

Zur Förderung der Kommunikationssprache Deutsch im handlungsorientierten DaF-Unterricht

Monika ŠAJÁNKOVÁ

Comenius University Bratislava
monika.sajankova@uniba.sk

ABSTRACT

On the promotion of German as a language of communication in action-oriented German lessons.

In the following article, attention will be given primarily to the question of what role the target language plays as a language of communication in foreign language teaching (in this case of German) in the acquisition of communicative competence and how it can be promoted. In the research presented, I focus on the question in which language(s) the communication between teachers and learners takes place, depending on different teaching phases, situations and didactic goals. The research is based on the method of participant observation, and observations of online German lessons were carried out in selected classes at primary and secondary level.

KEYWORDS

communication language, teaching German as a foreign language, communicative competence, switching between languages

1. Einleitung

Der Beitrag thematisiert vor dem Hintergrund der Unterrichtssituation im Fach Deutsch als Fremdsprache an slowakischen Gymnasien das anhaltende Problem, dass die Schüler:innen selbst nach mehreren Jahren Deutschunterricht oft große Schwierigkeiten haben, alltägliche Kommunikationssituationen in der Fremdsprache zu bewältigen. Im Folgenden wird der Frage Aufmerksamkeit geschenkt, welche Rolle beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz die Zielsprache als Kommunikationssprache im Fremdsprachenunterricht (in diesem Fall Deutsch) spielt und wie man sie im Deutschunterricht fördern kann.¹

1 Die Arbeit ist ein Ergebnis des Forschungsprojekts *Sprach- und Kommunikationsprobleme in der Slowakei und deren Management*, das von der Agentur für Forschung und Entwicklung unter der Vertragsnummer APVV-17-0254 (2018–2022) unterstützt wurde.

In der vorgestellten Forschung konzentriere ich mich auf die Frage, in welcher/n Sprache(n) die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden verläuft, mit Schwerpunkt auf den Lehrenden, die durch ihre Herangehensweise die Art der Sprachkommunikation bestimmen. Meiner Untersuchung liegt die Methode der teilnehmenden Beobachtung zugrunde, in ausgewählten Klassen der Primar- und Sekundarstufe II wurden Hospitationen im Online-Deutschunterricht durchgeführt. Die entscheidende Fragestellung der Analyse ist das Sprachverhalten und Sprachmanagement der einzelnen Teilnehmer:innen, die Verwendung der Zielsprache Deutsch und die Verwendung der Muttersprache Slowakisch in Abhängigkeit von verschiedenen Unterrichtsphasen, Situationen und didaktischen Zielen.

Im Anschluss sollen konkrete didaktische und methodische Maßnahmen präsentiert werden, mit denen sich die Fremdsprachenvermittlung handlungsorientiert gestalten lässt, wobei insbesondere dafür plädiert wird, dass Deutsch als Zielsprache schon ab dem Anfängerniveau A1 Kommunikationssprache im Unterricht sein sollte. Da eine langjährige Unterrichtstradition und die eigene Lernbiografie die Einstellung von Lernenden und Unterrichtenden prägt, werden auch Möglichkeiten diskutiert, welche Mittel zur Verfügung stehen, um ein Umdenken in der Unterrichtskommunikation zu erreichen und Selbstreflexion anzuregen.

2. Kommunikative Sprachkompetenz als Bildungsziel

Dieser Artikel befasst sich mit dem aktuellen Stand des Fremdsprachenunterrichts in der Slowakei, insbesondere mit dem Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Das Sprachniveau der Deutschkenntnisse von Absolvent:innen der Primar- und Sekundarstufe und von frisch aufgenommenen Studierenden, die an der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava Deutsch zu studieren anfangen, lässt darauf schließen, dass die Effektivität des Deutschunterrichts oft unzureichend ist und die gewählten Lehrmethoden nicht zur Erreichung der kommunikativen didaktischen Ziele beitragen. Die Lernenden, bzw. auch unzufriedene Eltern, versuchen, die mangelnden Sprachkenntnisse durch den Besuch zusätzlicher privater Sprachkurse an Sprachschulen und im Ausland zu kompensieren.

