vorgegebenen Thema entstanden sind und die deshalb die Interlingua ihrer Autoren widerspiegeln. Während die Probanden

1990 – 1993 Absolventen der verschiedensten Mittelschulen in der Tschechoslowakei (bzw. 1993 in Tschechien) waren und zueinander keine Beziehung hatten, wurde die neue Datenbank aus Arbeiten von Studenten erstellt, die fünf Jahre an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové das Lehramt Deutsch für die Sekundarstufe I in den Jahren 2008–2013 studiert haben. Während die Fehleranalyse 1990–1993 durch ihren Umfang und die Probandenzahl objektiv war, könnten die Leistungen in den Jahren 2008–2013 durch das einheitliche fünf Jahre dauernde Studium am selben Studienort und mit denselben Hochschullehrern und Unterrichtsmaterialien bestimmte subjektive Einflüsse beinhalten.

Während die Probanden 1990–1993 Absolventen der verschiedensten Mittelschulen in der Tschechoslowakei (bzw. 1993 in Tschechien) waren und zueinander keine Beziehung hatten, wurde die neue Datenbank aus Arbeiten von Studenten erstellt, die fünf Jahre an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové das Lehramt Deutsch für die Sekundarstufe I in den Jahren 2008–2013 studiert haben. Während die Fehleranalyse 1990–1993 durch ihren Umfang und die Probandenzahl objektiv war, könnten die Leistungen in den Jahren 2008–2013 durch das einheitliche fünf Jahre dauernde Studium am selben Studienort und mit denselben Hochschullehrern und Unterrichtsmaterialien bestimmte subjektive Einflüsse beinhalten.

Am Anfang des Projektes wurde die Kodierungstabelle für den Zeitraum 1990–1993 überarbeitet und in die Form gebracht, die nach Meinung der Projektleiterin der neuen Fehleranalyse entsprechen sollte. Die Aufmerksamkeit wurde auf Fehler

1. in der Formenlehre (Morphologie),
2. im Satzbau (Syntax),
3. im Wortschatz (Lexikologie und Semantik) und
4. in der Orthographie gerichtet.

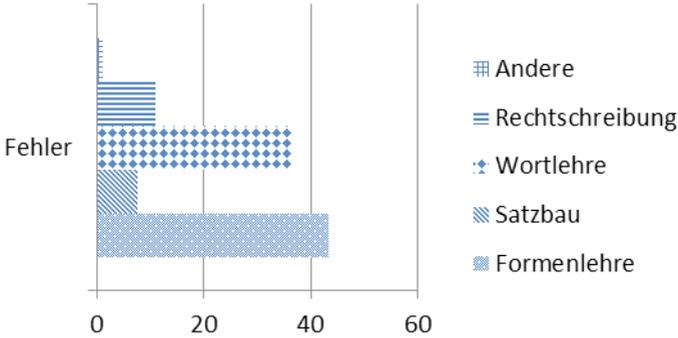
Nach dieser neuen Kodierungstabelle wurden dann die Wortformen im Text von Studentinnen und nachfolgend von Hochschullehrerinnen kodiert.

Die Tatsache, dass die Kodierung im Zeitraum 1990–1993 von einer Person (Hochschullehrerin) vorgenommen wurde, hat die Objektivität

und Einheitlichkeit der Resultate gesichert, was im neuen Projekt leider nicht möglich war. Im neuen Projekt haben mehrere Personen immer nur einen, im voraus bestimmten Teil von allen Arbeiten korrigiert. Die Objektivität hätte erreicht werden können, wenn alle Korrektorinnen alle Arbeiten korrigiert hätten. Wie jedoch schon früher in diesem Bericht erwähnt wurde, hat eine Kollegin ihre Arbeitsstelle gewechselt und an dem Projekt nicht bis zum Ende gearbeitet.

Alle untersuchten Klausuren wurden im Voraus von deutschen MuttersprachlerInnen korrigiert und aus den verwendeten Korrekturzeichen konnte man auch ersehen, was für eine Wichtigkeit die Muttersprachler den konkreten Fehlern beimessen. Obwohl das Korrigieren von Fehlern einen großen Teil der Arbeit eines Fremdsprachenlehrers ausmacht, haben die Hochschulstudenten während ihres Studiums nur geringe Erfahrungen in der Korrektur der Fehler und sind oft nicht in der Lage, einen Fehler zu klassifizieren und zu beschreiben. An der Kodierung der Fehler haben ursprünglich ein Student und zwei Studentinnen teilgenommen. Wegen der geringen Praxis mit dieser Tätigkeit und wegen des enormen Zeitaufwands hat der Student seine Teilnahme am Projekt beendet und seine Arbeit mussten die übrigen zwei Studentinnen teilen. Ihre Arbeit war durch eine schlechte Qualität der Fotokopien der analysierten Klausuren erschwert (die Originale dieser Arbeiten befinden sich im Archiv des Lehrstuhls Deutsche Sprache und Literatur und konnten nicht ausgeliehen werden). Die Studentinnen hatten Probleme mit der Handschrift der Probanden und in einigen Fällen konnten sie den Text nur schwer lesen. Es hat sie auch gestört, dass die Instruktionen an sie am Anfang des Projektes nur in elektronischer Form gesandt wurden. Die Kodierung wurde vorwiegend während der Sommermonate realisiert und man hatte nur eine beschränkte Verbindung mit anderen Teilnehmern der Forschungsgruppe. Als Nachteil wurde auch der Wechsel der Projektleitung gesehen. Trotz aller Schwierigkeiten kann man konstatieren, dass dieses neue Projekt wieder interessante Resultate hervorgebracht hat (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Bereich der Fehler



98 Studenten haben in ihren Klausuren am Ende ihres Hochschulstudiums insgesamt 3222 Fehler gemacht, d. h., dass jede untersuchte Person 34 Fehler verschiedensten Ursprungs machte. Die meisten Fehler erschienen im Bereich der Morphologie. Das bedeutet, dass 43,3 % der Studenten am Ende ihres Hochschulstudiums Probleme mit der Formenlehre haben (die meisten Fehler betreffen den Artikel und das Genus der deutschen Substantive). In der Wortfolge haben sich die Studenten wenig geirrt, am meisten war es im Gebrauch des Satzrahmens. Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass die Studenten nur einen begrenzten Wortschatz haben. Die Studenten haben oft ein falsches Wort (vor allem ein falsches Verb) für ihre Äußerung verwendet. Das zeugt auch davon, dass die Studenten noch am Ende des Hochschulstudiums nicht an die Arbeit mit dem Wörterbuch gewöhnt sind. Sie haben diese Fehler begangen, obwohl sie während der Klausur ein Langenscheidt-Wörterbuch zur Verfügung hatten. Das Wörterbuch sollten sie auch für die Überprüfung der Orthographie der verwendeten Wörter benutzen, was sie jedoch auch nicht getan haben.

Die häufigsten Fehler sind in der Tabelle 4 angeführt.

Tabelle 4: Übersicht über die häufigsten Fehler

Typ des Fehlers	Häufigkeit des Fehlers
falsch gewähltes Verb	368
Fehler in der Orthographie	351
unverständliche Formulierung des Satzes	286
fehlender Artikel	220
falsche Verwendung des Artikels	158
falsch gewähltes Substantiv	150
Fehler im Gebrauch des Satzrahmens	135
Fehler im Genus der Substantive	103
falsch verwendetes Pronomen	101

3 Fazit

Die in der Fehleranalyse gewonnenen Daten werden statistisch weiter bearbeitet und nachfolgend interpretiert. Die Forschungsergebnisse werden einerseits in nachfolgenden Untersuchungen, andererseits im Unterricht der linguistischen Disziplinen sowie in der Fachdidaktik präsentiert werden.

4 Literatur

- KORČÁKOVÁ, Jana (2003). Man lernt aus Fehlern. In: KORČÁKOVÁ Jana und Jürgen BEYER (eds.). *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 95–103.
- KORČÁKOVÁ, Jana (2002). Fehleranalyse im Deutschunterricht. *Sprache & Sprachen* (2002) 29/30, S. 83–86.
- NICKEL, Gerhard (1973). Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: NICKEL, Gerhard. *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Verl. S. 8–24.
- OUANES, Hédi (1992). Zur Problematik des Umgangs mit sprachlichen Fehlern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 19, 6/1992. S. 732–739.

Resumé

Během učení něčemu novému vznikají chyby, výjimkou není ani učení cizím jazykům. V chybách však nelze jen hledat nedostatek nadání, úsilí a pozornosti žáka. Jsou důležitou informací pro učitele, který dostává zpětnou vazbu na svou schopnost učit, ale i pro samotného žáka, který jejich prostřednictvím dostává šanci pochopit podstatu svého chybování a možnost poučit se. Zahraniční lektoři cizích jazyků, kteří vyučují svou mateřštinu v cizí zemi, brzy zjistí, že u žáků (mluvčích jiného jazyka) v podstatě neustále dochází k opakování stejného typu chyb. Otázkou, které jazykové jevy dělají problémy českým žákům a studentům při učení se německému jazyku, se zabývají projekty Katedry německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové analyzující chyby českých rodilých mluvčích v písemných pracích z němčiny. Výsledky dvou těchto analýz srovnává a popisuje tento článek.

„Verwirrung ohne Grenzen“ oder „Du bist Esel!“ Der deutsche Artikel in DaF-Lehrbüchern, (Lerner-)Grammatiken sowie in der einschlägigen Forschung

Thomas Pimingsdorfer
Südböhmische Universität České Budějovice

Abstract

Der Beitrag illustriert in wenigen ausgewählten Beispielen aus der Dissertation des Verfassers, wie ineffizient die einschlägige Forschung in dem für die zahlreichen DaF-Lernenden mit artikellosen Erstsprachen sehr bedeutsamen Grammatikthema „Artikelgebrauch“ bisher vorgegangen ist und wie ungeschickt der Artikelgebrauch, wenn überhaupt, nach wie vor in internationalen und in Tschechien verwendeten DaF-Grammatiken sowie Lehrbüchern behandelt wird. Er kann im hier vorgegebenen Rahmen jedoch keine konstruktiven Verbesserungsvorschläge für diese Problematik anbieten; dafür wird mehrmals auf die einschlägigen Kapitel der Dissertation des Verfassers verwiesen (im Internet sowie in Druckform verfügbar).

Schlüsselwörter: Artikel, Artikelgebrauch in Deutsch als Fremdsprache, Grammatikdidaktik, Lehrbuchanalyse, Forschungskritik

Abstract

The article illustrates in a few selected examples from the thesis of the author, how inefficient the research in the important grammar topic „use of German article“ is yet taken action. It also shows how inept this topic, if even, is treated still today in international and Czech grammars and textbooks. It cannot offer any constructive suggestions for this problem here; but it is several times referred to the thesis of the author (available on the Internet and in print).

Key words: German article, use of articles in German-as-a-foreign-language, grammar didactics, text book analysis, critical research analysis

1 Kurze persönliche Einleitung

Ungefähr zwei Wochen vor der Budweiser Konferenz „Deutsch ohne Grenzen“ war der Verfasser dieses Beitrags bei seiner Zahnärztin gewesen. Der nicht schmerzlose Eingriff wurde etwas gelindert durch das Lob der Ärztin, das wohl alle einigermaßen des Tschechischen mächtigen Ausländer/innen in diesem Land kennen, nämlich wie gut man diese doch so schwierige Sprache beherrsche, gefolgt von der Behauptung, sie, die Ärztin, könne hingegen auf Deutsch nur drei Dinge sagen, und zwar „Guten Tag“, „Ich heiße Jana“ und – etwas unerwartet – „Du bist Esel“. Die letzte der drei Aussagen musste vom langjährigen DaF-Lehrer in einem Land mit artikelloser Muttersprache und Verfasser einer Dissertation zum Artikelgebrauch im Deutschen natürlich sofort korrigiert sowie kommentiert – und auf der Budweiser Konferenz „Deutsch ohne Grenzen“ kurze Zeit später als kleine *captatio benevolentiae* zum Einstieg in den dort gehaltenen Fachvortrag sowie nun in den vorliegenden Beitrag in diesem Sammelband missbraucht werden.

2 Ausgewählte Probleme in DaF-Grammatiken, Lehrbüchern und Forschung

2.1 „Kein Artikel bei Nationalitäten und Berufen“

Denn obwohl „Esel“ in der Regel weder als Berufs- noch als Herkunftsangabe bezeichnet werden kann, hängt der Fehler der tschechischen Zahnärztin intensiv, u. U. sogar direkt kausal mit einer der häufigsten „Eseleien“ in der deutschen Artikelgebrauchsdidaktik zusammen, nämlich mit der nach wie vor in den meisten gebräuchlichen DaF-Lehrbüchern sowie Grammatiken verbreiteten, viel zu eifrig elementare Details streichenden Angabe „Vor Nationalitäten und Berufen steht kein Artikel“. So heißt es hierzu etwa, um mit einem speziell in Tschechien verwendeten Lehrwerk zu beginnen, bei Aufderstraße et al. (2004, S. 29): „Člen se nepoužívá [Der Artikel wird nicht gebraucht]...u povolání

[bei Berufen]: Er ist Programmierer [...]“, in der weit verbreiteten `em-Übungsgrammatik` (Hering et al., 2005, S. 22): „Der Nullartikel steht [...] vor Nationalitäten: Lance ist Amerikaner. / [...] vor Berufen: Tanja wird Sängerin“, oder z. B. in der `Klipp-und-klar-Übungsgrammatik` von Fandrych und Tallowitz (2005, S. 36): „Kein Artikel im Deutschen: Er ist Lehrer / Arzt / Mechaniker (Beruf). Sie ist Deutsche/Französin/Amerikanerin (Nationalitäten).“ Bezüglich Struktur sowie Umfang analoge Darstellungsweisen dieser Problematik finden sich etwa auch bei Kars und Häussermann (1988, S. 78), Singer (1995, S. 147; hier haben selbst Namen prinzipiell „keinen Artikel“), Kettnerová und Tesařová (1998, S. 54, und 2002, S. 19), Podepřelová und Zbranková (2004, S. 5; zwei weitere ausgewählte tschechische Beispiele), Schmidt und Kerner (2005, S. 109; speziell für Jugendliche konzipiert), Rusch und Schmitz (2007, S. 84), Dinsel und Geiger (2009, S. 129), in der weit verbreiteten `Übungsgrammatik für Anfänger` von Renate Luscher (2005, S. 89) oder schließlich in der ebenso viel benutzten Tangram-Grammatik von Dallapiazza et al. (2005, S. 138).¹

Doch so „klipp und klar“, das wissen DaF-Unterrichtende mitunter bereits nach wenigen Praxisstunden, verhält es sich mit dieser Angelegenheit keineswegs. Zunächst einmal fällt diese Regel nämlich allein schon durch die Beifügung eines Adjektivattributs, worauf auch einige der untersuchten Grammatiken noch Rücksicht nehmen (Lemcke und Rohrmann, 2006, S. 51; Höppnerová, 2003, S. 60; Dreyer und Schmitt, 1991, S. 25, sowie 2004, S. 23). Auch bei Griesbach (1986, S. 340) heißt es: „Der bestimmte Artikel entfällt [...] bei Berufs- und Nationalitätsbezeichnungen *ohne Attribute*“. Aber selbst diese DaF-Grammatik liegt da ziemlich falsch, denn wo ist die Rede davon, dass diese „Regeln“ selbstverständlich ausschließlich bei prädikativem Gebrauch richtig sind? Nun wird bisweilen betont, dass es sich um „Angaben zur Nationalität und zum Beruf mit den Verben *sein* und *werden*“ (so z. B. bei Dreyer und Schmitt, 1991, S. 25) handelt. Doch auch diese Einschränkung muss noch nicht unbedingt prädikativen Gebrauch bedeuten, worauf in keiner der untersuchten Lern- und Übungsgrammatiken hingewiesen wird. Und ein – von Budweiser Studierenden mit großer Vorliebe und dementsprechender Hartnäckigkeit produzierter – Satz wie etwa

1 Diese Seite des Tangram-Grammatikteils ist auch insofern bemerkenswert, als dort unter diversen ausgewählten Genusregeln für Neutrum u.a. die Vorsilbe „Ge-“ angeführt ist (Eppert, 1992) – und dazu als Beispiel neben „das Gespräch“ auch „das Genus“ (sic, nicht etwa „der Genuss“...).

„Dort ist Polizist“ lässt sich wohl in keiner erdenklichen Konstellation als korrekt bezeichnen.

Versuche, die Sache ein wenig besser zu machen, führen nicht selten zu noch größeren Verstößen gegen die wünschenswerte didaktische Klarheit, so z. B. in der weit verbreiteten Grundstufengrammatik von Monika Reimann (2005, S. 107), wo dem gängigen „Nullartikel [...] Berufe: Er ist Arzt [...]“ nach anderen Listenposten wie etwa auch „Materialien, Stoffe: Die Bluse ist aus Baumwolle“ am Ende der Seite hinzugefügt wird: „Nullartikel nur ohne Adjektiv oder Attribut (*sic!*), ansonsten unbestimmter / bestimmter Artikel: Er ist Arzt. – Er ist ein guter Arzt. Er hat früher in Berlin gelebt. – Er hat früher im geteilten Berlin gelebt.“

„Das geteilte Berlin“ gehört artikeldidaktisch ganz woanders hin als „ein guter Arzt“ (nämlich zu den Namenwörtern, die, da mit Attribut versehen, Artikel führen (vgl. hierzu z. B. Pimingsdorfer, 2010, S. 174–177, bzw. 2013, S. 186–189)! Wie verhält es sich, überdies, mit einer Bluse „aus *feiner* Baumwolle“? Und wo steht schließlich in all den untersuchten Grammatikbüchern, dass man in der Regel, wenn auch entgegen diesbezüglicher Ausführungen z. B. bei Engel (1996, S. 528–529), gar nicht wirklich schlimm gegen das Sprachsystem, und schon erst nicht gegen die Verständlichkeit verstößt, wenn man etwa „Sie ist eine Amerikanerin“ oder gar „Er ist ein Arzt“ sagen oder auch mal schreiben würde? Bei einer solchen Betrachtung dieser Materie würde es sich nämlich gar nicht mehr um grammatische Regeln, sondern eher um eine stilistische Variations-, wengleich gewiss Verbesserungsmöglichkeit handeln, wodurch den Deutschlernenden dieses Problem zugunsten von anderen, wichtigeren Dingen zunächst einmal überhaupt erspart bleiben könnte. Anhand der soeben genannten Deutschen Grammatik von Ulrich Engel sei hier aufgezeigt, dass diese Thematik auch in der „hohen Wissenschaft“ mit einigen Problemen verbunden ist: Würde der Gebrauch des indefiniten Artikels bei solchen „Nominalergänzungen“ tatsächlich „in der Regel zu unkorrekten Ausdrücken führen“, weil „er individualisierend wirkt“, und nur dann korrekt sein, „wenn er ironisierend gemeint wäre oder (bei betontem Artikel [auch indefinitem?]) ein besonderes Lob zum Ausdruck bringen sollte“? Und was hat – um nur ein Beispiel zu nennen – die Aussage „Sie gilt als [!] Pedantin“ in einer diesbezüglichen Beispielliste (Engel, 1996, S. 528) zu suchen, insbesondere wenn in der Folge, auf S. 529, ein Satz wie „Man bezeichnet

sie als eine Pedantin“ sogar wieder als korrekt eingestuft wird? – In der wesentlich kürzer gehaltenen Neubearbeitung der ‚Deutschen Grammatik‘ (Engel, 2004, S. 316) ist zumindest Letzteres korrigiert (Beispielsatz mit als-Prädikativ wird gesondert präsentiert); vgl. hierzu auch Boettcher (2009, S. 91) oder die Duden-Grammatik (Duden 4, 2006, S. 339), mit ebenso toleranteren sowie differenzierteren Ausführungen zu dieser Thematik. Feinheiten wie diejenige, dass mit „Sie ist eine Schauspielerin“ bei dieser einen Berufsbezeichnung auch bloß auf jemandes Fähigkeit sich zu verstellen hingewiesen werden kann (vgl. z. B. Beneš, 2005, S. 47), sollten in fortgeschrittenen Kursen, wenn der allgemeine Artikelgebrauch bereits einigermaßen gefestigt ist, nicht übergangen werden. Jedoch ist auch dann noch Vorsicht vor Hinweisen zu diesem Artikelgebrauchsthema in Übungsgrammatiken sowie Lehrbüchern geboten, wie die für Mittel- und Oberstufe konzipierte Grammatik von Rug und Tomaszewski (2002, S. 136) beweist, wenn es dort etwa heißt: „Bei Berufen, [...] steht der Nullartikel; bei genauere Erläuterung durch Attribute kann (*sic!*) der unbestimmte Artikel stehen.“ Kann man also in der Tat sagen: „Er ist guter Arzt“? Oder doch nur – und vor allem warum? – „Er ist praktischer Arzt“ (Attribut als integraler Bestandteil des Nomens)? Bereits bei den Grundregeln auf S. 134 folgt bei Rug und Tomaszewski auf ein „Was als Individuum [...] existiert, wird meist mit dem bestimmten Artikel ausgedrückt“ das Beispiel „die Titanic“ (Ausnahme unter den Namenwörtern!). Und auf S. 137 steht unmittelbar nach dem Hinweis „Produktnamen: [...] Wenn etwas Neues auftaucht: unbestimmter Artikel: Plötzlich tauchte [...] ein Mercedes auf“: „Wenn ein Markenname gemeint [?] ist: Nullartikel: Nehmen Sie Moritz-Frischei-Nudeln“ (indef. Art. Pl. eines Appellativums!). Als motivierend gemeinte Janis-Joplin-Zitate u. Ä. erweisen sich dabei eher als zusätzlich verwirrend (zu ähnlicher Kritik vgl. Albert, 2008, S. 93–94).

2.2 Unzählige sinnlose Regeln samt Ausnahmen – und: „Der Löwe ist ein Säugetier“

Das verwirrendste an sämtlichen DaF-Lehrbüchern und Grammatiken ist aber die Unzahl an schwierigen abstrakten, didaktisch und nicht selten auch inhaltlich völlig sinnlosen „Artikelregeln“, naturgemäß mit zahllosen tatsächlichen und bisweilen sogar falsch konstruierten bzw. zugeordneten Ausnahmen. Die Anzahl der Regeln, ja Regellisten z. B.

in der erwähnten 'Deutschen Grammatik', selbst in ihrer „korrigierten“ dritten Auflage, von Engel (1996) ist schier unüberschaubar, von deren Inhalt ganz zu schweigen. So heißt es dort etwa, zum Gebrauch des Nullartikels „Durch den Nullartikel wird Unbekanntheit dann markiert, wenn eine Größe, deren Existenz bezweifelt oder bestritten wird oder nur erwünscht ist, im Plural steht“ (S. 527). Derlei völlig unverständliche Anweisungen werden, innerhalb von „13 Klassen von Verwendungen der Artikel“, von zumeist völlig überflüssigen, häufig durch einfache Gegenbeispiele widerlegbaren „*ad-hoc*-Regeln“ (Pérennec, 1993, S. 21–22, die sich hier naturgemäß auf die 2. Aufl. 1988 bezieht) begleitet, wie z. B.: „Auch bei Ankündigung von Haltestellen (in U-Bahn, Bus u.a.) haben diese Namen immer Nullartikel“ oder „Medikamente haben meist den Nullartikel“ (S. 531 – „*eine/die Tablette*“ ist ebenfalls ein Medikament; zudem beachte man hier Engels Artikelgebrauch vor „Nullartikel“!). Und Hans-Jürgen Grimm, der sich ein Forscherleben lang redlich um die Artikelgebrauchsdidaktik bemüht hat, rühmte sich 1986, S. 11, die „60 bzw. 120 Regeln“ von Helbig und Buscha (1972) in seinem 'Lexikon zum Artikelgebrauch' (1992, 1. Aufl. 1987) als „angemessene Auswahl aus dieser Regelfülle [...] für didaktische Zwecke“ auf 55 Hauptregeln und in der zusammen mit Fritz Kempfer verfassten 'Kleinen deutschen Artikellehre' (1992, 1. Aufl. 1989) gar „nur“ auf 37 Regeln gekürzt zu haben.²

Besonders explizite einschlägige Kritik auch hierzu findet sich bei Pérennec (1993, S. 19 u. S. 36) sowie bei Bisle-Müller (1992, S. 58), der meint, derlei Regellisten seien „vielleicht für Deutsch lernende Computer interessant, für menschliche Deutschlerner ist das schlicht abschreckend.“ Und die Didaktisierung der Materie läuft dann in der Tat hauptsächlich nur auf mehr oder weniger geglücktes Wegstreichen ausgesuchter Posten aus den Regel- und Ausnahmelisten linguistischer Grammatiken hinaus; vgl. hierzu insbesondere unter den tschechischen, weniger gekürzten Grammatiken z. B. Berglová et al. (2005) oder Beneš et al. (2005). Besonders auffällig ist dabei, dass in den meisten didaktischen Grammatiken – häufig tatsächlich aus den linguistischen

2 Kategorisiert sind derlei Regellisten stets – didaktisch völlig ungeeignet – nach den drei Formen des Artikels, wobei in der Regel – didaktisch nicht weniger verkehrt – ausgerechnet mit dem definiten Artikel begonnen wird. Außerdem sei hier nochmals die Tatsache erwähnt, dass in Grimm und Kempfer genauso wie in Helbig und Buscha nach der politischen Wende von 1989 abgesehen von neuer Um schlaggestaltung und neuem, „westlichem“ Wortmaterial trotz des Zusatzes „überarbeitete Auflage“ keinerlei wesentliche grammatikdidaktische Überarbeitung vorgenommen worden ist.

Grammatiken heraus – gewisse Listenposten übernommen werden, die für den allgemeinen Sprachgebrauch im Sinne eines pragmatisch-kommunikativen Sprachlernens (vgl. z. B. Funk und Koenig, 1991, S. 48–55) alles andere als grundlegend sind, und dies insbesondere dann, wenn man sie in Relation dazu setzt, wie schwierig diese Lerninhalte unter Umständen für die Lernenden sein können. Als augenfälligstes Beispiel hierfür sollen an dieser Stelle die oft unter „Gattungsbezeichnungen“ oder „Generalisierungen“ (tschech. „generalizace“) bzw. „generischer Artikelgebrauch“ subsumierten Erscheinungen angeführt werden, so zum Beispiel – um nach dem Esel in der Einleitung ein weiteres Beispiel aus der Tierwelt zu bemühen – „Der Löwe ist ein Säugetier“ (u.a. in Beneš et al., 2005, S. 45), und etwa auch in der `em-Übungsgrammatik` von Hering et al. (2005, S. 22) signalisiere in „Die Seerose ist eine Wasserpflanze“ der bestimmte Artikel, „dass ein Exemplar stellvertretend für die ganze Art steht“.³

Solcherlei Sätze, egal mit welchem mehr oder weniger kreativen Wortschatz ausgekleidet, sind nicht gerade von elementarer Bedeutung, wenn man sich in einer Fremdsprache ausdrücken will; ganz abgesehen davon, dass man bei derartigen Aussagen genauso gut den indefiniten Artikel, und beide Artikelformen ebenso im Plural, einsetzen kann, ohne dabei Beeinträchtigungen stilistischer Art, geschweige denn irgendwelche Verstöße gegen das Sprachsystem oder die Verständlichkeit zu verursachen. Auf der übernächsten Seite (24) von Hering et al. (2005) finden sich dann auch die Angaben „Der / Ein Elefant ist ein Rüsseltier“ sowie „Elefanten sind Rüsseltiere“, und zwar mit dem Hinweis, dass der unbestimmte Artikel „in Definitionen bei dem Nomen, das die übergeordnete Klasse bezeichnet“, signalisiere, „dass etwas folgt, das (*sic!*) noch nicht näher identifiziert ist.“ Doch selbst die etwas fortgeschritteneren Lernenden, die diese Grammatik mitunter verwenden können, so auch die Studierenden an der Budweiser Universität, gaben sich in der Regel spätestens hier ziemlich verunsichert.

3 Zum Einstieg in das Artikelgebrauchskapitel heißt es in dieser weit verbreiteten em-Übungsgrammatik auf S. 22 auch, „im Unterschied zu den slawischen Sprachen“ (bei weitem nicht nur! – vgl. Pimingsdorfer, 2010, S. 93–95, bzw. 2013, S. 103–106) verwende „man im Deutschen Artikelwörter (*sic!*)... Sie zeigen“ – die „wichtigste“ Information zuallererst – „das Genus, den Numerus und den Kasus des folgenden Nomens an.“ In der vor fünf Jahren herausgekommenen Neuauflage (Hering et al., 2009) wurden zwar Titel und Umschlag grundlegend geändert, zumindest innerhalb des Artikelkapitels, von der Druckfarbe abgesehen, jedoch keinerlei Änderungen bzw. Verbesserungen vorgenommen (vgl. Anm. 2).

2.3 Von allerlei Bekanntem, Abstraktem und Konkretem – sowie *Menschen und Affen*

Abschließend soll noch festgehalten werden, dass in den untersuchten Lern- und Übungsgrammatiken nicht selten ganz ungeeignete, gar unkorrekte Zuordnungen bzw. Zusammenhänge hergestellt sowie ebensolche ungeschickte Beispiele zur Illustration herangezogen werden. So wird z. B. bei Latour (1997, S. 25) darauf hingewiesen, dass „das Akk.obj. bei `haben, bekommen, erhalten, suchen, (s.) wünschen´ [...] oft mit unbest. Art.“ stehe, „wenn es nicht bereits bekannt ist“, gefolgt von Beispielsätzen wie „Ich habe vorhin eine Postkarte aus der Schweiz bekommen“. – Ist diese Postkarte, zumindest „mir“, nicht schon bekannt (vgl. Vater, 1979, S. 114–115; oder Bisle-Müller, 1991, S. 43–44)? Und wie steht es mit zahllosen anderen wichtigen Verben, auf die sich derlei „Regel“ mitunter ebenso, jedenfalls „oft“, anwenden ließe? Bei Lemcke/Rohrmann (2006, S. 51) liest man überdies, dass bei „haben + Nomen“ *kein* Artikel stehe, gefolgt von den Beispielen „Sie hat Hunger. Sie hat Fieber“ (Artikellosigkeit aus einem ganz anderen Grund, nämlich Unzählbarkeit; vgl. Pimingsdorfer, 2010, S. 160–163, bzw. 2013, S. 174–177). Laut Frey und Dittrich (2006, S. 169) wiederum gelte dies – auch nicht wirklich erhellender – bei „Nomen für Begriffe, Situationen, Gefühle.“ Letzteres Autorenduo schreibt an derselben Stelle, unmittelbar nachdem „Artikellosigkeit“ vor Nomen mit unbestimmtem Plural („Leute, Fotos,...“) genannt wird, auch von ebensolcher bei *Nomen für Materialien*, und führt hierzu neben z. B. *Tee, Kaffee, Wasser, Brot und Reis* auch *Spaghetti* als Beispiel an. Selbst Deutschlernende ohne Italienischkenntnisse dürften, etwa anhand eines folgenden Prädikats, dieses „Material“ rasch ebenfalls als Pluralwort erkennen. Luscher (2005, S. 89) meint, dass wiederum der indefinite Artikel nicht nur Neues, sondern auch *Allgemeines* bezeichne, gefolgt vom ziemlich dubiosen Beispielsatz „Gibt es einen Sonderpreis?“. Laut Fandrych und Tallowitz (2005, S. 36) stehe er unter anderem „bei genereller Charakterisierung oder Definitionen“, begleitet von zwar möglichst kreativen, aber didaktisch denkbar ungeeigneten Beispielsätzen. Märchen eignen sich selbst im Zusammenhang mit artikeldidaktisch relevanter Kataphora/Anaphora („Es war einmal ein König. Der König hatte [...]“) nicht unbedingt besonders gut für die Erklärung des Artikelgebrauchs, da dort oft auch „*der* (böse) Wolf“ sein Unwesen treibt. Und wenn dann in einer Tabelle plötzlich links „Ich habe ein

gelbes Auto“ steht und rechts zur Begründung dieses indef. Artikels, zumal unmittelbar nach einer „schönen Prinzessin“, nichts als „eine neue Sache“, dann muss man nicht unbedingt an Kataphora (neu in Rede bzw. Text eingeführte Sache) denken, sondern vielleicht bloß an das artikeldidaktisch völlig irrelevante Alter des betreffenden fahrbaren Untersatzes. Als ganz besonders unpassendes Beispiel (für die Substantivierung von Artikelwörtern) erscheint mir schließlich, zumal in einer Veröffentlichung „für den Gebrauch an Schulen“ (s. 2), ein völlig unkommentiertes „Jedem das Seine“ bei Heringer (1995, S. 116). Und gegen die Annahme, etwa Lernergrammatiken für besonders fortgeschrittene Lernstufen böten durchgehend geeigneterer Beispielsätze, sei die ‚Kommunikative Grammatik DaF. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache‘ (!) von Engel und Tertel (1993) zitiert, wo, auf S. 94, ohne jegliche logische Zusammenhänge Sätze dargeboten werden wie: „Mir ist das weltdurchlässige Fenster lieber“ (zum def. Art.), „Ich würde einen Fensterblick von einem Hügel hinab auf einen See wählen“ (zum indef.) und schließlich „Der Fenstergucker ist ein Mann mit Phantasie“ (zum Nullartikel). Weiters muss hier noch verwiesen werden auf die artikelgrammatisch völlig irrelevante und artikeldidaktisch besonders schädliche Kategorisierung der Substantive in Konkreta und Abstrakta. Z. B. bei Kettnerová und Tesařová (2002, S. 63) heißt es hierzu: „Člen vynecháváme u abstraktních podstatných jmen“, also „Den Artikel lassen wir weg bei abstrakten Substantiven“. Schließlich tue man dies laut letzterem Autorinnenpaar „in der Regel“ ebenso „bei der Aufzählung von Substantiven“ („Při výčtu podstatných jmen vynecháváme zpravidla člen“, S. 177), und das nach einem Beispielsatz wie „Dort waren Narzissen, Margariten, Flieder [...]“ (3x indef. Art. Pl., der auch ganz ohne Aufzählung stehen würde, wobei „Flieder“ hier nicht nur durch seine Formgleichheit im Pl. denkbar schlecht gewählt ist).

