

Zur Förderung der Lernendenkompetenzen im institutionellen Fremdsprachenunterricht anhand des Textbeispiels *Tagebucheintrag eines Steins* von Melanie Laibl

Gabriella Perge¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/10.53349/re-source.2025.i1.a1362>

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Vorstellung einer thematischen Einheit, der das Textbeispiel *Tagebucheintrag eines Steins* von Melanie Laibl (2024) zugrunde liegt. Anhand des Textes, der zur ökologischen Kinder- und Jugendliteratur gehört, werden für praktizierende Lehrende Anregungen gegeben, welche Kompetenzen der Lernenden im fremdsprachlichen Deutschunterricht unter institutionellen Rahmenbedingungen komplex und umfassend gefördert werden können.

Stichwörter: Lernendenkompetenzen, thematische Einheit, Textarbeit, institutioneller Fremdsprachenunterricht

1 Einleitung

Im Fokus des institutionellen Fremdsprachenunterrichts, der sich durch Zielorientierung und Steuerung auszeichnet (Hunfeld, 1990, S. 11), steht die Förderung vielfältiger Kompetenzen der Lernenden. Im Zuge des Paradigmenwechsels, der sich in den 1990er Jahren vollzogen hat, findet der Unterricht nicht mehr lehr- und stofforientiert, sondern outputorientiert statt. Im Sinne dieser Outputorientierung stehen „die Lernenden und ihr Können, ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten“ im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (Feld-Knapp, 2022, S. 20).

An erster Stelle steht die Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz der Lernenden. Eine der wichtigsten Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts ist also die Entwicklung einer umfassenden Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden. Dementsprechend müssen sie

¹ Eötvös Loránd Universität, Rákóczi út 5., 1088 Budapest.

E-Mail: perge.gabriella@btk.elte.hu

befähigt werden, „mit anderen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“ (Lütge, 2017, S. 118). Demzufolge sollen Lernende mit der Sprache handeln und die Sprache verwenden können.

Über die Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz hinaus soll der institutionelle Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Textkompetenz der Lernenden einen Beitrag leisten. Die Orientierung und das Zurechtfinden in der Wissensgesellschaft verlangen die Fähigkeit, mit Texten reflektiert umgehen und anhand von Texten neues Wissen erwerben zu können (Feld-Knapp, 2014; Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008).

Im institutionellen Fremdsprachenunterricht sollen des Weiteren erzieherische Zielsetzungen auch umgesetzt werden. Dementsprechend ist die Menschenbildung eine weitere wichtige Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht. Er soll den Lernenden ermöglichen, den Unterricht mitbestimmen und sich auf eine emanzipierte Rolle in der Gesellschaft vorbereiten zu können (Feld-Knapp, 2009, S. 61). Im Sinne von Piepho (1974) ist der Sprachunterricht ein Erziehungsvorgang, der zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden auch einen Beitrag leisten soll. Weitere Lernzieldimensionen des Fremdsprachenunterrichts sind noch die Förderung der interkulturellen Kompetenz bzw. des Fremdverstehens der Lernenden. Lernende sollen also im Unterricht darauf vorbereitet werden, in einer mehrsprachigen und plurikulturellen Welt agieren zu können (Bredella, 2017; Krumm, 1994).

