

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Humor aus DaF-Perspektive¹

1. Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Arbeit mit humorvollen literarischen Texten im DaF-Unterricht. Zunächst soll ein allgemeiner Überblick über die Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, die besonderen Anforderungen beim Lesen fremdsprachlicher Texte und die Vermittlung von Lesestrategien gegeben werden, um am Beispiel der Erzählung „Sex“ von Kishon aufzuzeigen, wie humorvolle Elemente erfasst und für den Unterricht genutzt werden können.

2. Die Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts nahmen literarische Texte unterschiedliche Funktionen ein, dementsprechend änderte sich auch ihr Stellenwert (vgl. Krumm 2000).

Die Texte haben besondere Eigenschaften im Vergleich zu Sachtexten, durch diese Merkmale bieten sie für den Fremdsprachenunterricht eine große Chance, die nicht genug geschätzt werden kann. Sie involvieren ihre Leser, da sie nicht nur über fremde Sachverhalte informieren, sondern ihre Lebenserfahrungen und Wertstellungen ansprechen. Literarische Texte regen ihre Leser einerseits dazu an, die dargestellte Welt aus verschiedenen Perspektiven zu erleben, andererseits aber auch dazu, das in ihnen implizit oder explizit enthaltene Weltbild zu erkennen. Die Lektüre literarischer Texte erfordert somit zwei Formen des Verstehens: das direkte Verstehen der in der fiktiven Welt dargestellten Handlungen und das indirekte, reflexive Verstehen des in dem literarischen Text inhärenten Weltbildes. Das erklärt, warum der Autor Handlungen und Charaktere so entworfen hat, wie er sie entworfen hat. Dieses Verstehen ist auch für das fremdkulturelle Verstehen von großer Bedeutung.

Beim Textverstehen muss der Rezipient die Perspektive des anderen übernehmen und in der Spannung zwischen Innen- und Außenperspektiven die Bedeutung einer Erfahrung oder Handlung erfassen. Literarische Texte sind zum Verstehen des Fremden besonders geeignet, weil sie konkrete Situationen dar-

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Version meines Vortrages, den ich auf der Humor-Konferenz am 14. September 2007 in Szekszárd gehalten habe.

stellen, auf die der Leser mit seinen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten reagiert. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf das Besondere, er erlebt, wie sich Charaktere in konkreten Situationen mit Zufällen, Ungerechtigkeiten, widersprüchlichen Wünschen und Werten auseinandersetzen und wie sie dabei von ihrer Kultur beeinflusst werden (vgl. Hermanns 1987; Bredella 2002; Heringer 2007).

Der Lesende muss sich gleichzeitig selbstständig im Text orientieren und Distanz zum Text halten. Dabei sind dem Verstehen und dem auf den Leseerlebnissen aufbauenden Sprechen aufgrund der eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenz und der andersartigen Verstehensmöglichkeiten der Lernenden enge Grenzen gesetzt.

3. Das fremdsprachliche Lesen

Die Lesefähigkeit in der Fremdsprache ist nicht automatisch vorhanden, deshalb muss das fremdsprachliche Lesen erlernt und eingeübt werden. Das Sprachenlernen und das fremdsprachliche Lesenlernen sind eng miteinander verbunden, die beiden Bereiche bauen aufeinander auf und bedingen einander. Die Fremdsprachenkompetenz bildet die Grundlage für das fremdsprachliche Lesen. Dabei ist die Leseflüssigkeit meistens verringert, das verlangsamte Lesen hängt mit einer mangelnden Automatisierung von Grundfertigkeiten zusammen und kann dazu führen, dass das Leseverstehen beeinträchtigt wird. Oft verfügt der Leser nicht über das für das Verstehen notwendige kulturelle Wissen. Beim fremdsprachlichen Lesen ist immer eine Erstsprache involviert. Lesefähigkeiten in der Muttersprache lassen sich potenziell auf die Fremdsprache übertragen (vgl. Ehlers 1998).

Beim Lesen hängen sprach- und lesebezogene Prozesse und allgemein kognitive Prozesse zusammen. Der Leseprozess wird durch das allgemeine Vorwissen des Lesers, seine Vorkenntnisse über die Organisation des Textes und auch die Erzählstrukturen und -strategien dadurch beeinflusst, wie thematisch wichtige Inhalte sprachlich ausgedrückt und signalisiert werden. Auch die Leseziele und die Lesesituation spielen dabei eine wichtige Rolle. Um einen literarischen Text zu verstehen, sollte der Leser unbedingt in der Lage sein, Wörter und deren Bedeutungen nicht von den Satzbedeutungen getrennt aufzufassen, sondern er muss Wörter und Sätze untereinander verknüpfen und zu einem kohärenten Ganzen integrieren können. Das bedeutet, dass der Leser zum einen die wörtliche, also rein semantische Bedeutung eines Wortes, und zum anderen die spezifische Bedeutung eines Wortes im Satz, also auf pragmatischer Ebene, verstehen muss. Das Wechselspiel von aufsteigender und absteigender Verarbeitung des Textes führt zum erfolgreichen Textverstehen. Bei absteigenden Prozessen werden die vorhandenen Wissensbestände aktiviert, bei aufsteigenden Prozessen werden die sprachlichen Stimuli des Textes realisiert (vgl. Westhoff 1987; Feld-Knapp 2005).

4. Zur Vermittlung von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht

Für den Lese- und Literaturunterricht ist die Vermittlung von Lesestrategien ein zentraler Baustein. Lesestrategien werden im Rahmen der Textarbeit gefördert.

Die Textarbeit ist die Arbeit an, mit und nach Texten (vgl. Piepho 1990), die in den Dienst kommunikativer Zielsetzungen des Unterrichts gestellt wird. Die Textkompetenz, geschriebene Texte eigenständig zu erarbeiten und zu verstehen, das Verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener, mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen (vgl. Solmecke 1993), kann durch systematische Erweiterung der Textaufgaben oder durch explizite Vermittlung von Lesestrategien aufgebaut werden. Jede Textarbeit schließt auch über den einzelnen Text hinausgehende Zielsetzungen ein, wie: Vermittlung von Kenntnissen über den Leseprozess, Vermittlung von Lese- und Verstehensstrategien, die von den Lernenden persönlich-affektiv erfahren, reflektiert und so erworben werden. Ziel ist die Förderung einer größeren Selbstständigkeit gegenüber unbekanntem Texten sowie einer zunehmenden Leichtigkeit und Gelassenheit im Erschließen von Bedeutungen und Zusammenhängen. Dem Leser wird beim Lesen in der Fremdsprache eine enorme Bewusstheit abverlangt, um Texte einschätzen zu können (vgl. Krumm/Mummert 2001). Diese Bewusstheit stärkt seine Haltung, Strategien zu beherrschen und zu benutzen, die ihm beim Lesen fremdsprachiger Texte immer helfen, seinen Bedürfnissen und Interessen anhand von fremdsprachlichen Texten gerecht zu werden.

Für die Verwirklichung dieser Zielsetzungen in der Textarbeit hat sich in der Lesedidaktik ein Vorgehen in drei Phasen durchgesetzt: In der Phase vor dem Lesen zielen die Aufgaben auf die Motivierung des Lesers und die Aktivierung seines Wissens zum Thema, somit auf die Aktivierung seiner schon vorhandenen sprachlichen Mittel. Geeignete Aufgaben sind z.B. Nutzen von Kontextinformationen, wie Bild und Titel bzw. von Hintergrundwissen.

Bei der Arbeit mit und an dem Text können die in der ersten Phase aktivierten Kenntnisse und die aufgrund derer entstandenen Vorerwartungen genutzt werden. Durch gut ausgewählte Aufgaben können die Lernenden zu einer Arbeit angeregt werden, mit der sie auch emotional zu tun haben; hier kann auf die Entfaltung der Kreativität der Lernenden großer Wert gelegt werden. Entsprechende Aufgaben können die Lesestrategien der Lernenden fördern, z.B. das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden, einen Text gliedern, unbekannte Wörter erschließen, eigene Fragen stellen und nach Lösungen suchen, Bedeutungen erfassen, Sinn bilden, satzübergreifend lesen (vgl. Ehlers 1992).

Das aktivierte Wissen kann der Leser beim Lesen einsetzen, d.h. antizipieren, um das ergänzen, inferieren zu können, was im Text steht. Antizipieren und inferieren sind die wichtigsten Lesestrategien. Der Leser muss dem Text, der an der Oberfläche oft unvollständig ist und vieles nicht expliziert, was zum Verstehen dazu gehört, fortlaufend neue Informationen hinzufügen, damit sich Verstehen einstellt.

Diese neuen Informationen nennt man Inferenzen. Sie dienen der Herstellung von Kohärenz, d.h. der Herstellung von inhaltlich-semantischen Beziehungen.

Nach dem Lesen des Textes dienen die Aufgaben einerseits zur Festhaltung und Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Phase, andererseits zur persönlichen Stellungnahme. Dieses Schema lässt sich auf alle Textsorten übertragen. Bei der konkreten Umsetzung in Aufgaben muss natürlich berücksichtigt werden, dass literarische Texte gegenüber Sachtexten durch ihre literarischen Besonderheiten die Leser vor allem emotional ansprechen.

5. Zur Wahrnehmung humorvoller Effekte in einem erzählten Text

Unter literarischen Texten, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, spielen Erzählungen eine besonders wichtige Rolle, sie kommen im Unterricht am häufigsten vor. Ein besonderes Merkmal erzählender Texte besteht darin, dass ihnen Handlungs- und Ereignisstrukturen zugrunde liegen. Zu Handlungen gehören Handlungsträger. Handlungen wiederum sind dadurch charakterisiert, dass sie zielgerichtet und intentional sind. Zum Aufbau von erzählten Geschichten gehören Konflikte und Lösungen. In der erzählenden Literatur werden die Motive und Ziele und die inneren Reaktionen von Figuren nicht ausdrücklich benannt, sondern müssen oft vom Leser aufgrund von Hinweisen und aus dem Verhalten und den Handlungen der Figuren erschlossen werden. Ebenso müssen die Ursachen für Konflikte abgeleitet werden. Mit erzählten Geschichten sind bestimmte erzählerische Motivationen verbunden, die Einstellungen und die Perspektive eines Erzählers, die auf der Diskursebene ins Spiel gebracht werden, müssen ebenfalls abgeleitet werden. Typischerweise wird der Bezug zum Leser mitstrukturiert, indem dem Leser Identifikationsangebote gemacht werden, Spannung oder bestimmte Effekte erzeugt werden (vgl. Ehlers 1992). Ein solcher Effekt ist der Humor.

