

**ILLUSTRIERENDE UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKELNDE
FUNKTIONEN VON BILDERN IM DAF-UNTERRICHT**

Jelige: KEP 319

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	2
2. Theoretische Grundlagen.....	5
2.1 Neue Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts.....	5
2.1.1 Definition des Fremdsprachenunterrichts.....	5
2.1.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts.....	6
Ziele nach dem <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen</i>	7
Ziele nach dem <i>Nationalen Grundlehrplan 2012</i>	7
2.2 Schwierigkeiten bei der Umsetzung der komplexen Ziele.....	9
2.2.1 Auswirkungen der kognitiven Wende.....	9
2.2.2 Einfluss der Standardisierungsprozesse.....	14
2.2.3 Lehrwerkangebote.....	17
2.2.4 Mangelhaftes LehrerInnenwissen.....	18
2.3 Bilder im Fremdsprachenunterricht.....	22
2.3.1 Bilder im Fremdsprachenunterricht im Überblick.....	22
2.3.2 Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht.....	25
2.3.3 Beitrag von Bildern zur Persönlichkeitsentwicklung.....	28
2.3.4 Notwendiges LehrerInnenwissen.....	31
3. Empirische Untersuchung.....	34
3.1 Darstellung der Arbeitsmethoden.....	34
3.2 Ergebnisse der LehrerInnenforschung.....	34
3.3 Lehrwerkanalysen.....	36
3.3.1 Analyse der Lehrwerkfamilie <i>KON-TAKT</i>	37
3.3.2 Analyse der Lehrwerkfamilie <i>Studio d</i>	38
4. Anregungen für die Praxis.....	40
4.1 Theoretischer Hintergrund.....	40
4.2 Vorschläge für die Praxis	42
4.2.1 Vorschläge für die Bearbeitung des Themas „Konflikte und Versöhnung“.....	42
4.2.2 Vorschläge für die Bearbeitung des Themas „Reisen“.....	43
4.2.3 Vorschläge für die Bearbeitung des Themas „Zeit“.....	45
Fazit.....	47
Literaturverzeichnis.....	50
Anhang.....	56
Berufsprofil von FremdsprachenlehrerInnen (Fragen zum Interview und Antworten).....	56
Diagramme zu den Lehrwerkanalysen.....	62
Text und Bilder zum Thema „Konflikte und Versöhnung“.....	65
Text und Bilder zum Thema „Reisen“.....	66
Text und Bilder zum Thema „Zeit“.....	68
Ungarische Zusammenfassung.....	71

1. Einleitung

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit den illustrierenden und persönlichkeitsentwickelnden Funktionen von Bildern im DaF-Unterricht. Die Fragestellung der Arbeit ist von zwei Ansätzen angeregt worden, die als Ausgangspunkt gelten können: einerseits von der kognitiven Wende, andererseits von der kommunikativen Wende. Trotz des positiven Ertrags beider Wendepunkte wird hier davon ausgegangen, dass sie auch zu einer Einschränkung geführt haben. Die kognitive Wende hat die Ausklammerung des menschlichen Moments im Fremdsprachenunterricht hervorgerufen, und die kommunikative Wende hat in einer inhaltlichen und intellektuellen Vereinfachung der Lehrmaterialien resultiert. Der starke Standardisierungsprozess verstärkt diesen Zustand durch die Betonung von messbaren Kompetenzen, lässt aber die Einbeziehung der Inhalte völlig außer Acht. Die wichtigste Fragestellung der Arbeit besteht darin, wie diese Mängel im institutionellen DaF-Unterricht ersetzt werden können.

Die Anregungen für die vorliegende Arbeit hat die Diplomarbeit der Verfasserin gegeben, die ebenso der Frage nachgegangen ist, wie die oben genannten Defizite ausgeglichen werden können. Sie hat jedoch das Thema aus der Perspektive von literarischen Texten behandelt und hat dabei untersucht, welchen Beitrag solche Texte zur emotionalen und intellektuellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts leisten können. Die vorliegende Arbeit geht an das Thema aus einem anderen Aspekt heran. Sie plädiert dafür, dass die Ausgleiche der Defizite durch die bewusste Anwendung von Bildern möglich ist. In der Arbeit werden deshalb DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt analysiert, zu welchen Zwecken sie Bilder verwenden und inwieweit sie versuchen, mit ihnen die emotionale und inhaltliche Dimension in den Unterricht einzubeziehen. Unter den diversen Verwendungsbereichen von Bildern wird ein besonderer Schwerpunkt auf ihrer persönlichkeitsentwickelnden Funktion liegen, weil Gymnasien von Lernenden besucht werden, die in einem Lebensalter sind, in dem sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eine Orientierung brauchen. Durch die Untersuchung will die Arbeit die Frage beantworten, ob DaF-Lehrwerke die Möglichkeiten ausschöpfen, die Bilder zur Persönlichkeitsentwicklung anbieten.

Die Auswahl von Bildern zur Verwirklichung der oben genannten Zielsetzungen kann mit der stark bebilderten Umgebung von Lernenden und Lehrenden begründet werden. Bilder umgeben sie nämlich in solch einer Intensität wie vermutlich nie zuvor. Täglich begegnen sie einer Vielzahl von Bildern, deren Wirkung nicht auszuklammern ist. Die

Fremdsprachendidaktik soll deshalb diese Tatsache beachten und auf die Funktionen von Bildern verstärkt reflektieren. Es sollen neue Herangehensweisen an die Bilder gefunden werden, weil sie nicht nur als reine Illustration fungieren können, sondern Lernende emotional und intellektuell bereichern können.

Der gewählte Aspekt erweist sich sowohl aus unterrichtlichem wie auch aus soziologischem Aspekt als relevant. Der heutige Fremdsprachenunterricht wird nämlich unter einem starken Prüfungszwang durchgeführt, was zur Vernachlässigung allgemein-pädagogischer und erzieherischer Bereiche führt. Andererseits darf der soziologische Hintergrund der Lernenden nicht vernachlässigt werden: Viele Familien sind heute nicht in der Lage, Orientierungshilfen für das gegenwärtige und zukünftige Leben ihrer Kinder anzubieten. Es wird sogar von der institutionellen Bildung erwartet, dass sie diese Rolle übernimmt. Außer diesen Faktoren lässt sich noch die Notwendigkeit der Erfüllung der oben genannten Aufgaben mit den Richtlinien des *Nationalen Grundlehrplans 2012* begründen. Er formuliert nämlich erzieherische Ziele, die die institutionelle Bildung realisieren soll (z. B. Pflichtbewusstsein, Maßhalten, Mitgefühl, Hilfsbereitschaft und Respekt) und betont, dass es ein Ziel der institutionellen Bildung ist, zur harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden beizutragen.

Die Arbeit stellt die Hypothese auf, dass die heute verwendeten DaF-Lehrwerke das von Bildern angebotene Potential unzulänglich ausschöpfen. Dabei wird die Verwirklichung fachübergreifender Zielsetzungen ausgeklammert. Wenn aber Texte mit Bildern sinnvoll ergänzt würden, so dass sie nicht nur Illustrationszwecke erfüllen, könnten sie zur Ausgleichung der von der kognitiven und kommunikativen Wende verursachten Defizite beitragen. Hier wird auch der Frage nachgegangen, aus welchen Komponenten das LehrerInnenwissen besteht, die zu einem kompetenten und bewussten Einsatz von Bildern benötigt werden.

Die Arbeit setzt sich zum Ziel, eine Bestandsaufnahme über die heutige Situation am Beispiel der DaF-Lehrwerke zu geben und durch die Darstellung von didaktischen Vorschlägen zur Verbesserung der heutigen Lage beizutragen.

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen: Die theoretische Einheit definiert den Begriff *Fremdsprachenunterricht* und erörtert seine komplexen Zielsetzungen anhand zweier grundlegender Dokumente: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* und *Nationaler Grundlehrplan 2012*. Danach werden die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Ziele

durch einen Überblick über die als Ausgangspunkt geltenden Ansätze und die Standardisierung bzw. ihrer Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht formuliert. Es wird auch untersucht, welche Probleme sich aus den heute verwendeten Lehrwerken ergeben. Defizite im LehrerInnenwissen werden dabei in einem separaten Unterkapitel untersucht. Die dritte Einheit des theoretischen Teils beschäftigt sich mit Bildern als möglicher Ersatz der emotionalen und intellektuellen Defizite und mit ihrem Beitrag zu einem persönlichkeitsentwickelnden Fremdsprachenunterricht. Dieser Teil befasst sich auch mit dem notwendigen LehrerInnenwissen, das die Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis ist.

Der empirische Teil der Arbeit liefert die Bestandsaufnahme über die heutige Lage des DaF-Unterrichts an ungarischen Gymnasien. Die Ergebnisse werden durch die Anwendung von zwei Arbeitsmethoden festgestellt. Im Rahmen einer LehrerInnenforschung werden praktizierende DaF-Lehrer und -Lehrerinnen mit Hilfe von Interviews befragt, wobei der Aspekt der Notwendigkeit der Erziehung im Vordergrund stehen wird. Als weitere Methode der empirischen Forschung wird eine Lehrwerkanalyse angewandt. Zwischen den Stufen A1-B2 werden verschiedene Lehrwerke untersucht, die heute an ungarischen Gymnasien verwendet werden. Besondere Aufmerksamkeit wird der Frage geschenkt, wie viele Bilder und zu welchen Funktionen sie Bilder einsetzen. Eine sinnvolle Verwendung von Bildern kann nämlich zur Verwirklichung von fachübergreifenden Zielsetzungen beitragen. Der praktische Teil der Arbeit stellt durch didaktische Anregungen vor, wie persönlichkeitsentwickelnde und Emotionen einbeziehende Elemente mit Hilfe von Bildern in den Unterrichtsprozess integriert werden können. Die Arbeit wird schließlich mit der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und weiteren Forschungsthemen abgeschlossen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Neue Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts

2.1.1 Definition des Fremdsprachenunterrichts

DaF-Unterricht ist ein zentrales Thema der vorliegenden Arbeit. Da DaF-Unterricht eine Art Fremdsprachenunterricht ist, soll deshalb zuerst definiert werden, was unter dem Begriff ‚Fremdsprachenunterricht‘ verstanden wird. Der Arbeit wird die Definition von Hunfeld (1990: 11) zugrunde gelegt, der diesen Begriff folgenderweise definiert:

Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation im Prozess eben dieser Kommunikation (als deren Ziel und Thema) überhaupt erst als solches entsteht, d. h. zunächst aufgebaut, eingeübt, erweitert, transferfähig gemacht und schließlich auch reflektiert wird.

Dass Fremdsprachenunterricht als eine Art Kommunikation aufgefasst wird, deutet auf die zweiseitige Natur des Unterrichts hin: Der/die eine TeilnehmerIn in diesem Prozess ist der/die Lehrende, der andere der/die Lernende. Über das Verhältnis des/der Lehrenden und des/der Lernenden haben zwei grundsätzlich verschiedene Auffassungen während der Geschichte der Fremdsprachendidaktik geherrscht. Über Jahrhunderte war die Vorrangstellung der Lehrperson, deren Tätigkeit das Lernen auslöst, eine feststehende Einstellung, obwohl nicht geklärt war, wie genau Lernen durch das Lehren erreicht werden kann. Bis heute ist es noch nicht klar, ob tatsächlich gelernt wird, weil gelehrt wird. Die Erkenntnis, dass Lehren nicht automatisch bedeutet, dass auch gelernt wird, hat dazu geführt, dass nicht mehr das Lehren sondern das Lernen in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wurde. Die Lehrperson kann allenfalls die Bedingungen optimieren und verbessern. Krumm (2006: 61) bezeichnet diesen Wandel als die „kopernikanische Wende“.

Die oben dargestellte Erkenntnis hat die Vorstellungen sowohl über das Lehren als auch über das Lernen in seinen Grundlagen verändert. In dieser neuen Lehr- und Lernkultur gilt das Lernen nicht mehr als Nachahmung, wie es das behavioristische Lernkonzept beschrieben hat. Diese behavioristische Vorstellung wurde von der Theorie des Konstruktivismus abgelöst. Diese Lerntheorie definiert Lernen als einen Konstruktionsprozess und geht davon aus, dass Lernende auf ihrem vorhandenen individuellen Wissen aufbauen und deshalb trotz gleichen Inputs zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen können. So wird es möglich, dass Lernende einen literarischen Text ganz unterschiedlich interpretieren oder sich eine Grammatikregel mit Hilfe von

verschiedenen Methoden merken. In den Klassenzimmern sitzen also nicht mehr „Lern-Objekte“ (Rampillon, 2006: 76), sondern „Lern-Subjekte“ (ebd. S. 77), die eigene Lernwege gehen und eben deshalb individuell ausgebildete Strategien brauchen, um ihren Lernprozess steuern zu können. Aus dieser Tatsache folgt, dass Lehrkräfte auch veränderte Rollen erfüllen müssen. Sie sind nämlich nicht mehr Alleswisse, die alle Verantwortung übernehmen sollen, sondern diejenigen, die bereit sind, den Lernenden Ratschläge zu geben, für sie als LernpartnerInnen zu fungieren und in den Stunden zu moderieren anstatt zu instruieren (Rampillon, 2006: 77 ff.).

2.1.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Um ganzheitlich zu verstehen, warum der Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen steht, sollen seine Zielsetzungen untersucht werden. Sie haben sich mit der Entwicklung von neuen lerntheoretischen Konzepten und der Entstehung von neuen Methoden kontinuierlich gewandelt. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode war das höchste Ziel die formale geistige Schulung der Lernenden. Sprachbeherrschung war erfolgreich, wenn Lernende Grammatikregeln erfasst haben und sie in der Übersetzung anwenden konnten. Die audiolinguale Methode hat die Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt und als wichtigste Zielsetzung die Verständigung mit Menschen anderer Muttersprachen formuliert (vgl. Henrici, 2011: 843 ff.).

Grundlegende Veränderungen in den Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts hat der kommunikative Ansatz in der Mitte der 1970er Jahre mit sich gebracht. Die theoretische Basis für dieses Konzept hat die Theorie der kommunikativen Kompetenz gebildet, die von dem amerikanischen Soziolinguisten Dell Hymes als eine Fähigkeit des Menschen definiert wird, sich in realen Kommunikationssituationen nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch sozial angemessen zu verhalten. Der Englischdidaktiker Hans-Eberhard Piepho hat die Bedeutung dieses Konzeptes für die Fremdsprachendidaktik als Erster erkannt. Unter dem Einfluss seines Buches „Die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, der später als die kommunikative Wende in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eingegangen ist. Im Mittelpunkt der Zielvorstellungen des kommunikativen Ansatzes steht die Fähigkeit der Lernenden, sich in der Zielsprache zu verständigen und in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können. Diese Wende hat auch zu einer Neudefinition der Rolle der Lehrenden und der Lernenden geführt: Lehrende haben die Rolle von

LernberaterInnen übernommen, die sich den Lernenden mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Motivationen zuwenden.¹ Die Aufgabe der Lernenden ist es, sich nicht nur kommunikative Kompetenz anzueignen, sondern auch das Kommunizieren als soziales Handeln zu erfahren (vgl. Surkamp, 2010: 137 ff.). Fremdsprachenunterricht wird also als ein handlungsorientierter Vorgang aufgefasst, dessen Ziele die authentische Sprachverwendung und sprachliche Angemessenheit sind (vgl. Faistauer, 2010: 158). Während der 80er und 90er Jahre hat das Konzept weitere Entwicklungen erfahren (z. B. die Handlungsorientierung kann auch auf die Grundlage der kommunikativen Didaktik zurückgeführt werden). Dank dieser konzeptionellen Offenheit gilt heute der kommunikative Ansatz als die zentrale methodische Grundlage des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Surkamp, 2010: 139).

Diese theoretischen Konzepte finden sich auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*², der bei der Formulierung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts als vorrangiges Dokument gilt. Dieses Dokument geht von der Vorstellung aus, dass Kommunikation soziales Handeln ist und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet werden sollen. Sprachlernende sind Mitglieder einer Gesellschaft, die in bestimmten Situationen kommunikative Aufgaben bewältigen müssen (vgl. GER, 2001: 21). Zur erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgaben sollen sie spezifische Kompetenzen einsetzen. Dabei werden nicht nur kommunikative Sprachkompetenzen, sondern auch ein breiteres Spektrum von Fähigkeiten einbezogen, die eingesetzt werden sollen, um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten ausführen zu können. (vgl. GER, 2001: 103-109). Der im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* gewählte Ansatz ist handlungsorientiert, der auf den theoretischen Vorstellungen des kommunikativen Ansatzes baut. Er öffnet jedoch dem Fremdsprachenunterricht eine breitere Perspektive, indem er eine Vielzahl von Kompetenzen der Lernenden einbezieht, die sie bei der Ausführung von kommunikativen Aufgaben benötigen.

Bei der Feststellung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts soll noch ein anderes grundlegendes Dokument untersucht werden. Da sich die vorliegende Arbeit auf den DaF-Unterricht im ungarischen Kontext beschränkt, sollen die ungarischen bildungspolitischen Dokumente in die Analyse einbezogen werden. Unter ihnen ist der *Nationale Grundlehrplan*

¹ Detailliert zu diesem Paradigmenwechsel siehe den Teil 2.1.1.

² Im Weiteren als ‚GER‘ abgekürzt.

2012³ am wichtigsten, da die dort festgelegten allgemeinen-pädagogischen Zielsetzungen für das ganze ungarische Schulwesen gelten. Das Dokument beschreibt die Zielsetzungen, die die Lehrenden der einzelnen Fächer während des Lehr- und Lernprozesses verwirklichen sollen. Zuerst sollen die Zielsetzungen untersucht werden, die für den Fremdsprachenunterricht vorgeschrieben sind. Diese Ziele sind die folgenden: Förderung der kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz, der IKT-Kompetenz und der Lernstrategien. Unter diesen Zielen hat aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz einen besonderen Stellenwert. Diese Kompetenz wird in mehrere Teilkompetenzen eingeteilt: sprachliche, soziokulturelle, soziolinguistische Kompetenz und Textkompetenz (vgl. NAT, 2012: 53 f.). Wie das Dokument erklärt, sind diese Zielsetzungen im Einklang mit denen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*.

Diese Zielsetzungen, unter denen in erster Linie die Förderung der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz gefasst werden, werden als fachspezifisch betrachtet, da sie die Sprachkenntnisse und die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Lernenden betreffen. Der Fremdsprachenunterricht besitzt jedoch eine andere Dimension. Die Arbeit hält sich an eine Zweiteilung dieser Dimensionen: In der einen Dimension sollen die fachspezifischen Zielsetzungen verwirklicht werden, in der anderen sollen Ziele realisiert werden, die die Persönlichkeit der Lernenden betreffen und deswegen erzieherische Ziele genannt werden können. Sie beziehen sich auf den Fremdsprachenunterricht und alle anderen Fächer. Der *Nationale Grundlehrplan* gibt auch klare Hinweise hinsichtlich dieser erzieherischen Dimension, indem er die Aufgaben und die Ziele der öffentlichen Erziehung bestimmt. Die wichtigste Aufgabe der öffentlichen Erziehung ist, die nationalen Werte und die universalen Kulturgüter weiterzugeben und die geistig-emotionale Empfindungsfähigkeit zu vertiefen. Außerdem soll sie zur Entwicklung solcher Fähigkeiten beitragen, die für die Entfaltung einer harmonischen Persönlichkeit unentbehrlich sind (vgl. NAT, 2012: 5).

Das Dokument beschreibt im Weiteren zwölf Entwicklungsbereiche und dazu gehörende erzieherische Zielsetzungen. Mit der Darstellung dieser Entwicklungsbereiche regt das Dokument einen Unterricht an, der die Persönlichkeit der Lernenden entwickelt. Es setzt eine pädagogische Arbeit voraus, in deren Mittelpunkt die Erweiterung des Wissens und der Fähigkeiten der Lernenden und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit stehen (vgl. NAT,

³ Im Weiteren als ‚NAT 2012‘ abgekürzt.

2012: 10). Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung scheinen zwei solche Bereiche besonders relevant zu sein. Einerseits die ethische Erziehung andererseits die Entwicklung der Selbsterkenntnis und des geselligen Zusammenseins kann zur Entfaltung einer harmonischen Persönlichkeit beitragen (vgl. NAT, 2012: 6 f.).

Aus den oben dargestellten Dokumenten und den von ihnen vorgeschriebenen Zielsetzungen geht hervor, dass der Fremdsprachenunterricht zahlreiche Aufgaben leisten soll: Über die Vermittlung von Sprachkenntnissen und Förderung der kommunikativen- und Handlungskompetenz der Lernenden hinaus soll er auch erzieherische Ziele realisieren. In der Komplexität der Ziele und Erwartungen bestehen die neuen Herausforderungen, die gegenüber dem Fremdsprachenunterricht gestellt werden. Die Erfüllung dieser Herausforderungen ist aber nicht problemlos. Die folgenden Kapitel werden die wichtigsten Hindernisse der Verwirklichung der dargestellten Zielsetzungen präsentieren.

2.2 Schwierigkeiten bei der Umsetzung der komplexen Ziele

2.2.1 Auswirkungen der kognitiven Wende

Wie es oben schon angedeutet wurde, stehen der Verwirklichung allgemein-pädagogischer Zielsetzungen etliche Schwierigkeiten im Wege, die sich entweder aus den Auswirkungen von früher vollzogenen Prozessen oder aus gegenwärtigen Tendenzen ergeben. Dieses Kapitel versucht diejenigen Phänomene näher zu beleuchten, die bei der Umsetzung der komplexen Zielsetzungen die größten Schwierigkeiten bereiten. Als erstes solches Phänomen wird die kognitive Wende und ihr Einfluss auf den heutigen Fremdsprachenunterricht untersucht. Zum besseren Verständnis des Problems wird zuerst näher dargestellt, was unter kognitiver Wende verstanden wird und welche positiven bzw. negativen Ergebnisse sie für den Fremdsprachenunterricht gebracht hat.

Die Disziplin Deutsch als Fremdsprache steht am Schnittpunkt von verschiedenen Referenzwissenschaften. Unter den Wissenschaften, die einen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik ausgeübt haben, nimmt die kognitive Psychologie eine herausragende Stellung ein. Die kognitive Psychologie hat die Frage nach der Art und Weise der menschlichen Lernprozesse gestellt und somit das lernende Individuum in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Richter, 2002: 1). Bevor auf die tieferen Auswirkungen der

kognitiven Psychologie eingegangen wird, soll geklärt werden, was unter dem Begriff ‚Kognition‘ verstanden wird.