Zuletzt soll hier noch vermerkt werden, dass DaF-Lernenden Grammatikübersichten nicht nur in Lehrbüchern und Lernergrammatiken zur Verfügung stehen, sondern immer häufiger auch in DaF-Wörterbüchern. Anhand eines besonders aktuellen sowie weit verbreiteten Vertreters dieser Spezies, nämlich des von Götz und Wellmann (2009) herausgegebenen ‚Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch‘, sei an dieser Stelle kurz aufgezeigt, wie selbst in einer „völligen Neuentwicklung“ (so der Untertitel im Vorspann) die Darstellung des Artikelgebrauchs von Ratlosigkeit, geradezu Unbeholfenheit geprägt zu sein scheint.

Zunächst wird im Grammatik-Anhang dieses großen DaF-Wörterbuchs (ab S. 1049) dem Artikel unmittelbar nach dem Substantiv sogar ein eigenes Hauptkapitel (Nr. 2) gewidmet. Obwohl es sich dabei aber tatsächlich um ein Artikelgebrauchskapitel handelt, betont gleich sein erster Satz wieder als scheinbar wichtigste Information zum Artikel dessen vermeintliche genusmarkierende Funktion („Artikel stehen vor dem Substantiv und kennzeichnen dessen Genus“). Dass nach einer solchen Feststellung unter „Artikel“ nur der bestimmte und der unbestimmte subsumiert werden und vom Null-Artikel keine Rede sein kann, ist da sogar erst mal einigermaßen nachvollziehbar. Doch auf der folgenden Seite heißt es dann im unmittelbaren Anschluss daran „Der Artikel kann meistens nicht (wie in manchen anderen Sprachen) weggelassen werden“. – In welchen anderen Sprachen? In artikellosen? Oder in anderen Artikelsprachen? Und deutet das „kann“ hier auf idiomatische Möglichkeit hin, oder geht es um grammatische Regeln? Was soll dann aber das „meistens“ eigentlich bedeuten? Weiters heißt es nun: „Er – man fragt sich zunächst, welcher (Artikel) eigentlich? – „kennzeichnet etwas als allgemein bekannt“, gefolgt von dem – uns nun ein letztes Mal in die Tierwelt führenden – Beispielsatz „Der Mensch stammt vom Affen ab“. Abgesehen von der artikelgebrauchsgrammatisch sowie didaktisch ebenfalls völlig unbrauchbaren Dichotomie „bekannt-unbekannt“, ist es in einem derartigen Satz doch nicht „der Mensch“, und genauso wenig übrigens „der Affe“, die „allgemein bekannt“ sind, sondern vielmehr – wenngleich etwa ein Kreationist das wohl anders sehen würde – die gesamte Aussage dieses außerdem für pragmatisch-kommunikativ ausgerichtetes DaF-Lernen erneut völlig unbrauchbaren Beispielsatzes. Dass es hier um eine ganz andere Funktion des definiten Artikels geht (nämlich die Dichotomie Klasse/Individuum), wird in dieser „völligen Neuentwicklung“ völlig missachtet. Als nächstes kennzeichne „er“ – mittlerweile geht es freilich um den indef. Art. – jedoch auch etwas als „im Moment noch unbekannt“; und man möchte schon beinahe meinen, dass also derlei Funktionen der Grund dafür seien, dass man – siehe oben – „den Artikel meistens nicht weglassen kann“. Doch in der Folge heißt es dann, nach der Feststellung, „er“ kennzeichne etwas auch *als Teil einer Menge* (mit dem Beispiel „eine unruhige Zeit“ – gibt es für „Mengen“ nicht geeignetere Beispiele als „Zeit“?), dass nun tatsächlich „kein Artikel“ stehe, „wenn eine unbestimmte Menge eines Stoffes bezeichnet wird: ‚gern Bier trinken‘, [...]“ Und schließlich – zum Abschluss noch einmal zurück zu derjenigen

„Artikel-Eselei“, mit der dieser Beitrag begonnen hat – dürfen natürlich auch in diesem DaF-Wörterbuch (auf S. 1051) die „Berufe und Nationalitäten“ nicht fehlen, wobei ein weiteres Mal als scheinbar einzige Bedingung für die Artikelrektion Attributlosigkeit explizit genannt wird und dann auch noch Beispiele wie „Er will Bäcker werden“ und „sie als Bürgermeisterin“ (Artikelrektion keineswegs aufgrund des Substantivs!) kommentarlos durcheinandergemischt werden.

3 Fazit

Selbst mit dieser nur sehr sporadischen und – für den bloß 15minütigen Konferenzbeitrag – relativ willkürlich vorgenommenen Auswahl an Beispielen kann der bedauernde Zustand der Artikelgebrauchsdidaktik in DaF-Lehrbüchern, Grammatiken und insbesondere auch in der Forschungsliteratur ziemlich klar aufgezeigt werden. Dieser Zustand äußert sich nun nicht bloß darin, dass dem Artikelgebrauch insgesamt und im Speziellen zugunsten des Genus-Kasus-Numerus-Komplexes zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird; so findet man insbesondere in DaF-Lehrbüchern für fortgeschrittene Lernende in der Regel zur Artikelgebrauchsgrammatik überhaupt keine Ausführungen. In den hier vorwiegend untersuchten Veröffentlichungen für die Grund- und untere Mittelstufe überwiegen oft didaktisch wenig zielführende Gewichtungen bzw. Ausfilterungen aus den linguistischen Grammatiken, wobei sich nicht nur sprachdidaktische, sondern bisweilen auch inhaltliche Fehler einschleichen und oft ungeeignete Beispielsätze sowohl in der Darstellung als auch in den Übungen die Effizienz dieser Lernmaterialien in solchem Maße beeinträchtigen, dass man dadurch als DaF-Lehrkraft vor Lernenden mit artikelloser Erstsprache geradezu angeregt wird, selbst nach einem Konzept zu suchen, mit dem man diese Lernenden zumindest bei der Aneignung der grundsätzlichen Phänomene des elementaren Artikelgebrauchs im Deutschen effektiver unterstützen könnte. Dieses Vorhaben hat der Autor des vorliegenden Beitrags in seiner hier mehrmals zitierten Dissertation ausführlich zu verwirklichen versucht.

4 Literatur

- ALBERT, Ruth (2008). Beurteilung der Qualität von Grammatiken – ein wichtiges Ausbildungsziel für DaF-Studierende. In: CHLOSTA, Christoph et al. (Hg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79)*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 93–108.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (2004). *Themen neu 1, Pracovní sešit*. Ismaning: Hueber / Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- BENEŠ, Eduard et al. (2005). *Praktická mluvnice němčiny. Přepřacované a aktualizované vydání*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- BERGLOVÁ, Eva et al. (2005). *Moderní gramatika němčiny. Výklad, cvičení, klíč*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- BISLE-MÜLLER, Hansjörg (1991). *Artikelwörter im Deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung* (Linguistische Arbeiten 267, Hg. Altmann, Hans et al.). Tübingen: Niemeyer.
- BISLE-MÜLLER, Hansjörg (1992). Artikelwörter im Deutschen: Ein Modell für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Heft 24, Hg. Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz. S. 29–63.
- BOETTCHER, Wolfgang (2009). *Grammatik verstehen. Band 1: Wort. Niemeyer Studienbuch*. Tübingen: Niemeyer / de Gruyter.
- DALLAPIAZZA, Rosa-Maria et al. (2005). *Tangram aktuell. Band 1 (Niveau A1/A2)*. Ismaning: Hueber.
- DINSEL, Sabine und Susanne Geiger (2009). *Großes Übungsbuch Grammatik Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- DREYER, Hilke und Richard SCHMITT (1991). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (2.Aufl.)*. Ismaning – München: Verlag für Deutsch.
- DREYER, Hilke und Richard SCHMITT (2004). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung („Die neue Gelbe“)*. Ismaning: Hueber.
- Duden 4 (2006). *Die Grammatik* (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4). 7. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.

- ENGEL, Ulrich (1996). *Deutsche Grammatik*. 3., korr. Aufl., Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- ENGEL, Ulrich und Rozemaria K. TERTEL (1993). *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln – mit Texten und Aufgaben*. München: Iudicium.
- EPPERT, Franz (1992). Wie brauchbar ist „Ge-“ als Artikelindikator? *Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft*. 23.Jg., 3/92, S. 148–152.
- FANDRYCH, Christian und Ulrike TALLOWITZ (2005). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- FREY, Evelyn und Roland DITTRICH (2006). *Übungsgrammatik Sequenzen Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- FUNK, Hermann und Michael KOENIG (1991). *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1* (Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des GI zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Hg. Neuner, Gerhard). Berlin/München: Goethe-Institut/Langenscheidt.
- GÖTZ, Dieter und Hans WELLMANN (Hg.) (2009). *Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch. Völlige Neuentwicklung*. Berlin/München/Warschau/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- GRIESBACH, Heinz (1986). *Neue deutsche Grammatik*. Berlin/München: Langenscheidt.
- GRIMM, Hans-Jürgen (1986). *Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen* (Linguistische Studien, o.A.). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- GRIMM, Hans-Jürgen (1992). *Lexikon zum Artikelgebrauch*, 3., durchges. Aufl. Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt/Verlag Enzyklopädie.
- GRIMM, Hans-Jürgen und Fritz KEMPTER (1989). *Kleine deutsche Artikellehre für Ausländer. Regeln und Übungen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- GRIMM, Hans-Jürgen und Fritz KEMPTER (1992). *Kleine deutsche Artikellehre. Ein Übungsbuch*. 2., überarbeitete Aufl. Leipzig/Berlin/München Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie.

- HELBIG, Gerhard und Joachim BUSCHA (1972). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- HERING, Axel, Magdalena MATUSSEK und Michaela PERLMANN-BALME (2005). *em-Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- HERING, Axel et al. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber (= Hering et al. 2005).
- HERINGER, Hans Jürgen (1995). *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Berlin: Cornelsen.
- HÖPPNEROVÁ, Věra (2003). *Begleiter. Übungsgrammatik zum Lehrbuch Deutsch für Gymnasien*. Praha: Scientia.
- KARS, Jürgen und Ulrich HÄUSSERMANN (1988). *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main/Wien/Aarau: Diesterweg – Österreichischer Bundesverlag – Sauerländer.
- KETTNEROVÁ, Drahomíra und Lea TESAŘOVÁ (1998). *Německy od Adama, Band 1B*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KETTNEROVÁ, Drahomíra und Lea TESAŘOVÁ (2002). *Deutsch eins, zwei. Band 1 (němčina pro začátečníky)*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- LATOUR, Bernd (1997). *Deutsche Grammatik in Stichwörtern*. Stuttgart/München/Düsseldorf/Leipzig: Ernst Klett Verlag – Edition Deutsch.
- LEMCKE, Christiane und Lutz ROHRMANN (2006). *Grammatik Intensivtrainer A1+A2*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- LUSCHER, Renate (2005). *Übungsgrammatik für Anfänger Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- PÉRENNEC, Marie-Hélène (1993). „Was leistet der Null-Artikel, falls es ihn gibt?“ In: VUILLAUME, Marcel u.a. (Hg.). *Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe* (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 2, Hg. VUILLAUME, Marcel und Eugène FAUCHER). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 19–40.

- PIMINGSDORFER, Thomas (2010). *Untersuchungen zur Didaktik des Gebrauchs von definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen für Lernende und Lehrende mit artikellosen Erstsprachen*. Dissertation. Wien, seit Anfang 2011 als Pdf-Datei abrufbar unter: <http://othes.univie.ac.at/12547> (im Gegensatz zur gedruckten Form 2013 samt umfangreichem Anhang!).
- PIMINGSDORFER, Thomas (2013). *Wer hat nicht Problem mit Artikel, na? Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen* (= DIRIM İnci et al. (Hg.). *Theorie und Praxis. Beiträge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Serie B, Band 1). Wien: Praesens-Verlag.
- PODEPŘELOVÁ, Alena und Milena ZBRANKOVÁ (2004). *Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation (A1 – A2)*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- REIMANN, Monika (2005). *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen*. 3. Aufl. Ismaning: Hueber.
- RUG, Wolfgang und Andreas TOMASZEWSKI (2002). *Grammatik mit Sinn und Verstand. Neufassung. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Klett.
- RUSCH, Paul und Helen SCHMITZ (2007). *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- SCHMIDT, Christine und Marion KERNER (2005). *Und jetzt ihr! Basisgrammatik für Jugendliche*. Ismaning: Hueber.
- SINGER, Helmut (1995). *Langenscheidts Grammatik in Frage und Antwort – Deutsch. Eine Übungsgrammatik für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin/München: Langenscheidt.
- VATER, Heinz (1979). *Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch*. 2., verb. Aufl. (Linguistische Arbeiten 78, Hg. BREKLE, Herbert E. et al.). Tübingen: Niemeyer.

Resumé

Příspěvek ilustruje na několika vybraných příkladech z dizertační práce autora, jak neefektivní jsou pro učící se jedince výsledky lingvistického i oborově didaktického výzkumu v oblasti tak důležitého pragmaticko-gramatického tématu, jakým je „používání členu“ v jazycích, které člen nepoužívají. Zároveň je zde na základě obsahové analýzy poukázáno na to, jak nepřesně – či dokonce vůbec – je „používání členu“ tematizováno v zahraničních i domácích učebnicích němčiny a gramatických příručkách, které se používají v České republice. V rámci daného rozsahu nemůže sice příspěvek nabídnout žádné konstruktivní návrhy řešení dané problematiky, odkazuje se v něm však mnohokrát na příslušné kapitoly autorovy dizertace (dostupné online na internetu).

Einsatz von literarischen Texten aus dem Fürstentum Liechtenstein im landeskundeorientierten DaF-Unterricht

Artur Stopyra
Zentrum für Deutsche Sprache DACHL, Warschau

Abstract

Liechtenstein, das kleinste deutschsprachige Land und zugleich der viertkleinste Staat Europas, ist vor allem für seine Finanzdienstleistungsbereiche, unzählige Briefkastenfirmen sowie dortzulande mitunter ausbrechende Finanzaffären weltweit bekannt. Literarische Texte aus dem kleinen Fürstentum werden jedoch in den germanistischen Studien und im DaF-Unterricht außer Betracht gelassen und nicht einmal exemplarisch ausgearbeitet. Auch die kulturelle Szene des Kleinstaates zwischen Grüezi und Servus ist für die meisten Germanisten und DaF-Lehrer weltweit immer noch ein „weißer Fleck“. Was sind die Gründe eines solchen „Umgangs“ mit der liechtensteinischen Literatur? Wie äußern sich Liechtensteiner Schriftstellerinnen und Schriftsteller zu ihrer Heimat? Wie lassen sich literarische Texte aus dem kleinsten der DACHL-Länder im DaF-Unterricht erfolgreich einsetzen?

Schlüsselwörter: Fürstentum Liechtenstein; DACHL; DaF-Unterricht; Landeskunde; Literatur

Abstract

Liechtenstein, the smallest German-speaking country and also the fourth smallest country in Europe, best known for its financial services sectors, countless shell companies and its occasional erupting financial affairs, is known worldwide. Literary texts from the small Principality are, however, disregarded in German Studies and Foreign Language lessons and not even used as examples. The cultural scene of the small country remains an unknown for most Germanic scholars and language teachers around the world. What are the reasons for treating

Liechtenstein's literature in this manner? How do Liechtenstein writers view their native land? How can literary texts from the smallest of the DACHL countries be successfully applied in teaching GFL?

Key words: Principality of Liechtenstein; DACHL (D – Germany, A – Austria, CH – Switzerland, L – Liechtenstein), Teaching of German as a Foreign Language; Regional and Cultural Studies; Literature

1 Liechtensteinische Literatur – *Terra incognita*

Der bekannte Wiener Bibliothekar Hanns Bohatta (1864–1947) schrieb im Jahr 1913: „Was wissen die Österreicher von Liechtenstein? Fast nichts, sehr viele wissen nicht einmal genau, wo es liegt. Nur dass es klein ist, das ist allgemein bekannt, und diese Bemerkung bekommt man stets von unwissenden Spöttern zu hören, wenn man den Namen Liechtenstein erwähnt.“ (Bohatta, 2000 [1913], S. 30)

Über 100 Jahre sind inzwischen vergangen. Und was weiß man heute alles über das Ländle „zwischen Grüezi und Servus“, über seine Geschichte, Kultur, Literatur? Was weiß man darüber in Tschechien? Die beiden Staaten verbinden ein gemeinsames europäisches Erbe und die jahrhundertalte Geschichte des Hauses Liechtenstein in den Ländern Böhmen, Mähren und Schlesien. Trotzdem ist das kleinste der DACHL-Länder¹ und zugleich der viertkleinste Staat Europas auch in Tschechien praktisch nur für seine Finanzdienstleistungsbereiche, Briefkastenfirmen und Finanzaffären und natürlich auch für die Enteignung von Besitztümern des Hauses Liechtenstein nach dem Zweiten Weltkrieg auf Grundlage

1 Das in der Germanistik und im DaF-Unterricht weltweit verbreitete Akronym DACHL (nicht DACH!) steht für alle vier deutschsprachigen Länder: Deutschland (D), Österreich (A – Austria), die Schweiz (CH – Confoederatio Helvetica) und Liechtenstein (L). Als deutschsprachiges Land bezeichnet man allerdings ein Land, in dem Deutsch nicht nur als Amtssprache fungiert, sondern für die meisten seiner Bewohner sowohl National- als auch Muttersprache ist. Luxemburg ist daher kein deutschsprachiges Land, obwohl Deutsch – neben Luxemburgisch (Nationalsprache) und Französisch – eine der drei seiner Amtssprachen ist. Alle vier deutschsprachigen Länder werden deshalb oft synonymisch auch „DACHL-Länder“ genannt.

der sogenannten Beneš-Dekrete bekannt.² Von liechtensteinischen Schriftstellern hat man jenseits eines Radius' von 50–100 km von dem kleinen Fürstentum selbst in sehr belese­nen Kreisen nichts oder nur sehr wenig gehört. Die Liechtensteiner Literatur ist für die meisten Germanisten weltweit immer noch eine wahre *Terra incognita*. Ein Kuriosum: Liechtenstein ist der einzige Staat mit Deutsch als alleiniger anerkannter Amts- und Landessprache. In den übrigen, größeren Staaten des deutschen Sprachraums sind auch andere Sprachen als Amts- oder Minderheitensprachen anerkannt. In Liechtenstein dagegen gibt es (im Sinne des *Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates*) keine nationalen Minderheiten.

Noch vor 200 Jahren waren die meisten Einwohner des damaligen Agrarstaates Liechtenstein Analphabeten. Nach der Landesbeschreibung aus dem Jahr 1784 durch den Landvogt Gilm von Rosnegg lebte auf dem liechtensteinischen Boden „ein albernes, abergläubiges und von den dümmsten und größten Vorurteilen eingenommenes Volk, dem weder etwas von einer wahren Religion oder Christentum noch Tugend bekannt ist.“ Sein Nachfolger, Josef Schuppler (1776–1833), äußerte sich zu den damaligen Liechtensteinern im Jahr 1815 mit etwas milderem Worten: „Die intellektuelle und körperliche Bildung der Landeseinwohner hat keineswegs die dem Zeitgeiste angemessene Höhe erreicht, denn sie stehen in dieser Hinsicht weit unter ihren Nachbarn. Der Grund hievon [sic!] liegt in dem ganz vernachlässigt gewesenen Unterrichte der Jugend, die so zu sagen sich selbst überlassen aufwuchs, und nebst dem nothwendigsten Lesen, und fehlerhaften Schreiben nichts anderes erlernte. Es konnte auch wohl nicht anders seyn, weil es durchaus an fähigen Lehrern fehlte.“ (Schuppler, 1815 [1975], S. 242)

2 Als Begründung gaben die tschechoslowakischen Behörden an, der damalige Fürst von Liechtenstein hätte sich zur Zeit des Nationalsozialismus zur deutschen Nationalität bekannt. Im Besitz von Fürst Franz Josef II. und weiterer Mitglieder des Fürstenhauses waren 83.000 Hektaren der total 90.500 Hektaren enteigneter Bodenfläche. Auf den fürstlichen Ländereien, die rund dem Fünffachen der Fläche des Fürstentums Liechtenstein entsprachen, befanden sich Schlösser, Fabriken, Bergwerke und Wälder, die teils in Staatsbesitz und teils in private Hände übergingen. Mehr dazu: Peter Geiger / Tomás Knoz / Eliška Fučíková / Ondřej Horák / Catherine Horel / Johann Kräftner / Thomas Winkelbauer / Jan Županič (Hg.): Liechtensteinisch-tschechische Beziehungen in Geschichte und Gegenwart. Synthesebericht der Liechtensteinisch-Tschechischen Historikerkommission. Bd. 8 der Veröffentlichungen der Liechtensteinisch-Tschechischen Historikerkommission. Vaduz, 2014.

Die liechtensteinische Literatur ist deshalb im Vergleich zu der Literatur anderer deutschsprachiger Länder sehr jung. Der erste bekannte Vertreter der Liechtensteiner Literatur war Peter Kaiser (1793–1864) – ein Pädagoge, Historiker, Politiker und Dichter. 1848 wurde er zum Abgeordneten des Fürstentums in der Frankfurter Nationalversammlung.³ Heute hat Liechtenstein ca. 15–20 angesehene Autorinnen und Autoren.⁴ Und obwohl das Fürstentum (noch) keine Nobelpreisträger gedeihen ließ, steht nichts dem entgegen, dass die Germanistinnen und Germanisten aus aller Welt in ihrer Forschung auf dem Gebiet der deutschsprachigen Literatur auch Werke der Liechtensteiner Autoren mit einbeziehen und sich dabei vielleicht von den Worten des vor Kurzem verstorbenen Liechtensteiner Dichters Dr. Walter Oehry (1926–2014) inspirieren lassen: „Es muss nicht immer Goethe sein, es gibt doch auch in Liechtenstein Leute, die in unseren Tagen in Reimen was zu sagen haben“ (Oehry, 1996, Umschlag).

2 Kleinheit, Fürstlichkeit und Dörflichkeit des Fürstentums Liechtenstein

Die wichtigsten Identitätsfaktoren Liechtensteins sind: die Alpen, der Rhein, die Mundart(en), die Monarchie, die „Fürstlichkeit“ und der dörfliche Charakter des Landes, sowie seine Kleinheit. Der ganze Kleinstaat hat nur etwa 37.500 Einwohner, das ist mehr als doppelt so wenig wie die Stadt Budweis. Seit einigen Jahrzehnten zählt zu den wichtigsten Identitätsmerkmalen des Fürstentums auch der dort überall

3 Andere wichtige Autorinnen und Autoren aus dem 19. und 20. Jahrhundert sind: Franziska von Hoffnaass-Rheinberger (1832–1892), Johann Baptist Büchel (1853–1929), Josef Gassner (1858–1927), Hermine Rheinberger (1864–1932), Ida Ospelt-Amann (1899–1996), Siegfried Feger (1901–1989), Hans Friedrich Walser (1914–1996), Otto Seger (1907–1988), Edwin Nutt (1922–1981), Felix Marxer (1922–1997) und Walter Oehry (1926–2014).

4 Die wichtigsten zurzeit (September 2014) lebenden Autoren aus Liechtenstein sind: Anni Hilbe (geb. 1922), Norbert Haas (geb. 1942), Hans-Jörg Rheinberger (geb. 1946), Evi Kliemand (geb. 1946), Iren Nigg (geb. 1955), Michael Donhauser (geb. 1956), Hansjörg Quaderer (geb. 1958), Stefan Sprenger (geb. 1962), Mathias Ospelt (geb. 1963) und Armin Öhri (geb. 1978). Der wohl bekannteste unter ihnen ist der Ernst-Jandl-Preisträger Michael Donhauser, der zu den ansehnlichsten deutschsprachigen Lyrikern seiner Generation zählt. Er wuchs als österreichischer Staatsbürger in Liechtenstein auf. Nur wenige wissen, dass Donhauser Doppelstaatler ist und auch die liechtensteinische Staatsangehörigkeit besitzt. Seine früheren Prosatexte und manche Gedichte haben einen direkten Bezug auf Liechtenstein und das Fürstenthaus.

anzutreffende Reichtum und der damit verbundene Kult des Schweizer Franken, der in den elf Gemeinden Liechtensteins zelebriert wird. Alle diese Faktoren finden ihre Widerspiegelung in literarischen Texten einheimischer Autoren. Sie zu entdecken ist ein faszinierendes, wissenschaftlich-literarisches Abenteuer, zu dem ich Sie und Ihre Schüler bzw. Studenten einladen möchte.

„Klein, aber fein!“ sagen die Liechtensteiner oft und gern über ihre winzige, knapp 160 km² (genau: 160,475 km²) große Heimat. „Small is beautiful!“ schwärmen auch die Touristen, die während ihres Schweizbesuchs einen kurzen Abstecher nach Vaduz machen, um dort auf der Suche nach Souvenirs mit dem Qualitätssiegel Made in Liechtenstein ausgedehnten Einkaufsbummeln zu frönen, oder in einem der Vaduzer Museen ihren „kulturellen Hunger“ zu stillen. Die Kleinheit des Landes ist ein gern gekauftes (und wahrscheinlich noch lieber verkaufte!) Produkt, genauso wie die Liechtensteiner Briefmarken, die seit fast einem Jahrhundert Sammlerherzen aus aller Welt höher schlagen lassen.⁵ Der ehemalige Direktor der fürstlichen Kabinettskanzlei, Fürstlicher Rat Robert Allgäuer, meint: „Die Kleinheit prägt Liechtenstein durch und durch, physisch und psychisch. Kleinsein. Feinsein. David ohne Schleuder. Der Kult des Kleinen. Es ist schön, wenn man hie und da mit der Kleinheit kokettieren kann. Liechtenstein als Bethlehem. Ein eigenartiges Gefühl zu wissen und zu spüren, dass es neben einem keine Kleineren, nur Größere gibt.“ (Allgäuer, 1992, S. 281)

Eine humoristische Bemerkung zur Landesfläche seiner Heimat erlaubte sich – vielleicht an einem Weinabend – Constantin Obendorf (1869–1918), ein in Feldkirch lebender Liechtensteiner Dichter und *k. k.* Postbeamter. In seiner „Hymne an Liechtenstein zur Sauserzeit“⁶ meinte er, seine Heimat sei so klein, dass man, wenn man betrunken ist, auf dem eigenen Land quasi rittlings steht, indem sich die beiden Beine in den beiden Nachbarländern befinden. Wenn Sie im DaF-Unterricht mit Ihren Schülern über Liechtenstein sprechen, können Sie dieses Gedicht erfolgreich einsetzen und die Schüler auf eine lustige Weise über die

5 Die ersten drei liechtensteinischen Freimarken erschienen am 1. Februar 1912. Hergestellt wurden sie im Buchdruck in der Staatsdruckerei Wien. Sie zeigten allesamt den regierenden Fürsten Johann II. (1840–1929) mit dem liechtensteinischen Wappen in der rechten oberen Ecke.

6 Der Sauser ist umgangssprachliche Bezeichnung für einen trüben Traubenmost während der Gärung. Durch den Gärprozess entweichen große Mengen Kohlensäure, die den Most brausen oder sausen lassen.

Topographie des Fürstentums sprechen lassen, auch spielerisch, indem Ihre Schüler über einer Karte Liechtensteins rittlings stehen, mit den beiden Füßen außerhalb des „Liechtensteiner Bodens“ (Sie können Sich dabei z.B. eines Pappkartons bedienen), so werden sie Liechtenstein immer mit seiner Kleinheit assoziieren und nie vergessen, an welche Länder es grenzt. Der im Gedichttext vorkommende Name „Eschnerberger Feuergold“ ist eine umgangssprachliche Bezeichnung des erfrischenden Weißweines mit feinfruchtigem Bouquet und angenehm leichtem Muskatton *Riesling Sylvaner Feuergold* (Alkoholgehalt: 12.2% Vol.), der in Eschen bis heute hergestellt wird. Die von Obendorf beschriebene Sinnesempfindung, über dem liechtensteinischen Boden mit den Füßen auf den beiden Nachbarländern rittlings zu stehen, erfahren bestimmt auch manche Touristen, die sich die Fürstliche Hofkellerei in Vaduz etwas länger anschauen und dabei zu viele Gläser herrlicher, im besten Sinne des Wortes *fürstlicher* Weine kostenlos (!) degustieren:

*„Ich trank Vaduzer Rebensaft
und Eschnerberger Feuergold,
da hat es mich hinweggerafft,
viel schneller als ich wollt,
mein linkes und mein rechtes Bein,
ein jedes schritt für sich allein
im Sonnenschein durch Liechtenstein.*

*O weh! So trat ich einerseits
ins alte Österreicherland,
indes sich in der freien Schweiz
mein zweiter Fuß befand.
O Ländchen mit dem Götterwein,
für diesen Rausch warst du zu klein,
im Sonnenschein, mein Liechtenstein“*

(Obendorf, 1909, S. 2)

Auch gegenwärtige Schriftsteller aus dem Fürstentum weisen auf die Kleinheit ihrer Heimat hin und machen sich lustig über ihre geringe Bedeutung auf der internationalen Bühne. Als Beispiel möchte ich einen Text des Vaduzer Autors und Kabarettisten Mathias Ospelt anführen. Im Text seines Prosastücks werden einige geographische Namen erwähnt, die man auf einer Karte der DACHL-Länder problemlos finden

kann. Auf diese Weise lernen Ihre Schüler nicht nur die Topographie Liechtensteins kennen, sondern auch die der ganzen Region:

„Liechtenstein ist zu allererst einmal ein Fliegenfutz auf der Landkarte. Eine kleine ungeahndete Mogelei im Euro-Monopoly (...). Liechtenstein ist der koffeinfreie Kaffeesatz des paneuropäischen Schicksals. Ein Vakuum im Gebläse. Ein Intermezzo in der Geographiestunde. Ein gebührenpflichtiger Parkplatz am Vorderrhein. Eine Schlafsekunde auf der N13. Im Schatten der Kehrlichtverbrennungsanlage Buchs. Liechtenstein ist die begrünte Zugbrücke übers Riet, das Sankt Gallen und Vorarlberg verbindet. Liechtenstein ist das Häutchen zwischen Spaß und Ernst in den schweizerisch-österreichischen Beziehungen. Liechtenstein ist ...?“ (Ospelt, 2000, S. 230)

Auf eine interessante Weise schildert Liechtenstein in ihrem Prosatext „Einmal Heimat!“ aus dem Jahr 1988 Iren Nigg. Auch in diesem Text tauchen einige geographische Namen auf, die Ihre Schüler auf der Karte finden können. Die Gewinnerin des Literaturpreises der Europäischen Union 2011 meinte damals, ihr Land sei tot gewesen und habe nur „eine große Grenze“ erinnert. Die damalige Meinung der Autorin kann zu einer regen Diskussion ihrer Schüler führen.

