

Entwicklung der lexikalischen Kompetenz im mehrsprachigen schulischen Umfeld*

Das Wissen der SchülerInnen kann im Fremdsprachenunterricht durch eine gleichzeitige Förderung von mehreren Kompetenzen erweitert werden. Zu diesen Kompetenzen zählt auch die linguistische Kompetenz, die im Rahmenlehrplan der ungarndeutschen Schulen „Wurzeln und Flügel“ (herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen) in weitere vier Ebenen unterteilt ist. Ein einsatzfähiges Sprachwissen können die SchülerInnen nur durch eine komplexe Förderung erhalten.

Der Gegenstand dieser Untersuchung ist ein Teilbereich der linguistischen Kompetenz, der Wortschatz. Für diese Untersuchung wurde ein Versuch zur Messung dieser Teilkompetenz entwickelt, der unterschiedliche Aufgabentypen beinhaltet. Die Untersuchung verlief in einer Nationalitätengrundschule in einer der Komitatshauptstädte im mittleren Teil von Nord-Transdanubien, Ungarn.

Obwohl das Ziel der Untersuchung war, die Leistung von zwei Klassen aus dem zweisprachigen Sprachunterricht zu erheben, nahmen auch drei SchülerInnen aus dem sprachlehrenden Programm der achten Klasse daran teil, die laut der DaF-Lehrerinnen über genauso gute Sprachkenntnisse verfügen. So wurden eine Klasse aus dem Jahrgang sechs und ein Klassenteil aus dem zweisprachigen Unterricht plus drei SchülerInnen aus dem sprachlehrenden Programm der achten Klasse der Nationalitätengrundschule in die Untersuchung einbezogen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen eine Aufgabe zum Erkennen von Synonymen und eine Textgestaltungsaufgabe. Bei der Erkennungsaufgabe sollten die ProbandInnen Synonyme für fünf isolierte Wörter finden und bei der Textgestaltungsaufgabe sollten sie eine Geschichte anhand einer Bildgeschichte von Erich Ohser schreiben.

Die Ergebnisse beweisen einerseits, dass es weder im sechsten noch im achten Jahrgang des Nationalitätenunterrichts einfach ist, Synonyme isoliert zu identifizieren. Andererseits kann man feststellen, dass es bei den Bildgeschichten drei Texttypen gab: zusammenhängende Geschichten, Geschichten mit nummerierten Sätzen oder Textfragmenten. Es wurde bestätigt, dass die Mehrheit der SchülerInnen die „Kann-Beschreibungen“ des Kompetenzmodells „zusammenhängende Texte/Geschichten zu schreiben“ erfüllt.

Schlüsselwörter:

Nationalitätenschulwesen, Grundschule, linguistische Kompetenz, Messung, Wortschatz, Synonym, Textgestaltung, Bildgeschichte

1. Einleitung: Begründung der Themenwahl

„Wer nur mit einer Sprache aufwächst, bleibt unter seinen Möglichkeiten“ (Spiewak 2015). Dieses Zitat aus der Onlineausgabe der Zeitung „Die Zeit“ zeigt den Kerngedanken vorliegender Arbeit. In der Zeit der Globalisierung ist es kein Wunder, dass Menschen mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen.

Diese Behauptungen basieren auf eigenen Erfahrungen. Ich bin mit zwei Sprachen, Ungarisch und Deutsch aufgewachsen. Obwohl das Ungarische die Sprache der Mehrheit meiner Familie

* Betreut wurde die Arbeit von Marta Müller.

ist, hatte und habe ich Familienmitglieder, deren Muttersprache die deutsche Sprache ist. Wie ist dies möglich? Selbstverständlich käme die Antwort, dass jemand aus der Familie deutsch sein muss, doch ist diese Vermutung falsch. Ich stamme aus einer ungarndeutschen Familie, wo die Zweisprachigkeit bis heute erhalten ist.

Das Recht der Angehörigen der dreizehn staatlich anerkannten Minderheiten in Ungarn auf Bewahrung und Pflege ihrer Herkunftssprache ist auch gesetzlich gesichert (Gesetz Nr. CLXXIX über die Rechte der Minderheiten aus dem Jahr 2011). Dazu gehört unter anderem das Recht, in Behörden die jeweilige Minderheitensprache benutzen zu dürfen, Kinder nach dem Register der Vornamen der jeweiligen Minderheitensprache zu benennen oder das Recht auf Minderheitenunterricht.

Obwohl das Recht auf Minderheitenunterricht gesetzlich gesichert ist, kann es in der Realität nicht von jeder Minderheit in Anspruch genommen werden. Bei den Ungarndeutschen ist das Schulwesen gut ausgebaut und wird von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen stark unterstützt. Auf allen Ebenen des Bildungswesens können Angehörige der deutschen Minderheit an Minderheitenunterricht teilnehmen, angefangen beim Kindergarten über die Grundschule und das Gymnasium, bis hin zum Studium an der Universität.

Diese Bildungseinrichtungen sind unter den Eltern heutzutage populär, denn sie bieten eine hohe Zahl an Deutschstunden an, im Kindergarten deutschsprachige Beschäftigungen, was als ein großer Vorteil gesehen wird. Leider bedeutet das aber nicht zugleich, dass die SchülerInnen die Schule mit einem hohen Sprachniveau verlassen, vor allem nicht im Grundschulbereich. Das genau war der Ausgangspunkt vorliegender Untersuchung, denn bis heute gibt es kein Instrument, mit dem man in Ungarn die verschiedenen Kompetenzbereiche des Deutschen als Minderheitensprache an den Schulen der deutschen Minderheit messen könnte.

In dieser Untersuchung wurden die Klasse 6 und der Jahrgang 8 einer ganz „durchschnittlichen“ Nationalitätengrundschule gemessen, um herauszufinden, ob der Wortschatz der beiden Jahrgänge dem Lokalen Lehrplan und so auch dem Rahmenlehrplan „Wurzeln und Flügel“ entspricht. Der vorliegende Beitrag kann als Pilotprojekt für die Erhebung deutschsprachlicher Kompetenzen an Minderheitenschulen der Deutschen in Ungarn betrachtet werden.

Ein Versuch zur Messung einer Teilkompetenz – zur Messung des Wortschatzes – entstand während dieser Untersuchung. So wurden folgende Forschungsfragen formuliert, die mithilfe der Untersuchung beantwortet werden sollten: Welche Aufgabentypen sind dazu geeignet, den Kompetenzbereich Wortschatz zu untersuchen? Kann man den erstellten Test zur

Messung des Wortschatzumfangs verwenden? Welche Unterschiede gibt es zwischen den verschiedenen Jahrgängen einer allgemeinen Nationalitätengrundschule? Worauf kann man schließen, wenn man die Antworten der ProbandInnen auswertet?

Nach der Hypothesenstellung werden zuerst der Untersuchungsort und die Rahmenbedingungen, sowie das Kompetenzmodell und der Rahmenlehrplan im Minderheitenunterricht vorgestellt (vgl. Nagy 2019: 454–455). Im folgenden Kapitel wird der Begriff linguistische Kompetenz erklärt und das konkrete Forschungsfeld, die Ebene des Wortschatzes vorgestellt. Danach werden die Instrumente der empirischen Erhebung, die Untersuchungsergebnisse und die Folgerungen dargestellt.

2. Hypothese

Nationalitätenschulen sind eine besondere Art von Schule hinsichtlich des Sprachlernens, denn in zwei von den gesetzlich gesicherten Nationalitätenunterrichtstypen – im zweisprachigen Unterricht und im muttersprachlichen Programm – wachsen die SchülerInnen im mehrsprachigen Umfeld auf. Das bedeutet bei den ungarndeutschen Nationalitätenschulen die parallele Verwendung der Sprachen Deutsch und Ungarisch sowohl während des Unterrichts als auch in außerunterrichtlichen und schulischen Situationen.

Laut einer Untersuchung von Zydatiś zeigen Messungen, dass es in Berliner bilingualen Gymnasien im Bereich Wortschatz den größten Unterschied zwischen Klassenzügen gibt (Zydatiś 2007: 111). Deswegen wurde als Gegenstand dieser Untersuchung der Bereich Wortschatz gewählt. Bei den verschiedenen Sprachprüfungen und Sprachstandsmessungen wird der Wortschatz meistens nicht isoliert, sondern integriert geprüft.

Anhand dieser Faktoren werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Es wird angenommen, dass beide Jahrgänge imstande sind, unbekannte Wörter durch Synonyme, sinnverwandte Wörter oder lexikalische Einheiten von ähnlicher Bedeutung zu ersetzen, ohne dass die Bedeutung des geschriebenen Textes beeinträchtigt, sich im Wesentlichen ändern würde.

Hypothese 2: Die SchülerInnen im 6. Jahrgang verfügen über einen weniger ausgeprägten Wortschatz als die SchülerInnen im 8. Jahrgang.

Hypothese 3: Die SchülerInnen im 6. Jahrgang sind weniger in der Lage, Synonyme exakt zu formulieren als SchülerInnen im 8. Jahrgang.

Hypothese 4: Die Differenziertheit des Wortschatzes und die Textqualität hängen von der Klassenstufe ab.