Das Wort ‚Kognition‘ geht auf das lateinische Wort ‚cognitio‘ zurück, das „Erkenntnis“ und „Wahrnehmung“ bedeutet (House, 1998: 89). Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes impliziert, dass die Objekte der Erkenntnis und der Wahrnehmung Informationen sind. Die kognitive Psychologie hat deshalb die Frage gestellt, wie die Aufnahme und Verarbeitung aus der Umwelt kommender Informationen geschehen. ‚Kognition‘ wurde deswegen als einen Informationsverarbeitungsprozess interpretiert (vgl. Schmid-Schönbein, 1998: 161). Der Prozess der Informationsverarbeitung könnte einfach mit Denken gleichgesetzt werden. Das würde zwar die Interpretation von ‚Kognition‘ vereinfachen, wäre aber für die Zwecke der vorliegenden Arbeit auf keinen Fall befriedigend. Deshalb soll der Begriff weiter spezifiziert werden, indem die Lernerperspektive in die Definition integriert wird. Schmid-Schönbein (1998: 161 f.) interpretiert ‚Kognition‘ als „die Aufnahme von Ausschnitten der Fremdsprache in jeder denkbaren Form, im kommunikativen Handeln, im Hören, Lesen, Erinnern sowie die Integration dieser Ausschnitte in vorhandene Wissensbestände“. Da sich die Arbeit mit fremdsprachendidaktischen Fragestellungen befasst, wird ihr im Folgenden diese Definition zugrunde liegen.

Die Vorstellungen der kognitiven Psychologie – dass der Mensch ein informationsverarbeitendes System ist –, können als eine Abkehr von dem früheren behavioristischen Paradigma bezeichnet werden, das Lernen mit Konditionieren und Imitation gleichgesetzt hat (vgl. House, 1998: 89). Dementsprechend kam Lernernden eine passive Rolle zu. Die Aufgabe der Lehrerenden war, die Lernernden zu einem gewünschten Endverhalten zu formen. Während dieses Prozesses ist das Denken völlig ausgeklammert geblieben (vgl. Zimmermann, 1998: 211).

Die Wende, die in den 1950er Jahren in der Psychologie stattgefunden hat, hat die Leistung des Gehirns und das Lernen als einen kreativen Prozess in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Nach dem kognitivistischen Paradigma nimmt der Mensch Informationen auf, dann bewertet, kodiert und integriert er sie in Form von Repräsentationen in sein persönliches Erfahrungs- und Denksystem. Aus dieser Vorstellung ist ersichtlich, dass das Individuum kein passiver Teilnehmer dieses Prozesses ist, sondern am Lernprozess aktiv beteiligt ist. Dieser Lernprozess ist mit Aktivität gleichzusetzen, dessen Ergebnis die

Entstehung von Strukturen zwischen neuem und bereits erworbenem Wissen ist (vgl. Surkamp, 2010: 132 f.).

Die Vorstellungen der kognitiven Psychologie vom Menschen und Lernen haben das Verständnis vom sprachlichen und fremdsprachlichen Lernen weitgehend beeinflusst. Nach diesem Konzept müssen Wahrnehmen, Verstehen und Lernen in hohem Maße als konstruktive Operationen und nicht mehr als Imitation verstanden werden. Diese vollzieht der Mensch selbstständig auf der Grundlage seines spezifischen Erfahrungswissens (vgl. Wolff, 1996: 543 f.). Die Verschiedenheit dieses Erfahrungswissens hat bei Lehrenden die Erkenntnis mit sich gebracht, dass Lehren nicht in jedem Fall im Lernen resultiert. Mentale Prozesse, die Lernende vollziehen, entsprechen nicht immer der Logik der Lehrenden, sondern können einen anderen Weg verfolgen (vgl. Richter, 2002: 1).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik das früher existierende behavioristische Bild von Lernenden völlig umgekehrt hat. Aus diesem Grund scheint es gerechtfertigt und angebracht zu sein, diese Veränderung als eine ‚Wende‘ bezeichnen. Meinungen bezüglich dieser Bezeichnung gehen aber auseinander.

Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf den Wechsel vom behavioristischen zum kognitiven Paradigma. Aus diesem Grund wird die Bezeichnung ‚kognitive Wende‘ beibehalten. Das impliziert nicht, dass Lernen früher nichts mit dem Denken und kognitiven Prozessen zu tun hatte, sondern fokussiert auf die grundlegende Veränderung in den Vorstellungen über Lernen, Lehren und die daran beteiligten Menschen. In diesem Sinne könnte es auch um eine Öffnung gehen (vgl. Vollmer, 1998: 198), weil den Lernenden eine größere Bedeutung und eine entscheidendere Rolle zugesprochen werden. Diese Annäherung könnte zwar stimmen, aber in den weiteren Teilen der Arbeit werden solche Aspekte in die Untersuchung einbezogen, die mit der Bezeichnung ‚Öffnung‘ nicht zu vereinbaren sind.

Der zweite Teil der Darstellung der kognitiven Wende wird der Frage nachgehen, welchen positiven und negativen Ertrag diese Erscheinung für die Fremdsprachendidaktik gebracht hat. Es besteht kein Zweifel, dass der bedeutendste Ertrag der kognitiven Wende die Akzentverschiebung war, die in der Entstehung der LernerInnenzentriertheit und damit einer neuen Lehr- und Lernkultur (siehe auch den Teil 2.1.1) resultiert hat. Darunter wird die

neuartige Annäherung des/der Lernenden verstanden, der/die als ein „sich aktiv am Lernprozess beteiligtes Individuum“ (Bausch, 1982: 14, zitiert nach Schmid-Schönbein, 1998: 162) definiert wird und der/die über kognitive Strategien verfügt, mit deren Hilfe er/sie Probleme bewältigen kann. Über diesen grundlegenden Wechsel in der Betrachtungsweise der Lernenden und des Lernens soll noch die Entdeckung als ein positives Ergebnis erwähnt werden, dass dieselbe Lernumgebung dieselben Lehrenden zu unterschiedlichen Resultaten führen können, weil Lernende im Prozess des Lernens individuelle Wege gehen. Diese Erkenntnis, dass Menschen als lernende Subjekte eigenaktiv handeln und ihre Eigenverantwortung ernst genommen werden soll (vgl. Vollmer, 1998: 199), hat die Entstehung der konstruktivistischen Lerntheorie ermöglicht und den Weg für die spätere Entfaltung des Konzepts der „Lernerautonomie“ in der Fremdsprachendidaktik vorbereitet. (vgl. Henrici, 2011: 846).

Es ist heute unvorstellbar, Lehren und Lernen ohne die kognitivistischen Erkenntnisse zu interpretieren. Was der Fremdsprachenunterricht mit der kognitivistischen Sichtweise und Terminologie auf jeden Fall gewonnen hat, ist die Einsicht in die Komplexität menschlicher Informationsverarbeitung (vgl. Vollmer, 1998: 200). Aufgrund der oben genannten Beispiele kann also der positive Ertrag der kognitiven Wende für den Fremdsprachenunterricht nicht in Frage gestellt werden. In den folgenden Teilen des vorliegenden Kapitels wird aber analysiert, inwieweit die kognitive Wende als eine Öffnung betrachtet werden kann. Sie hat nämlich auch negative Tendenzen mit sich gebracht, deren Darstellung zum besseren Verständnis der gegenwärtigen Schwierigkeiten unentbehrlich ist.

Nach dem kognitivistischen Konzept sind Menschen als Informationsverarbeitungssysteme zu verstehen, die innere Modelle und Repräsentationen der Umwelt erstellen und abspeichern (vgl. Craik, 1942, zitiert nach Schwarz, 1996: 20). Diese Denkweise, die Vorstellungen über den Menschen in Analogie zum Computer herausgebildet hat, hat die Fremdsprachendidaktik in den 80er und 90er Jahren geprägt (vgl. Neuner, 1998: 135) und sie beeinflusst heute in immer stärkerem Maße auch unser Verständnis vom sprachlichen und fremdsprachlichen Lernen (vgl. Wolff, 1996: 543). Krumm (1998: 114 f.) beklagt, dass WissenschaftlerInnen und SprachdidaktikerInnen Kognition in einem zu starken Maße in den Vordergrund der Fremdsprachendidaktik rücken. Diese gegenwärtigen Tendenzen zeugen eher von der einseitigen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts. Es lässt sich aber die Frage stellen, inwieweit es legitim ist, nur die kognitive Seite des Lernens zu berücksichtigen. In der Öffnung gegenüber der Lern- und Kognitionsforschung besteht die

Gefahr der Vernachlässigung anderer wichtiger Aspekte des Gesamtzusammenhangs (vgl. Vollmer, 1998: 197). Die Ausklammerung anderer Aspekten führt nämlich zu einer einseitigen Denkweise, wobei es nicht mehr um eine Öffnung, sondern eher um eine Begrenzung geht.

Da im Unterricht letztendlich die Lernenden die Hauptcharaktere sind, soll man auf jeden Fall bedenken, welches Menschenbild sich hinter den unterrichtlichen Tätigkeiten versteckt. An dieser Stelle kann die Frage gestellt werden, ob ein nur die kognitive und informationsverarbeitende Funktion berücksichtigendes Menschenbild im Unterricht zulässig ist. Die Legitimation dieser Fragestellung kann damit begründet werden, dass die im vorherigen Kapitel erwähnten erzieherischen Zielsetzungen, die sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden beziehen, kaum in einer Atmosphäre verwirklicht werden können, in der statt einer ganzheitlichen Orientierung eine eher einseitige herrscht. Hierfür wird eine Zweiteilung der Dimensionen des Unterrichts eingeführt: die kognitive und die emotionale Dimension.

Bezüglich des Verhältnisses von Kognition und Emotion wird hier von Krumms These (1998: 116) ausgegangen, dass die kognitionswissenschaftliche Orientierung der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zur Vernachlässigung zentraler Faktoren, wie beispielsweise der emotionalen und soziokulturellen Dimension des Fremdsprachenlernens geführt hat. Das lässt sich eigentlich als der größte Verlust der kognitiven Wende betrachten. Zimmermann (1998: 211) hebt auch hervor, dass das kognitivistische Paradigma die Forschung einseitig ausgerichtet hat, und dabei andere Perspektiven ausgeklammert hat. Das gilt heute weitgehend für die emotionale Dimension des Fremdsprachenunterrichts.

Mit der Betonung der kognitiven Anteile wird nur die eine Dimension in den Mittelpunkt gerückt. Das ist aber auf keinen Fall akzeptabel, weil dadurch die Vorstellungen vom Sprachenlernen und vor allem von den Lernenden verkürzt werden (vgl. Krumm, 1998: 116 und Raupach, 1998: 142). Ein Fremdsprachenunterricht, der sich auch allgemein-pädagogische Ziele setzt, kann sich aber mit einer solch verkürzten und begrenzten Orientierung nicht zufriedenstellen. Im Folgenden wird deshalb untersucht, wie man an das Verhältnis von Kognition und Emotion herangehen sollte. Bei dieser Untersuchung wird vom heutigen Stand der Forschung ausgegangen. Schwerdtfeger (1997, zitiert nach Krumm, 1998: 116) stützt sich auch auf die Ergebnisse, nach denen Menschen ihre Welt kognitiv und emotional erfassen und verarbeiten. Deshalb soll eine Integration von Kognitions- und

Emotionsforschung angestrebt werden. Das kann mit Wolffs (2004: 90) These unterstützt werden. Sein Ausgangspunkt ist auch, dass Emotionen das kognitive Verhalten des Menschen beeinflussen und dass Kognitionen auch umgekehrt Emotionen beeinflussen können.

Aus dem oben vorgeführten Gedankengang kann die folgende Konsequenz gezogen werden: Die Tatsache, dass von dem kognitiven Paradigma verursachte Begrenzungen erkannt und thematisiert werden müssen, steht außer Frage (so auch bei Zimmermann, 1998: 211). Es ist unzulässig, das enge Verhältnis von Kognition und Emotion aus dem Gesamtzusammenhang auszuklammern. Die Fremdsprachenforschung und somit auch der Fremdsprachenunterricht sollen Lehr- und Lernprozesse, Lehrende und Lernende in ihrer Ganzheitlichkeit behandeln. In diesem Zusammenhang bedeutet dies die integrative Behandlung von Kognition und Emotion. Eine kognitive Wende hat sich schon vollzogen, die die Fremdsprachenforschung und den Fremdsprachenunterricht hin zu einer einseitigen Orientierung verschoben hat. Es wird hier aber mit Zimmermann (1998: 210 f.) verstanden, wer neben der kognitiven Wende auch für die Notwendigkeit einer „emotionalen Wende“ plädiert. Dies könnte auf den Fremdsprachenunterricht eine begünstigende Wirkung ausüben. Eine neue Sichtweise, in der der Mensch sowohl in seiner Kognition als auch in seiner Emotionalität erfasst wird und in der der Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung dieser zwei Dimensionen durchgeführt wird, liegen die Chancen für eine Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts (so auch bei Schwerdtfeger, 1997: 599).

2.2.2 Einfluss der Standardisierungsprozesse

Schwierigkeiten bei der Umsetzung allgemein-pädagogischer Zielsetzungen ergeben sich nicht nur aus dem Einfluss der kognitiven Orientierung sondern auch aus anderen Faktoren, mit denen sich das vorliegende Unterkapitel befasst. Eine komplexe Darstellung von erschwerenden Faktoren bedarf der Einbeziehung gesellschaftlicher Aspekte, die die Unterrichtspraxis beeinflussen. Zuerst werden deshalb der gesellschaftliche Kontext von Fremdsprachen und die Auswirkung dieses Umfeldes auf den Fremdsprachenunterricht betrachtet.

Bei dieser Untersuchung wird von der Tatsache ausgegangen, dass der gesellschaftliche Wert von Fremdsprachen heute sehr hoch ist. Beweise dafür sind beispielsweise, dass man ohne Fremdsprachenkenntnisse kein Diplom bekommen kann, und nicht oder nur schwierig

auf dem Arbeitsmarkt angestellt werden kann (vgl. Petneki, 2002). Aus der Forderung von Sprachkenntnissen folgt logischerweise der hohe Stellenwert von staatlich und international anerkannten Sprachprüfungen. Der Erwerb eines Zertifikats kann dann solche Vorteile mit sich bringen wie zum Beispiel zusätzliche Punkte bei der Anmeldung zur Universität oder Hochschule. Der Mangel einer erfolgreichen Sprachprüfung bedeutet aber oft Nachteile: Man kann kein Diplom bekommen oder sich nicht um bestimmte Arbeitsstellen bewerben. Kein Wunder, dass solche gesellschaftliche Erwartungen eine „Sprachprüfungshetze“ unter den GymnasialschülerInnen auslösen (vgl. ebd.).

Der Prozess resultiert letztendlich in der Verwandlung von Sprachprüfungen in den Maßstab von Fremdsprachenkenntnissen und in das eigentliche Ziel des Fremdsprachenlernens (vgl. Einhorn, 1999, zitiert nach Petneki, 2002). Nikolov (2009) hebt auch hervor, dass die gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber Fremdsprachenkenntnissen viel höher sind als im Falle von anderen Schulfächern. Nicht einmal Gymnasien und Schulen werden nach der Zahl von Schülern und Schülerinnen beurteilt, die eine Sprachprüfung abgelegt haben (vgl. Petneki, 2002).

Aus den oben dargestellten Tendenzen geht eindeutig hervor, dass der Fremdsprachenunterricht heute unter einem starken Prüfungszwang durchgeführt wird: entweder wegen des Abiturs oder der Sprachprüfung. Dies erhöht den Effizienzdruck sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf die Lernenden und kann keinesfalls als förderlich für die Lernatmosphäre betrachtet werden. Lehrende konzentrieren sich auf die Prüfungsvorbereitung und damit werden Prüfungsstrategien in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt. Deswegen findet eine Verengung der Lerninhalte auf das objektiv Messbare statt (Perlmann-Balmf, 2006: 6. ff.). Die Lernenden setzen sich vor allem die Prüfungen zum Ziel. Sie lernen nicht mehr fürs Leben, sondern für den Erwerb eines Zertifikats (vgl. Csapó-Nikolov, 2001 / Nikolov-Csapó, 2002, zitiert nach Nikolov, 2009).

Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, dass sich die Ziele des Fremdsprachenlehrens und -lernens völlig verzerrt haben: Die „Allmacht der Prüfungen“ (Petneki, 2002; Übersetzung der Verfasserin) als einziges und endgültiges Ziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens wirkt sich auf die Einstellungen von Lehrenden und Lernenden aus. Hier lässt sich aber die Frage stellen, inwieweit solche Zielsetzungen akzeptabel sind. Um ein Missverständnis zu vermeiden, soll betont werden, dass Sprachprüfungen nicht zu verurteilen sind. Sie gehören zur heutigen Arbeitswelt, und in einer globalisierten Welt, wo Fremdsprachen unentbehrlich

sind, ist es eine natürliche Tendenz, dass Fremdsprachenkenntnisse und ein diese beweisendes Dokument angefordert werden. Ziele und Mittel, die zur Geltung auf dem Arbeitsmarkt notwendig sind, dürfen aber nicht verstellt werden. Der Fremdsprachenunterricht und somit die Lehrkräfte müssen sich deshalb in erster Linie an die Zielsetzungen der einschlägigen Dokumente orientieren (siehe dazu den Teil 2.1.2).

Die andere Schwierigkeit ergibt sich aus der starken Output-Orientierung der Bildungsforschung. Diese Tendenz lässt sich auch in den bildungspolitischen Dokumenten bemerken, die vorschreiben, welche Kompetenzen sich Lernende bis zum Ende des Lernprozesses aneignen müssen und welche Stufe sie nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* in ihren Fremdsprachenkenntnissen erreichen müssen. Einerseits ist dies notwendig, weil damit Vergleichbarkeit gesichert werden kann, andererseits läuft aber die Gefahr mit dieser Kompetenzorientierung, nur die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung zu betonen und damit den Fremdsprachenunterricht in eine Sackgasse zu lenken. Dies kann bewirken, dass nur Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden, die tatsächlich überprüfbar sind. Andere Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die nicht messbar, aber erwünscht wären, werden ausgeklammert (vgl. Budde, Riegler, Wiprächtiger-Geppert, 2011: 47 f.). Eine einseitige Orientierung an messbaren Kompetenzen wird aber dem komplexen Zielhorizont des Fremdsprachenunterrichts nicht gerecht. Mit der Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts auf ein Fertigkeitstraining und eine Kompetenzentwicklung wird nämlich nur die fachliche Dimension realisiert. Diese Dimension soll aber mit der überfachlichen Dimension ergänzt werden, um Zielsetzungen gerecht zu werden, die die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden betreffen.

Aus dem oben Dargestellten geht eindeutig hervor, dass die neuen Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts auch darin bestehen, im Spannungsfeld von Prüfungszwang, Kompetenzorientierung, Messbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung überfachliche Zielsetzungen zu verwirklichen. Zweifellos ist es keine leichte Aufgabe, gesellschaftliche Erwartungen abzuleisten und gleichzeitig durch das Fach gegebene Mittel zur Realisierung überfachlicher Ziele auszuschöpfen. Deshalb wird ein Unterkapitel dem LehrerInnenwissen gewidmet, über das Lehrende verfügen müssen.

2.2.3 Lehrwerkangebote

Als folgender Schritt in der Untersuchung der Schwierigkeiten bei der Umsetzung fachübergreifender Ziele sollen Lehrwerke analysiert werden, weil sie in der Praxis auch zum Lehr- und Lernprozess gehören und die Sichtweise der Lehrenden sowie der Lernenden beeinflussen können. Im Zusammenhang damit werden jetzt die problematischsten Bereiche des schulischen Fremdsprachenunterrichts im ungarischen Kontext aufgezeigt.

Lehrwerke sollen diverse Funktionen erfüllen. Ihre wichtigste Aufgabe ist die anspruchsvolle Präsentation der Fremdsprache und der fremden Kultur. Außerdem sollen sie das Interesse und die Motivation der Lernenden erwecken. Dies wird erfolgen, wenn Lernende während des Lernprozesses erfahren, dass sie die Fremdsprache für ihre eigenen kommunikativen Bedürfnisse verwenden können. Heute werden in den meisten Schulen Lehrwerke verwendet (vgl. Feld-Knapp, 2009: 44), die den Anforderungen des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entsprechen und somit für die Förderung der kommunikativen Kompetenz geeignet sind.

Lehrwerke haben jedoch auch eine andere grundlegende Funktion: Sie sollen sich in das Bildungssystem einfügen und zur Verwirklichung erzieherischer Ziele beitragen. Der Erfüllung dieser Aufgabe stehen aber einige Schwierigkeiten im Wege: Der Fremdsprachenunterricht ist auch ein wirtschaftlicher Faktor, was bei der Behandlung dieses Themas nicht außer Acht gelassen werden darf. Den Verlagen ist es natürlich nicht egal, welche Fremdsprache unterrichtet wird. Im schulischen Fremdsprachenunterricht werden oft im Ausland verfasste, monolinguale Lehrwerke verwendet (vgl. Imre, 2000, zitiert nach Petneki, 2002). Diese VerfasserInnen sind sich offensichtlich nicht im Klaren darüber, welche Bedürfnisse ungarische Lernende haben und welche Anforderungen des *Nationalen Grundlehrplans* der Fremdsprachenunterricht zu erfüllen hat.

Eine dritte Aufgabe von Lehrwerken kann die Vorbereitung auf Abitur- oder Sprachprüfungen sein. In der Unterrichtspraxis ist es nützlich, Lehrwerke zu verwenden, die in diesem Bereich auch als eine Art Hilfsmittel fungieren. Sie dürfen aber auf keinen Fall als Grundmaterial eines Schuljahres angewandt werden. Aus einigen Erhebungen geht eindeutig hervor, dass in den letzten Perioden des Fremdsprachenunterrichts Lernende oft nur auf Sprachprüfungen vorbereitet werden. Dazu werden Aufgabensammlungen als Grundlehrwerk verwendet, die auf die Sprachprüfung vorbereiten. Die Vorbereitung auf

Prüfungen – wie es schon in einem von den vorherigen Kapiteln erörtert wurde – darf aber nicht das höchste Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein (vgl. Einhorn, 2001, zitiert nach Petneki, 2002).

Aus den oben genannten Tendenzen kann geschlossen werden, dass der Lehrbuchmarkt nicht im Dienst der Verwirklichung der komplexen Ziele des Fremdsprachenunterrichts steht. Das sollte aber ganz umgekehrt sein: Die Ziele sollten den Inhalt und die Methoden eines Lehrwerks bestimmen. Um die Defizite von heutigen Lehrwerken und mögliche Lösungen wird es noch im empirischen Teil der Arbeit gehen.