„Das Fürstentum (...) schläft. Auf blauen Tafeln zeigt es seine Grenzen an, überall im Land und zahlreich, die sagen; Feldkirch, und zeigen nach Norden; Buchs, und zeigen nach Westen; Chur, und zeigen nach Süden. Im Osten steht der Berg, drängend nah. Da und dort auch grüne Tafeln, auf denen Zürich steht. Unter diesen Richtungstafeln fahren unsere Autos, und glitzern. Mein Land aber ist tot – oder stirbt es noch immer. Vier Brücken schlagen sich über den Rhein, in Bendern, in Schaan, in Vaduz und in Balzers, die führen hinüber zur Schweiz. So lässt sich leidlich atmen. Den Reisepass braucht’s nur im Norden, nach Österreich hin, an der Grenze von Schaanwald und Feldkirch. Mein Land ist klein, mein Land ist eine große Grenze.“ (Nigg, 1988, S. 27)

3 Dialektale Literatur Liechtensteins

Dass die DaF-Lerner im Lernprozess nicht nur mit der deutschen Standardsprache, sondern auch mit unterschiedlichen deutschsprachigen Dialekten konfrontiert werden, ist selbstverständlich. Und da eines der wichtigsten Identitätsmerkmale des Dorfstaates am Rhein eben der

Dialekt ist, genauso wie in der benachbarten Schweiz, kann die liechtensteinische Mundartliteratur für die DaF-Lerner besonders relevant sein, mit dem Ländle in Berührung zu kommen und sich mit der dort gesprochenen Sprache auseinanderzusetzen. Die allgemein verbreitete Auffassung, dass die Muttersprache der Liechtensteiner *Schweizerdeutsch* sei, ist natürlich falsch, denn auf dem Gebiet des Fürstentums werden elf verschiedene Liechtensteiner Mundarten gesprochen. Die Unterschiede zwischen ihnen sind zwar nicht groß, aber schon vorhanden. Den sich am meisten von den übrigen Liechtensteiner Mundarten unterscheidenden Walser-Dialekt, der in der höchstgelegenen Gemeinde Liechtensteins, Triesenberg, gesprochen wird, verstehen die Schweizer am besten, weil er der im Kanton Wallis gesprochenen Mundart fast identisch ist. Die Walser-Literatur vertritt vor allem Anni Hilbe (geb. 1922), eine einfache Bäuerin, die allerdings nur ihre Mundart, den Walser-Dialekt, beherrscht.⁷ Ihre kleine Heimat beschreibt sie in folgenden Reimen:

*„Im schöna Liechtaschteinerland
da scheid üns Doorf am Bäärgabhang:
Dia Hüüsli wiet v'rstreud am Hang,
luag'n älli wiet und shtolz i d's Land.
Jedes Oertli ischd ünsch lieab und wäärd
im Helmatdoorf am Triesnrbäärg.*

*As Walsrvöklki treu und wahr
läbt da scho an par hund'rt Jahr,
und nieana uf dr ganza Wäält
dunkts ünsch so schöö wiea da am Bäärg.
Drum iss ünsch au so lieab und wäärd,
uns Walsrdoorf am Bäärg.“*

(Hilbe, 1980, S. 72)

Als wichtigste Vertreterin der Liechtensteiner Mundartliteratur gilt Ida Ospelt-Amann (1899–1996), die Großmutter des oben zitierten Schriftstellers und Kabarettisten Mathias Ospelt. Zeit ihres Lebens lebte sie in Vaduz und dichtete in ihrer Muttersprache, in der Vaduzer Mundart. In ihrem Gedicht „Mis Häämatdorf“ (Mein Heimatdorf) erinnert sie sich voller Nostalgie an das Vaduz ihrer Kindheit zurück:

⁷ Viele Gedichte von Anni Hilbe sind zugänglich unter: www.walserdialekt.li (01. 09. 2014).

*„Vadoz, mis Häämatdorf bischt du,
wia hascht du di verendrät.
Du bishäs numma, bishäs du?
Zit hat dy so gendrät.*

*Wia ischt mir bang und wee o z Muat,
wenn y so dor di wandri.
I dir schtröömt jo a Menschaftuat,
ääs kennt drum numma s andri.*

*Ma hört ned schwätza mee wia mir.
Di aalta Hüüser sind vrschwunda.
I komm mir sälber frönd vor schier,
Vadozner hani kääni gfunnda.“*

(Ospelt-Amann, 1984, S. 24)

Das Gedicht, das zu den bekanntesten und beliebtesten Mundartgedichten im Fürstentum zählt, können Sie im DaF-Unterricht ebenfalls erfolgreich einsetzen, indem Sie mit Ihren Schülern z.B. über die Vaduzer Sehenswürdigkeiten sprechen. Da kommt wieder ein Kuriosum vor: Vaduz besitzt keine Stadtrechte, es kann also nicht als *Hauptstadt* Liechtensteins bezeichnet werden, was in vielen Lehrwerken für DaF und sogar in vielen Lexika irrtümlich steht, sondern als Liechtensteins *Hauptort*. Vaduz ist ein Dorf (auch eine Gemeinde). Somit ist Liechtenstein wohl der einzige Staat der Welt, dessen Hauptort ein Dorf ist.⁸ Die Vaduzer nennen ihren Heimatort scherzhaft „Hauptdorf“. Auch diese Information bereichert Ihren DaF-Unterricht über Liechtenstein, denn nur wenige wissen das.

4 Finanzplatz Liechtenstein

Noch in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts war das Fürstentum nur ein kleiner, armer Agrarstaat, und auf den schmalen Gassen von Vaduz spazierten stattliche Kühe herum. Durch die Finanzdienstleistungsbereiche, darunter 15 Banken, etwa 300 Treuhandgesellschaften und an die 70.000 Briefkastenfirmen, aber auch durch zahlreiche

⁸ Interessante Informationen zu Vaduz und zu Liechtenstein finden Sie und Ihre Schüler z.B. auf den Internetseiten: www.vaduz.li; www.liechtenstein.li. Sehr gut didaktisierte Materialien zur Landeskunde Liechtensteins, mit vielen archivalen Kurzfilmen, auch aus Vaduz, finden Sie unter: www.fuerstendvolk.li (01.09.2014).

Verträge mit der benachbarten Schweiz, gehört es heute zu den reichsten Ländern der Welt. Die Arbeitslosenquote liegt bei knapp 2% und überall riecht es nach Schweizer Franken. Noch vor 14 Jahren, zur Zeit der D-Mark, lud Mathias Ospelt auf eine humoristische Weise ausländische Investoren, Unternehmer und andere Geldbegehrende nach Liechtenstein ein:

„Meine Damen! Meine Herren! Das rinnt Ohren runter wie Türkischer Honig. Wie Kräuterbutter auf einem heißen Fleischkäse zerläuft das auf der Zunge. Wie ein menschliches Bedürfnis bereichert es die Sinne: Liech-Ten-Stein. Das schmeckt nach Freiheit. Und Frieden. Reichtum. Und Geld. Und Vermögen. (...) Und Häusern. Palästen. Schlössern. Burgen. Und Tschitti tschitti bäng bäng. Aber nicht nur! Liechtenstein riecht nach Insel. Aus Fels. Und Granit. Nach altem Holz riecht das. Nach Waffenkammer. Wandteppichen (...). Nach Mottenkugeln. Und Bohnerwachs. Nach dem Knattern der Fahnen im Föhn. (...) Nach Tresorräumen duftet's hier. Unterirdisch. Nach Panzerschränken. Schließfächern. Briefkästen. Nach Geheimnissen (englisch: secrets). Nach verborgenen Gängen müffelt's. Nach Konten. Verliesen. (...) Nach eisernen Jungfern. Und Leibesvisitation. Und fiskalischen Robidogs.⁹ Liechtenstein duftet nach frischen Franken. Und täglich frischen Banken. Nach frisch gewaschenen Kunden. D-Mark und Pfunden.¹⁰ Überfluss und Scherben. Russ und Serben. Fischelets und böckellets. Allhier.“ (Ospelt, 2000, S. 228–229)

Viele Jahrzehnte lang war das für sein extrem strenges Bankgeheimnis bekannte Fürstentum Liechtenstein der Lieblingsort der Finanzhaie aus der ganzen Welt, die ihr Geld in den hiesigen Banken und verschiedenen Stiftungen unterbrachten. Das bedrückte die einheimischen Künstler und Schriftsteller, allen voran den wohl härtesten Kritiker der liechtensteinischen Monarchie, Stefan Sprenger, der seine Wut auf Oligarchen, Bankier, Treuhänder (Steuerberater, Wirtschaftsprüfer, Unternehmensberater, Buchhalter, Wirtschaftsjuristen etc.) und andere Finanzmagnaten in seinem Bestseller „Katzengold – Zwei Aufsätze zum Wandel im Fürstentum Liechtenstein“ ausdrückte. Ein anderer Liechtensteiner Schriftsteller, Hansjörg Quaderer, befürchtete, dass irgendwann im 21. Jahrhundert von Liechtenstein nur ein Tresor und eine Briefkastenanschrift übrig bleiben würde. In seinen Augen gesehen

9 Die Bezeichnung Robidog gilt in der Schweiz und in Liechtenstein als Synonym für Hundetoiletten. Bis Ende 2008 wurden bereits über 40.000 Behälter an weit über 2.000 Gemeinden verkauft.

10 Es handelt sich um die offizielle Währung des Vereinigten Königreichs.

war seine Heimat „eine Fehlkonstruktion, aber neutronen-bombensicher. Ein schleichender Wahnsinn unter aller Augen.“ (Quaderer, 2000, S. 2). Auch Iren Nigg ächtete mit harten Worten die Machthabenden, die ihres Erachtens für die geldorientierte und besitzgierige Denkweise der Liechtensteiner Jugend verantwortlich sind:

„Und lernen's heute noch, die Kinder, früh genug. Und lernen einen Wert: Geld, und lernen einen Gott: Geld, und lernen einen Namen: Liechtenstein. Und in den Büchern steht die Lüge, wie auch in der Luft. Seit unsere Seelen auf Papier geführt werden, darauf steht: Tausend Franken, zehntausend Franken, eine Million. (...) Wer in diesem Land nicht reich ist und nicht zufrieden, ist dumm und krank und selber schuld. (...) Mein Land ist eine Lüge, ein winziges, böses Moor, und ist im Krieg gegen die Liebe.“ (Nigg, 1988, S. 30)

Stefan Sprenger, der seine Heimat mit voller Resignation und nostalgischer Reflexion „Schatzkistchen“ und „Tresörchen“ (Sprenger, 2000, S. 7; S. 11) nennt, macht sich ebenfalls Sorgen um ihre Zukunft. Wie Nigg verfolgt er bedrückt und deprimiert die Werte eines durchschnittlichen Liechtensteiner Gymnasiasten, der seine Aussichten ausschließlich im Finanzsektor sieht. Der Autor enthüllt die bedrückende Tatsache, dass der Luxus, oder besser gesagt die Üppigkeit, in der die frischgebackenen Liechtensteiner Treuhänder schwelgen (ein Teilhaber einer verhältnismäßig großen Treuhandkanzlei in Vaduz verdient pro Jahr ca. eine Million Franken, das sind über 23 Mln. Tschechische Kronen!), für viele Jugendliche zum Lebensziel würde. Die von Sprenger kritisierte Denkweise liechtensteinischer Jugendlicher kann ein Thema für eine interessante Diskussion mit Ihren Schülern über Armut und Reichtum im Allgemeinen sein, und sie anregen, über ihre eigenen Präferenzen und „Hänge“ nachzudenken:

„Wenn er etwas vom Leben zu erwarten hat, dann bekommt er das nur in der Bank oder im Treuhandbüro. Im Gewerbe oder in der Industrie wird er stecken bleiben, bestenfalls Manövriermasse sein. Er aber will mehr und in diesem Land führt nur ein Weg nach oben: der Finanzsektor. (...) Schließlich sieht er die Banker jeden Tag, die mit zwanzig bereits ihre eigenen BMWs fahren, weil sie mit Gewinnen aus dem Partizipationsscheinhandel über Nacht mehr verdienen haben, als sie es mit einem halben Jahr Bankarbeit tun, die Banker, die die schicken Anzüge tragen und mit den heißen Bräuten Ferien in [den] USA machen, er sieht es jeden Tag, wenn er im Schulbus oder auf dem Mofa durch Vaduz fährt.“ (Sprenger, 2003, S. 100)

Um die Lage des Finanzplatzes Liechtenstein besser zu verstehen, braucht man einiges Wissen zur innenpolitischen Situation des Kleinstaates und zu seiner Geschichte. Nach der über 10 Jahre andauernden und im Jahr 2003 beendeten Verfassungsdiskussion mussten die Liechtensteiner Bürger entscheiden, ob sie die Monarchie abschaffen wollen – dann würde der Fürst mit seiner Familie zu seiner Residenz nach Wien ziehen, der Staat aber dürfte sich in dem Fall nicht mehr „Fürstentum Liechtenstein“ nennen, sondern anders, z.B. „Republik Oberrheintal“ – oder ob sie den Verfassungsvorschlag des Fürsten annehmen und der Fürst dann noch mehr Macht bekommen würde. Es fand also eine Volksabstimmung statt. Fürst Hans Adam II. hat gewonnen. Wohl alle Liechtensteiner Treuhänder und Finanzhaie plädierten für den Fürsten. Weshalb? Das erklärt Sprenger, indem er den Gedankengang eines durchschnittlichen Treuhänders beschreibt:

„Wandert der Fürst aus, wandert Kapital ab. Verlässt das Fürstenhaus Liechtenstein, so verliert die Finanzdrehscheibe Vaduz den nicht zu unterschätzenden Standortvorteil des konservativen Tiefschlafs. Denn Geld, das man vor Steuerbehörden versteckt hat, verhält sich wie Wild am Waldrand: Bei der geringsten Störung scheut es und sucht das Weite. (...) Wandert Kapital ab, hat Liechtenstein keine Zukunft.“ (Sprenger, 2003, S. 111)

Sprenger bedauert diese Denkweise und leidet darunter, dass seine Landsleute so gierig sind:

„Was also macht den Treuhänder so ängstlich? Käme er mit einem Fürsten in Wien um Lohn und Brot? Nein. Gingen seine Geschäfte schlechter? Vielleicht. Statt 1,2 Millionen nur entsetzliche 600.000 Franken Gewinn. Würde der Ruf der Finanzintermediäre leiden? Nicht mehr als jetzt.“ (Sprenger, 2003, S. 112)

Auch Mathias Ospelt knüpft in einem seiner Werke an den Verfassungstreit an. In seiner Persiflage des im Alpengebiets verbreiteten Gebetsrufes, der unter dem Namen „Sennen-Ave“ bekannt ist und in seiner Fassung „Ave Securitas“ heißt, thematisiert er auf unerschrockene und *ironisierende Weise* das Thema Finanzplatz Liechtenstein und das Privatunternehmen des Fürsten, der zu den reichsten Europäern zählt. Damit der Text völlig verständlich ist, möchte ich zuerst einige Begriffe erklären.

Der Titel „Ave Securitas“ ist eine Allusion über die Securitas AG – ein Schweizer Unternehmen im Bereich Sicherheitsdienstleistungen, das eine Filiale in Liechtenstein hat und dafür sorgt, dass die Kunden der 15 Liechtensteiner Banken sanft und ruhig schlafen können. Eine dieser Banken, die LGT Bank in Liechtenstein AG (*Liechtenstein Global Trust*), ist das Eigentum des Fürstenhauses. *Marie* ist der Vorname der Fürstin Marie von und zu Liechtenstein, der Gattin des residierenden Fürsten Hans Adam II. *Haas* ist der Name des Vaduzer Erzbischofs Wolfgang *Haas*, der wegen seiner Treue dem Vatikan und seiner „äußerst konservativen Einstellung“ bei liberalen Liechtensteinern (vor allem in den *homosexuellen Kreisen*) unbeliebt ist. *Santi Niggi Neggi* sind die ersten Worte eines populären Schweizer und Liechtensteiner Kindergedichtes zum Nikolaustag (6. Dezember).¹¹ Die Namen der „Heiligen“ *Argus* und *Trustus* leiten sich der Latinisierung der Substantive *Arg* und *Trust* ab. Bei dem zweitgenannten Nomen handelt es sich um die Holdinggesellschaft LGT, die dem Fürsten gehört. Die Namen der anderen „Heiligen“ – *Finanzer* und *Knetenrich* – gehen auf *Finanzen* und *Knete* (eine der zahlreichen umgangssprachlichen Bezeichnungen für Geld) zurück. Das Kürzel DRS steht für *Radio der deutschen und rätoromanischen Schweiz* – eine in Liechtenstein sehr populäre Schweizer Radio- und Fernsehgesellschaft. FL ist internationales Kfz-Kennzeichen Liechtensteins. *Ospelts Travestie* ist – wie das Original – ein Sprechgesang und Gebetsrezitation mit Rufmelodik und psalmodierendem Vortrag ohne Liedgestalt. Im Hintergrund hört man das Geräusch vom Klawasser, das den Spott essentiell verstärkt:

*“Oho! Oho! Ave! Ave Securitas!
 Hans Adam, Schöpfer der Verfassungsdiskussion
 beschirm’ deine Pfründ, behüt’ deinen Thron.
 Unsre liebe Marie mit deinem Haas
 zieh die Decke über unsere Nas.
 Santi Niggi Neggi mit deinem Stab
 behüt uns vor Lüge und Machtgehab
 Sankt Argus, der Wächter am Bankentor
 Schütz uns vor Dieben, bewach den Tresor.
 Bann dem Gläubiger seinen gierigen Fang,
 verschliess dem Erben den Zugriff, dem Jud den Gang.*

¹¹ Der vollständige Text im Alemannischen lautet: „Santi Niggi Neggi, hinterm Ofen steggi, gim mer Nuss und Bire, so köm i wieder fire.“

*Sperr DRS den Tritt, CNN den Weg,
zertret der Presse das Micro, dem TV das Gerät.
Sankt Finanzer, heiliger Schutzpatron
bitt für uns bei EU und Zollunion.
Sankt Trustus, hör unser Bitten und Flehn,
Lass kein Unglück am Finanzplatz FL gescheh'n.
Sankt Kneterich, Fürbitter in aller Not,
Bewahr uns vor humanitärem Gnadenbrot.
Sankt Geiz, du Heiliger mit dem Bettelstab,
Wende Recht und mehre unsere Hab.
Lieber Sankt Neid,
Weck uns auf zur rechten Zeit,
Behüt uns Rom in unserm Tal,
Allhier und überall.
Das geschehe im Namen der heiligsten Dreieinfältigkeit:
dem Geld, dem Geiz, dem Neid.
Oho, behüt uns Gott. Oho, erhalt uns Gott.
Oho, vergelt's Gott.“*

(Ospelt, 1999, S. 1)

Vor fünf Jahren verabschiedete sich Liechtenstein auf Druck der USA und der Europäischen Union von seinem Bankgeheimnisgesetz. Die scheinheiligen und stinkreichen (oder wie man in der Schweiz und in Liechtenstein zu sagen pflegt: die hablichen) Kunden wanderten ab und eine der ältesten Bank-Schaltzentralen Europas wurde dazu gezwungen, sich neu zu erfinden. Nun verlor Liechtenstein seine Position als eine der beliebtesten Steueroasen für die Reichsten der Welt. Im November 2013 unterzeichnete Liechtenstein ein internationales Abkommen zur Verhinderung von Steuerflucht (offiziell: Übereinkommen über die gegenseitige Amtshilfe in Steuersachen). Seitdem wird es nicht mehr als Steueroase betrachtet. Nichtsdestotrotz hat die steuerparadiesische Zeit des Schwarzgeldländle viele Spuren in der einheimischen Literatur, Kunst und Film hinterlassen.

5 Fazit

Liechtenstein wird weltweit nicht nur im Studium der Germanistischen Philologie vernachlässigt, sondern auch in Lehrbüchern für DaF. In keiner mir bekannten Publikation zur Literatur der deutschsprachigen Länder und in keinem Lehrwerk für DaF wurde ein Schriftsteller aus Liechtenstein zitiert oder sogar namentlich erwähnt, als gäbe es dort gar keine Schriftsteller. Weltweit werden viele Tagungen zur Literatur der deutschsprachigen Länder organisiert, in denen die Literatur Liechtensteins gar nicht präsent ist. Viele Bücher zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder nennen in ihren Titeln nur die drei größten Länder: Deutschland, Österreich und die Schweiz. Und obwohl man zugeben muss, dass das Kunstwort DACH nach dem anziehenden und niedlichen Motto „alles unter einem DACH“ schick konstruiert ist, entspricht es nicht der politisch-geographischen und sprachlich-kulturellen Wahrheit, denn es schließt das kleinste deutschsprachige Land aus. Das zeugt meines Erachtens nicht nur von einer gewissen Ignoranz mancher Lehrbuchautoren, sondern auch von einer mehr oder weniger bewussten Verfälschung der Wissenschaft ihrerseits, denn es ist für die DaF-Schüler und Studenten irreführend. In der interkulturellen Germanistik werden schon seit Langem alle vier deutschsprachigen Länder als DACHL-Länder bezeichnet und dieses Akronym steht schon fest, auch wenn das L an seinem Ende manchen ins Auge sticht. Im Einsatz von literarischen Texten aus Liechtenstein im landeskundeorientierten DaF-Unterricht sehe ich deshalb eine große Chance, diesen Fehler, ausgeübt von vielen Lehrbuchautoren und Verlagen, die sich auf Lehrbücher für DaF spezialisieren und fehlerhafte Informationen zur Landeskunde des deutschen Sprachraums vermitteln, zu korrigieren. Dies ist die Aufgabe jedes DaF-Lehrers, dem die *unverfälschte* Wahrheit im Herzen liegt.

Literatur

- ALLGÄUER, Robert (1992). Zwischen Grüezi und Servus. Eine liechtensteinische Collage. In: „*Unsere Kunstdenkmäler*“. Bern: Gesellschaft für Schweizerische Kunstgeschichte. Auch *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 18/1998.
- BOHATTA, Hanns 1913 (2000). Sommerfrischen im Fürstentum Liechtenstein. In: JENS, Dittmar (Hg.). *Europa erlesen – Liechtenstein*. Klagenfurt: Wieser Verlag. Auch *Fremden-Blatt Wien* 25. Sept. 1913, S. 28–30.
- HILBE, Anni (1980). Üns Heimatdoorf am Triesnrbäärg. In: GASSNER, Arthur (Hg.). *Der Walserdialekt in Triesenberg*. Mauren: Eigenverlag.
- NIGG, Iren (Irene) (1988). *Fieberzeit – Kurzprosa*. Eggingen: Edition Isele.
- OBENDORF, Constantin (1909). Hymne an Liechtenstein zur Sauserzeit. „*Liechtensteiner Volksblatt*“ 11. Juni 1909. Schaan.
- OEHR, Walter (1996). *10 Jahre Dichterlesung Eschen*. Eschen: Arbeitsgruppe für Erwachsenenbildung.
- OSPELT, Mathias (2000). Liech-Ten-Stein. In: JENS, Dittmar (Hg.). *Europa erlesen – Liechtenstein*. Klagenfurt: Wieser Verlag.
- OSPELT, Mathias (1999). Ave Securitas. In: *DAS LiGa* (Hg.) 1999: *DAS LiGa* (CD), Vaduz: Selbstverlag.
- OSPELT-AMANN, Ida (1984). Die aalta Räder: Vaduz.
- QUADERER, Hansjörg (2000). peripher. Schaan (Manuskript).
- SCHUPPLER, Josef (1975). Die Landesbeschreibung des Landvogts Josef Schuppler aus dem Jahre 1815 herausgegeben von Alois Ospelt. In: *Jahrbuch des Historischen Vereins für das Fürstentum Liechtenstein*, Bd. 75 (Sonderdruck), S. 189–213; 215–461. Vaduz: Historischer Verein für das Fürstentum Liechtenstein.
- SPRENGER, Stefan (2000). *Literaturexpress Europa 2000*. 4. Juni – 16. Juli 2000. *Der Hundert Schriftsteller Reise durch Europa. Ein Bericht in fünf Kapiteln*. Vaduz (Manuskript).
- SPRENGER, Stefan (2002). *Katzengold. Zwei Aufsätze zum Wandel im Fürstentum Liechtenstein*. Triesen: Roman Banzer.

STOPYRA, Artur (2006). *Literatura i kultura Księstwa Liechtenstein* [Literatur und Kultur des Fürstentums Liechtenstein]. Warszawa (Dissertation im Institut für Germanistik der Warschauer Universität).

Resumé

Lichtenštejnsko, nejmenší německy mluvící země a zároveň i čtvrtý nejmenší stát Evropy, je známo na celém světě zejména pro své služby v oblasti financí, kvůli nesčetným formálně zahraničním společnostem (Briefkastenfirmen), ale i kvůli finančním aférám, které tam často vznikají. Literární texty z tohoto malého knížectví však ve studiu germanistiky i ve výuce němčiny jako cizího jazyka zůstávají nepovšimnuty a nepracuje se s nimi ani exemplárně. „Bílým místem” pro většinu germanistů i učitelů němčiny celého světa je i kulturní scéna tohoto malého státu mezi „Grüezi” a „Servus”. Co je důvodem pro takové zacházení s lichtenštejnskou literaturou? Jak se vyjadřují lichtenštejnské spisovatelky a lichtenštejnští spisovatelé o svém domově? Jak je možné úspěšně využívat literární texty z nejmenší ze zemí DACHL ve výuce němčiny jako cizího jazyka?

Kookkurrenzdatenbank CCDB im fortgeschrittenen DaF- und DaZ-Unterricht Interkulturelle Sprachdidaktik im Fokus

Martin Šemelík

Karls-Universität Prag

Doc. PhDr. Marie Vachková, Ph.D. zu ihrem 60. Geburtstag am
16.10.2014

Abstract

Korpusbasierte lexikalische Merkmalskarten (<http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>) können u.a. im Bereich des DaF- und DaZ-Unterrichts Anwendung finden. In diesem Beitrag wird dargestellt, wie die Arbeit mit der Kookkurrenzdatenbank CCDB gestaltet werden kann, diesmal aus der Perspektive des interkulturell ausgerichteten Sprachunterrichts.

Schlüsselwörter: interkulturelle Sprachdidaktik, fortgeschrittener DaF- und DaZ-Unterricht, Korpuslinguistik, Kookkurrenzdatenbank CCDB

Abstract

Corpus based lexical feature maps (<http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>) can be used within various scenarios, including foreign and second language teaching. This article outlines some possible ways of didactic application of the Co-occurrence Database CCDB, this time from the perspective of intercultural didactics.

Key words: intercultural didactics, advanced German as a foreign and second language, corpus linguistics, Co-occurrence Database CCDB

„In der hebräischen Urfassung der zehn Gebote heißt es: Liebe deinen Nächsten, denn er ist wie du! Die Fähigkeit, den anderen, auch den fremden, anzuerkennen, ist an die Fähigkeit gebunden, zunächst sich selbst zu erkennen.“

(Häusermann und Piepho, 1996, S. 399)

1 Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Vorstudie ist es, die Möglichkeiten der Anwendung korpusbasierter lexikalischer Merkmalskarten als Hilfsmittel im interkulturell ausgerichteten DaF- und DaZ-Unterricht zu skizzieren. Im Fokus stehen dabei freies Schreiben und die Kookkurrenzdatenbank CCDB. Die hier präsentierten Ausführungen haben exemplifikatorischen Charakter. Es handelt sich um ein „Sequel“ der in *Fremdsprache Deutsch* veröffentlichten Studie von Vachková, Belica und Marková (2008). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem besonders umfangreichen Feld des interkulturellen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts wird hier nicht angestrebt (dazu vgl. Götze, 1992; Krumm, 1995; Földes, 2003; Pommerin-Götze, 2010, inter alia.). Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Kap. 1 werden Thesen präsentiert, die dem vorliegenden Beitrag zu Grunde liegen. In Kap. 2 werden Funktionalitäten der Kookkurrenzdatenbank CCDB thematisiert. Kap. 3 stellt einen konkreten Vorschlag didaktischer Umsetzung der CCDB in dem oben genannten Rahmen dar. Kap. 4 ist als Zusammenfassung gedacht.

2 Thesen

Ausgegangen wird hier v. a. von folgenden Thesen:

1. Jeder, der eine Fremdsprache lernt, bringt schon Vorstellungen (Erfahrungen, Ängste, Klischees, Vorurteile) über die jeweilige Sprachgemeinschaft in den Unterricht mit. (vgl. Krumm, 1992, S. 16)
2. „In den Deutschunterricht integrierte Landeskunde erfordert einen interkulturellen Unterricht, der die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema macht.“ (vgl. Krumm, 1992, S. 16)

3. „Aufgaben können daher ausdrücklich ‚schwer‘ sein und Verwirrung stiften. Folglich muß jedes Lehrmaterial auch viele Texte und Bilder enthalten, die man *nicht* auf Anhieb verstehen kann – damit der hermeneutische Prozeß des langsamen und individuell unterschiedlichen Hineindenkens und gemeinsamen Sinnherstellens ausgelöst wird.“ (Häusermann und Piepho, 1996, S. 400)
4. „[...] learners browse corpora much in the same way as they would explore an unknown land. [...] [T]he corpus is not expected to provide the right answers, and often does not, but constantly presents new challenges and stimulates new questions, renewing the user’s curiosity and offering ample opportunity for researching aspects of language and culture, which may easily become a subject of research projects, reports and discussion“. (Bernardini, 2002, S. 166)
5. „Freies Schreiben holt quasi die Schüler dort ab, wo sie sind: Sie bedienen sich ihres eigenen Potentials, indem sie frei und kreativ über die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel disponieren. Dabei kommen schon Lerner mit soliden Grundkenntnissen zu ganz erstaunlichen Ergebnissen und entdecken, was sie bereits können, statt – wie so oft – ihr Augenmerk auf ihre Unzulänglichkeiten in der Fremdsprache zu lenken – eine motivierende und wohltuende Erfahrung.“ (Martens, 2005, S. 14)

3 Kookkurrenzdatenbank CCDB

3.1 Allgemeines

Die Kookkurrenzdatenbank CCDB¹ stellt ein Korpus des geschriebenen Deutsch von etwa 2,2 Milliarden laufenden Textwörtern dar, auf dessen Grundlage eine Sammlung von Kookkurrenzprofilen zu ungefähr 220 000 verschiedenen Analyseobjekten (Wörtern) aufgebaut worden ist. Unter Kookkurrenz versteht man hier Miteinandervorkommen von Wörtern im Rahmen von höheren Einheiten (Sätzen)². Das Ko-

1 Vgl. unter: <http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/> [zuletzt geprüft am 25. 10. 2014].

2 Z. B.: Typische Kookkurrenzpartner des Wortes Hund sind Katze, Leine, bellen oder Herrchen usw., vgl. Konstruktionen wie Hunde und Katzen; den Hund an die Leine nehmen; Hunde, die bellen, beißen nicht.; Der Hund lief zu seinem Herrchen. u. Ä.

okkurrenzprofil (weiter nur KP) ist die Gesamtheit aller quantitativen Ergebnisse der Kookkurrenzanalyse zu einem bestimmten Analyseobjekt (Wort), verstanden als ein Kondensat von dessen Gebrauch (vgl. Vachková und Belica, 2009, S. 224). Das KP erfasst dominante Kookkurrenzen (Wortverbindungsstrukturen) im lokalen Kontext des analysierten Objekts (typische Kookkurrenzpartner links und rechts von dem analysierten Wort), wodurch ein relativ detaillierter Einblick in die syntagmatische und paradigmatische Einbettung des Objekts in der Sprachverwendung aus präferenzrelationaler Sicht ermöglicht wird.³

Auf Grund dieser empirischen Basis stehen in der öffentlich zugänglichen Version der CCDB die Methoden SOM (*Self-Organizing Maps*) und CNS (*Contrast Near-Synonyms*) zur Verfügung, die auch im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können (zur praktischen Anwendung vgl. z. B. Vachková, 2007, allgemein zur Korpuslinguistik im Bereich Deutsch als Fremdsprache s. Fandrych und Tschirner, 2007, inter alia). Outputs dieser Methoden sind auf kognitivlinguistischen Annahmen basierende, selbstorganisierende lexikalische Merkmalskarten, die automatisch mit Hilfe der zu Grunde liegenden Software generiert werden. Auf diesen Karten sind Wörter positioniert, deren KPe dem KP des analysierten Wortes am ähnlichsten sind. Die Position der Wörter sowie die Farbensymbolik sind dabei von grundlegender Bedeutung. Je näher die Wörter auf der Karte nebeneinanderliegen, umso ähnlicher sind ihre KPe. Entsprechend ist die Symbolik des Farbenspektrums auf einer SOM-Karte zu deuten.⁴ Je näher im Farbspektrum die Farbschattierungen einzelner Quadrate, umso größer die Wahrscheinlichkeit, dass die in diesen Quadraten positionierten Wörter gemeinsame Verwendungsaspekte aufweisen. Von den auf der Merkmalskarte aufgezeigten Wörtern lassen sich dann globale Kontexte ablesen, in denen das Analyseobjekt verwendet wird. Die Interpretation einer SOM-Karte läuft dabei zumeist wie folgt ab (ausführlicher vgl. Vachková und Belica, 2009, S. 228–229 und Marková, 2012, S. 46–51): Die Analyse beginnt in einem der Randquadrate (A1, A5, E1 oder E5)⁵. Auf Grund eigener

3 Präferenzrelationen sind allgemein als Generalisierungen über Ähnlichkeitsbeziehungen zu verstehen (vgl. Kupietz und Keibel, 2008, S. 45).

