

Universität Szeged

Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“

Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur

**Das Lehren und Lernen
des Deutschen als zweite Fremdsprache in Ungarn
Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden**

vorgelegt von Viktória Lantos,

Ungarisch – Deutsch als Nationalitätensprache

Betreuerin: Dr. Tünde Sárvári, Hochschuldozentin

Szeged

02. 11. 2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
2 Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)	4
3 Eine Umfrage unter den Deutschlehrenden über DaFnE-Unterricht in Ungarn.....	10
3.1 Datenerhebung.....	10
3.1.1 Eigene Kenntnisse und Erfahrungen der Deutschlehrenden in Bezug auf DaFnE-Konzept	10
3.1.2 DaFnE-Konzept in den von den Deutschlehrenden angewandten kurstragenden Lehrwerken	12
3.2 Datenanalyse	12
3.2.1 Die Lage des DaFnE-Konzeptes in Ungarn nach der Umfrage.....	15
3.2.2 Die Wirkung der englischen Sprache auf das Deutsche in Ungarn.....	15
3.2.3 Sonstige Anmerkungen der Befragten zum Thema.....	17
3.2.4 Die Anwendung des DaFnE-Konzepts in Ungarn.....	20
3.2.5 DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken nach Meinung der Befragten.....	23
3.3 Erkenntnisse der Datenerhebung.....	26
Anhang	32

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit wird heutzutage immer mehr diskutiert. Man braucht nutzbare Fremdsprachenkenntnisse, um in der heutigen, modernen, globalisierten Welt seinen Mann stehen zu können. Auf dem Arbeitsmarkt gehören die Kenntnisse, eine Fremdsprache gut sprechen zu können, zu den wichtigsten Werten. Viele Firmen schreiben vor, mehrere Sprachen produktiv verwenden zu können. Diese Tendenz wurde auch von dem ungarischen Bildungswesen erkannt, deshalb ist die Förderung des Fremdsprachenlernens in den ungarischen Schulen so wichtig: in der Grundschule beginnt jedes Kind spätestens in der vierten Klasse die erste Fremdsprache zu lernen, und in den Gymnasien müssen sich die Lernenden zwei Fremdsprachen aneignen.

Um die Lage der deutschen Sprache als Fremdsprache in Ungarn zu verstehen, muss man sehen, dass „lingua franca“ der modernen Welt Englisch ist (vgl. Marx 2000: 1), deshalb wählen die meisten Lernenden (besser gesagt die Eltern der Lernenden) Englisch als erste Fremdsprache (im Weiteren: L2). Die meisten ungarischen Lernenden treffen sich demzufolge mit dem Deutschen erst in der Mittelschule, wenn sie schon Erfahrung mit einer anderen Fremdsprache (dementsprechend meistens mit dem Englischen) haben. Sie lernen also Deutsch als zweite Fremdsprache (im Weiteren: L3), und in ihrem Fall spricht man vom sog. DaFnE-Unterricht, d. h. Deutsch als zweite Fremdsprache (im Weiteren: L3) wird nach Englisch als L2 unterrichtet. Aus der Perspektive des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache als L3 ist es sehr nützlich zu untersuchen, wie das Englische als L2 das Lernen der deutschen Sprache als L3 beeinflusst.

Das Thema hat mein Interesse geweckt, weil ich später auch in einer Mittelschule Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren: DaF) unterrichten möchte. Wenn ich aus der aktuellen Lage des Fremdsprachenunterrichts in den ungarischen Mittelschulen ausgehe, bin ich mir sicher, dass ich überwiegend auch in solchen Klassen DaF lehren werde, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen. Diese Lernenden werden schon Kenntnisse über die englische Sprache und Erfahrungen über den Prozess des Fremdsprachenlernens haben. Der bewusste und geplante Einbau des DaFnE-Konzeptes in den DaF-Unterricht kann den Prozess des Lernens und Lehrens des Deutschen wirksamer machen.

In einer früheren Untersuchung (Lantos 2021) habe ich mich mit dem DaFnE-Konzept aus der Perspektive der Lehrwerke befasst. Das Lehrwerk gilt als eine Seite des didaktischen Dreiecks (die drei Seiten des Dreiecks sind Lernende, Lehrende und Lehrwerke/Lerninhalte). Ich ging davon aus, dass die Lehrwerke im Unterricht als wichtigste Inputquellen gelten

(Sárvári 2019), und wenn die Deutschlehrenden keine Englischkenntnisse haben, wären DaFnE-Lehrwerke eine große Hilfe beim Lehren solcher Lernenden, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen. Zielsetzung der Arbeit ist, die angefangene Untersuchung weiterzuführen und sie um einen weiteren Aspekt des didaktischen Dreiecks zu erweitern. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Seite der Lehrenden, weil ich im Einklang mit Sárvári (2020) davon überzeugt bin, dass die Lehrenden in dem Prozess des Lernens eine Schlüsselrolle spielen.

In dieser Arbeit werden nach Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gesucht:

- Kennen die Deutschlehrenden an den ungarischen Mittelschulen das DaFnE-Konzept?
- Wie beurteilen die Deutschlehrenden an den ungarischen Mittelschulen die Wirkung der englischen Sprachen auf das Deutsche?
- Bieten die in den ungarischen Mittelschulen benutzten DaF-Lehrwerke nach der Meinung der Deutschlehrenden eine wirkliche Hilfe beim DaFnE-Unterricht?
- Beziehen sich die Deutschlehrenden bei der Planung und Gestaltung ihres Deutschunterrichts auf das DaFnE-Konzept?
- Wenn ja, dann in welchen Bereichen bauen sie darauf?

Die Arbeit gliedert sich außer Einleitung und Fazit in zwei größere Teile. Der erste Teil behandelt den wissenschaftlichen Hintergrund der DaFnE-Didaktik, und stellt die wichtigsten Theorien und Modelle der Mehrsprachigkeitsdidaktik dar. Als wissenschaftliche Basis meiner Untersuchung gilt das Faktorenmodell von Hufeisen, worauf ich mich auch im Falle meiner früheren Untersuchung stützte. Aus diesem Grund weist dieses Kapitel Ähnlichkeiten mit dieser Publikation (Lantos 2021) auf. Auf dem vorher betrachteten Kapitel aufbauend werden im Folgenden der Online-Fragebogen, die Proband*innen und die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Das dritte Kapitel wurde in drei Unterkapitel geteilt, in denen ich die Datenerhebung, die Datenanalyse und die Erkenntnisse der Datenerhebung erläutere.

SUPPORTED BY THE ÚNKP-21-2 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR INNOVATION AND TECHNOLOGY FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.



2 Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)¹

In den ungarischen Grundschulen wird Deutsch immer seltener als erste Fremdsprache (L2) von Lernenden gewählt, weil Englisch als „lingua franca“ der modernen Welt gilt, und daneben wird Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache (L3 oder L4) gelernt (vgl. Marx 2000: 1). Die Mehrheit der Deutschlernenden trifft die deutsche Sprache also erst in der Mittelschule, und hat frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen. Die Lernenden, die früher mindestens eine Fremdsprache gelernt haben, könnten und sollten ganz anders unterrichtet werden als diejenigen, die sich die erste Fremdsprache aneignen (vgl. Hufeisen 2003a: 7). Im DaFnE-Unterricht wäre es nützlich, neben den Erstsprachenkenntnissen auch auf die vorhandenen Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen. Diese früher gemachten Erfahrungen könnten das Lernen einer neuen Fremdsprache (in unserem Fall das Lernen der deutschen Sprache) erleichtern (vgl. Marx 2000: 1).

DaFnE-Didaktik ist Teil der Tertiärsprachendidaktik (vgl. Wypusz 2015: 82). Eine Tertiärsprache ist eine solche Sprache, die man nach einer anderen Fremdsprache erlernt hat (vgl. Hufeisen 2003a: 5), bei dem DaFnE-Unterricht gilt Deutsch also als eine Tertiärsprache, weil nach Englisch gelernt wird. DaFnE-Konzept ist auch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) bedeutend, die „die Vermittlung einer Ln ($n \geq 3$) zum Ziel hat“ (Berényi-Nagy 2013: 229). Unter dem Begriff Mehrsprachigkeit wird ein Umstand verstanden, in dem die Menschen sich gleichzeitig auf mehrere Sprachen ausdrücken können (Feld-Knapp 2014: 15). Königs (2001: 263) unterscheidet drei Typen der Mehrsprachigkeit:

- Unter retrospektive Mehrsprachigkeit versteht man, dass die Lernenden die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mitbringen und über Kenntnisse in der L2 verfügen.
- Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die Lernenden die Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringen, aber keine seiner Sprachen der Lerngegenstand ist. Sie bauen ihre Mehrsprachigkeit in einer L3 aus.
- Wenn die Lernenden durch den Fremdsprachenunterricht ihre Mehrsprachigkeit aufbauen, kann man über eine prospektive Mehrsprachigkeit sprechen.

¹ Die vorliegende Untersuchung ist die Fortführung einer früheren Untersuchung von mir, deren Erkenntnisse im Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020 (Kovács 2021) veröffentlicht wurden. Als theoretische Basis bezog ich mich in beiden Fällen auf dieselben Fachliteraturen, deshalb hat dieses Kapitel Übereinstimmungen mit meiner Publikation (Lantos 2021).

Im Allgemeinen wird in Ungarn die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts aufgebaut, deshalb kann man meistens über eine prospektive Mehrsprachigkeit hier sprechen.

Mehrsprachigkeit gewinnt Jahr zu Jahr immer größere Bedeutung, deshalb interessierten die Forschenden sich für Tertiärsprachendidaktik immer mehr. Schon in den 40er Jahren, die Zeit der kontrastiven Hypothese waren, sahen die Forschenden, dass die Muttersprache (L1) einen Einfluss auf das Lernen einer Fremdsprache haben kann, also die in der Muttersprache unterschiedlichen Formen können das Lernen erschweren, und die ähnlichen Formen können das Neusprachlernen erleichtern (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 14). In den 60er Jahren wurde eher auf die negativen Wirkungen der früher gelernten Fremdsprache konzentriert, deshalb wurden Fremdsprachen eher separat gelehrt (vgl. Wypusz 2015: 82). Diese negativen Wirkungen nennt man negativen Transfer oder Interferenzen, die solche Fehler sind, die sich aus früher gelernten Sprachen in die neue Fremdsprache einschleichen (vgl. Marx 2018). In den 70er Jahren herrschten zwei Hypothesen in der Spracherwerbsforschung: die Identitätshypothese und die Interlanguage-Hypothese. Die erste behauptet, dass die Lernenden in allen Sprachen gewisse vorprogrammierte Stadien durchlaufen. Nach der Interlanguage-Hypothese wird ein neues drittes System aufgebaut, das aus beiden Sprachen Merkmale aufweist (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 14).

Erst am Ende der 80er Jahre wurde auch positiver Transfer bei der Cross-linguistic Influence wahrgenommen, deren Pionier Håkan Ringbom war (1987; neue, überarbeitete Ausgabe 2007). Wegen dieser Tendenzen stieg das Interesse daran, wie man Deutsch nach einer anderen Fremdsprache, vorrangig nach Englisch lehren könnte (vgl. Wypusz 2015: 82). Anfang der 1990er erschien zuerst DaFnE (vgl. Hufeisen 1991, 2019).

Dank der Entdeckungen der 1990er Jahre über die „qualitativen und quantitativen Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“, schafften die Forschenden neue sprachunabhängige Modelle, mit denen sie das multiple Sprachenlernen darstellen könnten (Hufeisen 2003a: 7–8). Bei diesen Modellen zum multiplen Sprachenlernen stehen Transfer- und Interaktionsphänomene im Mittelpunkt, und diese Modelle gehen davon aus, dass die früher erworbenen Sprachen und die neuen Fremdsprachen einander beeinflussen, aber sie nähern sich dieses Phänomen aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Sichten (vgl. Hufeisen 2003b: 98–99).