2.2.4 Mangelhaftes LehrerInnenwissen

Die bisherigen Unterkapitel haben sich mit gegenwärtigen Tendenzen befasst, die vom äußeren Umfeld abhängen. Schwierigkeiten kommen aber auch in anderen Bereichen vor. Dazu soll zuerst die Lehrperson als ein Akteur des Unterrichts näher untersucht werden. Dabei ist es unerlässlich, die Frage zu stellen, inwieweit sie in der Lage ist, die komplexen Zielsetzungen in der Unterrichtspraxis zu realisieren. Hier gibt es auch Defizite, die sich aus den Wirkungen der bisher präsentierten Phänomene ergeben. In einem Spannungsfeld von Standardisierungsprozessen, der starken Output-Orientierung und mangelhaften Lehrwerken ist es offensichtlich nicht leicht, sich die im *Nationalen Grundlehrplan* erörterten allgemein-pädagogischen Zielsetzungen vor Augen zu halten und den Unterricht unter Berücksichtigung dieser Richtlinien zu planen und durchzuführen. In diesem Unterkapitel wird der Versuch unternommen, Möglichkeiten zum Umgang mit diesen Schwierigkeiten aufzuzeigen. Dabei wird der Schwerpunkt auf dem LehrerInnenwissen und seinen Komponenten liegen. Unter LehrerInnenwissen werden diejenigen theoretischen Kenntnisse, Sichtweisen und Attitüden verstanden, die die tagtägliche Unterrichtspraxis bestimmen und die hinter pädagogischen Entscheidungen stecken.

Die Arbeit geht von einer Zweiteilung aus: Zur Lösung oder mindestens zur Milderung der Schwierigkeiten soll die Lehrperson über pädagogisches und fachliches Wissen verfügen, die den Lehr- und Lernprozess steuern. Während unter pädagogischem Wissen der Wissensbereich erfasst wird, der den Fremdsprachenunterricht übergreift und somit für andere Fächer gültig sein könnte, lässt sich das fachliche Wissen als theoretische Kenntnisse definieren, die sich direkt auf den Fremdsprachenunterricht beziehen.

Zum pädagogischen Wissensbereich gehört das wichtige Grundprinzip der neuen Lehr- und Lernkultur: die LernerInnenorientierung. Darunter wird die Gestaltung des Unterrichts aufgrund der Bedürfnisse der Lernenden verstanden. Um die Ansprüche der Lernenden im Unterricht befriedigen zu können, sollen Lehrende sie zuerst kennen lernen. Das bedeutet natürlich nicht nur ein persönliches, sondern ein viel breiteres Kennenlernen. Es ist von großer Bedeutung, dass alle Faktoren, die das Lernergebnis beeinflussen können, aufgeschlossen werden. Diese Faktoren sind beispielsweise der sozioökonomische Status (Familie und die dort vermittelten Wertvorstellungen, finanzielle Lage, Eigenschaften des Wohnortes, höchster Schulabschluss der Eltern usw.), die Persönlichkeit, die kognitiven und affektiven Gegebenheiten sowie der Freundschaftskreis der Lernenden (vgl. Falus, 2003: 66 f.). Unter ihnen soll die heutige Lage der Familien besonders berücksichtigt werden. Daraus folgt, dass die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden nicht in jedem Fall optimal erfolgt. Hier hat der institutionelle Unterricht und darin auch der Fremdsprachenunterricht große Verantwortungen zu übernehmen.⁴

Ein tiefes Kennenlernen von Lernenden und eine Auseinandersetzung mit ihrer Situation ermöglichen dem Lehrenden, auf Lebenswelterfahrungen zu bauen und sie mit dem überfachlichen Bezug des Fremdsprachenunterrichts zusammenzubringen. Sie können reale, mögliche sowie fantasievolle Erfahrungen sein. Hier wird die Bezeichnung von Bartnitzky (2011: 253) übernommen, der dies den „Lebensweltbezug“ des Unterrichts nennt. Die Realisierung der überfachlichen Dimension soll also immer im Zusammenhang mit der Lebenswelt von Lernenden erfolgen. Ein derartiger Unterricht, der von den Lebenswelterfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden ausgeht und ihre Persönlichkeit zu entwickeln sucht, setzt ein förderndes Unterrichtsklima voraus, das die Artikulation von Lernproblemen nicht nur ermöglicht, sondern auch ermutigt, und wo Furcht vor Fehlern und falschen Annahmen so weit wie möglich reduziert wird (vgl. Schwerdtfeger, 1997: 214).

Über die Gestaltung des Unterrichts unter Berücksichtigung der Lebenswelt von Lernenden hinaus soll die Lehrperson die Aufgabe der Schule und darin des Fremdsprachenunterrichts aus der Perspektive der jeweiligen gesellschaftlichen Umstände betrachten: Dabei soll die Frage gestellt werden, was die Wirtschaft, der Arbeitsmarkt und die Gesellschaft tatsächlich brauchen. Außer guten Sprachkenntnissen benötigen sie vor allem verantwortungsvolle und intelligente Personen, die von Persönlichkeitsstörungen frei sind (vgl. Baranyi, 2006: 11).

⁴ Weitere Beweise dafür siehe im empirischen Teil der Arbeit.

Diese Vorstellungen stecken hinter den im Nationalen Grundlehrplan vorgeführten Richtlinien, nach denen eine der wichtigsten Aufgaben der Schule die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden ist. Sie sollen sich ihrer Aufgabe ganz vom Anfang ihres pädagogischen Werdegangs bewusst werden: Ihre Aufgabe besteht nicht lediglich darin, vorhandenes Wissen einfach weiterzugeben, sondern auch darauf zu achten, wie sie durch Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen zur kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Lernenden beitragen können. Sie sollen dabei den Sprachlernprozess als einen Bildungsprozess verstehen und zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden einen Beitrag leisten (vgl. Feld-Knapp, 2011: 628).

Neben pädagogischen Kenntnissen sollen Fremdsprachenlehrende über tiefes Fachwissen im Bereich der Fremdsprachendidaktik verfügen. Außerdem ist die Offenheit in Richtung anderer relevanter Bezugswissenschaften besonders wichtig (vgl. Majorosi, 2006: 48. ff.). Die Integration anderer Wissenschaften ist im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Kognition und Emotion von besonders großer Bedeutung. Wie im einschlägigen Unterkapitel erörtert wurde, soll die Erkenntnis über den engen Zusammenhang von Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Dieser Zusammenhang sollte den Fremdsprachenunterricht beeinflussen, sodass Lernende nicht mehr als informationsverarbeitende Maschinen, sondern als ganzheitliche Personen behandelt werden. Ein Fremdsprachenunterricht, der die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden zu verwirklichen sucht, kann nur im Rahmen eines Paradigmas möglich sein, in dem kognitive Prozesse und Emotionen in einem ausgeglichenen Verhältnis stehen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den zwei Bereichen ständig gesucht werden.

Neben diesem Perspektivenwechsel ist ein breites Methodenrepertoire eine weitere Voraussetzung für die Verwirklichung erzieherischer Zielsetzungen. In diesem Bereich weist der Fremdsprachenunterricht in Ungarn zahlreiche Defizite auf. Nach den Ergebnissen der empirischen Forschungen von Nikolov (2009) herrschen noch immer die Grammatik-Übersetzungsmethode und die auf Drill basierenden Verfahren im Fremdsprachenunterricht in Ungarn vor. Der kommunikative Ansatz ist zwar bekannt, wird aber nicht immer im Klassenzimmer angewandt. Wie bei der Darstellung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts erwähnt wurde, wird der kommunikative Ansatz heute besonders großgeschrieben. Um die Relevanz dieser Zielsetzung für das LehrerInnenwissen sehen zu können, ist es unerlässlich, die Wurzeln dieses Ansatzes zu untersuchen.

Über den kommunikativen Ansatz wird ab den 1970er Jahren gesprochen (vgl. Feld-Knapp, 2009: 60). In der Fremdsprachendidaktik besteht kein Zweifel darüber, dass dieser Ansatz den Fremdsprachenunterricht eindeutig positiv beeinflusst hat. Grundprinzipien wie beispielsweise die Angemessenheit im Hinblick auf die gewählten Textsorten und Situationen, Simulationen, Projekte, Situiertheit der Aktivitäten, sprachliches Handeln, kreatives Schreiben und Rollenspiele wären heute ohne die kommunikative Wende nicht selbstverständlich (vgl. Rösler, 2008: 116). Die kommunikative Wende hat aber auch einige Nachteile mit sich gebracht. Der starke Fokus der Lehrwerke auf ritualisierte Alltagssituationen wie zum Beispiel Einkaufs- und einfache Informationsgespräche kann nicht unbedingt als ein Fortschritt bewertet werden (vgl. Kwakernaak, 1992: 12, zitiert nach Rösler, 2008: 124). Die größten Nachteile sind im Bereich des Verhältnisses von Form und Inhalt und von kommunikativer Orientierung zur Bildung und Erziehung entstanden (vgl. Rösler, 2008: 117). Feld-Knapp (2009: 62 f.) hebt auch hervor, dass sich besonders große Defizite bei der praktischen Umsetzung der Prinzipien des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung zeigen. Die Ziele des kommunikativen Ansatzes im Sinne von Piepho wurden in Ungarn auch nicht verwirklicht. Die früher angewandte Grammatik-Übersetzungsmethode wurde zwar abgelöst, aber die pragmatische Orientierung und der Erwerb praktischer Sprachkenntnisse haben dazu geführt, dass der Fremdsprachenunterricht seine erzieherischen Dimensionen verloren hat und sich nur auf die Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation beschränkt hat.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich eben mit der Frage, wie diese von der kommunikativen Wende verursachten Defizite ersetzt werden können. Eine Unterrichtspraxis, die diese intellektuelle und erzieherische Lücke schließen will, setzt ein LehrerInnenwissen voraus, das zu Ausgangspunkten von Piepho zurückkehrt. Er hat nämlich Sprachunterricht folgenderweise definiert: „Sprachunterricht ist demnach nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss.“ (Piepho, 1974: 35). Die Bedeutung dieser Auffassung liegt darin, dass Piepho den Sprachlernprozess als einen Bildungsprozess gedeutet hat (vgl. Feld-Knapp, 2009: 61). Die Einbeziehung von Inhalten und der erzieherischen Dimension dürfen also keinesfalls vernachlässigt werden, weil der Fremdsprachenunterricht viel mehr auf der menschlichen Ebene anbieten kann als das bloße Einüben von Redemitteln (vgl. Bredella, 2008: 61).

Aus den oben dargestellten Gedanken geht hervor, dass die Umsetzung von komplexen Zielsetzungen auch wegen der Defizite im LehrerInnenwissen nicht problemlos ist. Lehrende benötigen sowohl solide theoretische als auch praxisbezogene Kenntnisse, um komplexe Ziele des Fremdsprachenunterrichts verwirklichen zu können. Dieses LehrerInnenwissen wird noch mit weiteren Bestandteilen und Kompetenzen in einem späteren Unterkapitel der Arbeit ergänzt.

2.3 Bilder im Fremdsprachenunterricht

2.3.1 Bilder im Fremdsprachenunterricht im Überblick

Im vorherigen Kapitel wurden die Schwierigkeiten aufgezeigt, die die Umsetzung fachübergreifender Zielsetzungen behindern. Die Arbeit will aber nicht nur die Schwierigkeiten präsentieren, sondern auch eine Lösung anbieten. In den folgenden Teilen wird deshalb von der These ausgegangen, dass Bilder und ihre Anwendung in der Praxis die bisher genannten Defizite ersetzen können. Bevor näher untersucht wird, auf welche Art und Weise literarische Texte als ein möglicher Weg gelten, sollen noch ihre bisherige Geschichte und Rolle in der Fremdsprachendidaktik dargestellt werden. Im folgenden Unterkapitel wird eine Einführung in die Behandlung von Bildern im Fremdsprachenunterricht gegeben.

Bevor ein historischer Überblick über Bilder im Fremdsprachenunterricht gegeben wird, soll man sich zuerst der Existenz verschiedener Bildtypen bewusst sein. Reinfried (2003: 416, zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 10) definiert ‚visuelle Medien‘ folgenderweise: „Visuelle Medien im weiteren Sinne sind alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können.“ Dazu gehören Bilder aus verschiedenen Kunstgattungen wie Gemälde, Grafik, Skulptur bzw. Plastik. Hinzu kommen noch die Karikatur, die Computerbild- und kunst und Fotografie (vgl. Hecke; Surkamp, 2010: 10). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich in erster Linie auf Bilder und Gemälde, deren zentrales Merkmal die Flächengestaltung durch Farbe ist.

Die Verwendung von Bildern im Sprachunterricht blickt auf eine lange Tradition zurück. Bereits im Jahre 1658 forderte Johann Amos Comenius in seinem Lehrwerk für den Latein- und zugleich den muttersprachlichen Unterricht, dass junge SchülerInnen mit Hilfe von Anschauungsmaterialien lernen. Später lernte Goethe mit Comenius’ *Orbis Sensualium Pictus*, dem ersten bebilderten Lehrwerk Europas. Die Forderung nach Anschaulichkeit war

in der pädagogischen Diskussion immer präsent. Es mag deshalb widersprüchlich klingen, dass gerade die Beliebtheit des Bildes im Unterricht verhinderte, dass die pädagogischen Wissenschaften dem Bild Aufmerksamkeit schenken. Der Grund dafür war, dass das Bild als ungeeignet für die Vermittlung von „anspruchsvollen“ Inhalten angesehen wurde. Die Geisteswissenschaften pflegten das Wort im Allgemeinen. Dies war aber nicht nur im deutschen Sprachraum der Fall; in zahlreichen asiatischen Ländern kann man das gleiche Phänomen beobachten. Viel Rühmenswertes kann über die Verwendung von Bildern bis in die 70er Jahre nicht gesagt werden. Die audiovisuelle Methode schadete paradoxerweise viel der Einschätzung des Bildes, deswegen wurde die Skepsis gegenüber Bildern noch stärker. Diese Methode führte zu einer inhaltlichen Verarmung (z. B. die Mehrheit von Stichmännchen und Piktogrammen) (vgl. Sturm, 1991: 4-7).

Eine grundlegend neue Situation brachte jedoch die kommunikative Didaktik. Nach der Bildabstinenz und der Bildmonotonie der audiovisuellen und audiolingualen Phase kam eine plötzliche Vielfalt der Bildverwendung. Einzelne Lehrwerke konnten sogar mit einer Überversorgung mit Bildern gekennzeichnet werden (vgl. ebd. S. 5). Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht der 1970er und 1980er Jahre wurden Bilder vornehmlich zur Motivierung von Lernenden und zu Sprech- und Schreibanlässen verwendet (vgl. Lademann, 1993: 148, zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 21). Die Behandlung von Bildern war aber unzulänglich: Der Weg zur Bilddeutung wurde ausgeklammert. Später wurde erkannt, dass die kompetente Bildinterpretation auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sein muss (vgl. ebd.).

Gegenwärtig lässt sich ein Wandel im Umgang mit Bildern im Fremdsprachenunterricht beobachten. Dieser Wandel wurde von der starken Medialisierung unserer Welt hervorgerufen und dies führte zu einem Überdenken der Rolle und Funktionen von Bildern im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Zur verstärkten Reflexion trug auch eine Wende, die sogenannte *iconic turn* oder *visual turn* in den 1990er Jahren bei. Die Bildwissenschaftler erkannten die Zunahme des Visuellen in der Medienwelt an. Diese ‚visuelle Zeitenwende‘ (Frey, 1999: 27, zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 22) beinhaltet eine Verschiebung vom Text zum Bild. Die Tatsache, dass Bilder uns überall begegnen und visuelle Botschaften einen wichtigen Teil unserer Alltage bilden, begründet die Relevanz der eingehenden Untersuchung der Bedeutung von Bildern für die Lernprozesse. Maar (2004: 12, zitiert nach Michalak, 2012: 108) spricht sogar von der „Omnipräsenz der Bilder“, die die Entwicklung unserer Gesellschaft prägt. Sie schreibt: „Es gibt so gut wie keinen Lebensbereich mehr, in

dem bildliche Darstellungen von Sachverhalten und die Informations- und Wissensermittlung durch Bilder nicht eine wichtige Rolle spielen” (Maar, 2006: 11, zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 22).

Eine bildmedial durchformte Wirklichkeit erleben die Kinder und Jugendlichen in einem besonders großen Maß. Sie beschäftigen sich mit einer Menge von visuellen Medien, wie Comics, Fernsehen, Videos, Computerspielen oder Handys, nicht zu sprechen von der beherrschenden Rolle von Bildern in Werbungen. Wie Michalak (2012: 108) hervorhebt, bedarf die Konfrontation mit dieser Bilderflut einer reflektierten Auseinandersetzung mit visuellen Elementen und deren Deutung. Die medial ausgeprägte Wirklichkeit und die veränderte Lebensweise von jungen Leuten sollen auch in der Theorie und Praxis des Unterrichtens erscheinen. Da Lernende – und überhaupt Menschen des 21. Jahrhunderts – nicht nur sprachlich, sondern auch in Form von Bildern bzw. visuellen Botschaften kommunizieren, sollen sie lernen, visuell zu kommunizieren. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, „visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen zu erstellen und mit anderen kommunizieren zu können” (Lewalter, 1997: 44, zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 14). In der Fachliteratur wird diese Fähigkeit als ‚visual literacy’ bzw. ‚visuelle Kompetenz’ gekennzeichnet (vgl. ebd.). Die Entwicklung dieser Kompetenz soll eine generelle und permanente Aufgabe nicht nur des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch des ganzen institutionellen Unterrichts sein (vgl. Hallet, 2010: 31).

Aus dem oben dargestellten historischen Überblick geht hervor, dass Bilder immer ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts waren. Ihre Beurteilung und ihre Funktion haben sich verändert. Während sie in der audiovisuellen Methode Illustrationszwecken gedient haben, wurden sie später zur situativen Einbettung von Alltagsgesprächen benutzt. Erst in neuerer Zeit werden die narrative, emotionale und die interkulturelle Dimension von Bildern erkannt (vgl. Grätz, 1997: 4). In der heutigen, stark von Bildern geprägten Welt soll die Funktion und der Stellenwert von Bildern durchdacht werden. Dabei sollen neue Wege der Verwendungsmöglichkeiten entdeckt werden. Dieses Thema behandeln die folgenden Unterkapitel.

2.3.2 Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht

Wie die obige Konklusion beleuchtet hat, sind Bilder feste Bestandteile der fremdsprachigen Unterrichtspraxis. Die Nützlichkeit von Bildern im Fremdsprachenunterricht steht außer Frage. Heute stehen eher Fragestellungen im Mittelpunkt, *welche* Bilder, *wozu* und *wie* eingesetzt werden können bzw. eingesetzt werden sollten (vgl. Hecke; Surkamp, 2010: 9). Die Funktionen und Verwendungsbereiche von Bildern sind zahlreich: Bilder können über einen Sachverhalt informieren, einen Text illustrieren oder kommentieren, die Wortschatzarbeit unterstützen und zum Sprechen bzw. Schreiben anregen, um nur einige Beispiele zu erwähnen (vgl. Hosch; Macaire, 1991: 20). Diese Beispiele liefern einen Beweis dafür, dass Bilder das Fremdsprachenlernen unterstützen und erleichtern können. Diese Erkenntnis hat schon die audiovisuelle Methode theoretisch begründet. Dadurch, dass die mediale Dominanz eine herrschende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, sind neue Funktionen erschienen, ohne dass ihre theoretischen und empirischen Grundlagen gesichert wären (vgl. Hallet, 2010: 30). Die Untersuchung dieser Problematik würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten. Der Versuch zur Darstellung einer möglichen Kategorisierung der Funktionen von Bildern wird jedoch in diesem Unterkapitel unternommen.

Die Bildwissenschaft hat gezeigt, dass die Funktionsweise eines Bildes maßgeblich von dessen Eigenschaften abhängt. Deswegen scheint eine Bildkategorisierung vernünftig zu sein, die materielle Bilder folgenderweise aufteilt: Abbildungen, logische Bilder und visuelle Analogien (vgl. Issing, 1990: 239 ff., zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 10). Für eine Abbildung ist charakteristisch, dass die zentralen Merkmale von Darstellung und Dargestellten übereinstimmen (z. B. Porträtfotos). Ein logisches Bild ist die Visualisierung von Zusammenhängen (z. B. Diagramme), und die visuelle Analogie ist ein Modell, das einen neuen Sachverhalt bildlich darstellt (z. B. ein Planetensystem aus großen und kleinen Bällen). Die Effekte, die diese verschiedenen Arten von Bildern hervorrufen, unterscheiden sich: Während gegenständliche Bilder, die Menschen darstellen, eher affektive Reaktionen hervorrufen, können logische Bilder zum besseren Verständnis eines Zusammenhanges beitragen (vgl. ebd. S. 11).

Eine mögliche Kategorisierung von Bildern nach ihren didaktischen Zwecken wird von Sturm (1991: 8 f.) vorgeschlagen. Nach dieser Kategorisierung können Bilder zur Semantisierung, zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen, zur Verdeutlichung von

Lernverfahren, zur Leistungsmessung, zur Organisation von Texten benutzt werden, als Impuls zur Texterstellung, als Produkt des Verstehensprozesses und als Textdekoration fungieren.

Dieser Arbeit wird die Kategorisierung von Hallet (2010: 33-39) zugrunde liegen. Er hat insgesamt sechs Funktionen von Bildern unterschieden. Die *illustrative* Funktion ist eine von den häufigsten Funktionen. Wenn Bilder als Illustration fungieren, erscheinen sie als bloße Beigabe zu einem fremdsprachlichen Text. Im günstigen Fall können sie eine motivierende Wirkung haben oder in der Entlastung eines schwierigen Textes resultieren. Es ist aber keine Seltenheit, dass illustrierende Darstellungen keine klare Beziehung zum Text haben und auf diese Weise das Verständnis sogar erschweren. In diesen Fällen wird die Funktion eines Bildes nicht erfüllt. Bilder als Illustration und ihre Problematik werden noch im empirischen Teil der Arbeit im Spiegel von Lehrwerkanalysen ausführlich behandelt.

Eine andere große Gruppe von Bildern erfüllt eine *semantische* Funktion. In diesem Fall werden Menschen, Handlungen, Situationen oder Objekte dargestellt, um noch nicht bekannte Wörter oder neue Sachverhalte den Lernenden zugänglich zu machen. Hier spielen die semiotischen Prozesse eine wichtige Rolle, da der Inhalt der Bilder verstanden werden muss. Auf der semantischen Funktion von Bildern bauen beispielsweise die *flashcards*, durch deren Zeigen fremdsprachige Wörter evoziert werden können, oder *photo stories*, die ganze Geschichten zeigen, die von den Lernenden in der Fremdsprache verbalisiert werden sollen.