Hypothese 5: Bei den Ergebnissen wird sichtbar, dass die Bildgeschichte die SchülerInnen bei der kreativen Lösung der Testaufgaben mehr unterstützt als isoliert angegebene Wörter.

Hypothese 6: Die Mehrheit der ProbandInnen bemüht sich, bei der Bildbeschreibung sinnverwandte Wörter, Alternativen zu verwenden.

Hypothese 7: In der Mehrzahl der Schülertexte beider Jahrgänge werden zahlreiche sprachliche Mittel verwendet.

Manche Hypothesen könnten auch als allgemeingültige Behauptungen gesehen werden, die im Falle eines „normalen“ Lehrplans gar keinen Sinn machen, die aber für Schulen mit einem nicht durchschnittlichen Lehrplan (z.B. Auslandsschulen) adäquat sind.

Um zu reliablen Ergebnissen über die Differenziertheit des Wortschatzes bei den ProbandInnen gelangen zu können, wurden zwei Aufgabentypen ausgewählt: das Erkennen von Synonymen und eine Bildbeschreibung. Das Erkennen von Synonymen dient zur Messung des passiven Wortschatzes und die Bildbeschreibung zur Messung des aktiven Sprachgebrauchs (Willenberg 2007: 134–136).

Das Unterrichtsdokument, der Rahmenlehrplan „Wurzeln und Flügel“, der die Richtlinien für die ungarndeutschen Nationalitätenschulen angibt, beinhaltet eine Beschreibung der Kompetenz der SchülerInnen im Bereich Bildbeschreibung, deshalb wurde dieser Aufgabentyp zur Messung des aktiven Sprachgebrauchs ausgewählt. SchülerInnen im sechsten Jahrgang sollen laut Rahmenlehrplan „Bilder/Illustrationen mit sprachlich einfachen Mitteln beschreiben“ (RLP 2011: 26) und SchülerInnen im achten Jahrgang „Bilder/Illustrationen mit sprachlich einfachen Mitteln auch hinsichtlich der subjektiven Wirkung beschreiben“ (RLP 2011: 38) können.

3. Untersuchungsort

Auf Bitte des Untersuchungsortes wurde vor der Untersuchung ein Geheimhaltungsvertrag unterschrieben, deshalb darf die Schule im vorliegenden Beitrag nicht genannt, aber die Ergebnisse der Umfrage dürfen ausgewertet werden. Aus diesem Grund werden hier nur die wichtigsten Merkmale der Schule angegeben.

Der Ort der Untersuchung war eine Nationalitätengrundschule, die sich in einer der Komitatshauptstädte in Westmittelungarn befindet. Um mehr über den Untersuchungsort zu erfahren, wurden die Grunddokumente der Schule untersucht, wie das Pädagogische Programm (PP), der Lokale Lehrplan, die Geschäftsordnung der Schule (ung. SZMSZ) und der Jahresplan des Schuljahres 2018/19.

3.1 Stammdaten der Schule

Die 247 Jahre alte Nationalitätengrundschule ist eine Grundschule mit acht Jahrgängen, 282 SchülerInnen und 28 LehrerInnen. Die SchülerInnen der Schule stammen aus dem Schulbezirk, aber auch SchülerInnen außerhalb des Bezirkes – aus der Stadt oder aus anderen in der Nähe liegenden Gemeinden – werden aufgenommen. Laut der Geschäftsordnung SZMSZ darf die Nationalitätengrundschule den Nationalitätenunterricht in drei Formen organisieren: als sprachlehrenden Sprachunterricht, zweisprachigen Sprachunterricht und Unterricht im muttersprachlichen Programm nach den Richtlinien des Nationalen und Nationalitätenbildungswesens („A nemzeti és etnikai kisebbség oktatásának irányelve“, SZMSZ: 7–14). Das bedeutet, dass theoretisch alle drei Formen des gesetzlich gesicherten deutschen Nationalitätenunterrichts in der Schule vorhanden sein könnten (Knipf-Komlósi/Müller 2019: 5–6). Der Nationalitätenunterricht bedeutet entweder eine ganze Klasse von SchülerInnen, die diese Unterrichtsform gewählt haben oder einen Teil der Klasse, wenn die Zahl der SchülerInnen die getrennten Klassenzüge nicht ermöglicht. Die maximal zulässige Kapazität der Schule beträgt 336 Schüler.

Die Nationalitätengrundschule ist eine Schule mit 8 Jahrgängen. Was die Räumlichkeiten betrifft, gibt es im Gebäude 14 Klassenräume, einen Raum für den Informatikunterricht, der auch als Sprachlabor verwendet wird, und einen Raum für den Unterricht der aufgeteilten Klassen (SZMSZ: 14).

Laut des Pädagogischen Programms ist die Aufgabe der Schule die zeitgemäße Bildung und Erziehung der 6–14-jährigen Kinder in ungarischer und deutscher Sprache. Darüber hinaus bedeutet diese Bildungseinrichtung die Vorbereitung der SchülerInnen auf die Sekundarstufe II, womit sie gute Chancen für das erfolgreiche Weiterlernen haben. Auf der folgenden Abbildung ist der Aufbau der Schule zu sehen.

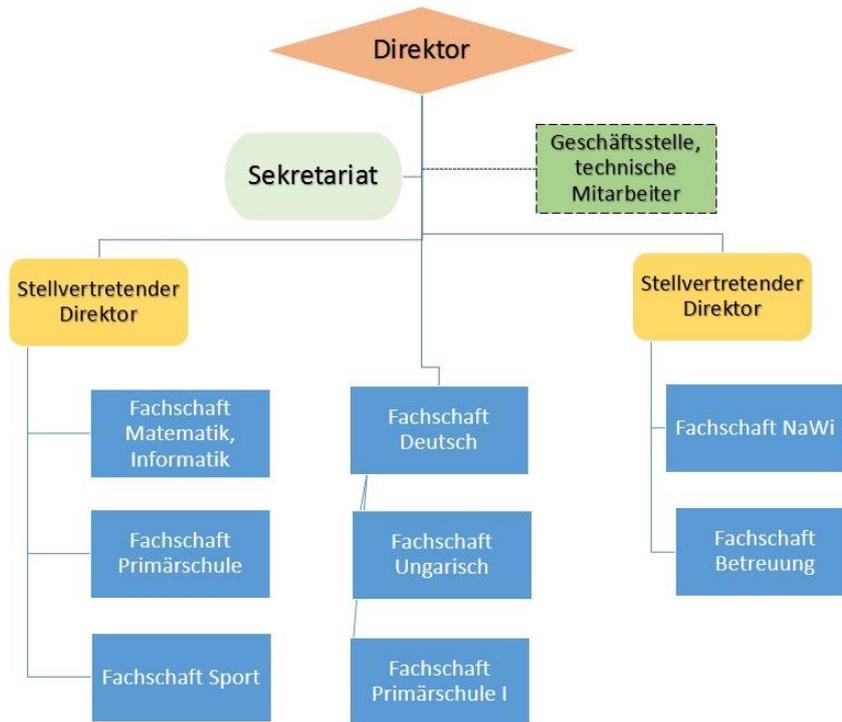


Abb.1: Organigramm des Untersuchungsortes (PP: 30)

Von den acht Fachschaften ist für die Untersuchung die Fachschaft Deutsch relevant, deswegen wird sie hier kurz beschrieben. Die Fachschaft Deutsch umfasst alle LehrerInnen in den Jahrgängen 1–8, die das Fach Deutsch entweder als Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder als Deutschsprachigen Fachsprachenunterricht (DFU) unterrichten. An der Spitze steht der/die FachschaftsleiterIn, der/die im Kontakt mit den anderen FachschaftsleiterInnen ist. In einem Jahr gibt es zwei oder drei Fachschaftssitzungen, aber die Mitglieder sind natürlich in ständigem Kontakt.

3.2 Merkmale des Nationalitätenunterrichts

3.2.1 Unterricht

Die grundlegenden Richtlinien für den Unterricht werden an den ungarischen Schulen im Pädagogischen Programm beschrieben. Um die Ergebnisse der Untersuchung deuten zu können, werden die Merkmale des Unterrichts aufgrund dieser zwei Dokumente dargestellt. Der Leitsatz der Schule ist, dass die Unterrichtsstunden auf hohem Niveau die Basis der Lehrarbeit darstellen, die durch außerschulische Unterrichtseinheiten erweitert werden kann (PP: 53).

Da die Schule alle drei an Nationalitätenschulen zugelassenen Unterrichtsformen anbieten kann, bedeutet das eine Mindestanzahl von 5 Wochenstunden Deutsch. Dazu zählen: Deutsch als Fremdsprache, deutsche Literatur, Volkskunde und deutschsprachiger Fachunterricht (Geografie, Geschichte usw.). Die gesamte gesetzlich vorgeschriebene Stundenzahl kann im Lokalen Lehrplan nach den gesetzlichen Vorschriften (Regierungsverordnung Nr. 110/2012 [VI.4.] über die Herausgabe, Einführung und Verwendung des Nationalen Grundlehrplans) durch das Kollegium um 10 % erhöht werden. Diese hohe Stundenzahl verlangt, dass das Lehrerkollegium sprachlich und fachlich gut ausgebildet ist. Dafür wird laut des Pädagogischen Programms gesorgt: Die Aufgabe der LehrerInnen ist es, sich mit den neuesten Methoden des (Fremdsprachen-)Unterrichts auseinanderzusetzen und daran zu arbeiten, dass man über ein hohes Sprachniveau im Deutschen verfügt, sodass sie im Deutsch als Fremdsprachenunterricht (DaF) und im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) den Zielsetzungen des Lehrplans entsprechend, aber auch auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehend, effektiv unterrichten können (PP: 13).