Die Wahrnehmung von humorvollen Effekten in einem Text baut vor allem auf die Fähigkeit auf, inferieren zu können. Inferenzen sind ein Teil des sogenannten prozeduralen Wissens – darunter wird das Wissen verstanden, wie etwas gemacht wird – im Unterschied zum deklarativen Wissen (was). In Bezug auf erzählende Texte bedeutet diese Fähigkeit, kausale Ursachen erklären, das Handlungsziel formulieren, das Thema ableiten, Emotionen von Figuren erklären, Eigenschaften von Personen und Objekten bestimmen und differenzieren, die Textintentionen wahrnehmen zu können. Der humorvolle Effekt entsteht einerseits dadurch, dass der Leser beim Lesen die nötigen Schlussfolgerungen zieht, andererseits, wenn er seinen Leseprozess reflektiert oder die Fähigkeit hat, zwischen den Zeilen zu lesen.

Der erste Schritt zur Herstellung von kohärenten Sinnzusammenhängen vollzieht sich auf der Wortebene, hier muss der Leser Bedeutungen in Abhängig-

keit vom Kontext differenzieren und die aktuelle Bedeutung des Wortes herausfinden. Die Wahrnehmung eines humorvollen Effektes setzt beim fremdsprachlichen Lesen auf dieser Ebene logischerweise die Kenntnis entsprechender Wörter voraus. Auf der Satzebene muss der Leser Referenzidentitäten herstellen und auf der Textebene das Thema eines Textes ableiten können.

Im Text werden nur bestimmte Bedeutungen gemeint, aktualisiert bzw. zugelassen. Wörter haben verschiedene lexikalische Bedeutungen und damit für ihre textuelle Verwendung mehr oder weniger umfangreiche Referenzmöglichkeiten. Wortbedeutungen wirken über die Satzgrenze hinaus, sie verbinden sich zu einem Komplex, der auf semantischer Übereinstimmung bzw. auf semantischer Differenz basiert. Diese Komplexe sind die Isotopien, von denen es in einem Text mehrere geben kann. Sie erleichtern den Verstehensprozess, sie decken Bedeutungszusammenhänge auf (vgl. Greimas 1971; Knipf/Canisius 1996). Wenn ganze Isotopieebenen mehrdeutig bleiben, liegt komplexe Isotopie vor. Komplexe Isotopie oder der beabsichtigte Bruch der Isotopie kommen in Witzen, Anekdoten oder auch in erzählten Texten oft als Mittel des Humors vor. Im Fremdsprachenunterricht spielt die Bewusstmachung beim Umgang mit Isotopie eine wichtige Rolle. Nehmen wir ein einfaches Beispiel:

Der Berliner Arzt Ernst Ludwig Heim trat entschieden für die damals umstrittene Pockenschutzimpfung der Kinder ein. Das lasse ich nimmer gefallen, Herr Geheimrat, griff ihn in einer Gesellschaft, wo man über dieses Thema diskutierte, eine Dame an, dass man meine Kinder gegen meinen Willen impft. Sie verkennen die Sachlage, Teuerste, versicherte Heim. Niemand wird wagen, Ihre Kinder gegen Ihren Willen zu impfen, wohl aber sollte man es – gegen Pocken!

Die Pointe dieser Anekdote beruht auf einer Doppeldeutigkeit des Wortes „gegen“ (gegen Pocken) und (gegen ihren Willen), in der gegebenen Situation macht sich die Dame durch die Doppeldeutigkeit des Wortes unfreiwillig lächerlich. In diesem kurzen Text verursacht der Wechsel der beiden Bedeutungen einen humorvollen Effekt.

In längeren Texten hat der Autor unzählige Möglichkeiten für die Erzeugung von Humor. Für die Wahrnehmung dieser Effekte sollen Lernende im Unterricht im Rahmen der Textarbeit sensibilisiert werden.

Durch die vorliegenden methodischen Vorschläge für die Bearbeitung der Erzählung „Sex“ von E. Kishon (vgl. Feld-Knapp 1999, 2002) wird gezeigt, wie die Kompetenz der Lernenden, Humorvolles in einem fremden Text wahrzunehmen, gezielt gefördert und entwickelt werden kann. Die Vorschläge basieren auf Ergebnissen der stilistisch-linguistischen Analyse des Textes, die von Rada (i. Vorb.) durchgeführt wurde. Erst werden die Analyseergebnisse, die durch für den Unterricht relevante und wichtige Aspekte ergänzt wurden, zusammengefasst, anschließend werden verschiedene Möglichkeiten für den Umgang mit dem humorvollen Text von E. Kishon vorgestellt.

Kurze Zusammenfassung der Erzählung „Sex“.

Im Text geht es um ein junges blondes Mädchen in Amerika, um eine Blondine, die wie viele andere in diesem Alter von einer Schauspielerkarriere träumt, aber nicht über die entsprechenden Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt. Durch einen Zufall – sie wird von einem Moskito in beide Augenlider gestochen –, bekommt sie ein exotisches Aussehen. Sie wird von der Außenwelt plötzlich als etwas Besonderes wahrgenommen. Sie wird ein Filmstar. Auf dem Gipfel ihres Ruhmes angelangt heiratet sie einen weltberühmten Dramatiker. Ihr Mann tötet versehentlich den Moskito und damit geht auch ihr Glück bald zu Ende.

Der Text wird durch den Märchenstil geprägt, aber auch Elemente eines anderen Stils, des Bibelstils kommen häufig vor, die beiden Stile werden vermischt, wodurch eine humorvolle Wirkung erzeugt wird. Die Protagonistin (genannt M) erlebt ihr Glück als etwas Fantastisches, Überirdisches. Aus ihrer Perspektive betrachtet ist der Gebrauch des Bibelstils deshalb berechtigt. Der Leser erlebt die Geschehnisse aber aus seiner „normalen“ alltäglichen Situation, wie ein Märchen. Für ihn ist M eine durchschnittliche junge Dame, die ihren Erfolg nicht ihrer Begabung, sondern einem zufälligen Moskitostich zu verdanken hat. Der Leser kennt die Wahrheit, die M nicht bewusst ist. Ms Wertesystem wird ironisierend in Frage gestellt, sie wird für uns lächerlich, ihre Laufbahn und ihr Privatleben erleben wir als absurd. Der Märchenstil lässt sich auf sprachlicher Ebene im Bereich der Lexik und der Grammatik nachvollziehen. Beim Wortgebrauch kommen im Text expressiv-wertende Wörter vor (*blutrünstig, sich gelbgrün verfärben, Sexgöttin, starren, phantastische Karriere, in Raserei geraten, Millionen, Mörder, verheißungsvoll, erotisch, weltberühmt, winzig, kostbar, brutal*). Für die Wortbildung sind Diminutiva (*Bettchen, Schächtelchen*) typisch. Die Tempusform ist Präteritum. Im Text gibt es typische Textanfangssätze (*es war einmal*) und typische Fortsetzungsausdrücke (*das lebte*).

Im Text kommen für ein Märchen typische Sprechakte wie AUSSAGEN, BEWERTEN, FRAGEN vor. Die thematische Entfaltung ist narrativ mit linearer Progression.

Typische Elemente für den Bibelstil sind Biblizismen („Er hatte [...] den Himmel und die Erde geschaffen.“), Metaphern mit typischer Bildlichkeit kommen vor („Gott der Herr“). Auf syntaktischer Ebene fällt der Gebrauch der Konjunktion *aber* an zweiter Stelle auf, es ist eine eindeutige Abweichung vom Märchenstil („Was aber tat Gott der Herr“), oder auch die Konjunktion *und* am Satzanfang („Und nun geschah das Wunder“) sind typisch. Durch die Verwendung der Stilstrukturelemente des Bibelstils wird zugleich die Funktion dieses typisierten Stils aktiviert. Funktionsgemäß sollten diese Elemente Respekt und Ansehen bei dem Leser hervorrufen. In Wirklichkeit aber geschieht das Gegenteil. Er identifiziert sich mit den Protagonisten nicht, hat kein Mitleid sondern amüsiert

sich über sie. Die Wahrnehmung des Humors vollzieht sich anhand dieser Indikatoren.

Die Rezipientenführung, die Anleitungen an den Leser im Text sind auch sehr interessant und raffiniert. Der Leser kann sich anhand der kohäsiven Mittel und anhand der metakommunikativen Elemente in einem Text orientieren. Im Text von Kishon gibt es für den Märchenstil typische Kohäsionsmittel verschiedener Art (Pronomen, Verweis- und Verknüpfungsmittel: *ein/das Mädchen, unsere M, sie, da, nun*), metakommunikative Elemente sind dagegen für den Bibelstil charakteristisch (*seinerzeit, wie man weiß*).

Im Text lassen sich verschiedene Stilebenen entdecken. Sprachliche Elemente des gehobenen Stils (*Chancen zum Entwischen geben, hoffnungsfroh, ein Stoßgebet zum Himmel senden, trübselig, jmdn. keines Blickes würdigen, jmdn. seiner gesunden Sinne berauben*) werden mit fachsprachlichen Elementen (*männliche Passanten, Insektologe, Innenarchitekt, hermetisch*) vermischt.

Eine wichtige Quelle des Humors ist die Übergeneralisierung durch Wiederholungen (*blond/Blondine/Blondhaar 7mal, 24 Heiratsanträge*), Übertreibungen (*Sexgöttin, totenblass, seit Kleopatra*) und Vergleiche (*wie alle anderen Mädchen*).

Der Text enthält mehrere Isotopieebenen (*blondes Mädchen – Statistin – M – Filmstar, Amerika – Film, Moskito – Schöpfung*).

Im Text gibt es Anspielungen auf Hollywood, auf eine Welt, nach der sich M sehnte, auf Kleopatra, mit der sich identifizieren wollte. Diese Anspielungen erzeugen auch Humor. Der Leser vergleicht unwillkürlich die Realität von M mit ihren Träumen. Sie wird lächerlich.

Der Text ist eine Rahmengeschichte, beginnt und endet mit der Darstellung einer Banalität (*Moskito, Moskitos Töd*).

Der Autor spielt gerne mit der Sprache (*Nimmerwiederstich, sein unersetzliches Leben aushauchen, unter der flachen Hand aushauchen*).

