
Theorie und Praxis von Pädagogik

Jahrgang 5 – Heft 1-2 – 2013

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vilja ARATÓ: Inwiefern sind Kindermuseen mehr als klassische Museen? Die Perspektiven des Kindermuseums in Ungarn | 3 |
| Kálmán SÁNTHA: Neue Perspektiven in der qualitativen Foto- und Bildinterpretation | 19 |
| Eszter GOMBOS: Bildungsstand der zukünftigen lehrenden Personen | 25 |
| Katalin SOTKÓ: Frauen und Männer in den Lehrbüchern | 37 |
| Krisztina SEBESTYÉN: Tangram aktuell oder deutsch.com? Ein Vergleich | 55 |
| Judit TORGYIK: Die europäischen Trends der interkulturellen Erziehung | 59 |
| Judit LANGER-BUCHWALD: Sprachlehrerkompetenzen und Erwachsenenbildung | 67 |

Herausgeber:

Árpási, Zoltán, Szent István Universität
Bencéné Fekete, Andrea, Ph.D., Kaposvár Universität
Bikics, Gabriella Ph.D., Universität Miskolc
Karlovitz, János Tibor, Ph.D., Universität Miskolc
Kegyés, Erika, Ph.D., Universität Miskolc
Kormos, József, Ph.D., Pázmány Péter Katolische Universität
Mohácsi, Márta, Ph.D., Nyíregyháza Hochschule
Torgyik, Judit, Ph.D., Kodolányi János Hochschule

Redaktion und Verlag:

Neveléstudományi Egyesület
(Erziehungswissenschaftliches Verein)
Tárogató lejtő 15
1021 Budapest
Ungarn

Verantwortlicher Verleger: Karlovitz, János Tibor, Ph.D.
Verantwortlicher Redakteur: Torgyik, Judit, Ph.D.
Redakteur: Kegyés, Erika, Ph.D.

ISSN 2061-4241 (on-line)
ISSN 2061-425X

Inwiefern sind Kindermuseen mehr als klassische Museen? Die Perspektiven des Kindermuseums in Ungarn

© Vilja ARATÓ

Universität Pécs, Ungarn
arato.vilja@gmail.com

„... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“
- Friedrich Schiller

Einleitung

„Das 20. Jahrhundert war die Zeit des formalen Lernens in Schulräume, das 21. Jahrhundert ist die Zeit des persönlichen, auf allen Ebenen laufenden Lernens. Das Lernen ist nicht mehr zwischen den Wänden des Schulraumes geschlossen, passiert nicht nur in den Bildungsinstituten, sondern auch in solchen kulturellen Institutionen, wie Museen.“¹

In der vorliegende Studie gebe ich erstmal ein Überblick über die Geschichte des Entstehens von Kindermuseen und deren Konzept vor, danach untersuche ich deren gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen. Mein Ziel in erster Linie ist die museumspädagogischen Methoden in Kindermuseen zu untersuchen und beobachten inwiefern diese Methoden neuartig in Vergleich zu den in den klassischen Museen angewendeten sind.

Der Begriff des Kindermuseums ist in Ungarn zwar noch in sehr engen Kreisen bekannt, das Institut ist aber in der USA schon seit der Ende des 19. Jahrhunderts, in West-Europa seit den 1970-er Jahre ein maßgebender Ort des informales Lernen. Das Kindermuseum bietet mit dessen methodologischen Neuigkeiten eine hervorragende Möglichkeit an auf dem Weg des Lifelong Learnings zu treten. Wie in den westlichen Literatur es auch oft bezeichnet wird: Ein Kulturort mit Zukunft.

Daher ist meine weitere Zielsetzung ein umfassendes Bild darüber zu geben an welcher Ebenen und mit welcher Methoden das Kindermuseum zu dem Lifelong Learning Idee sich schließt, in wie weit es anders als ein klassisches Museum beziehungsweise eine Abteilung eines Museums ist und inwiefern ihre Existenz als eigenständiges von klassische Museen unabhängiges Institut nötig ist. Als Veranschaulichung der oben erwähnten Aspekte habe ich angeschaut was für ähnliche Initiativen es in Ungarn gibt, welche Schwächen oder Mängeln sie eventuell haben und in welche Richtung man den Instituttyp in unserem Land sich entwickeln könnte.

Ich habe meine Forschung anhand zwei Hypothesen aufgebaut. Erstens, dass die Kindermuseen gegenüber innovative, interaktive Methoden besonders offen sind,

¹ Haas, Claudia (2007): Families and Children challenging Museums. In: Lord, Barry (Hrsg.): *The Manual of Museum Learning*. AltaMira Press.Plymouth p.52.

zweitens, dass die erwähnten Institute die schulische Kompetenzförderung durch ihre Zusammenarbeit mit Schulen in einer informellen Art und Weise helfen.

In erster Schritt habe ich als gute Praxis das Wiener ZOOM Kindermuseum untersucht, dann mit Hinblick auf den internationalen Ausblick habe ich beobachtet, inwieweit die Idee des Kindermuseum in Ungarn verwirklicht wird beziehungsweise verwirklicht werden könnte.

Im Rahmen der Forschung habe ich außer dem österreichischen Institut vier ungarische Institutionen untersucht: Csodák Palotája (Budapest), MiniCity (Budapest), Győri Gyerekmúzeum (Győr), Mesemúzeum (Budapest).

Im Rahmen der Forschung habe ich halbstrukturierte Interviews mit Leiter und Museumspädagogen der untersuchten Institute gemacht, weiterhin habe ich mit Pädagogen einer Budapester Grundschule über die schulische Anwendbarkeit des Museumbesuchs Gespräche geführt. In dem letzten Fall habe ich deswegen dieser Schule als Objekt meiner Untersuchung gewählt, weil alle Klassen der Schule an den Programmen des Märchenmuseum teilgenommen haben, so hatten die Pädagogen der Schule einen Überblick darüber gewonnen, inwiefern die Programme des Museums die Erwartungen und Bedürfnisse der verschiedenen Altersgruppen treffen. Ich habe eine Fallstudie in dem ZOOM Kindermuseum durchgeführt und die Homepages und museumspädagogische Materialien der untersuchten Museen analysiert. Ich habe auch an den museumspädagogischen Programmen der untersuchten Institutionen teilgenommen.

Auch wenn erst ein bisschen verspätet, aber langsam tauchen auch in Ungarn zu Kindermuseen ähnliche Institutionen auf. Ich bin der Meinung, dass diese Institutionen mit ihren museumspädagogischen Neuigkeiten eine unbezweifelbare Wirkung auf unser Denken über museales Lernen ausüben, wodurch das Thema ein Grund zur Vertiefung gewinnt.

Die Innovationen von Kindermuseen

„Das Kindermuseum ist eine Institution, die die Bedürfnisse der Kinder erfüllen soll, mit Organisation von Ausstellungen und Programme die Neugier erwecken und zum Lernen motivieren soll. Kindermuseen funktionieren als non-profit Organisationen mit gut vorbereitetem Personal, und stehen zur Verfügung der Besucher.“²

– offizielle Definition von dem Association of Children's Museums internationalem fachlichen Organisation

Die pädagogischen Vorläufer von Kindermuseen

Als theoretische Ausgangspunkt von Kindermuseen können wir das Entstehen von den reformpädagogischen Bewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts betrachten. Am Ende der 19. Jahrhundert hat sich die Rolle des Kindes in der Gesellschaft verändert, das Kind wurde Mittelpunkt des Familienlebens, gleichzeitig wurde das Thema der Kindheit und deren Besonderheiten auch bewusst wissenschaftlich verarbeitet. Seit Ende der 1800-er

² Association of Children's Museums (1992, 2012): Standards for Professional Practice in Children's Museums. p. 4.

Jahre tauchten neue Vorstellungen und Ansichten über Bildung und Erziehung auf. Vertreter dieser Strömungen, wie Maria Montessori, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, John Dewey oder Jean Piaget haben freien Raum für dem eigenständigen Handeln, Experimentieren, Untersuchen, Entwicklung emotionalen und künstlerischen Kompetenzen, Entfaltung des kindlichen Aktivität und Freiheit gelassen.

Parallel mit der Veränderung der Rolle des Kindes und mit der Entwicklung neuer pädagogischen Strömungen hat sich auch eine neue Anschauung in Bereich von Museen entwickelt, in deren Mittelpunkt das interaktives, erlebnisvolles, durch Interaktion von Objekte und Personen geprägtes Lernen stand. Sich zu den sich gerade entfaltenden Reformbestrebungen schließend wurde das erste Kindermuseum im Jahr 1899 in Brooklyn eröffnet. Nachfolgend öffneten sich die Reihe nach zahlreiche ähnliche Institutionen in der USA, in Europa hat sich aber die Bewegung erst fast ein Jahrhundert später in den 1970-er Jahren sich verbreitet, seitdem sind sie aber maßgebliche Orte von informales Lernen auch in West-Europa.

Die grundsätzliche Innovation von Kindermuseen ist, dass in diesem Fall im Mittelpunkt die Methode selbst steht, der Akzent auf der Vermittlung ist, das Inhalt ist flexibel, hängt sowohl von dem Rezipient wie auch von der Umwelt ab. Ziel des Museums ist, dass das Lernen zu Erlebnis wird, womit sich eine persönliche Bindung entwickelt, wobei es zu einem aktiven Lernprozess kommt, wodurch es sich eine besondere Denkweise entwickelt, die das weitere Lernen unterstützt. Umfassende Charaktereigenschaft von dem Kindermuseum ist, dass es nicht in seinem Thema kindlich ist und sich nicht auf eine einzige „Wirklichkeitsstück“ konzentriert, sondern mit kinderfreundlichen Methoden die ganze Welt in deren bunten Komplexität vorstellt.

Obwohl alle Kindermuseen in alle Städte und Länder anders sind, da sie sich an der jeweiligen Umwelt anpassen, bearbeiten für die jeweilige Umwelt relevante Themen, gibt es doch einige Grundzüge, die in alle als Kindermuseum geltende Institut auftauchen.

John Pearce, britische Gemeinschaftsentwickler fasst diese Charakterzüge in den folgenden fünf Punkten zusammen:

1. Ihr Ziel ist die Bedürfnisse und Ansprüche von Kinder zu befriedigen, ihr Zielgruppe besteht in erster Linie aus unter 12 jährigen, einige Museen haben aber auch Programme für Teenager
2. Ihre Grundsätzliche Zielgruppe sind Kinder, die organisieren aber auch Familienprogramme, die gleichzeitig Kinder und Eltern ansprechen
3. Ihr Ziel ist in weiteren die Unterstützung von Lernen durch Entdecken, Spielen, Spaß, hands on Erforschung und Interaktion mit Menschen und Objekten
4. Die basieren sich in den lokalen Gemeinschaften, reflektieren auf ihre kulturelle und ethnische Traditionen und Bedürfnisse
5. Sie ziehen in dem konzeptionellen Ausarbeitung und Entwicklung der Ausstellungen auch die Kinder rein.³

Der Schwerpunkt liegt bei jedem Institut an einem anderen Wissenschaftsbereich, einzelne Themen kommen dabei auch mit verschiedener Intensität vor. So ist es möglich, dass ein Kindermuseum eher Wissenschaftlich orientiert ist, solange eine andere einen stärkeren künstlerischen Akzent hat, aber trotzdem an den Kriterien eines Kindermuseums anpassen.

³ Pearce, John (1998): Centres for Curiosity and Imagination. When is a Museum not a Museum? Calouste Gulbenkian Foundation. London. 1998. p. 112.

Ihre Methoden und grundsätzliche Prinzipien sind die gleichen, aber die Dominanz der ortsspezifischen Charakterzüge verhindert die völlige Standardisierung von Kindermuseen. Eine einheitliche und umfassende Definition von Kindermuseen ist aus dieser Vielfältigkeit folgend problematisch.

Die Tatsache, dass das Lernen in Museen an ihre Bedeutung gewonnen hat kann man auf bestimmte gesellschaftliche - wirtschaftliche Wandlungen zurückführen. Das Öffnen von Museen in die Richtung von Kinder hat sich bereits in den 1990-er Jahre angefangen, aber als Folge der Krise des 21. Jahrhunderts wurde der Prozess durch die sinkende Menge von Unterstützungen verstärkt.

Dieser Prozess hat sich eine deutliche Rolle daran gespielt, dass Museen gezwungen wurden ihr Besucherkreis zu verbreiten um die aufgetretene Lücken in dem Einkommen zu kompensieren. Zum Teil als dessen Folge wurden Kinder, Familien und Schulen maßgebliche Zielgruppen von Museen. Kindermuseen werden nicht nur von einem breiteren sozialen Kreis besucht als traditionelle Museen, die sind aber auch kostengünstige Institutionen, da in Verhältnis zu den Kosten haben sie einen hohen Besucherzahl, so passen sie an dem neuen Erwartungen gegenüber Museen an.

Die Existenzberechtigung von Kindermuseen ist auch durch den neulich in der Gesellschaft auftauchte Bedürfnisse und Mängeln begründet, wie zum Beispiel nach einer sich immer verstärkende Raumsuche von Kunst und Kulturvermittlung, das Bedürfnis einer Kinder und Jugendlichen ansprechender Netzwerk, das Bedürfnis nach konstruktive Bildungsformen, oder Erwartungen für interaktive, mehrere Generationen erreichende Lernumgebung.⁴

Eine der wichtigsten Faktoren, die die Verbreitung des Kindermuseums beeinflusst haben ist die Umwandlung der Kinderrolle und der Familienstruktur. Es gibt immer weniger Zeit für Kommunikation zwischen Kinder und Eltern, Scheidungen sind immer häufiger, in Folge der knappen, zerteilten Zeit möchten die Familien qualitative, konzentrierte Zeit miteinander verbringen. Das Kindermuseum ist ein perfekter Ort für gemeinsames qualitatives Zeitverbringen, da es solche Lernen und Unterhaltung kombinierende Programme bietet, wodurch Kinder und Eltern gemeinsam spielend lernen können.⁵

Die Verbreitung von Kindermuseen in breiteren Kreisen kann auch auf das Phänomen zugeführt werden, dass das Wertesystem der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten sich grundsätzlich verändert hat. Selbstverwirklichung hat eine noch stärkere Akzent gewonnen, die Demonstration unserer Nützlichkeit, Lebensfähigkeit, Lebhaftigkeit und Erfolge wurde noch zentraler. In Zusammenhang mit dieser praktischen Weltanschauung hat der Akzent auch in der Schulbildung sich von dem Aufstapeln von theoretischem Wissen in Richtung der Entwicklung von praktischen Kompetenzen bewegt.⁶ In Folge der Globalisierung und Digitalisierung strömen Informationen in solche Mengen auf uns, dass es unsere Rezeptionsfähigkeiten überfordert, und die einfache Erreichbarkeit, die anfangs noch anziehend und reizend erschien, macht uns ausgeliefert und paralysiert. Deswegen ist es wichtig mit dieser Entwicklung schrittzuhalten, und schon in einem frühen Alter solche Kompetenzen zu entwickeln, die uns helfen werden die auf uns zuströmende

⁴ Zacharias, Wolfgang (1994): Initiative Kindermuseum: Ein neuer Kulturort im Trend der Zeit? In: Nel Worm(Hrsg.): HANDS ON!: Kinder – und Jugendmuseum. Kulturort mit Zukunft.Unna. Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V. p. 13.

⁵ Haas, Claudia (2007): Families and Children challenging Museums. In: The Manual of Museum Learning. In: Barry Lord (Hrsg.). AltaMira Press. Plymouth. p. 51.

⁶ Riesman, David (1983): A magányos tömeg. Közgazdasági És Jogi Kiadó. Budapest.p. 57.

Informationen zu selektieren und rezipieren, und damit zu der Aufbau unser eigenen Wissensstrukturen beitragen, wodurch sie uns auf der Lifelong Learning vorbereiten.⁷

Die Untersuchungen, die sich die Effektivität der Schulbildung gemessen haben, haben gezeigt, dass es in dem Bereich noch ziemlich viele Defizite gibt. Die Frage ist ob Schulbildung ausreichende Möglichkeiten bietet um diejenigen Fähigkeiten zu entwickeln. Da die Informationen die uns zukommen immer komplexer sind, werden die Grenzen zwischen den einzelnen Wissenschaften immer verschwommener, auf das Rezeption von vielseitigen Informationen könnte die neue Generationen durch einen vielseitigen Erfahrung vorbereitet werden.⁸

Eine der wichtigsten Besonderheiten des Kindermuseums ist, dass es Wissenschaft, Kultur, Geschichte, Erdkunde, und menschliche Beziehungen so kombiniert, dass dadurch ein komplexes, authentisches Bild von dem jeweiligen Umgebung, in dem das Kind lebt und lernt gegeben wird. Während des gemeinsame Betrachten dieser verschiedenen Wissenschaftsbereichen, Wirklichkeitsstücke bildet sich in dem Kinder ein holistisches Sichtweise aus, wodurch sie es Lernen, die Welt in ihrem Komplexität, deren Zusammenhänge und Anknüpfungspunkte zu betrachten, zu verstehen. Das Kindermuseum ist - ähnlich zu den Gemeinschaften und Individuen - in ununterbrochenen Wandlung und Entwicklung, deshalb zu dessen effizienten Funktionieren ist das Kenntnis ihrer Besucher und deren Interaktion, aktiver Teilnahmen unbedingt nötig.

Lernen in Museen

Museales Lernen ist ein Beispiel von dem institutionellen Zustandekommen des erfahrungsgemäßes Lernens. Das Museum kann man als spezieller Lernort betrachtet werden, Grund der Besuch ist in erster Linie die Besichtigung der ausgestellten Objekte. Die ursprüngliche Aufgabe von Museen ist das Sammeln, die Bewahrung und das Ausstellen. In Kindermuseen wird diese dreier Aufgabenbereich verändert beziehungsweise erweitert. Der Akzent wird auf das aktive Teilnahme gelegt, auf das Lernen und das Erlebnis, die klassische dreier Funktion wird in Hintergrund gedrückt, wie es früher schon erwähnt wurde tritt in Stelle des Inhalts die Methode.

In Kindermuseen erfolgt aber in erster Linie durch das Spielen entstehendes Lernen. Viele unterschätzen der Sinn und die Bedeutung von Spielen, in der Wirklichkeit spielt es aber eine ganz zentrale Rolle im Leben der Kinder, und daher ist es die effizienteste Form von Entwicklung des Kindes und seine Kompetenzen.

Johan Huizinga erklärt den psychologischen Hintergrund von der Bedeutung des Spieles:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und

⁷ Weber, Traudel: Tanulás az iskolákban és tanulás a múzeumokban: milyen módszerek segítik elő jobban az aktív tanulást? Deutsches Museum, München.
http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/02.6_tanulas%20az%20iskolakban%20es%20tanulas%20a%20muzeumokban_hu.pdf (2012. 11. 17.)

⁸ PISA 2009

https://mypisa.acer.edu.au/images/mypisadoc/acer_pisa%202009%2B%20international.pdf (2012.11.13.)

begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das, gewöhnliche Leben‘.⁹

Die, die die Wichtigkeit des Spieles bezweifeln, glauben an der Effektivität von Kindermuseen auch nicht, obwohl es sich bereits von zahlreichen Untersuchungen herausgestellt hat, dass die Erlebnisse in Kindermuseen sowie das logisches Denken wie auch die motorische Fähigkeiten oder das mentale Repräsentation von Kinder entwickeln kann. Ihre Wirkung ist aber - wie die Wirkung von Museumspädagogik in Allgemeinen - leider nur schwer zu messen, und das hindert die Verbreitung und Anerkennung des Institutstyps in breiteren Kreisen.

Wie ich es schon vorher angedeutet habe wird in Folge der wirtschaftlichen-gesellschaftlichen - globalisierungs- Herausforderungen die Entwicklung von Kompetenzen immer wichtiger um mit den Fortschritte schritthalten zu können.

Bei dem Lernen in Museen aber vor allem bei dem Lernen in Kindermuseen spielt Kompetenzförderung eine zentrale Rolle, da das Ziel des museales Lernen in erster Linie nicht die Informationsübergabe, sondern die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, das Gewinnen von Erlebnisse und Erfahrungen ist.

Laut der im Jahr 2000 von dem Europa Rat verfassten strategischen Ziel muss die Europäische Union sich bemühen, zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu werden, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Um diesen Ziel zu erreichen hat die Expertengruppe der Europäischen Kommission in 2002 die Schlüsselkompetenzen die man während den Lifelong Learning aneignen soll in den folgenden formuliert:¹⁰

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit¹¹

Als grundsätzlicher Ort von Kompetenzförderung hat man selbstverständlich die Schulen vorgegeben. Es war die Aufgabe der Expertengruppe, dass die Förderungspläne der Schlüsselkompetenzen mit den Lehrplänen vereinigt werden. Die Untersuchungen der letzten Jahre lassen aber daran schlussfolgern, dass die Kompetenzförderung in Schulen nicht mit passenden Maß und Intensität durchgeführt wird, da die Ergebnisse der Untersuchungen sind nicht annähernd befriedigen.¹² Eine Lösung um diese Lage zu verbessern wäre die zwischen den schulischen Rahmen problematisch laufende Kompetenzförderungsprogramme in Kindermuseen zu halten und dabei die Arbeit von den beiden Instituten einstimmen. Das interdisziplinäres Lernen in Kindermuseen ist das perfekte Feld und Form von

⁹ Huizinga, Johan (1990): *A játék mint kultúrjelenség; lényege és jelentősége*. In: J. Huizinga: *Homo Ludens*. Universum Kiadó, Szeged. p. 10.

¹⁰ <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (2013. 01. 08.)

¹¹ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf (2013. 01. 08.)

¹² Balácsi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. (2010) : *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Kompetenzförderung, dadurch, dass es von verschiedenen Wissenschaftsfelder stammende Inhalte miteinander kombiniert, gemeinsam aufarbeitet, passt es in Endeffekt dem von der Europäischen Kommission verfassten Ziel von Entwicklung von Schlüsselkompetenzen überein.

Mögliche Formen der Zusammenarbeit von Kindermuseen und Schulen

Über die Zusammenarbeit von Schulen und Museen hat zuerst John Dewey in dem ersten Viertel des 20. Jahrhunderts geschrieben. Die von ihm vorgestellten "Schule der Zukunft" würde mit einem gemeinsamen funktionierender Schule, einer Bibliothek, ein Museum, Werkstätte, Laboratorien die Abbildung der reale Welt, mit deren Erkenntnis die Kinder auf dem Erwachsenen Leben vorbereitet werden.¹³

Die Kindermuseen mit ihre früher schon geschilderten interdisziplinäres Wissensvermittlungsform, also damit, dass es naturwissenschaftliche, gesellschaftliche und künstlerische Themen mit erfahrungsgemäßen Methoden unter einem Dach behandelt, verwirklichen gewissermaßen das von Dewey geträumten "Schule der Zukunft" in dem 21. Jahrhundert.

Kindermuseen sind grundsätzlich von Schulen unabhängige Institutionen, aber die erfolgreich funktionierenden, die Grundprinzipien von Kindermuseen vollständig verwirklichenden Institute stehen in enger Beziehung sowie mit den lokalen Schulen, wie auch mit den Kindergärten. In Kindermuseen werden die einzelnen Programme nach Altersgruppe getrennt gehalten, so können die Pädagogen es einfach auswählen welche Programme für ihre Gruppen am passendsten sind. Dieser Prozess läuft aber oft umgekehrt, die Museumspädagogen untersuchen in Voraus welche Altersgruppen, Zielgruppen an ihre Ausstellung Interesse haben und sie bilden die Programme mit Absicht so, dass es ihre Bedürfnisse befriedigt. Die nächste Ebene von Verflechtung von Kindermuseen und Schulen ist, wenn die Schulpädagogen in der Ausarbeitung der Museumsprogramme von Anfang an teilnehmen. In diesen Fälle wird das Museumsbesuch in dem Lehrplan eingefügt, grundlegende Element der schulisches Lernen gemacht, ergänzen die in der Schule gelernte Sachen gezielt mit Erlebnisse und Erfahrungen, die einem Mehrwert zu dem Stoff geben, die man zwischen Schulischen Rahmen nicht erwerben könnte. In diesen Fällen verfertigen die Museumspädagogen genaue Unterrichtsablaufpläne die oft auch einen dem Besuch vorbereitenden Einstimmungsprogramm beinhalten.

In manchen Museen werden diese Ablaufpläne von dem Lehrer zusammengestellt, die können aber auch Mitarbeiter des Museums sein, in machen Fällen ist es auch möglich, dass Sie in Ausarbeitung des Museumskonzepts auch mitgewirkt haben. Die hier auflisteten Formen der Zusammenarbeit können die Effektivität beider Instituttypen steigern, da die Instituten dadurch große Ergebnisse in Bereich Kompetenzförderung und Gemeinschaftsentwicklung erreichen können.

¹³ Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa. Iskolakultúra.Veszprém. p. 48.

„Good practice“ - Das Wiener Zoom Kindermuseum

Das ZOOM Kindermuseum wurde 1993 aus Eigeninitiative unter der Führung von Claudia Haas, international anerkannte Fachmann für Museumskommunikation und Besuchermanagement. Das Museum hat damals in einem Nischenbereich getroffen, da es die erste Kulturvermittlungsinstitution in dem Wiener Museumsquartier war, dessen Zielgruppe in erster Linie Kinder waren. Das ZOOM war aber in allgemeinen auch eine der ersten österreichischen Institutionen die überhaupt für Kinder Kulturprogramme angeboten hat.

Im Laufe der Aufbau des Instituts hat man einen langen und umfangreichen Untersuchung in verschiedene teilen von Wien durchgeführt. In Rahmen dessen Untersuchung hat man Kinder mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen gefragt was für Vorstellungen und Erwartungen sie gegenüber einem Kindermuseum haben. Aus der Untersuchung hat es sich herausgestellt, dass weder Kinder noch ihre Eltern eine Vorstellung hatten wie sie so einen Museum vorstellen sollten. Die Kinder hatten zahlreiche verschiedene Ideen, mache sogar komplette Konzeptionen, was sich aber aus der Untersuchung sich eindeutig kristallisiert hat, dass Kinder stark nach der Verarbeitung von gruseligen, erwachsenen, ernsten oder sogar nach verbotenen oder gefährlichen und traurigen Themen wie Krankheit, Tod oder Katastrophen sehnen. In weiteren ist fast bei alle gefragten das Bedürfnis nach der physische Aktivität, nach der Bewegung während Museumsprogramme vorgekommen, was eindeutig an dem Widerstand zu dem in Schulen gewohnten statischen, auf Stühle fixierten Lernen andeutete.

Die Existenzberechtigung des Instituts hat sich auch indem gezeigt, dass trotz des aus finanziellen Gründen sehr armen Marketingkampagne, war nach der Eröffnung des Museums das Haus ununterbrochen voll und ist bis heute sehr populär bei dem Wiener Publikum.

Das pädagogisch Konzept von dem ZOOM Kindermuseum

In dem Erfahrungs- und Erlebnisbereiche des ZOOM Kindermuseums kann man nach Altersgruppen eingeteilt in Gruppen oder individuell künstlerische, wissenschaftliche und alltägliche Themen entdecken und untersuchen mit Aktivierung von allen Sinnesorgane. Das Ziel des Museums ist das Neugier von Kinder zu erwecken und Wissen und Kreativität zu vermitteln. Die Auswahl und die Ausführung der Themen entsprechen die Interessen und Fähigkeiten der Kinder, aber unangenehme, schwer behandelbare Themen bleiben auch nicht außer Acht.

Da das Museum sich in dem Wiener Museumsquartier zwischen Zahlreichen Kunstaustellungen befindet dominiert in den Ausstellungen und Programme des Kindermuseums auch der Künstlerische Aspekt. In dem Museum wird sowohl auf die Förderung von Rezeptionskompetenz wie auch die Entwicklung von schöpferischen Fähigkeiten Wert gelegt. Sowohl bei den Programmen wie auch bei Ausführung und Vermittlung spielt Vielfalt eine wichtige Rolle. Um gesellschaftliche Unterschiede überbrücken zu können streben sie sich die Programme für jede Gruppe der Gesellschaft erreichbar zu machen. In diesem Sinne kann man einige Abteilungen des Museums kostenfrei besuchen, es werden Programme für Kinder mit Behinderungen angeboten, und auch Programme andrem Eltern mit oder ohne ihre Kinder teilnehmen können.