Ziel des Nationalitätenunterrichts ist es natürlich, dass die SchülerInnen die deutsche Sprache im Alltag, in der sprechsprachlichen Wirklichkeit verwenden können. Dabei hilft die seit 1999 bestehende Partnerschaft mit einer Realschule in Baden-Württemberg, Deutschland. Jedes Jahr fährt eine Gruppe von 15–16 SchülerInnen nach Deutschland und empfängt danach die deutschen SchülerInnen in Ungarn.

Laut des Lokalen Lehrplans kann Folgendes behauptet werden: In allen Jahrgängen (1–8) lernen die SchülerInnen das Fach Deutsch als Fremdsprache in fünf Stunden pro Woche und Volkskunde in einer Stunde pro Woche unabhängig davon, ob sie im erweiterten, zweisprachigen Sprachunterricht oder im sprachlehrenden Programm lernen. In der Oberstufe (= Sekundarstufe I.) des zweisprachigen Programms lernen die Kinder über Deutsch als Minderheitensprache hinaus auch andere Fächer auf Deutsch. Im vierten, fünften und sechsten Jahrgang gibt es eine Stunde pro Woche Sachkunde auf Deutsch; ab dem fünften bis zum achten Jahrgang gibt es Geschichte auf Deutsch und in den siebten und achten Jahrgängen Geografie bzw. Biologie (LLP: 8).

Die Zugehörigkeit zum Ungarndeutschtum zeigt sich auch darin, dass die SchülerInnen in beiden Unterrichtstypen eine Stunde pro Woche Volkstanz haben, seitdem der tägliche Sportunterricht gesetzlich eingeführt worden ist (LLP: 25).

Außerdem könnte man laut Lehrplan die hier aufgelisteten Fächer auf Deutsch unterrichten (LLP: 28–29):

<u>Primarbereich (1–4. Kl.)</u>	<u>Sekundarstufe I (5–8. Kl.)</u>
Kunst	Kunst
Hauswirtschaftslehre	Hauswirtschaftslehre
Sport	Sport
Musik	Musik
Sachkunde	Sachkunde
	Geschichte
	Geografie
	Biologie
	Informatik
	Klassenlehrerstunde

Von diesen möglichen Fächern hat die Schule die oben genannten gewählt, die in deutscher Sprache gelehrt werden. Der Lokale Lehrplan beschreibt den Nationalitätenunterricht in der Grundschule folgendermaßen:

Es ist unsere Aufgabe, dass wir unsere Traditionen bewahren und unsere Schüler mit den Bräuchen unserer Ahnen bekannt machen indem wir die deutsche Sprache auf möglichst hohem Niveau unterrichten. Mit einem bewussten, erlebnisreichen Sprachgebrauch machen wir das Erlernen der Grundsätze der Nationalitätensprache möglich. Unsere Schülerinnen und Schüler werden planmäßig darauf vorbereitet, dass sie eine Sprachprüfung B1 oder B2 ablegen und/oder in einem Nationalitätengymnasium weiterlernen können [...]. (LLP: 26)¹

Somit sind die Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit die Erweiterung des Wortschatzes, Kommunikationsfähigkeit, Textverständnis und sinngemäße Textübersetzung in beide Sprachen. Die meisten SchülerInnen sind ungarndeutscher Abstammung. Die schulischen und außerschulischen Veranstaltungen, die einen Bezug zum Ungarndeutschtum haben, gehören auch zum Lehrplan (z.B.: Martini-Umzug, Ansiedlungsfest) (LLP: 26–27).

3.2.2 Traditionspflege

Die Traditionspflege bezieht sich auf das Pflegen und Bewahren von Bräuchen und Ritualen der Ungarndeutschen der Gemeinde, wozu die Schulfeste, Kulturprogramme, Projekttag/Projektwochen und weitere Mittel wie Publikationen beitragen (SZMSZ: 62). An erster Stelle steht die Pflege der ungarndeutschen Bräuche. Die folgenden Möglichkeiten/Anlässe werden dazu rund um das Schuljahr verwendet:

- die Zugehörigkeit zum Ungarndeutschtum wird auch in der Dekoration der Schulgebäude wiedergegeben,
- die verschiedenen Elemente der Bräuche (wie Tänze, Gegenstände, Lieder) werden gesammelt und vorgestellt,
- es gibt eine Deutsch-AG in der Schule,
- deutschsprachige Wettbewerbe werden organisiert (Schön-lesen-Wettbewerb, Nationalitätenwettbewerb)

¹ Übersetzung der Zitate, wenn anders nicht gekennzeichnet, von mir, V.N.

- deutschsprachige Programme werden organisiert,
- das Weiterlernen talentierter SchülerInnen im Deutschen Nationalitätengymnasium in Budapest wird unterstützt,
- die Schule steht in Kontakt mit der örtlichen deutschen Selbstverwaltung und mit der deutschen Selbstverwaltung des Komitats,
- die Schule steht in Kontakt mit dem örtlichen Chor, der Tanzgruppe und dem Kulturhaus für weitere Kooperationen (SZMSZ: 62–63).

4. Kompetenz

4.1 Begriffsbestimmung *Kompetenz*, *linguistische Kompetenz*

Das Wort *Kompetenz* kann aus dem Lateinischen abgeleitet werden und bedeutet laut Koch und Bühler unter anderem ‚zusammentreffen, gesetzlich erfordern oder zustehen‘ (Huber 2004).

Noam Chomsky leistete in den 1960er Jahren Pionierarbeit bei der Begriffsbestimmung von *Kompetenz* und definierte den Begriff wie folgt:

Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele [...] Sätze bilden und verstehen zu können. Sie beschreibt die Fähigkeit, einer potenziell unendlichen Menge von Ausdruckelementen eine ebenso potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen (Huber 2004: 21).

Der Begriff ‚Kompetenz‘ bekam eine wichtige Rolle in der Sprachpädagogik, so fing man in den 1990er Jahren an, die Anforderungen im Bildungswesen nach verschiedenen Kompetenzen zu definieren. Als Grunddokument des Fremdsprachenunterrichts gilt der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der die Sprachlernenden mithilfe von Kompetenzen in verschiedene Niveaustufen einstufen kann. In dieser Untersuchung steht die linguistische Kompetenz im Mittelpunkt, so wird nur diese detaillierter beschrieben.

Der GERS, der neben dem Rahmenlehrplan die Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts auch in Ungarn bestimmt, definiert die linguistische Kompetenz wie folgt: „Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (GERS 5.2.1). Die linguistische Kompetenz ist also einerseits die Kenntnis der sprachlichen Mittel, andererseits die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu gebrauchen. Diese Kompetenz ist eine Teilkompetenz, die laut des GERS zusammen mit der soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz zur kommunikativen Sprachkompetenz gehört.

4.2 Kompetenzmodell und Rahmenlehrplan

Wie oben erwähnt, ist neben dem GERS der Rahmenlehrplan das Dokument, welches den Sprachunterricht bestimmt. Neben dem Bildungsgesetz (Nr. CXC, 2011) und dem Minderheitengesetz (Nr. CLXXIX, 2011) wird das ungarndeutsche Schulwesen, so auch der Untersuchungsort, von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) durch verschiedene Dokumente gesteuert. Die wichtigsten Dokumente des Dokumentenpakets „Wurzeln und Flügel“ sind die Rahmenlehrpläne und Kompetenzmodelle der bilingualen und „normalen“ deutschen Nationalitätenschulen. Der Rahmenlehrplan

bildet die Grundlage für die Entwicklung lokaler Lehrpläne und gibt den Schulen inhaltliche Gestaltungsfreiheit. Die im Rahmenlehrplan formulierten Anforderungen werden in lokalen Lehrplänen so konkretisiert, dass entsprechend den Gegebenheiten vor Ort eigene schulische Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet werden (RLP 2011: 4).

Der Rahmenlehrplan beinhaltet, ebenso wie das Kompetenzmodell, vier Kompetenzbereiche (sprachliche Handlungskompetenz, landeskundliche-interkulturelle Kompetenz, linguistische Kompetenz, Methodenkompetenz), aber im Kompetenzmodell werden „Kann-Beschreibungen“ der verschiedenen Klassenstufen beschrieben. Der Untersuchungsgegenstand gehört zur linguistischen Kompetenz, was in weitere vier Kompetenzen geteilt werden kann: (1) Wortschatz und Redemittel, (2) Morphologie und Syntax, (3) Aussprache und Intonation sowie (4) Rechtschreibung und Zeichensetzung (KM 2011).