DMM (Dynamic Model of Multilingualism) von Herdina und Jessner (vgl. Berényi-Nagy 2013: 229) ist ein psycholinguistisches Modell (vgl. Hufeisen 2003a: 8), das davon ausgeht, dass das multilinguale Bewusstsein der mehrsprachigen Menschen erhöht ist. Das

multilinguale Bewusstsein besteht aus zwei Komponenten: aus dem metalinguistischen Bewusstsein, das eine Fähigkeit ist, auf die sprachlichen Formen und Funktionen zu konzentrieren, und aus dem zwischensprachlichen Bewusstsein, das sich auf die Interaktion zwischen Sprachen bezieht (vgl. Jessner – Allgäuer – Hackl 2015: 220–221).

Das Rollen-Funktionsmodell von Hammarberg und Williams (vgl. Hufeisen 2003b: 99), das (wie Hufeisen und Gibson (2003: 15) behaupten) eher ein Sprachproduktionsmodell ist, konzentriert auf die Entwicklung der individuellen Lernprozesse (vgl. Hufeisen 2003a: 8).

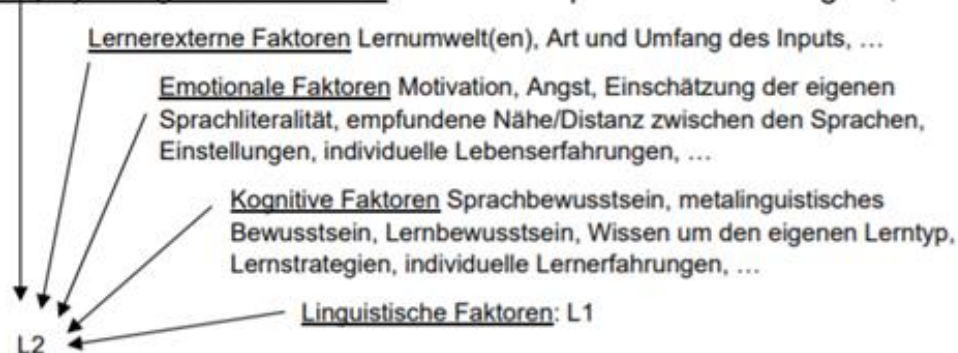
Bei dem FLAM (Foreign Language Acquisition Model), das eine Folgemodell kontrastiver Überlegungen ist (vgl. Hufeisen 2003a: 8), gilt die erste Fremdsprache als Hauptrahmen für die später zu lernenden Fremdsprachen (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 15).

Ich teile die Ansicht von Berényi-Nagy (2017: 51), die sich dafür ausspricht, dass das Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. 2003a, 2003b, 2010; Hufeisen/Gibson 2003, 2019) das relevanteste aus der Sicht der Fremdsprachenlehrforschung ist. Dieses Modell stellt die Einflussfaktoren auf das Sprachenlernen dar (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 15) und geht von der chronologischen Beschreibung der jeweiligen Faktoren aus. Diese Faktoren konstituieren vier Stufen des Spracherwerbs: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx) (vgl. Hufeisen 2003a: 8).

Die Erstsprache (L1) erwirbt man als Kleinkind in natürlicher Umgebung als seine Muttersprache (Feld-Knapp 2014: 15). Das Erstspracherwerb (L1) des Kindes wird am Anfang durch zwei Faktorenkomplexe beeinflusst, diese sind die neurophysiologischen Faktoren (wie zum Beispiel generelle Spracherwerbsfähigkeit oder Alter) und die lernerexternen Faktoren (wie zum Beispiel Lernumwelt oder Art und Umfang des Inputs) (Hufeisen 2010: 201–202).

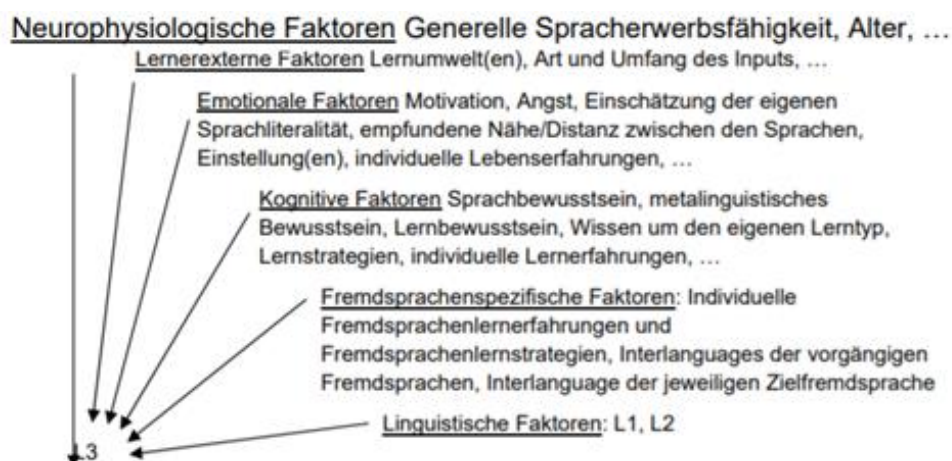
Wenn das Kind beginnt, eine Fremdsprache zu lernen, hat es schon Erfahrungen mit seiner Erstsprache, und diese Erfahrungen sind die linguistischen Faktoren, die das Lernen von L2 beeinflussen (Hufeisen/Gibson 2003: 16–17). Neurophysiologische und lernerexterne Faktoren sind auch beim Lernen einer ersten Fremdsprache bedeutend. Speziell in dem institutionellen Fremdsprachenunterricht sind die lernerexternen Faktoren wichtig: es ist zum Beispiel nicht egal, ob man nur eine Fremdsprachenstunde pro Woche hat oder jeden Tag die Gelegenheit hat, sich die Sprache anzueignen (Hufeisen 2010: 202). Bei dem L2-Lernen spielen die emotionalen Faktoren (z. B.: Motivation oder Angst) und die kognitiven Faktoren (z. B.: sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein usw.) eine bedeutende Rolle (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 16–17). Diese Faktoren des L2-Lernens stellt die folgende Abbildung (Abbildung 1) von Hufeisen (Hufeisen/Gibson 2003: 17) dar:

Wenn man eine zweite Fremdsprache lernt, geht es nicht nur um eine weitere
Neurophysiologische Faktoren Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter, ...



1. Abb. Faktoren des L2-Lernens von Hufeisen (Hufeisen/Gibson 2003: 17)

Fremdsprache, sondern auch darum, dass sich selbst der Prozess, eine Fremdsprache zu lernen, wiederholt, deshalb gibt es einen qualitativen Unterschied zwischen Lernen einer ersten und einer zweiten Fremdsprache (Hufeisen 2010: 203). Grafisch lassen sich die Faktoren des L3-Lernens wie folgt veranschaulichen (Hufeisen/Gibson 2003: 18):



2. Abb. Faktoren des L3-Lernens von Hufeisen (Hufeisen/Gibson 2003: 18)

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache sind die vorher erwähnten Faktoren auch von großer Bedeutung, aber bei den linguistischen Faktoren wird auch L2 beeinflusst. Diese fünf Kategorien ergänzen sich beim L3-Lernen durch fremdsprachspezifische Faktoren (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Diese Faktoren beinhalten „die Fähigkeiten von sprachübergreifendem Denken und von interlingualem Erschließen“ (Berényi-Nagy 2017: 78).

Die Lernenden können ihre Fremdsprachlernstrategien (z. B. wie sie Vokabeln am schnellsten lernen können, wie sie eine Textrezeptionsaufgabe lösen können usw.) beim Lernen einer neuen Sprache sehr gut benutzen (Hufeisen 2010: 204). Die emotionalen Faktoren sind

auch beim Lernen einer zweiten Fremdsprache bedeutend. Wenn die Lernenden negative Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen haben, können sie Angst vor einer neuen Fremdsprache haben. Wenn die Lernenden so fühlen, dass ihre Sprachkenntnisse, die sie früher bekommen haben, beim Lernen einer zweiten Fremdsprache helfen können, werden sie

Hufeisen (2010: 204–205) unterscheidet „die Faktoren des Lernens weiterer Fremdsprachen (L_x , wobei immer für $x > 2$ gilt)“ (Hufeisen 2010: 204). Diese Faktoren funktionieren ähnlich wie die Faktoren des L3-Lernens. Mit allen neuen Sprachen werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren und die linguistischen Faktoren breiter. Die Lernenden können mehr Erfahrungen mit Fremdsprachen in dem Lernen einer neuen Fremdsprache bewerten.

Das Faktorenmodell zeigt, dass es zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede gibt (Hufeisen 2010: 201). Laut dem Modell gibt es nicht nur eine negative Seite, wenn man verschiedene Sprachen lernt, sondern die früheren Erfahrungen können das Lernen einer zweiten Fremdsprache auch positiv beeinflussen (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Mit Hilfe früherer Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien wird das Lernen einer zweiten Fremdsprache erleichtert.

Wenn man frühere Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache hat, erhält man riesengroße Lernvorteile (vgl. Marx 2018). Mit dem Lernen der L2 in der Grundschule bekommt das Kind solche Erfahrungen, die auch später beim Lernen einer anderen Fremdsprache nützlich werden: das Kind eignet sich Lernstrategien an, und wird für es bewusst, welcher Lerntyp es ist (vgl. Hufeisen 2003a: 9). Wenn man nach Englisch Deutsch lernt, gibt es viele Erleichterungen auf dem Feld des Wortschatzes und auf dem Feld der Grammatik auch. Die Internationalismen (z. B. *informieren* – *to inform*, *die Funktion* – *function*), die Anglizismen (z. B. *cool*, *Second Hand*) und die Wörter, die aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund stammen (z.B. *Apfel* – *apple*, *Buch* – *book*), können die Lernenden sehr einfach und schnell erkennen (vgl. Marx 2018).

Auch die strukturellen Ähnlichkeiten der zwei Sprachen (z. B. die Wortstellung bei den Fragesätzen in beiden Sprachen: *Wo ist Peter?* – *Where is Peter?*) können beim L3-Lernen hilfreich werden. Beim Verstehen grammatischer Erscheinungen bedeuten die Vorkenntnisse mit der englischen Sprache eine große Hilfe besonders für Lernenden, deren Muttersprache etymologisch weit entfernt vom Deutschen steht (wie beispielsweise bei Lernenden mit Ungarisch als L1). Nach Englisch können auch textuelle Merkmale problemloser gelernt werden: die Lernenden, die schon zum Beispiel eine Bildbeschreibung auf Englisch machen

können, kennen schon den Aufbau und den Inhalt solcher Texte, und deshalb können sie zum Beispiel viel einfacher ein Bild auf Deutsch beschreiben (vgl. Marx 2018).

3 Eine Umfrage unter den Deutschlehrenden über DaFnE-Unterricht in Ungarn

Wie erwähnt, gehört Ungarn zu solchen Ländern, wo die Deutschlehrenden Deutsch vor allem als L3 für Lernende unterrichten, die vorher Englisch lernten. Ich habe deshalb eine Online-Umfrage zusammengestellt. Ziel dieser Umfrage ist, zu erkennen, ob die Deutschlehrenden in Ungarn das DaFnE-Konzept kennen, und was sie zu den wichtigsten Aussagen des Konzepts meinen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dieser Umfrage, und stellt die Ergebnisse der Untersuchung dar.

3.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch einen von mir erstellten Google-Fragebogen. Die Ausfüllung des Fragebogens war freiwillig und anonym. In der Umfrage wurden insgesamt 10 Fragen zum Thema DaFnE-Konzept gestellt, und darüber hinaus noch 4 Fragen über die demographischen Daten der Befragten. Die Befragung operiert mit geschlossenen Fragen, weil die Daten so weniger subjektiv analysiert werden können. Die Umfrage hat nur eine offene Frage, die nur optional ist. Bei dieser Frage *‚Irgendetwas, was Sie noch mitteilen würde‘* können die befragten Deutschlehrenden ihre sonstigen Anmerkungen eingeben.

Thematisch können die Fragen in zwei größere Gruppen eingeteilt werden: einerseits sollten die Lehrenden ihre eigenen Kenntnisse und Erfahrungen über DaFnE-Unterricht mitteilen, andererseits sollten sie die von ihnen angewandten kurstragenden Lehrwerke nach DaFnE-Konzept bewerten.