Das Museum hat vier getrennte Abteilungen: das Ozean, das Atelier, das Trickfilmstudio und die Ausstellung. Die Ausstellungen funktionieren unabhängig voneinander, bei einem Museumsbesuch halten sich die Besucher meisten nur in einer Abteilung auf, die einzelnen Programme greifen nicht in dem anderen Teil des Museums über, die sind je von verschiedener Art und sprechen verschiedene Altersgruppen an. Damit die zu den verschiedenen Altersgruppen gehörenden Kinder ihre Fähigkeiten am bestmöglich ausprobieren und trainieren können, haben die Organisatoren der Programme versucht ziemlich genaue Alters- und Interessengruppen einzugrenzen und sich zu diesen aufgestellten Rahmen halten, und für die einzelnen Gruppen zu ihrem Niveau passenden Programme halten. In folgenden werde ich diese vier Bereiche des Museums vorstellen.

In dem von Künstler konstruierten Ozeanbereich sind Kinder zwischen 8 Monaten und 6 Jahren willkommen. Die Erschaffer haben bei der Gestaltung des Raumes sich Mühe gegeben einen Ort zu schaffen, der von Werkzeugen strotzt, die sowohl in ihrem Material und Form wie auch in ihrer Funktion vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Der Raum und die Objekte wurden zu den motorischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Altersgruppe angepasst gestaltet. Der Ozeanbereich, wie es auch schon sein Name andeutet verbildlicht eine auflandige Sphäre. Das untere für ganz kleine (0-2 Jahre) ausgebaute Bereich stellt das Unterwasser vor mit verschiedenförmigen- und farbigen Figuren, die die im Wasser lebenden Lebewesen abbilden. In dem oberen Bereich können die Kindergartenkinder sich mit der Welt der Schifffahrt bekannt machen. Die jungen Besucher des Bereiches werden von ausgebildeten Helfern betreut. Die Aufgabe der Betreuer ist unter anderem den Eltern zu helfen sich das Spiel anschließen zu können und damit Teil des gemeinsamen Lernerlebnisses werden.

Das Atelier ist ein Raum mit Glaswänden und mit Ausblick auf dem Museumsgarten, indem in verschiedenen künstlerischen Bereichen arbeitende Künstler 90 Minuten lange schöpferische Workshops für 9-12-jährigen halten. Die in dem Bereich gehaltenen Workshops wechseln sich 3-6 Monate. Die Entwerfer des Bereiches bemühen sich solche Programme anzubieten, die einen großen Material- und Platzbedarf haben und dadurch zu Hause schwer zu machen würden, so könnten die Kinder es unter anderem Umständen nicht ausprobieren, wie zum Beispiel ein Strand voll mit Sand in Mitte des Winters. In diesem Bereich liegt der Akzent auf kreatives Schöpfen und das Erkennen von Materialien, Ausdrucksformen und Techniken. Die Kinder können in Rahmen der Programme mit ihren Fähigkeiten experimentieren, ihre Grenzen erforschen und ihre Talente entdecken.

Das Ziel des für 8-14-jährigen geplanten Trickfilmstudios ist, dass die Kinder ihre aufgestapelten passiven Medienkenntnisse in Rahmen von schöpferischen Workshops nutzen ziehen können. Im Studio können die Kinder mit Hilfe einen selbst entwickelten Softwares selbst Trickfilme machen, die sie später synchronisieren, schneiden, verbessern können, bis sie es abschließend von dem Homepage des Museums runterladen können, beziehungsweise bei einige Projekte im Kino anschauen können. Dadurch können sie sich mit neuen digitalen Techniken bekannt machen und können die Schwierigkeiten und Schönheit von dem mediakünstlerischen schöpferischen Prozess kennen lernen.

In dem 600 Quadratmeter große Ausstellungsraum werden in sich alle Halbjahr wechselnde temporäre Ausstellungen organisiert, die solche komplexe Themen darstellen die in dem Mittelpunkt der Interesse der Kinder stehen, die ihr alltägliches Leben bestimmen. In den letzten Jahren haben sich die Ausstellungen um solche maßgebende Motive aufgebaut, wie Weltraumflug, Ballspiele oder Baustellungen.

Das Thema der Winterperiode von 2012/13 war die Familie. In der Ausstellung könnte sich die Kinder mit solche Themen auseinandersetzen, die auch in ihr realer Leben vorkommen können (Scheidung, Zeitmangel, Schicksalen, Streite in der Familie, kulturelle Unterschiede) sollen mit Hilfe der pädagogische Arbeiter solche Probleme und Konflikte lösen, die sich auch in ihrem eigenen Leben lösen müssen. Die Aufgaben werden mit der Lernmethode der Konfliktlösung beziehungsweise durch Demonstration von Beispiele und Alternativen aufgearbeitet, die dann im Endeffekt den Kinder helfen ihre Familien besser kennen lernen und verstehen zu können.

Wie es sich auch aus der Vorstudie herausgestellt hat, interessieren sich Kinder besonders für problematische Themen, worüber die Erwachsenen normalerweise nicht gerne mit sie reden, wie Todfälle, Unfälle, finanzielle Probleme, menschliche Konflikte. Aus der Sicht ihrer Entwicklung ist die Konfrontation mit solcher Themen, das gegenüberstehen mit ihre Ängste ein wichtiger Schritt. Das museale Aufarbeitung dieser schwierigen Themen kann zu der Abbau ihre Ängste und Hemmungen führen. Es ist aber in alle Fälle wichtig das das Kind (oder auch der Erwachsener) es frei festlegen, entscheiden kann wie weit er sich mit dieses Thema in diesen rahmen auseinandersetzen will beziehungsweise kann. Die gemeinsame Behandlung dieser problematischer Themen kann zu einer bessere Erkenntnis der Anderen und dadurch zu eine generell bessere Kommunikation und umgehen führen. Durch die gemeinsame Verarbeitung des zusammen erlebten Museumserlebnis führt zu Erlebnisgemeinschaft, die ein grundlegendes Element von den heutigen Erlebnisgesellschaft ist.

Außer den oben aufgezählten Programmen der einzelnen Bereiche finden in dem Museum noch zahlreiche Programme für Kinder und Erwachsene statt wie Sommerprojektwochen, wissenschaftliche Vorträge, Vorlesungen und Führungen für Pädagogen. Formen von informalem Lernen

Das Motto des Museums ist "Hands on, minds on, hearts on!" in dieser Sinne steht im Mittelpunkt das durch Objekte, Menschen, Geschichten erfolgreiches Lernen. Das ursprüngliche "hands on" Idee, also das durch Objekte erfolgreiches Lernen wird also mit dem Anfassen gebundenen emotionalen und geistlichen Effekte werden durch den Experimentieren, Forschen, Ausprobieren und Unterhaltungen in den Erfahrungs- und Erlebnisräumen des Museums erweitert.

Das zentrale Gedanke des Museums ist das so genannte "Learning by doing" also das sich auf das freie, eigenständige Handeln basierende, durch schöpferische Tätigkeit erfolgende Selbsterkennung in Sinne von Montessoris Lehren. Sie legen auch einen großen Wert auf die Förderung von motorischen und sprachlichen Kompetenzen, wie auch an das Erkenntnis von aktiv-kreativen Medien.

Ungarische Initiativen

In Ungran erschienen bisher noch keine bewusst nach dem originellen Konzept des Kindermuseums aufgebaute Institutionen, aber ähnliche, Kinder ansprechende interaktive Ausstellungen verbreiten sich seit dem Anfang der 1990-er Jahre.

Die Institutionen habe ich als die ungarische Vorläufer von Kindermuseen bezeichnet. Ich habe in dieser Kategorie vier Institutionen untersucht, die waren die folgenden: Csodák Palotája (Palast der Wunder, Budapest), Győri Gyermekmúzeum (Győrer Kindermuseum, Győr), MiniCity interaktív gyermekváros (MiniCiry interaktive Kinderstadt, Budapest) und das Mesemúzeum (Märchenmuseum, Budapest). Diese

Institutionen unterscheiden sich in viele Hinsichten voneinander, gemeinsamer Punkt ist aber bei allen, das sie grundsätzlich an eine, an dem Grundkonzept des Kindermuseums ähnlichen Prinzip funktionieren, so eignen sie sich gut zu einem Vergleich beziehungsweise auf eine gemeinsame, zusammengefasste Auswertung. Den Vergleich habe ich in der folgende Tabelle veranschaulicht.

Ich habe die untersuchten Institute in verschiedener Maß und Form in der Forschung reinbezogen, die folgenden Fragen standen aber in alle Fälle im Fokus der Untersuchung:

- Welche Ziele haben sich die einzelnen Institute gesetzt?
- Welche Museumspädagogischen Methoden benutzen die ungarischen Institute?
- Wieweit geschieht in dem Institut das für dem Kindermuseum maßgebliche interdisziplinäres lernen?
- Wieweit und in welcher Form besteht eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und den Instituten?

Anhang: Tabelle – Vergleich zwischen den untersuchten ungarischen Institutionen, Quelle: eigene Quelle

| Institut | ZIEL | METHODE | UNABHÄNGIGKEIT | BETROFFENE THEMEN |
|---|---|---|--|---|
| Csodák Palotája/Palast der Wunder | - Direkte, spielerische Vorstellung von Naturwissenschaften - erlebnisorientiertes Lernen | - hands on - erfahrungsorientiertes Lernen - selbstständige Erkenntnis - freies Experimentieren - Gespräche mit Forscher - interaktive Führungen - Schulstunden | - selbstständiges Institut | - Naturwissenschaft |
| Győri Gyermekmúzeum/ Kindermuseum Győr | - Erweiterung von geschichtliche, kunstgeschichtliche Kenntnisse, Vorstellung von lokalen Traditionen | - Handwerkprogramme - Kostümbasteln - Rollenspiele - zu Kunstwerke gebundene Gespräche | - Abteilung von der Kunstmuseum von Győr | - Kunst - Geschichte |
| MiniCity | - die Kinder mit der „Erwachsenwelt“ in spielerischen Form bekanntmachen | - hands on - verkleinerte reale Orte - haushaltliche, wirtschaftliche, und Verkehrskennntnisse - Vorstellung von Berufen | - selbstständiges Institut | - allgemeine, alltägliche Kenntnisse |
| Mesemúzeum /Märchenmuseum | - emotionale Vorbereitung von Lesenlernen - Entwicklung von sprachliche Bewusstsein - Entwicklung von Sprach- und Verstehkompetenzen - Vorstellung von Kinderliteratur | - Dramapädagogischen Programme - Teambuilding Übungen - Selbsterkennung - Üben von Entscheidungstreffen - gyakoroltatása - schöpferische Mal-, Zeichen-, und tanzworkshops | - Teilinstitut von Petőfi Literatur Museum | - Literatur - Kommunikation - Kunst |

Während meiner Untersuchung haben sich einige Bereiche und Elemente kristallisiert, die in dem West-Europäischen erfolgreichen Kindermuseen eine bedeutende Rolle spielen, bei der ungarische Institutionen aber noch nicht oder nur in sehr anfänglichen Form zu entdecken sind.

Der auffälligste Unterschied ist, dass in Ungarn es bisher kein Institut gibt, was naturwissenschaftlichen, künstlerischen und sozialen Themen gleichzeitig behandelt, obwohl es zu der der Ausbildung einer interdisziplinären Denkweise eindeutig beitragen könnte.

Außerdem ist es ein wichtiger Mangel, dass in den untersuchten ungarischen Institutionen auf die Bearbeitung von gesellschaftlichen Themen, lokale Besonderheiten sehr wenig Akzent gelegt wird, obwohl das zur Verstärkung von lokalen Verbundenheit und zur Sensibilisierung der Gesellschaft deutlich beitragen könnte. Der maßgebendste Unterschied ist aber, dass in dem Fall den ungarischen Instituten werden die Kinder, die Zielgruppe von dem Institutionen nicht in der Ausarbeitung der Ausstellungen und Programme einbezogen, obwohl es der Aufbau einer direkten, lockeren Beziehung zwischen Kinder und Museen helfen würde.

Anhand des eben aufgelisteten Unterschiede kann man feststellen, dass das Konzept des West-Europäischen Kindermuseen in Ungarn bisher noch nicht vollständig umgesetzt werden konnte. Es wäre aber ungerecht dafür die "Zuständigen" zu beschuldigen, da wie ich es schon vorher in meiner Arbeit angedeutet habe, eine der wichtigsten Elemente des Kindermuseums ist, dass dessen Konzept, Aufbau und Struktur sich an den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, wirtschaftlichen Hintergrund und Bedingungen des jeweiligen Landes beziehungsweise Stadt anpasst, und damit die Rezeption und der Aufbau einer direkten Beziehung zwischen Museum und Wirklichkeit hilft.

Da Ungarn in viele Hinsichten sehr anders ist, auf einem anderen Entwicklungsniveau steht, andere infrastrukturelle, gesellschaftliche Gegebenheiten besitzt, als die westlichen Muster, die üblicherweise als nachahmenswert vorschrieben werden, muss dazu, dass Kindermuseen die erwarteten Effekt und Ergebnisse erreichen können die entsprechenden Anknüpfungspunkte gefunden werden, wo man ein Kindermuseumsprojekt passend anfangen könnte.

Da die Entstehung von ungarische Kindermuseen ein Prozess ist, der gerade erst begonnen hat, habe ich die statische Beschreibung den jetzigen Standes nicht ausreichend gehalten und habe eine SWOT-Analyse über den Perspektiven des Kindermuseums in Ungarn gemacht.

| | |
|---|---|
| <i>Stärken</i> | <i>Schwächen</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Neuartigkeit - Gemeinschaftsentwicklungs-Funktion - Anknüpfungspunkt zur LLL - Kompetenzförderung - Interdisziplinäres Lernen | <ul style="list-style-type: none"> - Schwierige Messbarkeit und Demonstration der Effektivität, der Erfolge - Mangel an Netzwerke |
| <i>Möglichkeiten</i> | <i>Gefahren</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Einbauen in das Schulsystem - Verbreitung einer grundsätzlich neue Lerneinstellung - Talentförderung | <ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenmangel in der Kultursphäre - Zentralisierung - Angst von dem Neuen |

Mit Beantwortung meiner ursprünglichen Forschungsfragen bin ich auf die folgenden Ergebnisse gekommen. Bei dem Auftauchen von Kindemuseen in Ungarn würde ich die Neuartigkeit und aus ihre Methoden folgende Besonderheit auf jeden Fall als großes Vorteil hervorheben. Ich bin aber der Meinung, dass die erfolgreiche Verbreitung des Institutes bei der schwierige Messbarkeit dessen Effektivität gehindert werden kann, da in dessen folgen können sich allgemeine Vorurteile und

Negative Einstellung gegen den Neuen und Unbekannten auftreten und in Vordergrund gelangen. Um das zu verhindern würde ich das Erstellen von ungarischer Fachliteratur von Kindermuseen, die Gründung eines ungarischen Kindermuseen unterstützende Netzwerk beziehungsweise Verein, und die Kontaktaufnahme mit internationalen Netzwerken um das Know-how zu erlernen empfehlen.

Ich halte es bei der Herausbildung des Institutstyps in Ungarn riskant, dass das Land sehr stark zentralisiert ist und falls das erste Institut – wie üblich - in der Hauptstadt eröffnet sein würde, würde es nur schwierig andere Regionen des Landes erreichen, beziehungsweise sich dynamisch genug verbreiten. Deswegen wäre meiner Meinung nach wichtig das erste Kindermuseum außerhalb von Budapest zu gründen und die Bewegung dann von diesem Zentrum zu verbreiten.

Dieser Strategie könnte meiner Meinung nach zwei grundlegende Elemente haben. Da das Institutstyp bisher in Ungarn fast unbekannt ist, wäre es praktischer erst keine komplexe Institut aufzubauen sondern erstmal die Kinderabteilungen von klassischen Museen zu verstärken und miteinander vernetzen, denen einen größeren Akzent geben, damit die Menschen von dem von ihnen gewöhnten Formen schrittweise in das neue übergeführt werden können.

Ein anderer Anknüpfungspunkt könnte ein mobiles Kindermuseum sein mit dem Ziel kulturell arme Regionen zu fördern. In Ungarn sind sehr viele arme Regionen, ausgegrenzte, auf der Peripherie lebende Bevölkerungsgruppen, für die es fast unmöglich erscheint an der Grenzen der Schulbildung überschreitende fördernde, wissenschaftliche oder künstlerische Kulturprogramme teilnehmen zu können. Deswegen glaube ich, dass gerade für diese Regionen ein mobiles Kulturzentrum für Kinder, ein kleines sich bewegendes Projekt komplex riesige Möglichkeiten bieten würde. Das mobile Kindermuseum könne auf der Muster des Bibliothekbusses ein Fahrzeug sein, der kulturelle Güter transportiert, mit Schulen in dauernde Zusammenarbeit steht und als ständige Ergänzung von ländliche Veranstaltungen dienen würde, um mit dem Methoden des Kindermuseums Fortschritte, Entwicklung in der Bildungsniveau von Kinder zu erreichen.

Ein anderer Gefahrquelle könnte das sich immer steigende Ressourcenmangel in der Kultursphäre beziehungsweise die ständige Ressourcenabzug sein, die das Entstehen der Institute verhindern beziehungsweise erschweren kann. Um die finanzielle Defizite und Schwierigkeiten zu überbrücken würde ich die enge Zusammenarbeit von Kindermuseen, Vereine und Schulen und die gemeinsame Bewerbung für staatliche und EU Förderungen sehr wichtig halten. Mit der Einbau von Kindermuseumsprogramme in den Lehrpläne würde gleichzeitig die Existenzberechtigung und die Effektivitätsmessung von Kindermuseen gesichert und durch dieser tiefe Zusammenwirken von den Instituten könnten besonders starke und effiziente Kompetenzförderungsprogramme ausgearbeitet und gefördert werden.

Abschließend glaube ich, dass Kindermuseen außerordentlich gute Möglichkeiten für Talentförderung, Sensibilisierungsprogramme, und Chancengleichheit fördernde Programme bieten, wodurch auch zahlreiche Bewerbungsmöglichkeiten entstehen können.

Zusammenfassung

Als Ergebnis meiner Forschung können wir feststellen, dass das erlebnisorientierte Lernen in Kindermuseen eine zentrale Rolle spielt, es ist nicht nur eine Methode, sondern die Grundsäule des Instituttyps. Das Ziel des Instituttyps ist das Lernen für Kinder natürlich, angenehm und unterhaltsam zu machen. Aus der Gespräche die ich mit den Mitarbeiter und Leiter der Institute geführt habe, hat es sich eindeutig herausgestellt, dass sowie die Kinder, wie auch die Schul- und Museumspädagogen der Museumsbesuch in Kindermuseen und ähnlichen Institute ganz anders erleben als den klassischen Museumsbesuch. Ihre Erlebnisse sind viel persönlicher, tief greifender, und mit mehr Emotionen gefüllt. Durch das aktive Miterlebens des Museums lässt der Museumsbesuch einen maßgebenden Erinnerung, die da gelernten Informationen und praktische Erfahrungen prägen sich durch die persönliche Bindung viel tiefer ein, und dieses Erlebnis wirkt auch auf ihr Verhältnis zur Schule aus.

Ich habe anhand die von mir durchgeführten Interviews und Fallstudien herausgestellt, dass Kindermuseen mit ihre innovativen Methoden eine Form von Kompetenzförderung schaffen, die innerhalb des schulischen Rahmens nicht möglich wäre. Durch die von klassischen Museen abweichende Form trägt es deutlich zu der Herausbildung einer komplexen und interdisziplinären Denkweise bei und dadurch ist es ein herausragender Anknüpfungspunkt zu Lifelong Learning.

Meine Ergebnisse zusammenfassend bin ich der Meinung, dass das Kindermuseum ein außerordentlich innovativer Instituttyp ist mit riesige Potential und hoffnungsvolle Zukunft in Ungarn.

Literatur

Bücher, Studien:

- Balázs I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I.(2010): A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Benedek Mariann (2012): A kulturális fogyasztás Budapesti színterei. In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (Hrsg): Mire jó a kultúra? Magna Produkció. Budapest.
- Brodel, Marijke (2005): Museumspädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendmuseen - Eine Übersicht über Entstehung, Legitimation und derzeitige Situation dieser Museumsgattung. Taschenbuch. Bielefeld.
- Brüninghaus-Knubel, Cornelia (1999): Kinder- und Jugendmuseen: Konzepte von Museen für Zielgruppen. In: Museumskunde. 64/.2. p.53-59.
- Éber Márk Áron (2007): Élménytársadalom. Gerhard Schulze koncepciójának tudás- és társadalomelméleti összefüggéseiről. ELTE Társadalomtudományi Kar. Budapest.
- Haas, Claudia (2007): Families and Children challenging Museums. In: Barry Lord (Hrsg.): The Manual of Museum Learning. AltaMira Press. Plymouth. p. 49-53.
- Huizinga, Johan (1990): Homo Ludens. Universum Kiadó, Szeged.
- Kiszely Márta – Szecsődy Kristóf (2012): A kulturális élet szerepe az (egyéni és szociális) készségek fejlődésében és ápolásában. In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (Hrsg.): Mire jó a kultúra? Magna Produkció. Budapest.
- Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúráközvetítés innovációját ösztönző tényezők Magyarországon. In: Sipos Anna Magdolna – Zalay Szabolcs – Mészárosné Szentirányi Zita (Hrsg.): A kultúra anatómiája, a kultúra anatómusa. Tanulmánykötet a 65 éves Agárdi Péter tiszteletére. PTE FEEK. Pécs. p. 173-183.

- Koltai Zsuzsa (2007): A múzeumok élethosszig tartó tanulással kapcsolatos új feladatai, kihívásai és lehetőségei az amerikai szakirodalom és gyakorlat tükrében. In: Tudásmenedzsment. VIII./2. p. 61-68.
- Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa. Iskolakultúra 41. szám. Iskolakultúra. Veszprém.
- König, Gabriele (1999): Kinder- und Jugendmuseen: Genese und Entwicklung einer Museumsgattung; Impulse für ein besucherorientiertes Museumskonzept. Fulda.
- Liebich, Hamio – Zacharias, Wolfgang (1987): Vom Umgang mit den Dingen: auf dem Weg zum Kinder- und Jugendmuseum; ein Reader zur Museumspädagogik heute. München.
- Menasse-Wiesbauer, Elisabeth (2007): Zoom Children's Museum – The first hands-on Museum for children and families in Vienna. In: Barry Lord (Hrsg.): The Manual of Museum Learning. AltaMira Press. Plymouth. p.54-61.76
- Montessori, Maria (2002,2012): A gyermek felfedezése. Cartaphilus Könyvkiadó. Budapest.
- Németh András (1996): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pearce, John (1998): Centres for curiosity and imagination. When is a museum not a museum? Calouste Gulbenkian Foundation. London.
- Popp, Kristine (2002): Mit allen Sinnen lernen: Das Kindermuseum Nürnberg. In: Kultur & Technik. Zeitschrift des Deutschen Museums. Jg.25, H. 4, p.38-41
- Puczkó László-Rátz Tamara (2011): Az attrakciótól az élményig Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Riesman, David (1983): A magányos tömeg. Budapest. Közgazdasági és Jogi Kiadó.1983.
- Schreiber, Ursula (1998): Kindermuseen in Deutschland: Grundlagen, Konzepte, Praxisformen. Unna.
- Schulz, Matthias (2006): Kindermuseen in Deutschland -Bestandsaufnahme, Strukturierung und neue Entwicklungen. GRIN Verlag. München.
- Vásárhelyi Tamás - Kárpáti Andrea (Hrsg.) (2009): A múzeumi tanulás kézikönyve. Továbbképző tanfolyami jegyzet. Magyar Természettudományi Múzeum. ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Informatótechnológiai Központ. Budapest. 77
- Worm, Nel (Hrsg.) (1994): HANDS ON! Kinder – und Jugendmuseum. Kulturort mit Zukunft. Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V. Unna.

Bachelor-/Masterarbeiten:

- Dr. Cseri Zsuzsanna (2012): Amikor a mese valósággá válik... Mesemúzeum és Meseműhely – Egy új múzeumi projekt Budán. Szakdolgozat. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem. Budapest.
- Thenius, Christiane (2011): ZOOM Kindermuseum Online. Interaktive Website und Social Media für Kinder von 6 bis 12 Jahren. Abschlussarbeit. Lehrgang „Kultur & Organisation“. Wien. Universität Wien, Institut für Kulturkonzepte.
- Harrasser, Doris (2010): (Dis)playing Science. Eine ethnographische Studie über die Inszenierung und Performanz von experimentellen Wissensformen im ZOOM Kindermuseum in Wien. Wien. Universität Wien.

Online Quellen:

- Griffin, Des - Paroissien, Leon (2011): Understanding Museums: Australian Museums and Museology, National Museum of Australia.
National Museum of Australia.
http://nma.gov.au/research/understandingmuseums/_lib/pdf/Understanding_Museums_whole_2011.pdf (14. 11. 2012.)
- Kelly, Claudia: Family visitors to museums in Australia. In: Understanding museums.
http://www.nma.gov.au/research/understandingmuseums/LKelly_2011.html (11. 11. 2012.)

Pintérné Gergics Ágnes: Gyermekmúzeum Győrben.

<http://www.spanyolnatha.hu/print.php?id=2293&menu=archivum> (10. 11. 2012.)

Kindermuseen sind keine überdachten Abenteuerspielplätze. Museumspädagogin König über den Bildungsort Kindermuseum (08. 11. 2001.)

<http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=54> (03. 11. 2012.)

Weber, Traudel: Tanulás az iskolákban és tanulás a múzeumokban: milyen módszerek segítik elő jobban az aktív tanulást? Deutsches Museum, München.

http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all79%20languages/02.6_tanulas%20az%20iskolakban%20es%20tanulas%20a%20muzeumokban_hu.pdf (17. 11. 2012.)

Webseiten von Institutionen:

<http://www.kindermuseum.at> (07.01.2013.)

<http://mesemuzeum.hu/> (07.01.2013.)

<http://www.mini.city.hu/> (07.01.2013.)

<http://www.csodakpalotaja.hu/> (07.01.2013.)

http://www.artmuz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=114:gyermekmuzeum-2010&Itemid=110&lang=en (07.01.2013.)

<http://www.discover.org.uk/> (05.01.2013.)

www.roalddahlmuseum.org/ (07.01.2013.)

<http://www.storymuseum.org.uk/> (05.01.2013.)

<http://www.labyrinth-kindermuseum.de/> (05.01.2013.)

<http://www.childrensmuseums.org/> (29.12.2012.)

<http://www.childrensmuseums.org/index.php/publications.html> (07. 11. 2012.)

<http://www.museumspaedagogik.org/index.php4> (24. 11. 2012.)

<http://www.bildungserver.de/Konzepte-von-Kindermuseen-undMuseumspaedagogik-3194.html> (07. 11. 2012.)

<http://www.hands-on-international.net/home.asp?p=1-0> (07. 11. 2012.)

Ausgaben von Museen:

Association of Children's Museums

Association of Children's Museums (1992. 2012.): Standards for Professional Practice in Children's Museums.

Association of Children's Museums (2005): The Case for Children's Museums. Washington D.C.

ZOOM Kindermuseum

ZOOM KINDERMUSEUM. Jahresbericht 2011.

Mag. Karin Schrammel (Hrsg.) (2012): ZOOM KINDERMUSEUM 2012/13-as Programmheft für Schulen, Herbst. Wien.

Mag. Karin Schrammel (Hrsg.) (2012): ZOOM KINDERMUSEUM 2012/13-as Programmheft für Kindergärten, Herbst. Wien.

Mündliche Quellen:

Interview mit Christiane Thenius, Leiter der Marketingabteilung von Zoom Kindermuseum Wien. Zoom Kindermuseum. 19. 10. 2012.

Interview mit Katalin Helmich, Leiter des Märchenmuseums (Mesemúzeum). Budapest. Mesemúzeum. 25. 10. 2012.

Interview mit Kálmán Varga a Direktor des Nationalen Denkmalschutz Kuratorium. Budapest. Műemlékek Nemzeti Gondoksága. 17. 12. 2012.