Die *repräsentationale* Funktion von Bildern kann dem landeskundlichen und kulturellen Lernen dienen. In den meisten Fällen geht es um fotografische Darstellungen, damit Bilder authentisch wirken. Diese Bilder weisen ein breites Angebot an: Sie reichen von der Abbildung von berühmten Sehenswürdigkeiten, Stadtansichten oder Landschaften bis hin zu alltäglichen Situationen. Bei der Anwendung von Bildern zu repräsentationalen Zwecken soll die Lehrperson darauf achten, dass sie nicht zu stereotypisierenden Vorstellungen führen.

Die *kognitive* Funktion von Bildern trägt dazu bei, dass sprachliche Strukturen und Phänomene leichter bewusst gemacht werden. Mit graphischen Darstellungen können beispielsweise Zeitrelationen oder räumliche Relationen anschaulich und dem kognitiven Verstehen zugänglich gemacht werden. Es können aber auch ganze kommunikative Akte

veranschaulicht werden, etwa von Dialogsequenzen, die durch Sprechblasen auf einem Foto verbalisiert werden, oder von textuellen Gattungen, wie dem Tagebuch, einem handgeschriebenen Brief usw. Solche Visualisierungen dienen alle zur Entwicklung und Festigung kognitiver Schemata.

Eine *instruktive* Funktion erfüllen beispielsweise die Ikonisierungen, die sich auf allen Seiten eines Lehrbuchs finden. In der Regel handelt es sich bei dieser Funktion um kodierte Piktogramme, die die Lernenden zu bestimmten Tätigkeiten oder Aufgaben anleiten oder auf andere Teile des Lehrwerks verweisen. So verweist z. B. die stilisierte Darstellung einer CD auf eine Hörverstehensübung, oder ein Zwei-Personen-Ikon auf eine Dialogübung. Ein Vorteil von diesen Zeichen besteht darin, dass sie zur Entstehung einer affektiv günstigen Lernsituation beitragen können.

In den oben genannten Funktionen ist gemeinsam, dass sie eine dienende Rolle im fremdsprachlichen Lernen spielen: Sie sind also nicht selbst Gegenstand und nicht der Teil einer Aufgabe oder einer Übung, sondern Medium des Lernens. Selten können aber Beispiele dafür gefunden werden, dass Bilder als visuelle und ästhetische Texte behandelt werden. Dies wird die *bildästhetische* Funktion genannt. Hinter dieser Funktion steckt offensichtlich der Wille, Bilder als visuelle Artefakte aufzufassen. Da aber die meisten Lehrkräfte nicht geschult oder erfahren sind, ist der Einsatz von Bildern aus bildästhetischen Gründen sehr begrenzt.

In der einschlägigen Literatur zeichnet sich die Rolle der Bilder bei der Förderung der kommunikativen Kompetenz besonders aus, die mit der letzten Funktion von Bildern eng zusammenhängt. Wenn Bilder nicht nur als Medium sondern auch als Gegenstand des Lernens gelten, können sie zur Förderung der kommunikativen Kompetenz beitragen. Eichheim (1991: 28) geht davon aus, dass die Kommunikation im Klassenzimmer auf wenige Situationen beschränkt ist. Statt künstlich hergestellter Situationen, die die Wirklichkeit draußen lassen, können jedoch Bilder echte Gesprächsanlässe anbieten. Wenn Lernende die Bilder als Gegenstand eines Gesprächs verwenden, sie interpretieren, Stellung zu ihnen nehmen, müssen sie nicht simulieren. Wenn Bilder also selbst als visuelle Texte behandelt werden, kommt ein Verhältnis von verbaler Sprache und visueller Sprache zustande (vgl. Michalak, 2012: 109). Darin liegt ein großes Potential, weil visuelle Wahrnehmung und Sprache im Denken miteinander verwoben sind. Es scheint deswegen

vernünftig, den Weg des Sprachenlernens über das Bild zu gehen und kommunikative Fertigkeiten durch das Bild zu erweitern (vgl. Grätz, 1997: 5).

Aus den oben dargestellten Gedanken kann die Konsequenz gezogen werden, dass Bilder mit ihren zahlreichen Funktionen den Fremdsprachenunterricht sicherlich bereichern, das Fremdsprachenlernen erleichtern und Lernende motivieren. Wie die Funktionen, so sind auch die didaktischen und methodischen Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht vielfältig (so auch bei Hallet, 2010: 52). Die eingehende Auseinandersetzung mit den Funktionen von Bildern soll in einem verantwortlichen und bewussten Umgang mit Bildern in der Unterrichtspraxis resultieren und die Gestaltung anspruchsvoller Lehrwerke sowie die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien befördern. Die Funktionen von Bildern sollen also bewusst und gezielt genutzt werden.

2.3.3 Beitrag von Bildern zur Persönlichkeitsentwicklung

Im vorigen Unterkapitel wurde eine Vielzahl von Funktionen von Bildern dargestellt. Aufgrund dieser Darstellung kann angenommen werden, dass das Potential, das Bilder anbieten, unerschöpflich ist. Die vorliegende Arbeit bestätigt diese Tatsache, indem sie die Liste noch mit einer zusätzlichen Funktion, mit der persönlichkeitsentwickelnden Funktion von Bildern ergänzt. Die Richtlinien des *Nationalen Grundlehrplans 2012* und die Ergebnisse einer LehrerInnenforschung (siehe im 3.2) beweisen die Relevanz und Notwendigkeit der eingehenden Untersuchung dieses Aspekts. Im Folgenden werden deshalb einige grundlegende Merkmale von Bildern und die Art und Weise, wie diese die Persönlichkeitsentwicklung fördern können, vorgestellt.

Eine gründliche Analyse dieses Potentials von Bildern bedarf zunächst einer Definition der Persönlichkeitsentwicklung. Unter Persönlichkeitsentwicklung versteht das vorliegende Unterkapitel die „Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit“ (BSMA⁵, 2003: 8, zitiert nach Frederking, 2010: 421).

Eine grundlegende Voraussetzung für eine persönlichkeitsentwickelnde Arbeit mit Bildern ist, dass sie nicht ausschließlich auf der Ebene der Beschreibung behandelt werden (vgl.

⁵ BSMA (2003): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand, zitiert nach Frederking, 2010: 421.

Wenrich, 2010: 225). Sie dienen auch nicht mehr nur zum Verstehen fremdsprachiger Lexeme wie in Comenius' *Orbis Sensualium Pictus* (1658) (vgl. Rymarczyk, 2010: 273). Bilder dürfen nicht als bloße Träger von Informationen angesehen werden; sie können viel mehr leisten, wenn eine reflexive Beschäftigung mit ihnen im Unterricht erzielt wird.

Als eine andere wichtige Voraussetzung für eine solche Arbeit – und auch für die Verwirklichung fachübergreifender Zielsetzungen – gilt das richtungsweisende Prinzip der SchülerInnenorientierung. Ein Einsatz von Bildern, der sich die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden zum Ziel setzt, soll offensichtlich Lernende in den Mittelpunkt stellen. Die neue Lehr- und Lernkultur, die ebenso von einer SchülerInnenorientierung ausgeht, liefert eine feste Grundlage für eine solche Arbeit mit Bildern. Es soll ein Kontakt zwischen den Lernenden und dem Bild zustande kommen, in dem Lernende die Hauptfiguren sind. Sie sollen das Bild betrachten und es auf sie wirken lassen. Es soll in diesem Prozess berücksichtigt werden, dass jeder Lernende an das Bild von seinem/ihrer eigenen Erfahrungshintergrund herangeht (vgl. Grätz, 1997: 6). Das kann Subjektivität in den Prozess einbringen.

Nach der Auffassung von Hosch und Macaire (1991: 21) werden sogenannte mentale Schemata (d. h. das Wissen über Dinge, die in unserem Erfahrungsbereich häufig auftreten) während der Betrachtung aktiviert. Diese Schemata sind bei jedem Menschen unterschiedlich. Sie hängen vom jeweiligen Wissen der Person und von der Kultur ab, wo sie lebt. Dass die Bildrezeption vor einem eigenen Hintergrund abläuft, hat Roche (2005: 232, zitiert nach Hecke; Surkamp, 2010: 16 f.) folgenderweise formuliert: „Auch die Wahrnehmung von Bildern ist nicht kulturfrei. [...] Bilder sind mentale Konstrukte und keine Eins-zu-eins-Abbildungen von Wirklichkeit. Ihre Wahrnehmung ändert sich von Betrachter zu Betrachter und ist kulturspezifisch geprägt.“ Es ist deshalb wichtig, dass Lehrende SchülerInnen in ihrer ganzen Persönlichkeit behandeln, mit ihrem Wissen, mit ihren unterschiedlichen Schemata und ihrem diversen Erfahrungshintergrund. In einer solchen Attitüde liegt ein möglicher Weg zur Auflösung der stark kognitiven Orientierung des Fremdsprachenunterrichts.

Die Arbeit mit Bildern endet aber mit ihrer Betrachtung und Wahrnehmung natürlich noch nicht. Ein Bild ist nämlich viel mehr als ein Produkt der Wahrnehmung. Die aktiven Lernenden, die das Bild betrachten, kreieren ihre eigenen Bildvorstellungen (vgl. Singer, 2004: 70, zitiert nach Michalak, 2012: 109), denn Bildbedeutung wird von den

RezipientInnen in einem Prozess konstruiert. Dabei sollen RezipientInnen dessen bewusst werden, dass Bilder nie die Wirklichkeit an sich sind, sondern nur Interpretationen der Wirklichkeit. Das wirkt sich auf die Vorgehensweise bei der Erschließung der Bedeutung von Bildern aus. Eine erfolgreiche Bildanalyse beachtet nicht nur die Absichten des Bildproduzenten, sondern auch die Bildbedeutung, die von BildrezipientInnen selbst aufgebaut wird (vgl. Scholz, 2004: 140, zitiert nach Michalak, 2012: 109).

Im Folgenden wird untersucht, welche Wege der Persönlichkeitsentwicklung sich durch die ganzheitliche Behandlung von Lernenden und Bildern öffnen. Aus der oben genannten Definition des Begriffs Persönlichkeitsentwicklung folgt, dass sich dieser Prozess in zwei Dimensionen vollzieht. Persönlichkeitsentwicklung kann einerseits mit dem Selbst, andererseits mit der sozialen Umgebung verbunden werden. Dementsprechend werden hier die Ich- und die Wir-Dimension eingeführt. Ausgehend von dieser Zweiteilung wird das Potential von Bildern untersucht.

Während der ersten Begegnung mit einem Bild realisiert sich die Ich-Dimension. Eine Beziehung entsteht zwischen den Lernenden und dem Bild, wobei Lernende angeregt werden sollen, die folgende Frage zu stellen: „Was hat dieses Bild mit mir zu tun?“ Damit wird die Wahrnehmung auf eine persönlich Ebene gebracht. In diesem Prozess geht es darum, dass Lernende ermuntert werden, sich als Individuum mit den eigenen Erfahrungen, Kenntnissen und Gefühlen auf einen Dialog mit dem Bild einzulassen. Indem Lernende Berührungspunkte suchen und auf Bilder persönlich reagieren, entdecken sie nicht nur etwas über das Bild oder Kunstwerk selbst, sondern auch etwas über sich selbst und über die eigene Denkweise (vgl. Heuer, 1997: 14). Dabei können Lernende zu neuen, wichtigen Erkenntnissen über sich selbst kommen. Lernende sollen dabei bewusst motiviert werden, ausgehend von dem Bilderlebnis auf sich zu reflektieren und zu untersuchen, wie sich die eigene Sichtweise und Persönlichkeit in der persönlichen Reaktion niederschlagen.

Als besonders gewinnbringend können sich Bilder im Landeskundenunterricht erweisen, wo Lernende Eigenes und Fremdes gleichzeitig entdecken können. Wenn Lernende Bildern begegnen, die ein Licht auf eine andere Kultur oder eine andere Gesellschaft werfen, können sie auch ihre eigene Kultur im Spiegel des Fremden betrachten. Hier liegen große Chancen für die Entwicklung einer kulturellen Sensibilität und den Abbau von naiven Deutungen und falschen Stereotypen (vgl. Hosch; Macaire, 1991: 20).

Die Persönlichkeitsentwicklung findet aber nie isoliert statt und endet nicht mit der Ich-Erfahrung. Bilder ermöglichen eigene Assoziationen und Interpretationen, die weit über die eigene Person hinausgehen. Das wesentliche Moment besteht darin, dass Lernende ihre Eindrücke und Reaktionen nicht für sich selbst behalten, sondern auch angeregt werden, in einen Dialog mit anderen zu treten. Das Merkmal von Bildern, dass sie eine Tendenz zur Polyvalenz (Mehrdeutigkeit) aufweisen, ist häufig der Grund für den gegenseitigen Austausch von Gedanken (vgl. Sturm, 1991: 6). So initiieren Bilder und ihre Wirkungen interessante und ergiebige Gespräche, wodurch Lernende neuen Perspektiven begegnen und erfahren, dass man Dinge auch ganz anders sehen kann. Solche Begegnungen sind hervorragende Möglichkeiten zur besseren Selbsterkenntnis, und sie öffnen gleichzeitig auch Türen zu anderen Mitmenschen im Klassenzimmer. Lernende können auch erkennen, dass Unterschiede, die entdeckt werden, etwas mit der eigenen Person und dem eigenen sozio-kulturellen Hintergrund zu tun haben. In diesem Prozess ist es nach Heuer (1997: 14) wichtig, Folgendes zu beachten: „Es geht dabei nie um ein „richtiges“ oder ein „falsches“ Sehen, sondern um das Interesse an anderen Sichtweisen, die vielleicht die eigene ergänzen, verändern oder bereichern können.“

Aus den oben dargestellten Gedanken geht hervor, dass Bilder ohne Zweifel ein Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden sind. Durch die Behandlung von Bildern können sich Lernende mit ihrem eigenen Selbst und mit neuen Sichtweisen auseinandersetzen und dabei Eigenes und Fremdes entdecken. Ein Fremdsprachenunterricht, der den Anforderungen des *Nationalen Grundlehrplans 2012* gerecht werden will, soll dieses Potential von Bildern ausschöpfen. Wie diese Funktion von Bildern in der Unterrichtspraxis Gestalt annehmen, wird im empirischen Teil der Arbeit dargestellt werden.

2.3.4 Notwendiges LehrerInnenwissen

In den vorherigen Unterkapiteln wurden die Möglichkeiten untersucht, die sich im Fremdsprachenunterricht durch die Einbeziehung von Bildern eröffnen. Wie diese Möglichkeiten genutzt und wie die überfachlichen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts in der Praxis verwirklicht werden können, hängt letztendlich von der Lehrperson ab. Um allgemein-pädagogische Zielsetzungen, wie beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden durch den Einsatz von Bildern realisieren zu können, sollen Lehrende über solide theoretische Kenntnisse und Kompetenzen verfügen.

Das vorliegende Unterkapitel wird sich daher mit den Komponenten dieses LehrerInnenwissens befassen.

Um die Erfüllung von Funktionen der Bilder im Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, müssen Bilder zuerst sorgfältig ausgewählt werden, wobei bestimmte Kriterien vor Augen gehalten werden sollen. Dieser Arbeit werden die von Sturm (1991: 6) vorgeschlagenen Kriterien zugrunde gelegt. Nach seiner Auffassung sollen vier Kriterien berücksichtigt werden. An erster Stelle soll der *didaktische Zweck* des Bildes definiert werden. Ohne die Bestimmung eines Zwecks wird die Bildarbeit keinen Gewinn bringen. Dann soll die *Mitteilungsabsicht* geklärt werden. Dabei können folgende Fragen gestellt werden: Ist der situative Rahmen klar? Ist die kommunikative Absicht deutlich? Die *makro-typographische Gestaltung* soll als nächstes Kriterium beachtet werden. Wichtig ist dabei eine klare Anordnung der Bilder. Bild und Texte müssen aufeinander klar zugeordnet sein, das Wichtigere soll auch auffallender sein. Die *technische Qualität* spielt auch eine wichtige Rolle bei der Auswahl von Bildern. Die Lehrperson soll darauf achten, dass die Bilder und Fotos nicht undeutlich sind.

Ein weiteres richtungsweisendes Kriterium für die Auswahl ist das Prinzip der *SchülerInnenorientierung*. Bilder sollen dem intellektuellen Niveau, der Vorbildung, dem Erfahrungshorizont und der Altersstufe der Lernenden entsprechen. Es ist also von grundlegender Bedeutung, dass Bilder den Lernenden etwas zu sagen haben, sie ansprechen und zur folgenden Fragestellung bewegen: „Was ist die Botschaft dieses Bildes für mich persönlich?“. Es kann dabei vorkommen, dass die Lehrperson und die SchülerInnen in einem Bild nicht dasselbe sehen. Dann können unterschiedliche Interpretationen entstehen (vgl. Sturm, 1991: 7). Es ist deswegen eine Aufgabe des Lehrenden, die Lernenden so gut wie möglich kennen zu lernen und bei der Bildauswahl an die Interessen von Lernenden zu orientieren.

Aus den oben genannten Kriterien geht deutlich hervor, dass die Auswahl, die Bearbeitung und die Didaktisierung jedes Bildes einer sehr bewussten und konsequenten Arbeit von der Seite der Lehrperson bedürfen. Wie Hallet (2010: 48) auch hervorhebt, soll deswegen die Bildarbeit konsequent, vom Anfang des Lehr- und Lernprozesses aufgebaut werden. So wird die Progression von einfachen zu komplexen Bildern fortschreiten.

Schließlich gilt noch ein besonderes Augenmerk für die Attitüde der Lehrperson, die zur Arbeit mit Bildern angestrebt werden soll. Wie bisher schon erwähnt wurde, sind Bilder außer ihrer illustrativen Funktion auch für die Verwirklichung allgemein-pädagogischer Zielsetzungen geeignet. Da die Arbeit mit Bildern die ganze Persönlichkeit der Lernenden ansprechen kann, ist es von grundlegender Bedeutung, dass die Lehrperson ein tiefes Interesse für Lernende als Menschen aufweist. Butzkamm (1985: 115 f., zitiert nach Feld-Knapp, 1996: 153) schreibt über diese Haltung folgenderweise:

Erst wenn die Fragen anders motiviert sind, durch ein echtes persönliches oder thematisches Interesse [...] erreicht man die Ebene mitteilungsbezogener Kommunikation. Entscheidend ist also zunächst die Bewußtseinslage des Lehrers, der diese Fragen stellt: ist er wirklich darauf aus – oder sagen wir: neben seiner grammatischen Intention zugleich darauf aus –, etwas über die Lebensumstände seiner Schüler zu erfahren, interessieren sie ihn als Menschen?

Bei der Arbeit mit Bildern, die die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden fördern will, sollen also die SchülerInnen im Mittelpunkt des Interesses stehen. In dieser Rolle können sie nur aktiviert werden, wenn sie mit ihrer Persönlichkeit akzeptiert werden. Das ist eine von den wichtigsten Voraussetzungen der erfolgreichen Arbeit mit Bildern. Die Lehrperson soll außerdem auch bedenken, dass Lernende ihre eigene Bildbedeutung konstruieren, wobei mehrere Interpretationen und Herangehensweisen auftreten können. Diese sollen von der Lehrperson respektiert und im Unterricht produktiv genutzt werden (vgl. Häussermann, 1991: 18).

Aus der Darstellung der notwendigen Komponenten des LehrerInnenwissens wird ersichtlich, dass die Verwirklichung fachübergreifender Ziele durch die von den Bildern angebotenen Möglichkeiten grundlegende theoretische Kenntnisse und Kompetenzen nicht entbehren kann. Die wichtigste Grundlage für diese Arbeit ist die Zielorientierung und die konsequente und bewusste Haltung der Lehrperson, auf denen dann eine erfolgreiche Praxis basieren kann. Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass die Entstehung dieses Bewusstseins und der daraus erwachsenden Unterrichtspraxis das Ergebnis eines langjährigen Prozesses ist.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Darstellung der Arbeitsmethoden

Die andere große Einheit der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgehen, inwieweit die im theoretischen Teil dargestellten Prinzipien in der Praxis realisiert werden. Um einen Einblick über die Verwirklichung allgemein-pädagogischer Zielsetzungen im DaF-Unterricht an ungarischen Schulen zu bekommen, wurden Lehrende und Lehrwerke untersucht. Einerseits spielen Lehrende eine Hauptrolle, weil sie letztendlich die Verantwortung dafür tragen, dass allgemein-pädagogische Ziele in der Unterrichtspraxis erscheinen. Die Ergebnisse der LehrerInnenforschung führen deshalb zu wichtigen Erkenntnissen über die Einstellung von Lehrenden zur Frage der Verwirklichung von solchen Zielsetzungen. Andererseits soll eine ausschlaggebende Bedeutung in einer empirischen Forschung der Rolle von Lehrwerken zukommen, weil sie Kenntnisse über die Funktionen von Bildern liefern können, die in der Unterrichtspraxis vorkommen. Natürlich kann man dadurch keine weitgehenden Informationen über die Geschehnisse im Klassenzimmer gewinnen, weil außer den Lehrwerken noch andere, von der Lehrperson selbst entwickelte Lehrmaterialien genutzt werden können. Lehrwerke erfüllen aber wichtige Funktionen im Lehr- und Lernprozess, deshalb kann ihre tiefgehende Analyse aufzeigen, wie sie mit ihrer Herangehensweise an Bilder zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Die folgenden Unterkapitel werden über die Ergebnisse einer LehrerInnenforschung und mehrerer Lehrwerkanalysen berichten.

3.2 Ergebnisse der LehrerInnenforschung

Im Jahre 2011/2012 wurde eine LehrerInnenforschung mit dem Titel *Berufsprofil von FremdsprachenlehrerInnen* von angehenden DaF-StudentInnen an dem Fachdidaktischen Lehrstuhl der Eötvös Loránd Universität durchgeführt. Die Forschung hat sich zum Ziel gesetzt, die heutigen Tätigkeitsfelder von FremdsprachenlehrerInnen und die Erwartungen, mit denen Lehrende konfrontiert werden, zu untersuchen. Um eine Antwort auf diese Fragen zu erhalten, wurde ein umfangreicher Fragebogen zur Durchführung von Tiefeninterviews entwickelt. Die Fragen dieses Fragebogens (siehe im Anhang) wurden in sechs Themenbereiche eingeteilt: Berufsprofil der LehrerInnen, Berufsprofil im Spiegel der Zeit, Aufgaben von LehrerInnen, Lehrende als ErzieherInnen zur Mehrsprachigkeit, Lehrende in der Gemeinschaft von anderen Lehrern bzw. Wissenschaftlichkeit der Lehrenden und

Werdegang. Insgesamt zehn Fremdsprachenlehrende (sieben DaF-Lehrende und drei andere Fremdsprachenlehrende) wurden befragt. Die auf die Fragen gegebenen Antworten geben ein ganzheitliches Bild über die Aufgaben und Erwartungen, mit denen FremdsprachenlehrerInnen während der Unterrichtspraxis rechnen müssen. Die tiefgehende Auswertung der Ergebnisse würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Für die Ziele der vorliegenden Arbeit sind nur diejenigen Fragen und Antworten relevant, die mit der Verwirklichung von allgemein-pädagogischen Zielsetzungen zusammenhängen.