3.1.1 Eigene Kenntnisse und Erfahrungen der Deutschlehrenden in Bezug auf DaFnE-Konzept

Die im Folgenden betrachteten Fragen beziehen sich darauf, wie die Befragten über DaFnE-Konzept denken. Ziel der ersten Frage *‚Haben Sie über das DaFnE-Konzept schon gehört?‘* ist, die Bekanntheit des DaFnE-Konzepts unter den Deutschlehrenden zu erkennen. Die zweite Frage *‚Sprechen Sie Englisch?‘* beschäftigt sich mit den eigenen Englischkenntnissen der Befragten, was eine wichtige Information aus der Perspektive des DaFnE-Konzepts ist, weil die Lehrenden auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede der zwei Sprachen hinweisen können, wenn sie Erfahrungen mit beiden Sprachen haben.

Mit der nächsten Frage *„Ist es Ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten?“* wollte ich entdecken, was die Deutschlehrenden über die Wirkung der früheren Fremdsprachenlernerfahrungen der Lernenden auf das L3-Lernen glauben. Die Befragten sollten die Schwierigkeit des Zusammenarbeitens mit Lernenden, die Deutsch nach Englisch lernen, auf Likert-Skala eingeben.

In der Umfrage wurde die folgende Multiple-Choice-Frage gestellt:

Mit welcher Ansage sind Sie einverstanden?

- 1. Die Lehrenden können wegen seiner früheren Englischkenntnisse die deutsche Sprache leichter lernen.*
- 2. Die Lehrenden machen Fehler während dem Benutz der deutschen Sprache wegen seiner früheren Englischkenntnisse.*
- 3. Ich bin mit beiden Aussagen einverstanden.*
- 4. Ich bin mit diesen Aussagen nicht einverstanden.*

Mit dieser Frage ist es möglich zu entdecken, wie die Deutschlehrenden die Wirkung der englischen Sprache beurteilen, und eher auf die positive Interferenz oder auf die negative Interferenz konzentrieren. Auch solche Befragten können antworten, die beide Seiten der Interferenzerscheinungen wahrnehmen, und auch solche, die so glauben, dass die englische Sprache das Lernen des Deutschen nicht wirklich beeinflusst.

Ziel der nächsten Frage war, zu entdecken, wie DaFnE-Konzept in der Wirklichkeit bei den Grund- und Teilfertigkeiten der kommunikativen Fremdsprachendidaktik erscheint:

*Wie bauen Sie in dem Unterricht darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?
Geben Sie Ihre Antwort in den folgenden Themenbereichen ein!*

Die untersuchten Themenbereiche sind die Grundfertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, beziehungsweise die Teilfertigkeiten wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtsschreibung und Landeskunde. Die sind Bereiche, die im Fokus der kommunikativen Didaktik stehen, und im institutionellen Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert werden sollen.

Die letzte Frage zu dieser Thematik war die Folgende:

Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach, dass die Deutschlehrenden auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden bauen?

Mit dieser Frage wollte ich erkennen, ob die Verwirklichung des DaFnE-Konzepts in dem Unterricht nach Meinung der Befragten die Aufgabe der Lehrenden ist.

3.1.2 DaFnE-Konzept in den von den Deutschlehrenden angewandten kurstragenden Lehrwerken

Die hier dargestellten Fragen beschäftigen sich mit den DaF-Lehrwerken, die am meisten in dem Unterricht benutzt werden. Die erste Frage *„Welche Lehrwerke benutzen Sie in den Deutschstunden?“* bezieht sich darauf, welche Lehrwerke die Deutschlehrende im Unterricht als kurstragendes Lehrwerk anwenden.

Die Lehrenden sollten in der folgenden Frage darauf antworten, ob bzw. inwieweit die Lehrwerke auf DaFnE-Konzept bauen:

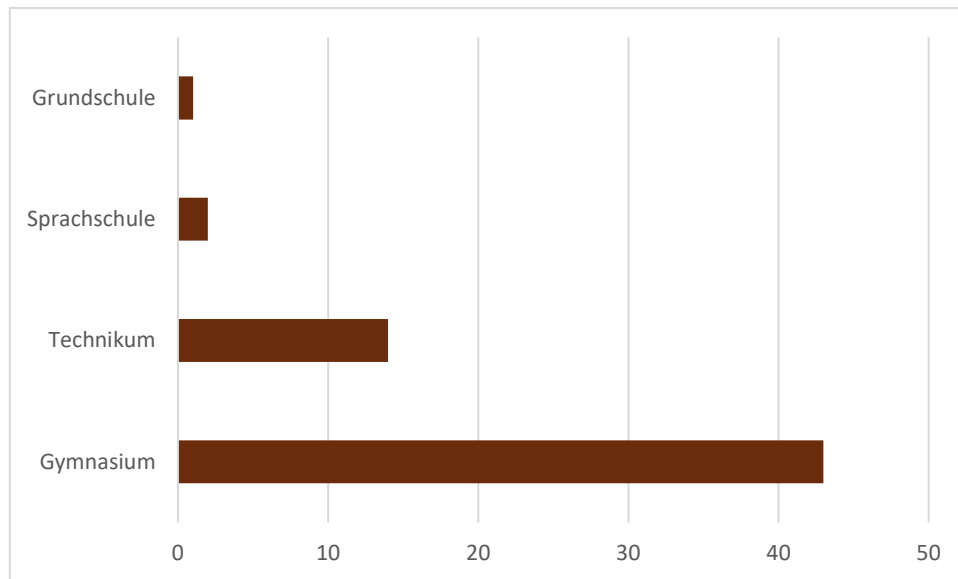
Wie bauen die von Ihnen gewählten Lehrwerke darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben? Geben Sie Ihre Antwort in den folgenden Themenbereichen ein!

Die untersuchten Themenbereiche sind auch hier die Grundfertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, beziehungsweise die Teilfertigkeiten wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtsschreibung und Landeskunde, weil diese im Zentrum des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stehen.

Die Frage *„Für wie wichtig halten Sie es, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren?“* hilft bei der Erkennung, ob die Verbindung der zwei Sprachen die Aufgabe der Lehrwerke ist.

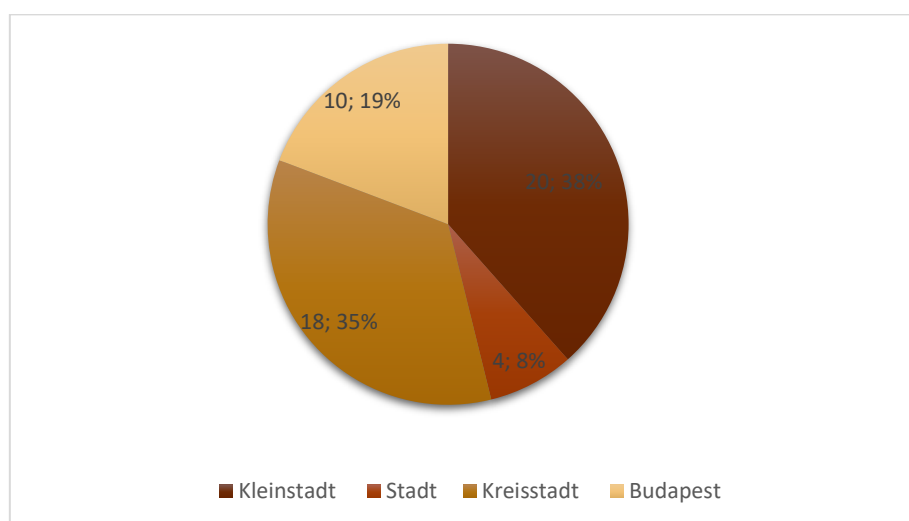
3.2 Datenanalyse

52 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Mehrheit der Antwortgebenden waren Frauen, nur ein Mann beantwortete die Fragen. Es repräsentiert die Lage des Unterrichtswesens gut, was den Anteil des Geschlechtes betrifft. Die Mehrheit der Befragten (49 Personen) unterrichtet an ungarischen Mittelschulen, 2 Personen an Sprachschulen und eine Person in der Grundschule Deutsch. 9 Befragte hatten auch in mehreren Schultypen Erfahrungen gesammelt, deshalb erscheinen in Abbildung 1 mehr Zahlen als die Anzahl der Befragten. 43 Personen von 49, die in Mittelschulen lehren, hatten Erfahrungen im Gymnasium, und 4 Personen davon in einem zweisprachigen Gymnasium.



3. Abb. Schultypen, wo die Lehrenden ihre Erfahrungen machten

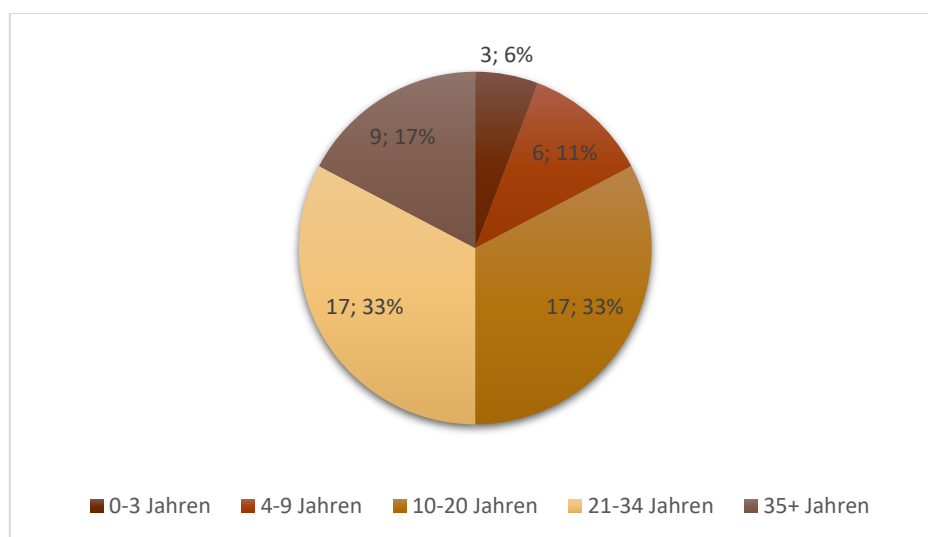
In der Umfrage wurde danach gefragt, in welchem Siedlungstyp die Lehrenden ihre Erfahrungen mit Lernenden, die Deutsch als L3 lernen, machten. Da Mittelschulen sich nur in Städten befinden, kamen kleinere Siedlungstypen wie Dörfer oder Gemeinden hier nicht als Option vor. Die Lehrenden konnten von folgenden Siedlungstypen wählen: Kleinstadt (bis 45 000 Einwohner), Stadt mit mittelmäßiger Einwohnerzahl (mehr als 45 000 Einwohner), Kreisstadt (Großstadt, Verwaltungszentrum) und Hauptstadt, Budapest. Der Anteil der Siedlungstypen, wo die Deutschlehrenden arbeiteten, ist grafisch in Abbildung 2 dargestellt.



4. Abb. Siedlungstypen

Mehr als ein Drittel der Befragten arbeitet in einer Kleinstadt. Die meisten Deutschlehrenden, die antworteten, machten ihre Erfahrungen in einer Kreisstadt, also in einer Großstadt, die als Verwaltungszentrum gilt. Es gibt auch 10 solche Personen, die in Budapest lehren.

Nur ein Drittel der Befragten gehört zu den jüngsten und zu den ältesten Generationen der Deutschlehrenden: 6 % der Lehrenden ist Berufsanfänger*in (0–3 Jahren), 11 % arbeitet seit 4–9 Jahren und der Anteil der erfahrensten Lehrenden, die seit mehr als 35 Jahren im Beruf sind, liegt bei 17 %. Zweidrittel der Befragten gehört zu den Gruppen, die seit 10–20 oder 21–34 im Unterrichtswesen arbeiten. Die Daten werden in Abbildung 3 gezeigt.