Die stilistisch-linguistische Analyse zeigt, dass der Humor als stilistischer Sinn der ermittelten Stilstruktur des Textes in der humorvollen, ironisierenden Art der Sachverhaltsdarstellung bzw. in der Vermittlung von unterschiedlichen Perspektiven (M – der Autor) mit ihren Wertungen und Einstellungen gesehen werden kann. Dabei werden die Perspektive und das Wertsystem von M in vielfacher Weise vom Autor als lächerlich eingestuft und in diesem Sinne durch die Verwendung von zahlreichen stilistischen Handlungsmustern als humorvoll-ironisch dargestellt. (Rada i. Vorb.)

Durch diese Eigenschaften eignet sich der Text für die Bearbeitung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Feld-Knapp 1999, 2002). An dieser Stelle soll auch auf das Risiko, das humorvolle Texte für den Unterricht bedeuten können, hingewiesen werden. Humor, Witz und Ironie sind etwas kulturell sehr Spezifisches, sie stellen Lernende aus fremden Kulturen häufig vor große Schwierigkeiten. Für die Wahrnehmung von humorvollen Effekten wird im Falle dieser Erzählung vorausgesetzt, dass die Lernenden die stilistischen

Merkmale der Märchen- oder Bibelsprache identifizieren können und ihnen der entsprechende kulturelle Hintergrund vertraut ist.

6. Methodische Vorschläge für den Umgang mit einem humorvollen Text am Beispiel der Bearbeitung der Erzählung „Sex“ von Kishon

Durch die Bearbeitung der Erzählung „Sex“ können im Rahmen der Textarbeit verschiedene Lehr- und Lernziele verwirklicht werden. Der Text eignet sich besonders gut für fortgeschrittene Lernende im Alter zwischen 16 und 18 Jahren. Der Text bietet eine hervorragende Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit dem für das Alter relevante Thema „Ich und meine Lebenswelt“ (vgl. Feld-Knapp 1999, 2002). Anhand des Textes kann die Kritik an einer Gesellschaft, in der man Ansehen und Respekt erwerben kann, ohne es wirklich verdient zu haben, formuliert werden. Der Aufstieg und der Untergang einer durchschnittlichen jungen Frau, die ihre Karriere einem zufälligen Moskitostich verdankt, ermöglichen viele Lesearten vom konkreten zum übertragenen Verständnis des Textes. Er trägt über die Wahrnehmung von humorvollen Effekten hinaus, über die man sich gut amüsieren kann, auch zur Verwirklichung fächerübergreifender Zielsetzungen bei und eröffnet damit für den Unterricht weitere Perspektiven. Dies ist ein großer Verdienst literarischer Texte für den Unterricht. Sie ermöglichen auch für die pädagogische, erzieherische Arbeit wichtige Rezeptionsweisen und legen es nahe, auf diese Weise zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beizutragen. Diese Funktion können nur literarische Texte übernehmen, deshalb ist ihre Integration, insbesondere in den schulischen Fremdsprachenunterricht, sehr wichtig. Mit literarischen Texten kann man von Anfang an unterrichten, dann lässt sich auch die Sprache ganzheitlich lernen und die Lernenden werden mit ihrer ganzen Persönlichkeit angesprochen (vgl. Bredella 1995; Krusche 1995; Feld-Knapp 2005).

Die Textarbeit anhand der Erzählung „Sex“ lässt sich nach dem oben vorgestellten Dreiphasen-Modell durchführen. Vor dem Lesen können Fragen „Ich aus meiner Sicht und aus der Sicht anderer“, Klischees und Vorurteile in kleinen Gruppen besprochen und die verschiedenen Standpunkte im Plenum miteinander verglichen werden. Während des Lesens können verschiedene Lesestrategien, wie z.B. Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden, Fragen an den Text stellen, den Text gliedern, die thematische Struktur des Textes anhand eines Flussdiagramms erfassen usw. eingesetzt und geübt werden. Nach dem Lesen können die Themen: „Innere, äußere, meine Werte“, „Ich und meine Lebenswelt“ angesprochen werden. Der Text regt auch zur kreativen Arbeit an: ein Plakat eines Films von M anfertigen, ein Tagebuch von M während der Karriere, einen Zeitungsartikel über die Karriere von M mit dem Titel „Eine Blondine auf dem Gipfel“, eine Anzeige nach dem Tod des Moskito mit dem Titel „Neuer Ginsberg

gesucht“ schreiben. Diese Art von kreativer Arbeit kann in Paar- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Dabei werden soziales und kooperatives Lernen praktiziert. Nutzen und Wichtigkeit dieser Arbeit gehen weit über die Textarbeit hinaus.

Im Folgenden werden methodische Vorschläge zur Umsetzung von den folgenden Lehrzielen, Entwicklung von inferenziellen Fähigkeiten und Entwicklung von Sprachkompetenzen, ausführlicher dargestellt.

Der Text setzt Inferiertätigkeiten in Gang und motiviert damit zu einer reichhaltigen Bedeutungsbildung. Beim Umgang mit dem Text im Unterricht ist es wichtig, dass durch Aufgaben und Lesestrategien Inferenzen bewusst gemacht werden, sodass Lerner auch eine Selbstkontrolle über ihren Lese- und Verstehensprozess ausüben können. Die Aufgaben sollen als ein Instrument für das Anregen von bedeutungsbildenden Prozessen fungieren. Andere Möglichkeiten bestehen bei produktiven Aufgaben. Die Aufgaben können schriftlich oder mündlich präsentiert werden, d.h. in mündliche oder schriftliche Interaktionen involviert werden (vgl. Ehlers 1994, 1995).

– Aufgaben zur Entwicklung von inferenziellen Fähigkeiten

- Eigenschaften von Personen und Objekten bestimmen und differenzieren:

Wie verhalten sich normale Mädchen, wie sind sie? Wie sind die Eigenschaften von M?

- Kausale Ursachen erklären:

Warum geschah das Wunder? Wie entfaltete sich das Wunder? Wie hängt das Wunder mit dem Aussehen von zusammen? Was ist das Humorvolle daran?

- Emotionen von Figuren erklären:

Warum lässt sich M scheiden? Was ist das Humorvolle daran?

- Thema ableiten, Textintentionen wahrnehmen:

Wie lässt sich das Thema des Textes anhand des Gelesenen ableiten?

Warum passt der Text zum Themenbereich „Ich und meine Lebenswelt“?

Entsprechende Textstellen finden, Zusammenhänge formulieren.

Warum erleben wir den Text humorvoll?

– Aufgaben für die Spracharbeit:

- expressiv-wertende Wörter finden und ihre Funktion im Text erklären
- Beispiele für die Wortbildung sammeln und die Wortbildungsregularitäten erklären
- mit typischen Textanfangssätzen eigene Geschichten erzählen oder schreiben
- typische Textfortsetzungssätze in einen selbst produzierten Text einfügen
- metakommunikative Elemente in den Text einfügen
- Internationalismen, wie „Sex-Appeal“, „das Team“ in verschiedenen Sprachen erklären
- die Doppeldeutigkeit des Wortes „Nimmerwiederstich“ erklären

- die wichtigsten Isotopieebenen des Textes nennen
- Missverständnisse mithilfe verschiedener Isotopien erklären

Zusammenfassend können wir feststellen, dass Humor mit verschiedenen Annäherungen behandelt werden kann. Für den DaF-Unterricht haben sprach- und literaturwissenschaftliche Behandlungen eine hohe Relevanz. Die Beachtung der Ergebnisse aus diesen Bereichen trägt zur Optimierung des methodischen Umgangs mit Texten, zur Bereicherung für das methodische Instrumentarium bei. Das vorgestellte Beispiel zeigt, welche Rolle die Berücksichtigung der Ergebnisse einer stilistisch-linguistischen Analyse bei der Bearbeitung eines Textes im Unterricht spielt und wie diese Ergebnisse die Verwirklichung eines verschiedenen Lehr- und Lernziele unterstützen. Anhand der engen Verkoppelung von verschiedenen Forschungsbereichen wird eine große Vielfalt an Möglichkeiten für den Umgang mit humorvollen Texten sichtbar, die im Unterricht stärker genutzt werden sollten.

Literatur:

- Bredella, Lothar 1995: Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für die Ziele und Methoden des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. In: Fiß, Dietrich (Hg.): Kommunikation – Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts. Festschrift für Norbert Lademann. Frankfurt am Main, 73-86.
- Bredella, Lothar 2002: Literatur und interkulturelles Verstehen. Tübingen.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerhard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 2001: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York (=HSK 19).
- Ehlers, Swantje 1992: Literarische Texte lesen lernen. München.
- Ehlers, Swantje 1994: Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 20. München, 303-322.
- Ehlers, Swantje 1995: Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien. In: Die Neueren Sprachen 1995/5, 479-488.
- Ehlers, Swantje 1998: Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen.
- Ehlers, Swantje 2001: Literarische Texte im Deutschunterricht. Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerhard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York (= HSK 19), 1334-1346.
- Feld-Knapp, Ilona 1996: Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, Budapest, 141-159.
- Feld-Knapp, Ilona/Gyergyádesz, Zsuzsa/Mester, Ildikó/Szabó, Éva 1999, 2002: Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. Budapest.
- Feld-Knapp, Ilona 2005: Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg.
- Greimas, Algirdas 1971: Strukturelle Semantik. Braunschweig.

- Heringer, Hans 2007: Interkulturelle Kommunikation. Tübingen.
- Hermanns, Fritz 1987: Doppeltes Verstehen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 13. München, 145–155.
- Hunfeld, Hans 1990: Das deutliche Gegenüber. In: Ders.: Literatur als Sprachlehre. Berlin, 60–76.
- Knipf, Elisabeth/Canisius, Peter 1996: Textgrammatik: Einführung. Budapest.
- Krumm, Hans-Jürgen 2000: Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: ÖDaF Mitteilungen Heft 2/2000, 18–26.
- Krumm, Hans-Jürgen/Mummert, Ingrid 2001: Textarbeit. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerhard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York (= HSK 19), 942–955.
- Krusche, Dietrich 1995: Leseerfahrung und Lesergespräch. München.
- Rada, Roberta (in Vorb.) Humor – stilistisch betrachtet. In: Barta, Péter/T. Litovkina, Anna/Daczi, Margit (Hg.): Humor and Linguistics. Acta Linguistica Hungarica. Budapest.
- Piepho, Hans-Eberhard 1990: Leseimpuls und Textaufgabe. In: Fremdsprache Deutsch 2/1990, 4–9.
- Solmecke, Von Gert 1993: Texte hören, lesen und verstehen. München.
- Westhoff, Gerard 1987: Didaktik des Leseverstehens. München.
- Wierlacher, Alois 1994: Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994). In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 20. München, 37–56.