Die Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, ist in vielen Fällen nur gering ausgeprägt, und die Beteiligten der sprachlichen Kommunikation sind nicht in der Lage, in konkreten authentischen Situationen des realen Lebens sprachlich zu interagieren, die Äußerungen der Kommunikationspartner zu verstehen und ihre eigenen Ideen in einer Fremdsprache verständlich auszudrücken.

Die Gründe dafür können vielfältig sein, wie z. B. die Vermittlung von explizitem grammatikalischem Wissen auf der metasprachlichen Ebene ohne die Fähigkeit, es in der Praxis anzuwenden, die kontextfreie Präsentation und das Lernen von Vokabeln in Form von Listen oder der unzureichende Raum für die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz im Frontalunterricht. All diesen Aspekten sollte zweifellos mehr Aufmerksamkeit in Form von Forschungsarbeiten gewidmet werden, um die Qualität des Unterrichtsprozesses zu verbessern.

Die Beherrschung von Fremdsprachen wird heutzutage als sehr wichtig angesehen. Das Bildungsziel der Mehrsprachigkeit ist allgemein anerkannt und bildet die Grundlage für die Entwicklung von Bildungsprogrammen und Lehrplänen. Die Notwendigkeit, kommunikative Sprachkompetenz als ein System linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Komponenten zu entwickeln, wird auch vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (URL 1, URL 2) hervorgehoben. In diesem Dokument wird umfassend beschrieben, was Lernende lernen sollten, um Sprache zur Kommunikation nutzen zu können, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie erwerben sollten, um kommunikativ kompetent zu sein.

Die kommunikativ-pragmatische Wende in den 1970er Jahren, d. h. die Abkehr von der systemischen Linguistik hin zu einer kommunikationsorientierten Linguistik, fand auch im Fremdsprachenunterricht ihre Resonanz. „Diese Aufgabe, kommunikative Kompetenz zu konzeptualisieren, stellten sich v. a. der amerikanische Anthropologe und Soziolinguist Dell Hymes und der deutsche Soziologe und Philosoph Jürgen Habermas, die pauschal auch als Ursprungsquellen der kommunikativen Didaktik bezeichnet wurden“ (Sadownik, 2020:44). Für den Fremdsprachenunterricht hat Hans E. Piepho (1974) diese Gedanken als erster in seiner Monographie „Kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel des Englischunterrichts“ adaptiert (Sadownik 2020:49–50). Auch Huneke und Steinig (2013:207) sind der Meinung, dass „das Sprachsystem nicht mehr an erster Stelle und zentral die Kriterien für die Planung der Progression in einem Lehrgang liefert, sondern zunächst ist nach den frequentesten Sprechhandlungen zu fragen, die den Lernern möglichst schnell in erwartbaren Situationen eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache eröffnen.“

Im Einklang mit diesen Prinzipien orientiert sich der Kommunikative Unterricht auf die Vermittlung der Fremdsprache in verschiedenen Kommunikationssituationen. „Der handlungsorientierte Ansatz betrachtet Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (URL 1, URL 2).

Sprachliche Kompetenz, insbesondere grammatikalische und lexikalische Kompetenz, umfasst nicht nur metalinguistisches Wissen, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden. Gerade dieser Aspekt ist in der Praxis des Sprachunterrichts oft problematisch, denn die Kenntnis der grammatikalischen Regeln und der kontextfreien Bedeutung lexikalischer Einheiten ohne die Fähigkeit, sie anzuwenden, ist unzureichend. Kritische Reaktionen auf einen solchen Ansatz reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück (URL 3, Vietor 1886).