5. Abb. Erfahrungen der Befragten in Jahren

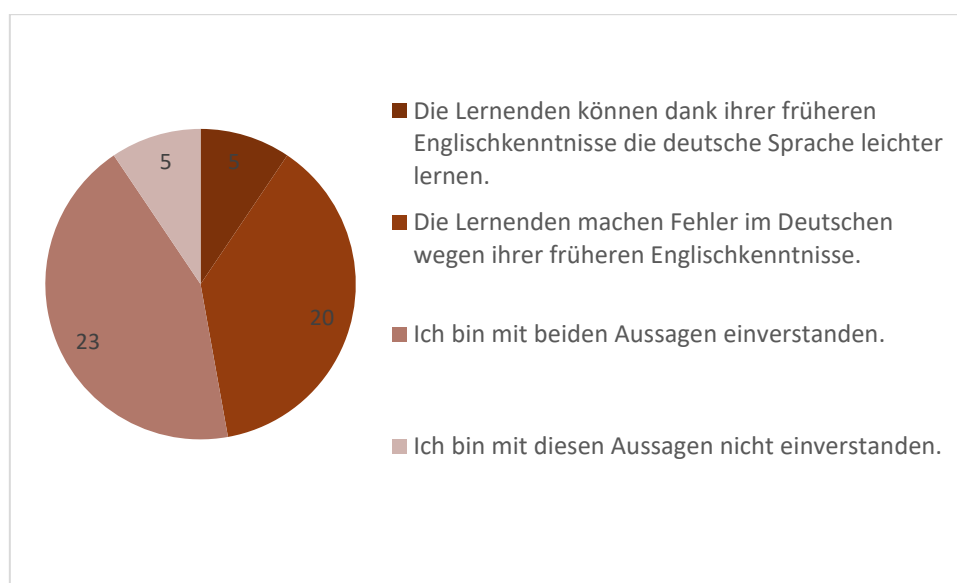
3.2.1 Die Lage des DaFnE-Konzeptes in Ungarn nach der Umfrage

80,8 % der Befragten (43 Lehrende aus 52) spricht Englisch, also die Mehrheit der Deutschlehrenden könnte auch die eigenen Englischkenntnisse im Deutschunterricht benutzen.

Der Anteil der Deutschlehrenden, die über DaFnE-Konzept schon hörten, lag bei 17,3%, dass bedeutet, dass nur 9 Personen aus den 52 kennen dieses Konzept. Es ist festzustellen, dass die Mehrheit der Deutschlehrenden Deutsch als L3 nach Englisch ohne Kenntnisse über DaFnE-Didaktik unterrichtet.

3.2.2 Die Wirkung der englischen Sprache auf das Deutsche in Ungarn

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die Deutschlehrenden in Ungarn die Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen als L3 beurteilen. In der Online-Umfrage wurde danach gefragt, ob die englische Sprache positiv oder negativ auf das Deutsche wirkt. Das Ergebnis der Datenerhebung wird in Abbildung 4 dargestellt:



6. Abb. Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Die Antworten auf die Frage 'Mit welcher Ansage sind Sie einverstanden?'

Die absolute Mehrheit der Befragten (fast 90 %) meint, dass das Englische das Lernen der deutschen Sprache als L3 irgendwie beeinflusst, und nur 5 Personen glauben, dass diese Sprache keine Rolle beim Deutschlernen spielt. Die meisten Deutschlehrenden erfuhren schon, dass der DaFnE-Unterricht anders ist. Fast die Hälfte der Befragten sieht es so, dass die Wirkung des Englischen sowohl positiv als auch negativ sein kann. Viele (ca. 38 % der Befragten) sehen nur die negative Seite der Interferenzerscheinungen. Sie glauben, dass das

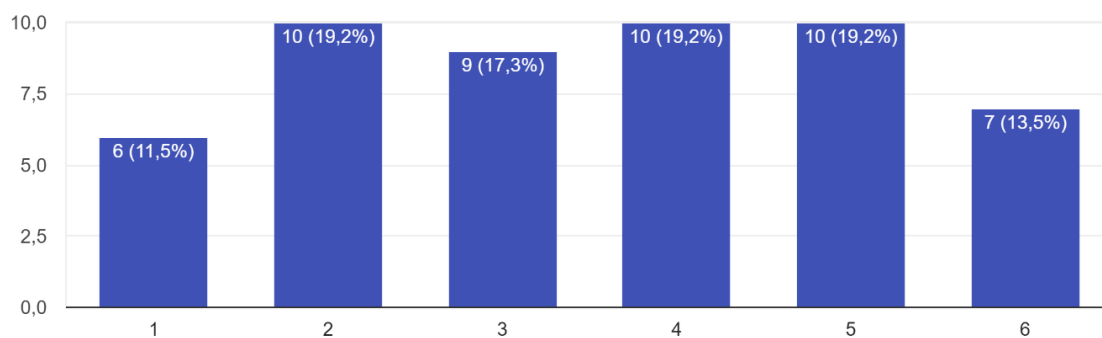
Englische ein Hindernis beim Deutschlernen ist. Ein geringer Anteil, ca. 10 % der Befragten konzentriert eher nur auf die positiven Interferenzen, und sieht eine Möglichkeit in der englischen Sprache, um Deutsch leichter lernen zu können.

Die Lehrenden sollten darauf antworten, ob es ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger ist, mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten. Nur ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten glaubt, dass es leichter ist. Abbildung 5 stellt die Ergebnisse der Datenerhebung dar. Es ist zu sehen, dass sowohl die positive als auch die negative Seite des DaFnE-Unterrichts wahrgenommen werden.

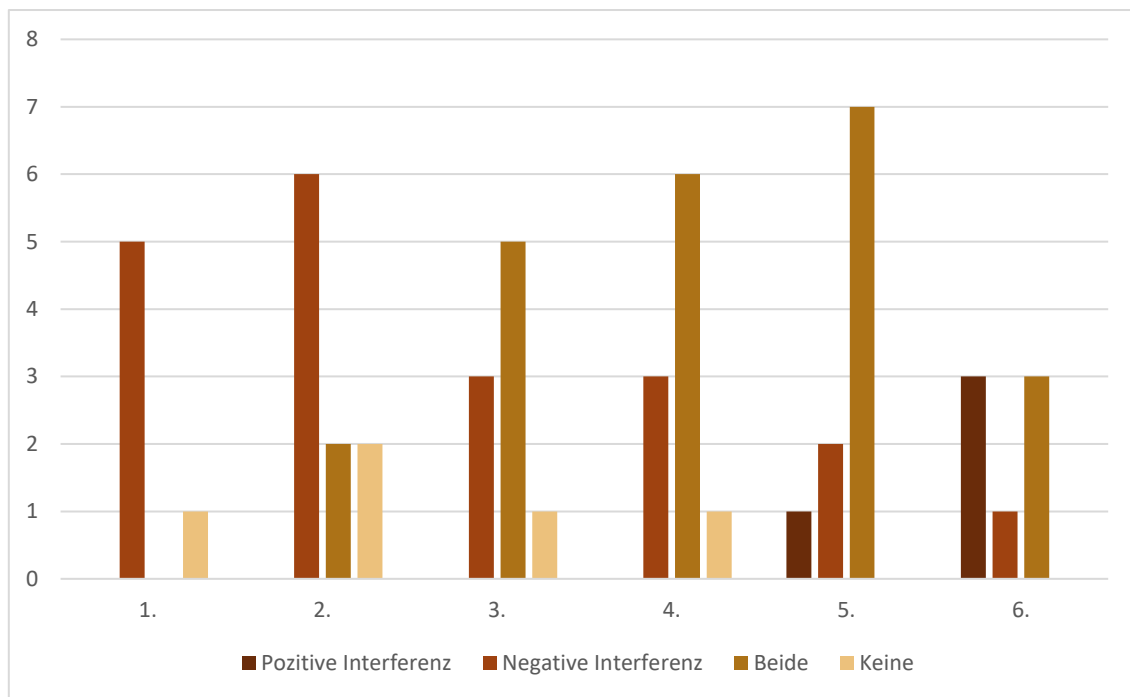
Es ist interessanter, die Ergebnisse der vorher erwähnten zwei Fragen in ihren Zusammenhängen zu betrachten. In Abbildung 6 ist das Gesamtergebnis von Abbildung 4 und 5 zu sehen. Es ist nicht zu überraschend, dass die Lehrenden, die eher eine Hilfe in der englischen Sprache sehen, es für einfacher halten, mit Lernenden zusammenzuarbeiten, die an einem DaFnE-Unterricht teilnehmen. Die Befragten, die auf die negative Interferenz konzentrieren, sind der Meinung, dass DaFnE-Unterricht schwieriger ist. Die Lehrenden, die mit dieser zwei Ansagen nicht einverstanden sind, halten das Lehren nach Englisch eher schwieriger, und die, die mit beiden Ansagen einverstanden sein, glauben, dass es eher leichter ist.

Mit tapasztalt? Összességében nehezebb vagy könnyebb olyan diákokkal dolgozni, akik korábban már tanultak angolul?

52 válasz



7. Abb. Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Die Antworten auf die Frage 'Ist es Ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten?'
(1 – viel schwieriger; 2 – viel leichter)



8. Abb. Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Gesamtergebnis von Abbildungen 4 und 5
(1 – viel schwieriger; 6 – viel leichter)

3.2.3 Sonstige Anmerkungen der Befragten zum Thema

Die Befragten hatten die Möglichkeit, ihre Meinung über das Thema optional einzugeben. Die ihre Meinung gegebenen Deutschlehrenden gehen von der Motivation der Lernenden, von der Struktur der zwei Sprachen oder von Sprachfähigkeiten der Lernenden aus.

Die Motivation der Lernenden beim Sprachenlernen ist bedeutend. Demotivierte Lernende können nicht so wirksam gelehrt werden. Die Lernmotivation nach Spinath (2011: 46) ist „ein Sammelbegriff für mehrere Motivationsarten“, die die Antwort auf die Frage ‚Warum lernen die Lernenden?‘ geben. Diese Motivationstypen sind extrinsische und intrinsische Motivation, Interesse, Ziele und Leistungsmotiv, beziehungsweise Erwartungen und Werte. Die Motivationstyp ist von dem Alter der Lernenden bestimmt. Während die kleineren Kinder extrinsisch gut zu motivieren sind und lernen, um gute Note zu bekommen, ist es mit dem Lernenden in der Mittelschule ein bisschen schwieriger. Für sie ist es wichtig das eigene Interesse in dem Thema zu finden, und oft konzentrieren sie auf die Fächer, deren Nützlichkeit sie erkennen. Ihre eigenen Ziele spielen eine große Rolle in der Motivation.

Drei Lehrenden schrieben bei der optionalen offenen Frage darüber, dass es schwierig ist, die Lernenden nach Englisch für Deutsch zu motivieren. Eine Lehrende formulierte wie folgt:

„A két nyelv tanítása szerintem máshogy épül fel. A német az elején jóval nehezebb, angoltól viszonylag könnyű elérni egy csevegő szintet, aztán nehezedik. Ez a motiváció szempontjából szerintem kulcsfontosságú adalék.“

„Meiner Meinung nach wird das Lernen der zwei Sprachen anders aufgebaut. Das Deutsche ist am Anfang viel schwieriger, in Englisch kann man ein Unterhaltungsniveau relativ schnell erreichen, und die Sprache wird nur dann schwieriger. Ich meine, dass es entscheidend aus der Sicht der Motivation ist.“ (übersetzt von mir V. L.)

Die Befragte weist darauf hin, dass die Schwierigkeit der zwei Sprachen am Anfang ganz anders ist. Während die Lernenden schon am Anfang des Englischlernens Erfolg haben können, haben die Anfänger*innen in der deutschen Sprache viele Schwierigkeiten, und deshalb werden sie demotivierter.

Die Zahl der erfolgreichen Sprachprüfungen ist auch vielsagend. Eine Befragte betont, dass die Lernenden, die Deutsch als L2 lernen, haben oft Sprachprüfung auch in Englisch, aber mit Deutsch als L3 ist die Zahl der deutschen Sprachprüfungen geringer.

„Iskolánkban angol nyelvet és német nyelvet is tanulnak a diákok. A nyelvvizsgák száma országosan is magasnak mondható. Azokban a csoportokban, ahol az első idegen nyelv a német a két idegen nyelvből magasabb a nyelvvizsgák száma. Aki németből vizsgázik angoltól is. Fordítva ez nem igaz.“

„In unserer Schule lernen die Lernenden sowohl Englisch als auch Deutsch. Die Zahl der abgelegten Sprachprüfungen an meiner Schule kann auch landesweit hoch genannt werden. In den Gruppen, wo die erste Fremdsprache Deutsch ist, ist die Zahl der Sprachprüfungen in zwei Sprachen höher. Wer in Deutsch eine Prüfung macht, macht eine Sprachprüfung auch in Englisch. Umgekehrt ist es aber nicht der Fall.“ (übersetzt von mir V. L.)