Die Relevanz der Einbeziehung solcher Ziele in den Unterrichtsprozess kann nicht nur mit den Richtlinien von bildungspolitischen Dokumenten, sondern auch mit dem gesellschaftlichen Hintergrund begründet werden. Eine Frage bezieht sich auf die Erwartungen, die die Schule, die Eltern und die SchülerInnen stellen. Aus den Antworten geht eindeutig hervor, dass Eltern nicht nur solide Sprachkenntnisse und Sprachprüfung, sondern auch die Übernahme erzieherischer Aufgaben von den Lehrenden erwarten, weil sie das einfach nicht schaffen können. Der folgende Ausschnitt weist auf diese Folgerung hin: „Vor 20-30 Jahren stand der Unterrichtsprozess noch im Vordergrund, da die Familien die Erziehung der eigenen Kinder an sich genommen haben. Heutzutage haben die Lehrkräfte auch die Erziehungsaufgaben der Eltern zu übernehmen“ (siehe die Quelle im Anhang). Weitere Bestätigung ist in den Antworten zu finden, die sich auf die gesellschaftliche Erwartung beziehen. Aus diesen Antworten ist eindeutig abzuleiten, dass die Gesellschaft die Erfüllung vielfältiger Aufgaben von den Lehrenden erwartet. Nach der Meinung der Befragten erwartet die Gesellschaft mehr von ihnen, als sie schaffen könnten. Die Gesellschaft erwartet nämlich einerseits fachliche Ausbildung, andererseits einen Bildungsbeitrag. Diese Ergebnisse bestätigen also die Annahme, dass sich Lehrende heute mit der Erfüllung von fachlichen Aufgaben (z. B. Förderung der Sprachkompetenz, Vorbereitung auf das Abitur und die Sprachprüfung usw.) nicht zufriedengeben können. Sie sollen ihren beruflichen Horizont für die Verwirklichung erzieherischer Ziele und deren Integrierung in der Praxis öffnen.

Eine andere Frage des Fragebogens zielt auf die Vereinbarung der vielfältigen Aufgaben mit der erzieherischen und sozialen Dimension des Lehrens. Alle Befragten sind davon überzeugt, dass die Erziehung und die soziale Dimension vom Unterricht nicht trennbar sind. Aus der Tatsache, dass SchülerInnen ebenso Menschen sind, folgt, dass die soziale Dimension nicht auszuschließen ist. Die Bereicherung und Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden gehören also zur tagtäglichen pädagogischen Arbeit. Das folgende Zitat

unterstützt diese Einstellung: „Andererseits bin ich auch davon überzeugt, dass der Lehrer heute eine sehr wichtige Rolle im Bereich der Erziehung hat, und dass jeder Lehrer diese Aufgabe wahrnehmen sollte, egal, in welchem Fach man tätig ist“ (siehe die Quelle im Anhang). Obwohl die Studie wegen der geringen Anzahl der Befragten nicht repräsentativ ist, kann diese Einstellung im Spiegel der theoretischen Grundlagen dennoch als richtungsweisend betrachtet werden.

3.2 Lehrwerkanalysen

Wie im ersten Kapitel der Arbeit erläutert wurde, sind Lehrwerke geeignete Mittel zur Erkundung der Unterrichtspraxis. Im Folgenden werden deshalb sechs DaF-Lehrwerke aus zwei Lehrwerkfamilien herangezogen. Alle ausgewählten Lehrwerke orientieren sich an den Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Der Schwerpunkt der Lehrwerkanalysen wird auf der Frage liegen, wie viele Bilder und zu welchen Funktionen diese Lehrwerke Bilder einsetzen. Da eine spezielle Funktion von Bildern im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, werden die Lehrwerke auch unter dem Aspekt analysiert, ob sie das Potential, das Bilder zur Persönlichkeitsentwicklung anbieten können, ausreichend ausschöpfen. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass Lehrwerke eine Vielzahl von Bildern einsetzen, wobei die illustrative Funktion überwiegt. Das Potential von Bildern, das zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden beitragen könnte, wird nicht ausgeschöpft.

Der Grund für die Auswahl dieser Lehrwerke ist einerseits die Tatsache, dass sie heute weit verbreitet sind und daher die Unterrichtspraxis widerspiegeln können. Andererseits hat die Verfasserin der Arbeit schon Erfahrungen mit diesen Lehrwerken und kann deshalb einzelne Vor- und Nachteile dieser Lehrwerke besser beurteilen. Die Analysen basieren einerseits auf den vorgeschlagenen Aspekten des Kriterienkatalogs von Sturm (zitiert nach Kast; Neuner, 1994: 86-88), andererseits auf die Funktionen von Bildern, die Hallet (2010: 33-39, siehe im 2.3.2) vorschlägt. Die einzelnen Lehrwerkfamilien werden zuerst in Form von Fließtexten präsentiert, wobei der Bildeinsatz im Mittelpunkt stehen wird. Die Analysen konzentrieren sich in erster Linie auf die Lehrbücher, weil sie im Bereich der Bilder eine vorrangige Rolle spielen und bei der Planung und Durchführung des Lehr- und Lernprozesses ein bedeutenderer Faktor sind. Die Analysen werden dann auf die Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung hinweisen, deren Schwerpunkt auf der Menge und Funktionen von Bildern in den einzelnen Lehrwerken liegen wird. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Bilder (Zeichnungen, Fotos, Kunstbilder) in jedem Lehrwerk gezählt und ihrer Funktion

zugeordnet. Sieben Funktionen wurden bei der Analyse berücksichtigt: sechs Funktionen, die Hallet (2010: 33-39) vorgeschlagen hat (siehe detailliert im 2.3.2). Außerdem wurde noch die persönlichkeitsentwickelnde Funktion einbezogen. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse wurden Diagramme erstellt, die im Anhang beigelegt sind. Es gibt je ein Diagramm zu den Lehrwerken, und zwei Diagramme stellen die Ergebnisse der einzelnen Lehrwerkfamilien dar.

3.3.1 Analyse der Lehrwerkfamilie *KON-TAKT*

Die Lehrwerkfamilie *KON-TAKT* ist eine vierbändige Reihe, die sich an SchülerInnen richtet, die vom Anfängerniveau bis zum Abitur oder zur Sprachprüfung gelangen möchten. Die vorliegende Arbeit untersucht die ersten drei Bände (*KON-TAKT 1, 2 und 3*), die die Lernenden von der Stufe A1 bis zur Stufe B1 führen. Jedes Lehrwerk enthält acht Lektionen, die sich mit je einem Hauptthema in einzelnen Aspekten befassen (Takte A, B, C). Jede Lektion wird mit einem Schluss-Takt abgeschlossen, die den Lernenden meistens landeskundliche Themen bekanntgeben. Nach der vierten und der achten Lektion können Lernende die erworbenen Kenntnisse wiederholen. Das Lehrbuch enthält Grammatikteile, die in die Lektionen eingebettet sind, und ein Wörterverzeichnis am Ende. Außerdem gibt es noch zusätzlich ein Arbeitsbuch, zwei CDs und ein LehrerInnenhandbuch. Die Lehrwerke orientieren sich an die Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, so beispielsweise an die Kontextgebundenheit, Situationsgebundenheit, die Förderung der kommunikativen Kompetenz und die LernerInnenautonomie. Die Lehrwerke sind aber auf alltägliche Situationen beschränkt und lassen der emotionalen Dimension keinen Raum zu.

Was der Einsatz von Bildern betrifft, wirkt die äußere Aufmachung mit Fotos von den berühmtesten deutschen Sehenswürdigkeiten motivierend. Auf jedem Deckblatt ist auch eine farbige Zeichnung zu sehen: Junge Leute, die in allen Bänden den Lehr- und Lernprozess begleiten. Sie wirken humorvoll, sind aber dem Alter der GymnasialschülerInnen nicht ganz entsprechend. Sie erfüllen meistens eine semantische Funktion (z. B. Zuordnung von Bildern zu Wörtern, Ausdrücken, oder Dialogen), sie unterstützen den Inhalt von Texten und illustrieren Situationen. Ein Vorteil von diesen farbigen grafischen Zeichnungen ist, dass sie bei der Erweiterung des Wortschatzes besonders hilfreich und motivierend sein können. Außerdem können sie ein Vertrautheitsgefühl hervorrufen, weil sie in jedem Lehrwerk erscheinen. Da sie aber nie selbst der Gegenstand der Interaktionen sind und nie als ein

Sprachanlass fungieren, können sie weder ihre ästhetische noch ihre persönlichkeitsentwickelnde Funktion erfüllen.

Außer diesen Zeichnungen sind noch farbige Fotos in den Lehrwerken zu finden. Sie erfüllen ebenso eine semantische und eine illustrative Funktion. Sie haben aber auch eine repräsentationale Funktion und bringen die Kultur und Geschichte von deutschsprachigen Ländern in den Klassenraum. Sie werden meistens als Illustration zu landeskundlichen Texten angewandt. Dass die Lehrwerke mit zahlreichen Fotos und Bildern die Geographie und Sehenswürdigkeiten von deutschsprachigen Ländern (z. B.: Sehenswürdigkeiten in Berlin, in Österreich usw.) darstellen, ist besonders vorteilhaft, weil sie diese Länder visuell für solche SchülerInnen zugänglich machen, die noch nie in ein deutschsprachiges Land gefahren sind. Die erste Lektion des ersten Lehrwerks beginnt beispielsweise gleich mit Bildern über Deutschland, Österreich und die Schweiz, die am Anfang Motivation und Lust erwecken können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die dargestellte Lehrwerkfamilie reich mit verschiedenen Arten von Bildern versehen ist. An vielen Stellen fördern die Bilder den Lernprozess, indem sie Hilfe bei den grammatischen Übungen bereiten, die Erweiterung landeskundlicher Kenntnisse und die Semantisierung von neuen Wörtern erleichtern. Bei den Funktionen überwiegt aber die illustrative Funktion (siehe die Diagramme 1, 2, 3 und 4 im Anhang). Bilder werden also lediglich als Dekoration, ohne didaktische Zielsetzung eingesetzt. Die Aufgabenstellungen zu den Bildern bleiben auf der Ebene der einfachen Beschreibung. Auf diese Weise wird eine Interaktion zwischen Lernenden nicht angeregt, in der sie ausgehend von dem Bilderlebnis über sich selbst sprechen würden. Eine Lehrperson, die die visuelle Dimension mit Inhalt und Zweck erfüllen zu sucht, soll die vorhandenen Materialien natürlich nicht verurteilen, sondern kritisch reflektieren und sinnvoll umgestalten, so dass sie allgemein-pädagogische Zielsetzungen verwirklichen können.

3.3.2 Analyse der Lehrwerkfamilie *Studio d*

Die andere Lehrwerkfamilie, die in dieser Arbeit analysiert wird, ist *Studio d*. *Studio d* besteht aus drei Bänden, die sich an die Niveaustufen A1 bis B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* orientieren. Die vorliegende Lehrwerkanalyse wird die Lehrbücher *Studio d A2*, *B1* und *B2/1* aus dieser Reihe behandeln. Die Lehrwerkfamilie richtet sich an junge Leute und enthält ein Kursbuch mit einem integrierten Übungsteil, ein

Lerner-Audio-CD mit Hörtexten des Übungsteils, ein zusätzliches Übungsheft, ein Vokalbeltaschenbuch, ein Video-DVD und eine interaktive Unterrichtsvorbereitung (CD-ROM) auf jedem Niveau. Die zwölf Themeneinheiten, die in jedem Lehrwerk behandelt werden, entsprechen völlig dem Alter der Lernenden und erwecken Lust zum Lernen. Aufgrund dieser Schülerorientierung, der Situationsgebundenheit und des Schwerpunkts auf der Förderung von Kompetenzen, die Lernenden helfen, in der Alltagskommunikation zurechtzukommen, kann festgestellt werden, dass die Lehrwerkfamilie den Anforderungen des kommunikativen Unterrichts entspricht.

Die *Studio d* Lehrwerke sind ebenso reich bebildert wie die *KON-TAKT* Lehrwerke. Ein auffälliger Unterschied im Vergleich zu den letzteren ist das Deckblatt, das wesentlich weniger Bilder darstellt. Vielleicht wirkt das auch nicht so motivierend, aber die Innenseiten bieten eine Vielzahl von bunten und anspruchsvoll ausgewählten Bildern und Fotos. Ein anderer Unterschied ist, dass in den *Studio d* Lehrwerken die authentischen Fotos und die aus deutscher Realität stammenden Bilder überwiegen. Grafische Zeichnungen kommen auch vor und erfüllen eine semantische oder illustrative Funktion. Die Fotos fördern das landeskundliche Lernen, indem sie die deutsche Kultur veranschaulichen und berühmte Persönlichkeiten darstellen. Oft haben sie eine Doppelfunktion: Sie illustrieren und fördern die Erschließung der Bedeutung von neuen Wörtern an manchen Stellen. Als sie als Illustration zu Artikeln fungieren, haben sie meistens keinen didaktischen Zweck, obwohl sie im landeskundlichen Bereich noch mehr leisten könnten (z. B. Vergleich von Kulturen, Gewohnheiten, Speisen usw.). Wenn Bilder literarische Texte und Gedichte illustrieren – und zwar mit entsprechend ausgewählten Bildern, die thematisch den Text ergänzen –, wird ihr Potential auch nicht ausgeschöpft: Bilder als Sprechansätze werden hier nicht thematisiert und Kontakte zwischen den Eindrücken von Lernenden und Bildern werden nicht gesucht.

Was die bildästhetische Funktion von Bildern betrifft, zeichnen sich diese Lehrwerke aus: An einigen Stellen erweisen sich die Bilder als Gegenstand und regen Lernende zur Mitteilung ihrer Meinung an (z. B. mit Hilfe von Adjektiven die Stimmung der Bilder beschreiben). Das ist aber nicht typisch, weil dies nur in der Lektion vorkommt, die sich mit Kunst beschäftigt.

Ein vorteilhaftes Merkmal der Lehrwerke ist, dass sie mit vielen authentischen Bildern und Fotos (z. B. Stadtplan, Zugtickets, Anmeldeformular, Deckblatt von Büchern und Bilder aus

Filmen) operieren. Diese können zur Erhöhung der Motivation und der Erweiterung des landeskundlichen Horizonts beitragen. Diagramme und Tabellen, die beispielsweise über Statistiken und Studien über die deutsche Gesellschaft berichten, erfüllen auch diese Funktion, helfen aber auch bei der Festigung kognitiver Schemata. Bilder werden zu ganz unterschiedlichen Zwecken eingesetzt und die Aufgabenstellungen zu ihnen sind auch lernfördernd (z. B. Bilder beschreiben oder vergleichen, Geschichte aufgrund angegebener Bilder schreiben), aber zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die semantische Funktion eine überwiegende Rolle spielt (siehe Diagramme 5, 6, 7, und 8 im Anhang). Die Vorteilhaftigkeit dieser Funktion kann nicht in Frage gestellt werden (z. B. bei der Wortschatzerweiterung). Die Lehrwerke weisen aber Defizite in der persönlichkeitsentwickelnden Funktion auf. Im Gegensatz zu den *KON-TAKT* Lehrwerken wenden diese Lehrwerke viel mehr Bilder an, die diese Funktion erfüllen könnten. Diese Bilder werden aber aus diesem Aspekt nicht behandelt. Das begründet die Notwendigkeit der Erstellung zusätzlicher Materialien, die diese Mängel ausgleichen können.

4. Anregungen für die Praxis

4.1 Theoretischer Hintergrund

Die Richtlinien des *Nationalen Grundlehrplans 2012* und die Ergebnisse der empirischen Forschung haben die Notwendigkeit und Relevanz der Verwirklichung allgemein-pädagogischer und erzieherischer Zielsetzungen bestätigt. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalysen haben gezeigt, dass eine Arbeit mit Bildern, die weit über die illustrative Funktion hinausgeht, der Erstellung von Zusatzmaterialien bedarf. Der Einsatz von Bildern ohne didaktischen Zweck kann zur Verwirklichung von fachübergreifenden Zielsetzungen wie Persönlichkeitsentwicklung nicht beitragen. In diesem Kapitel werden praktische Anregungen präsentiert, die auf bisher vorgestellten theoretischen Kenntnissen basieren und eine gewinnbringende Arbeit mit Bildern im fremdsprachigen Klassenzimmer ermöglichen können. Dieses Unterkapitel wird einen kurzen Überblick in den theoretischen Hintergrund geben, die die Grundlage für die praktischen Vorschläge liefert.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gilt die Themenorientierung als ein grundlegendes Prinzip. Die sprachliche Progression erfolgt im Unterricht durch die Behandlung von verschiedenen Themen, die dem Alter und Interesse von Lernenden entsprechen sollen (vgl. Lademann, 1997: 120). Die folgenden praktischen Vorschläge

werden auf der Erkenntnis basieren, dass die Kombination vom Text und Bild eine ganzheitliche Behandlung eines Themas ermöglicht. Wie die Lehrwerkanalysen bestätigt haben, werden Bilder, die zu Texten eingesetzt werden, im Hinblick auf ihren unterrichtlichen Zweck nicht definiert. Ohne didaktische Funktion, mit einem rein dekorativen Charakter sind sie aber wirkungslos. Bilder sollten aber bewusster eingesetzt werden, weil sie über solche besondere Eigenschaften verfügen, die der sprachliche Text nicht in dem Maße besitzt. Bilder können Informationen vermitteln (z. B. differenzierte Darstellung von Gefühlen, Charakteren und Verhaltensweisen), die ein Text unzulänglich ausdrücken kann. Gerade solche Merkmale dürfen nicht übersehen werden, weil sie für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts sehr gut nutzbar gemacht werden können (vgl. Sturm, 1991: 10).

Hinsichtlich der Rezeptionsweise bergen sich gewinnbringende Potentiale in Bildern. Bilder lassen sich nämlich schnell überblicken. Sie sind allgemein zugänglich und für die meisten Menschen schnell zu entziffern. Deshalb können sie zu beliebigen Assoziationen führen, die schneller die Empfindung- und Gefühlswelt des Betrachters aktivieren und damit spontane Reaktionen hervorrufen können. Da Bilder eine neue Wirklichkeit darstellen, bei der vieles offen bleibt, wird auch der „Ein-bild-ungskraft des Betrachters“ (Eichheim, 1991: 29) ein breiterer Raum gegeben, mit der sich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit verbinden lässt. Texte werden hingegen anders rezipiert. Man kann sie nicht auf einen Blick wahrnehmen. Außerdem kann man sie nicht aus allen Richtungen entschlüsseln. Dazu kommt, dass ein Text immer im sprachlichen Code verfasst ist, den man entziffern soll. Dieser Prozess verläuft bei jedem Menschen in einem anderen Tempo. Deshalb eignet sich ein Text eher zu einer sprachlichen Analyse. Bilder können hingegen spontane Äußerungen evozieren (vgl. Eichheim, 1991: 28 f.).

Ein wichtiges Prinzip, das bei der Kombinierung von Texten und Bildern beachtet werden soll, ist die ausdrückliche Bezugnahme von Texten auf Bilder (oder umgekehrt). Um die Entdeckung von Bezügen zu erleichtern, ist es vorteilhaft, Texte und Bilder möglichst nicht gemeinsam zu präsentieren, sondern das Bild entweder vor der Textlektüre (z. B. als Einführung in ein Thema, zur Erweckung der Motivation) oder nach der Textlektüre als erweiternde Informationsquelle (vgl. Hosch; Macaire, 1991: 25). Diesen methodischen Vorschlägen werden die dargestellten praktischen Anregungen folgen.

In einer Kombination vom Text und Bild können Bilder diverse Funktionen erfüllen. Sie können zum Lesen motivieren, das Textverständnis unterstützen, die Lernerfahrung intensivieren oder zum Sprechanlass dienen (vgl. Hecke; Surkamp, 2010: 12 f.). Die vorliegende Arbeit plädiert dafür, dass ein bewusster Einsatz von Bildern auch zur emotionalen und persönlichen Bereicherung von Lernenden beitragen kann. Davon werden die im folgenden Kapitel dargestellten praktischen Anregungen zeugen.