Anhang

Kishon, Ephraim: Alle Satiren. München: Langen Müller, 1999, S. 487–489.²

Es war einmal ein ganz einfaches Mädchen, das lebte in Amerika. Das Mädchen, nennen wir sie M, war, wie gesagt ein ganz normales blondes Mädchen, das sich in nichts von anderen normalen blonden Mädchen unterschied. Daher drehten sich die Männer auf der Straße nach ihr um und stießen anerkennende Pfiffe aus, genau wie sie es bei allen anderen blonden Mädchen machen. Und wie alle blonden Mädchen fühlte sich M zum Film hingezogen. Da sie jedoch, wir sagten es schon, ein blondes Mädchen war wie alle anderen, oder vielleicht nicht einmal das, bekam sie immer nur ganz kleine Engagements als Statistin.

Was aber tat Gott der Herr in Seiner Güte?

Er hatte, wie man weiß, seinerzeit den Himmel und die Erde geschaffen, den Menschen und die Tiere einschließlich der vollkommen überflüssigen Insekten, und so kam es, daß unsere M, als sie eines Morgens aufwachte, die Augen nicht öffnen konnte. Denn in der Nacht hatte sie ein blutrünstiger Moskito in beide Augenlider gestochen, wie das im Sommer gelegentlich vorkommt, und am Morgen waren die Lider so angeschwollen, daß M nur mit Mühe imstande war, sie ein ganz klein wenig zu heben und durch einen ganz

² Abdruck mit Genehmigung des Verlags

schmalen Spalt hindurchzublinzeln. Überdies hatten sich ihre Augenbrauen in Richtung Stirn verschoben, was ihr ein originelles, ausgesprochen erotisches Aussehen verlieh.

Aber M hatte einen Drehtermin und mußte mit geschwellenen Augen ins Atelier fahren.

Und nun geschah das Wunder. Es entfaltete sich bereits in der Straßenbahn, als M dem Schaffner ihre Fahrkarte überreichte und ihn dabei aus notgedrungen geschlitzten Augen von unten her ansah. Der Mann wurde totenblaß, fiel auf die Knie und flehte sie an, ihn zu heiraten, er würde sich umgehend nach Dienstschluß scheiden lassen. Noch bevor sie im Filmstudio ankam, hatte M insgesamt 24 Heiratsanträge bekommen, seriöse wie unsittliche. Als sie ausstieg, stockte der Straßenverkehr, denn sämtliche männlichen Passanten und Autofahrer blieben stehen und starrten ihr hinterher.

Im Atelier fand das Wunder seine Fortsetzung. Kaum hatte M ihre Garderobe betreten, umwarben sie Produzent, Regisseur sowie die Darsteller der männlichen Hauptrollen. Die Darstellerinnen der weiblichen Hauptrollen verfärbten sich gelbgrün vor Neid.

Nach Beendigung der Dreharbeiten bot ihr der Produzent die Hauptrolle in seinem nächsten Film an, den er eigens für sie schreiben lassen wollte. M sollte darin eine Sexgöttin spielen, die einen Mann nur anzusehen brauchte, um ihn sofort seiner gesunden Sinne zu berauben. Es versteht sich von selbst, daß M unterschrieb.

Auf dem Heimweg hatte sie das unguete Gefühl, daß es mit dem Wunder zu Ende ginge. Ihre Augenlider schwellen bereits ab, und ihre Augenbrauen kehrten allmählich an die vorgesehene Stelle zurück. Niemand drehte sich mehr nach ihr um, der Kontrolleur würdigte sie keines Blickes, und von den männlichen Fahrgästen bekam sie nicht einen einzigen Antrag. Sie sah aus wie alle anderen Blondinen, die kein Moskito gestochen hat.

Trübselig saß sie in ihrem kleinen Zimmer und starrte mit weit geöffneten Augen vor sich hin.

Da hörte M plötzlich einen leisen, summenden Ton, der wie Musik in ihren Ohren klang.

„S-s-s-s...“

Der Moskito umkreiste ihr Blondhaar.

Schnell erhob sich M, schloß die Fensterläden ganz dicht, legte sich hoffnungsfroh in ihr Bettchen und sandte noch rasch ein Stoßgebet zum Himmel, ehe sie einschlief.

Und siehe da, als sie am Morgen erwachte, konnte sie die Augen kaum öffnen, weil ihre Lider so angeschwollen waren.

Der Moskito hatte ganze Arbeit geleistet.

M engagierte ein Expertenteam, bestehend aus einem Insektologen, einem Innenarchitekten und einem Maurer, deren Aufgabe darin bestand, die kleine Wohnung hermetisch abgeschlossen zu halten, um dem Moskito keine Chance zum Entwischen zu geben.

Seit Kleopatra hatte keine Frau eine so phantastische Karriere gemacht wie M. Ihre Filme spielten Millionen ein. Männer jeder Altersstufe gerieten bei ihrem Anblick in Raserei, in allen zivilisierten Ländern des Erdballs stieg die Scheidungsrate, Ehegatten verließen scharenweise ihre Frauen, weil keine von ihnen diesen gewissen Blick von unten her zustande brachte, so verheißungsvoll und erotisch wie jenen der Göttin.

Auf dem Gipfel ihres Ruhmes heiratete M einen weltberühmten Dramatiker namens Arthur, und alle drei – M, Arthur und Moskito – gingen auf Hochzeitsreise rund um die Welt. Der Moskito, der mittlerweile auf den Namen Ginsberg hörte, begleitete die

Expedition in einem wattierten Schächtelchen mit winzigen Luftlöchern und unter ständiger Obhut des Insektologen, der das kostbare Tier immer nur des Nachts in das Schlafzimmer der Göttin entließ. Und dort ereignete sich das Unglück. Ms Gatte verspürte im Halbschlaf ein unangenehmes Jucken am Nacken, schlug hin, und um Ginsberg war es geschehen. Unter Arthurs flacher Hand hauchte er sein unersetzliches Leben aus.

Zwar trennte sich M sofort von dem brutalen Mörder, aber das änderte auch nichts mehr daran, daß ihr Stern im Eiltempo sank und die Filmgesellschaft ihren Vertrag unverzüglich kündigte. Der selige Ginsberg hatte ihren göttlichen Sex-Appeal auf Nimmerwiederstich mit ins Grab genommen.

Tibor Vigh (Szeged)

Theoretische und empirische Grundlagen zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen des Abiturs für DaF in Ungarn

1. Notwendigkeit der Untersuchung von Rückwirkungsmechanismen

Die Reform des Abiturs für Deutsch als Fremdsprache ist eine der wichtigsten Veränderungen im ungarischen Bildungssystem. Die frühere, grammatikorientierte Prüfung für Deutsch wurde durch das im Jahre 2005 eingeführte Abitur grundsätzlich verändert: Die neue Abiturprüfung verfolgt die kommunikativen Test- und Bewertungsverfahren. Von der Einführung dieser Prüfung wird die inhaltliche und methodische Modernisierung des Deutschunterrichts erwartet (Einhorn 2007: 75; Petneki 2007a: 117). Dabei stellt sich die Frage, welche Rückwirkung das neue Abitur auf den Lehr- und Lernprozess hat, und inwieweit es zur Modernisierung des Unterrichts beiträgt, also ob die von der Prüfung erwarteten Wirkungen wirklich auftreten (Eckes et al. 2005: 375).

Um auf diese Forschungsfragen eine Antwort zu bekommen, müssen vorher zwei Voraussetzungen erfüllt werden. Es ist einerseits notwendig den Unterrichtskontext, in dem diese grundsätzlich modifizierte Prüfung eingeführt wurde, genau zu kennen. Andererseits müssen die Rückwirkungsmechanismen, die diesen Prozess beeinflussenden Faktoren aus der Fachliteratur bekannt sein. Diese zwei Voraussetzungen sind sehr wichtig, weil nur dadurch möglich ist, die Hypothesen aufzustellen, die Forschungsgegenstände zu erstellen, und mit der Datenerfassung und -auswertung zu beginnen.

In der Fachliteratur wurde das reformierte Abitur im ungarischen Unterrichtskontext ausführlich dargestellt. Es gibt auch auf Deutsch veröffentlichte Publikationen, die die Ziele und die Konzeption des neuen Abiturs zusammengefasst haben (vgl. Einhorn 2002; Petneki 2002, 2007b). Es gibt aber in Ungarn bisher noch keine Publikation, die den Prozess der Rückwirkungsmechanismen vorgestellt hätte, und es wurden die Wirkungen von Prüfungen systematisch noch nicht untersucht. Diese Feststellung trifft auch auf die deutschen Sprachprüfungen zu (Krekeler 2002: 447). So schien es notwendig zu sein, eine detaillierte Fachliteraturrecherche durchzuführen¹. In diesem Beitrag geht es so nicht um die

¹ Die Fachliteraturrecherche wurde während des Studien- und Forschungsaufenthaltes an der Universität Kassel im Rahmen des Germanistischen Institutspartnerschaftsprojektes Kassel-Szeged vom Juni bis zum August 2007 durchgeführt.

Rückwirkungen des neuen Abiturs für DaF auf den Lehr- und Lernprozess, sondern um die Vorstellung der Basis für die Erfassung von Rückwirkungsmechanismen. So ist das Ziel dieses Beitrags, die relevanten Ergebnisse der Literaturrecherche zusammenzufassen und sie in die Forschungskonzeption der ungarischen Abiturprüfung für DaF einzubetten.

2. Theoretische und empirische Untersuchung von Rückwirkungsmechanismen

Das Ziel der Literaturrecherche war, die Ergebnisse von theoretischen und empirischen Forschungen über die Rückwirkungsmechanismen von Sprachtests/Sprachprüfungen² zu überblicken, um die folgenden Fragen beantworten zu können:

- (1) Wie kann die Auswirkung von Prüfungen auf den Lehr- und Lernprozess interpretiert werden?
- (2) Wie können die Rückwirkungsmechanismen beschrieben werden?
- (3) Wie kann die Wirkung der Prüfungen untersucht werden, und welche Schlussfolgerungen können aus den Forschungsergebnissen gezogen werden?
- (4) Welche Hypothesen können im ungarischen Kontext zur Analyse der Wirkung des neuen fremdsprachlichen Abiturs auf den Unterrichtsprozess gestellt werden?