Telefonisches Interview mit Katalin Mizda, Leiter des Csodák Palotája. 06. 12. 2012.

Neue Perspektiven in der qualitativen Foto- und Bildinterpretation

© Kálmán SÁNTHA

Kodolányi János Hochschule, Ungarn
skalman@uranos.kodolanyi.hu

In der qualitativen pädagogischen Forschung spielt die qualitative Foto- und Bildinterpretation eine zentrale Rolle. In der angehenden Studie setze ich mich mit dem Thema der qualitativen Forschung wahrscheinlich in einer ungewöhnlichen Weise auseinander, weil der mathematische Hintergrund der qualitativen Foto- und Bildinterpretation vorgestellt wird. Diese Studie sieht bei der Untersuchung der qualitativen Fotointerpretation von der Behandlung der klassischen Theorien und Theorien der neuen Generation ab. Stattdessen ruft sie eine Terminologie der Physik und Mathematik zu Hilfe (z.B.: zufälliger Streifzug, Trajektorie, Lévy-Flug, Koordinatengeometrie).

Schlüsselwörter: Trajektorie, qualitative Fotointerpretation, zufälliger Streifzug

Einführung

In unserer modernen Gesellschaft ist die Visualität ein dominanter Faktor, die Bilder in ihren verschiedenen Formen sind wichtige Mittel der Welt Darstellung und des Selbstaussdrucks. Eben deshalb sollen sie von den Texten unterschieden werden, da sie ganz andere Analyse-Techniken beanspruchen. In unserer beschleunigten Welt sind Text und Bild gleichrangig, aber neue postmoderne Ansichten sind auch zum Vorschein gekommen, die hervorheben, dass wir heute in einer „Hyperwirklichkeit“ leben, und in dieser Welt können Erkenntnis und Erfahrung durch Bild, Vorstellung und Wechselspiel der Zeichen abgelöst werden. (Sztompka, 2009). Dieser Gedanke deutet an, dass die Bilder und die Zeichen zu zentralen Elementen unserer modernen Welt werden. So steht eine besondere Achtung der Bildinterpretation auf der forschungsmethodischen Basis der Gesellschaftswissenschaft zu. Es erfordert aber gründliche und spezielle methodische Kenntnisse, da die Wirklichkeitsdarstellung der Bilder gleichzeitig komplex und selektiv ist und so für die Teilnehmer der Forschung von anderer Bedeutung sein kann.

Die Konstruktion unserer Welt bzw. unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit durch die Bilder kann auf zwei Weisen verstanden werden. Einerseits sind die Bilder in Bezug auf Welterklärung und Weltinterpretation unentbehrlich, im Sinne einer anderen Auffassung können sie jedoch unsere alltäglichen Tätigkeiten erklären, ihnen Richtung zeigen, auf die Auffassung elementar wirken (Bohnsack, 2008).

Bevor die ForscherInnen die verschiedenen Theorien der Foto- und Bildinterpretation in Anspruch nehmen, werfen einen gründlichen Blick auf das vorliegende Bild. Wie aber dieser Prozess abläuft – stand im Mittelpunkt dieser Studie. Ziele der Studie:

- ⇒ Es wird betont, dass die Bildinterpretation in den gesellschaftswissenschaftlichen Forschungsmethoden großgeschrieben wird, die aber gründliche methodologische Kenntnisse voraussetzt;
- ⇒ Es wird bestätigt, dass die Logik und der Einsatz mathematischer Apparate der qualitativen Forschung nicht fremd sind, deshalb können auch Bestrebungen nach Systematisieren deren Ergebnisse mitbringen.

Theoretische Konzeptionen

Im Themenkreis von Foto- und Bildinterpretation benutzt die qualitative Forschungsmethodik mehrere Theorien und Techniken: sie verwendet verschiedene Techniken der visuellen Inhaltanalyse (qualitative und quantitative Untersuchungsmöglichkeiten von Fotos bzw. Bildern, mit Hilfe der Qualitative Data Analysis Software) oder verschiedene Annäherungen der Ikonographie-Ikonologie (siehe: Analysesystem von Panofsky (2006) oder Mietzner –Pilarczyk (2008)). Im Vorgang der Bildinterpretation erscheint auch die Semiotik, um die Eigenheiten der Bilder je vollständiger zu verstehen (siehe Semiotische Bildinterpretation bei Barthes (1981) oder Theorie der visuellen Semiotik bei Moriarty (2010)). Mechanismen der Bildinterpretation werden weiterhin durch die Erscheinung der Technik von Fotointerview in der qualitativen Forschungsmethodik unterstützt (Collier – Collier, 1986; Kolb, 2008; Sántha, 2011; Wuggenig 1990).

Die qualitative Forschungsmethodik wendet neben den aufgezählten Theorien auch die Ergebnisse und Feststellungen anderer Wissenschaftsbereichen, wie Mathematik oder Physik an, die von ihr weit entfernt zu sein scheinen. Im Weiteren erzielen wir also nicht den Zusammenhang verschiedener Interpretationstechniken zu finden, sondern wir fokussieren auf die Illustration der Erscheinung einiger naturwissenschaftlichen Begriffe in der qualitativen Forschungsmethodik. Barabási (2010) stellt in Bezug auf frühere Ergebnisse von Dirk Brockmann und Theo Geisel fest, dass das menschliche Auge bei der Betrachtung eines Bildes für eine gewisse Zeit bei einem Bildausschnitt stehen bleibt, dann plötzlich auf ein anderes Detail weiterspringt, um dessen Umgebung auch zu entdecken. Das heißt, dass das menschliche Auge während der Betrachtung eines Bildes einen Lévy-Flug vollzieht. Lévy-Flug ist also eine Bahn, die ihren Namen von einem französischen Mathematiker, Paul Lévy erhielt.

Der Blick der einzelnen ForscherInnen durchfährt das Bild natürlich gar nicht einheitlich, sondern verfügt über verschiedene Ausgangspositionen und andere Bewegungen.

Wenn wir also die vorige Äußerung akzeptieren, demnach unser Auge während der Ansicht eines Bildes den Lévy-Flug durchführt, dann können wir feststellen, dass unser Blick die Richtung der Bildbetrachtung zufällig ändert, alle streben danach, das Bild aus verschiedenen Richtungen je gründlicher anzuschauen.

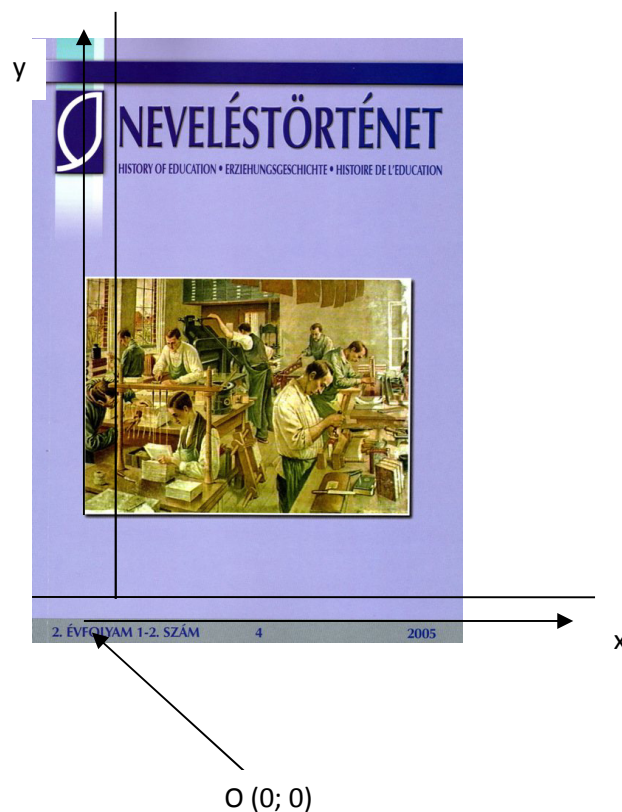
Unser Blick wird also einen zufälligen Streifzug bei der Bildanalyse durchführen. Wenn unser sich zufällig bewegendes Blick bei jedem Sprung den gleichen Abstand zurücklegen würde (die Größe der Sprünge würde also einer Gauss-Verteilung folgen), dann hätten wir den Fall eines regulären zufälligen Streifzuges. Das ist aber

unmöglich, weil der Blick verschiedener Personen die Bilder ganz anders untersucht. So kann der menschliche Blick keinen regulären zufälligen Streifzug vorzeigen, sondern durchschweift verschiedene Distanzen auf dem Bild, springt unterschiedliche Größen, so ist diese Bewegung wegen ihrer speziellen Eigenschaft der Lévy-Flug (über dessen mathematischen und physischen Hintergrund siehe Barabási, 2010).

Wie kann die Trajektorie des zufälligen Streifzuges von unserem Blick auf einem Bild dargestellt werden? Trajektorien ergeben sich, wenn wir die durch die Augenbewegungen gezeichneten Punkte, mit Strecken verbinden. So erhalten wir eine Bruchlinie, die die Eigenschaften des Streifzuges illustrieren. Mathematisch formuliert heißt der Weg von A bis B "Trajektorie zwischen A und B".

Methodologische Konzeption

Eine Studentengruppe (N = 9) der pädagogischen Fakultät wurde im Rahmen eines Seminars gefragt, auf einem bestimmten Bild jene Punkte zu nummerieren, auf die sie ihre Blicke geworfen haben. Bei der Auswahl des Bildes haben wir uns danach gestrebt, dass es viele Informationen, visuelle Elemente trägt, damit die Blicke das möglichst breiteste Spektrum begehen. Deshalb haben wir das Deckblatt der Zeitschrift *Neveléstörténet* (Erziehungsgeschichte) Jahrgang 2005. Nummer 1-2. ausgewählt, wo sich mehrere mit verschiedenen Werkzeugen arbeitende Personen in einer Werkstatt befinden. Nach der Verkettung der Punkte, die die Studenten bezeichneten, erhielten wir eine Route zwischen den einzelnen Punkten.



1. Bild Das Deckblatt und die Analyse Kriterien

Um die Strecken möglichst genau zu bestimmen, wurde das Bild auf dem Deckblatt in zahlreichen kleinen rechteckigen Teilen aufgeteilt und die Koordinaten der einzelnen Ecken auf Basis der Koordinatengeometrie bestimmt. Origo (0;0) war die Ecke links unten. Dem ursprünglichen Maßstab entsprechend (die Seiten des ursprünglichen Bildes in genauen Teilen aufgeteilt) wurden die Seiten der Rechtecke $d_{(x_0;x_1)} = 6.2 \text{ mm}$ und $d_{(y_0;y_1)} = 5 \text{ mm}$ lang, damit sie vermutlich klein genug sind, mit ihrer Hilfe die dichten Bewegungen der Blicke je genauer darzustellen. Die Formulierung von kleinen Rechtecken schien nötig zu sein, weil wir mit unseren Augen auf einmal die Umgebung eines Punktes mit dem Radius $r > 0$ anschauen können, (in unserem Fall sollten wir den möglichst kleinsten r -Wert annehmen) und so ist es sehr schwer, eine genaue Punktkoordinate anzugeben.

Die Ergebnisse

Den subjektiven Wirkungen und der humanen Wirklichkeit entsprechend erhielten wir verschiedene Trajektorien, unterschiedliche Ausgangspunkte und Punktzahlen:

Tabelle. Anzahl der Punkte, die von den Personen gekennzeichnet wurden

| | Personen | | | | | | | | |
|--------|----------|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-----|
| | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. |
| Punkte | 10 | 6 | 12 | 6 | 9 | 4 | 11 | 16 | 10 |

Die Person Nr. 9. hat ihre Augenbewegungen bei der Betrachtung des Bildes in zehn Punkten zusammengefasst (siehe 1. Tabelle). Im Weiteren bestimmen wir die Koordinaten deren kleinen Rechtecke, die die Mikrobewegungen zwischen der ersten und der zehnten Augenbewegung abdecken, beinhalten also die vom Studenten angegebenen Punkte und deren Mikroumgebung. Wir illustrieren weiterhin die Streifzug-Trajektorie der Punkte. (die Koordinaten der Punkte wurden bei jeder Person ähnlich angegeben):

- Koordinaten des Rechtecks im 1. Punkt: $(x_1; y_{11}); (x_2; y_{11}); (x_1; y_{12}); (x_2; y_{12})$
- Koordinaten des Rechtecks im 2. Punkt: $(x_{16}; y_4); (x_{17}; y_4); (x_{16}; y_5); (x_{17}; y_5)$
- Koordinaten des Rechtecks im 3. Punkt: $(x_{18}; y_9); (x_{19}; y_9); (x_{18}; y_{10}); (x_{19}; y_{10})$
- Koordinaten des Rechtecks im 4. Punkt: $(x_{13}; y_{12}); (x_{14}; y_{12}); (x_{13}; y_{13}); (x_{14}; y_{13})$
- Koordinaten des Rechtecks im 5. Punkt: $(x_4; y_2); (x_5; y_2); (x_4; y_3); (x_5; y_3)$
- Koordinaten des Rechtecks im 6. Punkt: $(x_7; y_{12}); (x_8; y_{12}); (x_7; y_{13}); (x_8; y_{13})$
- Koordinaten des Rechtecks im 7. Punkt: $(x_{11}; y_1); (x_{12}; y_1); (x_{11}; y_2); (x_{12}; y_2)$
- Koordinaten des Rechtecks im 8. Punkt: $(x_{15}; 0); (x_{16}; 0); (x_{15}; y_1); (x_{16}; y_1)$
- Koordinaten des Rechtecks im 9. Punkt: $(x_{19}; y_1); (x_{20}; y_1); (x_{19}; y_2); (x_{20}; y_2)$
- Koordinaten des Rechtecks im 10. Punkt: $(x_{19}; y_{10}); (x_{20}; y_{10}); (x_{19}; y_{11}); (x_{20}; y_{11})$.

Deckblatt fokussieren sollte, weil wir der Meinung sind, dass wir damit die Perzeption eingegrenzt hätten.

Zusammenfassung

Die Trajektorien von verschiedener Anzahl und Form beweisen, dass die Personen, die an der Untersuchung teilnahmen, das Bild anders betrachteten, ihr Blick einen zufälligen Streifzug durchführte. Obwohl man anhand der Musterzahl nicht verallgemeinern kann – die qualitative Untersuchung hat auch nicht dieses Ziel –, aber die Ergebnisse können richtunggebend für weitere Untersuchungen mit ähnlichem Ziel und größerer Musterzahl sein. Das Begriffssystem der Studie, der Vorgang der Untersuchung kann widerspiegeln, dass die Verwendung des mathematischen Apparates von qualitativen Analysen nicht fremd ist, so können die Bestrebungen nach Systematisierung solcher Untersuchungen ein Ergebnis bringen.

Literatur

- Barabási Albert-László (2010): *Villanások. A jövő kiszámítható.* Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Barthes, Roland (1981): *Das Reich der Zeichen.* Suhrkam Verlag, Frankfurt am Main.
- Bohnsack, Ralf (2008): *The Interpretation of Pictures and the Documentary Method.* Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 9.(3), Art. 26. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803267>. (2009.10.07.)
- Collier, John – Collier, Malcolm (1986): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method.* University of New Mexico.
- Kolb, Bettina (2008): *Die Fotobefragung in der Praxis.* <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> (2009.08.27.)
- Mietzner, Ulrike – Pilarczyk, Ulrike (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. 194–213.
- Moriarty, Sandra (2010): Vizuális szemiotika – elmélet. In: Blaskó Ágnes – Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció.* Typotex Kiadó, Budapest. 85–109.
- Panofsky, Erwin (2006): *Ikonographie und ikonologie.* DuMont, Köln.
- Sántha Kálmán (2011): A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, 4–5.sz. 55–66.
- Sztompka, Piotr (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Wuggenig, Ulf (1990): Die Photobefragung als projektives Verfahren. *Angewandte Sozialforschung*. 1–2. 109-129.

Bildungsstand der zukünftigen lehrenden Personen

© Eszter GOMBOS

Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma
gombos.eszter@kossuth-gimn.unideb.hu

In Ungarn wird in den letzten Jahren eine Umgestaltung des Unterrichtssystems durchgeführt, wobei in allen Bereichen tiefgreifende Veränderungen bemerkbar sind. Wie jeder Wendepunkt, so ist auch dieser mit einer Vielzahl von Analysen und Bewertungen verbunden, meist mit dem Ziel, die Schwächen oder Stärken des bestehenden Systems zu beseitigen oder aufzuzeichnen.

Ich habe mir vorgenommen an der Universität Debrecen die Lehrerbildung während des Bologna-Systems in drei Stufen zu untersuchen, denn mit dem Modellwechsel vom „traditionellen“ zum neuen Bachelor-Master-Modell, das eine gestufte, polyvalent gestaltete Lehrerbildung bedeutet, kam es zu einem Sichtwechsel. Demzufolge gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Kenntnissen im Kernfach und im Zweitfach. Wegen des Leistungspunktesystems werden die wiederholten Prüfungsversuche sehr flexibel behandelt, und dadurch kommt es zu mehrfach belegten Kursen, und die gesamte Studienzeit reicht weit über die Regelstudienzeit hinaus. Viele brechen das Studium ab, und die Nutzung der Studienstrukturen ist nicht gleichmäßig verteilt besonders in einigen Bereichen ist die Anzahl der Studierenden stark zurückgegangen, so z. B. in der Lehrerbildung, was sowohl qualitative als auch quantitative Folgen hat. Wenn man die Ursachen erforscht, dann kommt man auf einen weiteren, unterrichtsexternen, gravierenden Punkt, nämlich auf den Lebenskontext. Da im September dieses Jahres ein neues Modell eingeführt wird, können wir das alte System überholt nennen und mit einer Analyse können wir darüber nützliche Informationen bekommen. Das übergreifende Konzept über das Bologna-Modell wird in weitere zwei Teilbereiche unterteilt, die sich mit der Analyse der Bildung, und dem Bildungsstand der DaF-Lehrenden beschäftigen. In diesem Schreiben geht es um das zuletzt erwähnte Thema.

Bildungsstand der DaF-Lehrkräfte

Die Grundidee für diese Untersuchung schöpfte ich aus meiner Praxis, aus der Erfahrung, die ich mit den Referendarinnen während ihres Schulpraktikums machte. Besonders in den letzten Jahren verzeichnet sich die Tendenz, dass sie immer mehr auf Unterstützung angewiesen sind, wenn es um sprachliche Leistungen geht. Da ich die Lehrkraft als Akteur im Unterricht betrachte, ist kompetente Sprachbeherrschung ohne Zweifel erwünscht, egal in welchem Schultyp man unterrichtet. Wenn es nicht der Fall ist, daraus ergeben sich schwerwiegende Folgen, die nachhaltig das Niveau des Unterrichts beeinträchtigen. Deshalb ist dieses Phänomen besonders ernst zu nehmen. Im Fremdsprachenunterricht reicht es nicht aus, die im Vorfeld gut überlegten Aktivitäten durchzuführen, die erlernten Lehreräußerungen zu benutzen, sondern die lehrende Person soll beim motivierenden Unterricht imstande sein, diese situationsgemäß abzuändern. In der Oberstufe erscheint das Problem noch verschärft, denn dort werden oft schon Wissensinhalte auf Deutsch verlangt, und um

sich dabei adäquat äußern zu können, spielen auch pragmatisches und soziolinguistisches Wissen eine wichtige Rolle. Ein weiteres Problem bedeutet, dass die Fehlerkorrektur, also das Erkennen und Korrigieren der Fehler, ohne zuversichtliche Kenntnisse unvorstellbar ist. Es ergeben sich folgende Fragen:

- In welchen Bereichen lassen sich Schwierigkeiten, Schwächen signalisieren?
- Wie kann man die Unebenheiten im Sprachwissen beheben oder mindestens mildern?
- Wie stehen die Chancen der sprachlichen Entwicklung nach dem Studium? In weiteren Gesprächen mit den Kollegen stellte es sich heraus, dass sie sich auch schon mal die gleichen Fragen gestellt haben. Da ich mich auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache und teilweise Informatik auskenne, so nehme ich diese Gebiete unter die Lupe. Da beide im schulischen Unterricht eher als Basis für andere Fächer, als eigenständige Wissenschaftszweige angesehen werden, so betrachte ich sie als „Basisfach“. Die „Basisfächer“ (im Weiteren nur IF-Fächer genannt, für Informatik und Fremdsprachen) haben unter den Schulfächern eine Sonderstellung, da sie einige spezielle Merkmale gemeinsam aufweisen. Diese sind folgende:
 - Neben dem Abitur können IF-Fächer eine weitere äußere Qualifizierung (Sprachprüfung, EDV-Prüfung) haben. Unter den Schülern wird, besonders wenn Deutsch als erste Fremdsprache oder als Wahlfach gelernt wird, im Allgemeinen eine Sprachprüfung in der Mittelstufe, seltener in der Oberstufe angestrebt.
 - Laut gesetzlicher Regelung wird später nur in den IF-Fächern ein vorverlegtes Abitur erlaubt.
 - Ein breites Spektrum an Verwendungsvermögen ist erwünscht.
 - Viele außerschulische Erfahrungen müssen integriert werden. Der Informationserwerb (z.B. durch kognitive Berieselung) beruht auf einer größeren Basis, und ist nicht stark an den Unterricht gebunden.

Der Test

Bei dieser Untersuchung werden die Ergebnisse 15 Studierenden an einem Modelltest des Goethe Instituts (das Goethe-Zertifikat B2) analysiert. Ich habe diesen Test gewählt, da es um einen Test geht, der unabhängig von dem vorherigen Unterricht ist und diese Distanzierung eine Verallgemeinerung der Ergebnisse möglich macht. Zur allgemeinen Anerkennung der Testergebnisse trägt noch bei, dass die Leistungen nach einer globalisierten Skala bewertet werden. Ein anderer Grund für die Wahl war, dass es sich um einen Test der Niveaustufe der GER B2 (GeEuRe) handelt, und die verlangten Fertigkeiten stimmen mit denen des Oberstufenabiturs für DaF überein. (Ab 60% wird dieses Abitur einer bestandenen Sprachprüfung in der Mittelstufe gleichgesetzt.) Es ist nicht eigennützig bei den Zulassungsbedingungen etwas zu verweilen. Ein bestandenes Oberstufenabitur in der gegebenen Fremdsprache verlangen die Universitäten in Ungarn als Zulassungsvoraussetzung, wenn jemand Fremdsprachen studieren will. Laut Testergebnisse sollte man sich erwägen, ob diese Bedingung für ein Fremdsprachenstudium ausreichend ist. In Informatik, wo ein Abitur in Informatik verlangt wird, wurden schon an der Universität Debrecen die Studienanfänger in

ihrem Wissen und Können getestet, und aus den Ergebnissen ging eindeutig hervor, dass es noch Vieles zu tun ist, weil die Kenntnisse nicht ausreichend für ein Universitätsstudium waren. (Bíró / Csernoch 2013)

Der Test wurde nach dem Bachmann-Palmer Modell gestaltet, und was das Prüfungskonstrukt betrifft, so sind die Anforderungen im organisatorischen und pragmatischen Bereich zu bewältigen. Beide werden in weitere zwei Gebiete unterteilt. Zum ersten gehören grammatisches Wissen und Textwissen und zum zweiten funktionales und soziolinguistisches Wissen.

Im Leseverstehen und Hörverstehen werden Textwissen und funktionales Wissen rezeptiv verlangt, und in der vierten Aufgabe des Leseverstehens, und bei der Textergänzung, wird grammatisches Wissen direkt angesprochen. (Bolton 2008, S.14.)

Die Bewertung

Bei der Bewertung der schriftlichen Prüfung geht es mir nicht darum, zu entscheiden, ob die Kandidatinnen die Prüfung bestanden hätten, sondern vielmehr darum, zu zeigen, wie weit sie selber fähig sind, so einen Test fehlerfrei zu vollenden, und wie die Leistungen in den einzelnen Subtests sind.

Die Subtests werden nach Fertigkeiten gruppiert und dem Prüfungsziel zugeordnet, da diese Strukturierung Vergleiche einfacher möglich macht.

Der Teil „Leserbrief“ ist anders strukturiert, da es hier um eine halboffene Aufgabe geht. Es ist nicht so einfach bei der Bewertung Standards aufzustellen, deshalb werde ich nur einen „vielsagenden“ Leserbrief bewerten.

Rezeptive, „passive“ Fertigkeiten

Das Prüfungsziel: selektive Informationsentnahme

Leseverstehen 1

In diesem Subtest geht es um eine Zuordnungsaufgabe, in der zu acht kürzeren Einzeltexten man die passenden Informationen finden muss. Bei der Lösung konnte man sich relativ leicht auf Schlüsselwörter verlassen und die Textinhalte waren auch nicht kompliziert, so schienen die Probanden bei dieser Aufgabe unterfordert zu sein, und haben bei der Lösung nur einen Fehler gemacht.

Hörverstehen 1

Drei Minuten lang wird ein Gespräch oder ein Text gehört, und man muss im Raster fünf Informationen (auf Wortebene) angeben. Man hätte hier auch ähnliche Ergebnisse wie im Leseverstehen erwartet. Doch gab es in einem Item, wo man eine Zahl im Text verstehen musste, neun falsche Antworten. Im Deutschen muss man im Unterricht viel Wert darauf legen, dass lernende die Zahlen schnell bereifen und notieren können, da es immer schon eine Fehlerquelle war und ist.

Das Prüfungsziel: Entnahme von Hauptaussagen und Einzelheiten Leseverstehen 2

In der zweiten Aufgabe geht es um einen relativ längeren Lesetext getestet durch dreigliedrige Multiple-Choice-Items. Ziel der Aufgabe ist, festzustellen, ob die Kandidatinnen die Hauptinhalte des Textes verstehen. Um die richtige Antwort finden zu können, musste man komplexe Sachverhalte verstehen, was bei einigen problematisch war, da 16 Prozent nicht die richtige Antwort gewählt haben, obwohl man schon durch blindes Raten 33% Chance hatte, richtig zu antworten. Bei manchen Items lag die Fehlerquote über 25 Prozent. Hierfür werde ich folgendes Item als Beispiel zitieren:

Text: „Wappis hat ein Buch mit dem Titel „Darüber spricht man(n) nicht!“ geschrieben. Darin berichtet er über seinen Leidensweg: die Beziehung zu seiner Mutter und das Selbstvertrauen, das ihm fehlte. Wie er, der zuvor immer dick war, im Sommer 1992 in einem stressigen Job arbeitete, unbeabsichtigt dünner wurde und plötzlich Anerkennung für seine Figur bekam.“ (Willingstorfer 2010, S.5)

Die Multiple-Choice Aufgabe: „In diesem Buch „Darüber spricht man(n) nicht!“ schreibt Bernhard

- a) über das fehlende Selbstvertrauen seiner Mutter.*
- b) auch über die Beziehung zu seiner Mutter.*
- c) über seinen anstrengenden Beruf.“ (Willingstorfer 2010, S. 4)*

Hörverstehen 2

Prüfungsziel und Aufgabentyp sind wie beim Leseverstehen. Hier hört man eine Radiosendung von zehn Minuten. Es ist ein relativ langer Text, wobei man die Aufmerksamkeit die ganze Zeit aufrechterhalten muss. Es geht darum, möglichst genau hinzuhören und auf Details zu achten. Eine weitere Schwierigkeit bedeutet, dass man die Aufgabe in Echtzeit lösen muss und der Text nur einmal wiederholt wird. Die unten stehende Aufgabe erwies sich am schwierigsten.