Die gegenwärtige Kritik betrachtet „als Schwäche des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes eine Überbetonung des kommunikativen Umgangs mit Äußerungen und eine Überbewertung der Rolle der sprachlichen Diskurs- und Handlungskompetenz bei gleichzeitiger Unterbewertung der morphosyntaktischen Kompetenz“ (Sadownik 2020:28). Die Vermittlung der formalen Sprache lässt sich aus dem Fremdsprachenunterricht bestimmt nicht ausklammern, sie sollte aber gleichzeitig nicht überwiegen, oder sogar als einzige didaktische Methode eingesetzt werden, wie die Praxis in vielen Fällen zu zeigen scheint. Wichtig wäre vor allem die morphosyntaktische und lexikalische Kompetenz als notwendige Voraussetzungen für die kommunikative Kompetenz anzusehen und sie nicht zum Selbstzweck ohne ihre praktische Verwendung zu fördern.

Das Ziel dieses Beitrags ist es nicht, alle Praktiken, die zu einer unterentwickelten kommunikativen Sprachkompetenz führen, kritisch aufzuzeigen, er konzentriert sich in erster Linie auf die Rolle der Kommunikationssprache im Unterrichtsprozess.

3. Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Der derzeitige Stand der Forschung über die Verwendung der Muttersprache im Unterricht beruht auf der Auffassung, dass die Verwendung der Muttersprache unter bestimmten Umständen und in einem bestimmten Umfang von Vorteil ist. In diesem Zusammenhang ist das Ziel meiner Untersuchungen, wann und wie oft Lehrende und Lernende zum Slowakischen als Kommunikationsmittel greifen. Viele Autoren befürworten den zweisprachigen Unterricht und betonen dessen Vorteile (Butzkamm und Caldwell [2009], Hall und Cook [2012]). Littlewood und Yu (2011) systematisieren die häufigste Verwendung der Muttersprache in drei Kategorien:

- ◆ Beibehaltung der Kontrolle im Klassenzimmer, Disziplin
- ◆ Aufbau von konstruktiven sozialen Beziehungen
- ◆ Vermittlung schwieriger Bedeutungen, um das Verständnis sicherzustellen und/oder Zeit zu sparen: Erklärung schwieriger Grammatik, Übersetzung der unbekannt Wörter

In ähnlicher Weise unterscheidet Butzkamm (1980:120) die Verwendung der Muttersprache in verschiedenen Phasen des Unterrichtsprozesses. „Die Muttersprache soll in der sprachbezogenen Aneignungsphase aufgegriffen, verwertet und ‚herausgeübt‘ werden, sodass sie in der mitteilungsbezogenen Ausübungsphase nicht mehr störend in Erscheinung tritt.“ Damit soll mehr Zeit für die einsprachige Kommunikation gewonnen werden. Storch (1999:62) ist der Meinung, dass „das Ziel ‚spontane Kommunikation in der Zielsprache ohne Vermittlung der Muttersprache‘ nicht ausschließt, dass auf dem Weg dorthin eben die Muttersprache als Hilfe einbezogen wird.“ Beide Autoren lassen also die Verwendung der Muttersprache bei der Grammatik- und Wortschatzvermittlung zu, nicht aber bei ihrer Festigung, da sollte sie kein ablenkendes Element der Kommunikation sein.

Storch (1999:62–63) fasst die Argumente für den Einsatz der Muttersprache bei der Semantisierung aus der Literatur zusammen:

- ◆ die Semantisierung in der Fremdsprache ist oft unzuverlässig, da die Lernenden die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen oder erraten müssen, ein muttersprachliches Äquivalent ist eindeutiger
- ◆ die Erklärung der Bedeutung in der Zielsprache ist oft umständlicher und zeitaufwändiger
- ◆ beim Lernen von Wörtern in der Zielsprache greifen die Lernenden auf das beim Erwerb ihrer Muttersprache entwickelte Begriffssystem zurück und müssen sich darauf beziehen und nach Äquivalenten suchen
- ◆ die Semantisierung in der Zielsprache benachteiligt schwächere Lernende
- ◆ die zweisprachige Semantisierung ist ebenso wirksam wie die einsprachige Semantisierung