Eine andere Deutschlehrende betont, dass wegen der aus dem Englischen übernommenen Wörtern ist es nützlich, als Deutschlehrende auch Englisch zu können.

„Mivel a mai német nyelv sok szót sajátította ki az angoltól, jó, ha a tanár is tud angolul. angol után nehéz motiválni a tanulókat a német, mint második idegen nyelvre.“

„Da die heutige deutsche Sprache viele Wörter aus dem Englischen übernommen hat, ist es gut, wenn auch die Deutschlehrenden Englisch sprechen können, nach Englisch ist es schwierig, die

Lernenden für das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache zu motivieren. “ (übersetzt von mir V. L.)

Diese Lehrende erwähnt auch, dass die Motivierung der Deutsch-als-L3-Lernenden schwierig ist.

„Akik angolt tanulnak első nyelvként, nehezebben tanulnak második nyelvet, mint akik némettel vagy franciával kezdik. “

„Wer Englisch als erste Fremdsprache gelernt hatte, lernt eine zweite Fremdsprache schwieriger als diejenigen, die mit dem Deutschen oder mit dem Französischen angefangen hatten. “ (übersetzt von mir V. L.)

Mehr Befragte sagten, dass die Wirksamkeit des DaFmE-Unterrichts von Fähigkeiten der Lernenden abhängig ist. Ihrer Meinung nach können die Hinweise auf die englische Sprache nur dann helfen, wenn die Lernenden gut in Englisch sind. Die vier folgenden Aussagen zeigen ein pessimistisches Bild über den Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Eine Lehrende meint, dass oft auch die muttersprachlichen Kenntnisse der Lernenden mangelhaft sind.

„Azok a diákok, akik az angol nyelv iránt fogékonyabbak, jó alapokkal rendelkeznek, képesek a németet második idegen nyelvként is jól elsajátítani. Viszont azok, akik az angollal is küszködnek, általában a némettel is kudarcot vallanak. “

„Die Lernenden, die für die englische Sprache sensibler sind, haben eine gute Basis, sind fähig, die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache gut zu erlernen. Diejenigen, die aber auch mit dem Englischen kämpfen, versagen auch beim Deutschlernen. “ (übersetzt von mir V. L.)

„Az angol nyelvtudás azon diákoknál nagy előny, akik angoltól jók. Sokszor a magyar nyelvre is tudnék hivatkozni, de a magyar nyelvi alapjaik is egyre gyengébbek. “

„Die Englischkenntnisse sind bei solchen Lernenden vorteilhaft, die gut in dem Englischen sind. Oft könnte ich auch auf die ungarische Sprache hinweisen, aber ihre ungarische Basis ist immer schwächer. “ (übersetzt von mir V. L.)

„Sajnos a mai gyerekek többsége az angol nyelvet sem birtokolja teljesen. Nem szívesen tanul idegen nyelvet, de igazából semmit sem. Hiába utalok órán az angol nyelvre, csak néz rám ijedten. “

„Leider beherrscht die Mehrheit der heutigen Jugendlichen die englische Sprache auch nicht gut. Sie lernen nicht gern Fremdsprachen, sie lernen im Allgemeinen nichts gern. Ich weise auf die englische Sprache in der Stunde umsonst hin, sie sehen mich nur erschreckt an. “ (übersetzt von mir V. L.)

„Sajnos egyre több angol nyelvet 1. idegen nyelvként tanuló diák angol nyelvből is szerény nyelvtudással rendelkezik, így alapvető ismeretek hiányában nem tudok rá hivatkozni.”

*„Leider haben viele Lernende, die Englisch als L2 lernen, auch in der englischen Sprache geringe Kenntnisse, so kann ich ohne diese grundsätzlichen Kenntnisse nicht darauf hinweisen”
(übersetzt von mir V.L.)*

Eine Lehrende sieht aber die positive Seite der früheren Englischkenntnisse. Sie glaubt, dass das Englische den Deutschunterricht fördern kann:

„Sokat segít az angol ismerete, jó háttértudás, hiszen már megismertek egy agglutináló nyelvtől merőben eltérő nyelvet.”

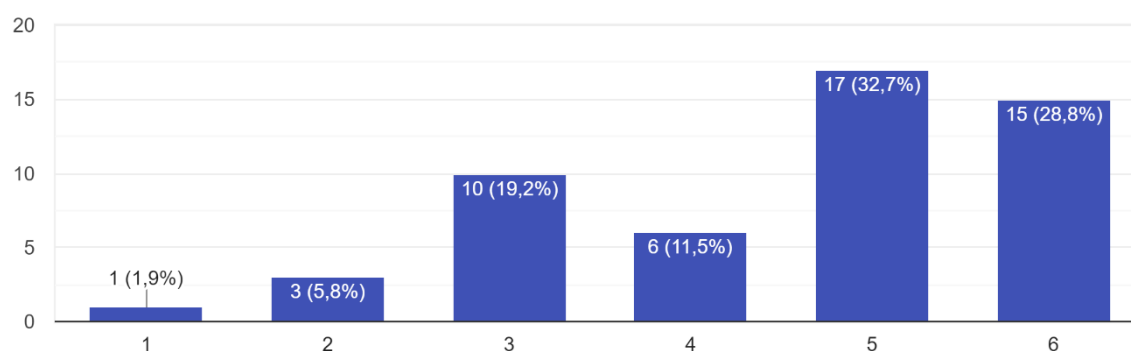
„Die Englischkenntnisse helfen viel, sie geben ein gutes Hintergrundwissen, weil die Deutschlernenden mit Englisch als L2 schon eine von den agglutinierenden Sprachen abweichende Sprache kennengelernt haben.” (übersetzt von mir V. L.)

3.2.4 Die Anwendung des DaFnE-Konzepts in Ungarn

Im Folgenden wird die Verwirklichung des DaFnE-Konzepts in der Wirklichkeit, im alltäglichen Deutschunterricht untersucht. Die Deutschlehrenden sollten auf die Frage antworten, wie wichtig es ist, als Lehrende im DaF-Unterricht auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen. Die Mehrheit der Befragten (ca. 73 %) hält diese Herangehensweise eher für wichtig (Abbildung 7).

Mennyire tartja fontosnak, hogy a nyelvtanár németórán építsen a diákjai előzetes angol nyelvi ismereteire?

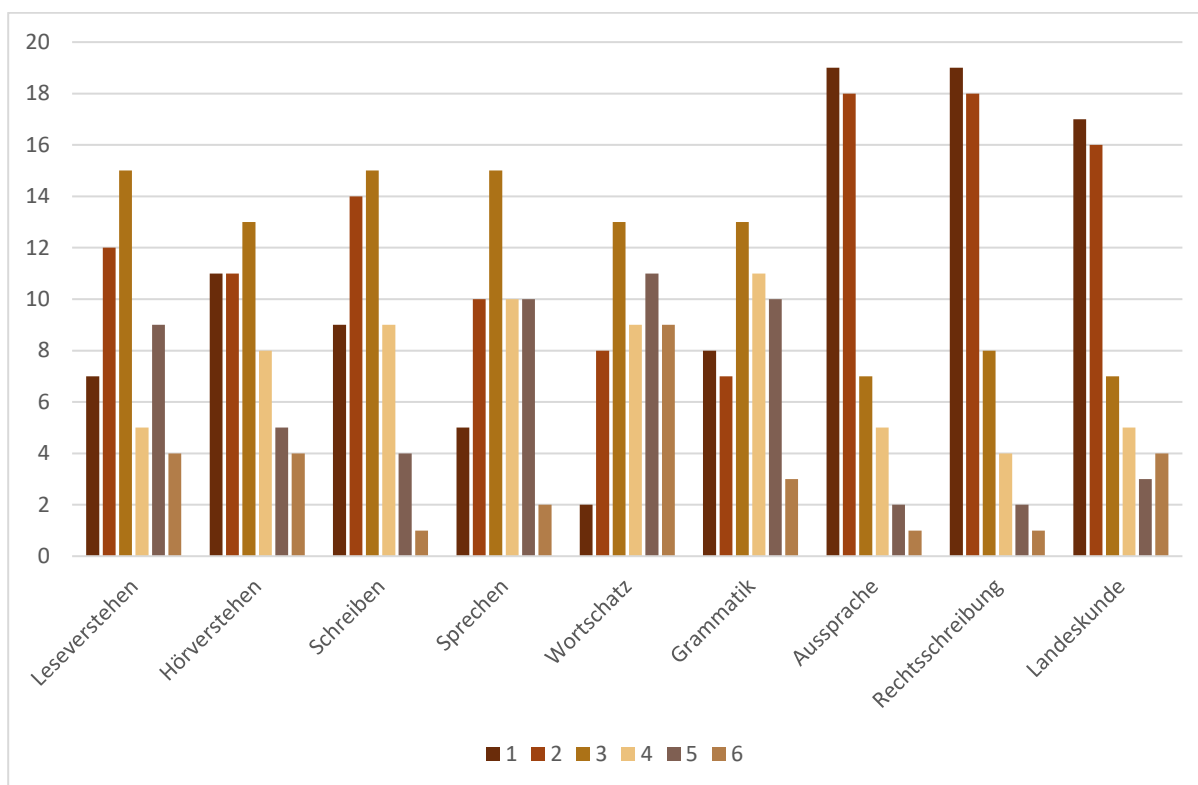
52 válasz



9. Abb. Die Antworten auf die Frage 'Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach, dass die Deutschlehrenden auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden bauen?'

1 – überhaupt nicht; 6 – besonders wichtig

Ich war besonders neugierig, ob die Lehrenden in dem Deutschunterricht auf dieses Konzept wirklich bauen können. Die folgende Abbildung (Abbildung 8) zeigt, wie die Befragten bei Förderung der verschiedenen kommunikativen Kompetenzen das DaFnE-Konzept verwenden können. Die kommunikative Sprachkompetenz einer/eines Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, deshalb bezieht sich die Analyse auf die Grundfertigkeiten (schriftliche und mündliche Textrezeption, schriftliche und mündliche Textproduktion) und auf die Teilfertigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtsschreibung und Landeskunde).



10. Abb. Die Antworten auf die Fragen 'Wie bauen Sie in der Unterricht darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?'
(1- überhaupt nicht; 6-sehr)

Die Mehrheit der Befragten baut auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden eher nicht. Nur bei der Teilfertigkeit ‚Wortschatz‘ ist der Anteil solcher Deutschlehrenden, die in dem Unterricht auf die englische Sprache bauen, ein bisschen mehr als die Hälfte (ca. 56 %). Beim Sprechen und bei der Grammatik war diese Zahl auch in der Nähe von 50 % (ca. 48 % und ca. 47 %). Die Grundfertigkeiten (außer mündlicher Textproduktion) liegen bei ca. 35 %, 33 % und 28 %. Die Lehrenden benutzen das Konzept bei Förderung der Teilfertigkeiten wie Aussprache, Rechtsschreibung und Landeskunde eher nicht.

Zwei Lernenden weisen auf die Anwendung des DaFnE-Konzepts in der Wirklichkeit hin. Eine skizziert die schwierige Lage des Deutschunterrichts an ihrer Schule:

„Nálunk ezt tönkretették, amióta a gazdaságosság jegyében nem osztályszinten, hanem évfolyamszinten tanulják a németet 2. idegen nyelvként. Így minimum 20 vagy attól több diák ül az órán és semmire sem lehet jutni.”

„Bei uns wurde es kaputt gemacht, seitdem die Lernenden nicht nach den Klassen, sondern nach Jahrgängen Deutsch als L3 lernen. Mindestens 20 oder mehr Lernende sitzen so an der Stunde und man kann so nichts erreichen.“ (übersetzt von mir V. L.)

Nur eine Lehrende schreibt darüber bei dieser optionalen Frage, dass sie positive Erfahrungen mit DaFnE-Unterricht hat:

"Tapasztalataim szerint az angol nyelv tanulása nyelvi hídként szolgál a további idegen nyelv elsajátításában. Ha a tudatos nyelvtanár és tanuló összehasonlítja a 2 idegen nyelv egyezéseit és különbségeit, segítséget jelent a nyelvtanulásban. Befolyásoló tényező az anyanyelv szintje, az életkor, motiváció szintje. A nyelvi hibák és az azok tudatos javítása a nyelvtanuló tudatos nyelvszemléletét erősíti. A DaFnE hibák a nyelvtanár további munkájának tervezésében nyújt segítséget, képet, mi az, amiben erősíteni kell a nyelvtanulót még.