Aufgabe 7: „Gast: Nein, den Kindergärten kann man nicht die Schuld dieser Sprachkatastrophe zuschreiben. Das Problem ist auch hier die Sprachförderung, und Kindergärtnerinnen werden dazu in Deutschland nicht ausgebildet. Die Sprachförderung muss in jedes Ausbildungsprogramm einer Erziehung, nur so könnte sich die Situation verbessern.“

Aufgabe an den Text: „Trägt der Kindergarten Verantwortung für die schlechten schulischen Leistungen der Migrantenkinder in Deutschland?“

- a) Ja, weil Kindergärtnerinnen nicht in Sprachhilfe ausgebildet werden.*
- b) Nein, denn Kindergärtnerinnen werden in Sprachhilfe ausgebildet.*
- c) Nein, aber eine Ausbildung der Kindergärtnerinnen in Sprachhilfe wäre notwendig“ (Willingstorfer 2010, S. 64, 10)*

Das Prüfungsziel: Erkennen von Meinungen oder Standpunkten

In der dritten Aufgabe des Leseverstehens muss man bei fünf Alternativantworten entscheiden, ob der Autor die jeweilige Aussage positiv beziehungsweise negativ/skeptisch beurteilt. Bei den Aussagen konnte man eindeutig entscheiden, was die richtige Lösung ist, und wir dürfen nicht außer Acht lassen, dass es hier nur unter zwei Möglichkeiten wählen konnte, und es ist schwer zu entscheiden, ob hinter den Scores Wissen oder Raten steht, denn man hatte nach dem Zufallsprinzip bei jedem Item eine Chance von 50% auf die richtige Antwort zu kommen.

Das Prüfungsziel: Syntaktisch und semantisch korrekte Textergänzung

Damit sind wir bei der letzten Aufgabe des Leseverstehens (LV4) angelangt, die ein Lückentext mit offenen Lücken ist. Die Aufgabe besteht darin, den Text sinngemäß und korrekt zu ergänzen. Hier wird eine größere Produktivität als in den vorigen Aufgaben verlangt. Es ist die einzige Aufgabe im Bereich Leseverstehen, bei der auch grammatische Kenntnisse direkt angesprochen werden. Demgemäß steigt die Zahl der falschen Antworten, ein Viertel der gegebenen Antworten erwiesen sich als falsch.

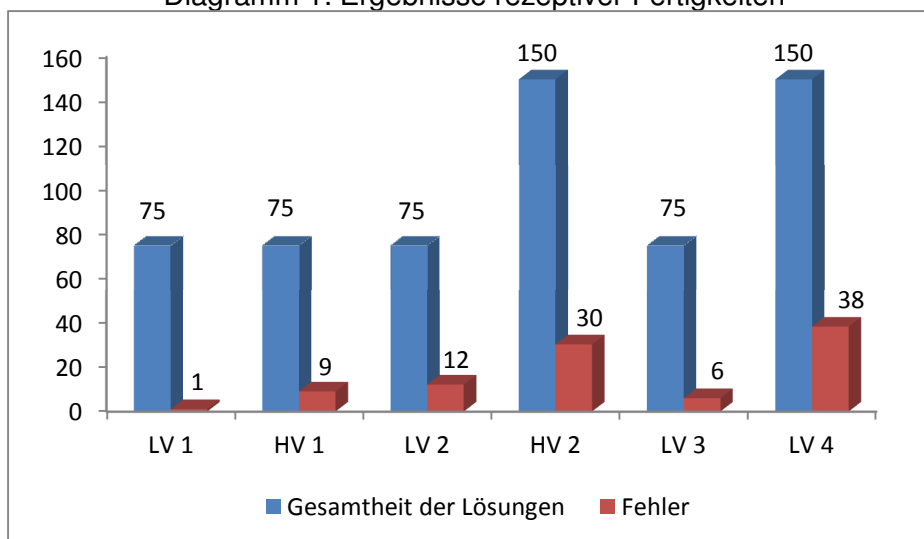
Werfen wir einen Blick auf die Lösungen. Um die Unterschiede zu veranschaulichen habe ich links die verlangten Antworten angegeben und nach dem Doppelpunkt die inakzeptablen Lösungsvarianten aufgelistet. Bei einigen habe ich sogar die Häufigkeit des Vorkommens angegeben.

1. Ski *fahren*
2. es kommt zu + D: man (6x!)
3. Professor *der* Deutschen Sporthochschule
4. etwas *auf* + Akk. vorbereiten: muss, musste, zu
5. *sich* eignen für + Akk.: damit, dafür (2x), einen, Bewegungen, doch, dazu
6. man kann die Ausdauer *trainieren*: erlangen, stärken, länger, längern, verlängern, wechseln
7. eine *Rolle* bei etwas spielen: Hilfe
8. *gehören* zu + Dat.: benutzen (2x), zugeben, dienen (2x), eingebaut, passen, geben, machen (3x)
9. je..., desto...
10. mit *dem* Training beginnen: einem, einer (2x), der

Besonders die Verben mit festen Rektionen haben Schwierigkeiten bedeutet (Beispiele 2, 4, 5, 8), was deshalb ein großes Problem darstellt, da Verben im Deutschen den Satz regieren, und die Lernenden gerade hier am meisten auf Hilfe angewiesen sind.

In dem nachstehenden Diagramm veranschauliche ich zusammenfassend die Ergebnisse im Lesen und Hören.

Diagramm 1: Ergebnisse rezeptiver Fertigkeiten



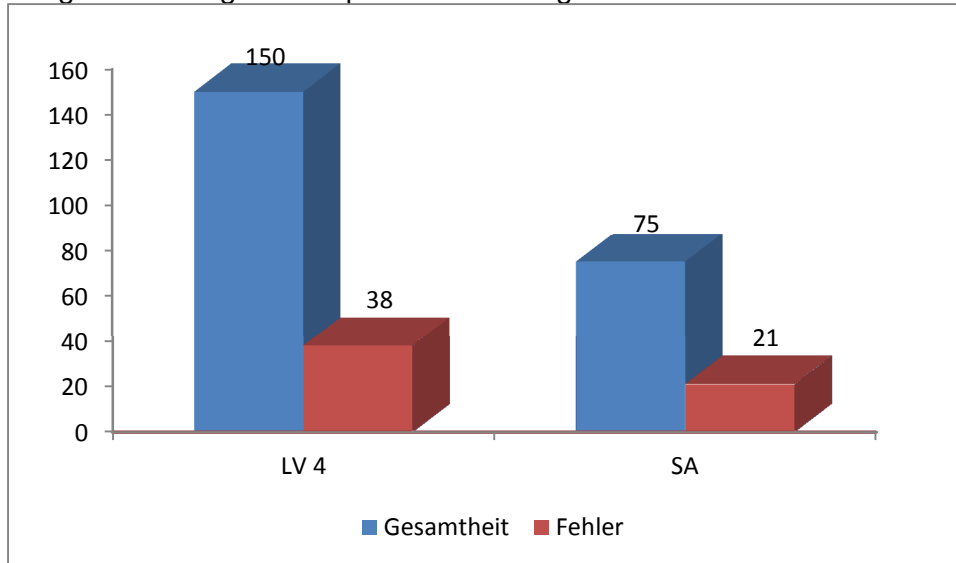
Wenn wir die zusammengehörenden Aufgaben miteinander in Paaren (L1, H1; L2, H2) vergleichen dann fällt gleich ins Auge, dass authentische Hörtexte in beiden Fällen problematischer als Lesetexte sind, vielleicht deswegen, da die Kandidatinnen mit dem Lesen mehr vertraut sind, da sie die meisten Informationen aus den Büchern erwerben. Authentischen Hörtexten werden sie in ihren Alltags seltener konfrontiert. Wenn wir die einzelnen Bereichen in sich betrachten, dann wird uns die Tendenz klar, dass mit steigender Kreativität auch die Fehlerzahl höher wird (LV: 1, 6,12,38; HV: 9, 30). In den ersten drei Aufgaben des Leseverstehens, wo man sich unter Lösungsvarianten entscheiden musste, scheinen die Probanden noch sicher zu sein, aber mit steigender Anforderung an Aktivität, was auch mehr Selbständigkeit erfordert, vermehrt sich die Fehlerzahl, und überschreitet das 50% Prozent. Dem Diagramm ist klar zu entnehmen, dass sie im Hören von vorne an verunsichert scheinen. Obwohl die Wichtigkeit vom Hören zeigt, dass ihm heute in der Alltagskommunikation 45% Anteil zugeschrieben werde, und damit die wichtigste Fertigkeit sei. (Grotjahn 2000, S.3) Deshalb muss es mehr trainiert werden. Die letzte Aufgabe werde ich später noch unter einem anderen Aspekt unter die Lupe nehmen.

Produktive, „aktive“ Fertigkeit *Schriftlicher Ausdruck 1*

Die Aufgabe (eine Korrektur lesen) besteht darin zehn syntaktische, morphologische und semantische Fehler in einem vorgegebenen formellen Brief zu erkennen und zu korrigieren. Man muss eine kohärente Repräsentation eines gegebenen Texts generieren. Bei DaF-Lernenden können bei der Ergänzung Interferenzen eine bedeutende Rolle spielen. Die Ergebnisse werde ich im Vergleich zu einer anderen Aufgabe beurteilen.

In dem folgenden Schaubild erscheinen die Werte zweier Subtests (LV4 und SA1), die sich auf Grammatikkenntnisse fokussieren.

Diagramm 2: Ergebnisse produktiver Fähigkeiten bis auf freies Schreiben



Oft lässt sich hören, dass mangelhaftes Grammatikwissen daran liege, dass es im kommunikativen Sprachunterricht als wenig wichtiger Bestandteil der Sprache abgetan wurde. Manche Lehrbücher folgen auch diesem Prinzip, und ohne die nötigen Ergänzungen von der Seite der Lehrer/Lehrerinnen kann Grammatik „Gefühlssache“ bleiben. Was auch die Gründe seien, muss von den Lernenden ein stufenrelevantes Mindestmaß an grammatischer Richtigkeit verlangt werden, aber wenn es um Lehrenden geht, dann liegen die Erwartungen sinngemäß viel höher.

Schriftlicher Ausdruck 2 *Freies Schreiben*

Im Teil „schriftlicher Ausdruck“ muss man nach vier angegebenen Leitpunkten einen Leserbrief schreiben. Diese Aufgabe kann als Synthese aufgefasst werden, denn der Text muss inhaltlich vollständig und lexikalisch und grammatisch korrekt sein, und man bekommt im Vergleich zu den vorigen Aufgaben keine Hilfe. An dieser Aufgabe kann man die Sprachkenntnisse am besten abwägen. Der Beispielbrief ist mit fiktivem Namen versehen, sonst unverändert mitgeteilt. Es muss betont werden, dass es ein negatives Beispiel ist, und die Konsequenzen im Ganzen nicht verallgemeinert werden können.

Bewertungskriterien schriftlicher Ausdruck

Um die Problemstellen zu zeigen, werden die Bewertungskriterien der ZP benutzt (Perlmann-Balme / Dengler 2008 S. 8), aber in vielen Fällen geht es um Beispiele, in denen neben den „typenrelevanten“ Fehlern auch weitere vorkommen.

I. Inhaltliche Vollständigkeit (Inhaltspunkte schlüssig und angemessen dargestellt)

„Ich habe einen Artikel in Eurer Zeitung gelesen.“

„In den Großstädten behindert die Regierung an bestimmten Tagen die Fahrt mit dem Auto, und an diesen Tagen hat man die Möglichkeit, mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren.“

„Im März ist es noch kalt, manchmal gibt es noch schnee. Es regnet viel im Herbst. Ich mag den Regen nicht. Ich finde, dass dieses Klima nicht so gut ist.“

II. Textaufbau und Kohärenz

1. Gliederung des Textes

Nur ein Brief begann mit dem Betreff, und einem Datum. („15.02.2013.“)

2. Kohärenz, Konnektoren

„Viele Millionen in der Welt haben langfristigen Hunger, demgegenüber geben diese Reichen riesigen Betrag auf überflüssige Dingen, wie verschiedene Körperoperationen, aus. Die Schönheitsoperationen können sich nur manche leisten, wir der einfache osteuropäische Mensch nicht, trotzdem fühlen wir uns in unserem Körper viel mehr besser, als diejenigen, die operiert wurden.“

„Die zweite Teilantwort ist mit dem Ersten in der Verbindung, weil man in der Gesellschaft auch die Idealbilder sucht.“

III. Ausdrucksfähigkeit

3. Wortschatzspektrum

„Für sie ist die wichtigste Gutassehen. Aber die anderen können das Geld nur für Speisen, für die Schule, für das Literatur ausgeben und verdienen. ... Ich finde diese Schönheitstrende nicht so gut.“

4. Wortschatzbeherrschung

„Es wäre besser unsere Kosten für gute Ziele ausgeben.“ „Ich habe in der Zeitung eine Zeitschrift gelesen.“ „Deswegen sollen die Medien zweimal denken, was sie mitteilen.“ „Ich freue mich, dass sie so viel mit dem Umweltschutz schreiben.“ „Das Aussehen ist wichtig, aber dazu muss man keine ungesunde Operationen durchfallen.“ „In unserer Stadt warnen stark unsere Umwelt.“ „... ich bin gegenüber dem perfekten Aussehen.“ „Die schädlichen UV-Strahlen wirken immer mehr Krebs.“

IV. Korrektheit

5. Morphologie

„eine Erfahrungen“, „Produkt zu herstellen“, „der einzelne Menschen“, „...samme die Mülle“, „in unserem Land hat sich das Klima sehr veränderte“, „die größte Gründe“, „Persönlich meine ich, dass alle dagegen tun soll.“

6. Syntax

„Für mich persönliches Aussehen ist auch wichtig.“ „...weil das Klima hat sich viel verändert in den letzten 50 Jahren.“ „Hier spielen eine große Rolle die Eltern.“ „Das ist das Grund dafür, dass die Luft hier reiner ist, und die Menschen sind hier gesünder.“ „Für mich die Charaktereigenschaften sind wichtiger.“ „Wir versuchen unsere Umwelt besser und besser warnen“, „Meiner

Meinung nach durch die Medien sind die Ideale in der Alltage der Gesellschaft gekommen.“

7. Orthografie, Interpunktion

„In den Grostadten behindert die Regierung an bestimmten Tagen die Fahrt mit dem Auto, und an diesen Tagen hat man die Möglichkeit, mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren.“

„Sehr geehrter Redakteur,“

„15.02.2013.“

Um einen Überblick zu gewinnen soll zuletzt ein vollstandiger Brief stehen. Nach dem Brief sind zwei Bewertungen zu finden, zuerst wird der Text nach den Prüfungskriterien der ZP dann als eine Schülerleistung im Gymnasium bewertet.

Vorgabe: Thema 1B Zum Abitur eine Schönheitsoperation

Beispielbrief 1

Sehr geehrte Redaktion,

ich habe diesen Artikel gelesen und ich möchte jetzt meine Meinungen Ihnen erzahlen.

Ich arbeitete als Lehrerin in einer Gymnasium in Budapest. Seit 5 Jahre bin ich Rentnerin. Ich habe mit sehr viele und verschiedene Jugendliche getroffen: Ich denke, es gibt schon eine große Selbstbewertungsproblem und dieses Problem stammt von den Erwartungen der Gesellschaft. Ich finde den Trend der Schönheitsoperationen überflüssig. Alle Tineger möchte gut aussehen, aber es ist nicht egal wie. Meiner Meinung nach, die Charaktereigenschaften eines Menschen sind wichtiger als das Aussehen, und das muss den Eltern zu ihren Kindern erklaren. Mit einer perfekt Nase oder mit größeren Brüsten wird das Kind oder die Person nicht besser Mensch. Die Medien spielt eine große Rolle beim Thema Schönheit. Wir sehen immer mehr fern und die Kinder noch mehr. In allen Werbungen sind Frauen oder Manner, die perfekte Körper, Haut, Haar usw. haben, und die Jugendliche denken, dass das normal ist. Zum Glück bei uns (in Ungarn) ist es kein großes Problem. Hier gibt es auch eine große Beeinfluss von Medien, aber hier gibt es die Menschen kein Geld Operationen zu machen.

Ich denke, die Elter und die Lehrer/innen gibt es eine große Aufgabe, einen Beispiel zu zeigen, wie die Kinder selbst bewerten müssen und wie sie schön aussehen können.

Ich hoffe, dass die Welt besser wird, wenn wir unsere Aufmerksamkeit an unsere Kinder wenden.

Mit freundlichen Gren

Minna Nichte

Bewertung 1

Inhaltliche Vollständigkeit: Die Textlänge ist mit 233 Wörtern nicht entsprechend. Die vier Inhaltspunkte werden angemessen formuliert.

Textaufbau und Kohärenz: Der Brief entspricht nicht den formellen Kriterien des Leserbriefes, der Textanfang ist adäquat formuliert, aber die einzelnen Absätze sind nicht klar zu entnehmen. Die sprachlichen Fehler beeinträchtigen stark die Lesbarkeit.

Ausdrucksfähigkeit: Das Wortschatzspektrum ist zwar ausreichend, aber es gibt zu viele Fehler.

Korrektheit: Häufige Fehler in Morphologie, Syntax und Orthographie. Das Verständnis bleibt an einigen Stellen nicht erhalten, nur nach wiederholtem Lesen wird einem die Bedeutung klar.

Bewertung 2

| | |
|--|---|
| <p>Sehr geehrte Redaktion,</p> <p>ich habe <u>diesen</u> Artikel gelesen und ich möchte jetzt <u>meine Meinungen Ihnen erzählen</u>.</p> <p>Ich arbeitete als Lehrerin in <u>einer</u> Gymnasium in Budapest. Seit 5 <u>Jahre</u> bin ich Rentnerin. Ich habe <u>mit</u> sehr <u>viele</u>—und <u>verschiedene Jugendliche</u> getroffen: Ich denke, es gibt schon <u>eine große</u> Selbstbewertungsproblem und dieses Problem stammt <u>von</u> den Erwartungen der Gesellschaft. Ich finde den Trend der Schönheitsoperationen überflüssig. Alle <u>Tineger möchte</u> gut aussehen, aber es ist nicht egal wie. Meiner Meinung nach, die Charaktereigenschaften eines Menschen <u>sind</u> wichtiger als das Aussehen, und das <u>muss den Eltern zu ihren Kindern</u> erklären. Mit einer <u>perfekt</u> Nase oder mit größeren Brüsten wird das <u>Kind oder die Person nicht besser</u> Mensch. Die Medien spielt <u>eine</u> große Rolle beim Thema Schönheit. Wir sehen immer mehr fern und die Kinder noch mehr[^]. In allen Werbungen sind Frauen oder Männer, die <u>perfekte Körper, Haut, Haar</u> usw. haben, und die <u>Jugendliche</u> denken, dass das normal ist. Zum Glück bei uns (in Ungarn) <u>ist es</u> kein großes Problem.</p> | <p>F.: Budapest, den 15. 02. 2013 <i>Ihre Meldung vom 29. 01. 2012</i> <i>Sehr geehrte Damen und Herren,</i> ST: Ihren</p> <p>S_{Wortfolge}: Dativ – Akkusativ; W_{Wahl}: Meinung mitteilen, sagen; G_{Dativ}: einem G_{Dativ}: Jahren W_{Wahl}: sich treffen mit+Dativ, hier sollte es richtig heißen: jdn. treffen G_{Akkusativ}: ein großes G_{Rektion}: stammen aus+Dativ</p> <p>O: Teenager G: alle möchten S_{Wortfolge}: nach sind ...; O_{Komma}</p> <p>I: müssen die Eltern den Kindern (unklare Formulierung)!!; G_{Adjektivdeklinaton}: perfekten I: ein Kind ist auch eine Person; G_{Negation,Adjektivdeklinaton}: kein besserer; S:Medien spielen</p> <p>I: ein Vergleich fehlt (noch mehr als wir) G_{Adjektivdeklinaton}: perfekten Körper, perfekte Haut, perfektes Haar; G_{Plural}: die Jugendlichen S_{Wortfolge}: zum Glück ist es</p> <p>W:der Einfluss→ einen großen Einfluss; G_{Genitiv}: der; W:haben!!!! W_{besser}: machen zu lassen O: Eltern; W: haben !!!!</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Hier gibt es auch <u>eine große Beeinflussung von Medien</u>, aber hier <u>gibt es</u> die Menschen kein Geld Operationen <u>zu machen</u>.</p> <p>Ich denke, die <u>Elter</u> und die Lehrer/innen <u>gibt es</u> eine große Aufgabe, <u>einen</u> Beispiel zu <u>zeigen</u>, wie die Kinder selbst bewerten müssen und wie sie schön aussehen können.</p> <p>Ich hoffe, dass die Welt besser wird, wenn wir unsere Aufmerksamkeit <u>an</u> unsere Kinder <u>wenden</u>.</p> <p>Mit freundlichen Grüßen Minna Nichte</p> | <p>G Akkusativ: ein Beispiel geben</p> <p>G Rektion: Aufmerksamkeit auf unsere Kinder richten</p> <p>F.: Es fehlt eine Abrundung: Ich hoffe, dass ... (Zahl der Wörter. 233)</p> |
|---|--|

(nach Kleppin 1997)

Zusammenfassung

Zum Schluss lässt sich sagen, dass es bei vielen Probanden noch ein weiter Weg bis zum kompetenten Sprachverbrauch gemacht werden soll. Die Fragen bleiben offen: Sind die verlangten Kenntnisse zulänglich, um ein Studium belegen zu können? Ob es nicht zu spät ist, wenn die Studierenden den Entwicklungsweg zum selbstständigen Sprachgebrauch im Rahmen der Studienzeit machen? Da ein erfolgreiches Studium auch Sprachkenntnisse voraussetzt und mangelhafte Sprachbeherrschung kann leicht zum Abbruch des Studiums oder zur Ausdehnung nach der Regelstudienzeit führen. Vielleicht bleibt es die Aufgabe der organisierten Fortbildungen Möglichkeiten zu schaffen, dass Lehrende ständig auch sprachlich auf dem Laufenden sein können.

Ich bin davon überzeugt, dass man erst Erfolge erreichen kann, wenn alle, die an dem Lernprozess beteiligt sind, nach klar festgelegten Stufenkriterien den Fortschritt steuern und ihre Tätigkeiten aufeinander abstimmen.

Literatur

- Willingstorfer, Sabine: Station B2, Athen, 2010.
- Sibylle Bolton : Prüfungsziele, Testbeschreibung Goethe-Zertifikat B2, Goethe Institut Zentrale München,
http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/hdb/Pruefungsziele_Testbeschreibung_B2.pdf, 2008, Stand: 21. 06. 2013.
- Perlmann-Balme, Michaela / Dengler, Stefanie: Goethe-Zertifikat B2 Trainingsmaterial für Prüfende schriftlich-mündlich, Goethe-Institut,
http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_PruferTraining_15.pdf, 2008, Stand: 21. 06. 2013
- [AMHU] Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt Universität: www.amb.hu-berlin.de, 2008 Stand: 21. 06. 2013.
- Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. (Fernstudienbrief 19). Berlin / München: Langenscheidt, 1997.

- Grotjahn, Rüdiger: Testen der Fertigkeit Hörverstehen. Hellenic Open University
Postgraduiertenstudium Deutsch als Fremdsprache Studieneinheit Leistungsmessung
und Leistungsbeurteilung. Online-Publikation:
<http://www.uni--leipzig.de/herder/temp/lehrende/tschirner/testen/hoeren.pdf>, 2000, Stand:
21. 06. 2013.
- [GeEuRe] Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren,
beurteilen, <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/90301.htm> , o.J Stand: 21. 06. 2013.
- Bíró Piroska / Csernoch Mária: Informatika szakos hallgatók tudására vonatkozó tudásmérés
tanári és hallgatói megközelítésben, Konferenzmaterial Minőség és versenyképes tudás.
Neveléstudományi Konferencia, Cluj Napoca, 2013.

Frauen und Männer in den Lehrbüchern

© Katalin SOTKÓ

Universität Miskolc, Ungarn

katasotko0220@gmail.com

Themenwahl

Das Thema meiner Arbeit im wissenschaftlichen Studienkreis lautet: Die verschiedenen Erscheinungs- und Darstellungsformen der Geschlechter in den modernen DaF- Lehrwerken. Dieses Thema kann sowohl zum sprachwissenschaftlichen Teilgebiet der Germanistik als auch zur Pädagogik zugeordnet werden.

Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich mich in meinem Studium mit Gender beschäftigt habe, und ich halte es für einen wichtigen Forschungsansatz in unserer Welt. Daneben lerne ich in diesem Semester Pädagogik, weil ich später als Lehrerin arbeiten will. So bin ich zur Entscheidung gekommen, dass ich es prüfen und analysieren werde, wie Gender in der Schule, in dem Sprachunterricht vorkommt. Meiner Meinung nach ist es nämlich eine interessante und wesentliche Frage, wie wir den Schülern die verschiedenen Geschlechtsrollen vermitteln und sie bewusstmachen. In dieser Forschung möchte ich meine Kenntnisse in dem Themenbereich des Genderlektes vertiefen und neue Lehrwerke aus dem Aspekt der Geschlechterrollen analysieren.

Ein Teilgebiet der Gender- Forschung ist die Untersuchung der Kommunikations- und Verhaltensunterschiede der Frauen und der Männer. Ich interessiere mich jetzt dafür, wie diese Kenntnisse über die Geschlechter in der Schule vermittelt und in den Lehrbüchern bearbeitet werden.

Als Ausgangspunkt meiner Arbeit und Untersuchung habe ich einige interessante Fragen gestellt: Womit beschäftigt sich Gender? Wie kommen die Frauenrollen und die Männerrollen in den heute benutzten Sprachbüchern vor? Wie baut sich dieses Thema in das Lehrmaterial ein? Welche Wirkung hat es auf die Kinder und auf die Lernenden einer Sprache?

Ich möchte mit meiner Arbeit ein Bild über die im Unterricht vorkommende Genderaspekte geben und diese Kriterien durch einige Beispiele auch präsentieren. Ich bin der Meinung, dass meine Arbeit eine soziolinguistische Analyse ist, ich möchte also mit der Hilfe meiner Quellen meine Behauptungen prüfen, meine Fragen beantworten, einige Begriffe definieren, meine eigenständige Meinung formulieren und einen Beitrag zu diesem Thema leisten.

Überblick der Genderforschung

Zum besten Verstehen der Grundthesen, und zum ausführlichen Überblick möchte ich kurz die wesentlichen Ergebnisse der Gender- Forschung vorstellen. Nach eigenen Meinungen hat Gender Mainstreaming keine einheitliche Geschichte, weil es nur das Ergebnis verschiedener nationaler und internationaler gleichstellungspolitischer Tätigkeit ist. Es entwickelte sich also mit der Gleichstellungs- und Entwicklungspolitik.¹

In meiner Arbeit möchte ich nur die wesentlichen Schritten der Forschung vorstellen, die zur Thematisierung des Gender Mainstreaming führten. Das Interesse an dem Unterschied der weiblichen und männlichen Kommunikation geht auf das 16-17. Jahrhundert zurück. Aus dieser Zeit stammt die Geschichte darüber, dass die Frauen und Männer an exotischen Orten in der gleichen Sprache verschiedene Sprachverwendung hatten. Rochefort sagt nämlich aus, dass bestimmte Wörter nur durch Frauen oder Männer verwendet wurden. Es ist ein Grundphänomen bei einer solchen Gesellschaft, in der Männer Frauen von einander stark getrennt lebten (z. B.: die Sabinerinnen). In diesem Fall brachten die Frauen einige Eigenarten aus ihrer eigenen Sprache (z. B.: Wortakzent) mit und mischten sie diese mit der neu erlernten Sprache der Männer. Das war also das erste Ergebnis im Bereich „Gender“, wo auch der Frauenraub als historisches Ereignis eine Rolle gespielt haben möchte. (Schleicher, 2006: 11)

Im Jahre 1922 hat Otto Jespersen über die Sprachverwendung der Frauen geschrieben. Dieses Schreiben kann als ein Vorurteilkomplex gegen Frauen aufgefasst werden: die Frauen haben kleineren Hirnschädel, so haben sie geringeren Wortschatz. (Schleicher, 2006: 12-13.)