Heutzutage befinden wir uns in einer sich schnell verändernden Welt, die u. a. vom Klimawandel geprägt wird. Wir begegnen in unserem Alltag unterschiedlichen Naturphänomenen, die uns Sorge bereiten. In diesem Kontext kommt auch dem schulischen Unterricht eine große Rolle bzw. eine große Verantwortung zu. Der Fremdsprachenunterricht soll sich auch öffnen, diese Themen (wie Natur, Umwelt, Klimawandel usw.) wahrnehmen und die Förderung weiterer Kompetenzen der Lernenden in den Blick nehmen. Im Fremdsprachenunterricht sollen auch kulturelle Perspektiven behandelt und vermittelt werden, die dazu beitragen können, „kreatives, kritisches, lösungsorientiertes Denken zu entwickeln und den Unsicherheiten des Klimawandels mit Resilienz zu begegnen“ (Sippl & Wanning, 2023, S. 8). In diesem Zusammenhang kommt (Fremd-)Sprachen und Literaturen bei der Förderung der Kreativität und Empathie bzw. bei der Wertebildung und der Mitverantwortung eine bedeutende Rolle zu (Sippl & Wanning, 2023, S. 8). Im Fremdsprachenunterricht ist also die kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit wahrzunehmen¹. Über die Förderung „traditioneller“ Kompetenzen hinaus soll der institutionelle Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von Zukunftskompetenzen bzw. der Anthropozänkompetenz und zur Sensibilisierung der Lernenden für die Wahrnehmung einer veränderten Mensch-Natur-Beziehung einen Beitrag leisten (Leinfelder & Sippl, 2023).

Bei der integrierten Förderung der Kompetenzen der Lernenden spielen die Texte eine besonders wichtige Rolle. Darunter kommt den Texten der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur eine zentrale Bedeutung zu. Sie behandeln „Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise“ (Lindenpütz, 2000, S. 728).

Diese Texte ermöglichen über die Förderung der Sprach-, Text- und Handlungskompetenzen hinaus die Förderung der Anthropozänkompetenz und leisten einen Beitrag zu einer kulturellen Nachhaltigkeit. Sie vermitteln nämlich Kompetenzen, „die den Kindern und Jugendlichen Einblicke in das Verhältnis von Mensch und Natur geben“ (Feld-Knapp & Mikota & Perge, 2023, S. 178). Diese Texte fördern die Empathie und können die Lernenden für die Natur bzw. für den Umgang mit der Natur sensibilisieren.

2 Textarbeit

Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer thematischen Einheit, der das literarische Textbeispiel *Tagebucheintrag eines Steins* von Melanie Laibl (2024) (Anhang 1) zugrunde liegt, vorgestellt, welche Kompetenzen der Lernenden im fremdsprachlichen Deutschunterricht unter institutionellen Rahmenbedingungen gefördert werden können. Die einzelnen Schritte der thematischen Einheit enthalten Anregungen für Lehrende, inwiefern sie das Textbeispiel in der Unterrichtspraxis einsetzen können. Bei jedem Schritt der Textarbeit (vor, während und nach dem Lesen) wird zunächst die Aufgabe angegeben, was die Lernenden machen müssen. Darauf folgend werden didaktische Kommentare formuliert, in denen die Lehr- und Lernziele der jeweiligen Aufgaben und für den didaktischen Einsatz relevante Überlegungen reflektiert werden.

2.1 Vorüberlegungen

Die Arbeit mit dem Textbeispiel *Tagebucheintrag eines Steins* ermöglicht für den institutionellen Fremdsprachenunterricht die Auseinandersetzung mit dem Thema *Gefühle*. Im Mittelpunkt des Textes steht nämlich ein Stein, der in einem Tagebucheintrag seine Gefühle äußert. Der Stein erzählt über einen Wendepunkt in seinem Leben, als er von Menschen aufgehoben wurde. Dabei versucht er, seine Gefühle zu beschreiben, was ihm aber schwerfällt. Letztendlich berichtet er über seine Enttäuschung, als er wieder auf dem Boden landet. Obwohl er sich wieder auf dem Boden befindet, spürt er ein anderes Gefühl, weil er mit dem Rücken nach oben liegt und die Welt aus einer anderen Sichtweise betrachten kann. Die Arbeit mit dem Text verlangt von Lernenden vorhandene Fremdsprachenkenntnisse, eine bestimmte kognitive Reife und Weltwissen. Die thematische Einheit kann in der neunten Klasse der Sekundarstufe II. im institutionellen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden, in denen die Lernenden mindestens auf B1-Niveau sind. Der Text ermöglicht die Förderung vielfältiger Kompetenzen der Lernenden. Er ist geeignet für die Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz bzw. der Textkompetenz und kann auch zur Sensibilisierung der Lernenden für das Mensch-Natur-Verhältnis einen Beitrag leisten.