Die Fragestellungen der Untersuchung betreffen den Bereich des Wortschatzes, was im Kompetenzmodell mit folgenden „Kann-Beschreibungen“ beschrieben wird:

Im Abschnitt Wortschatz und Redemittel werden allgemein die zu erreichenden Progressionsstufen hinsichtlich der Verfügbarkeit des Wortschatzspektrums und der Wortschatzbeherrschung beschrieben. Bei der Entwicklung des zu beherrschenden Wortschatzes und der Redemittel müssen sowohl die sprachliche Handlungskompetenz, als auch die besonderen thematischen, nationalitätenspezifischen Anforderungen der Schulen berücksichtigt werden. Diese Festlegungen sind nicht Bestandteile des Kompetenzmodells, sie geschehen auf der Basis des Rahmenlehrplans in den Lokalen Lehrplänen der Schulen. (KM 2011: 17)

Diese Anforderungen werden stufenweise für die Jahrgänge 4, 6, 8, 10 und 12 bzw. Abiturklassen vorgeschrieben, was bei der Auswertung der Ergebnisse von Bedeutung sein wird.

Laut Hirzinger-Unterrainer (2014: 46) sind lexikalische Elemente Satzformeln, idiomatische Redewendungen, Kollokationen, feststehende Phrasen, Einzelwörter und grammatische Elemente, die feste Wendungen sind. In diesem Beitrag werden die ersten fünf Kategorien

untersucht, denn die letzte Kategorie der grammatischen Elemente ist für uns bei der Analyse des Bereichs „Wortschatz und Redemittel“ nicht relevant.

6. Wortschatz

Wie in den vorausgehenden Kapiteln beschrieben wurde, ist dieser Bereich des Sprachlernens auch in den Lehrplänen festgelegt.

Auch die neue Generation der „outputorientierten“ Lehrpläne erwartet die Verfügbarkeit eines ausreichend großen Wortschatz[es] [...], damit Lernende sich zu ihrer persönlichen Lebensgestaltung, zu Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themenfeldern von gesellschaftlicher Bedeutung auch differenzierter äußern können. (Hirzinger/Unterrainer 2014: 46)

Hennig und Buchwald-Wargenau bestimmen die Lage des Wortschatzunterrichts in der modernen Pädagogik folgenderweise:

Im Zuge eines kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichtes wird in letzter Zeit vermehrt die Forderung nach einer angemessenen Wortschatzvermittlung laut. [...] Rückt Wortschatzarbeit immer mehr ins Zentrum der Fremdsprachenerwerbsforschung und des Fremdsprachenunterrichts, so stellt sich die Frage nach der Beschaffenheit und Gegliedertheit des zu vermittelnden Wortschatzes (Hennig/Buchwald-Wargenau 2010: 7).

Dabei ist es möglich, verschiedene Gliederungen des Wortschatzes im Unterricht zu verwenden (Hennig/Buchwald-Wargenau 2010: 9–10), jedoch kann man behaupten, dass die am meisten verbreitete Herangehensweise die klassische linguistische Klassifizierung in Wortarten, wie Verben, Substantive, Adjektive usw. ist.

Wortschatz wird aber nicht nur präsentiert, sondern auch aktiv verwendet. Die Einübung des Wortschatzes stellt einen komplexen Teil des Fremdsprachenunterrichtes dar, „dank der Fremdsprachenlernende den Wortschatz nicht nur kennenlernen, sondern auch einüben, wiederholen, automatisieren bzw. in kommunikativen Situationen gebrauchen“ können (Targonska 2013: 79).

Da es im Laufe der Zeit eine Änderung in den Lehrplänen gab, gibt es auch verschiedene Untersuchungsmethoden zum Kompetenzbereich Wortschatz. Man kann die folgenden Prozesse untersuchen:

- die „Aufnahme – Verarbeitung – Übung“-Prozesse des Wortschatzes
- die Vokabellernstrategien und die Behaltensleistung der Lerner
- den selbstständigen Umgang mit Wortgut und die Strategienutzung (Bauer/Logemann 2011: 109).

Die Forschungsmethoden werden auch von den Einstellungen der DaF-Lernenden zu konkreten Übungstypen beeinflusst. Natürlich sollte auch der Einfluss bestimmter Wortschatzübungen sowohl auf Behaltensprozesse als auch auf die Entfaltung verschiedener Kompetenzen, Fertigkeiten bzw. Strategien beachtet werden (Targońska 2013: 80). Diese Aspekte wurden auch bei der Auswahl der Übungen im Sprachmessungstest berücksichtigt. Diese Übungen können also mit unterschiedlichen Zielen im Unterricht und bei einer Messung eingesetzt werden.

Zum einen können sie das Behalten/Speichern von sprachlichen Einheiten (Wörter, Wendungen, Syntagmen) unterstützen, zum anderen aber auch auf den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten, Kompetenzen abzielen. [...] Übungen beziehen sich nicht nur auf unterschiedliche Sprachfertigkeiten bzw. Subsysteme (wie z.B. Grammatik, Lexik, Aussprache), sondern weisen auch auf wichtige sprachliche Elemente hin, fokussieren die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Phänomene, verweisen auf fehlerträchtige Stellen, vermitteln motivierende Inhalte (Targońska 2013: 84–85).

Die Wortschatzübung sollte im Fremdsprachenunterricht zur Sprachsensibilisierung und dazu dienen, dass die Lernenden eine gewisse „fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenzimmers“ erreichen (Beile 2009: 76–77 nach Targońska 2013: 86).

Der Weg von der Erstnennung zum Gebrauch im kommunikativen Kontext ist didaktisch schwer nachvollziehbar, aber schriftliche Texte bieten eine gute Grundlage dafür, die Entwicklung des Wortgebrauchs von Lernenden zu untersuchen. Daneben werden in der ersten Aufgabe Synonyme von Wörtern erfragt, da der Wortschatz im mentalen Lexikon als Netzwerk gespeichert wird und durch eine Beziehung sind Wörter einfacher abrufbar (Tütken 2006: 503–504).

6.1 Texte erfassen

„Das zentrale Motiv zur Abfassung von Texten ist das der Überlieferung. Texte, die mündlich oder schriftlich realisiert sein können, entstehen aus dem Bedürfnis, ‚die Flüchtigkeit des sprachlichen Handelns‘ zu überwinden“ (Hoffmann et al. 2017: 55). Jeder Mensch lernt im Laufe der Zeit, wie man zuerst mündlich, danach schriftlich verschiedene Texte produziert. Meistens ist dieser Prozess mit der schulischen Ausbildung verbunden. Leider gibt es aber noch kein „Modell der Schreibkompetenz“ (Mathiebe 2018: 24), da die Textproduktion ein sehr komplexer Prozess ist, der schwer zu beschreiben ist. Jedoch kann folgende Definition in Bezug auf diese Untersuchung verwendet werden: Sprachkompetenz ist die Fähigkeit „Texte

adressatengerecht zu formulieren, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (ebd.: 25).

„Texte sind nicht einfach nur eine Verkettung von sprachlichen Handlungen, sie sind auf verschiedenen Ebenen musterhaft organisiert. Ihre Organisationsform ergibt sich durch die kommunikativen Aufgaben, die gelöst werden müssen“ (Hoffmann et al. 2017: 59). Die zwei wichtigsten Organisationsformen davon sind im Unterricht: das Beschreiben und das Erklären. Eine Beschreibung soll die zu vermittelnden Inhalte für die Rezipienten zugänglich machen (Hoffmann et al. 2017: 60). Für den vorliegenden Beitrag bedeutet dies, dass die ProbandInnen den Inhalt der Bilder im Laufe des Kompetenztests mithilfe eines Textes vermitteln sollen.

Im Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden in jedem Jahrgang mit mehreren Textformen bekanntgemacht. „Textformen sind Lernerformen, es sind Handlungsprodukte von Lernern, Performanzerscheinungen, Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase“ (Pohl/Steinhoff 2010: 6). So kann man anhand einer Textproduktionsaufgabe den Lernstand von SchülerInnen messen.

7. Instrumente der empirischen Erhebung

7.1 Fragebogen

Um Hintergrundinformationen über die SchülerInnen zu erhalten, wurden am Anfang des Aufgabenblattes allgemeine Fragen zur Person formuliert:

1. Wie alt bist du? // Hány éves vagy?
2. _____
Wo bist du geboren? // Hol születted?
3. _____
Was ist deine Muttersprache? // Mi az anyanyelved?
4. _____
Welche Sprache sprichst du mit deinen Mitschülern? // Milyen nyelven beszélsz az osztálytársaiddal?
5. _____
Welche Sprache sprichst du mit deinem Lehrer in der Schule? // Milyen nyelven beszélsz a tanáráiddal?
6. _____
Hast du Extra-Deutschunterricht außerhalb der Schule? // Jársz külön németórákra?
7. _____
Siehst du fern auf Deutsch? // Nézel németül tv-t?

7.2 Sprachstandsüberprüfung

Zur lexikalischen Sprachstandsüberprüfung wurden zwei Aufgaben verwendet: das Erkennen von Synonymen und die Bildbeschreibung. Die erste Aufgabe wurde für die Messung des

passiven Wortschatzes und die zweite Aufgabe für den aktiven Gebrauch des Wortschatzes konzipiert.