Die nächste wesentliche Epoche in der Genderforschung brachten die 1960-70er Jahre mit sich. William Labov (1966) und Peter Trudgill (1972) haben ausgesagt, dass die Männer lieber die Standardsprache, aber die Frauen eine höhere Sprache, die sich der literarischen nähert, sprechen. Rubin Lakoff hat im Jahre 1973- 75 uns aufmerksam darauf gemacht, dass die Mädchen schon in der Kindheit zum „weiblichen Gesprächsstil“ erzogen werden. In diesen Jahren wurde in der Forschung auch das biologische (sexus) von dem gesellschaftlichen Geschlecht (gender) getrennt. (Schleicher, 2006: 13-14)

Danach kam ein auch noch heute angenommenes Ergebnis der Forschung von Zimmerman und West (1975), in dem wir erfahren können, dass die Männer in den Sprechakten dominanter als die Frauen sind. Im Jahre 1982 Maltz und Borker und 1986 auch Deborah Tannen haben die Frauen- und Männersprache als eine Form der interkulturellen Kommunikation aufgebaut. Es bedeutet, dass nur sich der Stil voneinander unterscheidet, aber hier geht es um keine Macht der Geschlechter, also sie Unterschiede sind durch die Sprache bzw. Sprechweise hervorgerufen. (Schleicher, 2006. 39-48)

Nachdem der Begriff das „gesellschaftliche“ Geschlecht in den 90-er Jahren geschaffen worden ist, beschäftigen Jean Lave und Etienne Wenger mit der Praxisgesellschaft. Das bedeutet, dass auch der Kontext in der Geschlechterforschung eine Rolle spielen muss. In dieser Zeit war also in Gender eine neue Richtung der Forschung, die Forscher haben es mit dem Begriff des gesellschaftlichen Geschlechts beschäftigt. (Schleicher, 2006. 39- 48)

¹ <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gendermainstreaming/Grundlagen/geschichten>

Heute hängt Gender mehr mit der Geschichte zusammen: immer mehrere Frauenbewegungen formten sich, so konnten die Gender- Forschungen größere Rolle spielen, und sie wurden auf die soziale Ebene der Gesellschaft gehoben.

Gabriele Kuby (2009: 63) hält den Begriff „Gender“ für ein künstliches Wort. Es dient aber ursprünglich und eigentlich zur Unterscheidung der grammatischen Geschlechter. Im Jahre 1994 in Kairo und 1995 in Peking wurde das Wort Gender anstatt des Begriffes biologisches oder grammatisches Geschlecht verwendet. (Kuby 2009: 63)

Vom Jahre 1999 hat die deutsche Bundesregierung das Ziel, mit der Hilfe der Strategien des Gender Mainstreaming die Gleichheitspolitik auf alle Ebene der gesellschaftlichen Praxis zu verwirklichen. (Kuby 2009: 65)

In den letzten 30 Jahren wurde Gender immer wichtiger: mehrere Studien, Forschungen. Es wurde eine relevante Wissenschaft. (Schleicher, 2006: 14) Nach Franziska Schöbler (2008:10) verstärkte sich die Gender- Forschung auch in den deutschsprachigen Universitäten, und der Zusammenhang wurde immer intensiver zwischen Gender und Sprache erforscht.

Warum sind diese Thesen so wichtig?

Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig, dass wir vor der Analyse erkennen, was die Genderforschung über die geschlechtsspezifische Sprache und Verhaltensweise sagt. Es kann sein, dass wir es nicht bemerken, spinnen aber diese Stereotypen unser Leben eindeutig ein. Es kommt morgen im Geschäft, an unserem Arbeitsplatz bei der Kommunikation, oder in der Schule und natürlich auch in unserer Familie vor. Es bestimmt, welche Rolle die Person, das Individuum in den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen spielen: wie das Ich einen Konflikt lösen kann, wie man mit den Menschen kommuniziert, wie einer beurteilt wird, wie ich andere beurteile, wie man sich in einigen Situationen benimmt, also das ganze soziale Leben.

Wir sprachen schon über die Geschichte der Genderforschung, aber wir brauchen noch die wesentlichen Thesen zu überblicken. Jetzt möchte ich über solche Vorstellungen schreiben, die sich mit dem Vergleich der Frauen und Männer beschäftigen. Ich möchte jetzt nur einige wesentliche Merkmale der Forschung hervorheben, die auch zu meiner Analyse relevant sein können. Es wird später nämlich eine interessante Frage sein, wie sich diese Thesen in den Lehrwerken widerspiegeln.

Überblick der wichtigsten Genderthesen

Meiner Meinung nach spielt in diesem Bereich die vergleichbare Tabelle von Samel (2000) eine wesentliche Rolle. Nach mehreren Forschungen hat sie diese zusammengestellt und systematisiert. Die Tabelle umfasst die geschlechtsspezifischen Eigenschaften der Frauen und der Männer. Ich denke, dass es ein Vorteil dieser Tabelle ist, dass sie relevante und leicht erkennbare Bereiche des Unterschieds der Geschlechter enthält. Die Merkmale, die hier aufgelistet werden, gehören eindeutig zu den heutigen Stereotypen; wie zum Beispiel: die Männer sind in den Sprechakten viel dominanter als die Frauen, daraus ergibt sich, dass die Männer im Gespräch für ihr Recht kämpfen, und die Frauen sie natürlich gewinnen lassen. Die Frauen repräsentieren die emotionelle Seite, und die Männer

die objektive. Ein wesentlicher Unterschied ist, dass die Frauen fragen, weil sie das Gespräch in Gang halten wollen, und die Männer die Fragen nur zur Informationsquelle nehmen. Hier können wir diese Tabelle ausführlich studieren.

Geschlechtstypische Register und Gesprächsstile (Sammel 2000.)

| Frauen | Männer |
|---|--|
| sind aktive Hörerinnen: mehr Satzvollendungen, mehr Unterstützung | liefern häufig Redebeiträge ohne Bezug, stellen häufig Scheinbezüge her |
| gebrauchen Abschwächungen: mehr Fragen statt Aussagen, häufig „mögen“, „denken“ | bevorzugen statusmanifestierende Sprachmittel wie „wir Ärzte“ |
| nicht dominant | dominant |
| ausgeprägt kommunikativ orientiert: gemeinsame Themenbearbeitung, Berücksichtigung fremder Beiträge; kooperativ | unterstützende Verhaltensweisen im Hintergrund: Darstellung eigenen Wissens; nonkooperativ |
| Fragen halten das Gespräch in Gang | Fragen dienen der Informationsbeschaffung |
| Bezüge zwischen Redebeiträgen sind wichtig | Bezüge sind zu ignorieren |
| verbale Aggression ist zerstörerisch | verbale Aggression treibt das Gespräch voran |
| bevorzugen progressive Themenentwicklung | bevorzugen abrupte Themenentwicklung |
| diskutieren Probleme und bieten Rückhalt | erzählen von Problemen, zugleich Bitte um Lösungsvorschläge |
| lassen Männer gewinnen | kämpfen |
| reden, um Gemeinsames herzustellen | reden, um sich darzustellen, um sich mit anderen zu messen, um zu gewinnen |
| bevorzugen private Gespräche in kleinen Gruppen über persönliche Themen | reden öffentlich; es geht ihnen um Wettstreit, Kampf ums Wort, Gewinnen |
| unterstützen die Redebeiträge anderer | dominieren das Gesprächsthema |

(Veith, 2009.)

Ich halte es für interessant, dass diese Merkmale schon auch bei Wilhelm von Humboldt vorkommen:

„Frauen drücken sich in der Regel natürlicher, zarter und dennoch kraftvoller als Männer aus. Ihre Sprache ist ein treuerer Spiegel ihrer Gedanken und Gefühle.“ (Wesian, 2007. 13)

Wie wir sehen, verwendet er zwei gegenseitigen Adjektive: zart und kraftvoll. Meiner Meinung nach dessen Grund kann sein, dass die Frauen mehrere emotionelle Wörter sagen, sich besser auszudrücken, deshalb können sie vielleicht kraftvolles Reden halten, trotzdem haben die keine dominante Rolle im Gespräch, weil immer die Logik der reinen Vernunft gewinnt, also ist der Mann dominant.

Interessanterweise hat auch Anja Gottburgsen² in ihrer Studie ähnliche Merkmale festgestellt: feministische Merkmale sind also Verstärkungspartikel, Fragen, Rückversicherungsfragen und auf Gefühle referierende Phrasen. Hier kommen aber

² <http://www.onleihe.de/static/content/brockhaus/20071108/978-3-411-04211-1/v978-3-411-04211-1.pdf>

auch zwei neuen und auch gegenseitigen Merkmalen vor: Die Frauen verwenden mehrere unvollständige Sätze, trotzdem sprechen sie länger. Dessen Grund kann meiner Meinung nach sein, dass die Frauen im Gespräch mehrmals unterbrochen werden, so können sie die Sätze nicht beenden, aber sie verwenden viele Rückfragen, wie: „Verstehst du das auch so?“, „Denkst du hier daran, dass..“ usw. Nach Gottburgsens Meinung sind für die Männer die Slangausdrücke und kürzer Text typisch. Also die Männer sagen einfach aus, was sie ausdrücken wollen, und es ist kein Problem für sie, wenn einige derbe oder vulgäre Ausdrücke benutzen.

Wir kennen schon die wesentlichen Unterschiede zwischen Frauen und Männer im Bereich der Sprache. Wir müssen aber sagen, dass diese Gruppierung in dem Leben nicht so stark und einfach existiert. Natürlich kommen leicht auch bei einer Frau oder bei einem Mann sogenannte „Mischformen“ vor. Aber die Gesellschaft hat auch noch heute diese feste Geschlechtsvorstellung. Daraus ergibt sich zum Beispiel die Problematik der Frau in Führungsposition; sie hat nämlich Fähigkeit diese Position einzufüllen, aber die Gesellschaft denkt noch immer, dass sie doch eine Frau ist. Dieses Problem wird vielleicht in der Zukunft nicht so stark wirken.

Meiner Meinung nach werden aber diese vorgestellten Kriterien der geschlechtsspezifischen Sprache auch in den analysierenden Lehrwerken eine wichtige Rolle spielen. Auch hält Blank-Mathieu³ für wichtig, dass die Kinder schon in dem Kindergarten Informationen über die Rollenvorstellungen bekommen. So verläuft die Entwicklung der Geschlechtsidentität parallel zur Sprach- und Denkentwicklung. Sie sagt es auch aus, dass die Kinder diese Stereotypen brauchen, an die sie weitere Informationen anknüpfen können. Sie betont auch, dass die Jugendlichen auch diese Stereotypen kennen sollen, um sich eigene Rollenvorstellungen zu machen und eine eigene Geschlechtsidentität zu erlangen. Meiner Meinung nach tragen dazu auch die Lehrbücher eindeutig bei.

Genderdidaktik

Vor der Analyse halte ich noch die Vorstellung eines Begriffes, der aus pädagogischer Sicht den Kern meiner Arbeit bildet, für wichtig; dieser ist die Sprachdidaktik aus dem Aspekt des Gender betrachtet.

„Unter gendersensibler Didaktik wird im Allgemeinen eine didaktische Vorgehensweise verstanden, wobei im Unterricht auf genderrelevante Fragen eingegangen wird, in vielen Fällen auch dann, wenn in den angewandten Lernmaterialien auf dieses soziale und kulturelle Problemfeld nicht hingewiesen wird“ (Kegyes 2009: 15).

Daraus stellt sich heraus, dass es sehr wichtig ist, die Genderthesen im Unterricht den Schülern bekannt zu machen. Z. B.: durch die Reflexion auf die heutigen gesellschaftlichen Fragen. Damit bekommen die Schüler nicht nur Informationen über die Welt, sondern auch einen Anhaltspunkt über die Erwartung der Gesellschaft. Dazu gehört noch eine kurze Definition:

„Genderdidaktik kann aufgefasst werden, als eine bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von Lernprozessen ergeben“ (Kegyes 2009: 16).

³ <http://www.kindergartenpaedagogik.de>

Genderdidaktik hat also das Ziel, „eine Genderkompetenz in den Lehrenden und Lernenden zu entwickeln.“ (Kegyes 2009: 16) Unter Genderkompetenz verstehen wir die Fähigkeit zu verstehen, „die sich aus einem multidisziplinären Basis-Genderwissen aus den Bereichen der Soziologie, Sozialpsychologie, Psychologie, Lernpsychologie, Pädagogik sowie Kommunikationswissenschaft zusammensetzt, und eine allgemeine Kompetenz zur Toleranz und Akzeptanz voraussetzt, wodurch ein bewusster, stereotypenfreier Umgang mit Fragen und Problematiken von Gender ermöglicht wird“. (Kegyes 2009: 16)

Nach den Gendererfahrungen in der Unterrichtspraxis wurden drei Ebenen der Bekanntmachung der Genderthesen zusammengestellt:

- Ebene der Vorbereitung und Planung (Einbeziehen der gendertypischen Lernkultur, Berücksichtigung der Unterschiede in der Lernkultur von Frauen und Männern),
- Ebene der Durchführung (Probleme der Frauen und Männer in der modernen Arbeitskultur wird im Unterricht angesprochen, genderspezifische Elemente der Kommunikation werden mit berücksichtigt, Abbau geschlechtergetrennter Rollenzuweisungen im Arbeitsleben),
- Ebene der Evaluation (Selbstreflexionen)

(Kegyes, 2009: 16)

Diese kleine Skizze ist meiner Meinung nach eine sehr gute Hilfe dazu, wie wir die Gender Grundthesen in den Unterricht einbauen können. Diese Methode kommt in den Lehrbüchern gar nicht vor, aber ein Lehrer oder eine Lehrerin hat immer die Möglichkeit ein solches Projekt, in dem die Schüler das Wesen der Geschlechter besser erkennen können, durchzuführen.

In diesem Artikel können wir auch lesen, dass es sich aus den früher durchgeführten Untersuchungen herausstellte, dass „gegenüber den Frauen intensiver stereotypisiert wird, indem die Frauenrollen klischeehafter und weniger facettenreich vermittelt werden.“ (Kegyes 2009: 15) Das wird also eine interessante Frage sein, wie diese Fragestellung in den analysierenden Lehrwerken vorkommt.

Die Begründung der Korpuswahl

Zur Analyse der Genderaspekte im Deutschunterricht habe ich drei heutzutage im Gebrauch stehende Lehrwerke ausgewählt. Diese Bücher sind die Folgenden: „Studio D A3“, „Schrittweise 3“ und „Und was meinen Sie?“. Meiner Meinung nach sind diese heute relevant im Deutschunterricht. Daneben war es ein wesentlicher Gesichtspunkt für meine Wahl, dass diese Bücher ein ganzes Kapitel über Frauen und Männer enthalten, und auch eine Entwicklung der methodischen Vielfalt im Sprachunterricht zeigen. Ich möchte nämlich nicht nur die Erscheinungsform der Geschlechter in mehreren Lehrwerken (durch Texte und Aufgaben) vorstellen, sondern ich halte es für wichtig, dass wir den ganzen Prozess der Vermittlung der Genderaspekte in einem Kapitel komplex sehen können.

Die Kriterien, die ich bei der Analyse verwenden werde, stammen von Frau Bikics, die mit Lehrwerkanalyse aus didaktischen Aspekten beschäftigt. Ich werde also die kommunikativen Ziel, die betonten Teilfertigkeiten und die verschiedenen, vorkommenden Aspekte der Lehrbücher beachten. Was die Aufgaben betrifft, haben

wir neun Kriterien, die von einem kommunikativen Lehrbuch erfüllt werden sollen, vor uns. Diese sind: *Arbeitstechniken, Präsentationstechniken, Problemlösung, Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, analytisches und strukturierendes Denken, Teamfähigkeit, interkulturelle Sensibilität und Kritikfähigkeit*. Diese Fähigkeiten können die Sprachlerner durch die Verwendung des Lehrwerkes leicht erwerben. Ich habe also diese 3 Lehrwerke ausgewählt, weil ich denke, dass sie eindeutig kommunikative Lehrbücher sind, so können sie am besten zu meiner Gender- Analyse dienen.

Studio D B1

Das Buch Studio D B1 ist ein deutsches Lehrwerk inbegriffen ein Kurs- und Übungsbuch. Es orientiert sich an den Niveaustufen von A1 bis B1, und es führt zum Zertifikat Deutsch. Das analysierende Kapitel befindet sich im Band B1.

In einem sehr ausführlichen Inhaltsverzeichnis können die 10 Themen überblickt werden. Sie gehören zur Alltagsthemen, wie zum Beispiel: Zeit, Schule, Klima, Politik, Städte, Migration und auch Alltag selbst. Das Buch behandelt also das Thema „Frauen und Männer“ auch „alltäglich“, es fügt sich nämlich dem Kapitel das Thema „Paare“ und auch „Ehen“. Wenn wir daran denken, dass die Ehe die Grundlage der Familien, und dadurch auch der Kern der Gesellschaft ist, können wir leicht verstehen, dass dieses Thema im Buch eine wesentliche Rolle spielt.

Alle Kapitel umfassen 5 wichtige Felder der Sprache: zu einem jeden Thema gehören erstens *Texte*, die durch *Sprachhandlungen* aufgearbeitet werden können. Natürlich kommen die verschiedenen *Grammatikerscheinungen* in jedem Kapitel vor. Durch die Themen können die Schüler unterschiedliche *Ausdrücke erlernen*, die sie mit richtiger *Aussprache* verwenden müssen.

Dieses Buch verfügt über mehrere Arten der Ergänzungsmaterialien. Zum Buch gehören Audio CDs, die alle Hörmaterialien des Kursbuches erhalten, damit können die Sprachlernende erfolgreicher die Sprache erlernen. Im Internet findet man daneben verschiedene Ergänzungskapitel, die zur Übung verwendet werden können.

Zum ersten Blick können wir feststellen, dass es um ein sehr kommunikatives Buch geht. Das Buch hat einen interessanten und auch praktischen Aufbau: das erste Teil des Kapitels entspricht dem Kursbuch und das zweite Teil dem Übungsbuch. Die Aufgaben sind eindeutig praxisorientiert; sie bieten den Schülern Übung für alle Fertigkeiten in solchen Themen, die nicht nur interessant sind, sondern auch zur täglichen Kommunikation gehören. Es ist leicht zu sehen, dass es auch lernerorientiert ist; am Ende der Kapitel kommt immer eine Zusammenfassung der neuen Kenntnisse mit dem Titel „Das kann ich auf Deutsch“. Es ist eigentlich ein Überblick, mit dem das Lehrmaterial besser strukturiert wird, und so ist leichter zu verstehen. Dazu dienen auch die Nebenkapiel mit dem Titel „Stationen“. Hier kann der Lernstoff noch einmal wiederholt und vertieft werden. Ein sehr großes, lernerorientiertes Vorteil des Buches ist, dass es den Schülern durch Lerntipps hilft, eigene Lernstrategien zu entwickeln. Über eine interessante Handlungsorientierung können wir auch sprechen; das Kursbuch enthält die mündlichen, und das Übungsbuch die schriftlichen Aufgaben. Die Lese- und Hörübungen, also die rezeptiven Fähigkeiten sind im Kursbuch zu finden. Was sehr wichtig ist, dass dieses Lehrwerk problemorientiert ist; es umfasst das Wissen über die heutigen Probleme der Welt, auf die Kinder reflektieren können und müssen.

Wenn wir die Aufgaben analysieren, können wir sofort einsehen, dass das Buch alle unsere Kriterien erfüllt. Durch die Problemorientierung der Aufgaben und des Themas können die Sprachlernenden *Problemlösungen* ausprobieren und erlernen, so halten sie den Lernstoff für relevant, und das verstärkt die Motivation. Das Buch hat das Ziel die *Teamfähigkeit* zu entwickeln; viele Dialoge müssen gemacht werden und mehrmals kommt die Aufgabe „Üben Sie im Kurs!“ vor. Die meisten Aufgaben fordert *Selbstständigkeit* von den Schülern; sie müssen zum Beispiel ihre eigene Meinung sagen, eine Diskussion führen. Ein klassisches Beispiel ist dafür, dass die Sprachlernenden nach einem Beispielsatz mehrere Sätze allein formulieren müssen. Hier spielen auch die *Entscheidungsfähigkeit* und die *Kritikfähigkeit* eine wichtige Rolle, wenn die Schüler aus mehreren Möglichkeiten die richtigen Lösungen finden müssen, oder sie die falschen Sätze korrigieren müssen. Was die *Präsentationstechniken* des Buches betrifft, können wir eindeutig aussagen, dass es dieses Kriterium voll erfüllt. Es enthält mehrere Bilder, Illustrationen, Zeitungsartikel, Graphiken, Landkarten, Zeichnen, Tabellen, Assoziogram, Kreuzrätsel und farbige Textteile. Sie sichern, dass das Lernen ein Erlebnis wird. So sind die Informationen interessanter und leichter zu erlernen. Durch diese Elemente entwickelte sich *das analysierende, strukturierende Denken* des Schülers, weil die Informationen schon in Zusammenhängen gesehen werden. Das Buch betont auch *die Wichtigkeit der interkulturellen Sensibilität*; nicht nur einige Aufgaben beschäftigen sich mit der Landeskunde, sondern auch ein ganzes Kapitel. Die Aufgaben geben den Schülern Anlass Kultur der deutschsprachigen Länder wahrzunehmen, und auch sie mit seinen eigenen Lebenserfahrungen und seinem eigenen Land zu vergleichen. Das ist schon ein relevantes Wissen.

Schrittweise 3

Dieses Buch ist der dritte Band der Schrittweiseserie. Es hat das Ziel, die Sprachlernenden auf die Sprachprüfung zu vorbereiten.

Für dieses Lehrwerk sind die moderne Themenwahl, vielseitige Aufgaben und der zielbewusste Aufbau charakteristisch. Wenn wir das Buch durchblättern, können wir feststellen, dass es ein wortschatzorientiertes Lehrbuch ist. Jedes Kapitel enthält neue Wörter zum Thema und am Ende des Kapitels auch eine Wortliste zum aktiven Gebrauch.

Der Aufbau des Inhaltsverzeichnis ähnelt dem des Buches „Studio d“: hier werden die Themen und die dazu gehörten Grammatikfelder aufgelistet. Was die Themen betrifft, ist es leicht einzusehen, dass es sich fast mit neuen Themen beschäftigt: „Wir Männer“, „Wir Frauen“ „Wer Chancen hat, hat auch Zukunft“, „Glauben, Aberglauben“ oder „Sprich dich aus!“. Diese Themen können unter größeren Themen eingeordnet werden; z. B.: „Wer Chancen hat, hat auch Zukunft“ gehört zum Thema „Beruf“. Dessen Grund kann sein, dass es ein auf Sprachprüfung vorbereitendes Buch ist, so muss es Ergänzungsstoffe zum Lernen geben. Ein Plusthema ist am Anfang des Buches das Kapitel „Wir wissen schon sooo viel! Aber wie viel?“, in dem die Lernende ihr Wissen einstufen können. Was ich über die Grammatik sagen kann, dass Konjunktiv und Passiv eine große Rolle spielen, das dieses Buch der dritte Band der Serie ist, deshalb baut es sich auf die Grammatik der vorherigen Serie. Die neue Grammatik wird daneben am Ende des Kapitels auf Ungarisch durch Beispiele zusammengefasst.

Die Kapitel sind völlig anders strukturiert, wie wir es schon beim „Studio d“ gesehen haben. Das zurückkommende Merkmal ist, dass alle Kapitel auf mehrere Teile aufgeteilt werden können. Diese Teile bedeuten die zum großen Thema gehörenden kleinen Texte. Die Aufgaben gehören zu diesen kleinen Texten, die sowohl gehört als auch gelesen werden können. Das bedeutet, dass die Fähigkeit Leseverstehen im Buch vorherrscht, aber auch Hörverstehen und Sprechen kommen auch vor. Am Ende aller Kapitel müssen die Sprachlernenden auch einen Text schreiben und noch dazu eine Übersetzung fertigen.

Das Buch enthält auch eine Ergänzung, eine Audio CD- Rom, auf der sich die Hörtexte befinden. Meiner Meinung nach brauchen die Sprachlernenden auch ein anderes Buch dazu, wenn sie zum Beispiel mehrere Bildbeschreibung oder Schreibübungen machen möchten.

Sehen wir dann die Orientierung des Buches! Meiner Meinung nach ist es eindeutig *lernerorientiert*, weil es das neue Wissen (Grammatik und Wortschatz) leichtübersichtbar macht und gut strukturiert. Es fehlt aber die *Handlungsorientierung*: zu viele schriftliche Übungen zum Text, aber nur wenig Sprechen und selbstständiges Schreiben. Das Buch ist dagegen stark *praxisorientiert*, weil sehr viele authentische Texte zu den Themen gelesen werden können. Durch diese authentischen, manchmal auch provokativen Texte entwickelt sich die *Problemlösung* des Lernalerns. Leider muss ich sagen, dass dieses Buch nicht geeignet ist, die *Teamfähigkeit* zu entwickeln: wir können zum Beispiel keine Partnerarbeit finden. *Selbstständigkeit* wird aber vom Lerner gefordert: er muss nämlich bei einigen Aufgaben zum Thema z. B.: einen Aufsatz formulieren. Sehr starke Selbstständigkeitsaufgaben sind aber die Übersetzungen. *Entscheidungs- und Kritikfähigkeit* kommt in den Aufgaben nur selten vor; es gibt nur wenige Wahlmöglichkeiten und Kritik ist eher nur bei den Problemen wichtig. Über die *Präsentationsmethoden* des Buches können wir eine starke positive Meinung formulieren; zu den Themen gehören immer farbige Fotos und Bilder, die farbige Aufgabendarstellung bricht die Monotonität. Die Verwendung vieler Tabellen entwickelt *das analysierende und strukturierende Denken* der Sprachlernenden. Ein großer Vorteil des Lehrwerkes ist, dass das landeskundliche Wissen immer relevant ist. Es kommt zum Beispiel durch den Vergleich Deutschland und Ungarn zum Ausdruck. Einige Themen, wie Glauben, werden durch Vorstellung mehrerer Länder zusammengestellt. Am Ende des Buches beschäftigen sich zwei Kapitel mit dem Thema EU und Europa und dazu noch mit Ungarn. Diese sind hochaktuelle Themen, so durch die Lösung der Aufgaben und das Lesen der authentischen Texte entwickelt sich die interkulturelle Sensibilität des Menschen und bekommen die Schüler relevantes Wissen und alltägliche Informationen zum Leben.

Und was meinen Sie?

Das Buch „Und was meinen Sie?“ ist ein ungarisches Lehrwerk für Deutschstudierenden, das seit 1984 im Umsatz ist. Das Buch kann in zwei Bänden gekauft werden. Ich halte jetzt den ersten Band in meiner Hand. Im Buch befinden sich 8 verschiedene, aktuelle Themen, die zum Leben der Schüler gehören; Familie, Schule, Arbeitswelt, Freizeit, direktes Umfeld, Verkehr, unsere Hauptstadt und natürlich unser wichtiges Thema Hausfrau. Es ist eine interessante Frage, wie kommt dieses Genderthema in das Buch. Wenn ich bei meiner Ahnung verharre, kann ich so formulieren, dass auch dieses Thema hierzu gehört, weil es die Schüler

auf ihre späteren Rollen im Leben vorbereitet. Alle Kapitel haben den gleichen Aufbau: die Lerner können zuerst mit einem Einführungstext beginnen, dann kommen die Wortschatz- und Grammatikübungen durch Fragen. Wenn diese fertig sind, können die Schüler in Gruppen mit Rollenspielen, Situationen und Diskussionen weiterarbeiten. Zum Schluss, wenn das Thema ihre Aufmerksamkeit hervorgerufen hat, können sie noch einige authentische Texte lesen. So ist es eindeutig, dass sich alle im Unterricht wichtige *Arbeitstechniken* im Buch vorfinden. Das Buch hat keine Ergänzungsmaterialien, so brauchen die Lerner auch ein Grammatikbuch, weil dieses als Übungsbuch aufgefasst werden kann.

Die Bearbeitung des einzelnen Themas ist eindeutig praxisorientiert, d.h., dass wir im Buch zu den aktuellen Themen authentische Lesetexte, wie Witze, Zeitungsartikel finden können. Was den Sprachgebrauch betrifft, verwendet es einen lebendigen, relevanten Wortschatz. Die verschiedenen Aufgaben sind handlungsorientiert - es gibt mehrere Sprachanlässe, leider weniger Schreibanlässe -, ganz problemorientiert - die Lerner können die heutigen Probleme erkennen, so können wir unsere Fähigkeit in *Problemlösung* entwickeln -, und auch lernerorientiert - das Buch betont die Paar- und Gruppenarbeit, so können die sozialen Fähigkeiten und die *Teamfähigkeit* der Schüler entwickelt werden. Das Buch fordert daneben auch die *Selbstständigkeit* den Schülern ab. (Z. B.: bei den Diskussionen müssen alle Kinder Stellung nehmen. In diesen Aufgaben spielen auch die *Entscheidungsfähigkeit* und die *Kritikfähigkeit* eine wichtige Rolle. Es ist wesentlich, dass das Buch sowohl die schriftlichen, als auch die mündlichen Fertigkeiten entwickelt. Über die *Präsentationstechniken* kann man sagen, dass das Buch nur mit wenigen Bildern arbeitet, aber es gibt mehrere Tabellen, Zeitungsartikel und Wortketten. Diese visuellen Darstellungen dienen zum *analytischen und strukturierenden Denken*.