2.2 Die Arbeit mit dem Text *Tagebucheintrag eines Steins*

Vor dem Lesen

Aufgabe 1: In der ersten Aufgabe erinnern sich die Lernenden an Situationen, die für sie in ihrem Leben neu bzw. ungewöhnlich waren. Sie erzählen die Situationen einander in Paaren und sie beschreiben ihre Gefühle, wie sie sich in der jeweiligen Situation fühlten.

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe ermöglicht den Lernenden, dass sie bestimmte Gefühle thematisieren, die an Ereignisse aus ihrer Lebenswelt angeknüpft werden. Dadurch werden ihre Vorkenntnisse aktiviert, sie können für die Auseinandersetzung mit dem Thema motiviert werden und diese Aktivität bedeutet den ersten Schritt bei der Hinführung zum Thema. Außerdem können soziale Kompetenzen gefördert werden, indem sie sich den anderen über ihre Gefühle äußern und den anderen dabei zuhören.

Aufgabe 2: Die Lernenden schauen sich das Bild über den Stein an, der auf dem Boden liegt (Anhang 2) und denken darüber nach, welche Gefühle der Stein haben kann,

- wenn er ständig auf dem Boden liegt.
- wenn er eine neue Situation (z. B. er wird vom Boden aufgehoben) erlebt.

Die Lernenden arbeiten in Gruppen und halten ihre Ideen auf einem (digitalen oder gedruckten) Poster fest.

Didaktischer Kommentar: Die zweite Aufgabe vor dem Lesen stellt einen engeren Zusammenhang mit dem Text dar. In dieser Aufgabe sollen sich die Lernenden ein wenig in die Situation eines Steins hineinversetzen und mögliche Gefühle eines Steins beschreiben. Dadurch können Lernende zu einem Perspektivenwechsel hinsichtlich der Wahrnehmung der Natur-Kultur-Verhältnisse angeregt werden. Darüber hinaus bedeutet diese Aufgabe auch eine Vorentlastung, wodurch das Lesen des Textes vorbereitet wird.

Während dem Lesen

Zum Leseunterricht

Aufgabe 1: Die Lernenden lesen den Text in drei Abschnitten. Der Leseprozess wird an zwei Stellen unterbrochen (s. rot markiert im Textbeispiel im Anhang 1) und sie sollen beim Lesen an diesen Stellen Hypothesen bilden, wie der Text ihres Erachtens weitergehen kann. Ihre Hypothesen werden im Plenum besprochen.

Didaktischer Kommentar: Die Förderung der Lesekompetenz ist eine wichtige Aufgabe im institutionellen Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, Texte eigenständig lesen und verstehen zu können (Lutjeharms, 2010; Perge, 2018). Dazu brauchen sie entsprechende Lesestrategien, mit denen sie souverän umgehen können. Daher spielt der Leseunterricht eine sehr wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, in dessen Rahmen das strategische Leseverhalten gefördert werden kann bzw. soll (Ehlers, 1998). Beim Lesen von literarischen Texten ist eine wichtige Fähigkeit, antizipieren zu können. Durch die

genannte Aufgabe kann diese Fähigkeit, die Bildung und das Testen von Hypothesen, gefördert werden.

Aufgabe 2: Die Lernenden finden im Text (s. grün markiert im Textbeispiel im Anhang 1) an bestimmten Stellen das Fragewort *Warum?*. Der Lesefluss wird an diesen Stellen unterbrochen und sie sollen die Warum-Fragen beantworten.