4 Aus drucktechnischen Gründen wird hier auf die farbige Darstellung der Merkmalskarten verzichtet.

5 Durchnummerierung landkartenähnlich 1–5 von links nach rechts, A–E von oben nach unten.

Assoziationen⁶ mit den in diesem Quadrat platzierten Wörtern bemüht man sich, die Zusammenhänge zwischen diesen Wörtern zu entdecken. Auf diese Art und Weise kann man dann den Kontext identifizieren, der mit Hilfe dieser Wörter versprachlicht wird. Es folgt das gleiche Vorgehen auch für das nächstliegende Quadrat. Man registriert dabei eine graduelle assoziative Verschiebung und zwar in Anschluss daran, dass allmählich auch weitere Quadrate in der unmittelbaren Umgebung des gewählten Quadrats in die Analyse einbezogen werden. So gelangt man auf der Karte schließlich zu einem Punkt, wo eine deutlich unterschiedliche Assoziation einen neuen Kontext bzw. eine Übergangszone zwischen zwei unterschiedlichen Kontexten signalisiert. Diese Schritte werden dann auch im Falle der anderen Randquadrate wiederholt, sodass auf der Karte letztendlich mehrere Kontexte und „Subkontexte“ identifiziert werden in Abhängigkeit von der „Feinheit“ der jeweiligen Analyse.

So können auf der Grundlage einer SOM-Karte zu *Golf* (vgl. Anlage, Abb. 1) folgende globale Kontexte erschlossen werden: In Quadraten A1–A3 und B1–B3 finden sich Wörter wie *Stufenheck, Fiesta, Cabrio, Auto* u. Ä., die mit dem Diskurs ‚Automobilismus‘ assoziiert werden können. Dies führt zum Schluss, dass hier das Wort *Golf* eine der Modellreihen des Automobilherstellers Volkswagen bezeichnet. Quadrate A5–E5 sowie C4 und D4 enthalten dagegen Wörter wie *Golfturnier, Football, Pferderennen, Ski, Radfahren* usw., die zum Diskurs ‚Sport‘ gehören. Unter *Golf* ist hier also eine Sportart gemeint. In Quadraten D1–D3 und E1–E3 sind schließlich Wörter platziert, mit denen verschiedene geographische Entitäten benannt werden (vgl. z. B. *Irak, Arabien, Mittelmeer* usw.) bzw. mit denen Waffenkonflikte sprachlich erfasst werden können (*Kriegsschiff, einsatzbereit, Flugzeugträger, Marschflugkörper, Luftwaffenstützpunkt, Marineinfanterist, Militärbasis*). Daraus

6 Diese Assoziationen sind nur zum Teil individuell unikal, denn sie gründen auf eine intersubjektiv verankerte Erfahrungsbasis (x ist mit y verbunden; x und y sind ähnlich; wenn x, dann nicht y u. Ä.). Diese haben dabei (fast) alle Mitglieder derselben oder einer ähnlichen soziokulturellen Gemeinschaft durchaus gemeinsam. Aus diesem Grunde sind die Analysen der SOM- und CNS-Karten intersubjektiv fassbar und die Möglichkeit einer unendlichen bzw. völlig beliebigen Semiose prinzipiell ausgeschlossen.

7 Das Wort *Golf* wurde hier zu Demonstrationszwecken gewählt, weil seine SOM-Karte zu den einfachsten gehört. Ähnliches trifft auch auf das Synonymenpaar *Gebüsch/Buschwerk* (vgl. weiter) zu. Interpretation vieler anderer SOM- und CNS-Karten ist in der Regel komplizierter. Als Einstieg in die Problematik der selbstorganisierenden Merkmalskarten eignet sich die Studie von Vachková, Schmidt und Belica (2007). Ausführlicher vgl. dann z. B. Kohonen (1990), Keibel und Belica (2007) sowie Belica (2011) und Marková (2012).

kann man schlussfolgern, dass es sich hier um *Golf* in der Bedeutung ‚größere Meeresbucht‘ handelt. Der Diskurs ‚Waffenkonflikt/Krieg‘ ist auf die Waffenkonflikte zurückzuführen, die sich in der Golfregion in der Vergangenheit abgespielt haben.

Im Falle der CNS-Methode, die auf ähnlichen Prinzipien beruht wie das SOM-Modul und zumeist zur Kontrastierung von zwei Synonymen verwendet wird, erscheinen auf der Merkmalskarte Wörter, welche den beiden zu untersuchenden Synonymen in Bezug auf ihre KPe am ähnlichsten sind. Jedem der beiden analysierten Synonyme wird automatisch eine Farbe (gelb, rot)⁸ zugeordnet, die je nach Farbton und dessen Intensität als Kontrastmittel zur Ermittlung der Wortbeziehungen dient. Die Farbschattierung des Hintergrunds einzelner Quadrate entspricht dem Anteil, in dem die darin aufgelisteten Wörter einem der kontrastierten Synonyme auf der Gebrauchsebene ähnlich sind – von gelb (entspricht dem globalen Kontext des Wortes A), über orange (deutet auf globale Kontexte hin, mit denen beide Analyseobjekte assoziiert werden können) bis rot (steht für typische Gebrauchskontexte des Wortes B, nicht aber des Wortes A). Auf diese Art und Weise können Unterschiede in der Verwendung dieser Synonyme ermittelt werden.

So lässt sich für das Synonymenpaar *Gebüsch/Buschwerk* (vgl. Anlage, Abb. 2) Folgendes festhalten: *Buschwerk* stellt eine primär biologisch aufgefasste Entität dar (E5 – *Nadelbaum, Wipfel, Pappel, Olivenbaum*). Es kann mit Lokalitäten assoziiert werden, die von Tieren bewohnt werden (A4 – *Biotop, Feuchtwiese*). Typische Diskurse, die dieses Wort abdeckt, sind somit ‚Natur/Biologie/Ökologie‘ usw. Dass keines der Quadrate rein rot ist, ist Anzeichen dafür, dass *Buschwerk* in sämtlichen Diskursen von *Gebüsch* substituiert werden kann bzw. dass beide Ausdrücke auch gemeinsame Verwendungsdomänen haben, obwohl einige Diskurse nur von *Gebüsch* abgedeckt werden, weil einige der Quadrate rein gelb sind. Nur *Gebüsch* wird mit Kontexten assoziiert, in denen ein Ort bezeichnet werden soll, wo ein Autounfall passiert ist (A1 – *Wagen, liegenbleiben*, B1 – *bäuchlings, davonfahren*), wo eine Straftat begangen worden ist (D1 – *blutüberströmt, blutverschmiert, verwest*, E5 – *würgen, gefesselt, bewusstlos, Beute*) oder wo Müll herumliegt (D2 – *Plastiksack, Müllcontainer, Mülltonne, Bierflasche*).

8 In der hier präsentierten Darstellung gilt: gelb – hellgrau, rot – dunkelgrau.

3.2 Anwendung im DaF-Unterricht am Beispiel des CNS-Moduls: „Eva und Mustafa. Biographie einer deutsch-türkischen Liebe“ (freies Schreiben)

Das CNS-Modul, das normalerweise zur Kontrastierung von zwei Synonymen dient, ließe sich m. E. auch im interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht verwenden, beispielsweise zur Kontrastierung zweier Kulturen auf dem Hintergrund einer Liebesgeschichte. Eine Liebesgeschichte als Grundrahmen wird hier in Bezug auf Liebe als universale menschliche Erfahrung bzw. Emotion gewählt. Für eine deutsch-türkische Kontrastierung spricht die heutige sozial-politische Realität in deutschsprachigen Ländern. Aus der Sicht der Deutschlernenden zählt deren Kenntnis zum Grundstock der landeskundlichen Informationen.

Eines der möglichen Szenarien für zwei Unterrichtseinheiten (90 Minuten) wäre etwa das folgende:

- Schritt 1: Die Schüler erstellen Assoziogramme zu den Wörtern *deutsch* und *türkisch* (Gruppenarbeit zu zweit).
- Schritt 2: Die Assoziogramme werden im Plenum diskutiert. Es folgt eine Aussprache zum Thema „Was ist typisch deutsch/türkisch?“ Eventuelle Vorurteile sind dabei zu relativieren bzw. abzubauen.
- Schritt 3: Die Schüler interpretieren die CNS-Karte *deutsch/türkisch* (vgl. Anlage, Abb. 3, Gruppenarbeit zu zweit). Als Voraussetzung gilt, dass die entsprechende Fertigkeit (Erschließung der SOM-Karten) bereits in vorhergehenden Stunden eingeübt worden ist.
- Schritt 4: Es folgt eine Diskussion im Plenum: „Welche Kontexte lassen sich in den gelben („deutschen“), roten („türkischen“) und orangefarbenen (gemeinsamen) Feldern identifizieren?“ „Inwieweit entspricht dieses Bild Ihrem Assoziogramm?“ „Worauf sind die aufgefundenen Unterschiede zurückzuführen?“
- Schritt 5: Danach bekommen die Schüler ein Arbeitsblatt mit Sprachübungen, die der Lehrer auf Grund der CNS-Karte im Voraus vorbereitet hat (Beispiele der auf der Grundlage der

CCDB generierten Übungen vgl. Vachková, Marková und Belica 2008). Das Ziel dieser Übungen ist Vorentlastung vor dem eigentlichen Schreiben.

- Schritt 6: Erst jetzt kommt freies Schreiben an die Reihe. Die Aufgabe kann z. B. folgendermaßen formuliert werden: „Versetzen Sie sich in die Rolle eines Schriftstellers und schreiben Sie eine kurze Liebesgeschichte (etwa eine bis zwei Seiten) über Eva und Mustafa, indem Sie die beiden vorstellen, charakterisieren und beschreiben, wie sie sich kennen gelernt haben. Eva stammt aus Deutschland, verwenden Sie für ihre Biographie die Wörter aus den gelben Quadraten; Mustafa aus der Türkei, verwenden Sie für seine Biographie die Wörter aus den roten Quadraten. Wörter aus den orangefarbenen Quadraten sollen zur Beschreibung ihrer Begegnung verwendet werden.“ (Gruppenarbeit zu zweit)
- Schritt 7: Alle Texte werden im Klassenraum ausgehängt, sodass sie jeder Schüler lesen kann.
- Schritt 8: Abgeschlossen wird dieser Unterrichtsblock mit einer Diskussion im Plenum, in der einzelne Schülertexte besprochen werden: „Worin unterscheiden sich die Texte?“ „Warum?“ „Welcher dieser Texte steht Ihrer Meinung nach dem realen Leben am nächsten?“ „Warum?“ usw. Im Rahmen dieser Diskussion können also Partnerbeziehungen zum Thema des Kulturvergleichs gemacht und eventuelle Vorurteile thematisiert werden.

4 Ausblick

Die Möglichkeiten der Anwendung der CCDB im interkulturellen Sprachunterricht konnten in diesem Beitrag nur angedeutet werden. Einer der Vorteile der Merkmalskarten ist ihre Bezogenheit auf reale Lebensbereiche, indem die Module SOM und CNS auf authentischem Sprachmaterial beruhen. Die SOM- und CNS-basierte Visualisierung von Wortschatzbeziehungen liefert dabei Anhaltspunkte, die auch beim freien Schreiben nützlich sein können. Dass die Einübung in die Arbeit mit der CCDB relativ viel Zeitaufwand erfordert, überrascht nicht und soll hier auch nicht bestritten werden. Dieser aber lohnt sich, denn

schließlich gilt das altbekannte „Keine Rose ohne Dornen“. Würde die CCDB in der Zukunft zum interkulturellen Dialog auch einen ganz bescheidenen Beitrag leisten, indem sie im interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht Anwendung fände, wäre das sicher nicht wenig. Umso eher, als ihre ursprünglichen Zielsetzungen nicht im Strang der interkulturellen Didaktik, sondern der kognitiv ausgerichteten korpuslinguistischen Forschung liegen.

Literatur

- BELICA, Cyril (2011). Semantische Nähe als Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen. In: ABEL, Andrea und Renata ZANIN (Hg.). *Korpora in Lehre und Forschung*, Bozen/Bolzano: Bozen-Bolzano University Press. Freie Universität Bozen-Bolzano. S. 155–178.
- BERNARDINI, Silvia (2002). Exploring new directions for discovery learning. In: KETTEMANN, Bernhard und Georg MARKO (Hg.). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis* (Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora, Graz 19–24 July, 2000). Amsterdam: Rodopi. S. 165–182.
- FANDRYCH, Christian und Erwin TSCHIRNER (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44 (3), S. 195–204.
- FÖLDES, Csaba (2003). *Interkulturelle Linguistik: Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Veszprém: Universitätsverlag.
- GÖTZE, Lutz (1992). Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik“ – Konzepte und Probleme. *Fremdsprache Deutsch*, 29 (1), S. 3–9.
- HÄUSERMANN, Ulrich und Hans-Eberhard PIEPHO (1996). *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- KEIBEL, Holger und Cyril BELICA (2007). CCDB: A Corpus-Linguistic Research and Development Workbench. In: DAVIES, Matthew, Paul RAYSON, Susan HUNSTON und Pernilla DANIELSSON (Hg.). *Proceedings of the 4th Corpus Linguistics conference*. Birmingham: University of Birmingham. Online verfügbar unter: <http://corpora.ids-mannheim.de/cl2007-134.pdf> [zuletzt geprüft am 25.10.2014].

- KOHONEN, Teuvo (1990). *The Self-Organizing Map. New Concepts in Computer Science: Proc. Symp. in Honour of Jean-Claude Simon*. Paris: AFCET., S. 181–190.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch* 6, München: Klett Verlag. S. 16–19.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST und Hans-Jürgen KRUMM (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, Basel: Francke Verlag. S. 156–161.
- KUPIETZ, Marc und Holger KEIBEL (2008). Gebrauchsbasierte Grammatik: Statistische Regelmäßigkeit. In: KONOPKA Marek und Bruno STRECKER (Hg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2008. Berlin, New York: de Gruyter. S. 33–50.
- MARKOVÁ, Věra (2012). *Synonyme unter dem Mikroskop. Eine korpuslinguistische Fallstudie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MARTENS, Lieselotte (2005). *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Einführung ins Thema, Textbeispiele und didaktisierte Schreibaneläse für das Schreiben von Geschichten*, Brno: Masarykova univerzita.
- POMMERIN-GÖTZE, Gabriele (2010). Interkulturelle Erziehung. In: KRUMM Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (HSK 35.2). Berlin, New York: de Gruyter. S. 1138–1144.
- VACHKOVÁ, Marie, Marek SCHMIDT und Cyril BELICA (2007): Prager Wanderungen durch die Mannheimer Quadrate. *Sprachreport*. Jg. 23, Sonderheft März 2007. IDS Mannheim, S. 16–21.
- VACHKOVÁ, Marie (2007): Neue Anregungen für die korpusgestützte Wortschatzforschung und die universitäre Lehre – erste Erfahrungen mit einem korpuslinguistischen Tool. In: BERGLOVÁ, Eva, Marie VACHKOVÁ und Lenka VODRÁŽKOVÁ (Hg.). „...und jedes Wort hat fließende Grenzen... Gedenkschrift für Prof. PhDr. Alena Šimečková, CSc.“, Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 41–64.
- VACHKOVÁ, Marie, Věra MARKOVÁ und Cyril BELICA (2008).

Korpusbasierte Wortschatzarbeit im Rahmen des fortgeschrittenen Germanistikunterrichts. *Zielsprache Deutsch* 35 (3), S. 20–35.

VACHKOVÁ, Marie und Cyril BELICA (2009): Self-Organizing Lexical Feature Maps: Semiotic Interpretation and Possible Application in Lexicography. *Interdisciplinary Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis* 13 (2), S. 223–260. Draftversion verfügbar online unter: <http://corpora.ids-mannheim.de/IJGLSA.pdf> [zuletzt geprüft am 25.10.2014].

Korpora

BELICA, Cyril. *Koorkkurrenzdatenbank CCDB. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform für die Erforschung und theoretische Begründung von systemisch-strukturellen Eigenschaften von Kohäsionsrelationen zwischen den Konstituenten des Sprachgebrauchs.* © 2001 ff., Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Verfügbar unter: <http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/> [zuletzt geprüft am 25.10.2014].

Anlagen

© Cyril Belica: Modelling Semantic Proximity - Self-Organizing Map (version: 0.32, init lau: 0.04, dist: u, iter: 10000)

Golf

Polo	VW	Kennzeichen	Bike	Golfer
Bora	Passat	Kadett	Car	Course
Stufenheck	Kombi	silberfarben		Open
Modellreihe	Omega	silbergrau		Profigolfer
Fiesta	Citroen	weinrot		Golfclub
Eos	Kleinwagen	Kastenwagen		Golfturnier
Caravan	Fiat	Truck		Master
viertürig	Mittelklassewagen	Transporter		Par
Cabrio	Cabriolet	Lieferwagen		Football
meistverkauft	Baujahr	Fahrertür		Cricket
Mini	nagelneu	Nummernschild		Soccer
Karman	Sportwagen	Zündschlüssel		Club
Limousine	Geländewagen	Auto		Golfsport
Oberklasse	Mustang	weißen		Pferderennen
Minivan	schnittig	Fluchtfahrzeug		Snooker
Coupé	Käfer	gestohlen		Foot
			Skating	Tennis
			Inline	Squash
			Curling	Badminton
			Motorsport	Hockey
			Snowboard	Billard
			Ski	Bowling
				Volleyball
				Beachvolleyball
Golfregion	Kriegsschiff	Amalfi	Mountainbike	Segeln
Irak	einsatzbereit		Kajak	Kegeln
Kaukasus	Flugzeugträger		Carving	Minigolf
Somalia	Marschflugkörper			Rudern
Afghanistan	Luftwaffenstützpunkt			Aerobic
Balkan	Marineinfanterist			Bogenschießen
Haiti	Militärbasis			Schwimmen
Alarmbereitschaft	zusammengezogen			Sportart
Kuwait	Halbinsel	Adria		Wasserski
Oman	verschiffen	Capri		Golfspiel
Dubai	Barbados	Mittelmeer		Mountainbiking
Emirat	Panama	Meerenge		Wassersport
Katar	Mexiko	Hafenstadt		Reiten
Bahrain	Fidschi	Pazifik		Wandern
Sultanat	Taiwan	Meer		Radfahren
Arabien	verschifft	Elba		Bergsteigen

Abb. 1 SOM-Karte von *Golf*

Gebüsch	Buschwerk			
Straßengraben	Bahngleis	Trampelpfad	Baumbestand	abgeholzt
Bachbett	Zaun	Parkanlage	Streuobstwiese	abholzen
Abhang	Grünstreifen	Grünanlage	Ackerfläche	Buschland
Gleisbett	Gartenzaun	Waldlichtung	Biotop	aufforsten
liegenbleiben	Straßenrand	Feld	Feuchtbiotop	Waldgebiet
Gleis	Mittelstreifen	Stäude	Feuchtwiese	aufgeforstet
Führerhaus	Seitenstraße	Stadtwald	überbauen	Weideland
Wagen	Feldweg	säubern	Brache	Tropenwald
kopfüber	Hauseingang	Wald	Getreidefeld	planieren
rücklings	Parkbank	Wäldchen	eingezäunt	planiert
Brüstung	Waldstück	verwildert	roden	hügelig
Motorraum	Straßenecke	verwildern	umzäunt	Tümpel
bäuchlings	Schwimmbecken	Blumenbeet	weiden	sumpfig
davonfahren		Baumgruppe	gedüngt	Wasserlauf
schubsen		Wiese	einzäunen	morastig
Boden		Bahndamm	grasen	Sumpfggebiet
rannte	Verstecken	Unterholz	ringsum	Berghang
rennen	irgendwo	Lichtung	umgeben	sandig
Stiegenhaus	dahinter	Baumkrone	Schneise	Hügel
flüchten	kriechen	bedecken	verkohlen	Düne
reglos	hinten	bedeckt	verkohlt	Tundra
Bett	lauern	meterhoch	stehend	bewalden
vors	verstecken	Nebel	ringsherum	ausgedörrt
kroch	robben	undurchdringlich	eingerahmt	ausgetrocknet
Hausflur	Plastiksack	Gestrüpp	Schilf	Pinie
Erdloch	Müllcontainer	Gras	bewachen	gesäumt
blutüberströmt	Mülltonne	Unkraut	überwuchert	Olivenhain
blutverschmiert	Jackentasche	Wegrand	überwuchern	säumen
verwest	Müllsack	Wildwuchs	kahl	Vegetation
Versteck	Mülleimer	Waldboden	Bewuchs	lichten
Tiefkühltruhe	Bierflasche	Wegsrand	dicht	Kiefernwald
verwesen	Müllkippe	Zeck	Grün	sattgrün
bewusstlos	abgesägt	Laub	Strauch	Nadelbaum
bewußtlos		dürr	Gehölz	Wipfel
würgen		Rinde	Hecke	Pappel
gefesselt		Geäst	Busch	Olivenbaum
zerren		abgestorben	Bambus	Tanne
fesseln		Flechte	Obstbaum	Zypresse
gewürgt		Grashalm	Farn	Tann
Beute		Efeu	anpflanzen	Eichen

Abb. 2 CNS-Karte von *Gebüsch/Buschwerk*

deutsch	türkisch			
badisch	Deutsche	weltweit	westdeutsch	Spitzenvertreter
Bayern	Deutsch	Welt	ostdeutsch	appelliert
Wasserball	Österreich	Alpenrepublik	süddeutsch	schwadronieren
Benefizspiel	Vermarkter	Europa	schweizerisch	damalig
Borussia	Deutscher	Wirtschaft	bundesrepublikanisch	Antrittsbesuch
Werder	Sympathieträger	Medienunternehmen	Deutschschweizer	Anwesenheit
Freundschaftsspiel	Gastgeberland	Deutschland	norddeutsch	appellieren
rotweißrot	Ausrüster	Wirtschaftszweig	Bundesrepublik	Bonner
	deutschsprachig	hiesig	koreanisch	österreichisch
	spanischsprachig	europäisch	Amerikanische	luxemburgisch
	niederdeutsch	heimisch	helvetisch	liechtensteinisch
	Sprachraum	westeuropäisch	Polnische	vaticanisch
	englischsprachig	ausländisch	Japanische	vormalig
	Mutterland	wesen	färöisch	ehemalig
	Grandseigneur	westlich	Ägyptische	Schriftstellerverband
	Traumpaar	namhaft	Chinesische	
Ankara	türkischstämmig	marokkanisch	französisch	italienisch
Türkei	Türke	burisch	amerikanisch	dänisch
Istanbul	nichtdeutsch	vietnamesisch	griechisch	portugiesisch
Anatolien	zugewandert	Italienische	britisch	spanisch
Mittelmeerinsel	einbürgern	schwarzafrikanisch	südafrikanisch	niederländisch
Nikosia	Volkszugehörigkeit	dortig	peruanisch	schottisch
Nordteil	Abstammung	Rumänische	südkoreanisch	belgisch
Zypriot	Herkunftsland	mongolisch	tunesisch	irisch
Istanbuler	kurdisch	kroatisch	iranisch	polnisch
Staatssicherheitsgericht	anatolisch	philippinisch	russisch	zypriotisch
Kurde	muslimisch	namibisch	chinesisch	tschechisch
Kurdenführer	nordafrikanisch	sudanesisch	sowjetisch	ukrainisch
laizistisch	aufhetzen	eritreisch	jordanisch	rumänisch
linksextrem	drangsaliert	sri-lankisch	israelisch	estnisch
Generalkonsulat	Türkische	ugandisch	jemenitisch	slowenisch
Kurdin	Übergreif	kambodschanisch	jugoslawisch	lettisch
Islamist	Südosten	libanesisch	montenegrinisch	Mutterlandspartei
islamistisch	Kurdengebiet	armenisch	regierungsnahe	Wohlfahrtspartei
Separatist	Freischärler	makedonisch	nahestehend	Koalitionsregierung
separatistisch	Guerillakrieg	palästinensisch	Teheraner	Regierungsbildung
Kurdistan	Ausbildungslager	tadschikisch	Politika	nationalliberal
baskisch	Rebell	turkmenisch	Kairoer	Parteiführer
Untergrundkämpfer	tamilisch	aserbajdschanisch	unabhängig	amtieren
militant	Sultan	afghanisch	Belgrader	konservativ

Abb. 3 CNS-Karte von *deutsch/türkisch*

Resumé

Lexikální mapy založené na velkých elektronických korpusech (<http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>) mají celou řadu různých uplatnění, mj. i v oblasti výuky němčiny jako cizího či druhého jazyka. Předkládaná studie představuje stručnou skicu možného využití Kookurenční databanky CCDB ve výuce, tentokrát z perspektivy interkulturně orientované didaktiky.

Mehr Film im Unterricht: Perspektiven für den kulturwissenschaftlichen Ansatz in der Landeskundedidaktik

Clemens Tonsern
Westböhmische Universität Pilsen

Abstract

Im Artikel wird ausgehend von einer Erörterung der Bedeutung des fiktionalen Films für den Landeskundeunterricht zunächst dargelegt, mit welchen Lernzielen entsprechend des „interkulturellen Ansatzes“ mit Film gearbeitet wird. Nach einer kurzen Einführung zum „kulturwissenschaftlichen Ansatz“ in der Landeskunde Vermittlung wird der Versuch unternommen, die Arbeit mit Film im Bereich der Landeskunde unter kulturwissenschaftlichen Prämissen neu einzuschätzen. Abschließend werden erste Anregungen dazu gegeben, auf welche Weise durch den Einsatz von Film wichtige Leitgedanken des „kulturellen Lernens“ in die Praxis des DaF-Unterrichts implementiert werden könnten.

Schlüsselwörter: Film, interkulturelle Landeskunde, kulturwissenschaftliche Landeskunde, Deutsch als Fremdsprache

Abstract

This paper discusses the possibilities working with fictional films within the field of so-called “regional and cultural studies” in the context of teaching German as a foreign language. It is beyond debate that fictional film influences the perception of different countries and cultures all over the world and has to be considered as a very important phenomenon of cultural identity. After a brief introduction to the methods and main aims in working with fictional film in the context of “regional and cultural studies” based on the current dominating theory of “intercultural communication“, it is shown that the “cultural turn” in teaching “regional and cultural studies” as it has evolved and been endorsed,

especially by Claus Altmayer in the last years, has had a deep impact on the work with film as well.

Fictional film deals with “cultural patterns of interpretation” in such an intensive way that it seems to be one of the most promising ways to include the main principles of Altmayers theory into the field of “regional and cultural studies”. Unfortunately, any teaching materials for working with fictional film in the sense of “cultural” and not “intercultural studies” have not been published thus far. Therefore, at the end of this paper at least some proposals of “cultural studies” via fictional film are put forward for discussion.

Keywords: film, regional and cultural studies, intercultural studies, cultural studies, German as a foreign language

1 Film und Landeskunde

„Im Kino erlebe ich die Welt“, soll der österreichische Schriftsteller und begeisterte Cineast Peter Altenberg bereits im Jahr 1912 angemerkt haben. Dieses Zitat war titelgebend für ein Standardwerk zur österreichischen Filmgeschichte aus der Feder von Walter Fritz (Fritz, 1996). Darüber hinaus macht Altenberg aber auch bereits vor mehr als 100 Jahren pointiert auf ein Phänomen aufmerksam, welches bis zur Gegenwart im Lebensalltag des Einzelnen ebenso zu Tage tritt, wie im Bereich der Landeskunde: Filme – und längst nicht nur mehr diejenigen, welche im Kino zu sehen sind – beeinflussen die Vorstellung und die Wahrnehmung der Rezipienten von ihnen unbekanntem Ländern und Kulturen. Ferner sind fiktionale Filme (und von solchen wird in der Folge hauptsächlich die Rede sein) immer auch als kulturelle Ausdrucksform anzusehen und entfalten auf diese Weise mitunter nicht nur eine beträchtliche Wirkung in der Welt, sondern auch in ihrem Entstehungsland. Filmbildung wird in diesem Zusammenhang glücklicherweise längst nicht mehr mit fehlender Bildung gleichgesetzt und die für das Jahr 2014 zu konstatierende Allgegenwärtigkeit des Mediums Film würde den passionierten Kinobesucher Altenberg vermutlich ebenso erschrecken wie erstaunen.

Während die Bedeutung des Films als eine wichtige kulturelle Ausdrucksform einsichtig erscheint, gestaltet sich eine unstrittige Definition des Bereiches „Landeskunde“ im Bereich Deutsch als Fremdsprache

als schwieriger. Bekanntlich ist in den letzten Jahren nicht nur aufgrund des zunehmenden Übergangs vom „interkulturellen Ansatz“ hin zum „kulturwissenschaftlichen Ansatz“ in der Diskussion des Fachbereiches und der Lernziele des landeskundlichen Lernens vieles in Bewegung gekommen. Als Grundlage für die weitere Verwendung der Begriffe „Landeskunde“ und „landeskundliches Lernen“, bzw. der Lernziele der „Landeskunde“ soll deshalb auf eine aktuelle Beschreibung des landeskundlichen Lernens bei Heidi Rösch (2011) verwiesen werden. Rösch berücksichtigt in ihrer Definition von Landeskunde die wichtigsten Veränderungen der letzten Jahre und schreibt:

„Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter Landeskunde die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land beziehungsweise die Region, deren Sprache erlernt wird.“ (Rösch, 2011, S. 131)

Rösch gelingt mit dieser kurzen Beschreibung von „Landeskunde“ in wenigen Zeilen nahezu eine Quadratur des Kreises: Das kulturelle Lernen hat in dieser sehr pointierten Erörterung ebenso Berücksichtigung gefunden, wie das DACH-Prinzip, die Plurizentrik der deutschen Sprache und das Abrücken von einem national definierbaren Kulturbegriff.

Einen sehr festen und kaum noch infrage gestellten Platz hat sich im Fremdsprachenunterricht hingegen in den letzten Jahren die Arbeit mit Film erobert. Hiervon zeugen unter anderem auch die einschlägigen DaF-Lehrwerke jüngeren Datums, in welchen in der Regel intensiv auf das Medium Film zurückgegriffen wird. Im Bereich DaF haben Günther Desselmann und Bernd Landmann in einer leider in Vergessenheit geratenen Publikation bereits im Jahr 1976 diejenigen Vorzüge der Arbeit mit Film offen gelegt, welche der einschlägigen Fachliteratur bis heute entnommen werden können: Der Einsatz von Film im Unterricht effektiviert den „Sprachvermittlungsprozess“ und weist für die Lernenden einen ausgeprägten „Erlebnischarakter“ auf (Desselmann und Landmann, 1976, S. 8), bietet vor allem aber die besten Voraussetzungen zur „Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse“ (Desselmann und Landmann, 1976, S. 10).

Diese drei Aspekte werden im Wesentlichen unverändert bis heute als Argumente für eine stärkere Berücksichtigung des Mediums Film im DaF-Unterricht genannt. Dies wird deutlich, wenn man den entsprechenden Ausführungen von Inge Schwerdtfeger und Marie-Luise Brandi

folgt, die im Bereich DaF zumeist als wichtigste Theoretikerinnen auf dem Gebiet des Einsatzes von Film im Unterricht ausgewiesen werden. Die Entwicklung der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens, die Schulung des narrativen Blickes, die Förderung der Imaginationsfähigkeit und die Nutzung des emotionalen Potenzials des Films sind nicht zuletzt auf Grund der Schriften von Schwerdtfeger (1989; 2003) und Brandi (2000) bekannte und im DaF-Unterricht auch zunehmend umgesetzte Leitgedanken der Arbeit mit Film.