Die Vorlage für die Messung stammt von Heiner Willenberg, der auch Forschungen in Bezug auf den Wortschatz durchgeführt hat. Laut Willenberg kann man den Wortschatz von Lernern in drei Kategorien untersuchen. Diese Kategorien sind Basiswörter, Konkreta und Abstrakta und Fach- und Fremdwörter. Diese lexikalischen Einheiten können im aktiven oder passiven Gebrauch untersucht werden (Willenberg 2007: 133). Bei der Sprachstandsmessung wurden die ersten zwei Kategorien verwendet, deshalb werden im Weiteren diese definiert.

Basiswörter sind die ersten 2000 Einträge im Grundwortschatz von Langenscheidt, die am häufigsten verwendet werden (ebd.). So entstand die Aufgabe zur Messung des passiven Wortschatzes nach dem ersten Itembeispiel von Willenberg (ebd.: 136). In der Aufgabe sollte man semantische Entsprechungen mit Nuancen von Abweichungen finden.

Was sind die Synonyme für die folgenden Wörter?

- | | | | | |
|---------------------|--------------|--------------|------------------|----------------|
| 1. das Geld | a, die Kohle | b, die Maus | c, der Handel | d, die Kasse |
| 2. bekommen | a, verhalten | b, enthalten | c, erhalten | d, behalten |
| 3. klug | a, dumm | b, schlau | c, cool | d, höflich |
| 4. Wörter | a, Vokabeln | b, Laute | c, Worte | d, Material |
| 5. aufräumen | a, einordnen | b, aufnehmen | c, sauber machen | d, beschmutzen |

Diese fünf Items repräsentieren die häufigsten Wortarten Nomen, Verben und Adjektive und kommen in der Grundschule in den verschiedenen DaF- und DFU-Stunden vor.

Für die Messung des aktiven Gebrauchs des Wortschatzes wurde eine Bildbeschreibungsaufgabe verwendet, da im Rahmenlehrplan diese Kompetenz konkret festgelegt wird. „Die Bildbeschreibung ist eine spezifische Ausprägung des Handlungsmusters des Beschreibens [...]. Ein sprachliches Handlungsmuster stellt eine gesellschaftlich entwickelte Form sprachlichen Handelns dar, auf die von Sprechern zur Realisierung von Zwecken zurückgegriffen werden kann“ (Hoffmann et al. 2017: 471).

Für die Messung dieser sprachlichen Handlung wurde eine Bildgeschichte aus der wohlbekannten Reihe „Vater und Sohn“ von Erich Ohser (Ohser 2017:46) verwendet, die auch im Fremdsprachenunterricht oft gebraucht wird.

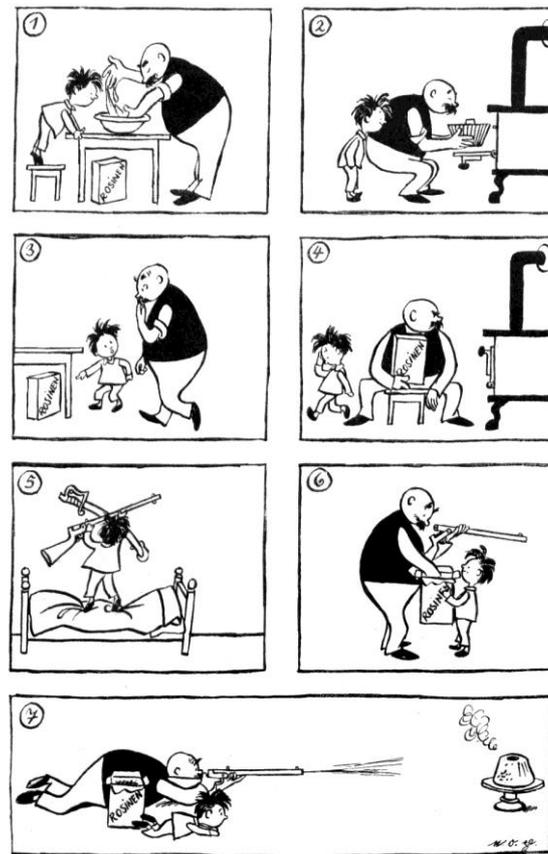


Abb. 2: Die vergessenen Rosinen (Ohser 2017: 46.)

Bei der Auswahl der Geschichte war es wichtig, dass die Geschichte möglichst für beide Altersgruppen motivierend ist, denn die Unter- oder Überschätzung der SchülerInnen könnte das Scheitern der Untersuchung bedeuten, indem keine Schülertexte entstehen. Die Bildgeschichte „Die vergessenen Rosinen“ wurde aus zwei Gründen ausgewählt: Einerseits skizziert sie eine lustige Alltagssituation aus dem Familienleben, andererseits beansprucht sie Wörter, die die SchülerInnen beherrschen sollten, um die Geschichte erzählen zu können. Die Wörter stellen eine Herausforderung für die Formulierung der Geschichte dar.

8. Untersuchungsablauf

Die Untersuchung kann in zwei größere Teile aufgeteilt werden. Der erste Schritt war die Zusammenstellung des Aufgabenblattes, das die SchülerInnen später ausfüllen sollten. Das Piloting des Tests wurde in einer bilingualen Nationalitätengrundschule durchgeführt, und die hier gewonnenen Ergebnisse galten als Vergleichs- und Verbesserungsbasis bei der Untersuchung. Zum ersten Teil gehörte natürlich auch die Kontaktaufnahme mit der Schule.

Zum zweiten Teil gehörten die Gespräche mit der Direktorin der Nationalitätengrundschule und mit den Deutschlehrerinnen der Klassen, die an der Untersuchung teilnahmen. Während dieser Gespräche wurden Informationen präzisiert, die ich aus der Dokumentenanalyse erfuhr, denn man konnte sich aufgrund des Pädagogischen Programms, des Lokalen Lehrplans und der SZMSZ kein vollständiges Bild über die aktuellen Verhältnisse in der Schule machen.

Es war sehr wichtig zu erfahren, welche Ergebnisse bei der vom ungarischen Bildungsamt initiierten, landesweit ausgeführten fremdsprachlichen Kompetenzmessung von der jetzigen achten Klasse im Jahr 2017 erzielt wurden: Die Klasse des sprachlehrenden Programms erreichte 46 % beim Leseverstehen und 71 % beim Hörverstehen, und mit insgesamt 58 % erreichte sie den unteren Grenzwert von 60 % leider nicht. Dagegen hat die Klasse aus dem zweisprachigen Sprachunterricht beim Leseverstehen 66 % und beim Hörverstehen 84 % erreicht.

Damals wurden die SchülerInnen noch getrennt, in zwei verschiedenen Klassen unterrichtet, aber zurzeit sind sie in einer Klasse, was sich nicht unbedingt positiv auf ihre Entwicklung auswirkt.

Nach den Gesprächen erfolgte der wichtigste Schritt der Untersuchung, als die SchülerInnen das Aufgabenblatt ausfüllten. Aufgrund der Erfahrungen der Pilotphase wurde die Zeit für das Ausfüllen des Tests auf maximal 25 Minuten beschränkt. Obwohl das Ziel der Untersuchung war, zwei Klassen aus dem zweisprachigen Sprachunterricht zu testen, nahmen auch drei SchülerInnen aus dem sprachlehrenden Programm der achten Klasse daran teil, die laut der DaF-Lehrerinnen über genauso gute Sprachkenntnisse verfügten. So wurden eine Klasse aus dem Jahrgang sechs und der Klassenteil aus dem zweisprachigen Unterricht des Jahrgangs 8 plus drei SchülerInnen aus dem sprachlehrenden Programm der achten Klasse untersucht.

Beim Piloting gab es keine Probleme mit der Beantwortung der Fragen im Fragebogen, aber bei der Untersuchung fragten die ProbandInnen, ob sie die sieben Fragen auf Deutsch oder Ungarisch bzw. kurz oder in ganzen Sätzen beantworten sollten. Da hier Antworten auf Deutsch die sinnvollsten sind, musste die Aufgabestellung während der Erhebung mündlich korrigiert werden. Die Zeit, die zur Verfügung stand, war beim Piloting meistens zu kurz und deshalb konnten die ProbandInnen die Schülertexte oft nicht zu Ende schreiben. Dies war aber bei der Untersuchung selbst nicht mehr der Fall, die 25 Minuten erwiesen sich als ausreichend.

9. Ergebnisse

9.1 Fragebogen

In der Phase der Datensammlung wurden insgesamt 32 SchülerInnen befragt: 18 Sechstklässler, die im zweisprachigen Sprachunterricht lernen, 11 Achtklässler die im zweisprachigen Sprachunterricht lernen und 3 Achtklässler, die am sprachlehrenden Programm teilnehmen. Das Ziel war, die Ergebnisse der zwei Jahrgänge im zweisprachigen Unterricht im Bereich Wortschatz zu vergleichen. Weil die achte Klasse Anfang dieses Schuljahres zusammengezogen wurde, ist es dazu gekommen, dass drei SchülerInnen aus dem anderen Programm den Test mitschreiben konnten.