Didaktischer Kommentar: Durch diese Aufgabe wird die Fähigkeit des Inferierens entwickelt. Inferieren ist eine weitere wichtige Lesestrategie, deren Sinn ist, Schlussfolgerungen zu ziehen, die im Text stehenden Informationen anhand des Weltwissens zu ergänzen und die Leerstellen beim Lesen erfüllen zu können (Ehlers, 1998). Die Förderung dieser Fähigkeit trägt auch dazu bei, dass Lernende mit Texten strategisch umgehen können.

Aufgabe 3: Die Lernenden lesen den ganzen Text ein nächstes Mal und fertigen beim Lesen ein Leseprotokoll an.

Didaktischer Kommentar: Ein Leseprotokoll dient dazu, die einzelnen Stationen des Lesens und die Leseerfahrungen zu dokumentieren. Während des Lesens müssen die Rezipient*innen dem Leitfaden des Textes folgen. Durch ein Leseprotokoll kann man seinen eigenen Leseprozess beobachten, festhalten und reflektieren. Dadurch kann man Sinn konstituieren und Bedeutung erfassen.

Aufgabe 4: Die Lernenden visualisieren die Geschichte und zeichnen ein Bild dazu.

Didaktischer Kommentar: In diesem Fall muss das Gelesene gedeutet werden. Bei einem Text (besonders bei einem literarischen Text) steht die Bedeutung immer im Vordergrund. Beim Zeichnen oder Malen hat man die Möglichkeit, kreativ zu sein und das schriftliche Textmaterial in ein Bild zu übertragen. Aus den Bildern lässt sich darauf folgern, was alles Lernende vom Gelesenen verstanden haben und wie sie das haben deuten können.

Zur textbasierten Wortschatzarbeit

Aufgabe 1: Die Lernenden erklären die Bedeutung der folgenden Begriffe anhand des Kontextes: *die Seelenruhe, das Schmeicheln, das Entzücken, das Entsetzen, die Furcht, die Enttäuschung.*

Didaktischer Kommentar: Bei der Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz der Lernenden ist der Aufbau der sprachlichen Basis von hoher Relevanz (Jakus, 2016). Lernende brauchen den Wortschatz (und auch die Grammatik) dazu, dass sie ihre kommunikativen Absichten verwirklichen können (Feld-Knapp, 2020). Die Aufgabe dient also zur Wortschatzerweiterung. Die Bedeutung einiger zentraler Begriffe des Textes sind anhand des Kontextes herauszufinden. Dies ist eine wichtige Bedeutungserschließungsstrategie und spielt beim autonomen Lernverhalten eine wichtige Rolle. Die ausgewählten zu erklärenden Begriffe stehen im engen Zusammenhang mit dem Thema *Gefühle* und sind für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema von Bedeutung.

Aufgabe 2: Die Lernenden nennen Synonyme für die folgenden Begriffe, wobei der Kontext berücksichtigt wird: *geregelt, überschaubar, beschaulich, die Angst, unternehmungslustig, heulen.*

Didaktischer Kommentar: Der Wortschatz der Lernenden kann auch durch die Arbeit mit Synonymen erweitert werden. Lernende werden dadurch in die Lage versetzt, bestimmte Begriffe unterschiedlich zu benennen, wobei die Wortbedeutung im gegebenen Kontext betrachtet wird.

Zur textbasierten Grammatikarbeit

Aufgabe 1: Die Lernenden ergänzen die fehlenden Konnektoren im folgenden Textabschnitt.