Mir ist es aufgefallen, dass die landeskundlichen Kenntnisse im Hintergrund stehen. Nur das letzte Kapitel beschäftigt sich damit; hier geht es um Budapest. Die Spuren der Landeskunde und der interkulturellen Kenntnisse können in einigen Aufgaben beobachtet werden, aber ich denke, dass *interkulturelle Sensibilität* hier nicht zum Ausdruck kommt.

Begründung der Kriterienwahl

Wir haben also schon gesehen, dass der Unterschied zwischen Frauen und Männer nicht nur darin besteht, dass die Männer vom Mars, die Frauen gar von der Venus stammen. Sie benehmen sich und verhalten sich ganz anders. (vgl. Gray 1993) Meiner Meinung nach spielt Gender eine wesentliche Rolle im Unterricht und in den Lehrbüchern. Die Lehrwerke bestimmen durch die Darstellung der Geschlechtsrollen wesentlich die Geschlechtsidentität der Jungen und der Mädchen. Wir können nämlich eindeutig aussagen, dass wir uns einen Teil der Geschlechterstereotypen schon in unserer Kindheit aneignen. Wie kann das sein? In den Märchen kommen die allgemeinen Stereotype (*der starke, tapfere Held und die schöne, schwache Prinzessin*) vor. Später, in der Schule erlernen wir alle Stereotypen und besorgen auch eigene Erfahrungen dazu. Die Lehrwerke können also leicht unser Bewusstsein in diesem Alter beeinflussen. So können wir schon die erste Reproduktion der Stereotypen bilden, die auch später verwendet werden:

„*Du bist ein Mädchen, deshalb kannst du weinen, wenn es dir weh tut!*“

Wir können also sagen, dass die kleinen Mädchen schon in ihrer Kindheit erlernen, wie sie sich als eine Frau verhalten können oder müssen, damit die Gesellschaft sie mit weiblicher Verhaltensrolle bekleiden kann. In der Schule bekommen die Schüler auch solche Stereotypen eingeprägt, wir können also sagen, dass es schon hier bestimmt wird, wie sie sich als Frauen oder als Männer verhalten werden. So ist es leicht einzusehen, dass das von den Lehrwerke dargestellten Geschlechterbild sehr große Wirkung auf die kleine Generation, also auf die Kinder hat. Mehrere Bücher halten die Stereotypen unveränderlich, es gibt aber einige, die gendersensibel genannt werden können, weil sie die gesellschaftlichen Veränderungen darstellen. Nach Anja Gottburgsen⁴ können schon die Kinder sprachliche Formen des Stereotyps nach dem einen oder anderen Geschlecht zuweisen. Sie betont das auch, dass wir auch später verschiedene Erwartungen in der Hinsicht haben, wie Frauen und Männer kommunizieren. Eine Vermittlungsrolle spielt hier auch das Lehrbuch für die Muttersprache oder Fremdsprache.

Ich denke, dass die Lehrbuchanalyse eine zusammengesetzte Aufgabe ist, deshalb habe ich mehrere Lehrwerkanalysen über das Thema Gender durchgesehen. Ich möchte zuerst - vor der Analyse noch - die Kriterien, die ich in meiner Forschung erkannt habe, vorstellen. In meiner Analyse werde ich eine wesentliche Frage, auf die auch die nächsten Kriterien zusammenfassend hinweisen, analysieren: wie kommen die Frauen und Männer in den Lehrbüchern vor? Welches Bild zeigt das Lehrwerk über die Geschlechter? Wie wird die geschlechtsspezifische Lehre oder These in den Aufgaben ausgedrückt?

Was sagen die Forscher über Gender in den Lehrwerken?

Nach Kegyes (2009: 28) können wir sehen, dass die Geschlecht- Stereotypen, die in Lehrwerken vorkommen, in ihrem Ausdruck der folgenden kommunikativen Absichten und argumentativen Übungen einzuordnen sind:

- Identifikation: *Ich als Frau*
- Emotionalisierung von Aussagen und Gruppenidentifikation: *Wir, Frauen können das sowieso besser.*
- Positionierung von sozialem Status und Rollenstatus: *Ich als Hausfrau*
- Abgrenzung von den typischen Rollenkategorien: *So typisch Mann bin ich ja nicht*
- Differenzierung: *Fräulein, Frau, Jungfrau*
- Kategorisierung: *Frauen werden häufiger krank. Männer sind weniger sensibel.*
- Pauschalisierung: *Alle Frauen tratschen und klatschen gern.*
- Attribuierung mit Stereotypen: *die schwatzhafte Frau, der Fußball liebende Mann*
- Stigmatisierung: *Die Frauen sind nun mal so!*
(Kegyes 2009: 28)

Diese Kriterien kommen zum Beispiel aber eigentlich nicht in dem Text, der zum Leseverstehen dient, sondern auch in anderen Aufgaben gleichzeitig vor. Zum Beispiel wenn die Schüler einen Dialog spielen sollen. Sie sind nämlich in einem

⁴ <http://www.onleihe.de/static/content/brockhaus/20071108/978-3-411-04211-1/v978-3-411-04211-1.pdf>

gesellschaftlichen Status, wo sie sich mit ihrer Rolle identifizieren müssen, so können sie die nötige Emotion ausdrücken. Wir können also einsehen, dass die Kriterien eine wesentliche Rolle bei der Lösung der Aufgaben in Lehrbüchern spielen.

Equal M hat eine Schulbücher- Forschung gemacht, aus der sich herausstellte, dass die Frauen noch immer in ihrer Hauptrolle, also als Hausfrau dargestellt werden. Das ist ein interessantes Ergebnis dieser Forschung, dass Frauen auch im Bereich Freizeit negativ beurteilt werden, weil die Männer Sport treiben, aber die Frauen nur einkaufen.⁵ Die Rolle der Frau ist heutzutage eine umstrittene Frage noch: viele denken, dass die Frau nicht Karriere machen soll, sie soll lieber den Haushalt führen und Kinder erziehen. Mehrere Frauen wollen aber wie Männer arbeiten und nur später ein Kind bekommen.

Bei Ortner (2009: 250) können wir lesen, dass es früher für die Lehrbücher in manchen Fällen charakteristisch sein kann, dass dort die Frauen nur kaum vorkommen. Später kam die Tendenz auf, dass die Frauen mit männlichen Eigenschaften in den Lehrwerken dargestellt wurden. Nach ihr dient heute die Darstellung des Geschlechts zur Normsetzung. Es ist eine interessante Frage auch heute.

Bei diesen drei Forschern habe ich drei wesentliche Merkmale festgestellt, die ich in den ausgewählten Lehrwerken analysieren werde. Diese sind die nächste Fragen: Wie oft kommen die Frauen in den Kapiteln vor? In welcher Rolle werden Frauen dargestellt? Durch welche kommunikativen und argumentativen Aufgaben wird die aktuelle Gendertheorie ausgedrückt?

Analyse des Buches „Studio d B1“

In diesem Buch gibt es nur ein Kapitel über die Frauen und Männer. Aus dem Titel stellte sich heraus, dass auch die Partnerschaft zu diesem Thema gehört. Das bedeutet, dass die Geschlechter in den Rollen in der Familie oder in der Ehe betrachtet werden. Es ist wichtig aber zu betonen, dass beide Geschlechter im Kapitel gleichermaßen relevant sind. In allen Aufgaben kommen sie gleichzeitig vor. Aber schon in der ersten Aufgabe stehen die Geschlechter einander gegenüber. Die Schüler können die Geschlechter in zwei parallelen Texten miteinander vergleichen.

Für mich war es sehr interessant und überraschend, dass die Frau in diesem modernen Buch kaum nur als Hausfrau dargestellt wird. Es gibt zum Beispiel ein Dialog, in dem die Ehepaar Mittag isst, aber das Essen schmeckt ihm nicht. Hier kommt die Frau in der Rolle einer nicht so guten Hausfrau vor. Dass die Frau die Aufgabe hat, den Haushalt zu führen, erscheint noch bei einer Grafik. Die Grafik zeigt, dass die Frauen in dem ganzen Europa mehr Zeit mit der Kinderbetreuung und mit Hausarbeit als mit Erwerbstätigkeit verbringen. So wird dieses Ergebnis ganz allgemein gedacht. Wir können in diesem Kapitel auch ein Lied über eine Frau lesen und auch hören. In diesem Lied wird „Aurelie“ so dargestellt als eine Königin des Herzes des Mannes. Dieses Bild steht dem Bild der Hausfrau ganz gegenüber.

Die Aufgaben sind in diesem Buch sehr Distanz haltend, so werden die Kriterien, die ich analysiert habe, kaum erfüllt. Die Übungen geben keine Chancen dazu, dass die Schüler sich mit den Geschlechterrollen identifizieren können. *Identifikation* kommt also nur in den Entscheidungsaufgaben vor, wenn die Schüler als Mädchen

⁵ <http://ebookbrowse.com/qbm-text-7-pdf-d127001907>

oder als Jungen die Meinung zum Thema sagen müssen. *Gruppenidentifikation* spielt schon eine Rolle in den Texten. Wir können zum Beispiel lesen:

„*Sie machen den Haushalt, erziehen die Kinder und gehen zur Arbeit. Das ist doch toll!*“

Mit diesem Satz sind wir wieder auch bei der Frage der Frauenrolle, und wir sehen, dass die dominierende Aufgabe der Frau der Haushalt ist. Dieses Merkmal gehört schon zum Kriterium *Positionierung von sozialem Status und Rollenstatus*. Das Buch betont also der Status der Geschlechter. *Abgrenzung von typischen Rollenkategorien* hat nur in solchen Fällen Bedeutung, wenn wir lesen, dass Männer manchmal auch Haushalte führen oder Kinder erziehen. Dieses Merkmal kommt aber bei Frauen nicht in Frage, weil sie immer so weiblich dargestellt werden. Nach dem Thema Partnerschaft gestalten sich auch die *Differenzierungen von statussymbolischen Rollen*; so können solche Wörter, wie Ehefrau, Mutter, Frau oder Witwe vorgefunden werden. Diese Wörter binden die Frau zu ihrer Aufgaben fester, also zum Haushalt. *Kategorisierung und Typisierung* ist aber ein häufiges Phänomen; schon im Titel wird es bezeichnet: Typisch Mann? und Typisch Frau? Dazu gehören noch zum Beispiel die nächsten Sätze:

Frauen können nicht einparken.

Frauen können sich auch nicht orientieren.

In einer fremden Stadt finden sie jedes Schuhgeschäft.

Frauen reden nicht nur ständig, sie kaufen auch gern ein.

Diese Eigenschaften können negativ beurteilt werden, also wirken sie auf die Frauen degradierend. Die Position der Frau wird nun weiter beschädigt dadurch, dass der Text mit dem Satz „Aber Frauen haben auch gute Seiten.“ weitergeht. So wird verstärkt, dass die wesentlichen Merkmale der Frauen, die wir alle kennen, eindeutig negativ aufscheinen. Natürlich versteht der Verfasser unter den guten Seiten, dass die Frau als Hausfrau funktioniert. Ich deute diese Charakterisierung der Frau auch als *Pauschalisierung*, weil sie ganz allgemein wirkt. Meiner Meinung nach können wir aber über *Stigmatisierung* hier nicht eindeutig sprechen. Die Typisierung geht auch durch Attribute weiter. *Attribuierung mit Stereotypen* sind zum Beispiel: unromantischer, gefühlloser, schrecklich- komplizierter Mann, oder unehrliche, unkritische Frau.

Bei diesem Buch, weil es sehr neu und modern ist, habe ich erwartet, dass es ein emanzipiertes, modernes Frauenbild darstellt. Das ist aber keine Tatsache. Dessen Grund kann sein, dass das Buch ein bisschen das heute charakteristische, gleichberechtigte Frauenbild kompensieren möchte.

Analyse des Buches „Schrittweise“

In diesem Buch beschäftigt sich ein Kapitel mit Männern und wieder ein Kapitel mit Frauen. Es ist also ein wesentliches Merkmal, dass auch die Frauen eindeutig repräsentativ da sind. Das hat auch die Bedeutung, dass die Männer in diesem Buch keine dominante Rolle spielen. Oder? Wenn wir genauer sehen, es wird uns einfallen, dass die Männer auch im Kapitel über Frauen vorkommen. In diesem Kapitel beschäftigen sich sofort zwei Aufgaben mit den Unterschieden der Geschlechter. Aber keine solche Aufgabe befindet sich in dem Männer- Kapitel. Wir können nicht eindeutig sagen, dass die Männer deshalb schon dominierend ist, aber

ein Beispiel dafür, dass ein Kapitel sofort damit beginnt, dass die Männer sofort von den Frauen unterschieden werden.

Was die dargestellten Rollen der Frauen betrifft, wir können schon auf der ersten Seite sehen, dass es hier um die Frage Gleichberechtigung geht. Die Bilder über Frauen zeigen die verschiedenen Rollenformen der Frau: Sportlerin, also eine starke Frau, die Mutter, die hübsche, junge Frauen, die sowohl Karriere machen, als auch nur sich vergnügen können, und auch die Ärztin. Das hat eine große Bedeutung: das Buch behandelt die Frau anerkannt. Dieses positives Bild wird zerstört, und zwar in einer anderen Aufgabe, deren Titel ist: *Als Mädchen habe ich es immer leichter*. Auf den Bildern können wir sehr hübsche Frauen sehen und auch Situationen, wo die Frau wegen ihrer Schönheit etwas leichter erreichen kann. Meiner Meinung nach gibt man hier ein falsches Bild des Mädchens: sie können das lernen, dass es kein Problem ist, wenn ein Mädchen dumm, aber schön ist. Es ist ein Beispiel für schlechte Identifizierung. Wieder ein positives Bild, dass das Kapitel sich auch mit den untergedrückten Frauen im Ausland beschäftigt. Der Titel der Aufgabe ist: *Der Mädchenmarkt*. Diese Aufgabe zerrt uns in die reale Welt zurück: die Frauen besitzen in Europa Gleichberechtigung, aber auf dem anderen Teil der Welt existiert dieser Begriff gar nicht. Die Schüler können also auch heute, in der Zeit der Emanzipation das Bild der untergedrückten Frauen kennen lernen.

Sehen wir die kommunikativen Absichten in den Aufgaben. *Identifikation* kommt hier eindeutig vor; schon der Titel drückt es aus: *Wir Frauen*. Daneben zeigt eine ganze Aufgabe den Schülern, wie sie einen Rat geben können, wenn sie sich in die Lage des Mädchens versetzen. In den schriftlichen Aufgaben müssen die Schüler der Freundin einen Brief schreiben, um sie zu trösten, weil sie ihre Arbeit wegen ihrer Schwangerschaft verloren hat. In diesem Fall kommt auch Identifikation mit der Rolle darum vor, dass die Kinder als Mädchen den Brief am besten schreiben können. Wir haben schon die *Positionierung* am Beispiel der Bilder sehen können: sie zeigen also die Frauen nicht nur als Hausfrau, sondern auch eine Karriere machendes Geschlecht. Auch für *Abgrenzung von typischen Rollenkategorien* haben wir schon Beispiele gesehen. Es kommt aber in solchen Aufgaben intensiv vor, in denen die Schüler nach Unterschieden zwischen Mann und Frau suchen. Dieses Buch zeigt nur negative *Gruppenidentifikation*; hier wird nämlich nicht gesagt, dass ich als Frau es schon besser kann. Lieber: ich kann das nicht, weil ich nicht ein Mann bin. Einige *Differenzierung von statussymbolischen Rollen* kann auch gut beobachtet werden: die Wörter Frau, Mädchen, Tante, die Freundin. *Kategorisierung und Typisierung* gibt es viele in diesem Kapitel. Zum Beispiel:

Die Frauen weinen öfter.

Die Frauen haben mehr Körperfett.

Die Frauen sind schöner.

Das Gehirn des Mädchens schwerer ist

Frauen hören und riechen besser als Männer.

Unter Typisierungssätzen kann man sowohl positive als auch negative Eigenschaften finden, so denke ich nicht, dass diese die Frauen degradieren. Für mich war es sehr interessant, dass die Eigenschaften der Geschlechter nicht in der Form der Attribute vorkommen, lieber in Sätzen und in Ausdrücken. Es gibt also kaum oder keine *Attribuierung mit Stereotypen*. Meiner Meinung nach gehören diese Beispielsätze auch zur *Pauschalisierung*, weil diese allgemeinen Folgerungen so formuliert werden, dass sie auf alle Frauen zutreffen. Ich habe aber für *Stigmatisierung* kein Beispiel gefunden. Das könnte bedeuten, dass das Buch weder

die Frauen noch die Männer bevorzugen will. Das halte ich für unentbehrlich im Fall eines Lehrbuches.

Das Buch bringt also alle Frauenbilder sehr gut in Einklang. Meiner Meinung nach können wir dieses Buch ganz gut im Unterricht verwenden, weil es den goldenen Mittelweg zeigt, und der Idee dient, dass die Geschlechter gleichrangig sind.

Analyse des Buches „Was meinen Sie?“

Nach dem Titel des Kapitels „Hausfrau – Ein neuer Trend?“ können wir denken, dass überwiegend die Frauen in diesem Buch vorkommen. Es ist richtig, aber natürlich bleiben die Männer auch nicht weg. Wir können aber eindeutig behaupten, dass hier schon die Frauen die dominierende Rolle spielen. Die zwei Geschlechter können miteinander durch mehrere Aufgaben verglichen werden. Aber was wichtig ist, dass es sich erstens mit der Frauenrolle theoretisch, aus dem Aspekt der Frauenbewegung beschäftigt. Für mich war es interessant, dass die Männer ähnlich wie Frauen dargestellt werden; sie machen ganz ähnliche Aufgaben, wie Tischdeckung oder Einkaufen.

Ein großer Vorteil des Buches ist, dass es ein wahres, d.h. reales Bild über die Lage der Frau und über das heutige Frauenbild schon auf der ersten Seite gibt. Hier können wir das Ergebnis einer Umfrage lesen, und daraus stellte sich heraus, was die Männer über Berufstätigkeit der Frau denken. Was ich nur hier gesehen habe, dass auch Kindermeinungen eine Rolle spielen. So kann man wissen, wie die Kinder daran denken, dass sich ihre Mutter nicht mit ihnen beschäftigt, sondern arbeitet. Hier geht es um also um eine emanzipierte, berufstätige Frau. Am Ende des Kapitels geben die Zeitungsartikel Ratschläge für Mütter, die arbeiten wollen, aber wissen noch nicht, wo sie die Kinder in Sicherheit wissen. Natürlich kommt auch die „ursprüngliche“ Aufgabe der Frau im Kapitel vor, sogar in den Mittelpunkt gestellt. Hier wird es aber miteinander verglichen, was die Mädchen und was die Männer machen. Das Buch breitet also die Führung des Haushalts auch auf die Männer auf. Ich habe es auch nur in diesem Buch bemerkt, dass es in einem Zeitungsartikel darum geht, wie die Frauen Zeit für sich selbst haben können. Hier fiel mir es ersten Mal ein, dass die Frauen noch eine Aufgabe haben: sie müssen die Männer bedienen. Dazu können wir im Buch auch ein vielsagendes Bild finden.

Danach können wir eindeutig einsehen, dass die *Positionierung von sozialem Status und Rollenstatus* der Frauen ohne Ausnahme verwirklicht werden. Obwohl dieses Buch ein älteres Lehrbuch mit ungarischen Verfassern ist, werden hier am liebsten fast alle Kriterien erfüllt. *Identifikation* wird sehr gut in den Situationen eingebaut; die Schüler können sich während des Rollenspieles leicht und lustig mit einem Geschlechtsbild identifizieren, sich in die Situation einleben. Meiner Meinung nach helfen auch die Zeitungsartikel den Schülern bei der Identifizierung. *Gruppenidentifikation* kann ich in einem interessanten Kontext vorstellen. Die verschiedenen Haushaltsarbeiten kommen im Kapitel vor, aber in der gewöhnlichen Weise. Hier wird es nicht ausgesagt, dass die Frauen diese Arbeiten machen müssen. Hier gibt es aber solche Aufgaben, die am besten die Mädchen lösen können. Zum Beispiel müssen sie verschiedene Haushaltsgeräte umschreiben. Wenn die Mädchen diese Aufgaben machen können, können sie fühlen, dass sie zu dieser Gruppe gehören. Da es hier keine Konfrontierung zwischen Frauen und Männer gibt, spielt die *Abgrenzung von typischen Rollenkategorien* auch nicht so wichtige Rolle. Das kann nur so ins Wort kommen, wenn die Schüler über sich als

Frau, oder als Mann sprechen müssen, zum Beispiel bei den Diskussionsaufgaben. Die Texte enthalten natürlich mehrere *Differenzierung von statussymbolischen Rollen*: Mutti, Mädchen, Tagesmutter, Ganztagsmutter, Tochter, „Nur- Hausfrau“. Das ist ein wesentlicher Vorteil, dass die Lerner mehrere Positionen der Frau erkennen. *Kategorisierung und Typisierung* befindet sich nicht so viel im Kapitel als im vorherigen Bücher, trotzdem einige Beispiele:

Das tun Mädchen am liebsten: backen, Blumen gießen, Tiere füttern, kochen und auch Tischdecken.

Keine Pauschalisierung gibt es im Buch. Dessen Grund kann sein, dass das Buch kein positives, idealisiertes oder negatives Bild über Frauen geben will. Es stellt nur die wesentlichen Rollen der Frauen vor, aber es beschäftigt sich nicht damit, dass es alle Frauen kategorisiert, oder über einen Kamm schert. Daraus ergibt sich, dass auch *Attribuierung mit Stereotypen* nur selten erscheint. Zum Beispiel: berufstätige Frau oder berufstätige Mütter. Diese drücken aber keine Eigenschaften aus, weil es die Frauen nicht qualifizieren will. Darauf können wir schon aus den vorherigen Kriterien folgern, dass man sich mit *Stigmatisierung* hier keineswegs treffen kann.

Für mich war es überraschend, dass dieses ältere Lehrwerk über eine so große Skala der Frauenrolle verfügt. Meiner Meinung nach sichert das Buch den Schülern durch die farbigen Aufgaben Chancen und Möglichkeiten dazu, dass sie das Thema besser erkennen und so ihre Gedanken darüber weitergeführt werden können.

Zusammenfassung

Aufgrund meiner Untersuchung kann ich eindeutig aussagen, dass ich viele neue Informationen in diesem Themenbereich eingeholt habe. Bei der Analyse der Lehrwerke konnte ich auch Antworten auf meine ursprünglichen Fragen finden.

Zusammengefasst kann ich sagen, dass dieses interessante Thema ein sehr großes Umfeld hat. Es ist aber sicher, dass alle Lehrbücher dafür verantwortlich ist, welches Bild es über die Geschlechter gibt. Wir müssen nämlich einsehen, dass sie ebenso sehr wie die Märchen die Geschlechtsidentität der Schüler beeinflussen. Deshalb ist es wichtig, wie wir diese Bücher im Unterricht verwenden.

Die analysierten Bücher sind sehr gute und kommunikative Daf- Lehrwerken. Alle drei Lehrbücher nähern sich dem Thema Gender anders: sie stellen die Rollen und die Aufgaben der Frau vielfältig dar. Diese Aufgaben können den Unterricht farbiger machen.

Ich habe auch die Antworten auf meine Fragen gefunden. Meiner Meinung nach können die Genderthesen leicht in den Unterricht eingebaut werden. Die Frauen werden auch noch heute, in der Zeit der Emanzipation oft nur als Hausfrau, also in einer untergedrückter Situation dargestellt. Wir haben aber einige Lehrwerke schon, die sich mit der heutigen Lage der Frau beschäftigen, so treffen die Lernenden auch mit berufstätigen, Karriere machenden Frauen. Diese Bilder helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Identifizierung, was heute bei der Verteilung der sozialen Rollen eine sehr wichtige Rolle spielt.

Ich habe in meinem Schreiben einige Fragen offen gelassen. Meiner Meinung nach wäre es noch eine interessante Frage zur Weiterforschung, wie Gender in anderen Lehrwerken (mathematischen, geschichtlichen Lehrbüchern) vorkommt. Ich möchte mich später nicht nur mit der Darstellung der Frauen und Männer, sondern auch des Mädchens und Jungen beschäftigen. In meinem zukünftigen Ziel liegt auch

das, dass ich mich in meiner nächsten Arbeit mit den geschlechtsspezifischen Kommunikationsmerkmalen beschäftige. Das interessiert mich sehr. Aber mein größter Wunsch ist, dass ich die Frauenrolle in den Märchen analysiere. Die Lehrbücher boten mir dazu eine sehr gute Vorstudie.

Verwendungsmöglichkeit des Themas in dem Unterricht

Zusammenfassend möchte ich wieder die Wichtigkeit des Themas betonen. Meine Ergebnisse haben also die Lehre, dass wir immer vorsichtig mit dem Gender-Thema in den DaF-Büchern sein müssen. Wenn wir es aber in der entsprechenden Form benutzen können, machen wir damit unsere Stunde und unsere Methoden farbiger.

Es ist eindeutig, dass sich die Kinder mit den Figuren der Lehrbücher identifizieren können: damit können sie nämlich die Aufgabe erfolgreicher (wegen der Phantasiewelt: „was würde ich in diesem Fall machen, wenn ich Ratschläge Thomas geben müsse?“) und auch lieber lösen.

Der Nachteil ist aber, dass die Bücher manchmal ein falsches Bild über die Geschlechter zeigen. Das bedeutet, dass sich die Kinder entweder damit nicht identifizieren können, oder sie werden ganz stark (und vielleicht auch falsch beeinflusst). Diese Wirkungen können bei einer Fremdsprache noch stärker sein. Die Kinder lernen in der Schule, „wie ein deutscher Mann oder eine deutsche Frau kommunizieren muss“. Als Muttersprachler würden sie das von den Eltern, von der Gesellschaft lernen, aber im Fall der Fremdsprache lernen sie es zuerst in der Schule und nur später werden sie auch Erfahrungen dazu sammeln. Das bedeutet, dass das erste Treffen mit dem Thema in den Lehrbüchern zustande kommt.

Ich denke, dass wir, als Deutschlehrer diese Wirkungen kontrollieren können und müssen. Durch eine Aufgabe können wir mehrere Verhaltens- oder Kommunikationsbeispiele für Männer und für Frauen zeigen. Wir müssen nicht eine Grundthese darüber aussagen und nur diese vor Auge halten. Es ist ein guter Anlass, die Stunde und das Sprachlernen lebendiger zu machen.

Literatur

Korpus

Balázsik, Mária; Szablyár, Anna 2002. Und was meinen Sie? Materialien zur Konversation und Diskussion. 1. Neu. Budapest: Holnap Kiadó

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke 2000. Studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen

Somló, Katalin; Kentsch, Andreas 2009. Schrittweise 3. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Sekundärliteratur

Kegyés, Szekres Erika 2009. Der Bologna- Prozess und die Genderfragen. Neue Impulse für die Hochschulreform. In: Bikics, Gabriella; Kegyes, Erika; Torgyik, Judit (Hg.): *Theorie und Praxis von Pädagogik*. Jahrgang 1- Heft 1. Budapest: Erziehungswissenschaftliches Verein, 15- 37.

Kuby, Gabriele 2008. A nemek forradalma. Budapest: Tordas és Társa KFT.