Bei der Systematisierung der Studien wurde sich vor allem auf den verwendeten Begriff und auf die Begriffsbestimmung bzw. auf Modelle konzentriert, die die Rückwirkungsmechanismen darstellen. Das Ziel dieser Phase war es, ein synthetisierendes Modell zu schaffen, das die Wirkungsmechanismen einer Prüfung zusammenfassend vorstellt. Die Ergebnisse von empirischen Forschungen wurden unter folgenden Aspekten systematisiert: das untersuchte Prüfungssystem, Lehr- und Lernkontext, Ziele, Methode bzw. Ergebnisse der Forschung. Auch auf Grund dieser Informationen wurden Hypothesen gestellt, um dann das methodische Vorgehen der Forschung konzipieren zu können.

2.1. Begriffe und Begriffsbestimmung

In den englischsprachigen Publikationen werden die Auswirkungen von Prüfungen ‚washback‘, ‚backwash‘ und ‚impact‘ genannt. In der deutschsprachigen Fach-

² In dem Beitrag werden die Begriffe ‚Test‘ und ‚Prüfung‘ weitgehend synonym verwendet und die formellen und standardisierten Messverfahren darunter verstanden.

literatur greift man häufig auf diese Begriffe zurück, so spricht man vom ‚Backwash-Effekt‘, ‚Backwash-Mechanismen‘ (Schifko 2001) oder von ‚washback‘ (Grotjahn 2000). Auch deutsche Termini wie ‚Rückkopplungsphänomen‘, ‚Rückstromeffekt‘ (Schifko 2001), ‚Rückwirkungsmechanismus‘ (Krekeler 2002), ‚Rückwirkung‘ (Tschirner 2001) oder ‚Auswirkung‘ (Krekeler 2005) werden verwendet.

Bei der Systematisierung der Verwendung der englischen Begriffe stellt Bailey (1999: 3) fest, dass zur Benennung des gleichen Phänomens unterschiedliche Begriffe mit verschiedenen Begriffsbestimmungen und Bedeutungsumfang verwendet werden. So gibt es keine Einheitlichkeit in der Fachliteratur. Im Folgenden wird auf die Interpretation der Begriffe ‚backwash‘, ‚washback‘ und ‚impact‘ eingegangen.

Bei der Interpretation der Begriffe wurden in der Angewandten Linguistik ‚backwash‘ und ‚washback‘ als Synonyme verwendet³. Beide Begriffe beziehen sich auf die Wirkung der Tests auf den Lehr- und Lernprozess (Hughes 1989: 1), auf die Teilnehmer in diesem Prozess (Alderson/Wall 1993: 117; Messick 1996: 243), auf das Lehrmaterial, auf die inhaltlichen und curricularen Veränderungen (Cheng 2005: 28), bzw. auf die Einstellung der Schüler zum Lernen (Biggs 1995: 12, zit. n. Cheng 2005: 27). Hamp-Lyons (1997: 299) und Wall (1997: 291) ergänzen dieses Begriffspaar mit ‚impact‘. Dieser Begriff bedeutet im weiteren Sinne die Wirkung eines Tests auf das Bildungssystem und auf die Gesellschaft, und ‚washback‘ (‚backwash‘) dient als eine Dimension von ‚impact‘ (Abbildung 1).

In den anderen Auffassungen werden die Begriffe Synonym zueinander verwendet, und eher zwei Aspekte von den Rückwirkungen von Tests werden genannt (Abbildung 2). Im Sinne von Bachman/Palmer (1996: 30f.) haben die Verwendung von Tests bzw. die Interpretation und Nutzung der Ergebnisse auf die Mikroebene (auf die Einzelpersonen im Unterrichtsprozess) und auf die Makroebene (auf die Gesellschaft und auf das Bildungssystem) eine Wirkung. Dieser Auffassung ähnlich ist die Definition von Shohamy (1999: 711), in der sie auch zwei Aspekte, die Wirkung von Tests auf den Unterricht (‚education impact‘) und auf die Gesellschaft (‚social impact‘), unterscheidet.

In Abbildung 1 und 2 wird versucht, die Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Interpretationen von ‚washback‘, ‚backwash‘ und ‚impact‘ darzustellen.

³ Bei der Interpretation dieser zwei Begriffe muss darauf hingewiesen werden, dass *backwash* vor allem in der allgemeinen Pädagogik (Krekeler 2002: 446) mit negativer Bedeutung (Cheng/Curtis 2004: 4) verwendet wird. In der britischen Angewandten Linguistik werden *backwash* und *washback* mit identischer Bedeutung (Alderson 2004: xi) zunächst neutral angewendet (Schifko 2001: 830).

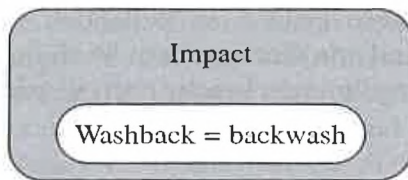


Abbildung 1: Trennung der Begriffe (nach Hughes 1989, Alderson/Wall 1993, Hamp-Lyons 1997, Wall 1997)

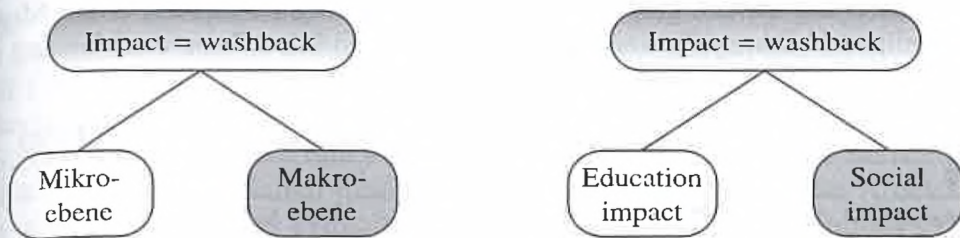


Abbildung 2: Aspekte der Rückwirkung (nach Bachman/Palmer 1996, Shohamy 1999)

Bedeutung der Farben:

- weist auf die Rückwirkung im weiteren Sinne hin
- weist auf die Rückwirkung im engeren Sinne hin
- weist auf die Rückwirkung im weiteren und engeren Sinne hin

Aus Abbildung 1 und 2 können zwei Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens können zwei Formen von Rückwirkungen unterschieden werden: Die Auswirkungen von Prüfungen im engeren Sinne beziehen sich auf den Lehr- und Lernprozess, auf die Teilnehmer in diesem Prozess, während die Auswirkungen von Prüfungen im weiteren Sinne sich auf das Bildungssystem und auf die Gesellschaft beziehen. Zweitens zeigt die Zusammenfassung, dass die Forscher die Begriffe immer mit weitgehendem Bedeutungsumfang verwenden (Bárdos 2002: 74). In diesem Zusammenhang stellt Krekeler (2005: 56) folgende Fragen:

„Welche Auswirkungen sind gemeint? Auswirkungen auf die Lernenden, auf die Lehrenden, auf die Einstellung zum Lernen, auf die Inhalte, auf die Methoden, auf das Curriculum, auf die Gestaltung der Lehrwerke? Sind die Auswirkungen auf alle Lerner, auf alle Lehrer gleich stark?“

Im Folgenden werden diese Fragen so behandelt, dass die Rückwirkungsmechanismen zuerst anhand von theoretischen Modellen und dann mit Hilfe von empirischen Forschungsergebnissen beschrieben werden.

2.2. Beschreibung von Rückwirkungsmechanismen durch theoretische Modelle

In einem anderen auf Ungarisch verfassten Aufsatz (Vigh 2007) wurde die Entwicklung von theoretischen Modellen ausführlich thematisiert, und ein synthetisierendes Modell geschaffen. In diesem Beitrag wird zuerst dieses Modell vorgestellt (Abbildung 3), und dann wird es anhand der Zusammenfassung der relevanten Fachliteratur beschrieben.

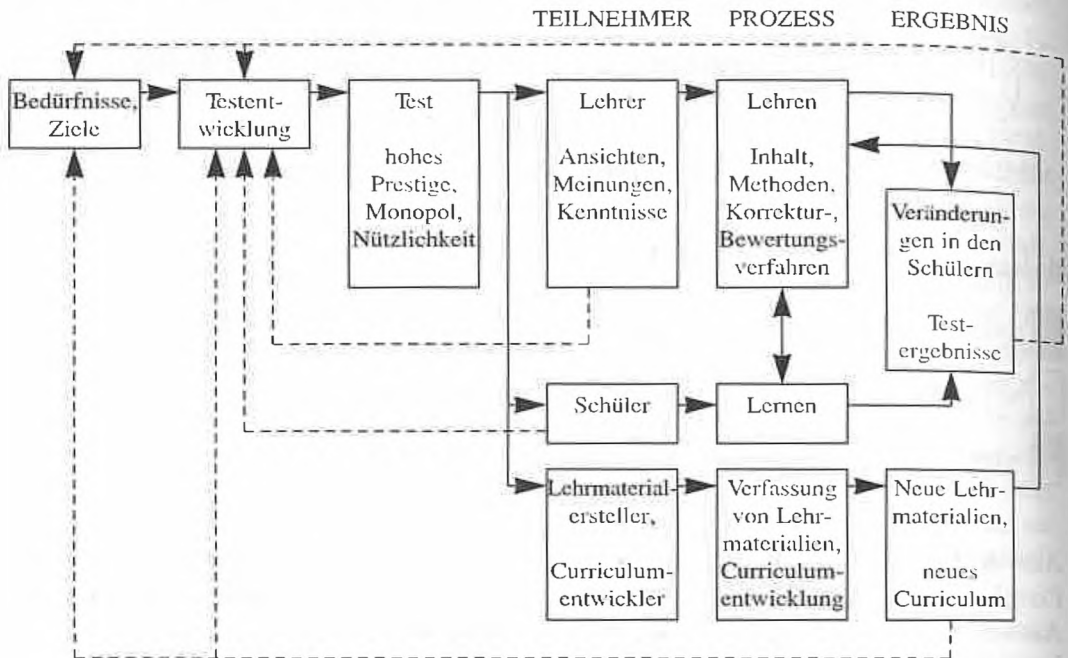


Abbildung 3: Synthetisierendes Modell der Rückwirkungsmechanismen (Vigh 2007: 151.)