..... (1) du weißt, führe ich ein ziemlich geregeltes Leben. Man könnte es „überschaubar“ nennen. Ich nenne es lieber „beschaulich“. (2) in dem Wort steckt Seelenruhe, und die ist keine Selbstverständlichkeit, (3) man eine schwere Kindheit hatte. Ich habe dir ja oft genug berichtet, von meinen ersten Zeitaltern auf diesem Planeten. Abwechselnd Kälte und Wärme, Spannung und Entspannung, Druck, Reibung, ein ächzendes Sich-Heben, Senken, Auffalten (4) irgendwann der Moment kam, an dem ich meine Größe gefunden hatte, meine Form, meinen Platz. Der Spuk war vorbei, und ich lag, (5) ich zu liegen gekommen war. Konnte sein und spüren – und begann, dir zu schreiben. Ich habe das Schmeicheln der Sonnenstrahlen mit dir geteilt. Das rhythmische Prasseln der Regentropfen und das Seufzen, mit dem eben noch tanzende Schneeflocken feststellten, (6) sie bald nur noch eine Erinnerung sein würden. Ich habe dir erzählt, von meinem Entzücken, (7) sich ein Schmetterling von mir zu einer Rast verführen hat lassen. Und von meinem Entsetzen, wenn mich ein Steinmarder als Örtchen für seine Notdurft auserkoren hat. [...] (Laibl, 2024, S. 542)

Didaktischer Kommentar: Beim Lesen eines Textes ist es wichtig, satzübergreifend lesen zu können und die Regularitäten zu erfassen. Man muss erkennen können, dass Elemente eines Textes über die Satzgrenze hinaus wirken und dadurch der Text kohärent wird (Gansel & Jürgens, 2002; Perge, 2018). Dabei wird den textgrammatischen Mitteln, u.a. den Konnektoren eine besonders wichtige Rolle beigemessen. Konnektoren verfügen über eine verbindende Funktion, sie stellen explizite Verbindungen zwischen Texteinheiten her, dienen der Aufgabe der Textorganisation (Gansel & Jürgens, 2002; Iványi, 2012; Perge, 2015). Die Rezipient*innen müssen die textuelle Funktion der Konnektoren wahrnehmen und damit bei der Rezeption (und auch bei der Produktion) bewusst umgehen.

Aufgabe 2: Die Lernenden identifizieren, worauf sich die unterstrichenen Textstellen beziehen.

Wie du weißt, führe ich ein ziemlich geregeltes Leben. Man könnte es „überschaubar“ nennen. Ich nenne es lieber „beschaulich“. Denn in dem Wort steckt Seelenruhe, und die ist keine Selbstverständlichkeit, wenn man eine schwere Kindheit hatte. Ich habe dir ja oft genug berichtet, von meinen ersten Zeitaltern auf diesem Planeten. Abwechselnd Kälte und Wärme, Spannung und Entspannung, Druck, Reibung, ein ächzendes Sich-Heben, Senken, Auffalten ... Bis irgendwann der Moment kam, an dem ich meine Größe gefunden hatte, meine Form, meinen Platz. Der Spuk war vorbei, und ich lag, wo ich zu liegen gekommen war. Konnte sein und spüren – und begann, dir zu schreiben. Ich habe das Schmeicheln der Sonnenstrahlen mit dir geteilt. Das rhythmische Prasseln der Regentropfen und das Seufzen, mit dem eben noch tanzende Schneeflocken feststellten, dass sie bald nur noch eine Erinnerung sein würden. [...] (Laibl, 2024, S. 542)

Didaktischer Kommentar: Die unterstrichenen Textstellen (Personal- und Relativpronomen) sind auch wichtige textgrammatische Mittel, die beim Textverstehen eine wichtige Rolle spielen. Beim Lesen muss die textuelle Funktion dieser Verweismittel wahrgenommen und identifiziert werden (Gross, 1990; Iványi, 2012).

Nach dem Lesen

Aufgabe 1: Die Lernenden versetzen sich in die Rolle des Steins hinein und schreiben individuell einen Aufsatz darüber, wie sie die Welt aus der neuen Perspektive betrachten und welche Erfahrungen sie machen.