- Ortner, Rosemarie 2009. Mit der Vielfalt jenseits von Gendernormen rechnen: DaF-Lernende als AkteurInnen von Sprach- und ‚Gender- Wandel‘ – Gendertheorie und- didaktik für den DaF- Unterricht. In: Schenk, Klaus; Masát, András (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik. 2009*. Budapest, Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten, DAAD, 240- 263.
- Schleicher, Nóra 2006. Paradigmaváltozások: A társadalmi nem és a nyelvhasználat kutatásának rövid története. In: Kegyesné Szekeres, Erika; Simigné Fenyő, Sarolta (Hg.): *Sokszínű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender- kutatás*. Miskolc: Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke, 39- 48.
- Schlößler, Franziska 2008. Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag.
- Veith, Werner H. 2005. Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr France Attempto Verlag
- Wesian, Julia 2007. Sprache und Geschlecht: Eine empirische Untersuchung zur „geschlechtergerechten Sprache“. Westfalen: Wilhelms- Universität
- Windischbauer, Elfriede 2006. Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht? In: Forum Politische Bildung (Hg.): *Gendergeschichte – Genderpolitik – Gender Mainstreaming*. Innsbruck; Wien: Studien Verlag, 67- 78.

Internetseiten

- <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gendermainstreaming/Grundlagen/geschichten>
- <http://www.onleihe.de/static/content/brockhaus/20071108/978-3-411-04211-1/v978-3-411-04211-1.pdf>
- <http://www.kindergartenpaedagogik.de/>
- <http://ebookbrowse.com/qbm-text-7-pdf-d127001907>

Tangram aktuell oder deutsch.com? Ein Vergleich

© Krisztina SEBESTYÉN

Universität Debrecen, Ungarn

kriszti.se@gmail.com

Heutzutage muss man mindestens eine Fremdsprache beherrschen, um die Gedanken zu vermitteln oder einfach gesagt: zu kommunizieren. Unter den Fremdsprachen ist die populärste immer noch die englische Sprache, was von Deutsch gefolgt wird. Besonders schwer ist nach Englisch, Deutsch als zweite Fremdsprache für die Jugendlichen zu unterrichten. Die Aussprache ist ganz anders, die Grammatik ist schwerer – denken die Schüler, und diese Auffassung erschwert auch die Arbeit der Lehrer. In dieser Lage muss der Deutschlehrer ein gut funktionierendes Deutschbuch finden, aus dem sich die Schüler leicht und mit guter Laune die Sprache aneignen können. Während meines Lehrpraktikums habe ich das Deutschbuch Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. kennen gelernt, und – nach meiner Erfahrungen – es hilft sehr viel den Schülern Deutsch als zweite Fremdsprache zu erlernen. In dieser Studie vergleiche ich die Eigenschaften dieses Buches mit deutsch.com 1. Kursbuch, das von demselben Verlag, ausgesprochen für Deutsch als zweite Fremdsprache hergestellt wurde.

Stichwörter: Tangram aktuell, deutsch.com, Lehrbuchanalyse, Meinungen der Benutzer

Das Deutschbuch Tangram aktuell wird vom Verlag Hueber herausgegeben, von dem Verlag, der sich mit Lehrbücher sowie Hilfsmittel beschäftigt, die zum Unterricht von Deutsch als Fremdsprache geeignet sind. Der Verlag bietet ihren Kunden nicht nur traditionelle Materialien, sondern auch weitere Online-Hilfsmittel, die zum Beispiel Internetseiten mit Sprachspielen, oder interessanten, landeskundlichen Lektüren sein können (Hueber 2013). Heutzutage brauchen die Jugendlichen die Vielfältigkeit sowie die abwechslungsreiche Aufgaben und es gefällt ihnen besonders, wenn die verschiedenen Aufgaben sich einander sehr schnell wechseln. Mit den bunten und vielfältigen Sprachbücher, die fast vibrieren, wird das Interesse des jungen Fremdsprachenlernens geweckt.

Die Lehrbuchreihe Tangram aktuell besteht aus sechs Bänden, aus denen ich während meines Lehrpraktikums den zweiten, Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. benutzte. Die Lehrbuchreihe hilft sich den Anfängern ab 16 die deutsche Sprache anzueignen. Die sechs Bände haben das Niveau nach der Europäischen Referenzrahmen ab A1 bis B1. Das Buch Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. hat – wie in den anderen Bänden der Reihe – zwei Teile in einem Band: Lehrbuch sowie Arbeitsbuch, dazu gehören noch die CD-s für beide Teile, das Online-Wörterbuch, die Online-Sprachspiele und Lektüren. Der Verlag denkt aber nicht nur an die Lerner, sondern auch an die Lehrer, so bietet der Verlag ihnen zum Beispiel Lehrerhandbücher und auch Online-Hilfsmittel, Ideen, Pläne für die eigenen Deutschstunden.

Nach meiner guten Erfahrungen fragte ich die Meinungen einer Klasse, die aus diesem Buch Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, sowie die Ansichten der Deutschlehrer, die diese Klasse unterrichten. Der Fragebogen für die Jugendlichen bestand aus 14 verschiedenen Fragen – offene, geschlossene, Likert-Skala-Fragen

–, und ich stellte 11 Interviewfragen auch für die Deutschlehrer zusammen. Die Schüler und die Lehrer hatten gute Erfahrungen mit den Fremdsprachen und natürlich mit der deutschen Sprache. Die 25 Schüler waren 17-18 Jahre alt, lernten Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache, und hatten sehr gutes Sprachgefühl nach einem Sprachgefühltest von Nikolov (Nikolov 2009: 203), weil 16 Schüler den Test ohne oder mit einem Fehler lösten. Dieser Test geht um einer nur für diesen Test herausgefundene Sprache, und die Schüler sollen sechs Sätzen aus ihrer Muttersprache in diese Sprache übersetzen. Die Deutschlehrer, die meine Fragen beantworteten, unterrichten seit ungefähr acht Jahren aus dieser Lehrbuchreihe, so haben sie damit viele Unterrichtserfahrungen.

Aus den Antworten der Schüler sowie der Lehrer kam heraus, dass ein Deutschbuch interessant, kommunikativ sein soll, soll die Grammatik verständlich erklären, authentische Lektüre, Hörtexte enthalten, daneben sollen die Aufgabentypen abwechslungsreich sein, die Themen sowie die grammatische Informationen sollen sich in einer logischen Reihenfolge folgen. Besonders ist es wichtig, dass das Deutschbuch viele Bilder, Zeichnen beinhaltet, so können die Schüler sich einfacher im Buch orientieren, die Lehrer führen leichter mit der Hilfe der Bilder Kommunikation, oder sie lassen Bilderbeschreibungen sowie Situationsaufgaben mit den Schülern machen. Die authentischen Texte verbessern die Lese- und Hörfertigkeiten der Lerner, so können die Schüler in einer muttersprachlichen Situation leichter kommunizieren. Der Stil der Kommunikation ist wichtig für die Sprachlerner im Buch: die Sätze sind leicht verständlich, sowie die Schüler können die Sätze der Aufgaben als Muster für ihre eigene Kommunikation benutzen. Der Hueber Verlag hat noch einen großen Vorteil: der Verlag stellt verschiedene Online-Hilfsmittel für die Schüler sowie die Deutschlehrer zusammen, die auch als Positivum von den Befragten erwähnt wurden.

Die Lehrbuchreihe Tangram aktuell beschäftigt sich mit verschiedenen, interessanten Themen. Das erste Band Tangram aktuell 1. Lektion 1-4. beginnt mit diesen Themen: „Hallo! Wie geht's?“, „Begegnungen“, „Guten Tag, ich suche...“, „Im Supermarkt“, dann geht es im Buch Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. um abwechslungsreiche Themen: „Arbeit und Freizeit“, „Familie und Haushalt“, „Berlin! Berlin!“ und „Alltagssituationen“, und es folgt die nächste Themen im Buch Tangram aktuell 2. Lektion 1-4.: „Junge Leute von heute“, „Urlaub und Reisen“, „Gesundheit!“ – „Danke!“, „Farben und Typen“. Aus den vier Themen vom Buch Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. antwortete die Mehrheit der Schüler „Familie und Haushalt“ als Lieblingsthema, währenddessen die Mehrheit der Lehrer das Thema „Berlin! Berlin!“ wählten. Als Lieblingsaufgaben erwähnten die Schüler die Lückentextaufgaben sowie die Kontrollaufgaben am Ende des einzelnen Kapitels. Als Lieblingsaufgaben nannten die Lehrer die Situationsaufgaben. Die Schüler und auch die Lehrer hatten eine Frage, wo sie einige Aussagen über das Deutschbuch bewerten sollten. Bei den Schülern steht „Es gibt viele landeskundliche Informationen in den Textendes Lehrbuches.“ auf dem ersten Platz, und der Durchschnitt der Antworten ist 4,32. Zweite ist „Das Online-Wörterbuch ist genug für mich, ich muss nicht mehr in einem anderen Wörterbuch nachschlagen.“ (3,96), als Dritte wird „Mit dem Hörverstehen entwickelt sich auch meine Aussprache.“ (3,80) erwähnt, Vierte ist „Das Lehrbuch hilft mir beim Lernen und Systematisieren der Grammatik.“ (3,40). Bei den Lehrern sieht die Reihenfolge ein bisschen anders aus. Die Landeskunde wird von ihnen nicht erwähnt, aber die anderen Aussagen sind da. Bei den Lehrern ist die erste Antwort „Mit dem Hörverstehen entwickelt sich die Aussprache der Schüler.“, der Durchschnitt der Antworten ist 4,67. Auf den zweiten Platz steht „Im Online-

Wörterbuch gibt es die wichtigsten Wörter sowie Aussagen eines Themas und der Lehrer muss es nicht ergänzen.“ (4,34), und als letzte wird von den Lehrern „Das Lehrbuch hilft den Schülern beim Lernen und Systematisieren der Grammatik.“, (3,00) erwähnt.

Die durch die Schüler und durch die Lehrer erwähnten, positiven Eigenschaften suchte ich auch bei dem Kursbuch deutsch.com 1. Die Lehrbuchreihe deutsch.com besteht aus drei Bänden, deren Niveau ab A1 bis B1 ist, und diese Lehrbuchreihe wurde direkt für solche Fremdsprachenlerner zusammengestellt, die schon Erfahrungen mit dem Fremdsprachlernen haben. Das Buch hat mehrere Autoren, die verschiedene Muttersprache haben, so konnten sie ein gut funktionierendes Buch für Fremdsprachenlerner zusammenstellen. Zu jedem Lehrbuch dieser Reihe gehört natürlich ein Arbeitsbuch, CD-s für beide Bände, Online-Sprachspiele und landeskundliche Lektüren. Der Verlag denkt auch in diesem Fall nicht nur an die Lerner, sondern auch an die Lehrer, so bietet der Verlag auch ihnen zum Beispiel Lehrerhandbücher, Online-Hilfsmittel, Ideen, und Pläne für die eigenen Deutschstunden. Diese Lehrbuchreihe ist ganz neu bei dem Verlag, deshalb stehen noch nicht so viele Online-Hilfsmittel dieser Bücher zur Verfügung, aber der Auswahl wird immer verbreitet.

Deutsch.com 1. Kursbuch hat das Niveau A1, also es wurde für Anfänger zusammengestellt, deshalb enthält dieses Band kurze, gut verständliche Sätze, viele Bilder um interessant zu sein. Es gibt mehrere, kleine Grammatik-Erklärungen in den einzelnen Kapiteln, und – wie im Fall Tangram aktuell – es gibt authentische Lektüre, sowie Hörtexte im Buch. In deutsch.com 1. Kursbuch gibt es verschiedene Module und kleine, zweiseitigen Lektionen, deshalb ist es möglich, sich in einem Modul mit mehreren Themen zu beschäftigen. Nur in diesem Band gibt es sechs Module – „Deutsch ist international!“, „Ich und meine Welt“, „Interessant und lustig“, „Fitt und cool“, „Zu Hause und unterwegs“, „Gestern und morgen“ –, und alle haben drei-drei Lektionen, so lernen die Schüler insgesamt 18 kleinen Themen kennen. Mit dem Buch Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. hat deutsch.com 1. Lehrbuch nur zwei gemeinsame Themas – „Fitt und cool“ sowie „Zu Hause und unterwegs“ –, aber mehrere gemeinsame Lektionen, wie „Einkaufen“, „Berlin“, „Ferien“, so kann man sagen, dass diese Themen ähnlich zu den Themen von Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. sind. Was die Benutzer bei Tangram aktuell als Lieblingsthema erwähnten, kann man auch in deutsch.com 1. Kursbuch finden. Eine Lektion ist nur zwei Seiten lang, deshalb sollen alle Informationen hier, auf diesen kleinen Platz stehen, aber eben deswegen ist das ganze Thema der Lektion leichter übersehbar. Die Aufgaben sind ganz kurz, sie sind nicht die typische „Pattern-drill-Aufgaben“, enthalten nur zwei oder drei Beispiele. Nach meiner Ansichten kann diese Vielfältigkeit mit den Themen und Aufgaben sonst für die Jugendlichen aufmerksamkeitsregend sein. Daneben darf man nicht vergessen, dass diese Lehrbuchreihe, deutsch.com für solche Sprachlerner zusammengestellt wurde, die mit dem Lernen der Fremdsprachen schon Erfahrungen haben, deshalb brauchen sie nicht so viele Beispiele, oder so viele Erklärungen zu einem grammatischen Teil oder einer sprachlichen Erscheinung zu verstehen.

Unter den in Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. befindlichen Lieblingsaufgabentypen gibt es in deutsch.com 1. Kursbuch nur die so genannten Lückentextaufgaben. Die meisten Aufgaben sind in deutsch.com, wo man Paare bilden soll, oder Aufgaben, wo man die richtige Antwort merken soll. Ich denke, diese Aufgabentypen können unter den Schülern populär sein, aber ich hatte Angst, ob die Schreibfertigkeit durch

diese Aufgaben richtig entwickelt wird. Mit der Sprachfertigkeit ist es anders, weil der Lehrer durch diese Aufgaben einfach Dialoge führen können.

Am Ende des Tests sowie der Interviews sollten die Schüler und die Lehrer einige Aussagen über Tangram aktuell bewerten. Als die wichtigsten erwähnten Eigenschaften suchte ich auch im Band deutsch.com 1. Kursbuch. Die Schüler antworteten, dass die wichtigste die landeskundlichen Informationen sind, aber es gibt in deutsch.com ganz wenige solche Informationen oder Lektüren. Die Schüler und auch die Lehrer erwähnten die Nützlichkeit des Online-Wörterbuches, was leider noch im Fall deutsch.com in der deutsch-ungarischen Form noch nicht erreichbar ist. Anders ist die Lage in Verbindung des Hörverstehens und der Grammatik. Die Benutzer meinten, die authentischen Hörtexte helfen beim Sprachlernen sowie beim Verstehen einer Situation in einer muttersprachigen Lage, darin helfen die CD-s der Bänden von deutsch.com. Im Buch deutsch.com 1. Kursbuch wird auch die Grammatik betont. In allen Lektionen befindet man sich kleine grammatische Bemerkungen, aber es gibt nach drei Lektionen, also am Ende eines Moduls eine größere Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Erscheinungen. Mit diesen einseitigen Zusammenfassungen können die Schüler die grammatischen Regeln sowie Zusammenhänge leichter übersehen und es kann ihnen auch bei der Wiederholung helfen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein modernes Lehrbuch einer Fremdsprache soll interessant, bunt, und – angesichts der Methoden – kommunikativ sein. Beide vorgestellte Lehrbücher erfüllen diese Kriterien, aber deutsch.com hat eine neue Ansicht. Aus den vier Fertigkeiten wird die Sprach- und Hörfertigkeit am besten entwickelt, so können die Fremdsprachenlerner leichter bei den solchen Situationen zu kommunizieren, wo die Sprechpartner Muttersprachler sind. Die Lehrbuchreihe weckt das Interesse der Schüler mit ihrer Buntheit sowie Vielfältigkeit des Themas. Meiner Meinung nach ist die Neuheit von den Bänden deutsch.com die kommunikative Ansicht und die Einfachheit in der Kommunikation. Diese Jugendlichen, die jetzt eine Fremdsprache erlernen möchten, brauchen lieber die kommunikative Methode, wie die „Pattern-drill-Aufgaben“, deshalb kann die Lehrbuchreihe deutsch.com eine gute Wahl sein. Man sollte aber natürlich diese Bände auch in der Praxis ausprobieren, um die endgültige Meinung zu formulieren.

Literatur

- Dallapiazza, Rosa-Maria / von Jan, Eduard / Schönherr, Til (2005): *Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Hueber Verlag (2013): Wir über uns: https://www.hueber.de/seite/verlag_daf [Stand: 25. Juli 2013]
- Neuner, Gerhard (Hg.) / Kursiša, Anta / Pilypaitytė, Lina / Szakály, Erna / Vicente, Sara (2008): *deutsch.com 1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Nikolov, Marianne / Ottó, István / Öveges, Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.

Die europäischen Trends der interkulturellen Erziehung

© Judit TORGYIK

Kodolányi János Hochschule, Ungarn
jtorgyik@uranos.kodolanyi.hu

Nach dem zweiten Weltkrieg, von den 1950-er Jahren an erschienen immer mehr Einwanderer in den Großstädten der westeuropäischen Länder. Zuerst kamen die Bewohner aus den alten Kolonien, dann seit den 1960-er Jahren in relativ großer Zahl die Gastarbeiter aus den weniger entwickelten Ländern Europas. Aus den Gastarbeitern wurden später endgültig Ansiedler. Viele wählten für sich endgültig eine neue Heimat. Was war im Hintergrund? Die Flucht vor der Arbeitslosigkeit und der Armut und die Aussicht auf eine bessere Existenz und vorteilhaftere Arbeitsmöglichkeiten führten viele Menschen dazu, ihre eigene Heimat zu verlassen. Die Migranten siedelten sich endgültig in einem entwickelteren westlichen Land an. Die ethnische Landkarte der westeuropäischen Großstädte veränderte sich langsam. Aus existenziellen Gründen zogen ständig immer mehr Leute in die entwickelten westeuropäischen Länder, so wurden schließlich aus immer mehr Gastarbeitern angesiedelte Bürger. Den Auswanderern schlossen sich später sowohl ihre Familienmitglieder als auch ihre Kinder an.

In jener Zeit waren die westeuropäischen Länder ernsthaft auf die Arbeitskraft der neu ankommenden Gastarbeiter und Einwanderer angewiesen. Das wirtschaftliche Wachstum konnte in den 60-er, 70-er Jahren nicht mehr aus eigenen Kräften gedeckt werden, deshalb wurden ausländische Arbeiter angeworben.

Die einheimischen Einwohner mussten aber später die Erfahrung machen, dass die Präsenz der Migranten nicht nur in der Wirtschaft und Industrie eine Änderung bewirkte, sondern auch die Gesellschaft umformte. Die Masseneinwanderung brachte zahlreiche, bisher unbekannte soziale, politische und bildungstechnische Probleme mit sich. Es war in den 80-er Jahren eine neue Erscheinung, dass die südeuropäischen Länder, die früher als Auswanderungsländer galten, wie z.B. Spanien, Italien auch zu Einwanderungsländern wurden. Auch bei ihnen erschienen die Massen, die außerhalb von Europa, besonders aus Afrika ankamen. (*Kardos, Radó, 1999*)

Heutzutage ist der Unterschied zwischen den alten und neuen EU-Ländern in Hinsicht auf die Migration groß. Die Gesellschaften der alten Mitgliedstaaten der EU veränderten sich auf ethnischem Gebiet bedeutend. Die neuen Mitgliedstaaten der EU bewahrten aber zum großen Teil die traditionelle ethnische Struktur ihrer Bevölkerung.

Die Tabelle N. 1. Die zu benachteiligten ethnischen Minderheiten gehörenden Gruppen in einigen europäischen Ländern

| <i>Land</i> | <i>Die zu der benachteiligten ethnischen Minderheit gehörenden Gruppen (keine Roma)</i> | <i>Die Häufigkeit des Vorkommens der benachteiligten Minderheitsgruppen</i> |
|---------------------------|---|---|
| Österreich | Migranten aus der Türkei und vom Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens | keine Daten |
| Bulgarien | türkische Einwanderer | 746 664 türkische Einwanderer (Daten aus dem Jahr 2001) |
| Tschechische Republik | Einwanderer aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion (aus dem heutigen Russland und der Ukraine) und aus Vietnam | Ukrainer: 126 526 Vietnamesen: 50 955 Russen: 23 303 (Daten aus dem Jahr 2007) |
| Frankreich | Einwanderer aus Asien, Afrika, den osteuropäischen Ländern | Zirka zwei Drittel der Einwanderer sind 2005 aus Afrika, vor allem aus Marokko und Algerien angekommen |
| Deutschland | Migranten aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien | 2007 lebten in Deutschland 6 744 879 Ausländer (keine deutschen Staatsbürger) Davon 1 713 551 Türken, und 714 075 Mitbürger aus dem ehemaligen Jugoslawien |
| Italien | Migranten aus Rumänien, Marokko, Tunesien, Ägypten, Senegal, Ghana, China, Indien, Ecuador, Peru aus der ehemaligen Sowjetunion | Albaner: 375 947 Rumänen: 342 200 Marokkaner: 340 228 Ecuadorianer: 261 659 (Daten aus dem Jahr 2007) |
| Spanien | Einwanderer aus Osteuropa und den Entwicklungsländern | Anzahl der Asien, Afrika, Süd-Amerika, Osteuropa Geborenen beträgt 4 108 007 |
| Schweden | Einwanderer aus Somalia | Die Zahl der Somalier betrug 1970 16, 2006 27 346 |
| Das Vereinigte Königreich | In der benachteiligsten Lage sind die Migranten aus Pakistan und Bangladesh | Die größten Minderheitsgruppen sind die Inder (1,8% der Bevölkerung) , danach die Pakistaner (1,3%), mit gemischtem ethnischen Hintergrund (1,2%), aus der Karibik (1%), Schwarzafrikaner (0,8%) Bangladescher (0,5%) (Daten aus dem Jahr 2003) |

Quelle: EGGSI Network's national reports, 2008 (idézi: Ethnic minority and Roma women in Europe...2010, 52-53.)

Migrante Schüler sind heutzutage in großer Zahl in den Grundschulen der verschiedenen europäischen Großstädte vertreten. Zum Beispiel gehören 15,8 % der Grundschulkindern in Madrid, 19,5 % in Berlin, 32 % in Kopenhagen, 63 % in London, 57,4 % in Birmingham zu den Migrantenkindern. (*Migration and mobility...*, 2008)

Die alten Mitgliedstaaten von EU gelten als beliebte Einwanderungszielländer. Die neuen Mitgliedstaaten gehören aber eher zu den Auswanderungsländern. Die mitteleuropäischen Länder, darunter auch Ungarn zählen nicht zu den die Einwanderer in großer Zahl anziehenden Ländern. Wegen der Arbeit wählen die migranten Gruppen lieber die einen besseren Unterhalt versprechenden Länder.

Aber auch die Länder Mittel- und Osteuropas können nicht monokulturelle Gesellschaft genannt werden. In den Ländern von Ost- und Mitteleuropa leben zahlreiche nationale und ethnische Minderheiten. Das trifft auch für Ungarn zu. Heutzutage ist es die Aufgabe der Länder Ost- und Mitteleuropas, die Bildung der ethnischen Minderheiten zu lösen und ihre kulturellen Traditionen und ihre Sprache zu pflegen. (*Luciak, 2006*)

Infolge der bedeutenden gesellschaftlichen Explosion von Migranten, die in den 1960-er und 1970-er Jahren vorstatten ging, mussten die hochentwickelten Ländern für die Bildung der Migrantenkinder sorgen. In den Schulen erschienen Massen von schulpflichtigen Migrantenkindern, die Schulen kümmerten sich anfänglich nicht viel um die Schwierigkeiten und Probleme der neu angekommenen Kinder. Die Präsenz der ausländischen Kinder in den Klassenzimmern, und in den Schulen fiel den Pädagogen eher zur Last. Später - als die Anzahl der Migrantenkinder immer mehr wuchs – musste das Bildungswesen seine Strategie ändern. Die Schulen mussten immer mehr auf die neuen, aus dem Ausland stammenden Kinder achten. Die hochentwickelten Länder mussten erkennen, neue pädagogische Methoden anzuwenden. Die alten pädagogischen Methoden konnten nicht mehr verwendet werden. Wer die alten verwendete, konnte auf nicht viel Erfolg rechnen. Die Kombination der pädagogischen Methoden der offenen Bildung und der interkulturellen Erziehung bedeutete die Lösung.

Die Europäische Gesellschaft beschäftigte sich erstmals im Jahre 1976 „Im ersten Bildungsaktionprogramm“ mit der Bildung der Migrantenkinder. Die Mitgliedstaaten arbeiteten auf mehr Gebieten ihre Aufgaben aus, bei denen sie zusammenarbeiten konnten. Die erste Hauptpriorität ist die Sicherung einer entsprechenden Bildung, der Unterricht für die Staatsbürger und die Kinder der anderer Länder. Im Aktionsprogramm wurde es so formuliert: „Es ist die Pflicht der Mitgliedstaaten, dass sie die Bildung der Kinder der anderen Mitgliedstaaten und der Länder außerhalb der Europäischen Gesellschaft verbessern und sie die Integration der betreffenden Kinder in das Bildungssystem und ins Leben der aufnehmenden Länder fördern. Der parallele Unterricht der Sprache des aufnehmenden Landes und der Muttersprache der Migrantenkinder wird betont.“ (*Forgács Laboda, 2003. 15.*) Außerdem wurde zum Ziel gesetzt, dass jeder mit gleicher Chance an einer qualitativen Bildung teilhaben kann.

Die verschiedenen Länder im Westen arbeiteten danach ihre Bildungspolitik in Bezug auf die Migranten aus. Sie waren in vielen Hinsichten gleich. Die Charakterzüge der neuen Auffassung sind folgende:

- die Kinderorientiertheit,
- die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ansprüche der Kinder,
- die Berücksichtigung der früheren Erfahrungen und Kulturen der Kinder.

Einer der Charakterzüge der interkulturellen Erziehung ist die Offenheit gegenüber den Familien, Eltern und Kindern.

Die westlichen Länder wollten sich nicht nur gegenüber den Kindern öffnen, sondern sie wünschten neue Unterrichtsmethoden gegenüber den traditionellen Methoden.

Die Probleme wurden von der interkulturellen Erziehung wahrgenommen. Die Pädagogik setzte sich die Lösung der aktuellen Probleme der Einwandererkinder zum Ziel. Sie wollte auch bei den schulischen Leistungen, bei der Lösung der Lernaufgaben der Kinder helfen. (Wittek, 1992, *The teaching of immigrants in the European Union*, 1998). Es war zu erkennen, dass die alten pädagogischen Methoden in der neuen gesellschaftlichen Situation nicht mehr verwendet werden konnten

Das erste Gesichtspunkt bei der Bildung der Einwanderer war die Organisation des Sprachunterrichts, weil es im gesellschaftlichen Leben ohne genügende Sprachkenntnisse schwer ist voranzukommen. Die Kommunikation, so die Organisation des Sprachunterrichts in den westlichen Ländern war einer der ersten Schritte bei der Bildung von Migranten. Dem folgte später die Anpassung an die Kultur von Migranten in vielen Gebieten. (Reich, 1994, Kardos, Radó, 1999) Die westlichen Länder taten damit die ersten Schritte der multi- und interkulturellen Erziehung.

Die hochentwickelten Gesellschaften wollten am Anfang erreichen, dass die Migrantenkinder sich an das neue Land anpassen, dass sie die Sprache des Landes erlernen dass sie sich in die Gesellschaft einfügen. Um dieses Ziel zu erreichen, organisierten alle Einwanderungsländer Sprachkurse für die Migranten. Die Schulen organisierten Sprachkurse sowohl für die Eltern, als auch für die Kinder. Die Pädagogen gingen davon aus, dass jedem Familienmitglied geholfen werden muss. Es ist nicht genug, die Aufmerksamkeit auf die Schulkinder zu richten. Bei der Integration der Einwanderer spielten die soziale Umgebung und die Organisation der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle. Die Sprachkenntnisse der Erwachsenen waren oft äußerst mangelhaft, so galten viele im öffentlichen Leben als funktionelle Analphabeten. Deshalb führten die westeuropäischen Länder für die Erwachsenenurse für Lesen und Schreiben ein. Sie schrieben solche Kurse aus, die Anhaltspunkte gaben, damit man sich im öffentlichen Leben auskennen kann. (z.B. wurde gelehrt, wie sich in der Sprechstunde anzumelden ist, wie die Formulare auszufüllen sind, wie offizielle Briefe zu schreiben sind.)