Das Modell in Abbildung 3 zeigt den Grundmechanismus der Auswirkungen aufgrund des Trichotom-Modells von Backwash (Hughes 1993: 2, zit n. Bailey 1996: 262) und anhand Baileys (1996: 264) Grundmodell von Rückwirkungsmechanismen. Im Modell bedeutet die durchgehende Linie die direkte oder indirekte Wirkung des Tests auf Teilnehmer (auf Lehrer und Schüler, bzw. auf Lehrmaterialersteller und Curriculumentwickler), auf den Lehr- und Lernprozess

(auf den Unterrichtsinhalt, auf die Unterrichtsmethoden und auf die Leistungsmessung), bzw. auf das Ergebnis. Ein Test beeinflusst also zuerst die Ansichten, Meinungen und Kenntnisse der Teilnehmer, dann bestimmen diese Faktoren den Unterrichtsprozess, und zum Schluss den Inhalt und die Qualität des Lernens (Hughes 1993: 2, zit. n. Bailey 1996: 262), die durch den Test gemessen werden.

Die von den Testergebnissen ausgehende gestrichelte Linie illustriert die Rückwirkungen auf den Testentwicklungsprozess und auf die Ziele. Außerdem kann man anhand von Forschungen und Erhebungen Informationen über die Einstellungen, Attitüden der Teilnehmer erhalten. Dieser Rückwirkungszykel beeinflusst vor allem den Testentwicklungsprozess und erleichtert die angemessene Interpretation der Testergebnisse.

Das synthetisierende Modell beinhaltet anhand des konzeptuellen Modells von Saif (2006: 5) den Zielen und Bedürfnissen entsprechenden Testentwicklungsprozess. In dieser Phase ist es notwendig, eine Bedarfsdiagnose herzustellen (Tschirner 2001: 92), die einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Ziele, auf den Typ, auf den Inhalt bzw. auf die Entwicklung und auf die Abwicklung des Tests hat. In diesem Prozess soll ein Test entstehen, der ein hohes Prestige oder Monopol und Nützlichkeit⁴ hat (Gates 1995: 102), weil diese Faktoren vor allem die Intensität⁵ der Rückwirkung bestimmen (Watanabe 2004: 20).

Das Modell in Abbildung 3 verweist auch auf den Zusammenhang zwischen Test, Unterrichtsprozess und Curriculum (curriculum alignment) (vgl. Leitzer/Vogel 1994). In der Fachliteratur werden zwei Formen: die vorherige (alignment by frontloading) und die nachherige (alignment by backloading) Anpassung unterschieden. Aus diesen Begriffen entstehen die in Tabelle 1 angegebenen Kombinationen.

	<i>Curriculumbasierte Bewertung</i>	<i>Prozessbasierte Bewertung</i>
<i>Vorherig</i>	Curriculumentwicklung, dann Testentwicklung, um die Anforderungen des Curriculums zu messen.	Unterricht, dann Testentwicklung, um den Inhalt des Unterrichts zu messen.
<i>Nachherig</i>	Beschaffung von veröffentlichten Testitems und darauf basierte Curriculumentwicklung.	Beschaffung von veröffentlichten Testitems und darauf basierter Unterrichtsprozess.

Tabelle 1: Charakteristika der Formen der Anpassung von Test, Unterricht und Curriculum (English/Steffy 2001, zit. n. Chen 2002: 31)

⁴ Nützlichkeit bedeutet hier die Möglichkeiten, die ein Test für die Kandidaten anbietet (Gates 1995: 102).

⁵ Intensität ist eine Dimension der Rückwirkungsmechanismen von Tests. Watanabe (2004: 20f.) nennt noch folgende Dimensionen: Spezifität (allgemeine und spezifische Rückwirkung), Länge (kurz oder lang), Intentionalität (beabsichtigte oder nicht beabsichtigte Wirkungen), Wert (positiv oder negativ).

Das in Abbildung 3 dargestellte Modell geht anhand der Fachliteratur davon aus, dass beim Verhältnis zwischen Test, Unterricht und Curriculum die Rolle des Tests immer betont wurde. Das zeigt auch die Argumentation von Madaus (1988: 83, zit. n. Spratt 2005: 5): „It is testing, not the ‚official‘ stated curriculum, that is increasingly determining what is taught, how it is taught, what is learned, and how it is learned.“ Im Hintergrund dieser Auffassung steht der von Bewertung gesteuerte Unterricht (measurement driven instruction). Das bedeutet, was und wie in den Tests gemessen wird, wird im Unterricht für wertvoll gehalten, und dadurch determinieren die Tests den Lehr- und Lernprozess (McEwen 1995: 42, zit. n. Cheng/Curtis 2004: 3). Diese Konzeption bezieht sich vor allem auf standardisierte Tests (z.B. auf das Abitur und auf Aufnahmeprüfungen), die wichtige Konsequenzen für Lehrer und Schüler haben (z.B. die Testergebnisse werden veröffentlicht, um auf die Qualität des Unterrichts zu schließen) (Smith 1991: 9).

Aus dem synthetisierenden Modell kann man auf die positive und auf die negative Rückwirkung schließen. Der Wert der Rückwirkungsmechanismen wird nämlich durch die Qualität des Testentwicklungsprozesses und durch die Konzeption der Anpassung von Test, Unterricht und Curriculum beeinflusst. Dieser Zusammenhang wird am Beispiel der negativen Wirkung vorgestellt. Es handelt sich um einen negativen Einfluss,

wenn Inhalt und Konstruktion des Tests nicht mit den Lehr- und Lernzielen bzw. mit der angestrebten Fertigkeit übereinstimmen. [...] Die Lerner würden sich [in diesem Fall] Fähigkeiten aneignen, mit denen sie zwar in der Testsituation bestehen, nicht aber in der realen Sprachverwendungssituation. (Krekeler 2005: 90f.)

Der Grund dafür ist, dass im Sprachunterricht nur die in der Prüfung vorkommenden Aufgabentypen und Prüfungsstrategien gelehrt werden (Perlmann-Balme 2006: 8). Die Prüfung entwickelt sich also zum „heimlichen“ Curriculum (Glaboniat/Müller 2006: 17) und die „Unterrichtskultur wird immer mehr eine Prüfungskultur.“ (Krumm 2006: 31) An diesem Punkt ergeben sich viele Fragen: Was ist genau die Verbindung zwischen Ursache und Wirkung? Kann man die negative Rückwirkung auf den Unterrichtsprozess nur dann vermeiden, wenn der Test den realen Sprachbedürfnissen entsprechend, also auf Grund der kommunikativen Sprachleistungsmessung erstellt wird? Haben also die in diesem Sinne verstandenen guten Tests eine positive und die schlechten Tests eine negative Wirkung auf den Unterricht? Anders formuliert: Verursacht die Verwendung von kommunikativen Testverfahren einen kommunikativen Fremdsprachunterricht? Oder ist der Wert der Rückwirkung von der Qualität des Tests unabhängig und wird er durch andere Faktoren bestimmt? Diese Fragestellungen deuten schon auf die in der Fachliteratur oft diskutierte Problematik, also auf den Zusammenhang zwischen Validität und Rückwirkung hin. Darüber entstanden unterschiedliche Konzeptionen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

In der traditionellen Auffassung über die Wirkungsmechanismen gingen die Forscher davon aus, dass die Einführung eines neuen Tests notwendigerweise zur Rückwirkung führt, und deren Wert nur von der Qualität des Tests abhängt. So nennt Hughes (1989: 44 ff.) in seiner Konzeption („working for washback“) folgende Aspekte, um eine positive Rückwirkung zu erreichen: (1) Vertrautheit und Transparenz der Anforderungen, (2) Repräsentative, unvorhersagbare Auswahl, (3) Direktes Testen, (4) Kriteriumsorientiertheit, (5) Unterstützung und Anleitung für Lehrer⁶. Dieser Auffassung entspricht Morrrows (1986: 6) Rückwirkungsvalidität („washback validity“), die die Qualität des Tests und seine Rückwirkung auf den Lehr- und Lernprozess angibt. Ein Test kann also nur dann als gültig aufgefasst werden, wenn er eine positive Auswirkung auf den Unterrichtsprozess hat. In einer anderen Konzeption nannten Frederiksen/Collins (1989: 27) „washback“ systematische Validität („systematic validity“), und in diesem Sinne ist ein Test nur dann gültig, wenn er Veränderungen im Unterrichtssystem und im Curriculum verursacht. Beide Validitätstypen wurden kritisiert, sie werfen nämlich viele Fragen auf: Wie können diese Kriterien empirisch nachgewiesen werden? (Wall 2005: 293) Ist ein Test nicht valide, wenn die Absichten der Testersteller nicht erfüllt werden? (Saif 2006: 3) Kann ein schlechter (poor) Test (dessen Inhalt mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts nicht übereinstimmt) als gültig bezeichnet werden, wenn er irgendwelche Veränderungen in dem Unterrichtssystem betreibt? (Messick 1996: 242)

Auf Grund der Kritik der Konzeption von Morrow (1986) und Frederiksen/Collins (1989) stellen Alderson/Wall (1993: 116) fest: „washback is likely to be complex phenomenon which cannot be related directly to a test's validity.“ Im Einklang dieser Aussage gibt Messick (1996: 251) mit dem Begriff „consequential validity“ an, dass die Konsequenzen eines Tests allgemein und allein nicht stehen können, sondern sie müssen als ein Aspekt der Konstruktvalidität angesehen werden. Dieser wird auch als Aspekt der Auswirkungen⁷ („consequential aspect“) bezeichnet. Dieser Auffassung ist der Konzeption von Bachman/Palmer (1996) sehr ähnlich, in der die Auswirkung („impact“) ein Aspekt von Nützlichkeit („usefulness“) ist, der „auf die Interpretation der Ergebnisse bezogen wird und nicht als Eigenschaft des Tests angesehen wird“ (Krekeler 2005: 51). So ist es relativ schwierig, einen direkten Zusammenhang zwischen „washback“ und „Validität“ festzustellen (Ferman 2004: 245; Tsagari 2007: 6) und aus diesem Grund hat allein der positive und negative Wert der Rückwirkung keinen Einfluss auf die Testvalidität.

Alderson/Wall (1993), Messick (1996) und Burrows (2004) haben darauf hingewiesen, dass der Wert der Rückwirkung von den *individuellen* Ansichten,

⁶ Die deutsche Übersetzung erfolgte nach Schifko (2001: 831).