Didaktischer Kommentar: In der Phase nach dem Lesen wird das Thema der thematischen Einheit auf die persönliche Ebene der Lernenden übertragen. An dieser Stelle haben sie die Gelegenheit, sich zum Thema zu äußern und eigene Gedanken zu formulieren. In dieser Aufgabe verwirklicht sich die textbasierte Kommunikation im schriftlichen Bereich (Feld-Knapp, 2005; Kertes, 2015). Dabei können sie ihre Kreativität entfalten und sie können auf den Stein aus einer anderen Perspektive blicken. Durch diese Aufgabe können sie für die Wahrnehmung des Mensch-Natur-Verhältnisses sensibilisiert werden.

Aufgabe 2: Die Lernenden bereiten eine Theateraufführung vor, in der die Geschichte des Steines inszeniert wird.

Didaktischer Kommentar: Die Lernenden haben die Möglichkeit für die Entfaltung ihrer Kreativität. Sie können sich in die Rolle des Steins (und auch in die der Menschen bzw. weiterer Phänomene in der Natur) hineinversetzen. Bei der Inszenierung eines Theaterstücks können auch Elemente der Dramapädagogik mitberücksichtigt werden (Varga, 2018).

3 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, anhand des Textes *Tagebucheintrag eines Steins* von Melanie Laibl (2024) aufzuzeigen, welche möglichen Kompetenzen der Lernenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht zu fördern sind. Im modernen Fremdsprachenunterricht ist es von hoher Relevanz, dass im Unterricht solche Texte behandelt werden, die ein breites Spektrum an Themen eröffnen und die Förderung verschiedener Lernendenkompetenzen ermöglichen. Die Auswahl der Texte für den Unterricht ist eine wichtige Aufgabe für die Lehrenden und verlangt von ihnen ein differenziertes und ausgeprägtes Wissen. Lehrende müssen über die Textauswahl hinaus das Textpotenzial der jeweiligen Texte einschätzen und den text- bzw. themenorientierten Unterricht planen bzw. durchführen können (Feld-Knapp & Schoßböck, 2009).

Literatur

Primärliteratur

Laibl, M. (2024): *Tagebucheintrag eines Steins*. In J. Mikota & C. Sippl (Hrsg.), *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Themen – Didaktik*. Mit Texten von Melanie Laibl. StudienVerlag Innsbruck, S. 542–543. https://pub.ph-noe.ac.at/id/eprint/27/1/Mikota_Sippl_9783706563888.pdf

Sekundärliteratur

Bredella, L. (2017). Interkulturelles Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. J. B. Metzler Stuttgart (S. 149–152)

Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

Feld-Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“ – Unterricht*. Dr. Kovac Verlag Hamburg.

Feld-Knapp, I. (2009). Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In L. Böttger & A. Masát (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. DAAD & GuG Budapest (S. 60–73).

Feld-Knapp, I. (2014). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In P. Bassola, E. Drewnowska-Vargáné, T. Kispál, J. Németh & Gy. Scheibl (Hrsg.), *Zugänge zum Text*. Peter Lang Frankfurt a. M.: Lang (S. 127–150).

Feld-Knapp, I. (2020). Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Lexik*. Eötvös József Collegium Budapest (S. 21–58).