A nyelvóráimon bátorítom a tanulóimat, hogy használják a szókincsben a nemzetközi szavakat. A német nyelvben az utóbbi évtizedekben gyorsan terjed az angol szavak megjelenése, integrálása. A kommunikáció erősítése a cél, sokszor a szó angol megfelelője jut a tanulók eszébe. Néha megbeszéljük, hogy mondanak egy szót/kifejezést, nyelvi strukturát az angolban."

„Meiner Erfahrung nach dient das Lernen der englischen Sprache als sprachliche Brücke für Erlernen einer weiteren Fremdsprache. Wenn der/die bewusste Lehrende und der/die Lernende die Ähnlichkeiten und die Unterschiede der zwei Sprachen vergleichen, das bedeutet eine Hilfe in dem Sprachenlernen. Beeinflussende Faktoren sind die Stufe der Muttersprache, des Alters und der Motivation. Die sprachlichen Fehler und deren Korrektur verstärken die Sprachbewusstheit der Lernenden. Die DaFnE-Fehler helfen bei dem Planen der weiteren Arbeit der Lehrenden und dabei, wo die Lernenden noch Hilfe brauchen.

In meinen Sprachstunden ermutige ich meine Lernenden, Internationalismen zu benutzen. In der deutschen Sprache verbreiten sich die Erscheinung und die Integration der englischen Wörter schnell in dem letzten Jahrhundert. Das Ziel ist, die Kommunikation stärker zu machen. Oft fällt die englische Version der Wörter den Lernenden ein. Manchmal besprechen wir zusammen, wie man ein Wort/einen Ausdruck, eine sprachliche Struktur in Englisch sagt.“ (übersetzt von mir V.L.)

In dieser Äußerung erscheinen mehrere Aspekte des DaFnE-Unterrichts. Die Lehrende betont die Wichtigkeit der Bewusstheit beim Sprachenlehren, und erwähnt, dass die Fehler auch

positiv werden können, weil sie die Sprachbewusstheit stärken können. Diese Lehrende zeigt, dass DaFnE-Unterricht auch aus der Perspektive der Kommunikation sehr nützlich sein kann.

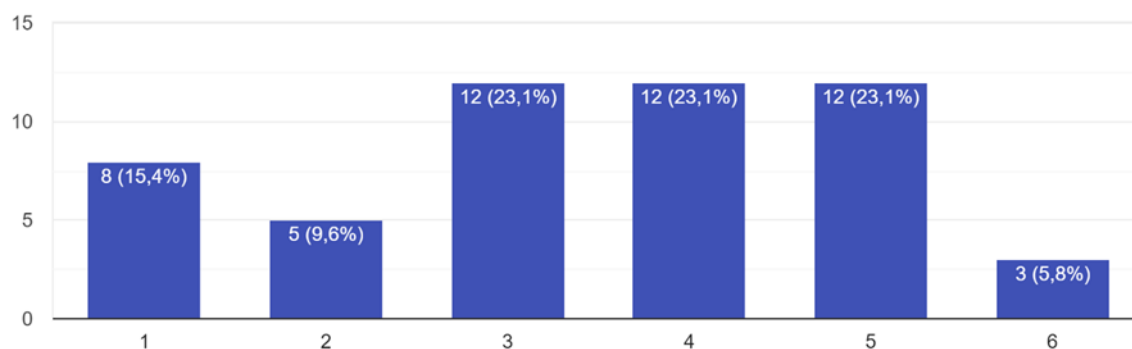
3.2.5 DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken nach Meinung der Befragten

In einer früheren Untersuchung (Lantos 2021) analysierte ich sieben in den Mittelschulen häufig benutzten DaF-Lehrwerke: *studio d A1*, *Kon-Takt 1*, *Kekse 1*, *Start! Neu*, *Direkt 1*, *Schritte international* und *Ideen 1*. Diese Lehrwerke stammen aus der offiziellen Lehrwerkliste des ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 (Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre). Unter den von mir analysierten Lehrwerken fand ich nur ein DaFnE-Lehrwerk: *Kekse*. In den anderen Lehrwerken erscheint das Konzept nur in der Wortschatzarbeit, oft mit den Internationalismen (wie zum Beispiel in *studio d*, in *Kon-Takt* und in *Ideen*) oder überhaupt nicht (wie zum Beispiel in *Start! Neu*, in *Direkt* und in *Schritte international*). Aus diesem Grund richtete sich mein Interesse besonders darauf, welche Lehrwerke die Befragten in dem Deutschunterricht benutzen und wie DaFnE-Konzept in diesen Lehrwerken erscheint.

Die Lehrenden wurden befragt, für wie wichtig sie es halten, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren. Ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten hält es eher für wichtig. Abbildung 9 zeigt die Antworten der Lehrenden auf der Likert-Skala.

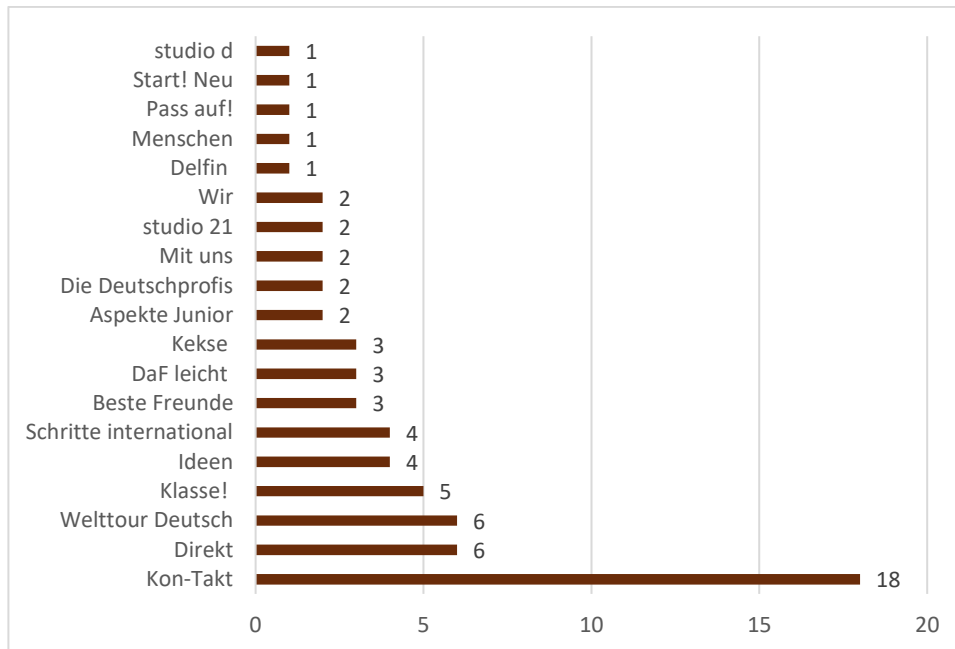
Mennyire tartja fontosnak, hogy a német nyelvkönyv reflektáljon a diákok előzetes angol nyelvi ismereteire?

52 válasz



11. Abb. Die Antworten auf die Frage 'Für wie wichtig halten Sie es, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren?'
(1 – überhaupt nicht wichtig; 6 – sehr wichtig)

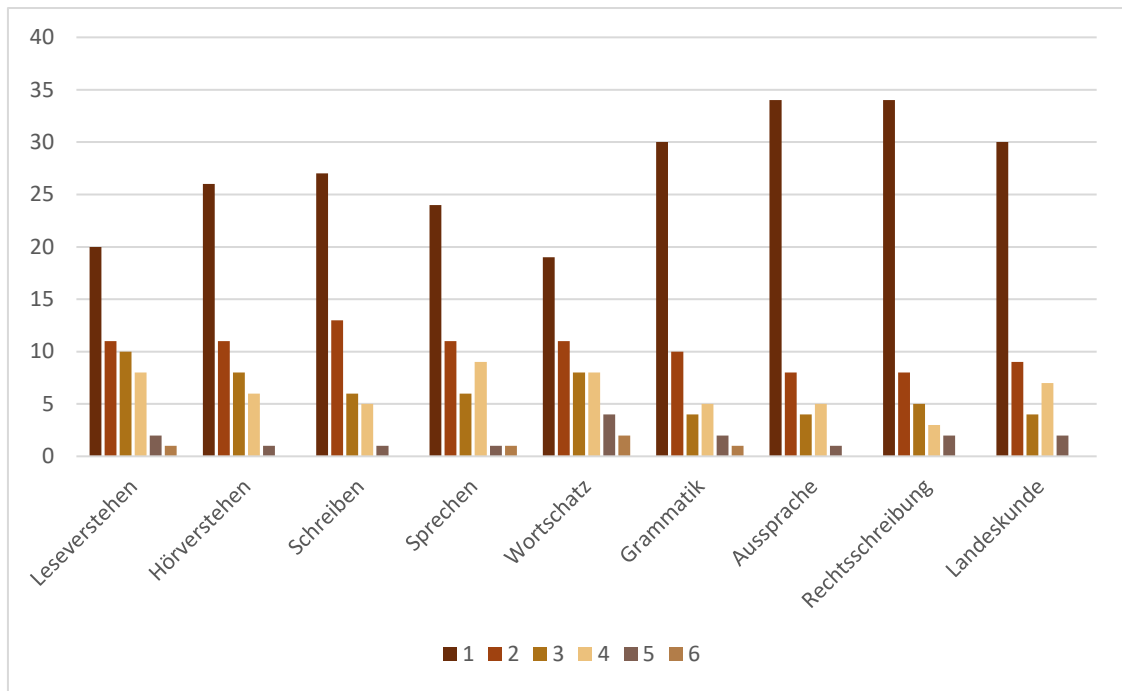
Die Befragten erwähnten die folgenden Lehrwerke: *Beste Freunde*, *Ideen*, *Kon-Takt*, *Menschen*, *studio d*, *Start! Neu*, *Direkt*, *Welttour*, *Klasse!*, *Schritte*, *Pass auf!*, *Aspekte Junior*, *Kekse*, *Delfin*, *DaF leicht*, *Die Deutschprofis*, *Mit uns*, *Wir*. Abbildung 10 stellt den Anteil der von den Befragten benutzten Lehrwerke dar:



12. Abb. Die von den Befragten benutzten Lehrwerke

Die Mehrheit der Befragten (18 Personen) benutzt *Kon-Takt* in dem Deutschunterricht. Die Lehrwerke *Direkt*, *Welttour Deutsch*, *Klasse!*, *Ideen* und *Schritte international* sind auch beliebt unter den Deutschlehrenden.

Da die meisten Befragten auch mehrere Lehrwerke eingaben, ist eine präzise Analyse ohne weitere diesbezügliche Forschungen nicht möglich. Die folgende Abbildung (Abbildung 11) zeigt aber, wie DaFnE-Konzept in den am meisten benutzten Lehrwerken nach Meinung der Deutschlehrenden erscheint.



13. Abb. Die Antworten auf die Frage 'Wie baut die von Sie gewählten Lehrwerke darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?'
(1- überhaupt nicht; 6-sehr)

Mit Hilfe dieser Grafik ist es gut zu sehen, dass es die befragten Deutschlehrenden so sehen, dass DaFnE-Konzept in den benutzten Lehrwerken im Allgemeinen überhaupt nicht oder nur gering erscheint.

3.3 Erkenntnisse der Datenerhebung

Die Analyse der Daten zeigt, dass die meisten Lehrenden keine oder nur wenig Informationen über DaFnE-Konzept haben. Sie fühlen, dass der Unterricht solcher Lernenden, die früher Englisch als L2 lernten, anders ist, und erfahren sie Tag zu Tag, dass die englische Sprache großer Einfluss auf das Deutschlernen hat. Die Mehrheit der Befragten (auch im Falle der optionalen Meinungsäußerung) sieht eher die Schwierigkeiten des DaFnE-Unterrichts. Viele konzentrieren sich eher auf die negativen Interferenzen.