⁷ Die deutsche Übersetzung dieses Begriffs erfolgte nach Krekeler (2005: 50).

Meinungen und Kenntnissen der Lehrer stark abhängt. Diese Feststellung unterstützen die Forschungsergebnisse von Wall/Alderson (1993). Sie konnten empirisch nachweisen, dass die Lehrer ihre Schüler auf ähnliche Tests unterschiedlich, und auf verschiedene Tests sehr ähnlich vorbereiteten. Das kann daran liegen, dass die Grundsätze der verwendeten Testverfahren und die Philosophie des Tests für die Benutzer versteckt bleiben. So ist die Einbeziehung der Lehrer in den Testentwicklungs- und -abwicklungsprozess von großer Bedeutung (Alderson 2004). Die individuellen Überzeugungen und Attitüden der Lehrer über die Prüfung beeinflusst also stark den Unterrichtsprozess und so die Rückwirkung. Die Analyse der Rückwirkungsmechanismen wird aber durch diese Tatsache erschwert. So kann in dieser Hinsicht als ein bedeutender Fortschritt angesehen werden, dass es Burrows (2004) gelungen ist, in dem Unterrichtsverhalten der Lehrer durch qualitative Analyse bestimmte Muster festzustellen und dadurch Modelle für Lehrerprofile zu erstellen. Dieses Beispiel weist auch darauf hin, dass empirische Forschungen in diesem Bereich sehr wichtig sind, um die Rückwirkungsmechanismen genau interpretieren zu können.

2.3. Beschreibung von Rückwirkungsmechanismen durch empirische Forschungen

Im Folgenden wird nur ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse angegeben, auf Vollständigkeit muss aus Platzgründen verzichtet werden.

Als Ausgangspunkt der empirischen Forschungen dienen die von Alderson/Wall (1993: 120f.) aufgestellten Washback Hypothesen und die erste Analyse zu den Auswirkungen des modifizierten O-level Exams in Sri Lanka (Wall/Alderson 1993). Die anderen Forschungen in diesem Bereich stammen aus verschiedenen Teilen der Welt (z.B. aus den USA, England, Neuseeland, Australien, Japan, Hong-Kong und Israel), und sie beziehen sich auf verschiedene Forschungskontexte: auf die Wirkungen von Sprachprüfungssystemen (z.B. TOEFL, IELTS), auf Abitur und auf Aufnahmeprüfungen. Die Forschungen haben ausschließlich die Wirkung eines Tests auf die Unterrichtspraxis untersucht, es gibt keine Analyse, die die Wirkungen von Prüfungen im weiteren Sinne untersucht hätte. Da dieses Phänomen sehr komplex ist, verwendeten die Forscher die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, also Fragebögen, Interviews, Fokusgruppeninterviews und Unterrichtsbeobachtungen.

Die Forschungen haben die folgenden Aspekte der Rückwirkungsmechanismen untersucht: Die Wirkung von Tests (1) auf den Inhalt des Unterrichts und auf das Curriculum, (2) auf die Kursmaterialien, (3) auf die Unterrichtsmethodologie, (4) auf die Verwendung von Test- und Bewertungsverfahren, (5) auf die Gefühle und Attitüden der Lehrer und Schüler und (6) auf den Lernprozess (Chen 2002; Spratt 2005; Wall 2005).

Alderson (2004: ix-x.) fasst die Ergebnisse der empirischen Forschungen in dem Vorwort zum Buch von Cheng/Watanabe/Curtis (2004) so zusammen: Die Tests haben auf den Inhalt des Unterrichts und auf die Lehrmaterialien einen größeren Einfluss (curricularer Aspekt)⁸ als auf die Unterrichtsmethodologie der Lehrer (didaktisch-methodischer Aspekt). Die Lehrer bereiten ihre Schüler auf ähnliche Tests sehr unterschiedlich vor (individualpsychologischer Aspekt). Außerdem haben die Tests mit höherem Status eine größere Wirkung, als die Tests mit niedrigem Prestige (statusbezogener Aspekt). In den anderen Forschungsbereichen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden. Es gibt wenige Studien, die die Auswirkung von Prüfungen auf die Bewertungspraxis untersucht hätten. Wall/Alderson (1993) stellen fest, dass die Vertrautheit mit dem Bewertungssystem der Prüfung eine wichtige Rolle bei der positiven Rückwirkung spielt. Die meisten Studien (vgl. Alderson/Hamp-Lyons 1996; Shohamy/Donitsa-Schmit/Ferman 1996; Cheng 2005) berichten darüber, dass die Lehrer oft eine negative Einstellung gegenüber der Prüfung hatten, andere weisen auf positive Attitüde zur Prüfung hin (vgl. Watanabe 1996, Hayes/Read 2004). Aus den Forschungsergebnissen geht aber nicht eindeutig hervor, welche Wirkung die positiven und die negativen Attitüden auf den Unterrichtsprozess hatten (Spratt 2005: 18). Es gibt auch wenige Studien, die die Wirkung von Prüfungen auf Lernprozesse untersucht haben (Wall 2000: 502). Ferman (2004) hat aber festgestellt, dass die Prüfung eine geringere Rückwirkung auf das Sprachlernen hatte und die Wirkung viel mehr individuell war. Nach Cheng (2005) haben in diesem Bereich die Motivation und Lernstrategien der Schüler eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend können drei Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens können die Prüfungen eine Wirkung auf die oben genannten Bereiche haben, aber sie ist nicht immer vorhanden, und sie kann verschiedene Formen und Intensität annehmen (Spratt 2005: 21). Zweitens kann festgestellt werden, dass die Wirkung von Prüfungen ein komplexes Phänomen ist, und ihre Stärke auch davon abhängt, in welchem Unterrichtskontext sie untersucht wird. Die Forschungen haben nämlich oft zu widersprüchlichen Ergebnissen geführt, so „ist die Übertragbarkeit auf andere Lehr-/ Lernsituationen fragwürdig“ (Krekeler 2002: 447). Drittens können die Lehrer Agens der Rückwirkungsmechanismen genannt werden (Spratt 2005: 27), weil die Rückwirkung eines Tests (1) von der Überzeugung, (2) den Attitüden der Lehrer gegenüber der eingeführten Prüfung, bzw. (3) der Ausbildung und (4) der Persönlichkeit der Lehrer grundlegend beeinflusst wird.

⁸ Die in Klammern stehenden Aspekte wurden auf Grund der Studie von Schifko (2001: 831) angegeben.

3. Konzeption zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen

Im Folgenden werden die Kenntnisse über die im Jahre 2005 eingeführte Abiturprüfung in DaF und die Charakteristika der Rückwirkungsmechanismen integriert und Hypothesen zur Erforschung dieses Phänomens angegeben. Außerdem wird darauf eingegangen, mit welchen Forschungsgegenständen die Analyse durchgeführt werden kann.

Als Grundannahme gilt, dass die Abiturprüfung für DaF eine Wirkung auf den Lehr- und Lernprozess, auf Lehrer und Schüler und auf ihre Attitüden hat. Diese Feststellung kann durch folgende Tatsachen bestätigt werden: (1) Die Prüfung misst die kommunikative Sprachverwendung und so richtet sie sich nach den realen Sprachbedürfnissen der Schüler. (2) Das neue, zweistufige fremdsprachliche Abitur hat ein hohes Prestige, weil das Bestehen der Prüfung für die Abiturienten wichtig ist. Die Mittelstufe ist nämlich die eigentliche Abschlussprüfung in den Fachmittelschulen und Gymnasien, und die Oberstufe dient vor allem als Einstiegsqualifikation zum Hochschulstudium. So ist (3) das Abitur die einzige, das Schulsystem abschließende Prüfung. Diese Auflistung bestätigt, dass die Prüfung alle Voraussetzungen erfüllt, die bei den Rückwirkungsmechanismen notwendig sind (vgl. Abbildung 3).

Im Folgenden werden anhand der Ergebnisse der Fachliteraturrecherche Hypothesen in fünf Bereichen angegeben. (1) Es wird angenommen, dass die Prüfung den Inhalt des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bestimmt: Wahrscheinlich wird auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten ein größerer Wert gelegt, z.B. auf den Unterricht von Hörverstehen, weil dies im früheren Abitur nicht gemessen wurde. (2) Die Lehrer verwenden wahrscheinlich kommunikative Lehr- und Arbeitsbücher, bzw. sie haben wegen der neuen Prüfung ihre Lehrmaterialien gewechselt. Außerdem kann angenommen werden, dass die Lehrer selbst der Betrachtungsweise der neuen Prüfung entsprechend Lehrmaterialien erstellen. (3) Die Wirkung der Prüfung auf die Unterrichtsmethodologie hängt wahrscheinlich stark von der eigenen Persönlichkeit und Einstellung des Lehrers ab. Die Kenntnisse über die neue Prüfung können aber direkt die aktuelle Unterrichtspraxis beeinflussen (Petneki 2007a: 117 f.). (4) Da die Lehrer sowohl als Korrektoren als auch als Aufgabenersteller (in der Mittelstufe bei der mündlichen Prüfung) in die Abwicklung der Prüfung involviert sind, kann im Bereich Leistungsmessung mit einem starken und direkten Rückwirkungseffekt gerechnet werden. Es wird auch angenommen, dass die kommunikativen Test- und Bewertungsverfahren im Lernprozess erscheinen (Einhorn 2007: 74). Außerdem hat wahrscheinlich die Prüfung einen Einfluss auf die Prüfungspraxis, über die angenommen werden kann, dass sie immer zuverlässiger wird. (5) Die Wirkung der Prüfung auf das Sprachlernen kann von vielen Faktoren abhängig sein (z.B. von der Einstellung der Schüler zum Lernen und von den Ansichten der Lehrer über die Attitüde der Lerner). Aus der Analyse der bisherigen Prüfungsergebnisse

des Abiturs geht aber hervor, dass die Kandidaten immer bessere Ergebnisse erreichen (Einhorn 2007; Petneki 2007b). Dabei stellt sich die Frage, ob die Lehrer nun auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten einen größeren Wert legen, oder ob sie eher Prüfungsstrategien mit Hilfe von vorherigen Prüfungsaufgaben unterrichten (Einhorn 2007: 103). Aus dieser Auflistung kann festgestellt werden, dass die Prüfung sehr viele Vermutungen aufwirft, deren Untersuchung dazu beitragen kann, die Rückwirkung der neuen Abiturprüfung kennen zu lernen.