4.2 Vorschläge für die Praxis

4.2.1 Vorschläge für die Bearbeitung des Themas „Konflikte und Versöhnung“ (geeignet für Niveaustufe A2)

Unterrichtsschritte	Ziele
Lernende sehen sich das <i>Bild 1</i> (siehe im Anhang) an. Sie teilen ihre ersten Assoziationen mit. Impulse zum Austausch von ersten Eindrücken: - Was für eine Situation ist auf dem Bild dargestellt? - Welche Gefühle ruft das Ansehen des Bildes hervor? - Wie fühlst du dich in solchen Situationen?	- Einleitung des Themas - Aktivierung der Vorkenntnisse - Aktivierung des Erfahrungshintergrunds - Erweckung der Motivation - Ermöglichung der Selbsterkenntnis
Lernende sammeln verschiedene Konfliktsituationen aus ihrem Alltagsleben. Sie lesen dann den kurzen Dialog (siehe <i>Text 1</i> im Anhang). Sie äußern ihre Meinung.	- Einbeziehung von Lernenden - Verknüpfung des Themas mit der Lebenswelt der Lernenden - Erweiterung des Wortschatzes
Lernende sammeln die möglichen Konsequenzen eines Konflikts. Sie sehen sich das <i>Bild 2</i> (siehe im Anhang) an. Impulse zum Gespräch:	- Thematisierung der möglichen Konsequenzen eines Konflikts - Förderung der kommunikativen Kompetenz

- Wohin kann ein Konflikt führen? - Was thematisiert das Bild? - Welche Gefühle hast du in solch einer Situation? - Was ist der Unterschied zwischen den zwei Fotos?	- Förderung der Fähigkeit, die Bedeutung eines Bildes zu entschlüsseln
Lernende sehen sich das <i>Bild 3</i> (siehe im Anhang) an und teilen ihre persönlichen Reaktionen mit. Impulse: - Wie wird der Konflikt auf dem Bild gelöst? - Was ist die Voraussetzung für einen solchen Ausgang? - Welche Gefühle hat man in solch einer Situation? - Wie könnte der Konflikt des Sohnes und der Mutter mit einer Versöhnung beendet werden? Ist dies überhaupt möglich? - Kann man von Konflikten profitieren?	- Darstellung eines positiven Ausgangs von Konflikten - Lernende zum Nachdenken über ihre Einstellung zu Konflikten anregen - Einbeziehung der emotionalen Dimension - Förderung der Schreibfertigkeit - Förderung des kreativen Denkens - Bewusstmachung des positiven Ertrags von Konfliktsituationen
Lernende können einen Aufsatz über eine Konfliktsituation aus ihrem eigenen Leben schreiben, die mit einer Versöhnung beendet wurde.	- Ermöglichung einer eigenen Reflexion auf das Thema - Förderung der Schreibfertigkeit

4.2.2 Vorschläge für die Bearbeitung des Themas „Reisen“

(geeignet für Niveaustufe B1)

Impulse	Ziele
Lernende sehen sich das <i>Bild 4</i> an. Sie versuchen zu raten, was das Thema sein kann. Impulse: - Wann und wozu benötigt man den Kompass und die Karte?	- Einführung in das Thema - Aktivierung vorhandener Kenntnisse - Aktivierung des Wortschatzes

- Wobei können sie helfen? - Welche anderen Mittel kann man noch zu einer Reise mitnehmen? - Was nimmst du mit?	
Lernende berichten über die Orte, wo sie schon einen Urlaub gemacht haben. (Eine Umfrage kann in der Gruppe durchgeführt werden.) Impulse: - Wo hast du schon Urlaub gemacht? - Warum ist es wichtig, Urlaub zu haben? - Wie bereichert man sich durch einen Urlaub?	- Einbeziehung der persönlichen Erlebnisse von Lernenden - Thematisierung des positiven Ertrags eines Urlaubs - Förderung der kommunikativen Kompetenz
Lernende lesen und bearbeiten den Artikel (siehe <i>Text 2</i> im Anhang). Sie können eine Liste von Traumurlaubsorten zusammenstellen, diese einander mitteilen und dabei Ähnlichkeiten und Unterschiede entdecken. Dann sammeln sie die Vorteile und Nachteile eines Urlaubs am Meer.	- Förderung des Leseverstehens - Erweiterung des Wortschatzes - andere Sichtweisen kennenlernen
Lernende sehen sich das <i>Bild 5</i> und <i>6</i> an. Sie identifizieren die Urlaubsorte. Sie vergleichen die Bilder, indem sie charakteristische Merkmale der zwei Urlaubsarten sammeln. Impulse: - Wie unterscheidet sich ein Urlaub am Meer vom Urlaub in den Bergen? - Wie bereichert man sich in den zwei Orten? - Was für eine Stimmung hast du in diesen Orten? - Welche Art des Urlaubs hast du schon erlebt?	- Förderung der Fähigkeit, Bilder miteinander zu vergleichen - Förderung der kommunikativen Kompetenz - Einbeziehung von persönlichen Eindrücken und Erlebnissen

Lernende werden zum Nachdenken über die Flaschenpost (siehe das <i>Bild 5</i> im Anhang) angeregt. Impulse: - Was für eine Botschaft würdest du in einer Flaschenpost stecken? (Diese können einander mitgeteilt werden.) - In welchem Fall würdest du eine Flaschenpost senden? (Diese können einander mitgeteilt werden.) - Warst du schon für eine längere Zeit weit weg von zu Hause? Hast du Heimweh gehabt? Wenn ja, was hast du gemacht? - Was verwendet man heute anstatt einer Flaschenpost?	- Förderung des kreativen Denkens - Einbeziehung der eigenen Erlebnisse - Einbeziehung der emotionalen Dimension
Lernende können einen Brief schreiben, den sie aus einem fernen Land nach Hause schicken.	- Förderung der Kreativität - Anregung der Vorstellungskraft - Förderung der Schreibfertigkeit - Reflexion auf das Thema aus der eigenen Perspektive

4.2.3 Vorschläge für die Bearbeitung des Themas „Zeit“

(geeignet für Niveaustufe B2)

Impulse	Ziele
Lernende sehen sich das <i>Bild 7</i> an (siehe im Anhang) und teilen ihre ersten Reaktionen mit. Erste Assoziationen werden gesammelt. Impulse: - Was assoziiert du mit einer Sanduhr? - Was bedeutet Zeit für dich? - Was gehört bei dir in den unteren und den oberen Teil der Sanduhr?	- Einführung in das Thema - Aktivierung des vorhandenen Wortschatzes - Ermöglichung der Selbsterkenntnis und der Begegnung mit neuen Perspektiven

Lernende lesen und bearbeiten den Text (siehe <i>Text 3</i> im Anhang). Impulse zum weiterführenden Gespräch: - Wie geht der heutige Mensch mit der Zeit um? - Welche Veränderungen gibt es zwischen den früheren Zeiten und des 21. Jahrhunderts? - Erfährst du diese Veränderungen in deinem eigenen Leben? - Welche Vorteile und Nachteile hat eine Lebensweise, die im Text beschrieben wird?	- Ermöglichung einer eigenen Reflexion auf das Thema - Ermöglichung der Selbsterkenntnis - Förderung der kommunikativen Kompetenz - Erweiterung des Wortschatzes - Förderung des Leseverstehens
Lernende sehen sich das <i>Bild 8</i> (siehe im Anhang) an. Impulse: - Wie fühlt sich die rennende Person? - Hast du dich schon ähnlich gefühlt? Wenn ja, in welchen Situationen? Lernende sammeln Situationen, in denen man das Gesehene erlebt.	- Verknüpfung des Inhalts des Bildes mit der Lebenswelt der Lernenden - Förderung der kommunikativen Kompetenz - Einbeziehung der emotionalen Dimension - Reflexion auf die eigene Lebensweise
Lernende sehen sich das <i>Bild 9</i> (siehe im Anhang) an. Sie suchen den Zusammenhang zwischen dem Text und dem Bild. Eigene Interpretationen werden mitgeteilt. Impulse zum Gespräch: - Welche Botschaft hat das Bild für dich? - Was könnte der Zusammenhang zwischen dem Text und dem Bild sein? - Wer sind die zwei Personen auf dem Bild? Wie ist ihr Verhältnis zur Zeit? - Könntest du dich als eine von den zwei dargestellten Personen vorstellen?	- Förderung der kommunikativen Kompetenz - Förderung der Kreativität - Ermöglichung der Selbsterkenntnis - Begegnung mit anderen Interpretationen

Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, sich mit Bildern und ihren Funktionen im DaF-Unterricht auseinanderzusetzen. Dabei ist der Schwerpunkt auf die illustrative und persönlichkeitsentwickelnde Funktion von Bildern gelegt worden. Die Fragestellung der Arbeit hat darin bestanden, wie die von der kognitiven und kommunikativen Wende verursachten Defizite ausgeglichen werden können. Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, ist das Thema aus theoretischer und empirischer Perspektive untersucht worden. Mit den einschlägigen theoretischen Grundlagen hat sich die erste Einheit der Arbeit beschäftigt. Diese Kapitel haben die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts anhand von zwei Dokumenten (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* und *Nationaler Grundlehrplan 2012*) erörtert, die wegen ihrer Komplexität eine fachübergreifende Herangehensweise verlangen: Der Fremdsprachenunterricht soll einerseits die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den Mittelpunkt stellen, andererseits soll er jedoch auch zur Verwirklichung von allgemein-pädagogischen Zielsetzungen einen Beitrag leisten.

Wie es in der theoretischen Einheit der Arbeit dargestellt worden ist, ist die Verwirklichung der allgemein-pädagogischen Zielsetzungen nicht problemlos. Dies lässt sich auf die Auswirkungen der kognitiven und kommunikativen Wende zurückzuführen. Die Standardisierungsprozesse, der Prüfungszwang sowie das mangelhafte Lehrwerkangebot und LehrerInnenwissen verhindern auch die zufriedenstellende Umsetzung dieser Zielsetzungen. Die Arbeit ist davon ausgegangen, dass trotz der Schwierigkeiten, die sich bei der Verwirklichung von fachübergreifenden Zielsetzungen ergeben, bietet die Disziplin Deutsch als Fremdsprache solche Mittel an, die der Lehrperson ermöglichen, die emotionale Dimension von Lernenden einzubeziehen und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beizutragen.

Die Relevanz und Notwendigkeit der ganzheitlichen Behandlung von Lernenden lässt sich mit den Richtlinien des *Nationalen Grundlehrplans 2012* bestätigen. Nach dem *Nationalen Grundlehrplan 2012* ist das höchste Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Das Dokument schildert aber auch allgemein-pädagogische Ziele, deren Verwirklichung für alle Fächer gültig ist. Einzelne Schulfächer sollen also durch ihre Inhalte allgemeingültige Wertvorstellungen und Normen vermitteln. Dabei sollen Lehrende danach streben, dass sie die optimalen Bedingungen für die harmonische Persönlichkeitsentwicklung schaffen. Die Ergebnisse der durchgeführten empirischen

Forschung haben davon gezeugt, dass es von den Lehrenden erwartet wird, dass sie erzieherische Ziele realisieren, indem sie die Lernenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleiten.

Die Arbeit hat sich mit Bildern und ihrer Anwendung im DaF-Unterricht näher auseinandergesetzt und hat angenommen, dass ihre sinnvolle und bewusste Verwendung zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden beitragen kann. Der historische Überblick hat gezeigt, dass Bilder im Fremdsprachenunterricht auf eine lange Tradition zurückblicken. Heute, in einer visuellen, von den Medien so stark geprägten Welt spielen sie ebenso eine ausschlaggebende Rolle. Dabei ist aber zu beachten, dass ihr Einsatz ohne didaktischen Zweck überflüssig ist. Um eine Bestandsaufnahme über die Bilder und ihre Verwendungsbereiche geben zu können, sind zwei DaF-Lehrwerkfamilien (*KON-TAKT* und *Studio d*) analysiert worden. Diese Analysen haben gezeigt, dass die Lehrwerke zwar reich bebildert sind, aber ihre Anwendung einseitig ist: Sie erfüllen überwiegend eine illustrative Funktion. Durch dieses Ergebnis ist die Hypothese der Arbeit bestätigt worden. Die Lehrwerkanalysen haben die neue Erkenntnis aufgezeigt, dass Bilder in großem Maße auch zur Semantisierung eingesetzt werden.

Die theoretischen Grundlagen und die vorgeschlagenen praktischen Anregungen haben davon gezeugt, dass Bilder im Dienst der oben dargestellten Zielsetzungen gestellt werden können. Dies bedarf eines reflektierten Umgangs mit ihnen und der Bestimmung eines didaktischen Zwecks. Die vorliegende Arbeit hat eine kombinierte Arbeitsweise in der Unterrichtspraxis vorgeschlagen, in der Themen mit Hilfe von Texten und Bildern bearbeitet werden. Die Schülerorientierung, die Einbeziehung der emotionalen Dimension und die ganzheitliche Behandlung von Lernenden gelten dabei als richtungsweisende Prinzipien. Bilder können sich erst dann als gewinnbringend erweisen, wenn sie nicht nur die Blätter der Lehrwerke dekorieren, sondern auch Lernende in ihrer Persönlichkeit ansprechen. Lehrende sollen Verknüpfungspunkte zwischen den Bildern und der Lebenswelt der Lernenden suchen und Möglichkeiten zur persönlichen Stellungnahme sowie zum gegenseitigen Austausch von persönlichen Reaktionen anbieten. Ein Bild kann nämlich – abhängig von dem Erfahrungshintergrund des Betrachters – unterschiedliche Wirkungen auslösen, deren Mitteilung die SchülerInnen bereichern können.

Der didaktisch durchdachte Einsatz von Bildern ist für einen Fremdsprachenunterricht, der komplexe Ziele zu verwirklichen sucht, nicht nur empfehlenswert sondern auch

unentbehrlich. Weitere Forschungsthemen in diesem Bereich, wie beispielsweise die persönlichkeitsentwickelnde Rolle des Einsatzes von anderen visuellen Materialien (z. B. Filme, Videos, Cartoons usw.), können zur Erweiterung des Repertoires zum Ersatz der genannten Defizite einen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

- BARANYI, KÁROLY (2006): *Gondolatok a nevelésről*. (Székesfehérvárott, az Egyházmegyei Katolikus Iskolai Főhatóság felkérésére 2006. szeptember 22-én tartott előadás lábjegyzetekkel, hivatkozásokkal és néhány bekezdéssel kiegészített szövege.)
< <http://www.baranyi.hu/files/szekesf.pdf> > (Stand: 3.11.2012)
- BARKOWSKI, HANS / KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Eintrag von Renate Faistauer). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- BARTNITZKY, HORST (2011): *Sprachunterricht heute*, 15. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- BREDELLA, LOTHAR (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der Kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik, in: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 42-63.
- BUDDE, MONIKA / RIEGLER, SUSANNE / WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2011): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- EICHHEIM, HUBERT (1991): Bild als Sprechanaß. Das frei verwendete Bild als Unterrichtsmedium außerhalb einer vorgeschriebenen Progression, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 5, München: Ernst Klett Verlag, S. 28-30.
- FALUS, IVÁN (szerk.) (2003): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FELD-KNAPP, ILONA (2011): Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen, in: *Lustrum* (Ediderunt: László Horváth-Krisztina, Laczkó-Károly Tóth), Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös Collegium, S. 982-996.
- FELD-KNAPP, ILONA (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht, in: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, S. 60-73.
- FELD-KNAPP, ILONA (1996): Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht, in: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten, Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 141-156.
- FREDERKING, VOLKER (2010): Identitätsorientierter Literaturunterricht, in: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 414-451.
- GRÄTZ, RONALD (1997): Kunst und Musik im Deutschunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 4-13.

- HALLET, WOLFGANG (2010): *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 26-54.
- HÄUSSERMANN, ULRICH (1991): Nachdenken über Bilder. Gedanken eines Lehrbuchautors, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 5, München: Ernst Klett Verlag, S. 18-19.
- HECKE, CAROLA; SURKAMP, CAROLA (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 9-24.
- HENRICI, GERT (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache, in: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* Halbband 2, Berlin: Walter de Gruyter, S. 841-853.
- HEUER, WIEBKE (1997): Deutsch lernen im Museum, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 14-16.
- HOSCH, WOLFRAM; MACAIRE, DOMINIQUE (1991): Landeskunde mit Bildern. Wahrnehmungspsychologische und methodische Fragen bei der Entwicklung eines Deutschlandbildes durch Bilder, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 5, München: Ernst Klett Verlag, S. 4-11.
- HOUSE, JULIANE (1998): Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 89-97.
- HUNFELD, HANS (1990): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht, in: Ders.: *Literatur als Sprachlehre*. Berlin usw.: Langenscheidt, S. 9-17.
- KAST, BERND; NEUNER, GERHARD (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht, in: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen*, Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Budapest: ELTE Germanistisches Institut, S. 60-75.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition*

- als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 114-122.
- LADEMANN, NORBERT (1997): Arbeit am Text ist Arbeit am Thema, in: Wendt, Michael / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S.120-127.
- NATIONALER GRUNDLEHRPLAN 2012, in: Magyar Közlöny (2012), 66. szám
- MAJOROSI, ANNA (2006): *Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und --weiterbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MICHALAK, MAGDALENA (2012): Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 17, 2, S. 108-112.
<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Michalak_Einfuehrung.pdf>
(Stand: 18.12.2012)
- NEUNER, GERHARD (1998): Kognition vs. Emotion im Fremdsprachenunterricht? in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 134-141.
- NIKOLOV, MARIANNE (2009): *Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai*, <<http://www.ofi.hu/tudastar/idegennyelv-tanitas>> (Stand: 3.11.2012)
- PERLMANN-BALMF, MICHAELA (2006): „Das alles kann ich schon!“ Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 34, S. 5-13.
- PETNEKI, KATALIN (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai, in: *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus, <<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-hk-Petneki-Idegen.html>> (Stand: 3.11.2012)
- PIEPHO, HANS-EBERHARD (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- RAMPILLON, UTE (2006): Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur, in: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen*, Budapest: ELTE Germanistisches Institut, S. 76-83.
- RAUPACH, MANFRED (1998): Kognitiv orientierte Sprachlehrforschung, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*

- (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 142-148.
- RICHTER, SIGRUN (2002): Die „kognitive Wende“ in der Deutschdidaktik. in: Hug, Michael / Richter, Sigrun (Hrsg.): *Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Bd. 4. Stuttgart: Schneider Verlag, S. 1-9.
- RÖSLER, DIETMAR (2008): Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums, in: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 115-129.
- RYMARCZYK, JUTTA (2010): Kraftvolle Bilder: Ein intermedialer Beitrag zur Friedenserziehung im Englischunterricht ausgehend von Kienholz' Tableau *The Portable War Memorial*, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 273-293.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, GISELA (1998): Die „Kognitive Wende“ in der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 160-167.
- SCHWARZ, MONIKA (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. 2. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.
- SCHWERDTFEGER, INGE CHRISTINE (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach der verlorenen Emotionen, In: *Info DaF* 24, 5, S. 587-606.
- STURM, DIETRICH (1991): Das Bild im Deutschunterricht. in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 5, München: Ernst Klett Verlag, S. 4-11.
- SURKAMP, CAROLA (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachenunterricht*. (Einträge Kognitivierung und kommunikativer Fremdsprachenunterricht) Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- TRIM, JOHN / NORTH, BRIAN / COSTE, DANIEL / SHEILS, JOSEPH (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- VOLLMER, HELMUT J. (1998): Dem Lerner auf der Spur: Kognitive, emotionale und interaktive Aspekte des Fremdspracherwerbs, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*

(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 197-206.

WENRICH, RAINER (2010): William Shakespeare und die Inszenierte Fotografie: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Vermittlung von Text- und Bildkompetenzen, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 225-237.

WOLFF, DIETER (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. in: *Info Deutsch als Fremdsprache*, 23, S. 541-560.

WOLFF, DIETER (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht, in: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 87-103.

ZIMMERMANN, GÜNTHER (1998): Rolle und Funktion der Begriffe ‚Kognition‘ und ‚Emotion‘ bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 207-217.

Lehrwerke:

MAROS, JUDIT (2009): *KON-TAKT 1 Lehrbuch A1-A2*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

SZITNYAINÉ GOTTLIEB, ÉVA / MAROS, JUDIT (2010): *KON-TAKT 2 Lehrbuch A2-B1*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

MAROS, JUDIT (2011): *KON-TAKT 3 Lehrbuch B1*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

FUNK, HERMANN; KUHN, CHRISTINA; DEMME, SILKE u.a. (2010): *Studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag, Szeged: Maxim Könyvkiadó.

FUNK, HERMANN; KUHN, CHRISTINA; DEMME, SILKE u.a. (2010): *Studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen Verlag, Szeged: Maxim Könyvkiadó.

KUHN, CHRISTINA; NIEMANN, RITA; WINZER-KIONTKE, BRITTA u. a. (2010): *Studio d. Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B2/1*, Berlin: Cornelsen Verlag.

Internetquellen zu Texten und Bildern:

- <<http://www.bruehlmeier.info/konflikt.htm>> (Stand: 7.1.2013)
- <http://www.cccomaha.org/blogs/mark-ashton/2009_06_01_archive.php> (Stand: 7.1.2013)
- <http://de.123rf.com/photo_16730200_man-klettern-trittleiter.html> (Stand: 7.1.2013)
- <http://de.gdefon.com/download/Kompass_Seil_Karte/368321/3500x2333> (Stand: 7.1.2013)
- <http://www.eandh.hu/konfliktus_kezeles/konfliktus.html> (Stand: 7.1.2013)
- <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/aus1L10-lk.pdf>> (Stand: 7.1.2013)
- <<http://www.kronser.com/index.php?page=bild18>> (Stand: 7.1.2013)
- <http://www.liturgie.ch/ds/dcms/sites/lich/portal/artikel.html?f_action=show_article&f_article_id=138> (7.1.2013) (*Versöhnung* – Fotografie von Michael Schrenk)
- <<http://www.margrit-buetler.ch/fotogalerie/displayimage.php?album=6&pos=0>> (Stand: 7.1.2012)
- <<http://www.sozial-pr.net/ich-hab-keine-zeit-doch-du-musst-sie-dir-nur-nehmen-mo-1600-uhr/>> (Stand: 7.1.2013)
- <<http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/zeitgefuehl-wir-leben-laenger-und-denken-kuerzer-a-577159.html>> (in der Arbeit: eine kürzere Version, Stand: 7.01.2013)
- <<http://www.wooop.de/poster-kunstdrucke/b/bilder-annett-luellepop/reproduktion/803882.html>> (Stand: 7.1.2013) (*Die Reise* von Annett Lüllepop)

Anhang

Berufsprofil von Fremdsprachenlehrer/innen - Fragen zum Interview

Berufsprofil des Lehrers/der Lehrerin

1. Können Sie sich mit dem LehrerInnenberuf identifizieren? Wie äußert sich dies?
2. Was halten Sie vom Berufsprofil „Fremdsprachenlehrer/in“?
3. Welche persönlichen Eigenschaften muss ein kompetenter Lehrer/eine kompetente Lehrerin haben?
4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen kann man sich vor der Unterrichtspraxis bzw. während der Universitätsjahre aneignen?
5. Welche Kenntnisse und Kompetenzen kann man sich nur durch die Praxis aneignen?
6. Was alles erwarten die Lernenden, die Eltern und die Schule von einem Lehrer/einer Lehrerin?
7. Was erwartet die Gesellschaft von einem Lehrer/einer Lehrerin?
8. Wie stehen Sie zu der gesellschaftlichen Anerkennung der Lehrer/innen?
9. Heutzutage wird das Prestige dieses Berufs häufig diskutiert. Wie gehen Sie mit diesem Problem um?

Berufsprofil im Spiegel der Zeit:

10. Wie sahen die Aufgabenfelder im Berufsprofil von LehrerInnen während Ihrer Universitätsjahre aus?
11. Wie sehen diese heute aus?
12. Wie veränderten sich die Aufgabenfelder im Berufsprofil durch die Unterrichtspraxis?

Aufgaben eines Lehrers/einer Lehrerin:

14. Welche Aufgaben hat die Lehrperson vor einer Stunde?
15. Welche Rollen erfüllt die Lehrperson während einer Stunde?
16. Welche Aufgaben hat die Lehrperson nach einer Stunde?
17. Durch welche Aufgabenfelder erweiterte sich das Berufsprofil im Laufe der Unterrichtsjahre? (z.B. SchülerInnenaustauschprogramme organisieren)
18. Bieten Sie Ihren SchülerInnen Nachhilfestunden an? Warum?
19. Bieten Sie ihnen eine individuelle Beratung an? Warum?