- <https://eotvos.elte.hu/media/1e/d0/7bd827ffb5defeb935a0f47125adfbe4eebdbd9650a3f6e9425c53e17dad/ec-cathedra-magistororum2019-20.pdf>
- Feld-Knapp, I. (2022). Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Kompetenzen und Standards*. Eötvös József Collegium Budapest (S. 20–65). <https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8049/CM%206%20-%20Kompetenzen%20und%20Standards%20%28EC%29.pdf>
- Feld-Knapp, I. & Schoßböck, J. (2009). Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur um DaF-Unterricht. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 13/2009. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Studienverlag Innsbruck (S. 115–135).
- Feld-Knapp, I. & Mikota, J. & Perge, G. (2023). CNL & Kinder- und Jugendliteratur. In C. Sippl & B. Wanning (Hrsg.), *CultureNature Literacy. Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 176–183). https://cni.ph-noe.ac.at/fileadmin/cni/CNL_Manual_2023.pdf
- Gansel, C. & Jürgens, F. (2002). *Textlinguistik und Textgrammatik*. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.
- Gross, H. (1990). Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In H. Gross & K. Fischer (Hrsg.), *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. Iudicium Verlag München (S. 105–121).
- Hunfeld, H. (1990). *Literatur als Sprachlehre*. Langenscheidt Berlin.
- Iványi, R. (2012). Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens für den DaF-Unterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Typotex Kiadó & Eötvös József Collegium Budapest (S. 263–293). https://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/Beruf_und_Berufung_beliv.pdf
- Jakus, E. (2016). Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlerner. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik*. Eötvös-József-Collegium Budapest (S. 328–347). <https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40718/CM-Grammatik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kertes, P. (2015). Textarbeit im DaF–Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In K. Boócz-Barna, I. Feld-Knapp, Zs. Kárpáti, P. Kertes & B. Palotás (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest (S. 108–134).
- Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, S. 13–36.
- Lindenpütz, D. (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* (Band 2). Schneider Verlag Hohengehren (S. 727–745).
- Leinfelder, R. & Sippl, C. (2023). CNL & Anthropozän. In C. Sippl & B. Wanning (Hrsg.), *CultureNature Literacy. Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 41–49). https://cni.ph-noe.ac.at/fileadmin/cni/CNL_Manual_2023.pdf

- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: M. Lutjeharms & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Gunter Narr Tübingen (S. 11–27).
- Lütge, C. (2017). Handlungskompetenz. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. J. B. Metzler Stuttgart (S. 118–119)
- Perge, G. (2015). Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2015 (Heft 1), S. 128–139.
- Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. Eötvös-József-Collegium Budapest. <https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/42820/Cathedra-Magistrorum-B.1-Rezeptive-Mehrsprachigkeit-G.-Perge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piepho, H-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius-Verlag Dornburg-Frickhofen.
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2008 (Heft 39), S. 5–17.
- Sipl, C. & Wanning, B. (2023). Ein Buch stellt sich vor. In C. Sippl & B. Wanning (Hrsg.), *CultureNature Literacy. Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 8–14). https://cnl.ph-noe.ac.at/fileadmin/cnl/CNL_Manual_2023.pdf
- Varga, P. (2018). Spielen im Konzept einer ganzheitlichen Pädagogik: Theaterpädagogisches Rollenspiel, Psychodrama und Psychodramaturgie im Unterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Literatur*. Eötvös József Collegium Budapest (S. 91–102). <https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8193/CM4.pdf>

Anhang

Anhang 1

Melanie Laibl

Tagebucheintrag eines Steins

Liebes Tagebuch!

Wie du weißt, führe ich ein ziemlich geregeltes Leben. Man könnte es „überschaubar“ nennen. Ich nenne es lieber „beschaulich“. Denn in dem Wort steckt Seelenruhe, und die ist keine Selbstverständlichkeit, wenn man eine schwere Kindheit hatte. (Warum?) Ich habe dir ja oft genug berichtet, von meinen ersten Zeitaltern auf diesem Planeten. Abwechselnd Kälte und Wärme, Spannung und Entspannung, Druck, Reibung, ein ächzendes Sich-Heben, Senken, Auffalten ... Bis irgendwann der Moment kam, an dem ich meine Größe gefunden hatte, meine Form, meinen Platz. Der Spuk war vorbei, und ich lag, wo ich zu liegen gekommen war. Konnte sein und spüren – und begann, dir zu schreiben.