Ferner wird in der Fachliteratur auch immer die herausragende Bedeutung des Mediums Film für das landeskundliche Lernen unterstrichen. Wie Jens Hildebrand (2006) darlegt, ist der fiktionale Film im 21. Jahrhundert als einer der wichtigsten Vermittler von „Kulturwissen“ anzusehen (Hildebrandt, 2006, S. 9). Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangt auch Lydia Rössler (2007), die betont, dass Filme landeskundliche Informationen besonders anschaulich abbilden (Rössler, 2007, S. 18). Zudem weist Rössler darauf hin, dass Filme häufig solche landeskundlichen und sprachlichen Inhalte des Zielsprachenlandes vermitteln, die ungeachtet ihrer Bedeutung oder Häufigkeit in der Zielsprache gängigen Lehrbüchern nicht entnommen werden können (vgl. Rössler, 2007, S. 18–19). Ulf Abraham (2009) macht ferner darauf aufmerksam, dass Spielfilme nicht nur als Vermittler von landeskundlichen Inhalten des Zielsprachenlandes anzusehen sind, sondern auch die Wahrnehmung der eigenen kulturellen Identität prägen (Abraham, 2009, S. 53). Einerseits machen Spielfilme häufig die nach außen gerichtete Selbstdarstellung des Produktionslandes sichtbar. Andererseits lassen Spielfilme aber immer auch Rückschlüsse auf das Eigenbild des Zielsprachenlandes zu. Deshalb bieten Spielfilme mitunter auch Gelegenheit dazu, den „Umgang einer Kultur mit ihrer eigenen Entwicklungsdynamik zu reflektieren“ (Abraham, 2009, S. 53).

1.1 Film und der „interkulturelle Ansatz“ im Bereich der Landeskunde

Es ist augenscheinlich, dass sich die oben genannten Argumente für die Arbeit mit Film sowie die kurz angedeuteten Einsatzmöglichkeiten von Film im Bereich der Landeskunde am „interkulturellen Ansatz“ orientieren. Vor dem Hintergrund der Widerspiegelungsthese von Kraucauer, nach welcher „[...] sich im Film die Mentalität und die kulturelle

Identität einer Nation direkter widerspiegeln, als in allen anderen künstlerischen Medien“ (Kracauer, 1984, S. 15), wird deutlich, dass Filme auf dem Gebiet der Landeskunde bislang vorrangig zur Veranschaulichung von (angeblichen) landeskundlichen Spezifika und/oder kulturspezifischen Verhaltensmustern herangezogen werden.

Die zentralen Lernziele einer interkulturell orientierten Landeskunde erstrecken sich dabei auch auf die Arbeit mit Film in der Landeskunde. Gügold (1998) hat in diesem Zusammenhang in einer kurzen, aber profunden Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Spielfilm unter den Prämissen einer „interkulturellen Landeskunde“ die wichtigsten Lernziele in der Arbeit mit Film anschaulich zusammengefasst. Ausgehend von der bereits bekannten Überzeugung, dass Filme als Ausdruck nationaler kultureller Identitäten anzusehen sind, benennt Gügold folgende Lernziele des landeskundlichen Lernens mit fiktionalem Film: Entwicklung von Empathiefähigkeit und von Strategien im Umgang mit fremden Kulturen, Thematisierung von Stereotypen, Veranschaulichung kulturspezifisch geprägter Problembereiche sowie Vergleich der eigenen kulturellen Prägung mit der fremden Kultur des Zielsprachenlandes (vgl. Gügold, 1998, S. 78–79). Diese von Gügold genannten Lernziele und Einsatzmöglichkeiten der Arbeit mit Film im Landeskundeunterricht sind nahezu wörtlich den hinlänglich bekannten Leitgedanken des „interkulturellen Ansatzes“ in der Landeskunde Vermittlung verpflichtet.

1.2 Interkulturelles versus kulturelles Lernen in der Landeskunde

Der „interkulturelle Ansatz“ im Bereich der Landeskunde Vermittlung ist jedoch bereits seit vielen Jahren Gegenstand intensiver Debatten. Die Kritik an der interkulturell orientierten Didaktik der Landeskunde erstreckt sich auf mehrere Punkte, von denen an dieser Stelle lediglich einige genannt werden sollen. Erstens wurde und wird das übergeordnete Lernziel der „interkulturellen Kompetenz“ infrage gestellt, da diese kaum klar zu definieren und vor Instrumentalisierungen nicht gefeit ist. Zweitens rekurriert der „interkulturelle Ansatz“ in der Landeskunde auf ein nationales Verständnis von Kultur, was drittens u.a. dazu führt, dass den Interaktionspartnern in sogenannten „interkulturellen“ Kommunikationssituationen a priori die Zugehörigkeit zu einer gewissen, nationalen Kultur zugeschrieben wird (vgl. Altmayer, 2006b, S. 45–50).

In Aufgriff dieser Kritikpunkte am „interkulturellen Ansatz“ hat ab der Jahrtausendwende insbesondere Altmayer den Versuch unternommen, ausgehend von einem stabilen theoretischen Fundament einen neuen, „kulturwissenschaftlichen Ansatz“ in der Landeskunde zu etablieren. Unter „Kultur“ versteht Altmayer in Aufgriff des Kulturbegriffes von Geertz das, „[...] was wir im alltäglichen kommunikativen Handeln [...] als gemeinsames Wissen selbstverständlich voraussetzen und was in aller Regel Verstehen und Verständigung innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft bedingt und ermöglicht“ (Altmayer, 2003, S. 126).

Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften haben gemäß Altmayer gewisse „kulturelle Deutungsmuster“ gemeinsam, die sie als bekannt und akzeptiert voraussetzen. Auf diese „kulturellen Deutungsmuster“ greifen die Menschen in Alltagsgesprächen ebenso zurück, wie in unterschiedlichen Textformen, zu welchen beispielsweise auch Filme zu zählen sind. „Kulturelle Deutungsmuster“ offen zu legen und in der Kommunikation von Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften nachvollziehbar zu machen sind kurz gefasst zwei Kernanliegen des „kulturwissenschaftlichen Ansatzes“ im Bereich der Landeskunde. Als Ziel dieses „kulturellen Lernens“ beschreibt Altmayer „[...] die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in fremden Sprachen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache [...]“ (Altmayer, 2013, S. 21).

Durch die Auseinandersetzung mit kategorialen Mustern (Mann – Frau, nationale Identitätszuschreibungen, etc.), topologischen Mustern (Regionen, Länder, etc.), chronologischen Mustern (Zeitablauf, Erinnerungsorte, etc.) und axiologischen Mustern (Werte, etc.) sollen die Lernenden dazu befähigt werden, unterschiedlichen „Texten“ einen kulturell angemessenen Sinn zuzuschreiben und dadurch in der Lage sein, an Diskursen in den Zielsprachen zu partizipieren (vgl. Altmayer, 2013, S. 26–28).

Nachgerade in Hinblick auf das oben dargelegte landeskundliche Potenzial des Filmes als wichtige Ausdrucksform kultureller Identität, die – wie anhand der Beispiele von Hildebrand (2006), Rössler (2006) und Abraham (2009) nachgewiesen wurde – in der Regel „national“ begrenzt wird, ist vorderhand das Abrücken Altmayers vom Kulturbegriff des interkulturellen Ansatzes von Bedeutung. Altmayer richtet seinen

Begriff von „Kultur“ nicht auf national definierbare Gruppen, sondern auf „Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften“ und distanziert sich somit vom Kulturbegriff des „interkulturellen Ansatzes“, dem gemäß Kultur als ein „kollektives Orientierungssystem“ einer letztlich immer ethnisch oder national definierten Gemeinschaft anzusehen ist (vgl. Altmayer, 2007, S. 11).

1.3 Film und der „kulturwissenschaftliche Ansatz“ im Bereich der Landeskunde

Überträgt man die oben lediglich kurz dargelegten Leitgedanken des „kulturwissenschaftlichen Ansatzes“ auf die Arbeit mit Film, zeichnen sich rasch einige grundlegende Veränderungen in der Herangehensweise an den Einsatz von Film in der Landeskunde ab. Zunächst ist festzuhalten, dass fiktionaler Film im Bereich der Landeskunde nicht mehr als kulturelle Ausdrucksform einer gewissen nationalen Identität eingeschätzt sowie sodann zur Veranschaulichung von homogenisierten fremdkulturellen Phänomenen und angeblichen kulturspezifischen Verhaltensweisen eingesetzt werden kann.

Die zweite Schlussfolgerung des Einsatzes von fiktionalem Film im Bereich der Landeskunde unter kulturwissenschaftlichen Vorzeichen ist aber vermutlich von größerer Bedeutung: Die Rezeption eines Filmes hängt entscheidend davon ab, inwiefern es den Rezipienten gelingt, an den filmimmanenten kulturellen Mustern und Diskursen zu partizipieren. Fiktionaler Film steht als mediale Ausdrucksform nicht nur in einem gewissen Produktions- und Rezeptionskontext, sondern operiert auch in seiner konkreten inhaltlichen Gestaltung intensiv mit kategorialen, topologischen, chronologischen und axiologischen Mustern. Altmayer zieht in diesem Zusammenhang selbst mehrfach den deutschen Film „Good by Lenin!“ zur Veranschaulichung der Wirksamkeit von kulturellen Mustern heran (Altmayer, 2006a, S. 188; Altmayer, 2006b, S. 50–51), vermittelt jedoch leider keine weiteren konkreten Anregungen zur Arbeit mit fiktionalem Film unter dem Aspekt des „kulturellen Lernens“.

Einen sehr bedeutenden Beitrag zur Theorie der Arbeit mit fiktionalem Film unter kulturwissenschaftlichen Prämissen hat indessen Surkamp (2004) geleistet, die in der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen Produktion, Gestaltung und Rezeption eines Films einen neuen,

kulturwissenschaftlich orientierten Zugang zur Filmanalyse vorzeichnet (Surkamp, 2004, S. 256) und dies auch theoretisch untermauert (Surkamp, 2004, S. 237–262).

Was jedoch bislang in der Fachliteratur nahezu schmerzlich fehlt, sind konkrete Arbeitsvorschläge, die auch in der Arbeit mit fiktionalem Film auf dem Gebiet der Landeskunde einen Paradigmenwechsel weg vom interkulturellen und hin zum kulturellen Lernen ermöglichen. Auf der Grundlage von ersten Versuchen, in der Praxis des Landeskundeunterrichts im Bereich DaF im Zuge der Arbeit mit fiktionalem Film die Thematisierung von „kulturellen Deutungsmustern“ zu implementieren, sollen deshalb in Folge erste Anregungen für kulturelles Lernen mit Film zur Diskussion gestellt werden.

1.4 Kulturelle Deutungsmuster durch Film veranschaulichen

Die folgenden Überlegungen zu einer stärkeren Verankerung des „kulturwissenschaftlichen Ansatzes“ in der Arbeit mit Film im Bereich der Landeskunde zielen primär auf die Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Films ab; die gemäß Surkamp unbedingt auch zu berücksichtigten Aspekte der Produktion und Rezeption (Surkamp, 2004, S. 256) werden nur am Rande behandelt. Als Ausgangspunkt für die Entwicklung von ersten Arbeitsvorschlägen gilt die Annahme, dass die im Film zum Ausdruck kommenden kulturellen Deutungsmuster von den Lernenden entdeckt, erklärt und ausgehandelt werden können. Auf diese Weise soll zunächst einmal ein Bewusstsein für die Wirksamkeit von kulturellen Deutungsmustern im fiktionalen Film geschaffen werden. Ausgehend von der Offenlegung kultureller Muster im Film kann sodann die Thematisierung der Produktions- und Rezeptionseinbettung des Filmes zu einer Partizipation an filminhärenten und vom Film ausgehenden, außerfilmischen Diskursen beitragen; dabei ist anzumerken, dass streng genommen die drei Bereiche Produktion, Gestaltung und Rezeption nicht getrennt voneinander und in einer gewissen Reihenfolge behandelt werden sollten.

Kategoriale Muster sind in fiktionalen Filmen häufig der Gestaltung der Protagonisten und ihrer Interaktion zu entnehmen. Produktions- und handlungsorientierte Aufgaben in den Bereichen von Berufs- und Geschlechterrollen oder auf dem Gebiet der Analyse der Sprache der

Protagonisten können mittels (aus dem Bereich der Filmdidaktik hinreichend bekannten) Aufgabenstellungen wie Vermutungen zu Personen aufgrund von Bildern und Filmsequenzen, szenischen Interpretationen einzelner Szenen usw. dazu beitragen, diejenigen kulturellen Muster freizulegen, welche die Rezipienten in ihrer Wahrnehmung der filmischen Figuren prägen sollen. Das filmische Handeln der Protagonisten bietet ferner auch die Gelegenheit, axiologische Muster freizulegen, indem etwa auf gute oder schlechte Verhaltensweisen und ihre Wahrnehmung in verschiedenen Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften eingegangen wird.

Die Thematisierung von topologischen und chronologischen Mustern bietet sich dann an, wenn der Ort und die Zeit der filmischen Handlung im Mittelpunkt des Interesses stehen. Die Grundfrage in der Arbeit mit Film im Unterricht sollte dabei weniger lauten, wie etwas dargestellt wird, sondern was dazu führt, dass etwas auf eine gewisse Art und Weise wahrgenommen und gedeutet werden soll. Auf diese Weise kann offengelegt werden, welche kulturellen Deutungsmuster im Film, aber auch auf Seite der Rezipienten wirksam werden, damit dem Film Sinn zugeschrieben wird. Die Auseinandersetzung mit der Filmsprache (Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Montage, Ton) darf aus diesem Blickwinkel heraus nicht wie in der Unterrichtspraxis bisher häufig üblich vernachlässigt werden: Die Bewusstmachung der Konstruiertheit der filmischen Realität ermöglicht nämlich überhaupt erst die Offenlegung der im Film und auf Seiten der Rezipienten gegenwärtigen kulturellen Deutungsmuster.

Als eine vielversprechende Möglichkeit, in der Arbeit mit Film kulturelle Deutungsmuster zu thematisieren, hat sich in der Unterrichtspraxis ferner die Produktion von Filmen durch die Lernenden erwiesen. Dabei wurden DaF-Lernende in der Tschechischen Republik nach der Erörterung der Bedeutung und Wirksamkeit von kulturellen Mustern in deutschsprachigen Filmen dazu eingeladen, diese Filme durch eine bewusste und schriftlich reflektierte Veränderung von kategorialen, topologischen, chronologischen und axiologischen Mustern in Form von Kurzfilmen für ein tschechischsprachiges Publikum neu und anders zu drehen. Ohne dass es dabei zu Überzeichnungen gekommen ist, waren die Ergebnisse in den Bereichen der kategorialen, axiologischen und topologischen Muster sehr bemerkenswert, während sich die Auseinandersetzung mit chronologischen Mustern als schwieriger gestaltete.

Derlei Versuche, Leitgedanken des „kulturellen Lernens“ vor allem im Bereich der Landeskunde in den Unterricht zu integrieren, können und sollen noch keine Patentformeln anbieten; sie zeigen jedoch im kleinen Rahmen, dass sich das Medium Film durch die ihm inhärenten Eigenschaften und Arbeitsmöglichkeiten in der Tat bestens für eine Thematisierung von kulturellen Mustern eignet.

Die Schwierigkeiten, „kulturelles Lernen“ stärker in den Landeskundeunterricht zu integrieren, werden in der Arbeit mit Film ebenso deutlich sichtbar: Vor allem auf niedrigeren Sprachniveaus ist es kaum möglich, in der Zielsprache über „kulturelle Deutungsmuster“ zu sprechen, die oben umrissenen Arbeitsanregungen stehen trotz des theoretischen Abrückens vom „interkulturellen Ansatz“ in der Praxis letztlich deutlich in dessen Tradition und es fehlt im Allgemeinen vor allem an praxiserprobten Aufgabenstellungen zum kulturellen Lernen, die sich auf den besonderen Fall der Arbeit mit fiktionalem Film im Landeskundeunterricht übertragen ließen.

Eines der Grundanliegen einer kulturwissenschaftlich orientierten Herangehensweise an den Einsatz von fiktionalem Film im Bereich der Landeskunde – nämlich Filme nicht mehr länger dazu zu instrumentalisieren, die Lernenden vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Prägung andere Lebenswelten erleben zu lassen – erscheint trotz aller Schwierigkeiten als ein in der Praxis umsetzbares und sich lohnendes Unterfangen. Im Idealfall sollten die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit fiktionalem Film denjenigen kulturellen Deutungsmustern auf die Spur kommen, welche dem Verständnis des Films, aber auch dem Diskurs über diesen Film hinsichtlich seiner Produktion und Rezeption in Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften zugrunde liegen. In Aufgriff des eingangs erwähnten Ausspruchs von Altenberg kann es – mit ein wenig Wiener Chuzpe – abschließend also nur heißen: *„Im Kino deute ich die Welt!“*

Literatur

- ABRAHAM, Ulf (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- ALTMAYER, Claus (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: DEMMIG, Silvia, Sara HÄGI, Hannes SCHWEIGER (Hg.). *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicum. S. 15–31.
- ALTMAYER, Claus (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65/2007, S. 7–21.
- ALTMAYER, Claus (2006a). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006). S. 181–199.
- ALTMAYER, Claus (2006b). „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 44–59.
- ALTMAYER, Claus (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum.
- ALTMAYER, Claus (2003). Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: ALTMAYER, Claus und Roland FORSTER (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch, Teilbereiche, Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Lang.
- BRANDI, Marie-Luise: *Video im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 13. Berlin/München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- DESSELMANN, Günther und Bernd LANDMANN (1976). *Zur Arbeit mit Stummfilmen im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- FAULSTICH, Werner (2008). *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Fink.
- FRITZ, Walter (1996). *Im Kino erlebe ich die Welt – 100 Jahre Kino und Film in Österreich*. Wien: Verlag Christian Brandstätter.
- GÜGOLD, Barbara (1998). Spielfilm als Kultursensibilisierung. In: BLEI, Dagmar und Ulrich ZEUNER (Hg.). *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS. S. 74-79.

- HILDEBRAND, Jens (2006). *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- KRACAUER, Siegfried (1984). *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LI, Yuan (2011). *Das kompetenzorientierte Modell der integrativen Landeskunde. Vom theoretischen Konstrukt zur didaktisch-methodischen Umsetzung*. München: Iudicum.
- ROCHE, Jürgen (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- RÖSCH, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- RÖSSLER, Lydia (2006). Viel weniger Film ist mehr! *Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch* 36, S. 17–21.
- SASS, Anne (Hg.) (2007). Sehen(d) Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 36.
- SCHWERDTFEGGER, Inge (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- SCHWERDTFEGGER, Inge (2003). Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: BAUSCH, Karl Richard, Herbert CHRIST und Hans-Jürgen KRUMM (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 299–302.

Resumé

Tato práce pojednává o možnostech, jak pracovat s filmem v oblasti tzv. „regionálních a kulturních studií“ v kontextu výuky němčiny jako cizího jazyka. Je zřejmé, že film ovlivňuje vnímání různých zemí a kultur po celém světě a musí být považován za důležitý fenomén kulturní identity. Po stručném úvodu do metod a hlavních cílů práce s filmem v kontextu „regionálních a kulturních studií“ založených na dosud převažující teorii „interkulturní komunikace“ je poukázáno na to, že „kulturní zvrát“ ve výuce „regionálních a kulturních studií“ tak, jak je v posledních letech představen a prosazován především Clausem Altmayerem, má zajisté nemalý vliv na práci s filmem. Film se zabývá „kulturními vzory interpretace“ tak významným způsobem, že se zdá být jedním z neslibnějších způsobů zahrnutých v hlavních principech Altmayerovy teorie v oblasti „regionálních a kulturních studií“. Bohužel dosud neexistují žádné výukové materiály pro výuku s filmem ve smyslu „kulturních“, a ne „interkulturních studií“. Proto jsou na konci této práce předloženy k diskuzi alespoň nějaké návrhy na „kulturní studia“ skrze film.

Zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von einigen tschechischen und österreichischen Schulen im deutschsprachigen Unterricht für tschechische Kinder

Ivo Vasiljev
Prager Linguistenkreis, Prag

Abstract

Systematische Erforschung und Ausnutzung einheimischer oder unserem Lande naheliegender Quellen zum Fremdsprachenunterricht durch Kommunikationspartner, die die in Betracht kommende Fremdsprache als Muttersprache sprechen, gibt es unseres Wissens sofern leider nicht. Es handelt sich natürlich vor allem um Deutschunterricht.

Dieser Beitrag ist einem Fall viele Jahre dauernder Zusammenarbeit im Schulwesen zwischen einer österreichischen Gemeinde, Drasenhofen im Bezirk Mistelbach, Niederösterreich, und Mikulov, einer unmittelbar an der Grenze zu Niederösterreich liegenden historischen tschechischen Stadt der Region Südmähren, gewidmet.

Eine wichtige Schlussfolgerung unserer Studie ist, dass die alte Tradition vom Kinderaustausch zwischen tschechischen und deutschsprachigen Familien, die bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts in einigen Teilen des Landes üblich war, kann auch in der Gegenwart weiterleben. Es ist jedoch schade, dass die Leistungen und Erfahrungen von Mikulov und Drasenhofen und ihr Potenzial für die Zukunft in den wissenschaftlichen Kreisen in der Tschechischen Republik sofern nicht breit bekannt sind. Sie sprechen nämlich deutlich davon, dass die Methode des Kinderaustausches eine der besten Dinge ist, die man für die Zukunft des erfolgreichen Fremdspracherwerbs leisten kann und damit einer größeren Aufmerksamkeit der tschechischen Wissenschaftler bedürft.

Schlüsselwörter: Deutschunterricht, grenzüberschreitende Zusammenarbeit, Kinderaustausch, Ökonomie des Spracherwerbs, soziales Lernen

Abstract

On cross-national-border cooperation of some Czech and Austrian schools in teaching German to Czech children

A systematic research and exploitation of resources of language acquisition through communication partners speaking the respective language as native speakers, who are at the disposal locally within the Czech Republic or close to her territory, does not, to our knowledge, so far exist. This is naturally relevant for the teaching of German in the first place.

This paper describes one case of such a cooperation in education, that has been carried through over a number of years between Drasenhofen, a village in the Mistelbach district of Lower Austria and Mikulov, a historic city in South Moravia, situated close to the national border of the Czech Republic and Austria.

One important conclusion of this study is that the traditional practice of exchange of children between Czech speaking and German speaking families, that had thrived in some regions of our country up to the 1930, can be continued in some form or another even at present. It is unfortunate, that the results and experiences accumulated by Mikulov and Drasenhofen in this respect are up to now little known to the Czech scholarly community, as they clearly prove that the method of children exchange is one of the best things that can be done for a successful foreign language acquisition and as such it is worth of scholarly attention.

Keywords: cooperation over national borders, economy of language acquisition, exchange of children, social learning, teaching of German

1 Einleitung

Systematische Erforschung und Ausnutzung einheimischer oder unserem Lande naheliegender Quellen zum Fremdsprachenunterricht durch Kommunikationspartner, die die in Betracht kommende Fremdsprache als Muttersprache sprechen, gibt es unseres Wissens sofern leider nicht. Es gibt doch mehrere Gründe dafür, dass ein solches Unternehmen das Potenzial hat eines der wichtigen Themen des Fremdsprachenunterrichts in der Tschechischen Republik zu werden.

1.1 Spracherwerb

Es handelt sich natürlich vor allem um Deutschunterricht. Es gibt dafür sowohl pädagogische, als auch demographische und ökonomische Gründe. Die neuesten pädagogischen Erkenntnisse zeigen doch, dass ein erfolgreicher Spracherwerb am besten in möglichst frühem Alter durch natürliche Kommunikation mit mehreren Kommunikationspartnern von demselben oder ähnlichem Alter realisiert werden soll, wobei die letzteren ihre Muttersprache benutzen (vgl. Vasiljev, 2009, S. 176). Es ist auch wichtig solche Bedingungen zu schaffen, dass diese Kommunikationsbeziehungen mehrere Jahre dauern können. Vom demographischen und soziolinguistischen Standpunkt angesehen bedeutet das, dass die obengenannten Bedingungen am meisten da bestehen, wo anderssprachige Bevölkerungsmassen in relativer Nähe zueinander oder gemischt siedeln. Dabei ist dies auch die Voraussetzung dafür, dass die optimalen pädagogischen Ziele auch ökonomisch optimal zu erlangen seien (vgl. Vasiljev, 2008). Die Wahl des Englischen als erster Fremdsprache im tschechischen Grundschulsystem ist von allen diesen Gesichtspunkten deutlich weniger vorteilhaft als die des Deutschen.

1.2 Kinderaustausch

Solche Überlegungen scheinen jedoch heutzutage im allgemeinen Bewusstsein des tschechischen Volkes nicht so stark verankert zu sein, um die Nachfrage nach dem Deutschunterricht deutlich zu beeinflussen, eben auch wenn in der kollektiven Erinnerung der Tschechen eine Tradition vom Austausch der Kinder zwischen tschechischen und deutschsprachigen Familien hier und da aufsteigt, die bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts in einigen Teilen des Landes üblich war. Die beste autobiografische Beschreibung dieser Praxis, die zu finden ist, gehört dem Feder des Schriftstellers Karel Václav Rais (vgl. Jirásko, 2005). Die kollektive Erinnerung der Tschechen war jedoch wahrscheinlich besonders durch das Büchlein von der Schriftstellerin Marie Majerová (1931/1962)¹ unterstützt, das seit 1962 durch das Ministerium für Schulwesen und Kultur als Ergänzungslektüre zum Lesebuch für die 5. Klasse genehmigt wurde (Majerová, 1962). Obwohl der damalige Kinderaustausch meistens unter Familien, die in demselben Land lebten,

¹ Für diese Angabe bedanke ich mich den Kolleginnen Jana Hoffmannová und Kamila Mrázková.

auftritt, gab es auch Fälle, wo sogar eine Landesgrenze kein Hindernis für Kinderaustausch darstellte.

2 Zusammenarbeit Drasenhofen - Mikulov

Aus allen obengenannten Gründen habe ich mit großem Interesse einen Zeitungsaufsatz gelesen, der im Februar 2014 erschien und einen Fall viele Jahre dauernder Zusammenarbeit im Schulwesen zwischen einer österreichischen Gemeinde und einer tschechischen Stadt schilderte (Vojtek, 2014). Nämlich handelte es sich um Drasenhofen im Bezirk Mistelbach, Niederösterreich, und die in der Region Südmähren, unmittelbar an der Grenze zu Niederösterreich liegende historische Stadt Mikulov. Die Zusammenarbeit der beiden Orte habe seit Beginn der 1990er Jahre begonnen und besteht bis heute.

2.1 Urheber

Als Urheber der Zusammenarbeit wurde der ehemalige Bürgermeister von Drasenhofen Hubert Bayer genannt, der damit die Drasenhofener Volksschule, deren weitere vollständige Existenz wegen sinkender Anzahl der schulpflichtigen Kinder bedroht war, „gerettet hat“. Als „Verbindungsoffizier“ an der tschechischen Seite wurde Herr Jaroslav Smečka, ein Mitglied des Stadtrates von Mikulov, bezeichnet.

Dieser Bericht schien so außerordentlich interessant zu sein, dass ich ohne Verzug Herrn Smečka kontaktiert und seine liebenswürdige Hilfe gewonnen habe, was mir ermöglicht, die Tatsachen und Umstände dieser merkwürdigen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im tschechischen und österreichischen Schulwesen vor diesem wissenschaftlichen Forum vorzustellen.

2.2 Informationsquellen

Meine Quellen zum Thema sind folgende: Durchführung direkter qualitativer Interviews sowohl mit Herrn Jaroslav Smečka am 15. Februar und am 1. und 2. September 2014, als auch mit dem ehemaligen Bürgermeister von Drasenhofen, Herrn Hubert Bayer während meines Besuches in Drasenhofen am 1. September 2014. Gleichfalls am 1. und 2. September wurden solche Interviews mit Herrn Rostislav Košťál,

Bürgermeister von Mikulov, und Frau Jarmila Červená durchgeführt, die als ehemalige Lehrerin des Gymnasiums in Mikulov und tschechisch-deutsche Dolmetscherin an den Gesprächen mit dem Bürgermeister von Drasenhofen beteiligt hat. Sie wurde zugleich als Ehefrau von Dr. Červený, dem ersten Lehrer der tschechischen Sprache am Schulprojekt in Drasenhofen ein wertvoller Zeuge der Zusammenarbeit der beiden Gemeinderäte.

Während meines Besuches in Drasenhofen wurde es mir auch ermöglicht an einer Sondermesse zur Eröffnung des neuen Schuljahres in der Drasenhofener Kirche teilzunehmen und so das interkulturelle Milieu der Gemeinde direkt zu beobachten. Den allgemeinen Überblick über die vielfachen Aspekte des Drasenhofener interkulturellen Schulversuches habe ich aus einer Broschüre, die zum 20. Jahrestag des Drasenhofener Schulversuches herausgegeben wurde, gewonnen (Bayer, 2012).

2.3 Mikulov in der Geschichte

Geographisch sind Mikulov und Drasenhofen eng verbunden, da beide Orte an derselben Brünner Strasse in der Nähe des Grenzübergangs liegen und voneinander nur 5 Kilometer entfernt sind. Man muss bemerken, dass Mikulov keineswegs eine gewöhnliche lokale Stadtgemeinde darstellt. Mit seinen drei Hügeln, besonders mit einem imposanten Schloss auf dem einen und einem bekannten Wallfahrtsort Heiliger Berg bei Nikolsburg auf dem anderen stellt die Stadt eine weithin und besonders von der österreichischen Seite deutlich sichtbare Dominante der breiten Landschaft dar. Historische Gebäude symbolisieren hier aber noch wichtigere historische Tatsachen. Mikulov war einst, von 1249 bis 1572, im Besitz des mächtigsten niederösterreichischen Adelsgeschlechtes von Liechtenstein, und danach, seit 1575, wurde die Stadt einem anderen mächtigen und mit der Habsburger Dynastie eng verbundenen österreichischen Adelsgeschlecht, den Herren von Dietrichstein, lehensweise gegeben. Unter Kardinal Franz Seraph von Dietrichstein, der im Jahre 1600 zum Olmützer Bischof gewählt wurde, wurde dann Mikulov eine der wichtigsten Städte des ganzen Mährens (Vrbková, 1998, S. 39). Bis zum zweiten Weltkrieg war die Stadt und die anliegenden Gemeinden in hohem Maße durch deutschsprechende Bevölkerung besiedelt. Selbst in der Stadt Mikulov gab es 1921 etwa 82,6 Prozent der Einwohner Deutsche, während 1930 die entsprechende Anzahl zu 82,3 Prozent, also nur sehr gering, sank.

Der Zweite Weltkrieg und die nachfolgende Befreiung der Tschechoslowakei brachte ungeheure Veränderungen in der nationalen und sprachlichen Struktur von Mikulov und seiner Umgebung. Nachdem die Gegend im Jahre 1938 durch das Deutsche Reich annektiert wurde, sank die Tschechische Bevölkerung praktisch zu Null. Nach der Befreiung im Jahre 1945 wurden dann die deutschen Angehörigen teilweise spontan vertrieben und teilweise nach dem Potsdamer Abkommen nach Deutschland abgeschoben. Mikulov war durch eine ganz neue tschechische und slowakische Bevölkerung besiedelt. Die obengenannten Herr Smečka und Frau Červená waren im 1989 faktisch einige der sehr wenigen Einwohner in Mikulov, die überhaupt deutsch sprachen. Die Stadt hat jedoch seine historische Stellung behalten und bis heute ist es ein bedeutsames Kultur- und Bildungszentrum. Die menschlichen Beziehungen unter den Menschen beiderseits der Grenze wurden aber für Jahrzehnte unterbrochen.