Aufgrund der Sozialdaten können die ProbandInnen folgenderweise beschrieben werden: Alle SchülerInnen sprechen Ungarisch als Muttersprache und nur ein Schüler wurde nicht in Ungarn, sondern in Jordanien geboren. Nach Angaben der SchülerInnen sprechen sie untereinander ausschließlich Ungarisch, aber bei der Kommunikation mit den Lehrerinnen gibt es schon Ausnahmen. Im sechsten Jahrgang geben die SchülerInnen an, dass sie in 61,1 % der Fälle mit den Lehrerinnen Ungarisch sprechen, was im achten Jahrgang bei 92,8 % liegt.

Zwei weitere Fragen im Fragebogen richteten sich auf die außerschulischen Aktivitäten der SchülerInnen, die mit der deutschen Sprache in Zusammenhang stehen. 16,67 % der SchülerInnen im sechsten Jahrgang gehen zum privaten Deutschunterricht und ein Schüler aus dem achten Jahrgang würde gerne zum privaten Deutschlehrer gehen. 27,78 % der SchülerInnen im sechsten Jahrgang und 28,57 % im achten Jahrgang sehen auf Deutsch fern. Es gab interessanterweise einen Zusammenhang zwischen diesen Angaben und den Ergebnissen der Aufgaben, die Zusammenhänge werden bei der Analyse der Bildbeschreibungen erläutert.

9.2 Sprachstandsüberprüfung

9.2.1 Erkennen von Synonymen

In den folgenden zwei Tabellen sind die Ergebnisse der ersten Aufgabe, das Erkennen von Synonymen zu sehen, aufgeteilt nach den zwei Jahrgängen.

	die am häufigsten genannte Antwort	die am häufigsten genannte Antwort - Anzahl	die am häufigsten genannte Antwort in Prozent	richtige Lösung	richtige Lösung - Anzahl	Anteil in % (Gesamtzahl: 18)
1.	a	6	33 %	a	6	33 %
2.	d	11	61,10 %	c	0	0
3.	b	8	44 %	b	8	44 %
4.	c	8	44 %	a	2	11 %
5.	b	7	38,89 %	c	1	5,50 %

Tab. 1: Ergebnisse der Klasse 6.b

	die am häufigsten genannte Antwort	die am häufigsten genannte Antwort - Anzahl	die am häufigsten genannte Antwort in Prozent	richtige Lösung	richtige Lösung - Anzahl	Anteil in % (Gesamtzahl: 14)
1.	d	6	42,80 %	a	5	35,70 %
2.	d	13	92,80 %	c	2	14,28 %
3.	b	7	50 %	b	7	50 %
4.	c	14	100 %	a	2	14,28 %
5.	b	9	64,28 %	c	3	21,43 %

Tab. 2: Ergebnisse des Jahrgangs 8

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mehrheit der Sechstklässler die Synonyme nicht kennt. Nur ein Drittel von ihnen fand das Synonym zu *Geld* und weniger als die Hälfte jenes zu *klug*. Die Hälfte der Achtklässler fand nur ein Synonym (*klug*).

Nur die Antworten der dritten Frage wurden von beiden Gruppen gefunden. Die Klasse 6.b erreichte 44 %, im 8. Jahrgang erzielten die ProbandInnen ein besseres Ergebnis: Hier fanden 50 % der SchülerInnen die richtige Lösung.

Bei beiden Klassen waren die am meisten problematischen Einheiten die Verben: *bekommen* und *aufräumen*. Obwohl diese Wörter zum Grundwortschatz gehören, waren die aufgelisteten Möglichkeiten irreführend. 61,1 % (6.b) und 92,8 % (8) der SchülerInnen wählten als Synonym für *bekommen* das Wort *behalten*. Im Weiteren wählten 38,89 % (6.b) und 64,28 % (8) der SchülerInnen als Synonym für *aufräumen* das Wort *aufnehmen*. Sie waren wahrscheinlich der Auffassung, dass die Verben unbedingt die Präfixe *be-* bzw. *auf-* aufweisen sollten, und sie wählten die Verben mit dem gleichen Präfix.

Der dritte, häufig vorkommende Fehler war das Synonympaar *die Wörter/die Vokabeln*, das kaum einige SchülerInnen (6. Klasse: 11,1 %, 8. Jahrgang: 14,3 %) zuordnen konnten. Dieses Wortpaar bedeutet auch für Muttersprachler eine Herausforderung, selbst sie kennen den Unterschied zwischen *Wörter* und *Worte* nicht. Das kann der Grund dafür sein, dass 44 % der

Sechstklässler und 100 % der Achtklässler *Worte* wählten. Diese Einheit ist trotzdem interessant, denn obwohl 100 % der Achtklässler die Entsprechung *Worte* wählten, markierten zwei von vierzehn SchülerInnen daneben auch die Möglichkeit *Vokabeln*. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die Aufgabenstellung der ersten Aufgabe nichts darüber aussagt, ob eine oder mehrere Antworten möglich sind.

9.2.2 Bildbeschreibung

Auf diesen zwei Kreisdiagrammen sind die Ergebnisse der Bildbeschreibungen zu sehen, je nach Textsorten und -bausteinen, die die SchülerInnen produziert haben.

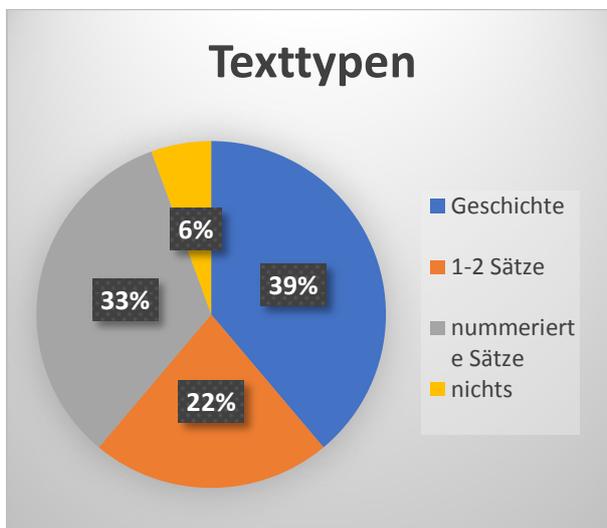


Abb. 2: Textsorten der Klasse 6.b

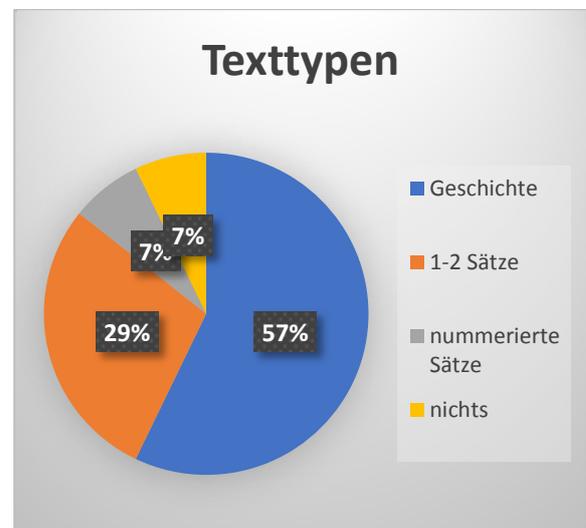


Abb. 3: Textsorten der Klasse 8

Von diesen zwei Kreisdiagrammen ist deutlich ablesbar, dass in der achten Klasse mehrere zusammenhängende Geschichten produziert wurden als in der sechsten (Klasse 6.b). Lösungen mit nummerierten Sätzen wurden in der Klasse 6.b häufiger geschrieben. Jeweils eine Person aus der Klasse 6.b (6 %) und eine aus dem Jahrgang 8 (7 %) schrieben nichts. Nach den Kann-Beschreibungen des Rahmenlehrplans müssen die SchülerInnen in der Klasse 8 „Bilder/Illustrationen mit sprachlich einfachen Mitteln auch hinsichtlich der subjektiven Wirkung“ beschreiben können (RLP 2011:38). Diese Forderungen erfüllten sie bei diesem Test nicht. Abgesehen davon kann man aber behaupten, dass die Bildbeschreibungen der SchülerInnen den Vorgaben des Rahmenlehrplans entsprechen.

Um die Ergebnisse präzisieren zu können, werden die drei Arten von Texten, die zusammenhängenden Geschichten, die nummerierten Sätze und die Geschichtsfragmente je Klasse näher untersucht.

Im Allgemeinen wurden die grammatischen Fehler bei der Analyse des Wortschatzes bei freier Textproduktion nicht bewertet, jedoch kenntlich gemacht und besprochen, wenn sie den Wortschatz beeinflussten.

9.2.2.1 Textfragmente – Klasse 6

Bei den Textfragmenten der Klasse 6.b, die nur aus ein-zwei Sätzen bestehen, beschrieben die ProbandInnen nur die wesentlichen Informationen, die vom Bild ablesbar sind. Dazu gehören die Kernwörter wie *backen*, *Kuchen* oder *Ofen*.