20. Wie wählen Sie Ihre Lehrwerke aus? Wie gehen Sie mit den häufigen Neuerscheinungen, die auch immer thematische und methodische Neuheiten beinhalten, um?

21. Welche Tätigkeiten übt ein Fremdsprachenlehrer/eine Fremdsprachenlehrerin außerhalb des Fremdsprachenunterrichtes in der Schule aus?

22. Die Aufgaben eines Lehrers/einer Lehrerin sind vielfältig. Wie vereinbaren Sie die fachliche Arbeit mit der Erziehung und mit der sozialen Dimension des Lehrens?

23. Ständiges Lernen gehört zum Berufsprofil. Wie erfolgt das in Ihrem Leben? Was bedeutet das für Sie?

24. Reflektieren Sie Ihren Unterricht regelmäßig und wenn ja, wie?

25. Empfinden Sie den Lehrberuf als eine Bereicherung?

Der Lehrer/Die Lehrerin als ErzieherIn zur Mehrsprachigkeit:

26. Inwiefern identifizieren Sie sich mit dem Berufsprofil *FremdsprachenlehrerIn*?

27. Sprache ist nicht nur ein Fach, sondern auch eine soziokulturelle Dimension. Welche spezifischen Aufgabenbereiche sollten in dieser Hinsicht integriert werden?

28. Wie kann man sich darauf vorbereiten?

29. Was halten Sie von Mehrsprachigkeit? Kommunizieren die Fremdsprachen bzw. die FremdsprachenlehrerInnen miteinander?

30. Wie motivieren Sie Ihre SchülerInnen dazu, mehrere Sprachen zu lernen?

Der Lehrer/die Lehrerin in der Gemeinschaft von anderen LehrerInnen bzw. die Wissenschaftlichkeit der LehrerInnen:

31. Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen LehrerInnen?

32. Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?

33. Wie fungieren Sie als LehrerIn? Als KollegIn?

34. Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?

35. Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

36. Welche Möglichkeiten haben die Lehrenden, die neuesten wissenschaftlich fundierten fachlichen Kenntnisse bzw. Forschungsergebnisse zu erwerben?

37. Wie kann man die erworbenen wissenschaftlichen Kenntnisse in der Alltagspraxis umsetzen?

38. Wie wurden Ihnen bestimmte Dinge bewusst?

39. Wo können Sie sich weiterbilden?

Werdegang:

40. Wie sieht Ihr Werdegang aus?

41. Gab es wichtige Wendepunkte? Vielleicht auch Tiefpunkte? Wie konnten Sie sie überwinden (z.B.: AusbildungslehrerIn werden)? Wie fungiert man in dieser Rolle?

42. Schaffen Sie es immer wieder Kraft zu schöpfen, um sich gegen das Burn out-Syndrom zu schützen? Wenn ja, wie?

43. Was sind die größten Schwierigkeiten in diesem Beruf, die zu überwinden sind?

44. Inwieweit sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?

Berufsprofil von Fremdsprachenlehrer/innen - Antworten

6. Was alles erwarten die Lernenden, die Eltern und die Schule von einem Lehrer?

Schule:

- durch Lehrpläne hat die Schule eine klare Linie gestellt, diese sind bei ihr nicht so strikt, in zwei Gruppen dürfen sie auch ohne festes Lehrwerk arbeiten (das sieht sie als Glück an)
- dass nichts schief geht, dass alles ruhig, zufriedenstellend, normal abläuft, dass die Eltern zufrieden sind, dass der Lehrer gute Ergebnisse aufweist und kein Problem vorkommt
- rögzítik a munkaköri leírásban, mit várnak: oktatást, nevelést, egyfajta példát kell képviselni a diákok előtt
- legyen szakember, kolléga, nevelő-oktató, hivatalnok, facilitátor, terapeuta, bíró, szülőpótló

Eltern:

- solide Sprachkenntnisse (viele betonen auch, dass es ganz wichtig ist)
- Sprachprüfung, je früher, desto besser, gewisse Erziehung, wozu sie nicht fähig sind oder wofür sie keine Zeit haben
- die Kinder werden gefördert, dass man auf sie und auf ihren individuellen Lernstand eingeht, dass man sich engagiert und dass man auch pädagogisch handelt
- hohe Ansprüche gegenüber den Lehrkräften, besonders in der 6-klassige Ausbildung oder in den Klassen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht (sogenanntes 0-tes Jahr)
- vor 20-30 Jahren stand der Unterrichtsprozess noch im Vordergrund, da die Familien die Erziehung der eigenen Kinder an sich genommen haben → heutzutage haben die Lehrkräfte auch die Erziehungsaufgaben der Eltern zu übernehmen; die meisten Schüler haben zu Hause private Probleme zu überwinden (familiäre, finanzielle usw.), deshalb würden verschiedene mentalhygienische Hilfen benötigt; die Anzahl der helfenden Personen ist aber sehr beschränkt, so versucht der Lehrende auch soziale oder psychische Probleme der Lernenden irgendwie zu lösen → sie verbringen meistens mehr Stunden am Tag mit den Kindern als ihre Eltern zu Hause

- erwarten alles, Sprachprüfung, Vorbereitung in kurzer Zeit, sie wollen das Papier, die Eltern sind oft aggressiv und denken, dass sie alles besser wissen als der Lehrer
- alles, was die Eltern nicht schaffen, sonst positive Persönlichkeit, gute Fachkenntnisse, sich den Schülern anpassen zu können
- ergebnismotiviert, így minél többet szeretnének „elérteni” a diákokkal a tanárok segítségével; vannak, akik éppen a tanárt partnernek tekintik, de vannak sajnos olyanok is, akik csak egy „edzőnek”; a tanulók tapasztalata szerint értékelik, ha az ember igyekszik velük elfogadóan bánni, megértően bánni, tehát elismeri őket, ha nem is felnőttként, de egyenrangú félként, viszont meg is követelik tőlük ennek viszonzását, tehát el is várja tőlük, hogy teljesítsenek

Schüler:

- wollen eine Prüfung haben, aber auf der anderen Seite lassen sie sich auf Gespräche ein, wo sie schon merken, dass es nicht alles ums Papier dreht
- Happy-Stunden, interessante Stunden, viele Kenntnisse, eine interessante und vielseitige Persönlichkeit von dem Lehrer
- die Mehrheit der Jugendlichen hat den Anspruch auf Sicherheit und möglichst klare Hinweise von der Seite der Erwachsenen, wie das sich aus den Worten und Schriften der SchülerInnen herausstellt; ihre Schüler kommen jeden Morgen gerne zur Schule, da sich jeder etwas Positives im Laufe des Tages aussuchen kann
- Lehrer sind Vorbilder für sie, Wissensvermittlung, Respekt und Vertrauen sind wichtig für die Schüler
- mindenki mást vár el, de ami egységes, az az, hogy a lehető legtöbbet hozzon ki a tanár a diákból, ugye a tanuló ezt úgy szeretné, hogy ne nagyon nyaggassam, a szülő úgy szeretné, hogy nagyon nyaggassam a diákot, az iskola pedig azt szeretné, hogy a szülő felé is produkáljon és a diákot is nyaggassa, tehát ez így együtt elég nehéz; de összességében az a lényeg, hogy a tanár a maximumot hozza ki a diákból

7. Was erwartet die Gesellschaft von einem Lehrer?

- Erziehung (was die Familie nicht gemacht hat) – vielmehr wird erwartet, als sie in der Schule machen können; sie denkt, dass sich sehr Vieles in den Familien abspielt, sie können dabei nur helfen, dass verschiedene Prozesse irgendwie in die andere Richtung gehen; von einem Fremdsprachenlehrer werden eher pragmatische, ganz praktische Sachen erwartet (Sprachvermittlung), aber sie kann viel mehr anbieten (Kultur, Textkompetenzentwicklung)
- viel mehr, wozu die Lehrer nicht fähig sind: Lehrer müssen Diplomaten, Psychologe, Reiseleiter sein → das ist eine harte Last, manchmal haben sie keine Kraft dazu
- das ist ihr nicht so klar; in der Öffentlichkeit hat der Lehrer kein positives Image, er wird häufig als Faulenzer dargestellt, aber sie denkt, dass die Gesellschaft eigentlich erwartet, dass er die Kinder bildet – also Bildungsbeiträge in der Öffentlichkeit hat der Lehrer kein positives Image, er wird häufig als Faulenzer dargestellt, aber sie denkt, dass die Gesellschaft eigentlich erwartet, dass er die Kinder bildet – also Bildungsbeiträge → die Bildung ist mehr als nur das Fachwissen, Werte, Herzensbildung und erzieherische Funktion gehören auch dazu
- die Gesellschaft erwartet, dass sie auch ohne fachliche Ausbildung, für alle Probleme (Erziehung von den Eltern übernehmen) irgendeine Lösung zu aufbringen; besonders stark

werden davon die KlassenlehrerInnen betroffen; die Zahl der „Problemschüler“, mit denen nicht einmal die Eltern umgehen können/wollen, wächst von Jahr zu Jahr

- der Beruf ist sehr unterschätzt, wer wird die nächste Generation unterrichten, wer wird so den Lehrerberuf wählen? – riesiges gesellschaftliches Problem

- ein Lehrer soll auch Vorbild sein und auch ein Erzieher

- Dann über die gesellschaftliche Erwartung. Was erwartet die Gesellschaft von einem Lehrer? Ja, das hat sich ja auch mit der Zeit ziemlich stark verändert, die Gesellschaft erwartet heute, dass wir, ja wenn man unter Gesellschaft Eltern versteht, vielleicht sollen wir das doch trennen. Wenn man unter Gesellschaft die Eltern versteht, dann heißt das, die Eltern erwarten, dass wir den Schülern Fachwissen und praktisches Wissen vermitteln, mit denen sie dann an Universitäten kommen können, mit denen sie dann im Berufsleben steigen können. Die Eltern erwarten noch, dass wir Freizeitangebote, dass wir Freizeitmöglichkeiten anbieten. Eltern erwarten noch besonders von Sprachlehrern, dass Schüler mindestens mit einer Sprachprüfung, möglichst aber mit zwei Sprachprüfungen die Schule verlassen. Eltern erwarten noch, dass wir auch die Gespräche, die eigentlich sie durchführen sollten mit diesen Jugendlichen dann durchführen, dass wir die Schüler, dass die Jugendlichen, dass wir die Jugendlichen beraten, dass wir auch ihre Rolle teilweise übernehmen, weil sie keine Zeit dafür haben. Das ist die Erwartung der Eltern. Die Erwartung der Gesellschaft sieht so ähnlich aus. Die Gesellschaft erwartet, dass wir Jahre lang unter schlechten Zuständen, mit ganz wenigen Mitteln genau das erreichen, was man auch vor 30, 40, 50 Jahren erreicht hat. Dass wir dann Jugendliche erziehen, dass Jugendliche die Schule verlassen, wo sie dann auch Erfolg haben, erfolgreich werden. Und dass wir das aber auf eine ganz sanfte Art und Weise tun, indem sich die Schüler, die Kinder dabei wohl fühlen, und dass wir dafür ganz wenig, möglichst nichts verlangen. Das ist die gesellschaftliche Erwartung.

- elég feszült a helyzet mostanában ezen a téren, gondolja, azt várja el, mint az iskola, hogy olyan generációkat képezzenek, adjanak ki a kezük közül, akik megfelelően műveltek, megfelelően jártasak a világ dolgaiban és esetleg jólneveltek is

- sok mindent; legyen tanár, nevelő, legyen megértő, bírjon sokat; szerinte van egy nagyon torz kép a tanításról, mintha az emberek nem is jártak volna iskolába és nem tudnák, pedig mindenkinek van tapasztalata arról, hogy milyen egy tanár vagy mi a tanárnak a főbb feladata; a társadalom szerinte ennél kicsit többet vár és egyre inkább keretek közé akarja szorítani és nagyon-nagyon meghatározni, hogy mit kell egy tanárnak csinálni, ugyanakkor szerinte sokkal rugalmasabban kellene ezzel a kérdéssel foglalkozni, mert egy tanárnak nagyon sok oldala lehet és nagyon sok mindent adhat; természetesen egyetért, hogy a tudást, a tudásbázist és a referenciákat meg kell, hogy adja

- legyen szakértő, tervező, taneszköz fejlesztő, mérési-értékelési szakember, pályázati szakember, statisztikus

22. Die Aufgaben eines Lehrers sind vielfältig. Wie vereinbaren Sie die fachliche Arbeit mit der Erziehung und mit der sozialen Dimension des Lehrens?

- sie gehören eng zusammen, bei der Fremdsprache vor allem, es ist besonders wichtig, dass die Schüler auch autonom mit der Sprache umgehen können (Gruppenarbeit, Diskussionen helfen dabei), das muss in kleinen Schritten den Schülern beigebracht werden und das steht im Mittelpunkt ihrer Arbeit: was sie macht, ist oft nicht, dass sie ein grammatisches Phänomen vermittelt, sondern sie machen Aufgaben, weil es wichtig ist, dass bestimmte Kompetenzen, wie soziale Kompetenzen aufgebaut werden

- Erziehung bedeutet für sie kein Problem (aber das ist nicht bei allen Kollegen so, viele nehmen diesen Aufgabenbereich nicht auf, das ist schade), sie sieht die Schüler Menschen, ganz konkrete Menschen, ihre Mitmenschen → die soziale Dimension ist nicht auszuschließen, das soll unbedingt dabei sein
- das ist für sie nicht zu trennen, das ist eine Einheit: fachlich, pädagogisch und sozial; wenn sie bemerkt, dass sie pädagogisch vielleicht falsch reagiert, weil sie fachlich zu viel will, dann muss sie wieder das Balance finden
- es hängt von der Situation ab, sie variiert: manchmal die Erziehung ist wichtig, manchmal die fachliche Arbeit
- Die Aufgaben eines Lehrers sind vielfältig. Wie vereinbaren Sie die fachliche Arbeit mit der Erziehung und mit der sozialen Dimension des Lehrens? Das verstehe ich nicht, noch mal. Vielfältige Arbeit, das stimmt. Wie vereinbaren Sie die fachliche Arbeit mit der Erziehung und mit der sozialen Dimension des Lehrens? Ok. Ich bin der Meinung, dass ohne Fachwissen und ohne Fachkenntnisse kein Lehrer in der heutigen Zeit durchkommt. Andererseits bin ich auch davon überzeugt, dass der Lehrer heute eine sehr wichtige Rolle im Bereich Erziehung hat, und dass, jeder Lehrer diese Aufgabe wahrnehmen sollte, egal, in welchem Fach man tätig ist.
- azonos súllyal kell lennie, hogy mennyire jól közvetíti a szakmai tudást ill. hogy mennyire jól neveli a diákjait az életre vagy akármilyen társadalmi feladatra, úgyhogy ennek igyekszik megfelelni
- ezt nem lehet különválasztani, a tanításban benne van a nevelés és a szociális dimenzió is, természetesen nagyobb súlya van a szakmaiságnak, de óhatatlanul benne van a nevelés is, főleg a kisebbeknél, a szociális dimenzió pedig egyre erősebb
- törekszik a tanulók személyiségének gazdagítására, teherbíró, konfliktustűrő és problémamegoldó képességeinek fejlesztésére, a családi szocializáció hiányosságaiból eredő szociális és kulturális hátrányok kompenzálására