2.4 Aufwärmung der Beziehungen

Wenn der Kalte Krieg zu Ende kam, gab es beiderseits der Grenze nicht nur Freude und Neugierde, aber auch nicht wenig Misstrauen und Argwohn. Deswegen handelte und handelt es sich in dem Drasenhofener Schulprojekt bei weitem nicht nur um die beste Aneignung einer Fremdsprache oder eine erfinderische „Rettung“ einer Schule, sondern um ein „soziales Lernen“, was die Organisatoren des Projektes für den „wahrscheinlich wichtigsten Aspekt dieser Zusammenarbeit“ halten. Die Leiter der Volksschule Drasenhofen sagen dazu:

„Gerade in einem Grenzdorf wie Drasenhofen, in dem die Großeltern- und teilweise auch noch die Elterngeneration historisch bedingt noch viele Vorbehalte gegen die Einwohner des Nachbarlandes haben, ist es von großer Bedeutung, dass die junge Generation im vereinigten Europa mit großen Schritten über die alten Hindernisse hinweg schreitet.“ (Bayer, 2012, S. 7)

Auch an der tschechischen Seite fand man ähnliche Bedenken, wie die folgende Erörterung des Vaters eines der ersten tschechischen Schüler im Kindergarten Drasenhofen bestätigt:

„Zu meinem Ohr kam oft die Bemerkung, dass wir trotz der schlechten Erfahrung unserer Vorfahren tschechische Kinder verdeutschen. Meine Antwort darauf war immer dieselbe: Meine Eltern kamen „zum Handel“ in deutsche Familien, und außer der Fähigkeit (besser vielleicht

„Unfähigkeit“ - Bemerkung des Verfassers) auf Deutsch zu kommunizieren, verloren sie nichts an ihrer nationalen Identität.“ (Bayer, 2012, S. 27)

2.5 Drasenhofener Schule

Ein unmittelbarer Anlass zur Unterstützung der dauerhaften Übergrenzkontakte mit Drasenhofen, der nächsten Gemeinde in Österreich, wurde für die tschechische Seite sicher das Interesse mehrerer tschechischen Familien solche Bedingungen zu schaffen, dass sich ihre Kinder dort Deutsch aneignen können. Für die Drasenhofener Seite war es am Anfang die unvermutete Gelegenheit die Ortsvolksschule durch einen Zustrom von Kindern jenseits der Grenze vor kommender Existenzbedrohung zu retten. Es ging aber auch um viel mehr, was man durch die Einschätzung Karl Wilfings, des niederösterreichischen Landesrats, am bestem begreift: „Mit dem Fall des eisernen Vorhangs rückte das gesamte Weinviertel mitten ins Herz Europas. Auch Drasenhofen ist seit damals nicht mehr eine Gemeinde an der Grenze, sondern vielmehr ein lebendiger Ort zwischen Brünn und Wien.“ (Bayer, 2012, S. 13)

Die ersten Schritte der Zusammenarbeit hat der ehemalige Bürgermeister Hubert Bayer folgendermaßen beschrieben:

„In meiner Amtszeit als Bürgermeister der Gemeinde Drasenhofen wurde am 4. Dezember 1989 die Grenze zu unserem Nachbarn Tschechien geöffnet. Ab diesem Zeitpunkt konnte man mit einem gültigen Reisedokument ohne Visum die Grenze in beiden Richtungen an den vorgesehenen Übergängen überschreiten. Am 10. Dezember 1989 veranstalteten ca. 2000 Personen aus Nikolsburg und Umgebung einen Fußmarsch anlässlich der Grenzöffnung nach Drasenhofen. Von den Organisatoren wurde ich schon einige Tage vorher ersucht, die Teilnehmer beim Gemeindehaus zu begrüßen. An diesem Sonntagnachmittag kamen die Menschenmengen auf beiden Gehsteigen entlang der Brünnerstraße zum Gemeindehaus in Drasenhofen. Lieder wurden gesungen, Getränke verabreicht und viele Freundschaften unter den anwesenden tschechischen und österreichischen Familien geschlossen. Viele werden bis heute noch gepflegt. In weiterer Folge gab es auch einen Beschluss der Gemeinderäte der Stadtgemeinde Nikolsburg und der Gemeinde Drasenhofen über einen Partnerschaftsvertrag. Dieses als kleine Vorgeschichte zum Schulversuch.“ (Bayer, 2012, S. 9)

Wie es aber aus der Aussage des aktuellen Bürgermeisters von Mikulov, Herrn Košťals deutlich hervorgeht, ist das noch nicht die ganze Vorgeschichte:

„Noch vor der Samtenen Revolution war es der damalige Drasenhofener Bürgermeister Hubert Bayer, aufgrund dessen Initiative es zum Treffen der Gemeindeamt-Vertreter kam. Bei diesem Treffen wurde nämlich die Vereinbarung der Zusammenarbeit von Mikulov und Drasenhofen getroffen und unterschrieben - Zusammenarbeit im Bereich der Kultur, Sport und Kommunalpolitik. Es gab sogar ein gemeinsames Treffen der Stadträte, wo Erfahrungen getauscht wurden.... Für einen der wesentlichsten synergetischen Effekte halte ich (jedoch) die Förderung und Entwicklung der Kontakte zwischen den Kindern und Bewohnern beider Gemeinden. Die Bemühungen, diese Kontakte mit der jüngsten Generation anzuknüpfen, konnte nicht einmal der Eiserner Vorhang verhindern. Ein wares Beispiel dafür waren Schachturniere, die noch vor November 1989 direkt an der Grenze stattgefunden haben.“ (Bayer, 2012, S. 18)

2.6 Chronologische Rekapitulation der Entfaltung der Übergrenzkontakte

Frühling 1989: Die oben erwähnten Schachturniere der Schüler von Drasenhofen und Mikulov im Zollhaus auf der Brünner Straße (bestätigt durch H. Bayer im Gespräch am 1. September 2014 in Drasenhofen.) Was den Abschluss des Partnerschaftsvertrags zwischen Mikulov und Drasenhofen anbelangt, wurde der genaue Zeitpunkt durch die bisherige Forschung noch nicht festgestellt.

Dezember 1989: Der oben beschriebene Massenfußmarsch von Mikulov nach Drasenhofen.

Seit September 1990: „Jiří Kovárník, das überhaupt erste tschechische Kind im Kindergarten Drasenhofen, veranlasste den damaligen Bürgermeister Bayer sich für den Zugang tschechischer Kinder in die Volksschule einzusetzen.“ (Bayer, 2012, S. 18)

1990: Bürgermeister Bayer wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Schüleranzahl in der Drasenhofener Volksschule in den kommenden Jahren sinken werde. Eine von ihm zufällig gehörte Nachricht im Radio Burgenland über die Volksschule in Kittsee, die manche Kinder aus Bratislava besuchen, wobei der Grund dafür auch eine geringe Anzahl

an Kindern in der eigenen Gemeinde sei, war für ihn der „Startschuss“ zu versuchen, ein solches Projekt in Drasenhofen zu realisieren. Der zuständige Bezirksschulinspektor Karl Rehberger hat den Bürgermeister völlig unterstützt. Nach einigen Verhandlungsrunden in Mikulov wurde von den delegierten der Schulbehörden beider Länder beschlossen und unterzeichnet, dass der Schulversuch als erster in Niederösterreich (und wie es scheint, auch im zukünftigen Bereich der Tschechischen Republik) im September 1992 beginnen kann. (Bayer, 2012, S. 9–10)

2.7 Rahmenbedingungen und Anfänge der Zusammenarbeit

Die folgenden wichtigen Bedingungen wurden vereinbart:

1. „Die Anzahl der tschechischen Kinder soll fünf pro Jahrgang nicht überschreiten.
2. Nach Möglichkeit sollen die tschechischen Kinder auch den Kindergarten in Drasenhofen besuchen, um Kenntnisse der deutschen Sprache zu erlangen.
3. Die tschechischen Kinder müssen auch in ihrer Muttersprache unterrichtet werden.“ (Bayer, 2012, S. 10)

„Nun, wir brauchten innerhalb kurzer Zeit tschechische Kinder für das erste Schuljahr unserer Volksschule, eine Lehrkraft, die tschechisch unterrichten kann, darf und außerdem Deutsch spricht... Glücklicherweise hat Herr Dr. Cerveny, Direktor des Gymnasiums in Nikolsburg und Lehrer für Deutsch und Französisch, der im Juli 1992 in Pension ging, unser Angebot angenommen. Nach Erledigung sämtlicher Formalitäten, wie Arbeitsbewilligung, Dienstvertrag usw., war er der erste Lehrer an der Volksschule Drasenhofen, der Tschechisch unterrichtete. Der Beginn des Schulversuches war gelungen.“ (Bayer, 2012, S. 10)

Zusätzlich zum Schulversuch wurde gleichzeitig ein Kindergartenversuch genehmigt.

So konnte Herr Karl Rehberger, der damalige Bezirksschulinspektor, Folgendes bestätigen:

„Mit Beginn des Schuljahres 1992/93 wurde der „Interkulturelle Schulversuch“ an der Volksschule Drasenhofen gestartet.... Nach der Zusicherung der tschechischen Schulbehörde, dass die österreichischen Zeugnisse anerkannt

werden, und nach der Genehmigung des Landesschulrates für NÖ zur Durchführung des Schulversuches hat im September 1992 dieser grenzüberschreitende Schulversuch begonnen.“ (Bayer, 2012, S. 14)

„Seit dem Schuljahr 1996/97 wird der Schulversuch aus der Volksschule in der Hauptschule fortgesetzt. Jährlich treten im Durchschnitt drei bis vier Schülerinnen und Schüler aus Tschechien in die 1. Klasse ein und erzielen im Lauf ihrer Hauptschulzeit beachtliche Lernerfolge. Den muttersprachlichen Unterricht erhalten sie seit 1996 von Herrn Pavel Strouhal.“ [...] „Aufgrund ausgezeichneter Sprachkenntnisse und guter Schulleistungen besuchen auch tschechische Schüler und Schülerinnen nach der Hauptschule weiterführende Schulen in der Region und legen in der Folge die Matura ab.“ (Bayer, 2012, S. 23–24)

2.8 Aktueller Stand

Bis 2012 haben 130 Kinder aus Mikulov den Schulversuch in Drasenhofen absolviert (Vojtek, 2014). Am 1. September 2014 wurden 23 tschechische Schüler und Schülerinnen in Drasenhofen gemeldet, berichtete mir Herr Smečka am 2. September.

3 Zum Schluss

Man kann also einerseits sagen, dass die alte Tradition vom Kinder-austausch weiterlebt. Andererseits ist es schade, dass die Leistungen und Erfahrungen von Mikulov und Drasenhofen und ihr Potenzial für die Zukunft in den wissenschaftlichen Kreisen in der Tschechischen Republik nicht breit bekannt sind. Man kann sicher nicht behaupten, dass die Stadtbehörden in Mikulov nicht genug bewusst und stolz seien, was sie durch diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit den österreichischen Kollegen geleistet haben. Der Ehemalige Bürgermeister von Drasenhofen Hubert Bayer ist am 28. Mai 2010 sogar Ehrenbürger von Mikulov genannt worden. Jedoch im Strategischen Plan der Stadt Mikulov (Město Mikulov in URL1) sind Kontakte mit Drasenhofen als „unoffiziell“ beschrieben und die Zusammenarbeit im Schulwesen wird sogar nicht erwähnt (Město Mikulov in URL1). Der aktuelle Bürgermeister von Mikulov erklärt, dass keine Planung bisher möglich war, da der Zug von Kindern auf die andere Seite der Grenze nicht durch die Stadtbehörden, sondern durch einzelne Bürger organisiert wird; selbst die Stadtbehörden möchten das Wesen und die Bedeutung dieses

Verfahrens besser verstehen (Gespräch am 2. September 2014). Das spricht deutlich davon, dass die Methode des Kinderaustausches, eine der besten Dinge, die man für die Zukunft des erfolgreichen Fremdsprachenerwerbs leisten kann, der Aufmerksamkeit der tschechischen Wissenschaftler bedürft.

Literatur

- BAYER, Hubert (Hg.) (2012). *Am Weg zum Verständnis/Cestou porozumění*. Realisiert im Rahmen des Projekts „20 Jahre lernen wir gemeinsam für die Zukunft“. Herausgegeben von Mikulovsko, freiwilligen Gemeindenverband und der Gemeinde Drasenhofen. Vydalo Mikulovsko, dobrovolný svazek obcí a obec Drasenhofen.
- JIRÁSKO, František (2005). Vrchlabský „handl“ Karla Václava Raiser. *Časopis Krkonoše – Jizerské hory*. Vrchlabí: Správa Krkonošského národního parku (KRNAP), 2005. Online verfügbar unter: <http://krkonose.krnep.cz/> [zuletzt geprüft am 20.04.2015].
- KŘIVÁNKOVÁ, Eva (2013). Školu v Drasenhofenu zachránily české děti před zavíráním tříd. In: *iDnes on-line*: 16.9.2013. Online verfügbar unter: http://brno.idnes.cz/preshranicni-skolni-dochazka-na-jizni-morave-fnb-/brno-zpravy.aspx?c=A130916_1977680_brno-zpravy_taz [zuletzt geprüft am 16.9.2013].
- MAJEROVÁ, Marie (1931/1962). *Bruno aneb dobrodružství německého chlapce v české vesnici*. Praha: SPN.
- VASILJEV, Ivo (2008). Jazyk jako předmět nabídky a poptávky. In: JAKLOVÁ, Alena (Hg.). *Člověk – Jazyk – Text*. Sborník z mezinárodní lingvistické konference konané Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích 18.–20. září 2007. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav bohemistiky. S. 173–176.
- VASILJEV, Ivo (2009). Egynyelvű vietnami tanuló cseh általános iskolában. (Az adaptálódási folyamat nyelvi aspektusai – české resumé: Monolingvní vietnamský žák v české základní škole. Jazykové aspekty adaptačního procesu).
- LANSTYÁK István, József MENYHÁRT und Gizella SZABÓMIHÁLY (Hg.). *Tanulmányok a kétnyelvűségről V*. Dunaszerdahely: Gramma. S. 98–124.

VOJTEK, Milan (2014). Mikulovské děti zachránily školu v rakouském Drasenhofenu. In: *Právo* 9.2.2014. Online verfügbar unter: <http://www.novinky.cz/domaci/327086-mikulovske-deti-zachranily-skolu-v-rakouskem-drasenhofenu.html> [zuletzt geprüft am 09.02.2014].

VRBKOVÁ, Stanislava (Hg.) (1998). *Mikulov, město, ve kterém zpívají domy*. Mikulov: ARC Mikulov s.r.o.

URL1: Město Mikulov (2013a). *Strategický plán rozvoje města Mikulov – Profil města*. Online verfügbar unter: www.mikulov.cz/digitalAssets/319341_SPRM_-_Profil_mesta.pdf (zuletzt geprüft am 16.8.2014).

Resumé

Systematický výzkum a využívání domácích nebo v blízkosti České republiky existujících zdrojů pro výuku cizího jazyka prostřednictvím komunikačních partnerů, kteří příslušným jazykem hovoří jako jazykem mateřským, pokud je nám známo dosud bohužel neexistuje. To se přirozeně týká především vyučování německého jazyka.

V tomto příspěvku sledujeme jeden případ takové mnohaleté spolupráce ve školství, uskutečňované obcí Drasenhofen v okr. Mistelbach v Dolních Rakousích a historicky významným městem Mikulovem, ležícím v bezprostřední blízkosti česko-rakouské hranice v Jihomoravském kraji.

Jako důležitý závěr z naší studie vyplývá, že na starou tradici výměny dětí mezi česky a německy mluvícím prostředím, jež se až do 30. let 20. století praktikovala v některých krajích naší vlasti, je možno i v přítomné době navazovat. Lze litovat, že výsledky a zkušenosti Mikulova a Drasenhofenu v této oblasti a jejich potenciál pro budoucnost nejsou v odborných kruzích v České republice dosud blíže známy, neboť jasně svědčí o tom, že metoda výměny dětí je jedním z nejlepších možných příspěvků k úspěšnému osvojování cizího jazyka a jako taková si zasluhuje pozornosti českých vědeckých kruhů.

Die Form und Stellung der attributiven Adjektive in der Nominalphrase im Polnischen und Deutschen

Ewa Wojaczek
Universität Danzing (Gdańsk)

Abstract

Adjektive und Nomen bilden Nominalphrasen, in denen sie eine festgelegte Reihenfolge im Polnischen und Deutschen haben, die durch die Funktion des Adjektivs bezüglich des Nomens determiniert wird. Die den Nomen charakterisierenden Adjektive werden ihm in beiden Sprachen fast immer vorangestellt. Krasse Unterschiede zwischen den zu vergleichenden Sprachen sind dagegen im Gebrauch der den Nomen klassifizierenden Adjektive zu sehen. Während sie im Polnischen gewöhnlich nach dem Nomen auftreten, bleibt ihre Reihenfolge im Deutschen praktisch unverändert wie bei charakterisierenden Adjektiven. Ihre Reihenfolge spielt demzufolge keine distinktive Rolle für die Bedeutung deutscher Nominalphrasen. Auf den Charakter des Adjektivs deutet jedoch seine Großschreibung oder seine Zusammenschreibung mit dem Nomen in den für das Deutsche so charakteristischen Zusammensetzungen hin.

Schlüsselwörter: Adjektiv, Nomen, Nominalphrase, Reihenfolge, Zusammensetzung

Abstract

Adjectives and nouns form noun expressions which have in Polish and German language strictly determined order dependent on the function of an adjective in relation to a noun. In both languages adjectives which characterize nouns always precede them. Differences in order of elements in noun expression are clearly noticeable in use of adjectives classifying nouns. Their order in German language practically does not change whereas in Polish language adjectives usually appear after defined noun. The order of an adjective and a noun in noun expression

does not play distinctive role in German language. Capital letter writing of German adjective and its occurring in compounds with defined nouns, such typical of German language, indicates classifying meaning of German adjective.

Keywords: adjective, defined nouns, noun, noun expression, order

Eine Nominalphrase, deren Kern im Polnischen und Deutschen ein Substantiv oder Pronomen bildet, kann in verschiedener Weise erweitert sein. Als ihre Erweiterung dienen vor allem attributive Adjektive, die je nach ihrer semantischen Funktion bezüglich des zu bezeichnenden Nomens und ihrer Anzahl eine unterschiedliche Stellung in der Nominalphrase aufweisen. Im vorliegenden Beitrag wird das Problem anhand mehrerer typischer Beispiele in beiden Sprachen erläutert, die miteinander kontrastiert werden, um Regularitäten beim Gebrauch solcher Konstruktionen aufzudecken.

Aus der genannten Problemstellung ergibt sich die Gliederung des Beitrags. Zunächst wird das Adjektiv definiert und in Bezug auf dessen sprachliche Formen sowie semantische Rolle und syntaktische Funktion erläutert. Die erwähnten Aspekte als auch die Anzahl der Adjektive werden dann bei der nachfolgenden Analyse der Nominalphrasen mit attributiven Adjektiven im Polnischen und Deutschen berücksichtigt.

1 Allgemeines über das Wesen der Adjektive

Im Folgenden werden die wichtigsten Eigenschaften der Adjektive dargestellt, wobei ausführlicher bloß auf diejenigen eingegangen wird, die als relevant für die geplante Analyse scheinen. Auf die anderen, die später nicht mehr analysiert werden, wird nur angedeutet.

1.1 Zum Begriff *Adjektiv* und dessen semantischer Unterscheidung

Drosdowski (1984, S. 765) definiert das Adjektiv als „deklinier- und komparierbares Wort, das eine Eigenschaft, ein Merkmal bezeichnet“. Laut ihm können Wesen, Dinge, Begriffe, Geschehnisse u.ä. durch den Gebrauch des Adjektivs im Hinblick auf ihre Art, Beschaffenheit, Verfassung und Zustand u.ä. beschrieben und präzisiert werden (ebenda,

S. 265–266). Ihrer semantischen Funktion nach können Adjektive entweder auf eine der vielen Eigenschaften ihres Bezugswortes (als *charakterisierende Adjektive*) hinweisen oder eine Art bzw. Sorte nachdrücklich von einer anderen (als *klassifizierende Adjektive*) unterscheiden. Die letztgenannten Adjektive beziehen sich dann immer auf Besitz, Herkunft, Bereich oder Stoff ihres Bezugswortes (ebenda, S. 273; Doroszewski, 1980, S. 602). Diese semantische Abgrenzung ist für die Stellung der Adjektive in der Nominalphrase in den beiden zu analysierenden Sprachen, vor allem jedoch im Polnischen, entscheidend (vgl. Kap. 2).

1.2 Die sprachlichen Formen der Adjektive

1.2.1 Die Aufbauformen der Adjektive

Die meisten Adjektive werden im Satz ohne irgendwelche Ergänzungen als absolute Adjektive gebraucht (s. 1). Daneben gibt es sogenannte relative Adjektive, die eine Ergänzung (s. 2) oder mehrere Ergänzungen (s. 3) brauchen und demzufolge als erweiterte Adjektive gelten (Drosdowski, 1984, S. 274–275):

1) *niebieski* = *blau*

2) *świadomy* swojej winy = seiner Schuld *bewusst*¹

3) *podobny* do matki w zachowaniu = seiner Mutter im Verhalten *ähnlich*

Auffallend ist dabei, dass die erweiterten Adjektive im Polnischen ihren Ergänzungen immer vorangehen, im Deutschen dagegen nachfolgen. Ihre Stellung in der Nominalphrase ist ebenso unterschiedlich in beiden Sprachen (s. Kap. 2).

Absolute Adjektive können ein- (s. 1) oder mehrgliedrig (s. 4–10) sein. Die letzteren können im Deutschen die für diese Sprache so charakteristische Form einer Zusammensetzung (ebenda, S. 482–485) mit Verben (s. 4–5), Substantiven (s. 6) oder anderen Adjektiven (s. 7–10), in der das untergeordnete Erstglied das zweite meistens präzisiert und keiner grammatischen Beugung (vgl. 1.2.2) unterliegt.

Die Bindungen mit einem Verb werden im Polnischen allerdings oft

¹ Im Polnischen muss man bei derartigen Adjektiven ihre attributive (*świadomy*) und prädikative (*świadom*) Form unterscheiden (vgl. auch Kap. 1.3).

nicht als einfache, sondern erweiterte Adjektive wiedergegeben:

4) *świeżo upieczony* = *röstfrisch*²

5) *chętny do nauki* = *lernfreudig*

Ebenso hat die alternative Vergleichfügung mit einem Substantiv (s. 6') eher die Form eines erweiterten Adjektivs:

6) *śnieżnobiały* = *schneeweiß*

6') *biały jak śnieg* = *weiß wie Schnee*

Die mehrgliedrigen Adjektivbindungen³ (s. 6–10) werden in beiden Sprachen in der Regel zusammengeschrieben, soweit sie nebengeordnete Elemente (s. 8–9) enthalten:

7) *głuchoniemy* = *taubstumm*

8) *jasnoniebieski* = *hellblau*

9) *zielonoszary (odcień)* = *graugrün (Farbton)*

Alle Kopulativzusammensetzungen (Drosdowski, 1984, S. 484–485) von gleichrangigen Adjektiven (s. 10) werden dagegen getrennt (obchon mit dem Fugezeichen) geschrieben, weil sie als Bindungen mit der Konjunktion *und* ‚i‘ (s. 10') umgeschrieben werden können:

10) *niemiecko-polski* = *deutsch-polnisch*

10') *niemiecki i polski* = *deutsch und polnisch*

1.2.2 Die Beugungsformen der Adjektive

1.2.2.1 Die Deklinationsformen der Adjektive

Als deklinierbare Wortarten (vgl. Kap. 1.1) unterliegen Adjektive der Beugung im Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum im Singular), Numerus (Singular, Plural) und Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ in beiden Sprachen, im Polnischen auch Instrumental, Lokativ, Vokativ). Im Plural wird im Deutschen jeweils nur ein Genus

2 In diesem Fall wird das deutsche Adjektiv im Polnischen zu einem Adverb, das ein Partizip bestimmt.

3 Das Erstglied einer solchen Zusammensetzung hat dann immer die Endung -o im Polnischen.

unterschiedenen, im Polnischen dagegen zwei.

Alle drei Deklinationstypen der Adjektive hängen im Deutschen davon ab, ob und was für ein sprachliches Element vor dem Substantiv steht (Drosdowski, 1984, S. 288–290). Zwei polnische Deklinationstypen der Adjektive sind dagegen von dem auslautenden Konsonanten im Wortstamm des Adjektivs abhängig (Doroszewski, 1980, S. XXXIII–XXXV).

Zwischen Substantiv und flektiertem attributivem Adjektiv (vgl. Kap. 2) besteht grammatische Kongruenz in Bezug auf die oben genannten Aspekte, wobei dies nur das letzte Glied eines mehrgliedrigen Adjektivs (vgl. Kap. 1.2.1) anbetrifft. Undekliniert bleiben attributive Adjektive bei Adjektiven bzw. Adverbien sowie prädikativ oder adverbial gebrauchte Adjektive (vgl. Kap. 1.3).

1.2.2.2 Die Steigerungsformen der Adjektive

Flektierte Adjektive treten im Polnischen und Deutschen in ihrer Grundform im Positiv oder mit entsprechenden Affixen im Komparativ und Superlativ auf. So werden ihre Komparativformen mit dem Suffix *-szy* im Polnischen und *-er* im Deutschen gebildet, die Superlativformen dagegen mit dem Präfix *naj-* sowie dem Suffix *-szy* im Polnischen und dem Suffix *-(e)ste* im Deutschen. Unflektierte Adjektive (s. Kap. 1.3) haben die gleichen Steigerungsformen wie die flektierten bis auf den Komparativ, wo sie das Suffix *-ej* und im Polnischen und das Suffix *-(e)sten* sowie die Präposition *am* im Deutschen fordern. Bei der Steigerung werden sehr oft manche Stammkonsonanten im Polnischen und Stammvokale im Deutschen umgelautet (s. 11) oder sogar ganze Wortstämme verändert (s. 12).

11) *długi* : *dłuższy* : *najdłuższy* / *najdłużej* = alt : älter : älteste / *am ältesten*

12) *dobry* : *lepszy* : *najlepszy* / *najlepiej* = gut : besser : beste / *am besten*

In wenigen Fällen müssen im Komparativ und Superlativ die Grundformen der Adjektive mit entsprechenden Gradangaben gebraucht werden:

13) *kolorowy* : *bardziej* / *mniej* *kolorowy* : *najbardziej* / *najmniej*

kolorowy

= bunt : *mehr* / *weniger* bunt : *am meisten* / *am wenigsten* bunt

Alle flektierten Steigerungsformen der Adjektive unterliegen der Adjektivdeklinations (vgl. Kap. 1.2.2.1), und ihre Stammformen sind im Deutschen sogar Teile der Zusammensetzungen, die als Nominalphrasen angesehen werden können (vgl. Kap. 2.1.1).

1.3 Die syntaktische Funktion der Adjektive

Adjektive kommen in einem Satz als Attribute beim Substantiv in einer Nominalphrase vor und werden dann in beiden Sprachen gewöhnlich flektiert (s. 14). Als Attribute beim Adjektiv (s. 15) bzw. Adverb (s. 16) oder als Prädikative (s. 17) bzw. Adverbiale (s. 18) bleiben sie dagegen unflektiert.

14) *niebieskie* oczy = *blaue* Augen

15) *strasznie* zimny wiatr = ein *schrecklich* kalter Wind

16) *bardzo* głośno = *sehr* laut

17) Uczeń jest *pilny*. = Der Schüler ist *fleißig*.

18) *pięknie* śpiewać = *schön* singen

Eine Satzstelle kann aber auch mit mehreren Adjektiven besetzt sein, die dann Wortreihen bilden. Je nach ihrem Verhältnis zueinander werden sie unterschiedlich miteinander verknüpft (Drosdowski, 1984, S. 594–595). Das untergeordnete attributive Adjektiv geht immer dem übergeordneten voran:

19) *następna* nowa sukienka = das nächste neue Kleid

Nebengeordnete Adjektive werden dagegen mit einem Komma voneinander getrennt und (mono)syndetisch mittels einer Konjunktion (s. 20) oder asyndetisch, d.h. ohne irgendwelche Konjunktion (s. 21) angereiht.

20) *interesująca* i *mądra* kobieta = eine interessante und kluge Frau

21) *interesująca*, *mądra* kobieta = eine interessante, kluge Frau

2 Die Analyse der Form und Stellung der attributiven Adjektive in der Nominalphrase im Polnischen und Deutschen

Die sonst für die beiden zu analysierenden Sprachen typische Reihenfolge *Adj (1,2 ... n) + N* in der Nominalphrase wird im Polnischen oft, insbesondere im Falle der Eigennamen, völlig anders, nämlich [*Adj (1,2 ... n) +*] *N + Adj (1,2 ... n)*⁴, was im Folgenden anhand mehrerer Beispiele veranschaulicht wird. Es werden die wichtigsten Aufbaumuster polnischer Nominalphrasen und deren deutschen Entsprechungen präsentiert, wobei die Ausgangssprache jeweils das Polnische wird. Es wird vor allem die Anzahl der eine Nominalphrase bildenden attributiven Adjektive, aber auch deren sprachliche Form und semantische Funktion in Betracht gezogen, die die Reihenfolge aller Bestandteile jeder Nominalphrase stark beeinflussen.

2.1 Die Nominalphrasen mit einem attributiven Adjektiv

In Nominalphrasen mit bloß einem Adjektiv hat es immer entweder den charakterisierenden oder klassifizierenden Charakter, der von der Reihenfolge von Phrasengliedern oder deren Rechtschreibung abzulesen ist.

2.1.1 Adj + N = Adj + N

Diese Reihenfolge dominiert in sowohl polnischen als auch deutschen Nominalphrasen, so dass sie an erster Stelle und sehr detailliert besprochen wird. Als freie Lexeme (s. 22–26) werden die vorangestellten Adjektive flektiert, und ihre grammatische Form kongruiert mit der ihres Bezugswortes (Substantivs). Die Änderung deren Reihenfolge hat manchmal einen Bedeutungsunterschied zur Folge (vgl. 24 und 48), weil diese Reihenfolge eigentlich nur für charakterisierende Adjektive (ausgenommen 27) zutrifft. Ebenso das Zusammenschreiben von beiden Teilgliedern (s. 25', 29) signalisiert gleich einen anderen Charakter der Nominalphrase. Die unten angegebenen Adjektive sind eingliedrig (ausgenommen 26), haben jedoch vereinzelt eine andere sprachliche Form im Deutschen, d.h. die eines zum Adjektiv gewordenen,

⁴ Der Einfachheit zuliebe werden von mir die Symbole N für Nomen und Adj für Adjektiv verwendet.

flexionslosen Substantivs (s. 28). Die adjektivischen Steigerungsformen bilden auch im Deutschen - im Gegensatz zum Polnischen – mit dem Substantiv eine für diese Sprache so charakteristische Zusammensetzung (s. 30–32), die noch an mehreren Stellen zu sehen wird.

- 22) piękna dziewczyna = ein schönes Mädchen⁵
- 23) małe dziecko = ein kleines Kind⁶
- 24) kulturalny pracownik = ein kultureller Arbeiter
- 25) czerwone światło = ein rotes Licht
- 25') czerwone światło (sygnalizacyjne) = das Rotlicht (bei Verkehrsampeln)
- 26) śnieżnobiała ściana = eine schneeweiße Wand
- 27) Biały Dom = das Weiße Haus
- 28) gdańskie zabytki = Danziger Sehenswürdigkeiten
- 29) Czarnolas = der Schwarzwald
- 30) duże miasto = eine Großstadt
- 31) dalsza edukacja = eine Weiterbildung
- 32) najwyższa temperatura (w ciągu dnia) = die (Tages)Höchsttemperatur

2.1.2 Adj + N = N + N

Die früher erwähnten deutschen Zusammensetzungen, diesmal jedoch von zwei Substantiven, entsprechen den polnischen Nominalphrasen mit einem freien, charakterisierenden Adjektiv mit wortwörtlicher (s. 33) oder übertragener Bedeutung (s. 34).

5 In beiden Sprachen werden hier auch oft umgangssprachlich Substantive piękność und eine Schönheit gebraucht, die von dem in der Nominalphrase angegebenen Adjektiv mittels der Suffixe -ość resp. -heit abgeleitet wurden.

6 Die gleiche Nominalphrase kann im Deutschen zusammengeschrieben werden (ein Kleinkind), was aber zur Beutungsänderung (genauer gesagt: Lexikalisierung der Bedeutung) führt und im Polnischen daher mittels eines vom Adjektiv mały ‚klein‘ abgeleiteten Substantivs małe ausgedrückt wird.