Meine frühere Hypothese war, dass die heute aktiven Deutschlehrenden in Ungarn nicht Englisch sprechen können, aber diese Umfrage zeigt es anders. Einerseits kann es so sein, weil die Bedeutung der englischen Sprache heute so hoch ist, dass fast jeder Mensch diese Sprache braucht. Andererseits ist es möglich, dass ich wegen der gewählten Forschungsmethode meiner Umfrage dieses Ergebnis bekommen habe: durch eine Online-Umfrage werden eher die jüngeren Generationen erreicht werden, die die sozialen Medien besser kennen, und da die Teilnahme an der Umfrage völlig freiwillig war, haben eher solche Lehrenden die Fragen beantwortet, die an das Thema ‚Didaktik des Deutschen als Fremdsprache‘ mehr Interesse haben.

Es ist unverkennbar, dass während der Zahl der DaFnE-Kenner*innen relativ niedrig ist, ist der Anteil der Englischsprechenden hoch. Ich vermute, dass die Lehrenden, die Englisch sprechen können, fähig sind, die eigenen Erfahrungen mit dem Englischen in den Unterricht einbringen, es wäre aber besser, wenn sie es nicht nur intuitiv machen könnten, sondern DaFnE-Konzept würde auch bewusst und geplant Teil ihrer Lehrstrategie. Ein gutes Beispiel dafür ist die Befragte, die auf die optionale Frage die Antwort gab, dass sie DaFnE-Konzept in ihren Stunden bewusst und geplant verwirklicht. Ihr Beispiel zeigt, dass der DaFnE-Unterricht wirklich erfolgreich werden kann.

Es war überraschend, dass ein paar Lehrende, die auf die negative Seite der Interferenz konzentrierten, das Deutschlernen nach Englisch leichter fanden. Der Grund dafür kann sein, dass diese Befragten bei der ersten Frage eher auf die oft vorkommenden Fehlererscheinungen in der Grammatik oder in dem Wortschatz konzentrierten, und bei der zweiten Frage dachten sie eher an die Fähigkeiten der Lernenden.

Die Mehrheit der Befragten glaubt, dass es wichtig wäre, auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen, aber in dem Unterricht verwirklicht sich das DaFnE-Konzept nicht oder nur gering. Ich vermute, dass die Lehrenden erkannten schon, dass Lehren und Lernen des Deutschen als L3 anders als Lehren und Lernen des Deutschen als L2

ist, und sie wollen etwas dafür tun, aber sie bekommen in diesem Thema keine Hilfe, und deshalb können sie DaFnE-Konzept in den Unterricht nicht bewusst einbauen. Wie es auch die Daten der Untersuchung zeigen, bedeuten die Lehrwerke auch keine wirkliche Lösung. In der Zukunft wäre es gut, die Lehrwerke, die ich früher nicht analysierte, aber hier erschienen, auch zu untersuchen, um eine vollständige Liste von DaF-Lehrwerken zu erstellen, die das Lehren und Lernen des Deutschen aus der Perspektive des DaFnE-Konzepts betrachten.

Wie erwähnt, wählt die Mehrheit der Lernenden Englisch als L2 in der Grundschule, und trifft Deutsch erst in der Mittelschule. Diese Lernenden nehmen also am DaFnE-Unterricht teil, deshalb wäre es wichtig, dass die Deutschlehrenden in der Mittelschule mehr Informationen über das Thema und mehr Hilfe beim DaFnE-Unterricht bekommen.

4 Fazit

In dem 21sten Jahrhundert steigt die Bedeutung der Mehrsprachigkeit immer mehr. Die Fremdsprachen bedeuten eine Brücke zu anderen Kulturen und zu anderen Menschen, deshalb ist es so wichtig in der heutigen Zeit der Globalisierung, Fremdsprachen zu lernen. Das ungarische Bildungswesen erkannte auch den Bedarf der modernen Welt, deshalb sollen die Lernenden in der Grundschule ab der 4. Klasse eine Fremdsprache lernen, und in dem Gymnasium ist das Lernen von zwei Fremdsprachen obligatorisch. Vermittlungssprache unserer Zeit ist ohne Zweifel Englisch, deshalb wählen die meisten Lernenden die englische Sprache in der Grundschule. Aus diesem Grund treffen sich die ungarischen Lernenden mit dem Deutschen erst in der Mittelschule. In ihrem Fall ist vom sogenannten DaFnE-Unterricht die Rede.

In dieser Abhandlung wurde erläutert, worin der Unterschied zwischen dem L2-Lernen und dem L3-Lernen besteht. In der Untersuchung ging ich aus dem didaktischen Dreieck aus, der drei Faktoren in dem Prozess des Lernens unterscheidet, die der/die Lernende, der/die Lehrende und das Lerninhalt sind. In einer früheren Untersuchung analysierte ich die Seite der Lehrwerke. Dieser Arbeit ist die Weiterführung der Untersuchung. Hier beschäftigte ich mich mit der Seite der Lehrenden. Im empirischen Teil meiner Arbeit wurde auf eine aus zehn Fragen bestehende Online-Befragung gebaut. In der Arbeit wurde erläutert, trotz dessen, dass die Bedeutung und die Aktualität des DaFnE-Unterrichts in Ungarn besonders hoch sind, ist seine Bekanntheit unter den Deutschlehrenden gering. Aufgrund der Ergebnisse der von mir durchgeführten Online-Befragung lässt sich sagen, dass die meisten Befragten (ca. 17 %) über diesen Begriff leider noch nie hörten. Viele Deutschlehrende (ca. 73 % der Befragten) sind aber der Meinung, dass es wichtig wäre, in dem Deutschunterricht auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen, aber das kann in dem Unterricht nicht verwirklicht werden. Die Zahl der Lehrenden, die DaFnE-Konzept benutzen, übersteigt die Anteil 50 % nur in Bezug auf den Wortschatz. Die DaF-Lehrwerke könnten eine mögliche Lösung bieten, wenn sie auch DaFnE-Hinweise und DaFnE-Aufgaben mitteilen würden, aber leider beschäftigt sich die meisten Lehrwerke mit DaFnE-Konzept überhaupt nicht oder nur gering.

In einer weiteren Untersuchung wäre es nützlich auch die dritte Ecke des didaktischen Dreiecks zu nehmen, und die Seite der Lernenden unter diesem Aspekt zu beobachten.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2013): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna/Szendi, Zoltán (Hg.): Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2013. Budapest/Bonn: Gondolat Kiadói Kör. S. 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Reder, Anna/Sárvári, Tünde (Hg.): DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 2017]. UDV. Budapest. S. 50–68. http://www.udaf.hu/dufu/dufu1/DUfU_2017_ONLINE.5.pdf (gesehen am 31. 12. 2020)
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). / Eötvös Collegium. Budapest: Typotex Kiadó. S. 15–31.
- Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlerner. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78. S. 13–33.
- Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7–11. <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta. (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3), S. 97–109. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537> (gesehen am 20. 10. 2020)

- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0, In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. S. 200–207.
- Hufeisen Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte*. Berlin/Boston: de Gruyter, 337-350.
- Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Hg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 209–229.
- <https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/images/allgaeuer-hackl-jessner-schmid.mehrsprachen-plurcur.-article..pdf> (gesehen am 18. 10. 2020)
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hg.) (2001): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, S. 261–273.
- Lantos, Viktória (2021): DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. In Kovács, K. (Hg.). *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020*. S. 101 –124.
- Marx, Nicole (2000): [Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?](https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606) In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5 (1). S. 1–16. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache, Januar 2018 <https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/mag/21477814.html> (gesehen am 22. 10. 2020)
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (= HSK 19). Berlin, 826-833.
- Nemzeti alaptanterv (2012). In: *Magyar Közlöny*. 2012 (66), S. 10635–10847. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 20. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2020). In: *Magyar Közlöny*. 2020. (17), S. 290–446.

- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenausbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes/Márkus, Éva/Meier, Jörg (Hg.): „Auf die Lehrenden kommt es an“. Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Wien: Praesens Verlag, S. 76–93.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári Tünde (Hg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 30]. UDV. Budapest. S. 79–102.
- Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hg.): Gegenstandsbereiche. Empirische Bildungsforschung. S. 45-55.
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics. 42 (1). S. 81–91.

Anhang

A német mint második idegen nyelv tanulása és tanítása Magyarországon – Online kérdőíves vizsgálat nyelvtanárok körében

Kedves Tanárnő/Tanár Úr!

Lantos Viktória vagyok, a Szegedi Tudományegyetem hatodéves magyar nyelv és irodalom, illetve német és nemzetiségi német nyelv és kultúra szakos tanár hallgatója. A TDK-dolgozatomhoz készülő kutatásom célja, hogy felmérjem milyen a német mint második idegen nyelv tanulásának és tanításának helyzete ma Magyarországon. Ennek a vizsgálatnak a lebonyolításához kérem az Ön segítségét.

A kérdőívre szánt idejét, energiáját előre is nagyon köszönöm!

A kérdőív kitöltését olyan középiskolai németnyelv-tanároktól várom, akik tanítanak/tanítottak olyan nyelvtanulókat, akik az angol mint első idegen nyelv után kezdték el a német nyelv tanulását.

A kérdőív kitöltése teljes mértékben anonim és önkéntes. A benne szereplő adatokat kizárólag tudományos célokra használom fel, és a válaszai nem lesznek beazonosíthatóak.

Kérem, hogy a lehető legőszintébben válaszoljon a kérdésekre, ezzel is növelve a kutatásom eredményességét.

A kérdőív kitöltése körülbelül 5-10 percet vesz igénybe.

Lantos Viktória

 lantosviktoria97@gmail.com (nincs megosztva) [Fiókváltás](#)



*Kötelező

Hallott-e már a DaFnE-konceptióról? *

- ☐ Igen
☐ Nem

Beszél Ön angolul? *

- ☐ Igen
☐ Nem

Mit tapasztalt? Összességében nehezebb vagy könnyebb olyan diákokkal dolgozni, akik korábban már tanultak angolul? *

1 - jóval nehezebb, 6 - jóval könnyebb

- | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Mit tapasztalt? Összességében nehezebb vagy könnyebb olyan diákokkal dolgozni, akik korábban már tanultak angolul? *

1 - jóval nehezebb, 6 - jóval könnyebb

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Melyik állítással ért inkább egyet? *

- ☐ A diákok előzetes angol tudásuk miatt hibákat vétenek a német nyelv használata során.
- ☐ A diákok előzetes angol tudásuk miatt könnyebben megtanulják a német nyelvet.
- ☐ Mind a két állítással egyetértek.
- ☐ Egyik állítással sem értek egyet.

Melyik tankönyvcsaládot használja a németóráin? *

Saját válasz _____

Az Ön által választott tankönyv mennyire épít arra, hogy a diákok előzetes angol nyelvtudással rendelkeznek. Válaszát a következő területekre lebontva adja meg! *

1 - egyáltalán nem, 6 - nagy mértékben

	1	2	3	4	5	6
Olvasott szövegértés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hallott szövegértés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szövegalkotás írásban	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beszédképesség	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szókincs	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nyelvtan	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kiejtés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Helyesírás	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Országismeret	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Mennyire tartja fontosnak, hogy a német nyelvkönyv reflektáljon a diákok előzetes angol nyelvi ismereteire? *

1 - egyáltalán nem, 6 - teljes mértékben

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Mennyire tartja fontosnak, hogy a nyelvtanár németórán építsen a diákjai előzetes angol nyelvi ismereteire? *

1 - egyáltalán nem, 6 - teljes mértékben

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ön mennyire épít a tanítás során arra, hogy a diákok előzetes angol nyelvtudással rendelkeznek? Válaszát a következő területekre lebontva adja meg! *

1 - egyáltalán nem, 6 - nagy mértékben

	1	2	3	4	5	6
Olvasott szövegértés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Halott szövegértés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szövegalkotás írásban	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beszédkésztség	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szókincs	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nyelvtan	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kiejtés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Helyesírás	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Országismeret	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bármilyen megjegyzést megoszthat még a témában:

Saját válasz

Következő

Űrlap tartalmának törlése

Demográfiai adatok

Neme: *

- ☐ Férfi
- ☐ Nő

Hány éves tapasztalata van a német nyelv tanításában? *

- ☐ 0-3 év
- ☐ 4-9 év
- ☐ 10-20 év
- ☐ 21-34 év
- ☐ 35+ év

Tapasztalatát főleg milyen típusú gimnáziumban szerezte? *

- ☐ Gimnázium
- ☐ Két tanítási nyelvű gimnázium
- ☐ Technikum (régebben szaggimnázium)
- ☐ Egyéb: _____

Milyen jellegű településen szerezte tapasztalatát? *

- ☐ Kisváros (45 ezer fő alatt)
- ☐ Közepes méretű város (45 ezer fő felett)
- ☐ Megyeszékhely
- ☐ Budapest
- ☐ Egyéb: _____

Vissza

Következő

Űrlap tartalmának törlése

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Nemzetiségi Intézet
Német és Német Nemzetiségi Tanszék

A német mint második idegen nyelv tanítása és tanulása
Magyarországon

Online kérdőíves vizsgálat nyelvtanárok körében

Magyar nyelvű összefoglaló

Készítette: Lantos Viktória

Témavezető: Dr. Sárvári Tünde, főiskolai docens

Szeged

2022. 11. 02.