Ich habe das Schmeicheln der Sonnenstrahlen mit dir geteilt. Das rhythmische Prasseln der Regentropfen und das Seufzen, mit dem eben noch tanzende Schneeflocken feststellten, dass sie bald nur noch eine Erinnerung sein würden. Ich habe dir erzählt, von meinem Entzücken,

wenn sich ein Schmetterling von mir zu einer Rast verführen hat lassen. Und von meinem Entsetzen, wenn mich ein Steinmarder als Örtchen für seine Notdurft auserkoren hat. All das, liebes Tagebuch, kennst du schon von mir. Bist du dem Ganzen jemals überdrüssig geworden? Ich glaube nicht. Und wenn ja, hast du es gut von mir verborgen.

Heute jedoch ... heute gibt es Neuigkeiten, im wahrsten Sinne des Wortes. Weil etwas passiert ist, was mir in all meinem Dasein noch nie passiert ist. Ich wurde aufgehoben! In einer menschlichen Hand gewogen. Gedreht, gewendet. Betrachtet und begutachtet. Das Gefühl dabei? Schwer zu beschreiben, ganz schwer. (**Warum?**) Da war natürlich Überraschung, ein gewisses Aufschrecken. Schließlich bin ich bisher höchstens ein Stück weit geschubst worden. Dann und wann be- bzw. getreten. Nach oben oder unten, links oder rechts. Aber wenn du aufgehoben wirst, verlierst du mit einem Mal den Boden und die Bodenhaftung dazu. Du hältst die Luft an und schluckst. Du fühlst in dir einen kleinen oder größeren Schock. Das Gefühl von Furcht vielleicht, oder Angst oder gar Panik. Bei mir war es eine Mischung aus alldem. (**Warum?**) Schock-Furcht-Angst-Panik. Doch wenn du ein Stein bist, der nachdenkt – und du weißt, ich denke viel und gerne nach – dann kommt zu all den Bauchgefühlen sehr rasch der neugierige und unternehmungslustige Kopf. Und der sagt sich bzw. sagt dir: „Aber hallo!“ In Bruchteilen von Sekunden hat mir mein Verstand all die Möglichkeiten präsentiert, die mir offenstehen würden, sollte ich von dieser menschlichen Hand in eine menschliche Tasche befördert werden. Und darin weiter, an einen gänzlichen anderen Ort. Was ich vom Hörensagen wusste, mischte sich mit meiner Vorstellungskraft. Ich sah mich auf einem Ehrenplatz zwischen vier Wänden, als Sammlerstück bestaunt. Vom Hörensagen weiß ich, dass es Steine dorthin schaffen, und die Voraussetzungen habe ich durchaus. Ich bin nicht von schlechten Eltern – schwere Kindheit hin oder her. Ich sah mich als Stein, der etwas in Rollen bringt, einen Anstoß gibt, der erst sich verändert und dann, wer weiß, die Welt? Und dann sah ich ... wie der Boden, den ich eben erst verlassen hatte, wieder auf mich zukam oder besser wie ich auf den Boden zukam. **Und wie ich letztlich wieder genau dort landete, wo ich gestartet war.** Was für eine Enttäuschung! (**Warum?**) Ich hätte weinen können, zum Steinerweichen heulen. So aufgelegt das klingen mag, es war so und nicht anders. Ich spürte, wie meine Seelenruhe ins Wanken kam, obwohl ich doch vollkommen still lag. In meinem alten Zuhause, wie eh und je. Und dann spürte ich etwas anderes. Ich war zwar dort gelandet, wo ich gestartet war. Nur ... andersrum! Mit dem Rücken nach oben. Und ist eine frische Sichtweise nicht mindestens so gut wie ein Ortswechsel?

Mehr morgen, liebes Tagebuch. Bleib mir gewogen!
Wieder und wieder, Seite für Seite.

Anhang 2



Abbildung 1: <https://pixabay.com/hu/>

¹ Das steht auch im Fokus des Konzeptes des CNL-Projektes (<https://cni.ph-noe.ac.at/>).