- 33) owczy ser = der Schafskäse
 34) barania głowa = der Schafskopf

2.1.3 N + Adj = N + Adj

Nachgestellt werden attributive Adjektive in Nominalphrasen in beiden Sprachen als klassifizierende Adjektive bei Personenbezeichnungen (s. 35) oder als charakterisierende Adjektive: unflektierte erweiterte Adjektive (s. 36), unflektierte einfache Adjektive bei Kontrastierung (s. 37) bzw. Aufzählung der Eigenschaften (s. 38) oder in expressiver Sprache der Poesie (s. 39) bzw. Werbung (s. 40, 41), wobei ihre Nachstellung im Deutschen nur noch begrenzt möglich ist (s. 40, 41).

- 35) Karol Wielki = Karl der Große
 36) ściana, biała jak śnieg = eine Wand, weiß wie Schnee
 37) wino włoskie, nie hiszpańskie = der Wein, ein italienischer und kein spanischer
 38) świetny człowiek: dobry, pilny i elegancki = ein toller Mensch: gut, fleißig und elegant
 39) O doliny rozległe! = o Täler weit!
 40) Czas najwyższy! = Es ist schon die höchste Zeit!⁷
 41) Ojczy kochany! = Lieber Vater!

2.1.4 N + Adj = Adj + N

Die umgekehrte Reihenfolge von frei stehenden Substantiven und Adjektiven deutet klar auf den klassifizierenden Charakter des Adjektivs in polnischen Nominalphrasen hin. Im Deutschen bleibt zwar die Reihenfolge der Teilglieder unverändert, die Adjektive werden jedoch - anders als im Falle der charakterisierenden Adjektive - großgeschrieben (s. auch 27). Ebenso sind bestimmte Artikel im Deutschen ein Indiz auf die andere Bedeutung der Nominalphrase. Sie kommen dann entweder als freie Lexeme (s. 42, 43, 45, 46) oder als Teile einer Zusammensetzung (s. 44, 45) vor. Diese Konstruktion ist vor allem für alle polnischen

⁷ Dieser polnische Ausdruck ist eigentlich eine Ellipse des Ausrufesatzes Czas jest już najwyższy!

Eigennamen typisch.

42) Muzeum Archeologiczne = das Archäologische Museum

43) Stocznia Gdańska = die Danziger Werft

44) Muzeum Narodowe = das Nationaltheater

45) Morze Białe = das Weiße Meer (das Weißmeer)

46) Morze Adriatyckie = das Adriatische Meer (die Adria[see])

2.1.5 N + Adj = N + N

Die Nominalphrase mit einem frei stehenden, klassifizierenden Adjektiv im Polnischen wird im Deutschen als eine Zusammensetzung von zwei Substantiven wiedergegeben, deren Erstglied immer von dem entsprechenden Adjektiv abgeleitet wird:

47) partia robotnicza = eine Arbeiterpartei

48) pracownik kulturalny = ein Kulturarbeiter

2.2 Die Nominalphrasen mit mehreren attributiven Adjektiven

Eine Nominalphrase kann aus mehreren charakterisierenden oder klassifizierenden Adjektiven oder auch beiden Adjektivtypen bestehen.

2.2.1 Adj + Adj + N = Adj + Adj + N

Alle charakterisierenden Adjektive stehen in polnischen und deutschen Nominalphrasen vor dem Substantiv als gebundene (s. 49) oder freie Lexeme (s. 50).

49) biało-czerwony materiał = ein weißroter Stoff

50) piękny czarny kot = eine schöne schwarze Katze

2.2.2 N + Adj + Adj = Adj + Adj + N

Alle klassifizierenden Adjektive werden dem Substantiv in polnischen Nominalphrasen nachgestellt, in den deutschen dagegen, wie in allen

üblichen Fällen, vorangestellt. Das Deutsche lässt darüber hinaus die Bildung deren Zusammensetzungen, die sehr charakteristisch für diese Sprache sind.

51) zdjęcie czarno-białe = ein Schwarzweißbild

52) słownik polsko-francuski = ein polnisch-französisches Wörterbuch

2.2.3 Adj + N + Adj = Adj + Adj + N

Falls beim Substantiv ein charakterisierendes und ein klassifizierendes Adjektiv vorkommt, so steht das erstgenannte immer vor dem Substantiv und dem klassifizierenden Adjektiv im Polnischen und Deutschen, während im Polnischen das letztere immer nach dem Substantiv. Das klassifizierende Adjektiv kann im Deutschen sogar eine Zusammensetzung mit dem Substantiv (s. 54) bilden.

53) Niemiecka Republika Demokratyczna = die Deutsche Demokratische Republik

54) Polska Filharmonia Narodowa = die Polnische Nationalphilharmonie

2.2.4 Adj + N + Adj = Adj + N + N

Ähnliches Prinzip wie in Kap. 2.2.3 gilt auch für Konstruktionen mit einem frei stehenden klassifizierenden Adjektiv im Deutschen und einer Zusammensetzung von zwei Substantiven, von denen das Erstglied von einem klassifizierenden Adjektiv abgeleitet wird.

55) Polska Partia Robotnicza = die Polnische Arbeiterpartei

56) Polska Akademia Filmowa = die Polnische Filmakademie

2.2.5 Adj + N + Adj = N + Adj + N

Während die Reihenfolge von beiden Typen der Adjektive in polnischen Nominalphrasen ständig die gleiche bleibt, findet man eine Sonderkonstruktion im Deutschen, wo das klassifizierende Adjektiv in Form vom Substantiv als Erstglied neben dem charakterisierenden Adjektiv in einer Zusammensetzung mit dem Substantiv vorkommt.

57) Wyższa Szkoła Muzyczna = die Musikhochschule

2.2.6 Adj + N + Adj = N + N + N

Eine völlig überraschende Struktur weist die Bindung von zwei frei stehenden Substantiven im Deutschen (s. 58) auf, wobei das erste eine substantivische Zusammensetzung von zwei Substantiven bildet und das weitere eine substantivische, von einem charakterisierenden Adjektiv abgeleitete Apposition ist. Das erste Glied der Zusammensetzung ist ebenso ein Substantiv, das wiederum von einem klassifizierenden Adjektiv abgeleitet wurde. Eine Parallelkonstruktion (58') gleicht den früher genannten, ganz üblichen und weit verbreiteten Konstruktionen im Deutschen (s. 2.2.4).

58) Polska Rzeczpospolita Ludowa = die Volksrepublik Polen

58') Polska Republika Ludowa = die Polnische Volksrepublik

3 Fazit

Die sonst für die beiden zu analysierenden Sprachen typische Reihenfolge der charakterisierenden Adjektive *Adj* (1,2 ... *n*) + *N* in der Nominalphrase ist auch für klassifizierende Adjektive im Deutschen praktisch gleich und darf daher nicht als bedeutungsrelevant gelten. Die umgekehrte Stellung der klassifizierenden Adjektive in polnischen Nominalphrasen und deren Großschreibung in den Eigennamen oder festen Ausdrücken lassen dagegen sehr schnell die Funktion dieser attributiven Adjektive im Polnischen erkennen. Dies ist leider im Deutschen nur in einem ganz geringen Umfang möglich, was dazu geführt hat, dass die deutsche Sprache eine ganze Reihe von sprachlichen Mitteln entwickelt hat, die auf die Funktion der attributiven Adjektive in Nominalphrasen deutlich hinweisen können. Dazu gehört - ebenso wie im Polnischen - die Großschreibung der klassifizierenden Adjektive, aber auch solche für diese Sprache typischen Erscheinungen wie der bestimmte Artikel und allerlei Wortzusammensetzungen, die das Polnische gar nicht oder nur begrenzt kennt. So wird meistens das klassifizierende Adjektiv das Erstglied einer Zusammensetzung mit seinem Bezugssubstantiv. Ganz oft wird auch ein Substantiv von ihm abgeleitet, das ebenso an das Kernglied der Nominalphrase angehängt wird.

Literatur

- BUSSMANN, Hadumond (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- DOROSZEWSKI, Witold (1980). *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- DROSDOWSKI, Günther (1984). *Duden. Die Grammatik*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Meyers Lexikon.
- DROSDOWSKI, Günther (1994). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- JODŁOWSKI, Stanisław und Witold TASZYCKI (1950). *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*. Wrocław: Ossolineum.
- SZOBER, Stanisław (1962). *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Resumé

Adjektiva a substantiva tvoří nominální fráze, které mají v polštině i němčině daný slovosled, které je determinován funkcí adjektiva ve vztahu ke jménu. Adjektiva, která charakterizují jméno, stojí v obou jazycích téměř vždy před tímto jménem. Zásadní rozdíly mezi porovnávanými jazyky spočívají oproti tomu v adjektivech, která jméno klasifikují. Zatímco v polštině stojí zpravidla až za jménem, v němčině se jejich pozice – stejně jako u charakterizujících adjektiv – prakticky nemění. Jejich pořadí tak díky tomu nehraje distinktivní roli ve významu německých nominálních frází. Na charakter adjektiva však poukazuje to, že je psáno s velkým počátečním písmenem nebo dohromady se jménem ve složeninách, které jsou pro němčinu velmi typické.

Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlerner

Pavla Zajícová
Universität Ostrava

Abstract

Seit fast hundert Jahren gehört das Prinzip der „Schülerzentriertheit“¹ zu den lebendigsten Themen von Theorie und Praxis der Edukation. Es ist jedoch zu bedauern, dass in den bisherigen Forschungen mit Schülerbezug die originäre Stimme des Schülers kaum zu hören ist. Ein Desiderat bleibt unter Anderem auch das Bewusstsein über die Einstellung des Schülers zu zwei wichtigen Faktoren – dem Lehrwerk und den Lehrverfahren.

In unserem Beitrag wollen wir zuerst Fragen bilanzieren, die in der bisherigen Erforschung des Fremdsprachenlehrwerks bzw. der Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht und der Schülerorientierung schlechthin gestellt wurden. Weiter knüpfen wir mit der Information über die Ergebnisse unserer Forschungsstudie an, in der wir versuchten, die Einstellung zu Lehrwerken und zu den Lehrverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Lerner, der seit mehreren Jahren mehrere Fremdsprachen lernt, zu erfassen.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse unserer Forschung den Lehramtsstudierenden und Lehrern, aber auch den Lehrwerkautoren, Curriculum-Gestaltern oder den involvierten Bildungspolitikern nützliche

1 Das Konzept der Schülerzentriertheit erfasst die Gestaltung einer demokratischen (Hervorhebung Pavla Zajícová) Lerngemeinschaft, für die Akzeptanz des Schülers, Integration seiner Interessen und Bedürfnisse, sein Engagement, seine Beteiligung an Planung, Gestaltung, Kontrolle und Auswertung des Lernprozesses bzw. die Thematisierung des Zusammenhangs von Lernstoff und Alltag kennzeichnend sein sollen (vgl. z. B. Stadler-Altman, 2010; Eder und Mayr 2000 und andere Quellen). Erweiterungsbedürftig wäre unseres Erachtens die Auffassung der „demokratischen Lerngemeinschaft“, in der es nicht nur um die Akzeptanz des Schülers seitens des Lehrers, sondern prinzipiell um gegenseitige Akzeptanz von Lehrer und Schüler und um die Möglichkeit der Reflexion dieser Gegenseitigkeit gehen soll.

Informationen liefern. Vor allem glauben wir jedoch, dass unsere Studie eine wichtige Anregung sein wird für weitere Forschungen und – nicht zuletzt – für die Gestaltung von Lehrwerken, Lern- und Studiencurricula, Ausbildungsprogrammen samt Konzeptionen der Fremdsprachenausbildung, in denen die Stimme des Schülers besser als bisher zur Geltung kommt.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenerwerb, Lerner, Evaluation, Lehrwerk, Lehrverfahren

Abstract

„Learner-Centered Teaching“ has been one of the topical themes of the theory and practice of education for nearly 100 years. If only the educational research done so far had taken the voice of the learner better into account. What is also missing is learner’s awareness of two important factors – the textbook and the teacher’s approaches.

First, the aim of this paper is to come up with a brief summary of the questions asked until now in the research of foreign language textbook, the research of teacher’s approaches and the research focused on the learner as well. Further, we will continue with the information about our research probe where we tried to use the evaluation of textbook and teaching procedures from the view of experienced learner studying several foreign languages for several years.

We hope that the results of our research will provide useful information not only for the students of the teaching profession and the teachers but also for textbook authors, curriculum makers and relevant politicians dealing with education. However, we hope that our research probe can stimulate further research and at the same time the generation of textbooks, teaching and study curricula and teachers’ educational programs including foreign language teaching concepts where the voice of the learner will gain in influence better than until now.

Keywords: foreign language acquisition, learner, evaluation, textbook, teaching procedures

1 100 Jahre Schülerorientierung

Vor fast 100 Jahren wurde im edukativen Kontext eine „kopernikanische Wende“ angesagt und somit die Ära der Umkehr vom lehrerzentrierten zum schülerzentrierten Lernuniversum verlangt und prophezeit – eine Ära der Hinwendung zum Schüler, der Förderung seiner individuellen Entfaltung, seiner Mitverantwortung für den Lernfortschritt, seiner Einbeziehung in die Lernstoffplanung – eine Ära der neuen, lebendigen, aktiven Schule.

Auf der einen Seite hat sich der Schulalltag im 20. Jahrhundert – zu Recht „Jahrhundert der Reformen“ genannt – ohne Zweifel massiv verändert. Zu den Errungenschaften zählen z. B. die Durchsetzung grundlegender alternativer Bildungskonzepte, Bewegungen wie „LdL“ oder „Gesunde Schule“, Arbeit mit Kriterienkatalogen, Reflexion der Ergebnisse vergleichender Forschungen unter Inbeziehungsetzung der Leistung sowie des Lern- und Studienklimas, Einführung der Lernerportfolios, Gestaltung der nationalen und der europäischen Referenzrahmen für Bildungskonzepte und Unterrichtsfächer.

Auf der anderen Seite begegnen wir in der aktuellen pädagogisch-didaktischen Fachdiskussion immer wieder den bekannten altneuen Forderungen. Wie auch immer es verwundern mag, tatsächlich wird heute, fast 100 Jahre nach dem programmatischen Artikel von Johannes Gläser aus dem Jahr 1919 (vgl. Kemper, 1993, S. 100) erneut die „kopernikanische Wende“ heraufbeschworen. Immer noch brauche die Schule weitgehend Umkehr von der Belehrung zum Lernen in Schülerregie, Lernen mit Neugier und Freude, Lernen, das von Schülerinteressen profitiert, auf intrinsischer Motivation aufbaut und – dazu noch – auf freundschaftlichen, kollegialen, demokratischen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, auf ihren gegenseitigen Absprachen und auf Evaluationen, die nicht nur die Testergebnisse im Blick haben, sondern auch die pragmatische Dimension des Curriculums, die Inhalte und die Organisationsformen der Unterrichtsvorgaben und die Effektivität der Unterrichtsverfahren.²

2 Intensiviert wird übrigens der Fokus auf Individualität und Gegenseitigkeit zugleich. Zum Beispiel scheint die aktuelle Zielvorgabe des Soft-Skills-Trainings das Hyperonym zu sein für Förderung von Dialogbereitschaft, Durchsetzungs- und Einfühlungsvermögen, von Kompetenzen wie Umgang mit Widersprüchen, Kritikverhalten, Selbstbeherrschung, Zurückhaltung, Vertrauensbildung und nicht zuletzt Integration von Humor.

Wir nahmen uns vor, eine Teilfrage dieses äußerst komplexen Bereichs aufzugreifen, die in der proklamierten Hinwendung zum Schüler bislang leider im Schatten gestanden hatte: Wie nimmt der Schüler, der Fremdsprachen lernt, wahr, wie erlebt er, wie beurteilt er 1) sein Lehrwerk und 2) die von seinem Lehrer genutzten Unterrichtsverfahren?

Warum ist diese Frage wichtig?

Der Erwerb der Fremdsprache als Erwerb einer vielschichtigen wissens- und kontaktbedingten Fertigkeit und gleichermaßen der Bereich *Fremdsprachenlernen* stellen ein Spezifikum ohne seinesgleichen dar.

- Der Fremdspracherwerb dauert im Normalfall lange. Im Unterschied z. B. zum Erwerb des historiographischen Wissens kann man im Fremdspracherwerb keinen wesentlichen Fortschritt verzeichnen, indem man in drei oder vier Nächten ein dickes Buch liest.
- Erfolgreiches Lernen setzt im Normalfall regelmäßiges kleindosiertes und abwechslungsreiches Engagement voraus.
- Erfolgreiches Lernen setzt durchdachte Proportionierung und Inbeziehungsetzung der einzelnen Lernstoffkomponenten voraus. Dazu gehören die sprachlichen Mittel für bekannte und neue Textsorten, funktionale Stile, Inhalte von der Kontaktaufnahme und der Vorstellung der eigenen Person über den Ausdruck für Orientierung in Raum und Zeit, für Wahrnehmen, Erleben und Erkennen von Alltag und Welt bis zu den Formen der Argumentation und des Gesprächs – alles in Phasen von anfänglichem Sprachverständnis und systematisierendem Input über Übung, Fixierung, erste Anwendung, Integration in größere Einheiten bis zur Wiederholung und mehrmaliger Anwendung in mannigfaltigen authentischen Situationen – darüber hinaus mit dem notwendigen Fokus auf Aussprache, Grammatik und die einzelnen Fertigkeiten.
- Der Schüler braucht Lernvorgaben und Lernverfahren, die vielfältige, mehrkanalige Lernwege in angemessener Progression vorprogrammieren.
- Der Schüler braucht Lernvorgaben und Lernverfahren, die in jedem Lernabschnitt Wege von inputbasiertem Stoff zu

sinngebenden Inhalten, individuellen Interessen und narrativen Erlebniswelten eröffnen und ins Leben führen.

- Der Schüler braucht ein solches Lehrwerk, das ihm eine permanente evaluative Rückmeldung der einzelnen Lehrwerkkomponenten ermöglicht bzw. das diese Rückmeldung vorprogrammiert und auf diese Weise unvermeidlich macht.
- Der Schüler braucht einen solchen Lehrer, mit dem er sich über das schrittweise Vorgehen, über die vom Lehrer angeleiteten Unterrichtsverfahren und über seine eigenen Lernerfahrungen regelmäßig und partnerschaftlich austauscht – damit er effizient und erfolgreich vorankommen kann.

Unser Beitrag wurde durch die Evidenz folgender Desiderate motiviert:

- Die Lehrwerkforschung integriert ungenügend den Blick auf das Lehrwerk bzw. die Evaluation des Lehrwerks aus der Perspektive des Lerners.
- Die Erforschung der Lehrverfahren integriert ungenügend den Blick des Lerners bzw. die einschlägige Evaluation aus der Perspektive des Lerners.
- Die schülerorientierte Forschung wendet sich kaum direkt an den Schüler. Sie stellt ihm kaum Fragen, die den Zusammenhang zwischen den beiden oben genannten Betrachtungsweisen auf der einen Seite und den Aspekten des Lernerfolgs auf der anderen Seite betrachten würden.

Manchmal begegnen wir der hypothetischen Annahme, dass Wahrnehmungen, Beobachtungen und Evaluationen besonders seitens der jüngeren Lerner auf unreifen und oberflächlichen Kriterien gründen; dass der Lerner die zahlreichen Ebenen, Faktoren und Elemente des Unterrichts nicht in relevanten Zusammenhängen wahrnehmen und beurteilen kann. Sollte sich aber die schülerorientierte Perspektive nicht trotzdem oder gerade deshalb geeigneter Evaluationsformen bedienen? Jede Evaluation macht doch die wie auch immer „unreife“ Welt des Schülers zugänglich und regt Dialog an.

In unseren in der Didaktikausbildung geführten Gesprächen mit den Studierenden der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Universität Ostrava kommt immer wieder zum Vorschein, dass die

Perspektive eines Lerner, der seit mehreren Jahren eine oder mehrere Fremdsprachen lernte und lernt, wertvolle Einblicke in lernrelevante Zusammenhänge gewähren kann. Deshalb versuchten wir in diesem Beitrag, den Fokus von der wissenschaftlich fundierten Forscherperspektive auf die empirische Perspektive des erfahrenen Lerner umzulenken. Dabei setzten wir hypothetisch voraus, dass die aus der empirischen Erfahrung kommenden Beobachtungen und Fragen weitgehend mit relevanten Themen und Motiven zusammentreffen, die in den maßgebenden theoretischen Konzepten erörtert werden.

2 Forschungsthemen Lehrwerk, Lehrverfahren, Schüler

Fürs Erste bringen wir eine punktuelle Bilanz der einschlägigen Forschungsergebnisse in den Bereichen *Pädagogik* und *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*.

2.1 Lehrwerk im Fokus der Forschung

Die bisherigen analytischen Annäherungen an das Lehrwerk DaF etwa von den Mannheimer Gutachten (Engel et al., 1977, 1979) oder dem Plädoyer für Lernerbezug (Rösler, 1984) über die Auflistung der zu berücksichtigenden Lehrwerkeigenschaften (Maroušková, 1996) oder die resümierenden Handlungsempfehlungen (Funk, 2004)³ bis zu den rezensionsartigen Lehrwerkbeschreibungen und den auf Einzelaspekte orientierten Analysen zeichnen sich durch wissenschaftliche Fundierung und Vogelperspektive aus. Sie liefern Konfrontationen des Lehrwerkbegriffs mit allgemeinen oder zielgruppenspezifischen Kriterien zur Beurteilung des Lehrwerks, mit den zu stellenden Fragen an das Lehrwerk, Empfehlungen für Lehrwerkautoren und Lehrer bzw. Beschreibungen einzelner Lehrwerke samt Aufzählungen der vom grünen Tisch evidierten Qualitäten und Mängel (z. B. Zajícová, 2007; Schreiter, 2012). Zu den grundlegenden Aspekten und Eigenschaften, die analysiert und diskutiert werden, gehören z. B. Beschaffenheit des Textes und der Textaufgabe, Integration der Fertigkeiten samt Hör- und Sehverstehen, Interessantheit der Inhalte, Einweisung in den Umgang mit Wörterbüchern und Nachschlagewerken, Bezug auf Vorkenntnisse,

3 Vgl. auch Abdalla, 2011; Sikorová, 2010, 2007; Zajícová, 2002; Průcha, 1998.

auf Eigenschaften und Bedürfnisse der Zielgruppe, auf Heterogenität der Lernziele und -traditionen, auf Lernvoraussetzungen, auf Ausgangssprache und Unterrichtsbedingungen, weiter Berücksichtigung der pragmatischen Grammatik samt Unterscheidung der produktiven und rezeptiven Grammatik, Kulturbezug, Befähigung zum eigenständigen Lernen, Transparenz der Ziele und der Struktur des Lehrwerks, Hinführung zum erweiternden Lernmaterial.

Spannungen im Hinblick auf Auswahl, Dosierung, Proportionierung und Organisation des Stoffs werden zum Teil durch die Tatsache reduziert, dass das Lehrwerk von Autorenteamen gestaltet wird, zum Teil sind sie unvermeidbar.

2.2 Lehrverfahren im Fokus der Forschung

Im Bereich der Lehrverfahren stehen Forschungs- und Analyseergebnisse zur Verfügung, die sich als „groß“ zu bezeichnenden Themen zuwenden: Unterrichtsstile oder Strategien des Umgangs mit Lehrwerken werden typologisiert, ausgewählte, relativ überschaubare, quasi monographische Aspekte aus dem Bereich der Lehrverfahren werden fokussiert – z. B. Integration der parasprachlichen Mittel in das Kommunikationstraining, Verwendung der mnemotechnischen Verfahren, Integration von Musik und Video, Umgang mit der Rechtschreibreform, Umgang mit Interferenzen, Vermittlung der Lernstrategien, Vermittlung der sprachlichen Mittel für Referieren und Diskutieren.

Wie diese und weitere Beiträge die Unterrichtspraxis beeinflussen, ist uns nicht bekannt. Die Umsetzung und Entfaltung dieser und ähnlicher wertvoller Impulse durch die jungen Lehrer wird vermutlich mit der Herausbildung ihrer Unterrichtsstile einhergehen und sich in der Zeit bewähren. Zwischen dem reflexionsorientierten Anspruch des universitären Studiums und den fertigkeitenorientierten Bedürfnissen der parallel verlaufenden didaktischen Praktika wird in der knapp bemessenen Zeit der universitären didaktischen Ausbildung jedenfalls eine Spannung wahrgenommen, in der es auch – wie im Bereich der Lehrwerkgestaltung – um Fortschritt, Auswahl, Dosierung und Proportionen geht. Es zeigt sich wieder einmal: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie / Und grün des Lebens goldner Baum.“ Das Agieren des Lehrers in der Unterrichtssituation in jedem einzelnen Fall ist einmalig, spezifisch und komplex zugleich. In den didaktischen Praktika kommen nämlich

andere Fragen zur Sprache, als diejenigen, die wir auf den ersten Blick als wissenschaftlich thematisierbar identifizieren würden. Während die systemtheoretischen Fragen jeweils Einzelaspekte ohne deren unmittelbare Relevanz für den Lehrer fokussieren, hat die Analyse einer jeden Unterrichtsstunde im Praktikum einen zusammengesetzten, aspektreichen Charakter und zugleich eine unmittelbare Verbindlichkeit.

Aus den Unterrichtsanalysen der Didaktikstudierenden, der Lehrerkollegen und der Mitschüler in Sprachkursen ergeben sich unzählige kleine Wahrnehmungen, Kriterien und Analysefragen, die ohne Zweifel auch Inhalt der schülereigenen Evaluationen des Lehrwerks und der Lehrverfahren darstellen können und sollen. Wir führen Beispiele an – die meisten davon zeigen sich in Einzelfällen als ausführungsbedürftig, denn sie regen Diskussionen an.

- Was brachte die Stunde den Schülern? Was lernten sie vor allem?
- Hatte die Stunde ein einheitliches Konzept? Standen die Aktivitäten im Zusammenhang?
- War die Schwierigkeit der Aufgaben angemessen? Was war für die Schüler am schwierigsten?
- War die Reihenfolge der Aktivitäten (vom Einfachen zum Schwierigen, vom Einzelnen zum Komplexen, von sprachlichen Mitteln und Strukturen zur Rede und Kommunikation...) durchdacht?
- Wurden die einzelnen Fertigkeiten sinnvoll ausgenutzt?
- Wurden die sozialen Arbeitsformen sinnvoll ausgenutzt? Wo wäre eine kurze Überlegung, ein Gespräch, die Anfertigung von Notizen in Paaren oder Kleingruppen hilfreich gewesen?
- Wurden alle Schüler ständig in das Lerngeschehen einbezogen? Hatte jeder jederzeit zu tun gehabt?
- War das Verhältnis von Mutter- bzw. Zielsprache angemessen?
- War die Ausnutzung der Medien (Lehrer, Schüler, Lehrwerk, Heft, Tafel, Hörtext, Bild, Raum, Gegenstände...) optimal?
- War das Arbeitstempo optimal? War der Leistungsdruck nicht zu groß bzw. hatten es die Schüler nicht zu bequem?

- Können die Schüler alle Aktivitäten nachvollziehen? Wie wurde die Ergebnissicherung gesichert?
- Konnten die Schüler kreativ arbeiten? In welcher Unterrichtssequenz?
- Fühlten sich die Schüler wohl? Machte ihnen die Arbeit Spaß? Wann am meisten?
- Was konnte anders und besser gemacht werden?
- Welche Momente waren am besten? Warum? Was war inspirativ?
- Wer arbeitete im Unterricht? Der Lehrer oder die Schüler? Welche Teile des Unterrichtsgeschehens konnte anstelle des Lehrers der Schüler bestreiten?
- Waren die exponierten Texte interessant?
- Waren die Aufgaben zur Textarbeit im Lehrwerk ausreichend bzw. befriedigend?
- Welche weitere Textarbeit konnte der Lehrer anregen?
- Wie wurde die neue Grammatik eingeführt?
- Wie wurde das Verständnis der neuen Grammatik überprüft und gewährleistet?
- Wieviel Grammatik wird dem Schüler in der Lektion zugemutet – im Verhältnis zu der Grammatikrepräsentation im Text und im Verhältnis zu dem grammatikbezogenen Übungsangebot?
- Hatten die Übungssequenzen in der Lektion einen pragmatischen Wert, oder repräsentieren sie künstliche Konstruktionen?
- Waren die Übungen situativ eingebettet?
- Wie wurde die Reihenfolge der Übungen bestimmt? War die Steigerung der Leistungsprogression angemessen? Wieviel Mühe musste/sollte der Schüler aufwenden, um das Prinzip der Übung zu verstehen? Korrespondierte die Aufgabenformulierung mit dem Übungsmaterial? Was und wie sollte geübt werden?

- Wie wurde der Bezug auf den Lebenskontext des Schülers hergestellt?
- Welchen Sinn konnte der Schüler den einzelnen Aktivitäten zuschreiben?

Spannungen z. B zwischen der didaktisch vertretbaren grammatischen Progression im Verhältnis zur Textexposition und den kommunikativen Lernzielen (vgl. Rösler, 1984; Funk, 2004) und Herstellung der aus der lernpsychologischen Perspektive anzustrebenden Kohärenz auf allen Ebenen – auf der Ebene der Inhalte, Formen und Funktionen des Lernstoffs und des Lebensbezugs – das sind Aufträge, die erfahrungsgemäß nicht nur mithilfe des Lehrwerks, sondern manchmal gegen das Lehrwerk vom Lehrer übernommen werden müssen. Hinzufügen, Streichen, Weglassen, Ersetzen, Erweitern, Umarbeiten, Ausarbeiten – diese Entscheidungen und Verantwortungen obliegen allem Anschein nach dem Lehrer.⁴ Die Rückmeldung bzw. Evaluation der Lehrverfahren seitens des Schülers kann dieses Anliegen sinnvoll unterstützen.

2.3 Schüler im Fokus der Forschung

Anstelle des heraufbeschworenen „Schülers im Zentrum“ rückte nach der fast hundert Jahre währenden Hitze des Gefechtes neulich wieder einmal der Gegenpol in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses – der Lehrer nämlich, als Urheber und Schöpfer der anzustrebenden kopernikanischen Wende: Wie ist es um den Lehrer von heute bestellt? Wie ist er? Identifiziert er sich mit den Anforderungen seiner Zeit? Wie bewertet und wie meistert er die vorhandenen makrodidaktischen und mikrodidaktischen Voraussetzungen dafür? In der Forschungsstudie von Nálepová (2013) werden die aktuellen Perspektiven des Fremdsprachenlehrers beleuchtet: samt Wahrnehmung seiner sozialen und beruflichen Rollen, Funktionen, Kompetenzen, Qualifikationen, Arbeits- und Bildungsbedingungen, Beweggründen für Entscheidungen und samt seinen Einstellungen zum Schüler.

Ein vergleichbares Gegenstück, das wesentliche Aspekte des schülereigenen Erlebens der Welt der Edukation fokussiert, in dem die Stimme des Schülers im Zentrum steht, liegt nicht vor.

4 Unvermeidbare Fragen am Rande: Inwieweit identifiziert sich der Lehrer in der Regel mit dieser Aufgabe? Vollzieht er sie? Kann er das? Welche theoretische Ausbildung und welches Training befähigt den Lehrer zum Ko-Designer der Lernprogression?

Der „Schülerfrage“ wenden sich seit einigen Jahren verstärkt Organe der Bildungspolitik und interessierte Bürgerinitiativen zu. Sie veröffentlichen ihre Befunde auf Webseiten und in Online-Berichten. Bisweilen geht es darin – um Beispiele zu nennen – um Einstellungen und Meinungen der Schüler zur Bildung allgemein oder zu den Naturwissenschaften z. B., zu den technischen Disziplinen, zur Mathematik, zu ausgewählten sprachlichen Varietäten, zur Schikane, zum Alkoholkonsum.

In Forschungsstudien, die in etablierten Publikationsorganen veröffentlicht werden, figuriert der Schüler häufig in den Überschriften der Forschungsberichte, er wird jedoch meistens aus der Außenperspektive fokussiert. So in Messungen des Wissens und der Fertigkeiten, in Analysen der Lernstile, des kulturellen Lernhintergrunds, in Studien zur Entwicklung und Validierung der Forschungsinstrumente, in der Beobachtung und Auswertung der Integration von kommunikativen Prinzipien durch den Lehrer.