Das Bildungswesen förderte die Integration der Einwandererkinder mittels Sprachunterricht. Die Kinder bekamen Sprachstunden in den aufnehmenden Ländern. Auch den Eltern wurden Kurse zugesichert. (*A bevándorlók gyermekeinek integrációja*, 2004, Reich, 1994) Mehrere westeuropäische Länder knüpften Sprachkenntnisse und Sprachprüfung an die Erteilung der Staatsbürgerschaft. In einigen westeuropäischen Ländern wurden den Schülern die Muttersprache und die Kultur der Migranten parallel mit der Sprache des neuen Landes unterrichtet. Schweden ging voran, wo die Migranten zur regelmäßigen Übung sowohl der Muttersprache als auch der zweiten Sprache ermuntert wurden. In den größten Einwanderungsgruppen wurden nicht nur Mutterspracheunterricht, sondern auch Unterricht der Zweitsprache organisiert.

In Deutschland wurde z.B. am Anfang Türkisch als Muttersprache unterrichtet und zu diesem Zweck wurden Gastlehrer aus der Türkei angestellt. Die Politiker dachte, das die Gastarbeiter früher oder später nach Hause fahren werden. Mit dem Unterricht der türkischen Sprache sollte ihre Rückkehr in die Türkei unterstützt

werden. Die Kinder aus der Türkei wurden am Anfang von den deutschen Schülern getrennt unterrichtet. Am Anfang hatten die türkischen Kinder kaum eine Möglichkeit, sich mit den deutschen Schülern in der schulischen Umgebung zu treffen. Später wurde mit dieser Praxis aufgehört und integrierte Klassen in den Schulen gebildet. Mit der Integration wurde ein immer größerer Anspruch auf die interkulturelle Erziehung erhoben. Die Bildungspolitik beanspruchte das Erlernen des friedlichen Zusammenlebens von Menschen, die ein unterschiedliches kulturelles Umfeld haben. Das mussten sowohl die Pädagogen und die Schüler der einheimischen Bevölkerung erlernen.

Am Anfang halfen Dolmetscher in den Elternbeiräten und in den Sprechstunden bei der Kommunikation zwischen den Pädagogen und den Eltern. Die Schulen im Westen bemühten sich, den Eltern der Hauptmigrantengruppen Informationsmaterialien in ihrer Muttersprache zukommen zu lassen. Damit machten sie auf das Leben in der Schule, den Schulanfang und die aktuellen Aufgaben der Schulpflicht aufmerksam. Die Kontaktaufnahme mit den Kindern der Einwanderer wurde deshalb in den westlichen Ländern ein Zwang, weil sich die Schulpflicht auf jedes Kind bezieht.

Während des Sprachunterrichts für die Migranten probierten die Lehrer zweisprachige Programme aus. Die Schüler wurden sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Sprache des aufnehmenden Landes unterrichtet. Die erfolgreichste Programme waren die Programme mit Muttersprache und Kultur der Einwanderer. Der Erfolg wurde durch die Gutmütigkeit erreicht.

In den Niederlanden wurden für die Migranten solche Methoden des Sprachunterrichts ausgearbeitet, mit deren Hilfe die holländische Sprache von den Schülern in lebensnahen Situationen mit erweiterter Stundenzahl geübt werden konnte. Während des Sprachunterrichts wurden den Migranten auch praktische Kenntnisse z.B das Schreiben des Lebenslaufs beigebracht. (*Balogh, 2009*)

Die Probleme der Einwanderer sollten zuerst mit dem Sprachunterricht gelöst werden, weil davon ausgegangen wurde, dass der Mangel an Sprachkenntnissen die Integration in großem Maße verhindert. Der Mangel an Sprachkenntnissen war schuld an den schulischen Misserfolgen der Kinder. Anfänglich erwartete die Bildungspolitik die Verbesserung der schulischen Ergebnisse nur von der Entwicklung der Sprachkenntnisse und den sprachlichen Fertigkeiten.

Die Präsenz der Einwanderer wurde in den 1980-er Jahren immer natürlicher und gewohnter in den Schulen im Westen. Es wurde erkannt, dass auch die Einheimischen auf die Akzeptanz der Einwanderer vorbereitet werden müssen. Der Gedanke der inklusiven Gesellschaft wurde immer mehr zu einer allgemeinen Zielsetzung. Die Sprache des Unterrichts wurde stufenweise als fremdsprachliche Unterrichtsmethoden in die Pädagogenbildung eingebaut. Die berufliche Vorbereitung, der Lehrerbildung und der Lehrerweiterbildung wurden ein Teil der Beschäftigungsmethodik mit Minderheitkindern. Das Lehren pädagogischer Methoden der Akzeptanz, der Integration und des Abbaus von Vorurteilen.

Der Begriff der interkulturellen und multikulturellen Erziehung wurde allgemein bekannt. Die Beschäftigung mit diesen Themen wurde ein Teil der Ausbildung der an der Pädagogenausbildung teilnehmenden Studenten. Zu den Anforderungen der pädagogischen Ausbildung gehörte nun auch die Beschäftigung mit Migrantenkinder. Auch die Präsenz der vielsprachigen, multikulturellen Schüler in den Klassenzimmern wurde in der Praxis der alltäglichen Bildung immer mehr angenommen. Um bei der Integration und Akzeptanz der Migranten erfolgreich zu sein, mussten beide Seiten, sowohl die Einheimischen als auch die Migranten etwas

tun. Die Pädagogen mussten sich auf den Empfang der Migranten vorbereiten. Den Einwanderern musste man eine gezielte Unterstützung zukommen lassen. Die Unterstützungsformen waren vielfältig, z.B. der Sprachunterricht, die Unterstützung für die Eltern, soziale Hilfe (Reich 1994).

Die multikulturelle Erziehung wurde stufenweise ein Teil der Pädagogik. In ihrer Konzeption wurde aber mehrere Vorstellungen von den Schulen verwirklicht.

Es gibt nebeneinander mehrere Paradigmen bezüglich der interkulturellen Erziehung. Eine davon ist „die ethnische Zugabe.“ Ihr Ziel ist, die Feiertage und die bekannten Persönlichkeiten der Minderheitsgruppen ins Lehrmaterial einzufügen. Im Lehrmaterial sollten solche Elemente sein, die von der Kultur der migranten Bevölkerung handelt. So können sie die Schule als ihre eigene fühlen und diese Maßnahmen sind Signale für die Minderheiten, z.B. können sie ihre eigenen Feiertage feiern, können Kulturtage und Projektstage veranstalten.

Der andere Zweig der interkulturellen Erziehung wollte etwas gegen den Rassismus tun. Sein Ziel ist, die Akzeptanz der Migrantenschüler. Die Begegnung verschiedener Volksgruppen birgt Konflikte in sich. Die Bildungswesen möchte Akzeptanz statt Ablehnung. Jeder hatte daran ein Interesse. Auch die friedliche Koexistenz wünschte das. Nach Meinung vieler steckt die Verbesserung der Lage der Schüler in der Akzeptanz ihrer Kultur und Persönlichkeit. Programme zur Lösung der Vorurteile und der Konflikte, zur Vermittlung (die Mediation), und Toleranz können die schulische und die gesellschaftliche Integration der Kinder verbessern. Sie verbessern die Leistung der Schüler, sie geben Wohlbefinden. Diese Vorstellung wollte die Attitüde, die Haltung zu einem anderen Menschen formen, verbessern, verändern. Die schulische Erziehung ist die Basis der gesellschaftlichen Akzeptanz. Die Erziehung kann zur Integration der Einwanderer und zur positiven Änderung des Verhältnisses der einheimischen Bewohner beitragen. Übungen und Kurse Zur Toleranzentwicklung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Akzeptanz fanden auch in der Lehrerbildung Einzug. Über die Sozialpsychologie der Vorurteile, über die seelischen Schwierigkeiten von Randgruppen sollten unterrichtet werden. Man brauchte solche Stunden, weil die ablehnende Haltung mit dem Erscheinen der Migranten immer mehr entflammt wurde. Viele Einheimische meinten z.B. in Deutschland, dass die Migranten Schuld an ihrer Arbeitslosigkeit hätten.

Ein anderer Gesichtspunkt vertritt das Paradigma, das das Selbstvertrauen der Migrantenkinder steigern sollte. Diese Vorstellung ging davon aus, dass das niedrige Selbstvertrauen der Migranten ihre schulische Misserfolge verursacht. Man dachte, dass die an den Rand gedrängten Schüler über ein niedriges Selbstvertrauen, ein negatives Selbstbild verfügen. Es ist nötig, das Selbstbild, die positiven menschlichen Eigenschaften zu entwickeln, die Minderheitenkultur als Wert vorzustellen. Die Verstärkung der positiven Seiten der Persönlichkeit:

- ⇒ hilft den Kindern beim Lernen
- ⇒ beim Erreichen ihrer Erfolge.

Die Migrantenkinder müssen daran glauben, dass sie die Fähigkeit haben zu lernen und gut zu lernen. Sie sind fähig, die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Sie brauchen dazu den Glauben an ihre eigene Kraft. Die erfolglosen Schüler können den Kampf früher aufgeben, als ihre optimistischen Mitschüler. Das Selbstvertrauen, der Glaube an das Lernen hängen von den Pädagogen ab, auch von ihrer Ermutigung, ihrer Rückmeldung. In der Fachliteratur trat die Ansicht auf, dass sich die Pädagogen ausdrücklich positiv an die Kinder wenden und zu den Kindern stehen sollen. Wenn die Pädagogen die Kinder annehmen, kann dies beim Lernen der

Kinder helfen, andererseits erschwert Ablehnung dies. Diese Tatsache wird auch in der Psychologie als Pygmalion-Wirkung bezeichnet. Die positive Rückmeldung gibt Kraft zur Arbeit in der Schule, zum Kämpfen gegen Schwierigkeiten, aber die negative erschwert das Lernen und nimmt die Lust der Entwicklung ab. (Gay, 2000)

Das Paradigma in Bezug auf die Akzeptanz des kulturellen Hintergrunds bedeutete nicht einfach nur einen besonderen Projekttag. Es wollte der Kultur der Minderheiten regelmäßig einen Platz im Schulalltag einräumen. Der nächste große Schritt in der Akzeptanz der Migranten und in der Entwicklung der multikulturellen Erziehung war, dass die Kultur der Einwandererkinder als Wert betrachtet wurde. Die Anpassung an die Einwanderer erschien im Bildungswesen im Westen in mehreren Stufen. Z.B. bei der Akzeptanz ihrer Essgewohnheiten, ihrer kulturellen Traditionen, ihrer Feiertage.

Die interkulturelle Erziehung will auch für die armen Kinder etwas tun. Die Erziehung der Einwanderer hängt auch mit den sozialen Problemen zusammen. In den hochentwickelten Ländern wird untersucht, von welchen Faktoren die schulischen Leistungen der Migrationskinder beeinflusst werden.

Mit dem Eintritt in die Europäische Union haben auch die neuen Mitgliedsstaaten diese Sichtweise übernommen. Auf die Minderheitskinder wird in den verschiedenen Mitgliedsstaaten immer mehr geachtet. Die Lehrerkompetenzen im Zusammenhang mit der interkulturellen Erziehung werden heutzutage auch in Ungarn durch eine Verordnung geregelt. Der Verordnung 15/2006 des Ministeriums nach müssen die Pädagogen fähig sein die Vorurteile, Stereotypen innerhalb und außerhalb der Schule zu erkennen und zu handeln. Sie müssen befähigt werden, mit den zu den verschiedenen Gesellschaftsschichten, kulturellen, nationalen, ethnischen Minderheiten gehörenden Eltern erfolgreich zusammenzuarbeiten. Die Pädagogen müssen fähig sein, die Migrantenkinder entsprechend zu fördern. Die interkulturelle Erziehung ist heutzutage Bestandteil der heimischen pädagogischen Praxis. Sie wurde auch zum Teil der erziehungswissenschaftlichen Theorie. Das Interesse auf diesem Gebiet wird immer größer.

Literatur

- Balogh, V. (2009): A holland iskolarendszer In: Torgyik J. (ed.): Oktatási rendszerek Európában, Krónika Nova Kiadó, Budapest, 46-59.
- A bevándorlók gyermekeinek integrációja az európai iskolákba (2004) In: Torgyik J. (ed.): Kulturálisan érzékeny iskola, Educatio Kht., Budapest, 27-51.
- Ethnic minority and Roma women in Europe. A case for gender equality?* (2010): Luxembourg, Publication Office of the European Union, 52-53.
- Forgács A., Laboda Z, (2003): *Az Európai Unió és az oktatás*, h.n. Press Publica.
- Gay, G. (2000): *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*, New York-London, Teachers College Press.
- Kardos K., Radó P., (1999): Nemzeti kisebbségek, romák és bevándorlók oktatása az Európai Unióban és Magyarországon, Európai Tükör, 1.42-57.

- Luciak, M. (2006): Az etnikai kisebbségek iskoláztatása és az interkulturális nevelés legújabb tendenciáinak összehasonlítása a régi és az új EU tagállamokban In: Torgyik J. (ed.): Multikulturális tartalmak a pedagógiában. Educatio Kht., 73-81.*
- Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems. Green Paper (2008): Brussels, Commission of the European Communities*
- Reich H. H. (1994): Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik, 1., 9-27.*
- The teaching of immigrants in the European Union (1998): Luxembourg, European Parliament Directorate General for Research.*
- Wittek, F. (1992): The Historical and International Contact for Current Action on Intercultural Education. In: Reid, E., Reich H. (eds): Breaking the Boundaries Migrant Workers' Children in the EC. Clevedon, Philadelphia, Adelaine, Multilingual Matters Ltd., 1-15.*

Sprachlehrerkompetenzen und Erwachsenenbildung

© Judit LANGER-BUCHWALD

Universität Pannon, Ungarn
buchwald.judit@gmail.com

In der ungarischen Wirtschaft spielen die deutschen Firmen in der letzten Zeit immer wichtigere Rolle, wo die Deutschsprachenkenntnisse der Mitarbeiter von großer Bedeutung ist und zahlreiche Sprachlehrer werden im Bereich der Sprachunterricht beschäftigt. Ausgehend von dieser Tatsache werden die Kompetenzen der Deutschlehrer hinsichtlich der Erwachsenenbildung untersucht, das heißt in wie fern die Deutschlehrer während der Ausbildung solche Lehrerkompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen in der Erwachsenenbildung Deutsch zu unterrichten. Anhand der Analyse der Ausbildungs- und Ausgangsforderungen werden die deklarierten Kompetenzanforderungen der Deutschlehrer, und anhand der Analyse der Kursbeschreibungen der fachdidaktischen Fächer wird ihre Verwirklichung untersucht. Um ein breiteres Bild über die Sprachlehrerkompetenzen zu bekommen werden mit Hilfe eines Fragebogens nach den Kompetenzen und Kenntnissen der Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Fachsprachenunterrichtes, des Fremdsprachenunterrichtes in der Erwachsenenbildung, sowie der lebensaltersspezifischen Fachdidaktik gefragt.

Schlüsselwörter: Deutschlehrerbildung, Sprachlehrerkompetenzen, Erwachsenenbildung

Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist, dass deutsche Firmen wie Audi, Mercedes, Bosch, Siemens usw. in der ungarischen Wirtschaft in der letzten Zeit eine immer wichtigere Rolle spielen, wo die Deutschkenntnisse der Mitarbeiter von großer Bedeutung sind, und deshalb werden zahlreiche Sprachlehrer im Bereich der Sprachenunterricht beschäftigt. Die Erwartungen der Rollenträger der Wirtschaft unterscheiden sich hinsichtlich der Fremdsprachenkompetenzen der Beschäftigten von den allgemeinen Erwartungen wesentlich – wie zum Beispiel im öffentlichen Schulwesen oder bei den traditionellen Sprachprüfungen –, und die Erwartungen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht sind auch anders als im allgemeinen Sprachunterricht und deshalb müssen die Sprachlehrer, die bei deutschen Firmen tätig sind, über Kompetenzen verfügen, die sie befähigen Deutsch, bzw. Fachsprache für Erwachsene zu unterrichten.

Ausgehend vom obigen Situationsbild wird die Deutschlehrausbildung hinsichtlich der Sprachlehrerkompetenzen mit den folgenden Schwerpunkten untersucht:

- ❖ Fähigkeit zur Fachsprachenunterricht,
- ❖ Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung,
- ❖ lebensaltersspezifische Methodik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter,
- ❖ Aspekte der Erwachsenenbildung in der Sprachlehrerbildung,
- ❖ Erwachsenenbildung als Übungsfeld für die Sprachlehrer.

Um ein breiteres Bild über die Kompetenzen der Sprachlehrer zu bekommen wurde auch nach den erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen der Lehramtsstudierenden – die die Ausbildung schon absolviert haben – gefragt.

Untersuchung der Deutschlehrausbildung hinsichtlich der Sprachlehrerkompetenzen

Die Sprachlehrerkompetenzen, die die Lehramtsstudierenden während ihrer Ausbildung erwerben sollen, wurden erstens anhand von zwei Dokumenten untersucht. Einerseits wurden die in der Ausbildungs- und Ausgangsforderungen deklarierten Kompetenzanforderungen der Deutschlehrer untersucht und andererseits wurden die Kursbeschreibungen der fachdidaktischen Fächer der Deutschlehrer Masterbildung analysiert. Zweitens wurden mit Hilfe eines Fragebogens die Absolventen der Deutschlehrer Masterbildung befragt, ob sie über Kompetenzen und Kenntnisse hinsichtlich des Fachsprachunterrichtes, des Fremdsprachunterrichtes in der Erwachsenenbildung, der lebensaltersspezifischen Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter verfügen.

Die ausgewählten Dokumente wurden unter zwei Aspekten analysiert. Sie wurden einerseits nach unmittelbar deklarierten Anforderungen, Lernziele, Themenkreise, Literaturhinweise usw. gesucht, die mit der Erwachsenenbildung und Fachsprachenunterricht in Zusammenhang gebracht werden können. Andererseits wurden die Dokumente auch qualitativ untersucht, also es wurde auch die Wortwahl analysiert, in wie fern sie darauf hinweisen, dass die zukünftigen Lehrer im öffentlichen Schulwesen arbeiten werden oder auch in der Erwachsenenbildung.

Analyse der Ausbildungs- und Ausgangsforderungen der Lehrermasterbildung

In der Verordnung des Bildungsministeriums über die Ausbildungs- und Ausgangsforderungen der Lehrermasterbildung¹ werden sowohl die allgemeinen als auch die fachspezifischen Lehrerkompetenzen und Kenntnisbereiche bestimmt, über die die Deutschlehrer, die die Ausbildung absolviert haben verfügen müssen. Unter den allgemeinen Lehrerkompetenzen und Kenntnisbereiche werden unter anderen die grundlegenden Aufgaben der Lehrer bestimmt, und die zur Erfüllung dieser Aufgaben nötigen Kenntnisse, Fähigkeiten, praktische Fertigkeiten und Attitüde angegeben. Unter den fachspezifischen Lehrerkompetenzen und Kenntnisbereichen im Fall der Deutschlehrer werden die speziellen Kenntnisbereiche wie Kenntnisse bezüglich des Fachgebietes, fachdidaktische Kenntnisse und spezielle Kompetenzen angegeben. In einem besonderen Punkt werden die Anforderungen hinsichtlich des beruflichen Praktikums dargelegt.

Anhand der Ergebnisse der Untersuchung kann es festgestellt werden, dass das Dokument solche von den Deutschlehrern erwarteten Kenntnisse und Kompetenzen beinhaltet, die sich auf den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung, und den Fachsprachenunterricht beziehen. Schon im Fall der allgemeinen

¹ A tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 2010. május 14-i módosításai után. Quelle: www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi.../tanar-szak-kkk-100611. Gesehen am: 13.05.2013

Lehrerkompetenzen kann es nachgewiesen werden, dass die zukünftigen Deutschlehrer *„über Wissen bezüglich der Entwicklung der Kinder, der Heranwachsenden und der Jugendlichen [...], der menschlichen Entwicklung während des ganzen Lebens verfügen sollen“*. Bei den fachspezifischen Lehrerkompetenzen und Kenntnisbereichen konnte man weitere Hinweise darauf finden: Im Fall der fachdidaktischen Kenntnisse wird formuliert, dass es von den Deutschlehrern Kenntnisse bezüglich *„des Fachsprachenunterrichtes in den Mittelschulen, Fachschulen und in der Erwachsenenbildung“* erwartet werden. Unter den spezifischen Kompetenzen wird bestimmt, dass ein Sprachlehrer *„die Grundkenntnisse des [...] berufsorientierten Unterrichtes kennen und anwenden soll“*. Hinsichtlich des Praktikums der Lehramtsstudierenden besteht die Möglichkeit, dass die Studenten ihr Praktikum in einem Institut für Erwachsenenbildung absolvieren können.

Nach der Analyse der Wortwahl im Dokument kann es festgestellt werden, dass der Text sowohl im Fall der allgemeinen Anforderungen als auch der fachspezifischen Kompetenzen und Kenntnisse eher solche Begriffe verwendet (Schule, Schüler, Eltern, Schulgemeinschaft, Pädagogik, pädagogisch usw.), die in erster Linie auf das öffentliche Schulwesen deuten. Also man kann es behaupten, dass die Deutschlehrer anhand der Ausbildungs- und Ausgangsforderungen eher für die Arbeit im öffentlichen Schulwesen vorbereitet werden; die Erwachsenenbildung, der Fachsprachenunterricht nur in geringem Maße erwähnt wird.

Analyse der fachdidaktischen Lehrstoffe

In Ungarn gibt es neun Bildungsinstitute (Universitäten oder Hochschulen), wo eine Deutschlehrer Masterbildung stattfindet. Die Musterlehrpläne der Deutschlehrerbildung sind auf der Webseite von allen Hochschulinstitutionen zugänglich, die Kursbeschreibungen sind leider nur im Falle von sechs aufzufinden. Deshalb wurden die Kursbeschreibungen der fachdidaktischen Fächer der Deutschlehrerbildung an der Universität Eötvös Lóránd, Universität Szeged, Universität Miskolc, Universität Pannon, sowie an der Katholischen Universität Pázmány Péter. Im Fall der Eszterházy Károly Hochschule in Eger, der Universität Károli Gáspár und der Universität Pécs wurden nur die Musterlehrpläne und die Kursbenennungen untersucht. In den Kursbeschreibungen wurden das Lernziel, die Themenkreise und die angegebene Literatur nach den obigen Analyseaspekten untersucht. Anhand der Analyse können folgende Behauptungen formuliert werden: Das Unterrichten der Fachsprache erscheint nur in zwei Institutionen im Bildungsprogramm der Deutschlehrer. An der Universität Károli Gáspár ist dieser Kurs im frei wählbaren Kursangebot zu finden, während an der Universität Miskolc gehört der Kurs *„Fachsprachen und Fachsprachenunterricht“* zu den obligatorischen Kursen. Im Rahmen dieses Kurses werden folgende Themen bearbeitet: *„Begriff der Fachsprache (von logistischem, pädagogischem und linguistischem Themenkreis abgeleitet); die lexikologischen, semantischen, syntaktischen und pragmatischen Charakterzüge der Fachsprache; die Rolle des Fachsprachenunterrichtes in dem Sprachunterricht; seine Herausforderungen für den modernen Sprachunterricht; die methodischen Fragen des Fachsprachenunterrichtes hauptsächlich anhand der Lehrbücher der wirtschaftlichen Fachsprache“*. Aufgrund dessen kann es festgestellt werden, dass man in diesem Fall über eine detaillierte und gründliche Bearbeitung

des Fachsprachenunterrichtes sprechen kann, was aber im Fall der anderen Institutionen nicht nachgewiesen werden konnte.

Anhand der Analyse der Kursbeschreibungen der übrigen fachdidaktischen Fächer kann es zusammenfassend festgestellt werden, dass die Vorbereitung auf den Fachsprachenunterricht, den Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung, und lebensaltersspezifische Fachdidaktik hinsichtlich des Erwachsenenalters nicht nachzuweisen ist. Anhand der Analyse der Wortwahl und Wortgebrauch – die häufige Verwendung der Wörter wie *Schule, Schüler, Eltern, Klasse Klassenzimmer, Schulgemeinschaft, pädagogisch* usw. – kann aber auch das behauptet werden, dass eher die Kenntnisse und Kompetenzen bezüglich des allgemeinen Sprachunterrichtes, des Sprachunterrichtes im öffentlichen Schulwesen und die lebensaltersspezifische Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Kindes- und Jugendalter im Mittelpunkt der Ausbildung der Deutschlehrer stehen.

Befragung der Absolventen der Deutschlehrerbildung

Die Untersuchung der Absolventen der Deutschlehrer Masterbildung wurde bisher nur an der Pannonischen Universität durchgeführt, aber hier haben 100% der Studenten den Fragebogen ausgefüllt. Der Fragebogen hat elf Fragen bezüglich der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen der Absolventen enthalten. Das Ziel war um zu erfahren, ob die Lehramtsstudierenden während ihrer Ausbildung solche lebensaltersspezifische Kenntnisse erworben haben, die sich ausgesprochen auf das Sprachlernen und Sprachunterrichten, auf die Unterrichtsmethoden im Erwachsenenalter beziehen; ob sie die Möglichkeit hatten ihr Praktikum im Bereich der Erwachsenenbildung (z.B. in Sprachschulen) zu absolvieren. Wir wollten weiterhin erfahren, ob die Vorbereitung für den Fachsprachenunterricht in ihrer Ausbildung erschienen ist. Anhand der Ergebnisse kann es einerseits eindeutig behauptet werden, dass die Studenten über keine solche Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die im Zusammenhang dem mit Fachsprachenunterricht, dem Sprachunterricht im Erwachsenenalter und den fachdidaktischen Kenntnissen bezüglich des Erwachsenenalters stehen. Andererseits besteht für die Studenten die Möglichkeit ihr Praktikum nur im öffentlichen Schulwesen, d.h. in Grund- und Mittelschulen absolvieren zu können, obwohl laut der Ausbildungs- und Ausgangsforderungen ein Praktikum auch im Bereich der Erwachsenenbildung möglich wäre.

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Zusammenfassend kann es festgestellt werden, dass der Fachsprachenunterricht, der Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in der Ausbildungs- und Ausgangsforderungen zwar erscheint, aber der Anteil ist gering. Anhand der Anforderungen der Deutschlehrerbildung kann man behaupten, dass die Vorbereitung für die Lehrertätigkeit im öffentlichen Schulwesen im Mittelpunkt der Ausbildung der Deutschlehrer steht. Wenn aber man die Realisierung der Anforderungen auf der Ebene der Kursbeschreibungen ansieht, kann man feststellen, dass diese schon ursprünglich geringe Anwesenheit noch marginaler wird, und die untersuchten Themenkreise nur in einem einzigen Fall nachzuweisen sind.

Anhand der Ergebnisse der Umfrage unter den Studenten der Deutschlehrer Masterbildung an der Pannonischen Universität können wir feststellen, dass das Thema auch nach der Meinung der Studenten in ihrer Ausbildung nicht vorgekommen ist, und das steht im Einklang mit der Analyseergebnissen der Kursbeschreibungen der fachdidaktischen Fächer. Obwohl bisher keine Untersuchungsergebnisse von Studenten anderer Universitäten bzw. Hochschulen zur Verfügung stehen, können wir vorsichtig vorzeigen, dass die Lage auch anderswo ähnlich sein kann, das heißt, wenn im Ausbildungsprogramm der Studenten der Deutschlehrer Masterbildung anhand der Kursbeschreibungen der Fachsprachenunterricht, der Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung nicht erscheint, werden die Studenten auch ähnlich darüber äußern, und die Erwachsenenbildung wird nicht einmal als Praktikantenstelle in der Ausbildung erscheinen.

Aufgrund des Situationsbild am Anfang der vorliegenden Studie und der Untersuchungsergebnisse kann es ausgesagt werden, dass das aufgedeckte Defizit in der Ausbildung der Deutschlehrer – vor dem Hintergrund der Ansprüche des Arbeitsmarktes – zu ersetzen ist. Das Ziel wäre die Ausbildung von Deutschlehrern, die nicht nur im öffentlichen Schulwesen, sondern auf anderen Gebieten des Arbeitsmarktes als Sprachlehrer gut leisten können.