Diagramme zu den Lehrwerkanalysen

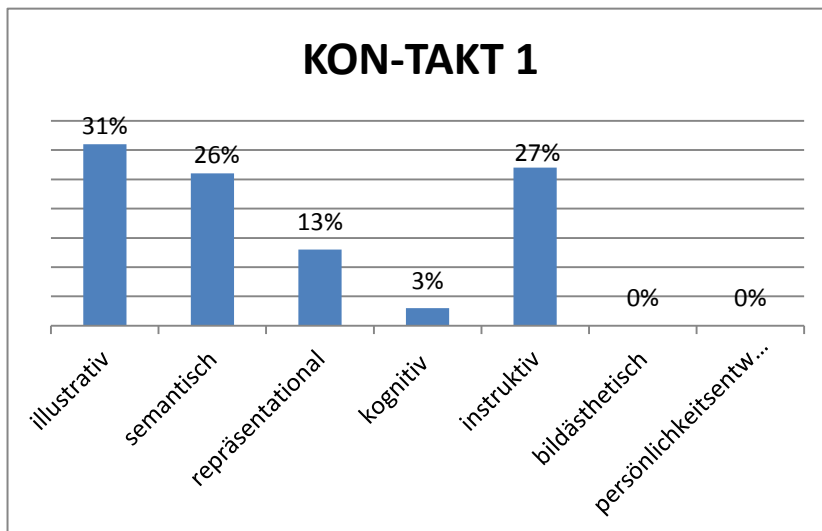


Diagramm 1: Bilder und ihre Funktionen im Lehrwerk *KON-TAKT 1*

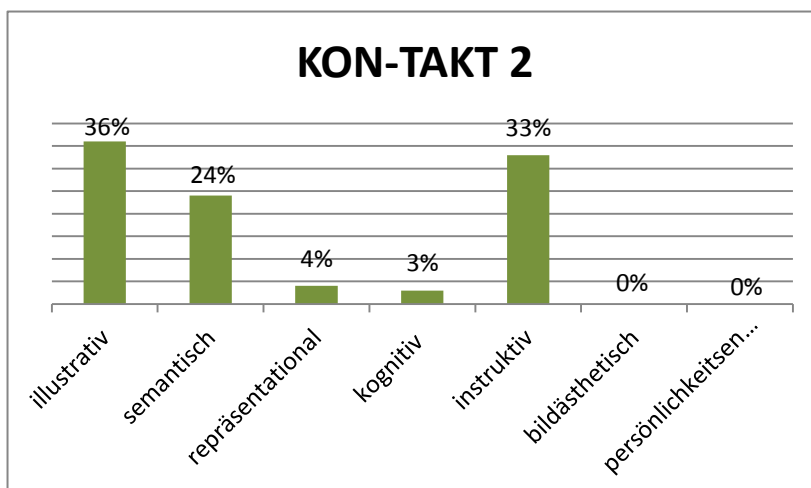


Diagramm 2: Bilder und ihre Funktionen im Lehrwerk *KON-TAKT 2*

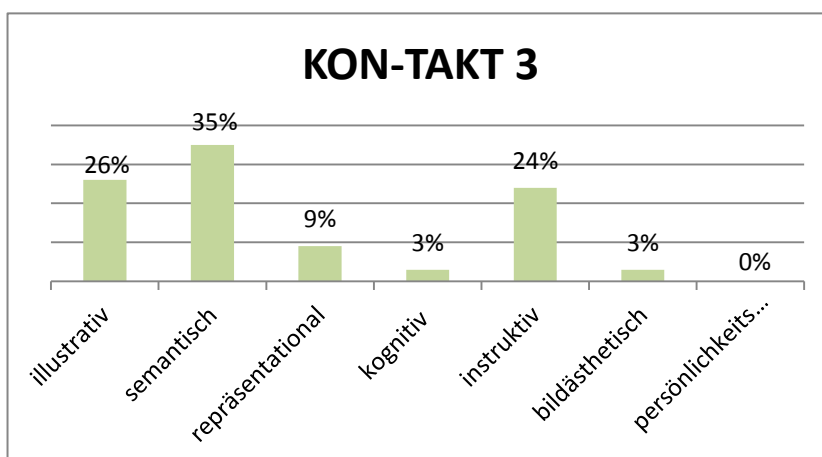


Diagramm 3: Bilder und ihre Funktionen im Lehrwerk *KON-TAKT 3*

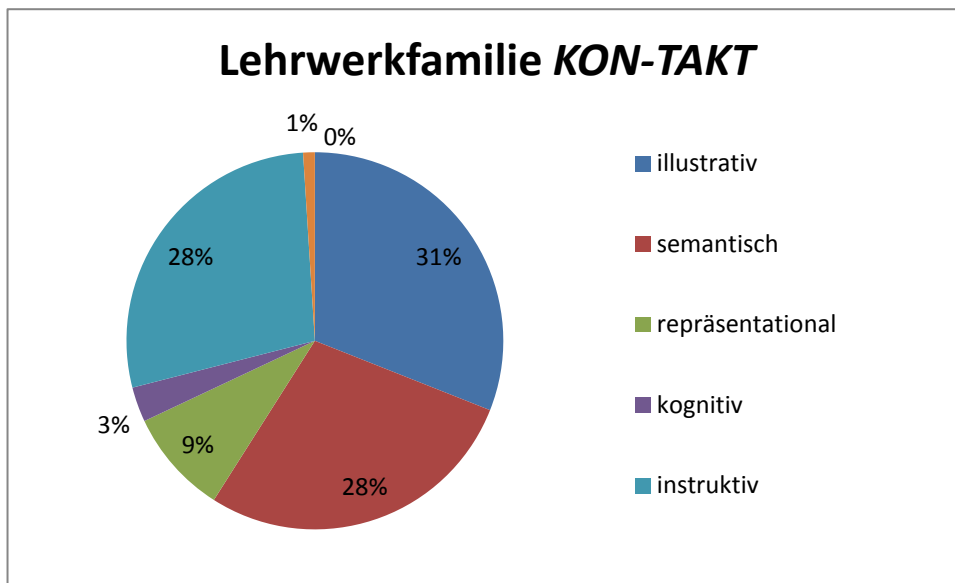


Diagramm 4: Bilder und ihre Funktionen in der Lehrwerkfamilie *KON-TAKT*

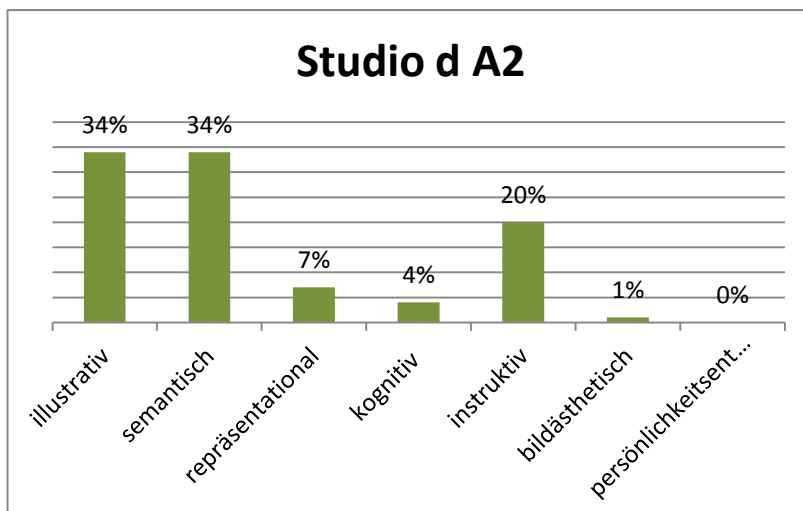


Diagramm 5: Bilder und ihre Funktionen im Lehrwerk *Studio d A2*

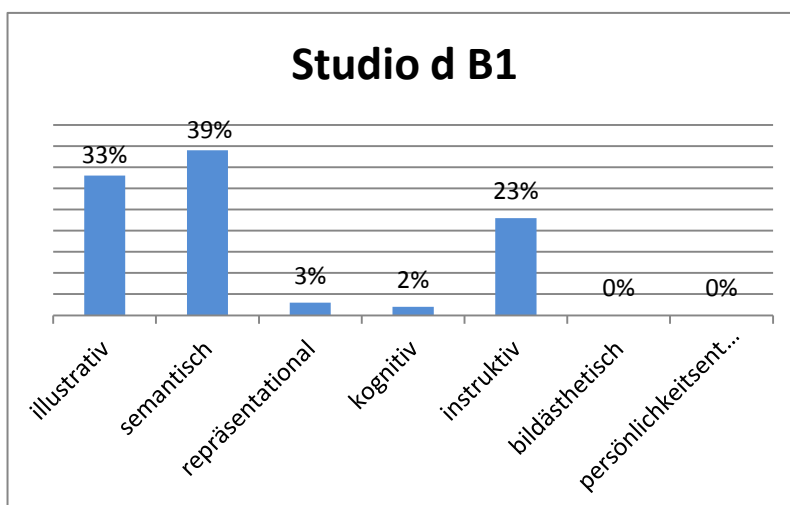


Diagramm 6: Bilder und ihre Funktionen im Lehrwerk *Studio d B1*

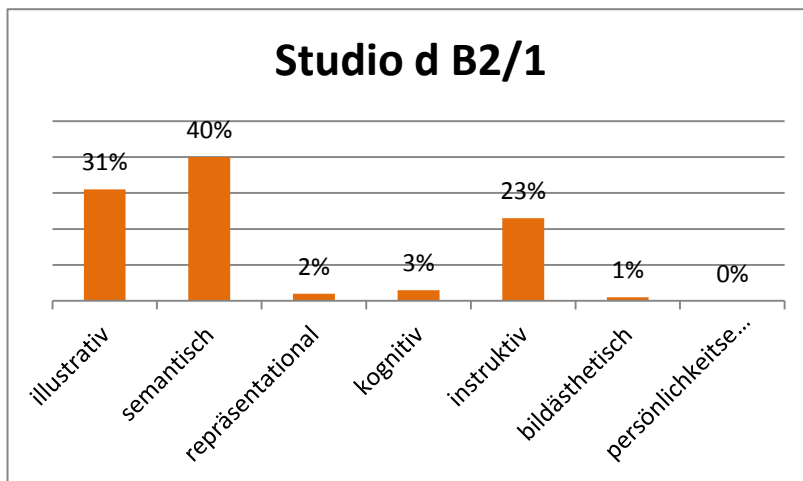


Diagramm 7: Bilder und ihre Funktionen im Lehrwerk *Studio d B2/1*

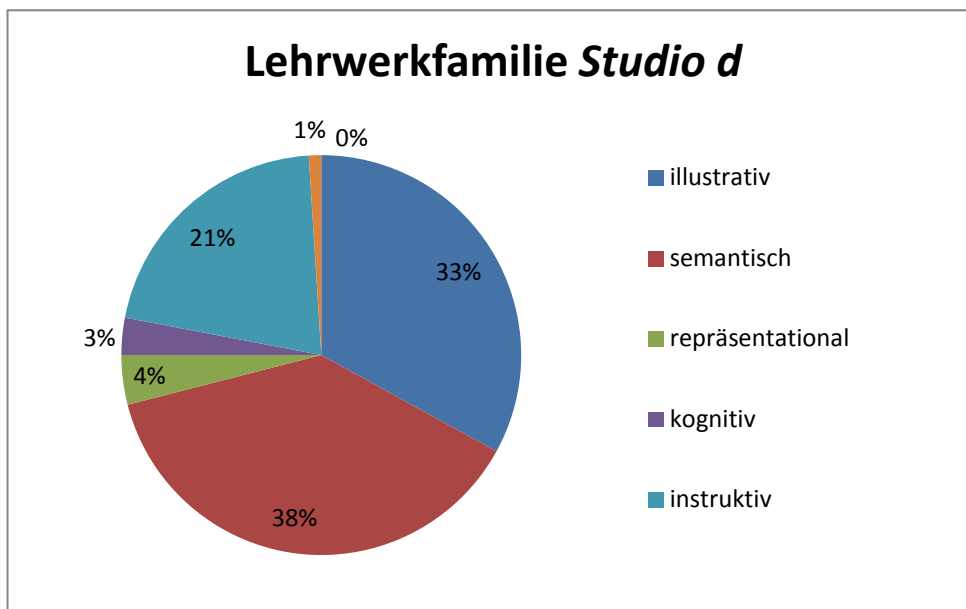


Diagramm 8: Bilder und ihre Funktionen in der Lehrwerkfamilie *Studio d*

Text und Bilder zum Thema „Konflikte und Versöhnung“

Text 1:

Mutter: Wo warst du gestern Abend?
Sohn: Was kümmert dich das?
Mutter: Man wird doch noch fragen dürfen?
Sohn: Deine ewige Fragerei geht mir auf die Nerven.
Mutter: Hast du ein schlechtes Gewissen?
Sohn: Jetzt halte aber das Maul.
Mutter: Du, Bürschchen, werde nicht frech.
Sohn: Du bist mir zuerst frech gekommen.
Mutter: Saubub, mit dir ist nichts anzufangen.
Sohn: Jetzt reicht's mir aber. (Türe knallt.)



Bild 1

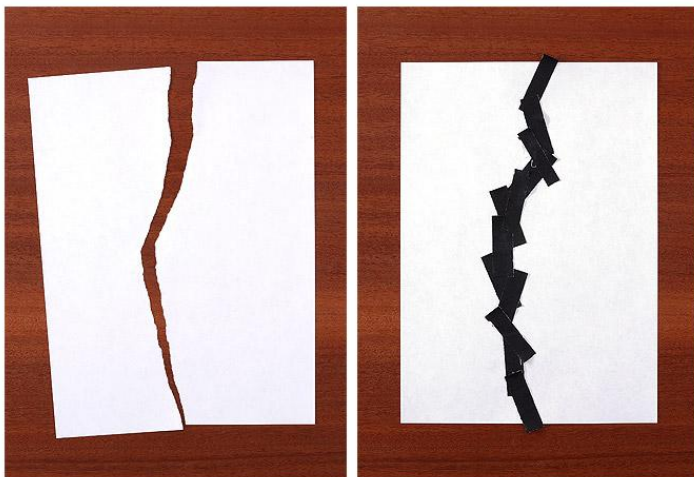


Bild 2



Bild 3

Text und Bilder zum Thema „Reisen“

Text 2:

Die Reisekosten

Wer mehr Geld für Auslandsreisen ausgibt als alle anderen, ist Reiseweltmeister. Um in ein anderes Land zu kommen, zahlten die Deutschen im Jahr 2008 insgesamt über 60 Milliarden Euro. Allein in Spanien ließen sie 2008 fast 7 Milliarden. Sie gaben für Auslandsreisen sogar doppelt so viel Geld aus wie für ihre Rüstung. Wahre Weltmeister also.

Wie gerne die Deutschen verreisen, verdeutlicht ein Vergleich mit den Ausgaben für ihr Lieblingsobjekt, das Auto. Die Deutschen gaben 2006 für den Kauf neuer Autos 66 Milliarden aus. Die Auslandsreisen sind den Deutschen also fast so lieb und teuer wie ihre neuen Autos. Rein statistisch gesehen.

Die Reiseziele

Etwa 40% der Urlaubsreisen führen ins eigene Land. Dort sind die Berge in Bayern und die Strände der Ostsee die beliebtesten Reiseziele. Aber auch Städte mit ihrem Freizeit- und Kulturangebot sind attraktiv, etwa die Hauptstadt Berlin. Doch es gibt auch viele andere reizvolle Städte. Leipzig ist während der Buchmesse ein wahrer Lesemarathon, wo in jeder Eck- und Kellerkneipe eine Lesung stattfindet. Die Kölner können ihren Karneval so feiern, dass in dieser Zeit an ein normales Leben nicht zu denken ist. Und München lockt nicht nur zum Oktoberfest.

Die Deutschen lieben also ihr eigenes Land als Urlaubsort, aber sie werden ihm auch nicht selten untreu. Etwa bei 60% der Urlaubsreisen riskieren die Deutschen einen Seitensprung ins Ausland. So entdeckten sie vor etwa 50 Jahren ihre Liebe zu Italien. Und bald reizten die Deutschen auch noch andere Länder. Griechenland, Spanien und die Türkei hatten ebenso viel Sonne, Strand und Meer. Fernreisen, etwa nach Indien, Thailand oder nach Brasilien, interessieren die Deutschen dagegen weniger. Zum Beispiel fahren mehr Deutsche nach Spanien (allem voran auf die Insel Mallorca) in den Urlaub als in alle Fernreiseländer zusammen. Aber wer weiß – vielleicht entdecken die Deutschen ihre Liebe zu diesen Ländern auch noch.

Reisemotive und Sonstiges

Mindestens eine Urlaubsreise im Jahr muss sein. So haben in den letzten drei Jahren 58% der

Deutschen jedes Jahr mindestens eine Urlaubsreise gemacht. Vor 25 Jahren waren das nur halb so viele, nämlich 32%. Entsprechend geht der Trend zur Zweit- und Drittreise. Einmal ans Meer, einmal in die Berge und einmal in die Stadt. Die Reise dauerte in 60% aller Fälle bis zu zwei Wochen.

Wichtigstes Motiv der Urlaubsreise ist und bleibt die Erholung. Das gilt vor allem für den Sommerurlaub. Das heißt: sonnen und am Strand liegen, baden, lesen oder einfach nichts tun. Sehenswürdigkeiten will nur jeder Zehnte sehen. Eine ganze Bildungsreise haben nur 6% unternommen. Neben dem Komfort ist den Deutschen der Kontrast zum eigenen Zuhause wichtig. Wer in der Stadt lebt, will lieber aufs Land und umgekehrt. Aber am Strand, da treffen sich dann alle. Alleine verreist der Deutsche übrigens nicht gerne. Fast die Hälfte verreist mit dem Partner, ein Viertel ist als Familie unterwegs und nur jeder Zehnte geht alleine auf die Reise.



Bild 4



Bild 5



Bild 6

Text und Bilder zum Thema „Zeit“

Text 3:

Zeitgefühl

Wir leben länger und denken kürzer

Das moderne Leben wird immer schneller. Die Folgen: Maschinen rauben uns Aufmerksamkeit, wir haben Angst, jede Minute etwas zu verpassen, wir planen nicht mehr langfristig. Internet-Pionierin *Esther Dyson* fragt sich, wie man aus dieser Treitmühle herauskommt.

Die Internetzeitschrift "Edge" versammelt in einer legendären Serie Beiträge der renommiertesten Wissenschaftler der Welt - und stellt ihnen unter anderem die Frage: Was halten Sie für wahr, ohne es beweisen zu können? SPIEGEL ONLINE präsentiert ausgewählte Antworten.

Wir leben länger und denken kürzer. Es geht immer um Zeit. Das moderne Leben hat unser Zeitgefühl auf grundlegende und paradoxe Weise verändert, so dass wir kürzer zu denken scheinen, obwohl wir länger leben. Liegt es daran, dass wir mehr in jede Stunde packen oder dass die anderen mehr in jede Stunde zu packen scheinen? Aus einer Vielzahl von Gründen geht alles viel schneller und passiert mehr. Alles verändert sich ständig.

Früher automatisierten Maschinen die Arbeit, so dass wir mehr Zeit für andere Sachen hatten, heute jedoch automatisieren Maschinen die Produktion von Aufmerksamkeit beanspruchender Information, was uns Zeit *raubt*. Sendet beispielsweise jemand eine E-Mail an zehn Adressen, so nimmt sie (theoretisch) die Aufmerksamkeit von zehn Personen in Anspruch, was noch ein harmloses Beispiel ist.

Seit die Belastungen des Alltags verschwunden sind – der Zeitaufwand für Isaac Newton, mit der Kutsche von London nach Cambridge zu fahren, die langen Wege zur Arbeit (ohne iPod), die lesefeindliche Finsternis –, kommt uns jede nicht produktiv genutzte Minute als verpasste Gelegenheit vor. Und schließlich können wir mehr, in immer kleineren Zeiteinheiten messen. Von Flugmeilen bis zu Kalorien (Kohlenhydraten und Fettgrammen), von Freunden über StayFriends bis zu den Schritten auf einem Laufband, von Börsenkursen bis zu Millionen verzehrten Burgern, zählen wir Dinge nach Minuten und Sekunden.

Wie können wir diesen Trend umkehren? Zwar ist dies ein gesellschaftliches Problem, dürfte aber auch ein geistiges ankündigen – eine Art mentale Diabetes. Die meisten von uns sind damit aufgewachsen, Bücher zu lesen (ab und zu jedenfalls) und mit nichtinteraktivem Spielzeug zu spielen, zu dem wir selbst Geschichten, Dialoge und Verhaltensweisen erfinden mussten. Heutige Kinder leben dagegen in einem mit Offerten überfluteten, zeitlich verdichteten Umfeld, das ihre Phantasie oft eher zu ersticken als anzuregen scheint.

Die Überfütterung mit vorgefertigten Informationen (Video, Audio, Fotos, Flackerbildschirme, sprechende Puppen, animierte Kampfspiele) ähnelt derjenigen mit zuckerreichen Fertiggerichten und könnte dem geistigen Stoffwechsel der Kinder – das heißt ihrer Fähigkeit, Informationen selbst zu verarbeiten – ernsthaft schaden. Werden sie in der Lage sein, Ursache und Wirkung zu unterscheiden, einem roten Faden zu folgen, wissenschaftlich zu denken, ein ganzes Buch zu lesen und nicht nur kleine Essays? Ich kenne die Antworten nicht, aber langfristig lohnt es, über diese Fragen nachzudenken.



Bild 7



Bild 8



Bild 9

Magyar nyelvű tartalmi összefoglalás

„A képek illusztratív és személyiségfejlesztő funkciója a német nyelvoktatásban”

c. pályamunkához

A pályamunka témája a képek német nyelvoktatásban betöltött illusztratív és személyiségfejlesztő funkciója. A dolgozat kérdésfeltevését az idegennyelv didaktika kognitív és kommunikatív fordulópontja motiválta és abból indul ki, hogy ez a két fordulópont – minden pozitív hozadékuk ellenére – emocionális és intellektuális téren veszteségeket eredményezett. A dolgozat azt a kérdést kívánja megválaszolni, hogy ezek a veszteségek hogyan pótolhatók az intézményes német nyelvoktatás keretei között.

Ezen kérdés megválaszolásához szükséges az idegennyelv oktatás komplex célkitűzéseinek vizsgálata. Ezt a dolgozat két alapvető fontossággal bíró dokumentum alapján teszi. A *Közös Európai Referenciakeret* a kommunikációt szociális cselekvésként definiálja, és abból indul ki, hogy a tanulóknak a kommunikatív feladatok megoldásához különböző, többek között kommunikatív kompetenciára van szükségük. Mivel a dolgozat a magyarországi német nyelvoktatással foglalkozik, a másik irányadó dokumentum a magyar *Nemzeti Alaptanterv 2012* volt, mely – kiindulva a *Közös Európai Referenciakeret* irányelveiből – az idegennyelv oktatás céljaként a kommunikatív kompetencia fejlesztését határozza meg. Ez szakmai célkitűzésnek tekinthető. Ezen kívül azonban a dokumentum olyan fejlesztési területeket is meghatároz, melyek minden más tantárgyra is vonatkoznak, ily módon túlmutatnak az idegennyelv oktatás szakmai céljain. Ez alatt a dolgozat általános-pedagógiai és nevelési célkitűzéseket ért. A *Nemzeti Alaptanterv 2012* minden tantárgyra vonatkozólag fontos területként határozza meg a tanulók személyiségfejlesztését. A két dokumentum alapján elmondható, hogy az idegennyelv oktatásnak a célok komplexitásával kell szembenéznie.

A fentebb említett célok megvalósítása azonban nem problémamentes. A dolgozat négy tényezőt mutat be, melyek akadályozzák a komplex célok gyakorlatba való átültetését. A hangsúly az általános-pedagógiai célkitűzések megvalósításának útjában álló nehézségekre kerül. Elsőként kerül megemlítésre a kognitív fordulat és annak hatásai. A fordulópont megítélése ellentmondásos, mert az egyszerre volt egy nyitás és korlátozás. A kognitív fordulat hatására értelmét veszítette a behaviorista paradigma, és az embert gondolkodó lényként kezdték definiálni. Ez kihatással volt az idegennyelv didaktikára is, mert a módszereket ez az emberkép határozta meg. Ez volt a fordulópont pozitív hozadéka. Mindezek mellett azonban a túlzott kognitív orientáció az emocionális dimenzió háttérbe

szorulását eredményezte. Az a tény, hogy az ember egy információkat feldolgozó rendszer, magával vonta az emóciók ignorálását a tanítási és tanulási folyamatban. A dolgozat a szakirodalom neves kutatóinak véleménye alapján amellet érvel, hogy a kogníció és emóció nem választhatók el egymástól, azok egymásra hatnak. A két dimenzió együttes bevonásának meg kell jelennie az idegennyelv oktatásban is azáltal, hogy a tanár a tanulókat érzelmekkel bíró személyiségként kezeli és figyelmet szentel a személyiségfejlesztésüknek.

A másik nehezítő tényező a standardizálás és az output-orientáció, melyek azért akadályozzák a nevelői célok megvalósulását, mert a teljesítményt, a mérhető eredményeket és a kimeneti követelményeknek való megfelelést helyezik a tanítás és tanulás központjába. A nyelvvizsgák társadalmi fontosságával és a diákok nyelvvizsga orientáltságával azonban igen nehéz felvenni a versenyt. A harmadik tényező a tankönyvek hiányos volta, mivel a ma használatos idegennyelv tankönyvek inkább gazdasági mintsem nevelői célok szolgálatában állnak. Ilyen nehézségek mellett kell a tanárnak a nevelést és személyiségfejlesztést megvalósítania. Ebből adódik, hogy a tanárok sokszor nem rendelkeznek kellő nyitottsággal és bátorsággal, hogy megküzdjenek ezekkel a nehézségekkel. A dolgozat bemutatja a tanárok számára nélkülözhetetlen kompetenciákat és az elméleti tudás komponenseit, melyek elengedhetetlenek egy olyan idegennyelv oktatás kivitelezéséhez, mely a NAT 2012 követelményeinek is eleget kíván tenni.

A dolgozat nem csupán a problémákat sorakoztatja fel, hanem megoldást is javasol a deficitik kiküszöbölésére. Azt állítja, hogy a képek tudatos alkalmazása lehetővé teszi az említett hiányosságok pótlását. A dolgozat ezért először bemutatja a képek alkalmazásának elméleti alapjait. Itt kerül bemutatásra egy rövid történeti áttekintés a képek szerepéről az idegennyelv oktatásban. A képek alkalmazása több évszázados múltra tekint vissza, azok mindig is jelen voltak az idegennyelv oktatásban. Ma, egy erősen képek által befolyásolt világban, ahol a médiának és digitális eszközöknek kulcsszerepe van, különösen is releváns a képek idegennyelv oktatásban betöltött funkcióiról beszélni és azokat megfontolt szempontok alapján kiválasztani, majd alkalmazni. Ebben a fejezetben foglalkozik a dolgozat a képek funkcióival és ismét a tanári tudással, mely ahhoz szükséges, hogy a képek ne csupán illusztratív, hanem személyiségfejlesztő funkciót is betöltsenek. Erre ugyanis alkalmasak a megfelelően kiválasztott képek. Olyan feladatok összeállítása révén, ahol lehetővé válik a kép és a tanuló közötti kapcsolat, ahol a képek „megszólítják” a tanulókat és alkalmat biztosítanak számukra, hogy önmaguk és mások ismeretére eljussanak a képek

tartalmán keresztül, integrálható a személyiségfejlesztés, mint célkitűzés az idegennyelv oktatásba.

A dolgozat empirikus része beszámol egy 2012-ben, az ELTE-BTK Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszékén végzett tanárkutatásról, mely interjúk segítségével tapasztalt idegennyelv tanárok szakmai profilját vizsgálta. A vizsgálat eredményei megerősítették azt a tényt, hogy a nevelői céloknak szükségszerűen meg kell jelenniük a mindennapi idegennyelv oktatás gyakorlatában, mert ez a társadalom és a szülők elvárása.

A dolgozat a jelenlegi helyzet feltárására ma használatos német tankönyveket elemez abból a szempontból, hogy milyen célból alkalmaznak képeket és milyen mértékben próbálják meg ezek segítségével az emocionális és tartalmi dimenziót a tanítás folyamatába integrálni. A képek különböző felhasználási területei közül külön hangsúlyt kap a személyiségfejlesztő funkció. A dolgozat célja, hogy a tankönyvelemzések segítségével választ adjon arra a kérdésre, hogy a német nyelvű tankönyvek kimerítik-e azokat a lehetőségeket, melyeket a képek kínálnak fel a személyiségfejlesztésre. Az elemzés eredményei igazolták azt a hipotézist, mely szerint a ma használt német nyelvű tankönyvek nem kielégítő módon használják ki a képekben rejlő potenciált. A képek túlnyomó többségben illusztratív funkciót töltenek be, annak ellenére, hogy sokkal több lehetőséget is felkínálnak. A képek ugyanis – mint ahogy az fentebb bemutatásra került – emocionálisan és intellektuálisan is tudják a tanulókat gazdagítani.

A dolgozat másik célja, hogy didaktikai javaslatok bemutatásával a helyzet javításához hozzájáruljon. A dolgozat gyakorlati részében javaslatok olvashatók, melyek az elméleti ismeretekre alapozva, szövegek és képek kombinációjával mutatnak be egyes tanítási lépéseket. A didaktikai javaslatok átültetése a gyakorlatba út lehet a személyiségfejlesztő és emocionális elemeket integráló tanítási és tanulási folyamat felé.

Összességében megállapítható, hogy a képek alkalmazásának újszerű megközelítése releváns és szükséges egy olyan idegennyelv oktatás számára, amely eleget kíván tenni a komplex célkitűzéseknek és nem csupán a tanulók kognitív, de emocionális és személyiségbeli fejlesztését is szem előtt tartja. A képek ezen dolgozatban bemutatott lehetőségeinek tudatos kihasználása hozzájárulhat az idegennyelv gyakorlatának megújulásához.