Die wenigen Ausnahmen, in denen die Stimme des Schülers direkt zur Geltung kommt, zeichnen sich durch unterschiedliche Relevanz aus: Ihre Themen reichen von den Bewertungen der formativen Evaluation – im gegebenen Fall (Novotná und Krabsová, 2013) durch 12 Schüler – bis zur Fokussierung der im Verlauf der Aufgabenlösung entstehenden Gedankengänge und Fragestellungen der Schüler in der durchaus inspirativen Studie von Jacquin (2010), in deren Rahmen Audio- und Videoaufnahmen der Schülergespräche in Kleingruppenarbeit angefertigt und analysiert wurden. „Kommen Sie näher. Noch näher. Noch ein bisschen näher.“ Dieser beeindruckenden dreischrittigen Grundlagenregel aus dem Bereich der Kunstfotografie wurde in der letztgenannten Forschung ohne jeden Zweifel Genüge getan.⁵

3 Stimme des Lernalers

Unsere Forschungsstudie wurde im Rahmen des NEFLT-Projekts (<http://neflt.ujep.cz>) im Dezember 2013 und Januar 2014 durchgeführt und sie war auf die Einstellungen des erfahrenen Lernalers zum Lehrwerk und zu den Lehrverfahren ausgerichtet. Wir wendeten uns an Hochschulstudenten und Lernaler in Sprachkursen und legten ihnen

⁵ Zu den auf Introspektion gründenden methodologischen Verfahren vgl. z. B. Heine, 2014; Ericsson und Simon, 1987.

einen Fragebogen vor, in dem wir sie nach ihren Erfahrungen und ihren Vorstellungen von schlechten und guten fremdsprachlichen Lehrwerken und Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht befragten. Es wurden Studierende an zwei Universitäten, Lerner in drei Sprachschulen und Schüler einer Fachschule angesprochen:

- *Metropolitní univerzita Praha* in Prag (MUP, 89 Befragte)
- *Ostravská univerzita v Ostravě* in Ostrava (OU, 21 Befragte)
- Sprachschulen *Eddica (E)*, *Miramare (M)*, *Cloverleaf (C)* in Ostrava (123 Befragte)
- *Fachschule für Hotelwesen und Gastronomie* in Šilherovice (Š, 51 Befragte)

Zur Ergänzung führen wir zwei Tatsachen an:

- Eine an der Sprachschule *Miramare* und zugleich an der *Fachschule für Hotelwesen und Gastronomie* in Šilherovice unterrichtende Lehrerin bot uns an, den Fragebogen auch ihren Schülern und Kollegen in Šilheřovice vorzulegen.
- Von einer der insgesamt vier führenden von uns angesprochenen Sprachschulen in Ostrava, der Sprachschule *Skřivánek*, wurde die Befragung abgelehnt.

	Anzahl der Befragten: insgesamt 284 davon Männer/Frauen: insgesamt 85/199 Alter der Respondenten in Jahren: 13–78
Universitäten	110 (MUP 89; OU 21) 32/78 18–23 (92 im Direktstudium) 25–38 (18 im kombinierten Studium)
Sprachschulen	123 (E 15; M 33; C 75) 46/77 13–78
Fachschule Šilheřovice	51 (Š) 11/40 16–19 (49); 29–35 (2)

3.1 Charakteristik und Auswertung des Fragebogens

Die Studierenden an beiden Universitäten und die Schüler der drei angesprochenen Sprachschulen bzw. der Fachschule wurden um die Ausfüllung eines doppelseitigen Fragebogens (siehe Anhang) gebeten, in dem 26 geschlossene Fragen dem Lehrwerk, 37 den Lehrverfahren gewidmet waren. Die Antworten hatten die Form von anzukreuzenden Feststellungen. Es wurden Fragen integriert, die nach unserer bisherigen Erfahrung als Garantin des studentischen Praktikums von den den Unterricht beobachtenden Studierenden bzw. von den Studierenden im Rahmen ihrer ersten Unterrichtsversuche häufig formuliert und erörtert werden. Außerdem wurden die Respondenten darum gebeten, dass sie sich frei dazu äußern, welche Aspekte des Lehrwerks und der Lehrverfahren sie für schlecht bzw. für gut halten.

Vorgaben, von denen sich die Respondenten nicht angesprochen fühlen, sollten sie außer Acht lassen. In polarisierten Varianten, in denen sie beide Pole für zutreffend halten würden, sollten sie beide Varianten ankreuzen.

Bei der Auswertung des Fragebogens (siehe unten) wurden vor allem die dominanten Feststellungen gezählt und der Inhalt der freien Anmerkungen berücksichtigt.

Jeder der vorgeschlagenen Aspekte wurde von den Respondenten mindestens 17 x als zutreffend angekreuzt. 17 x bemängelt wurden „zu wenig Bilder im Lehrwerk“; 25 x „der Lehrer gibt zu wenig Hausaufgaben auf“ („zu viele Hausaufgaben“ wurden 76 x bemängelt), 27 x wurde angekreuzt: „der Lehrer berät uns nicht, wie wir lernen sollen“.

Von mehr als 50 % der Respondenten wurden folgende Aspekte kritisiert:

- Das Lehrwerk enthält zu wenig Texte (222).
- Die Texte sind uninteressant (203).
- Die Erklärung der Grammatik im Lehrwerk ist unverständlich (195).
- Das Lehrwerk enthält zu wenig Übungen (191).
- Die Übungen sind unverständlich (180).

- Die Übungen sind uninteressant (179).
- Das Lehrwerk enthält zu viel Grammatik (179).
- Die Texte sind zu kurz (167).
- Die Anordnung der Vokabeln ist unübersichtlich (153).
- Der Lehrer hält sich nur an das Lehrwerk (152).
- Der Lehrer spricht zu viel Tschechisch (146).
- Wir üben zu wenig das Hörverstehen (145).

Mehr als 100 x wurden folgende Aspekte angekreuzt:

- Im Unterricht wird zu wenig gesprochen (121).
- Der Lehrer korrigiert Aussprache/Grammatik zu viel (123/119).
- Wir wiederholen die Grammatik zu wenig (122).
- Wir wiederholen die Vokabeln zu wenig (107).
- Der Fortschritt ist zu schnell (105).

3.2 Respondenten und ihre freien Kommentare

Die soziale und berufliche Stellung der Respondenten reichte von „Schüler“, „Student/arbeitender Student“ über „im Haushalt“, „im Elternurlaub“, „im Gesundheitswesen“, im Finanzwesen“, „im Schulwesen“, „Techniker“, „Sozialarbeiter“, „Buchhaltung“, „im Verkehr“, „Arbeiter“, „Manager“, „Unternehmer“, „Rentner“ zu genaueren Spezifikationen wie zum Beispiel „Gigolo“, „Restaurantbesitzer“, „Trainer“, „Reisender“/„cestovatel“, „Institutsdirektor“, „Laborant“, „Pförtner“, „planetarer Ingenieur“).

Die meisten Respondenten (267) lernen ihren eigenen Angaben nach mehr als eine Fremdsprache. Am häufigsten werden zwei (106) oder drei (93) Fremdsprachen genannt, 68 Respondenten lernen mehr als drei Fremdsprachen, darunter Englisch, Französisch, Italienisch, Deutsch, Russisch, Spanisch, Portugiesisch, Japanisch, Chinesisch, Tschechisch, Polnisch, Serbisch, Rumänisch, Ungarisch, Hebräisch – und zwar seit einigen Monaten bis 52 Jahre lang. Viermal wurde die Länge des Lernens mit „celý život“ – „das ganze Leben lang“ angegeben.

Für das wichtigste Ergebnis unserer stichprobenartigen Befragung halten wir die Tatsache, dass der fachdidaktisch und pädagogisch nicht ausgebildete Lerner zu den Lehrwerkvorgaben und zu den Lehrverfahren viel Relevantes zu sagen hat – dass er die einzelnen Aspekte, die in seinem Lernprozess eine Rolle spielen, wahrnimmt und dass er sie im Hinblick auf die Effektivität seines Lernprozesses ständig implizit evaluiert und explizit evaluieren kann.

In den frei formulierten Reflexionen wurden Einstellungen zu unterschiedlichen Aspekten des Lehrwerks und der Lehrverfahren zum Ausdruck gebracht. Die meisten Einstellungen haben ihre konzeptuellen Entsprechungen in den aktuellen pädagogisch-didaktischen Theorien, einige regen jedoch Fragen an, die in der didaktischen und bildungspolitischen Diskussion bislang fehlen und die wichtige Impulse einbringen können in die nationale Forschung und in die internationale vergleichende Forschung:

- Über welche praktisch anwendbaren fremdsprachlichen Kompetenzen verfügt der tschechische Grundschulabgänger, Abiturient, Hochschulabsolvent, der keinen privaten Fremdsprachenunterricht hatte?
- Inwieweit ist dieser Absolvent imstande, seine fremdsprachlichen Kompetenzen im Weiterstudium, im beruflichen und alltäglichen Gebrauch zur Geltung zu bringen?
- Über welche fremdsprachlichen Kompetenzen verfügen tschechische Angestellte, Unternehmer, Manager, Techniker, Kaufleute, Sozialarbeiter, Mediziner, Forscher, Lehrer, Dozenten, Funktionäre, Politiker?
- Wie viele Unterrichtsstunden (wie viele Wochenstunden in wie vielen Jahren) braucht der Lerner, damit er eine solche fremdsprachliche Kompetenz erreicht, die ihn nicht nur zum Zurechtfinden im Alltag oder zur Orientierung in der Kultur des fremden Landes befähigt, sondern auch zur kultivierten Benutzung der Fremdsprache im Beruf, in der Weiterbildung, im wissenschaftlichen Austausch, in der Repräsentation seines Landes auf der interkulturellen Ebene?

- Wie viele Wochenstunden Fremdsprachenunterricht werden in anderen europäischen Ländern für gängige Norm gehalten? Welche Kompetenzen erreichen die Schüler in diesen Ländern im Vergleich zu Tschechien?

Weiter führen wir diejenigen freien Reflexionen an, die die häufigsten Denkrichtungen der befragten Lerner vertreten. Die freien Kommentare der Schüler und Studenten wurden von der Autorin sortiert, komprimiert und mit Überschriften versehen. Die Bezeichnung *Lehrer* steht sowohl für *Lehrer* als auch für *Lehrerin*.

Schulisches und außerschulisches Lernen:

- Ich brauche mehr Unterrichtsstunden, als wie viel wir in der Schule haben. Wenn ich die Sprache gut beherrschen will, reichen die Schulstunden nicht.
- Heute habe ich Familie und arbeite und habe wenig Zeit zum Lernen. Deutsch brauche ich in der Arbeit, so dass ich es erst jetzt lernen muss. Schade, dass ich diese Sprache nicht in der Schule hatte.
- In der Schule sollte man früher anfangen, in der ersten oder zweiten Klasse. Jeden Tag eine oder zwei Stunden. Ich hatte nie solches Niveau erreicht, dass ich mit der Sprache etwas anfangen könnte. Ich will im Ausland studieren und so fange ich wieder von Anfang an.

Der Schüler will zu Wort kommen:

- Der Lehrer sollte im Unterricht alles uns machen lassen. Warum macht er so viel selbst? Warum lässt er nicht die Schüler die grammatischen Beispiele und die ganze Erklärung lesen. Er liest das selbst und dazu noch zu schnell.
- Der Lehrer sollte die Schüler alles wiederholen lassen und nicht nur fragen, ob alles klar ist. Jeder will das ausprobieren.
- Der Lehrer soll nicht erklären, er soll uns Beispiele geben. Erklärung ohne Beispiele verstehe ich nicht.
- Der Schüler braucht Texte:

- Ich brauche mehr Texte und mehr Arbeit mit den Texten. Warum soll ich die Sprache erzeugen? Sie existiert ja schon. Ich will die Sprache lernen, wie sie schon da ist, und nicht bei Null anfangen, als ob es noch nichts gäbe.
- Mit Text und durch Textarbeit kann man alles lernen – Vokabeln, Grammatik, Sprechen.
- Warum sind die Texte so langweilig?

Fremdsprache und Theater:

- Am besten ist das Theater. Ich habe meine Aussprache verbessert und ich vergesse nie das, was ich gespielt habe. Man sollte mehr Theater spielen. Auch nur so, in der Klasse. Es gibt aber keine Texte für Theater. Sie müssen nicht so lang sein. Zum Theaterspielen brauchen wir viele kurze Texte. Ruhig auch mehr in jeder Lektion.

Text mit Bild und Ton:

- Ich hasse kleine Bilder, wo ich nicht erkenne, was auf dem Bild eigentlich ist.
- Am besten kann ich lernen, wenn ich einen Text mit Bildern und mit einer Audioaufnahme habe. Warum gibt es nicht zu allen Texten Audioaufnahmen? Das Bild kann ich auch selbst zeichnen.
- Es ist schlecht, wenn ich den Text nur hören kann. Ich kann den Text hundertmal hören und einige Stellen verstehe ich nicht. Jeder Text soll gedruckt sein und er soll eine Höraufnahme haben. Die Lehrbücher sind doch teuer genug.
- Die Stimmen in den Audioaufnahmen sind unmöglich.
- Warum werden die Audioaufnahmen von Tschechen gesprochen?

Lernen mit Sinn, Proportion und guter Laune:

- In den Übungen sind manchmal unsinnige Sätze, die ich nie brauchen kann.
- Die Erklärung der Grammatik im Buch sollte normale Sprache benutzen, die jeder versteht.

- Für alle Übungen soll es einen Schlüssel geben. Dann kann ich zu Hause alles wiederholen oder mir alles im Voraus anschauen. Wenn die Übung nur einmal in der Schule gemacht wird, ist es wie nichts.
- Wie soll ich eine Million Vokabeln auf einmal lernen?
- Wir brauchen mehr Wiederholung. Ich kann nicht alles sofort können, nachdem wir es durchgenommen haben. Ich lerne es, erst wenn wir alles mehrmals wiederholt haben.
- Wenn mich die Lehrerin aufruft, kann ich die Antwort nicht wie aus der Kanone schießen. Ich brauche Zeit zur Überlegung.
- Man kann auch so lernen, dass man Spiele spielt.
- Den Unterricht muss nicht nur ernst sein, es kann auch Spaß geben.

Ein guter Lehrer:

- Der Lehrer soll den Stoff ordentlich durchnehmen und nicht ständig prüfen.
- Der Lehrer soll nicht so schnell vorgehen. Dann schaffe ich es nicht, Notizen zu machen.
- Warum sagt der Lehrer – das braucht ihr nicht aufzuschreiben? Ich will mir ja zu Hause alles, was wir in der Schule gemacht haben, in Ruhe ansehen.
- Wenn der Lehrer zu schnell spricht, verstehe ich ihn nicht. Sieht er nicht, dass wir ihn nicht verstehen? Warum spricht er nicht langsamer, warum wiederholt er den Satz nicht noch einmal?
- Der Lehrer sollte ein System haben. Wenn er von einer Seite auf die andere springt und nicht sagt, warum man das und dann etwas anderes machen soll, ist es Chaos.
- Der Lehrer sollte nie sagen: „Das sollt ihr schon wissen.“
- Der Lehrer soll uns nicht zeigen, dass er sich langweilt und dass es ihm mit uns keinen Spaß macht.

- Der Lehrer soll nett sein, er darf sich nicht aufregen, er darf die Schüler nicht bloßstellen, er soll den Stoff noch einmal erklären, er soll immer Geduld haben.

4 Fazit

Die Ergebnisse unserer Befragung deuten unseres Erachtens auf folgende Tatsachen hin:

- Der tschechische Lerner, der eine fremde Sprache befriedigend beherrschen will, braucht mehr Unterrichtsstunden, als ihm im geläufigen schulischen Unterricht gewährt werden.
- Der tschechische Lerner, der eine fremde Sprache befriedigend beherrschen und sinnvoll benutzen will, fühlt sich gezwungen, außerhalb des üblichen schulischen Unterrichts zusätzlichen Unterricht zu bezahlen.
- Der Lerner einer Fremdsprache hat zu seinem Lehrwerk und zu den Lehrverfahren seines Lehrers viel zu sagen.
- Der Unterricht, der Lernprozess des Schülers, das Lehrwerk sollten vom Lerner regelmäßig evaluiert werden.
- Die routinemäßig durchgeführte einfache Evaluation und Rückmeldung für Verlage, Lehrwerkautoren und Lehrer kann zur Optimierung des Lehrwerks, des Unterrichts und des Lernprozesses beitragen.

Im Kontext der tschechischen Bildungspolitik, in der breiten Öffentlichkeit und in der pädagogischen Forschung sollten folgende Fragen aufgeworfen werden:

- Wie sieht die Struktur der erreichten fremdsprachlichen Fertigkeiten bei tschechischen Grundschulabgängern, Abiturienten und Hochschulabsolventen aller Fachbereiche im internationalen Vergleich aus?
- Wie ist es um die komplexe fremdsprachliche Kompetenz der Lerner bestellt? Können sie die erworbene Fremdsprache sowohl im Alltag als auch im Beruf so zur Geltung bringen, wie sie es brauchen?

- Wie sehen die einzelnen Systemparameter der fremdsprachlichen Ausbildung in Tschechien im internationalen Vergleich aus?
- Was sind die aktuellen Ziele der fremdsprachlichen Ausbildung in Tschechien? Entprechen diese Ziele den Bedürfnissen der tschechischen Population bzw. den Bedürfnissen des Staates? Welche Ziele sollen im Hinblick auf die demographischen, ökonomischen und soziokulturellen Trends der Gegenwart und Zukunft angestrebt werden? Mit welchen Mitteln können die gesteckten Ziele erreicht werden?
- Wie viel Fremdsprachenunterricht braucht der tschechische Lerner, wenn er nach Beendigung der Grundschule, nach dem Abitur, nach dem Absolutorium der Hochschule eine bis zwei Fremdsprachen beherrschen soll?

Literatur

- BUHLMANN, Rosemarie (1998). Fachsprachliche Lehrmittelsysteme. In: HOFFMANN, Lothar, Hartwig KALVERKÄMPFER und Ernst Herbert WIEGAND (Hg.). *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Halbband 1*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 982–988.
- DOLL, Jörg et al. (Hrsg.) (2012). *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann.
- EDER, Ferdinand und Johannes MAYR (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.–8. Klassenstufe (LFSK 4–8)*. Göttingen: Hogrefe.
- ENGEL, Ulrich et al. (1977 und 1979). *Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Band 1 und 2. Heidelberg: Groos.
- ERICSSON, K. Anders und Herbert A. SIMON. Verbal Reports on Thinking. In: FAERCH, Claus und Gabriele KASPER (Eds.) (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. S. 5–23.

- GLABONIAT, Manuela et al. (2003). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2 – B1 – B2*. Berlin/München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- HEINE, Lena (2014). Introspektion. In: SETTINIERI, Julia et al. (Hg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh.
- JACQUIN, Marianne (2010). Strategisches Lesen im DaF-Unterricht. Welche Rolle spielt die Aufgabenstellung. *Deutsch als Fremdsprache*. 47/4, S. 229–235.
- KAST, Bernd und Gerhart NEUNER (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- KEMPER, Herwart (1993). *Wie alternativ sind alternative Schulen?. Theorie, Geschichte und Praxis*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- KRUMM, Hans-Jürgen und Maren OHMS-DUSZENKO (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: HELBIG, Gerhard et al. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1029–1041.
- MAROUŠKOVÁ, Marie (1996). Kritéria pro volbu učebnice. *Cizí jazyky*. 39/7–8, S. 113–114.
- NÁLEPOVÁ, Jana (2013). *Učitelé cizích jazyků, jejich profesní životopisy a názory na současné školství*. Opava: SLU.
- NOVOTNÁ, Kateřina und Veronika KRABSOVÁ (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*. 63/3, S. 355–371.
- PRŮCHA, Jan (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- RÖSLER, Dietmar (1984). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Groos.
- SCHREITER, Ina (2012). Blicke, Einblicke und Ausblicke. Betrachtung des Lehrwerks „studio d“ B2. *Deutsch als Fremdsprache*. 49/2, S. 109–115.

- SIKOROVÁ, Zuzana und Josef MALACH (2014). Užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství. In: MALACH, Josef und Zuzana SIKOROVÁ (eds.). *Pedagogická diagnostika a profese učitele*. Ostrava: PdF OU (im Druck).
- SIKOROVÁ, Zuzana (2010). *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- SIKOROVÁ, Zuzana (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike (2010). *Das Schülerselbstkonzept: Eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2007). Text und Textarbeit im Lehrwerk DaF. In: ONDRÁKOVÁ, Jana und Lenka VAŇKOVÁ (Hg.). *Germanistik an tschechischen Universitäten: Gegenwart und Zukunft*. Hradec Králové, Ostrava: UKH, UO. S. 299–309.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2002). *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita. S. 40–46.

Internetquellen

- ABDALLA, Heba (2011). Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. *Dissertation*. Bochum: Universität Bochum. S. 27–45. Online verfügbar unter: <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/AbdallaHeba/diss.pdf> (zuletzt geprüft am 31.10.2014).
- FUNK, Hermann (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*. 3/04, [www.babylonia-ti.ch](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf). S. 41–47. Online verfügbar unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf (zuletzt geprüft am 31.10.2014).

Resumé

Článek navazuje na dosavadní odbornou diskuzi věnovanou „orientaci na žáka“. Začíná stručnou bilancí otázek pokládaných ve výzkumu učebnice, vyučovacích postupů učitele a učení žáka. Z této bilance vyplývá, že princip orientace na žáka je v uvažování o vyučování cizím jazykům tematizován nedostatečně a že v něm především chybí hlas žáka – jeho integrace a reflexe. Z poznatků získaných v provedené výzkumné sondě zaměřené na hodnocení učebnice a vyučovacích postupů učitele z perspektivy zkušeného žáka je pak zřejmé, že žák se k těmto oblastem dovede kompetentně vyjádřit a že jeho postoje a potřeby mohou představovat významné podněty pro učitele, autory učebnic, tvůrce kurikula i vzdělávací politiky. Orientovat se na žáka znamená jistě také dozvědět se od žáka, co mu překáží a co mu pomáhá na jeho cestě za učebním úspěchem. Je proto třeba vytvořit systémové předpoklady pro to, aby žák mohl lépe uplatnit svou učební zkušenost, svůj hlas.

Anhang: Fragebogen

V Ostravě, prosinec 2013/leden 2014

Vážené dámy, vážení pánové,

obracím se na Vás, studenty a učitele cizího jazyka ve Vaší roli současných i bývalých žáků, kteří se cizí jazyk či cizí jazyky učí nebo se učili delší dobu – a to s pomocí různých učebnic a pod vedením mnoha učitelů.

Ve svém výzkumu chci zachytit postoje zkušeného žáka k vlastnostem učebnice a k vyučovacím postupům učitele. Otázky zní:

- Jak vnímá žák učebnici a vyučovací postupy učitele?
- Jakou učebnici a jaké vyučovací postupy učitele žák potřebuje?

Prosím Vás o vyplnění oboustranného dotazníku. Zatrhněte či jinak zřetelně označte položky, jež považujete za podstatné. Pokud k některému podnětu nemáte vyhraněný názor, vynechejte jej. Cenná však bude každá Vaše volná formulace, v níž zachytíte svou zkušenost, vzpomínku, postoj.

Prosím Vás o vyjádření Vašich postojů bez zřetele na konkrétní učebnici či konkrétního učitele.

Děkuji Vám za spolupráci na výzkumu.

Pavla Zajícová
katedra germanistiky
Filozofická fakulta Ostravské univerzity

Respondentka/Respondent

žena <input type="checkbox"/>	muž <input type="checkbox"/>	dosažené vzdělání		vykonávané povolání
věk: let		ZŠ <input type="checkbox"/>	SŠ <input type="checkbox"/>	VŠ <input type="checkbox"/>
dosud jsem se učila/učil (jak dlouho) nebo v současné době se učím tyto jazyky:				
angličtina: . . . let francouzština: . . . let italština: . . . let němčina: . . . let ruština: . . . let				
španělština: . . . let a:				

Učebnice

Špatně se pracuje s učebnicí, která má tyto vlastnosti:	krátké lekce <input type="checkbox"/>	složitě vysvětlení gramatiky <input type="checkbox"/>	cvičení a úkoly jsou nezajímavé <input type="checkbox"/>
	dlouhé lekce <input type="checkbox"/>	příliš mnoho gramatiky v lekci <input type="checkbox"/>	cvičení a úkoly jsou nesrozumitelné <input type="checkbox"/>
	krátké texty <input type="checkbox"/>	málo cvičení <input type="checkbox"/>	překlady chybí <input type="checkbox"/>
	dlouhé texty <input type="checkbox"/>	mnoho cvičení <input type="checkbox"/>	málo překladů <input type="checkbox"/>
	málo textů <input type="checkbox"/>	příliš velký pokrok obtížnosti <input type="checkbox"/>	hodně překladů <input type="checkbox"/>
	mnoho textů <input type="checkbox"/>	cvičení jsou mechanická <input type="checkbox"/>	málo nových slovíček v lekci <input type="checkbox"/>
	nezajímavé texty <input type="checkbox"/>	věty cvičení spolu nesouvisí <input type="checkbox"/>	mnoho nových slovíček v lekci <input type="checkbox"/>
málo obrázků <input type="checkbox"/>		řazení slovíček je nepřehledné <input type="checkbox"/>	
mnoho obrázků <input type="checkbox"/>			
obrázky nesouvisí s textem <input type="checkbox"/>			
málo textů & hodně gramatiky v lekci <input type="checkbox"/>			
Špatné také je, když učebnice . . .			

Dobrá učebnice má mít tyto vlastnosti: . . .

Postupy učitele

Vyučovací postupy učitele mi nevyhovují, když:	učitel postupuje pouze podle učebnice <input type="radio"/>	málo pracujeme na základě textu <input type="radio"/>	vysvětlení gramatiky je nepřehledné <input type="radio"/>
	učitel nepostupuje podle učebnice <input type="radio"/>	učitel zbytečně moc nacvičuje výslovnost <input type="radio"/>	na dostatečné procvičení gramatiky máme málo cvičení <input type="radio"/>
	učitel mluví hodně česky <input type="radio"/>	učitel málo nacvičuje výslovnost <input type="radio"/>	učitel zadává moc domácích úkolů <input type="radio"/>
	učitel mluví jen cizím jazykem <input type="radio"/>	učitel příliš často opravuje výslovnost <input type="radio"/>	učitel zadává málo domácích úkolů <input type="radio"/>
	tempo práce je moc pomalé <input type="radio"/>	učitel málo opravuje výslovnost <input type="radio"/>	učitel nezadává domácí úkol <input type="radio"/>
	tempo práce je moc rychlé <input type="radio"/>	málo opakujeme <input type="radio"/>	učitel neporadí, jak se máme učit <input type="radio"/>
	pokrok v látce je moc pomalý <input type="radio"/>	- slovíčka <input type="radio"/>	
	pokrok v látce je moc rychlý <input type="radio"/>	- gramatiku <input type="radio"/>	
		- <input type="radio"/>	
	příliš píšeme <input type="radio"/>	probíraná látka (text-cvičení-konverzace) na sebe nenavazuje <input type="radio"/>	učitel mluví příliš mnoho sám (čte a řeší zadání, mluví o sobě) <input type="radio"/>
	příliš mluvíme <input type="radio"/>	učitel při konverzaci příliš často opravuje chyby <input type="radio"/>	učitel se málo angažuje jako řečový model <input type="radio"/>
	příliš čteme <input type="radio"/>	učitel při konverzaci neopravuje chyby <input type="radio"/>	učitel nedbá na podmínky učení: vyvětraná místnost, postavení židlí, zápis na tabuli, zápis do sešitu <input type="radio"/>
	máme mnoho poslechu <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
	málo píšeme <input type="radio"/>	učíme se málo <input type="radio"/>	
málo mluvíme <input type="radio"/>	z paměti <input type="radio"/>		
málo čteme <input type="radio"/>	učíme se příliš mnoho <input type="radio"/>		
je málo poslechu <input type="radio"/>	z paměti <input type="radio"/>		
Za špatné považuji také, když učitel postupuje takto: . . .			
Dobré je, když učitel postupuje takto: . . .			

Děkuji Vám za Vaše odpovědi.

Pavla Zajícová

Autorenverzeichnis

Doc. PaedDr. **Hana Andrášová**, Ph.D.

Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta JU
Jeronýmova 10
CZ – 371 15 České Budějovice

PhDr. **Petra Besedová**, Ph.D.

katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UHK
Rokitanského 62
CZ – 500 01 Hradec Králové

PhDr. **Alice Brychová**, Ph.D.

Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 9/11
CZ – 603 00 Brno

PhDr. **Tamara Bučková**, Ph.D.

Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta UK
Celetná 13
CZ – 110 01 Praha

Mgr. **Martina Čerovská**

Katedra německého jazyka
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Sokolská 8
CZ – 460 01 Liberec

Mgr. **Eliška Dunowski**

Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 9/11
CZ – 603 00 Brno

Mag. **Olga Gruber** M.A.
Zentrum für Fachsprachen und Interkulturelle Kommunikation
Johannes Kepler Universität Linz
Altenbergerstr. 69
A – 4040 Linz

Doc. Mgr. **Světlana Hanušová**, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 9/11
CZ – 603 00 Brno

Prof. PhDr. **Věra Janíková**, Ph.D.
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 9/11
CZ – 603 00 Brno

Doz. Dr. **Saša Jazbec**
Abteilung für Germanistik
Philosophische Fakultät Maribor
Universität Maribor
Koroška cesta 160,
SLO – 2000 Maribor

Doz. Dr. **Brigita Kacjan**
Abteilung für Germanistik
Philosophische Fakultät Maribor
Universität Maribor
Koroška cesta 160,
SLO – 2000 Maribor

Doc. PhDr. **Ivica Kolečáni Lenčová**, Ph.D.
Katedra německého jazyka literatury
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
SK – 831 02 Bratislava

PhDr. **Alena Kovářová**
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 9/11
CZ – 603 00 Brno

Mgr. **Klára Kostková**, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
Celetná 13
CZ – 110 00 Praha

PhDr. **Marie Müllerová**, Ph.D.
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UHK
Rokitanského 62
CZ – 500 03 Hradec Králové

Mgr. **Jana Nálepová**, Ph.D.
Oddělení germanistiky
Ústav cizích jazyků
FPF Slezská univerzita
Masarykova tř. 37
CZ – 746 01 Opava

Mgr. **Petr Najvar**, Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 31
CZ – 603 00 Brno

Doc. PhDr. **Jana Ondráková**, Ph.D.
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UHK
Rokitanského 62
CZ – 500 03 Hradec Králové

Mag. **Christiane Poimer**
Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta UK
Celetná 13
CZ – 110 01 Praha

Mag. **Katica Pevec Semec**
Abteilung für Germanistik
Philosophische Fakultät Maribor
Universität Maribor
Koroška cesta 160,
SLO – 2000 Maribor

Dipl.-Päd. Mag. Dr. phil. **Thomas Pimingsdorfer**
Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta JU
Jeronýmova 10
CZ – 371 15 České Budějovice

Doc. PhDr. **Michaela Píšová**, M.A., Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 31
CZ – 603 00 Brno

Dr. **Artur Stopyra**
Zentrum für Deutsche Sprache DACHL
Armii Ludowej 7/5,
PL – 00575 Warszawa

Bc. **Tereza Stránská**
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UHK
Rokitanského 62
CZ – 500 03 Hradec Králové

Mgr. **Martin Šemelík**, Ph.D.
Ústav germánských studií
Filozofická fakulta UK
nám. Jana Palacha 2
CZ – 116 38 Praha 1

Mag. Dr. phil. **Clemens Tonsern**
Katedra německého jazyka
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita
Chodské náměstí 1
CZ – 306 14 Plzeň

Prom. fil. **Ivo Vasiljev**, CSc.
Prager Linguistenkreis
Philosophische Fakultät
Karlsuniversität
Nám. Jana Palacha 2
CZ – 116 38 Praha 1

Dr. **Ewa Wojaczek**
Institut für Germanistik
Philologische Fakultät
Universität Danzig
ul. Wita Stwosza 55
PL – 80 952 Gdańsk

Alena Wróbllová
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UHK
Rokitanského 62
CZ – 500 03 Hradec Králové

Doc. PhDr. **Pavla Zajícová**, Ph.D.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Reální 5
CZ – 701 03 Ostrava

Věra Janíková
Hana Andrášová (Hrsg.)

Deutsch ohne Grenzen

Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben vom
Germanistenverband der Tschechischen Republik
der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität Budweis
und der Philosophischen Fakultät der Südböhmischen Universität Budweis

1. Auflage, Brno 2015

Textbearbeitung: Věra Janíková, Hana Andrášová

Umschlaggestaltung: Tomáš Rucki

Seitenzahl: 374

Druck: Tribun EU, s. r. o., Brno

ISBN 978-80-263-0932-1