9.2.2.2 Nummerierte Sätze – Klasse 6

Bei der Bildgeschichte handelte es sich um sieben Bilder. Deswegen kam es vor, dass ca. ein Drittel der Befragten in der Klasse 6.b zu jedem Bild einen Satz formulierte. In diesen Sätzen konnten schon einige grammatische Fehler entdeckt werden, wie z.B. Artikelprobleme oder die Konjugation der Verben. Diese hinderten aber das Verständnis bzw. die Wahrnehmung des Textes nicht. Ein deutliches Merkmal ist die Verwendung der Wortfamilie *spielen*. Der Gegenstand, der von der Alltagssituation abweicht, also das *Gewehr*, wurde in den meisten Fällen entweder nicht genannt oder als *Spielzeug* bezeichnet. Es gab auch ein Beispiel dafür, dass eine Bezeichnung erfunden wurde: **die Kasane* für *Ofen* (vgl. dazu ung. *kazán*).

9.2.2.3 Zusammenhängende Texte – Klasse 6

Auch bei den kompletten Geschichten gab es die vorher genannten grammatischen Fehler. Daneben ist auch der Einfluss der Muttersprache zu sehen, da oft Sätze mit ungarischer Wortfolge formuliert wurden. Den Einfluss der Muttersprache sieht man auch daran, dass die unbekannt Wörter in einigen Fällen durch ungarische ersetzt wurden: „*Stefan *finden ein *puska* (,Gewehr‘). *Josef *lő* (,schießt‘).

Zu den kompletten Geschichten gehören auch Titel, die einige SchülerInnen erfanden, wie z.B. „*Der *Pudingspiel*“. Man sieht, dass sie ihre Kreativität nutzten, um die Geschichte zu erzählen. Sie gaben den zwei Figuren (oder auch nur einem) Namen, oder sie erfanden im Text einen Namen für das Spiel: *Kuchenschlacht*.

Die Kreativität zeigt sich auch bei der Benennung der Objekte. Für ‚Kuchen‘ wurden *Kuchen*, *Teig* und *Brot*, für die ‚Waffe‘ *Spielzeug*, *Gerät* oder *Sache* verwendet. Fast in jedem Text wurde der Gegenstand, der sich unter dem Tisch befindet, *Schachtel* genannt oder eine *Dose Reis* oder *Müsli*. Obwohl niemand von den SchülerInnen die Aufschrift „Rosinen“ auf dem Bild lesen konnte, benannten viele doch den Gegenstand. So sieht man neben dem Prinzip der

Übernahme von Wörtern aus dem Ungarischen die Ersetzung von Wörtern durch andere deutsche Wörter, wenn die SchülerInnen den Gegenstand nicht mit der passenden Bezeichnung benennen können. Es muss aber erwähnt werden, dass die Textfragmente aus dem Grund entstanden sind, weil die Lernenden einige Gegenstände nicht benennen konnten. Die Kreativität der SchülerInnen beweist auch, dass sie die Figuren und die Gegenstände charakterisierten und die Geschichte in die Ich-Perspektive setzten.

Interessant ist das Phänomen, dass bei bestimmten Wörtern eine laienhafte, phonetische Schreibweise verwendet wurde bzw. der Einfluss des Englischen zu sehen ist, wie z.B. im folgenden Satz: *Ein *Kuche *light *mit einen Tisch*. Das bedeutet, dass die SchülerInnen diese Wörter aus der gesprochenen Sprache kennen, aber ihre Rechtschreibung (noch) nicht beherrschen. Außerdem gibt es auch falsche Wortformen bei den unregelmäßigen Verben, wie *Otto *brang *die große Spielzeug *für Tomi*, daraus kann man schließen, dass den SchülerInnen bestimmte Regeln der Flexion bekannt sind, das bedeutet aber nicht, dass diese auch richtig angewandt werden.

Die Ergebnisse der Klasse 8 decken sich in einigen Aspekten mit den Ergebnissen der Klasse 6.b, aber das höhere Sprachniveau ist bei der Klasse 8 deutlich erkennbar.

9.2.2.4 Textfragmente – Jahrgang 8

In den Textfragmenten wird auch bei diesen SchülerInnen die Geschichte kurz, jedoch lückenhaft beschrieben. Die wesentlichen und wichtigsten Wörter kommen beinahe überall vor: *Waffe, Torte, backen, Rosinen, Kuchen*. Im Gegensatz zu Klasse 6.b werden die Personen nicht nur in den vollständigen Geschichten, sondern bereits in den Textfragmenten benannt, und es gibt auch Beispiele für die Ich-Erzählperspektive.

9.2.2.5 Nummerierte Sätze – Jahrgang 8

Eine SchülerIn (7%) schrieb eine Geschichte, die aus nummerierten Sätzen besteht. Bei dieser Geschichte wurde, wie auch bei der Klasse 6, zu jedem Bild nur ein Satz geschrieben, die Geschichte ist jedoch vollständig. Es gibt auch hier einen Beleg für eine falsche Flexion: **gekomt* (für *gekommen*).

9.2.2.6 Zusammenhängende Texte – Jahrgang 8

Bei den vollständigen Geschichten sieht man auch kreative Lösungen. Fast alle Texte haben einen Titel, die Figuren wurden benannt oder die Geschichte mit Ereignissen des Zweiten Weltkrieges kombiniert. Hier ist deutlich zu sehen, dass die SchülerInnen dank des

zweisprachigen Unterrichts einige Fächer wie Geschichte oder Geografie auch auf Deutsch lernen. Wie bei den vorangehenden Belegen, gab es auch hier die Perspektive des Ich-Erzählers, aber es gab Texte mit einem Erzähler wie in einem Märchen oder in Dialogform.

Der Einfluss des Ungarischen war v.a. in der Wortfolge zu sehen und es gab auch ein Beispiel für eine falsche Übertragung aus dem Englischen: **er's* (für ‚sein‘, fälschlicherweise in Anlehnung an *he's* anstatt *his*). Es ist aus dem Grund interessant, weil an dieser Schule kein Englisch unterrichtet wird.

Es gab drei Fälle, wo andere, ähnlich klingende Wörter verwendet wurden: *schützen~schließen~schießen*; *Kuchen~Kugel~Kuglof* (ung. für ‚Gugelhupf‘). Außerdem wurden auch in der Klasse 8 ungarische Wörter anstatt der unbekanntenen Wörter verwendet: *Opa hat eine puska* (‚Gewehr‘). *Sie meglötték* (‚schossen an‘) *die Kuchen mit puska*.

Vielleicht hatte auch der Volkskunde-Unterricht einen Einfluss auf die Wortwahl der SchülerInnen. Die Dialektform von *Gugelhupf* (*Gugluf*) kam eventuell im Unterricht vor, und von dort wurde es von den Schülern in den Text übernommen.

Bei den zusammenhängenden Texten kann man sehen, dass die meisten SchülerInnen dem Lehrplan entsprechen. Laut Lehrplan sollten sie im achten Jahrgang fähig sein, „Bilder/Illustrationen mit sprachlich einfachen Mitteln auch hinsichtlich der subjektiven Wirkung“ zu beschreiben (RLP 2011:37). Diese subjektive Wirkung kann man z.B. daran sehen, dass in den Geschichten der Achtklässler Charaktere beschrieben werden und auch Emotionen in den Texten vorkommen. Oft werden Adverbien wie *zuerst*, *danach* oder *später* verwendet, was die Geschichten kohärenter macht.

Den Grad der Komplexität der Texte zeigt der Umstand, dass Redewendungen wie *Ende gut, alles gut* eingefügt werden. Das zeigt schon ein höheres Sprachniveau, denn laut des Kompetenzmodells sollen sich SchülerInnen Redewendungen, idiomatische Wendungen zwischen dem achten und dem zehnten Jahrgang aneignen (KM 2011:19).

Es konnte kein deutlicher Unterschied zwischen den SchülerInnen aus dem sprachlehrenden Programm und aus dem zweisprachigen Sprachunterricht festgestellt werden.

Zwischen den Deutschkenntnissen und dem allgemeinen Umgang mit dem Deutschen außerhalb des Unterrichts konnte ein Zusammenhang entdeckt werden. Zwei ProbandInnen aus der Klasse 6.b und vier ProbandInnen aus dem Jahrgang 8, die einen zusammenhängenden Text schrieben, sehen auf Deutsch fern. Daraus kann man ableiten, dass die außerschulische Verwendung der Sprache die Leistung positiv beeinflussen kann.

Bei den persönlichen Angaben gaben die SchülerInnen keinen privaten Deutschunterricht an, daraus folgt, dass die Ergebnisse der Schule und den LehrerInnen zu verdanken sind. Damit

können auch die guten Ergebnisse der staatlichen Fremdsprachenmessung des Jahrgangs 8 (im zweisprachigen Sprachunterricht) erklärt werden. Die ungarndeutsche Abstammung wurde konkret nicht erfragt, so kann man nur aus der geographischen Lage darauf schließen, dass es unter den Familien auch viele Ungarndeutsche gibt.