Da dieses Phänomen im ungarischen Kontext noch nicht untersucht wurde, ist es notwendig, eine erschließende Forschung durchzuführen. Dazu ist eine Fragebogenerhebung am meisten geeignet, deren Ziel ist, die die Wirkung beeinflussenden Faktoren, also die Überzeugung, Attitüden und Kenntnisse der Lehrer über die Prüfung zu analysieren. Dabei muss untersucht werden, wie die ungarischen Deutschlehrer in den Fachmittelschulen und Gymnasien die Wirkung des neuen Abiturs in ihrem Lehr- und Lernprozess empfinden, und über welche Überzeugungen und Einstellungen sie verfügen. Mit dem Fragebogen können die in Tabelle 2 angegebenen Faktoren untersucht werden.

Lehrerbezogene Faktoren

<p><i>Überzeugung der Lehrer über</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Reliabilität und Fairness der Prüfung - die erfolgreichen Lehrmethoden - den Widerspruch zwischen der Prüfung und der aktuellen Lehrpraxis - das Prestige und die Nützlichkeit der Prüfung - das Verhältnis zwischen der Prüfung und den Kursbüchern - das Verhältnis zwischen der Prüfung und dem Unterrichtsinhalt - das Verhältnis zwischen der Prüfung und der verwendeten Testverfahren in dem Unterrichtsprozess - die Attitüde ihrer Schüler zum Sprachlernen 	<p><i>Einstellung der Lehrer zu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - der Prüfung - den auf die Prüfung vorbereitenden Lehrmaterialien - der Vorbereitung auf die Stunden <p><i>Qualifikationsstufe der Lehrer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtserfahrungen der Lehrer - Quantität der allgemeinen methodischen Schulung - Teilnahme an Prüferschulungen - Kenntnisse über die Prüfung - Verständnis der Philosophie der Prüfung
---	--

Tabelle 2: Untersuchte Faktoren, die die Rückwirkungsmechanismen beeinflussen (nach Spratt 2005: 29)

Aus den Daten dieser erschließenden Forschung kann man Informationen darüber bekommen, auf welchen Gebieten die Lehrer am meisten die Wirkung der neuen Abiturprüfung empfinden. Außerdem können verschiedene Lehrerprofile erstellt werden. So können die Forschungsergebnisse dazu beitragen, Informationen für den Prüfungsentwicklungsprozess zu liefern und weitere Analysen in diesem Bereich durchzuführen.

4. Zusammenfassung

Das Ziel dieses Beitrags war, mit Hilfe einer Fachliteraturrecherche die Hintergründe zur Erforschung der Rückwirkungsmechanismen des Abiturs für DaF auf den Sprachunterricht zu beschreiben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Rückwirkung von Prüfungen ein komplexes Phänomen ist, das eine direkte und eine indirekte Wirkung auf Personen (z.B. auf Kursbuchersteller, Lehrer und Schüler und deren Attitüde), auf den Lehr- und Lernprozess (auf den Unterrichtsinhalt, -methodologie und auf die Leistungsmessung), bzw. auf das Ergebnis (also auf den Inhalt und Qualität des Lernens) ausübt. Diese Wirkung ist nicht vorhersagbar, da sie von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Darunter spielen die Ansichten, Meinungen und Kenntnisse der Lehrer eine entscheidende Rolle. Der Wert kann entweder positiv oder negativ sein, aber er hat allein keinen Einfluss auf die Testvalidität. Die empirischen Untersuchungen haben die Rückwirkungsmechanismen in verschiedenen Unterrichtskontexten analysiert und dabei wurden die quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden kombiniert verwendet.

Zwei Jahre nach der Einführung des neuen ungarischen Abiturs für DaF wird angenommen, dass die Prüfung eine empirisch nachweisbare Wirkung auf die Ansichten, Meinungen und Kenntnisse der Lehrer ausübt, die sich vor allem auf die aktuelle Unterrichtspraxis, auf den Inhalt des Unterrichts, auf Kursmaterialien und auf die Leistungsmessung beziehen. Die Prüfung hat wahrscheinlich eine indirekte Wirkung auf die Methodologie des Sprachunterrichts und auf die Qualität des Lernens, die nur längerfristig nachweisbar ist.

Die Ergebnisse der Fachliteraturrecherche haben richtungsweisende Informationen gegeben, welche Gebiete bei diesem komplexen Phänomen zu untersuchen ist. Außerdem hat die Untersuchung dazu beigetragen, theoretische und empirische Grundlagen zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen des ungarischen Abiturs für DaF zu leisten.

Literatur

- Alderson, J. Charles 2004: Foreword. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, ix-xii.
- Alderson, J. Charles/ Hamp-Lyons, Liz 1996: TOEFL preparation courses: A study of washback. In: Language Testing 13/3, 280-297.
- Alderson, J. Charles/Wall, Diane 1993: Does washback exist? In: Applied Linguistics 14/2, 115-129.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. 1996: Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford.
- Bailey, Kathleen M. 1996: Working for washback: A review of the washback concept in language testing. In: Language Testing 13/3, 257-279.

- Bailey, Kathleen M. 1999: Washback in language testing. Princeton, NJ (=TOEFL Monograph Series MS-15).
- Bárdos, Jenő 2002: Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata [Theorie und Praxis von Sprachleistungsmessung und -bewertung]. Budapest.
- Burrows, Catherine 2004: Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 113-128.
- Chen, Lih-Mei Donna 2002: Taiwanese junior high school English teachers' perceptions of the washback effect of the basic competence test in English. Doctoral Dissertation. Ohio.
- Cheng, Liying (2005): Changing language teaching through language testing: A washback study. Cambridge (= Studies in language testing, 21).
- Cheng, Liying/Curtis, Andy 2004: Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 3-17.
- Cheng, Liying/Watanabe, Yoshinori/Curtis, Andy (Hg.) 2004: Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ.
- Einhorn, Ágnes 2002: Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung in DaF Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996-2002. In: Ágel, V./Herzog, A. (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002, Budapest/Bonn, 315-329.
- Einhorn, Ágnes 2007: Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja [Die Reform des fremdsprachlichen Abiturs]. In: Vágó, I. (Hg.): Fókuszban a nyelvtanulás [Sprachlernen im Fokus]. Budapest, 73-105.
- Eckes, Thomas/Ellis, Melanie/Kalnberzina, Vita/Pizorn, Karmen/Springer, Claude/Szolász, Krisztina/Tsagari, Constance 2005: Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. In: Language Testing 22/3, 355-377.
- Ferman, Irit 2004: The washback of an EFL national oral matriculation. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 191-210.
- Frederiksen, John R./Collins, Allan 1989: A systems approach to educational testing. In: Educational Researcher 18/9, 27-32.
- Gates, Shaun 1995: Exploiting washback from standardized tests. In: Brown, J.D./Yamashita, S.O. (Hg.): Language testing in Japan. Tokyo, 101-106.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin 2006: Note „Sehr gut!“ – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 34, 14-21.
- Grotjahn, Rüdiger 2000: Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Wolff, A./Tanzer, H. (Hg.): Sprache – Kultur – Politik. Regensburg (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 53), 304-341.
- Hayes, Belinda/Read, John 2004: IELTS test preparation in New Zealand: Preparing students for the IELTS academic module. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 97-111.

- Hamp-Lyons, Liz 1997: Washback, Impact and Validity: Ethical Concerns. In: *Language Testing* 14/3, 295-303.
- Hughes, Arthur 1989: *Testing for language teachers*. Cambridge.
- Krekeler, Christian 2002: Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH. In: *InfoDaF* 29/5, 441-458.
- Krekeler, Christian 2005: *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Dissertation beim Fachbereich für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Krumm, Hans-Jürgen 2006: Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 34, 30-33.
- Leitzel, Thomas C./Vogler, Daniel E. 1994: *Curriculum alignment: theory to practice*. Washington DC.
- Messick, Samuel 1996: Validity and washback in language testing. In: *Language Testing* 13/3, 241-256.
- Morrow, Keith 1986: The evaluation of tests of communicative performance. In: Portal, M. (Hg.): *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference*. London, 1-13.
- Perlmann-Balme, Michaela 2006: „Das kann ich schon!“ Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 34, 5-13.
- Petneki, Katalin 2002: Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht für Ungarn*. 17/1-2, 33-42.
- Petneki, Katalin 2007a: Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón [Der Unterricht von Fremdsprachen in Ungarn um die Jahrtausendwende]. Szeged.
- Petneki, Katalin 2007b: Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: Wolff, A./ Hunstiger, A./ Koreik, U. (Hg.): *Chance Deutsch: Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Regensburg (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 78), 175-186.
- Saif, Shahrzad 2006: Aiming for positive washback: a case study of international teaching assistants. In: *Language Testing* 23/1, 1-34.
- Schifko, Manfred 2001: Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht. In: Helbig, G. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York (= *HSK* 19), 827-834.
- Shohamy, Elana 1999: Language testing: impact. In: Spolsky, B. (Hg.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Amsterdam, 711-714.
- Shohamy, Elana/Donitsa-Schmit, Smadar/Ferman, Irit 1996: Test impact revisited: washback effect over time. In: *Language Testing* 13/3, 298-317.
- Smith, Mary Lee 1991: Put to the test: the effects of external testing on teachers. In: *Educational Researcher* 20/5, 8-11.
- Spratt, Mary 2005: Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. In: *Language Teaching Research* 9/1, 5-29.
- Tsagari, Diane 2007: *Review of washback in language testing: How has been done? What more needs doing?* Washington DC.
- Tschirner, Erwin 2001: Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. In: Grotjahn, R. (Hg.): *Themenschwerpunkt Leistungs-*

- messung und Leistungsevaluation. Tübingen (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 30), 87-115.
- Vígh, Tibor 2007: A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása [Theoretische und empirische Erforschung der Wirkung von Prüfungen auf den Lehr- und Lernprozess]. In: Magyar Pedagógia 107/2, 141-161.
- Wall, Diane 2000: The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? In: System 28/4, 499-509.
- Wall, Diane 2005: The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. Cambridge (= Studies in Language Testing 22).
- Wall, Diane/ Alderson, J. Charles 1993: Examining washback: The Sri Lankan impact study. In: Language Testing 10/1, 41-69.
- Watanabe, Yoshinori 1996: Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. In: Language Testing 13/3, 318-333.
- Watanabe, Yoshinori 2004: Methodology in washback studies. In: Cheng, L./ Watanabe, Y./ Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 19-36.