1. Bevezetés

A szakirodalom egyre többet foglalkozik a többnyelvűség kérdésével, hiszen a XXI. század globalizált világában elengedhetetlen legalább egy, de inkább több idegen nyelv ismerete, ha érvényesülni szeretnénk. Ezt a jelenséget a magyar oktatási rendszer is felismerte, ezért legkésőbb negyedik osztályos korában minden diák elkezd első idegen nyelvének tanulását, a gimnáziumokban pedig egy második idegen nyelvet is kötelező tanulni. Mivel a modern világ legfontosabb közvetítő nyelve az angol (Marx 2000: 1), elsősorban erre a nyelvre esik a választás, mint tanulandó első idegen nyelv (a továbbiakban L2). Ebből következik, hogy a legtöbb diák csak később, a második idegen nyelv (a továbbiakban L3) választásakor, középiskolás korában találkozik először a német nyelvvel, amikor már rendelkezik egy idegen nyelv elsajátításának tapasztalataival. Azok a diákok, akik az angol mint L2 után kezdik el a német mint L3 tanulását, ún. DaFnE-oktatásban vesznek részt.

Egy korábbi kutatásomban (Lantos 2021) már foglalkoztam a DaFnE-konceptióval, annak tankönyvekben való megjelenésével. Ebben a munkámban abból indultam ki, hogy a tankönyvek az oktatás legfontosabb bemeneti forrásai (Sárvári 2019), és ha a némettanár nem rendelkezik angol nyelvi ismeretekkel, a tankönyvek jelenthetik a legnagyobb segítséget a DaFnE-oktatásban. Jelen dolgozat célja az elkezdett vizsgálat folytatása és kiterjesztése a didaktikai háromszög másik ágára, a tanárookra, mert Sárvárral (2020) egyetértve úgy gondolom, hogy a tanulás folyamatában a tanárok kulcsszerepet játszanak.

2. A DaFnE-konceptióról

Magyarországon a németet tanuló diákok többsége az angol nyelv dominanciája miatt ún. DaFnE-oktatásban vesz részt. A DaFnE mozaikszó jelentése Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, tehát német mint idegen nyelv az angol után. Azoknak a diákoknak a tanítása, akik korábban már tanultak egy idegen nyelvet, különbözik azokétól, akik első idegen nyelvükkel ismerkednek (Hufeisen 2003a: 7). A DaFnE-oktatásban résztvevő diákok számára fontos lenne biztosítani annak a lehetőségét, hogy az anyanyelvi ismeretek mellett az angol nyelvi ismereteiket is fel tudják használni a tanulási folyamat során, hiszen a korábban megszerzett nyelvtanulási tapasztalatok megkönnyíthetik az új nyelv tanulását (Marx 2000: 1).

Dolgozatom legfőbb elméleti alapjául Hufeisen (vö. Hufeisen 2003a, 2003b, 2010; Hufeisen – Gibson 2003) modelljét (Faktorenmodell) használtam fel, ami abból indul ki, hogy a nyelvtanulást különböző faktorok befolyásolják. Hufeisen kronologikusan írja le a nyelvtanulás fokozatait: anyanyelvsajátítás (L1), első idegennyelv tanulása (L2), második idegen nyelv tanulása (L3) és további idegen nyelvek tanulása (Lx). A faktormodellje arra mutat

rá, hogy az első és a második nyelv tanulása mind kvalitatív, mind kvantitatív szempontból különbözik egymástól: a második idegen nyelvet tanuló diáknak ugyanis már vannak metanyelvi ismeretei és tapasztalatai az idegen nyelv tanulásának folyamatáról. Az a tanuló, aki második idegen nyelvként kezdi el egy újabb idegen nyelv tanulását, nagy előnyökkel indul, hiszen már ismer nyelvtanulási stratégiákat, tudja magáról, hogyan tud hatékonyan szavakat tanulni, milyen elemek segítenek az idegen nyelvű szövegek megértésénél stb.

3. Online kérdőíves vizsgálat

Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a németet elsősorban második idegen nyelvként tanítják olyan diákoknak, akik korábban angolul tanultak. Az online kérdőíves vizsgálatom célja ezért az volt, hogy kiderítsem, vajon ismerik-e a DaFnE-koncepciót a magyarországi középiskolákban tanító németnyelv-tanárok.

A kutatás adatai egy általam összeállított Google-kérdőívből származnak, amelynek kitöltése teljesen önkéntes és anonim volt. Összesen tíz kérdést tettem fel a DaFnE-koncepcióra vonatkozólag, emellett négy kérdés a statisztikai adatgyűjtést szolgálta. A kérdőívben zárt végű kérdéseket fogalmaztam meg, mert így az elemzést kevésbé szubjektív válaszokkal lehetett elvégezni. Egyetlen nyitott végű kérdéssel találkoztak a kitöltők, amelynek megválaszolása opcionális volt, és bármilyen egyéb észrevételüket megadhatták a válaszadók. A téma alapján két nagyobb csoportra lehet osztani a kérdéseket: egyrészt a tanárok DaFnE-koncepcióval kapcsolatos ismereteire, illetve tapasztalataira kérdeztem rá, másrészt a válaszadóknak értékelniük kellett az általuk használt középiskolai nyelvkönyveket a vizsgált koncepció szempontjából.

A kérdőívet 52 tanár töltötte ki, többségük többéves nyelvtanítási tapasztalattal rendelkező nő. A válaszadók 80,8 %-a (43 tanár az 52-ből) beszél angolul, tehát a némettanárok nagyrésze tudná a saját angoltudását alkalmazni az oktatásban. Azoknak a némettanároknak az aránya, akik már hallottak a DaFnE-koncepcióról 17,3 %, ami azt jelenti, hogy az 52-ből csak kilencen ismerik ezt a koncepciót. Ebből látható, hogy a némettanárok többsége úgy tanítja a német mint második idegen nyelvet az angol után, hogy nem rendelkezik megfelelő tudással a DaFnE-didaktikát illetően.

A válaszadók döntő többsége (csaknem 90 %) úgy gondolja, hogy az angol nyelv valamilyen formában befolyásolja a német mint L3 tanulását. A legtöbb némettanár tapasztalata szerint a DaFnE-oktatás különbözik a német mint első idegen nyelv oktatásától. A megkérdezetteknek szinte a fele gondolja úgy, hogy az angol hatása pozitív és negatív is lehet egyaránt. Sokan (kb. 38 %) csak az interferenciajelenségek negatív oldalára koncentrálnak, ők

azok, akik úgy gondolják, az angol hátráltató tényező a német nyelv tanulásakor. A válaszadók csekély hányada (kb. 10 %) van azon az állásponton, hogy az angol nyelvnek elsősorban pozitív hatása van a németnyelv-tanulás során. A megkérdezetteknek csupán kicsivel több, mint a fele gondolja úgy, hogy könnyebb a német nyelv tanulása, ha a diákok korábban már tanultak angolul.

Azok a tanárok, akik inkább az angol nyelv támogató hatását veszik figyelembe, könnyebbnek tartják azokkal a diákokkal való közös munkát, akik korábban már megismerkedtek az angol nyelvvel. Azok a megkérdezettek, akik inkább a negatív interferenciára koncentráltak, úgy vélik, hogy a DaFnE-oktatás nehezebb. Azok, akik nem értenek egyet azzal, hogy az angol negatívan vagy pozitívan befolyásolhatja a német nyelv tanulását, az angol utáni tanítást inkább nehezebbnek tartják, azok pedig, akik mind a pozitív mind a negatív hatásokat figyelembe vették, inkább könnyebbnek.

Az opcionális nyitott végű kérdésre többségében pesszimista válaszok érkeztek, melyekben a kitöltők utaltak a diákok motivációjára, a két nyelv szerkezetében megjelenő hasonlóságokra és különbségekre, illetve a diákok képességeire. A kérdésre válaszolva többen is rámutattak arra, hogy nehéz a diákokat motiválni az angol után a német nyelv tanulására.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége kevésbé épít a diákok korábbi angol nyelvi ismereteire. Egyedül a szókincs területén haladja meg az 50 %-ot azoknak a tanároknak az aránya, akik a tanítás során építenek az angol nyelvre. A beszédnél, illetve a nyelvtannál közelítette meg ezeknek a tanároknak az aránya az 50 %-ot (kb. 48 % és 47 %). Az alapképességek (kivétel a szóbeli szövegalkotás) 30 % körül mozognak (kb. 35 %, 33 %, 28 %). A kiejtés, a helyesírás és az országismeret részképességeinek fejlesztésekor a megkérdezett pedagógusok inkább nem veszik figyelembe a DaFnE-konceptiót.

A tankönyvek esetében is hasonlóan alakulnak a számok. A kitöltők a következő tankönyveket nevezték meg: *Beste Freunde*, *Ideen*, *Kon-Takt*, *Menschen*, *studio d*, *Start! Neu*, *Direkt*, *Welttour*, *Klasse!*, *Schritte*, *Pass auf!*, *Aspekte Junior*, *Kekse*, *Delfin*, *DaF leicht*, *Die Deutschprofis*, *Mit uns*, *Wir*. Legtöbben a *Kon-Takt* tankönyveket alkalmazzák a németóráikon. A megkérdezett nyelvtanárok úgy vélik, hogy a tankönyvek többsége egyáltalán nem vagy csak csekély mértékben épít a DaFnE-konceptióra.

4. Összegzés

A vizsgálat megmutatta, hogy amíg a DaFnE-konceptiót ismerők száma relatív alacsony, addig az angolul beszélők aránya magas. Feltételezem, hogy azok a némettanárok,

akik tudnak angolul, képesek a tanításba bevinni saját angol nyelvi ismereteiket, nyelvtanulási tapasztalataikat.

Előrevivő lenne a DaFnE-oktatásban, ha a nyelvtanárok nem csak intuitív építenének saját angol nyelvi ismereteikre, hanem a koncepció tudatosan és tervezetten része lenne a nyelvtanítási stratégiának. Kutatásom eredményei azt mutatják, hogy a tankönyvek nem jelentenek valódi megoldást a problémára, ezért fontosnak tartom, hogy a tanárképzésben és tanártovábbképzésben lehetőség nyíljon ennek a témakörnek a megismerésére.

A nyelvtanároknak nagy segítség lehetne, ha készülnének olyan tankönyvek, amelyek építenek a DaFnE-koncepcióra, azonban a nyelvkönyvek nem jelentenek ezen a területen igazi segítséget, ezért fontos lenne, hogy készüljenek olyan tananyagok, amelyek felhasználják a DaFnE-koncepcióra vonatkozó szakirodalmi ismereteket.

Felhasznált szakirodalom

Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlerner. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78. S. 13–33.

Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7–11.
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)

Hufeisen, Britta. (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3), S. 97–109.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537> (gesehen am 20. 10. 2020)

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0, In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. S. 200–207.

- Lantos, Viktória (2021): DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. In Kovács, K. (Hg.). Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. S. 101–124.
- Marx, Nicole (2000): [Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?](https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606) In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5 (1). S. 1–16. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenausbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes/Márkus, Éva/Meier, Jörg (Hg.): „Auf die Lehrenden kommt es an“. Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Wien: Praesens Verlag, S. 76–93.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári Tünde (Hg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 30]. UDV. Budapest. S. 79–102.