10. Fazit

Den Ausgangspunkt dieser Kompetenzmessung bildeten der Rahmenlehrplan und das Kompetenzmodell für ungarndeutsche Nationalitätenschulen, in denen auch der Wortschatz als Kompetenzbereich der Linguistik beschrieben wird. Zur Erstellung von Hypothesen musste im vorliegenden Beitrag auch ein theoretischer Überblick über den Bereich linguistische Kompetenz mit den Schwerpunkten Wortschatz und Erfassen von Texten gegeben werden.

Nach der Analyse der Ergebnisse können die am Anfang formulierten acht Hypothesen folgendermaßen gedeutet werden.

Die erste Hypothese, dass beide Jahrgänge imstande sind, unbekannte Wörter durch Synonyme zu ersetzen, ohne dass die Bedeutung des geschriebenen Textes darunter leiden würde, wurde bestätigt. Der Großteil der ProbandInnen der Datenerhebung benutzte Synonyme und ergänzte unbekannte Wörter durch Alternativen.

Die zweite Hypothese, dass die SchülerInnen im 6. Jahrgang über einen weniger ausgeprägten Wortschatz als die SchülerInnen im 8. Jahrgang verfügen, ist richtig. Das war in dem Fall eindeutig, als sie Wörter nennen oder Objekte beschreiben sollten, die vom Kontext abweichen. Bei der Klasse 6 kam das Wort *Spiel* oft vor, wogegen der Jahrgang 8 den Wortschatz der Geschichten abwechslungsreicher gestaltete.

Die dritte Hypothese, dass die SchülerInnen im 6. Jahrgang weniger in der Lage sind, Synonyme anzugeben als SchülerInnen im 8. Jahrgang, wurde widerlegt, denn beide Jahrgänge hatten eindeutige Probleme beim Erkennen von Synonymen, die isoliert vorkamen. Man muss aber darauf hinweisen, dass die Klasse 6 zwei Synonyme richtig auswählen konnte. Bei einer zukünftigen Untersuchung sollte das Erkennen von Synonymen auch eher im Kontext gemessen werden, denn die Isoliertheit hinderte vielleicht die ProbandInnen daran, ihr Wissen so einzusetzen, dass sie die Aufgabe erfolgreich lösen konnten.

Die fünfte Hypothese wurde dadurch bestätigt, dass es bei den Ergebnissen zu sehen ist, dass die Bildgeschichte die SchülerInnen bei der kreativen Lösung der Aufgaben mehr unterstützte als die isoliert angegebenen Wörter in der ersten Aufgabe. Es ist ratsam, die Lernenden durch Bilder und andere Hilfsmittel zu motivieren.

Die vierte Hypothese, dass der Umfang des Wortschatzes und die Textqualität von der Klassenstufe abhängen, wurde auch bestätigt. Die Geschichten des Jahrgangs 8 sind viel lebendiger, weisen besondere sprachliche Mittel auf, sind kohärenter und ideenreicher.

Aber durch die Ergebnisse des Jahrgangs 8 wurde auch belegt, dass SchülerInnen aus einem anderen Programm (sprachlehrendes Programm) genauso gute Kompetenzen haben können wie Schüler, die seit der ersten Klasse im zweisprachigen Unterricht lernen.

Die Hypothesen 6 und 7 wurden auch bestätigt, denn die grammatischen Fehler der SchülerInnen beeinträchtigen die Qualität der Lösungen überhaupt nicht und die Mehrheit der ProbandInnen bemüht sich, bei der Bildbeschreibung einen reichen Wortschatz zu verwenden. In der Mehrheit der Geschichten der SchülerInnen beider Jahrgänge lassen sich verschiedene sprachliche Mittel entdecken, die passende Einzelwörter, sogar Redewendungen beinhalten.

Anhand der Dokumentenanalyse und der Verifizierung der Hypothesen kann man behaupten, dass die „Kann-Beschreibungen“ des Kompetenzmodells bei der Mehrheit der SchülerInnen erfüllt sind.

11. Ausblick

Anhand der Erfahrungen mit der lexikalischen Kompetenzmessung können zwei weitere Möglichkeiten zur Messung des Wortschatzes von SchülerInnen an deutschen Nationalitätenschulen in Betracht gezogen werden.

Einerseits könnte man diesen Test in einer erweiterten Form zur Messung der sprachlichen Leistungen von SchülerInnen im sprachlehrenden Programm verwenden. Die Ergebnisse zeigen, dass die isolierte Wortschatzmessung keine angemessenen Ergebnisse bringt. Die isolierte Messung könnte durch eine „think-aloud“-Messung ersetzt werden. Das würde bedeuten, dass die ProbandInnen während der Lösung der Aufgaben alles laut kommentieren sollten, was der Prüfer notiert, aufnimmt, denn so könnte man den Hintergrund der Lösungen erfahren.

Andererseits wäre es interessant, wie schon in der Einleitung erwähnt, die Messung auch an einer solchen bilingualen Nationalitätenschule durchzuführen, wo das Piloting der vorliegenden Untersuchung gemacht worden ist, also wo die Schüler ab der ersten Klasse im muttersprachlichen Programm (also überwiegend auf Deutsch) unterrichtet werden. Dazu würden die verschiedenen Bildungszentren von Nationalitätenschulen einen ausgezeichneten Erhebungsort bieten, wo die Jahrgänge sechs, acht und zehn untersucht und miteinander verglichen werden könnten. Außerdem könnte der Test um ein Hörverstehen erweitert werden, in dem der passive Wortschatz mehr in Erscheinung treten könnte.

Literaturverzeichnis

- Árendásné Huj, Katalin/Fodorné Szöllösi, Dorottya/Györiné Meiszter, Katalin/Hock-Englender, Ibolya/Nagy, Katalin/Rainer, Paul/Stecklné Boldizsár, Katalin/Steindl, Annamária/Tutti, Gáborné (2011): Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest.
- Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hg.) (2011): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung: Modelle und Instrumente zur Messung sprachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen. Münster et al.: Waxmann.
- Bildungsgesetz für Ungarn, Nr. CXC, 2011.
- Csapó, Benó (2004): Knowledge and competence. In: Letschert, Jos (Hg.): The integrated person. How curriculum development relates to new competencies. SLO Netherlands Institute for Curriculum Development: Enschede.
- Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wortschatz>.
- GERS = Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm>.
- Hennig, Mathilde/Buchwald-Wargenau, Isabel (2010): Ausdrucksarten – ein neuer Zugang zur Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht. In: Linguistik Online 1. <https://doi.org/10.13092/lo.41.424>
- Hentschel, Enke (Hg.) (2010): Deutsche Grammatik. Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110229028.1>
- Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria (2014): Erwerb von lexikalischer Kompetenz. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. In: Kapelari, Suzanne (Hg.): Tagung der Fachdidaktik 2013. Innsbruck: innsbruck university press (= Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 1), 45–57. <https://doi.org/10.15203/2936-43-1-04>
- Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Sahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt.
- Huber, Hans Dieter (2004): Im Dschungel der Kompetenzen. In: Ders./Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael (Hg.): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: HatjeCantz, 15–29. <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/kompetenzdschungel.pdf>.
- KM = Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (Hg.) (2011): Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest.

- Knapp, Karlfried/Lehmann, Christian (2014): Sprachliche Kompetenz, <http://www.christianlehmann.eu/publ/kompetenz.pdf>.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2019): Sprachfördermaßnahmen zur Erhaltung der deutschen Sprache in Ungarn. In: Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin/Boston: de Gruyter, 483–500.
- LLP = Lokaler Lehrplan der untersuchten Nationalitätengrundschule. Eingesehen vor Ort am 12.11.2018.
- Mathiebe, Moti (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster et al.: Waxmann.
- Minderheitengesetz für Ungarn Nr. CLXXIX, 2011.
- Nagy, Viktória (2019): Entwicklung linguistischer Kompetenz auf Sekundarstufe II. In: *Initium* 1, 453–479. <https://doi.org/10.33934/initium.2019.1.14>
- Ohser, Erik (2017): Vater und Sohn. Sämtliche Geschichten. Norderstedt: BoD-Books on Demand.
- Organisatorische und Geschäftsordnung (SZMSZ) der untersuchten Nationalitätengrundschule. Eingesehen vor Ort am 12.11.2018.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff Torsten (Hg.) (2010): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles&Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A).
- PP = Pädagogisches Programm der untersuchten Nationalitätengrundschule (PP). Eingesehen vor Ort am 12.11.2018.
- Regierungsverordnung = Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról Nr. 110/2012. (VI.4.)
- RLP = Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (Hg.) (2011): Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest.
- Spiewak, Martin (2015): Ein Kind, drei Sprachen. In: *Die Zeit* v. 19.11.2015, <https://www.zeit.de/2015/47/mehrsprachigkeit-kinder-vorteile>.
- Targońska, Joanna (2013): „Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt“. Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. In: *Linguistik Online* 3. <https://doi.org/10.13092/lo.60.1207>
- Tütken, Gisela (2006): Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? *Info DaF* 33.6. 501–543. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2006-0602>

Willenberg, Heiner (2007): Wortschatz. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz, 130–139.

Zydati, Wolfgang (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Frankfurt/M.: Peter Lang.