Diese Argumente sind sicher relevant, es ist offensichtlich, dass die Bedeutungserschließung durch den Kontext oder einsprachige Erklärungen weniger zeitökonomisch und kognitiv anspruchsvoller sind und die Lernenden sich manchmal irritiert fühlen können, wenn sie die eindeutigen Bedeutungsäquivalente in der Muttersprache nicht automatisch vermittelt bekommen. Doch wenn man im Sinne der Handlungsorientierung die kommunikative Kompetenz in deutscher Zielsprache in verschiedenen Situationen anstrebt, sollte auch diese Unterrichtsphase dazu dienen, sie als reales Kommunikationsmittel und Transportmittel für Informationen zu benutzen. Ähnlich sieht es Digeser (1983:237–238), der die Semantisierung von Wörtern in der Zielsprache mit „echter mitteilungsbezogener Kommunikation“ in einem fremdsprachigen Land gleichsetzt und hervorhebt, dass sie zur Motivation der Lernenden führt.

Gleichzeitig kann die einsprachige Kommunikation im Wesentlichen dazu beitragen, dass wichtige Verständigungsstrategien entwickelt werden. Das Bedürfnis nach Semantisierung unbekannter Wörter besteht nämlich auch außerhalb des Klassenzimmers oder in der Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern, die natürlich nicht in der Lage sind, gewünschte Ausdrücke ins Slowakische zu übersetzen. Gerade in solchen authentischen Situationen ist die Verwendung von kompensierenden Kommunikationsstrategien notwendig. Auf diese Weise kann die Fähigkeit, Verständnisfragen auf Deutsch zu stellen, ebenso vermittelt werden, wie die Fähigkeit, die Bedeutung von Wörtern direkt im Gespräch mit Kommunikationspartnern, die keine Muttersprache der Lernenden sprechen, zu erschließen. Aus diesem Grund sollten Lernende auch andere Semantisierungsmöglichkeiten als Übersetzung kennen und in Anspruch nehmen können.

Die vorliegende Forschung konzentriert sich insbesondere auf die Verwendung des Slowakischen bei der Wortschatzsemantisierung und Grammatikerklärung. Die Kommunikation in der Muttersprache zu pädagogisch-psychologischen Zwecken in bestimmten Situationen wird nicht näher untersucht.

4. Zielsprache Deutsch als Kommunikationssprache im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird näher auf die Rolle der Zielsprache im Unterricht eingegangen, wobei insbesondere die Gründe für ihre Verwendung hervorgehoben werden. Die Zielsprache als kommunikative Sprache, die im Fremdsprachenunterricht gewählt wird (in diesem Fall Deutsch), ist ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. „Wenn kommunikative Kompetenz das zentrale didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg dorthin sein“ (Huneke/Steinig 2013). „Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwenders wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen, wobei jede dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.“ (URL 2).

So wie kleine Kinder in der Phase des Mutterspracherwerbs vor allem ihren Eltern zuhören, sind auch die Lernenden einer Fremdsprache deren langfristigen Einfluss ausgesetzt, wenn man mit ihnen in der Zielsprache kommuniziert. Auch sie erwerben zunächst auf rezeptiver Ebene durch Hören die phonetischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Grundlagen der Sprache. Auch ohne zielbewusste kognitive Prozesse werden komplexe sprachliche Strukturen im Gedächtnis gespeichert, um in einer späteren Phase des Lernens Teil des aktiven Sprachgebrauchs zu werden. Die Verwen-

dung der Zielsprache unterstützt die Entwicklung der Sprachkompetenz. „Die Verwendung der Zielsprache durch den Lehrer ermöglicht den Aufbau eines inhaltsbezogenen Vokabulars, konfrontiert die Schüler von Anfang an mit der deutschen Intonation und Aussprache und fördert so das Hörverstehen.“ (URL 4, Conesa 2010). Es wird immer wieder argumentiert, dass die konsequente Verwendung der Zielsprache auch in sich wiederholenden Unterrichtsroutinen gefördert werden sollte, was eine wichtige kommunikative Grundlage für die spätere Sprachproduktion der Lernenden bildet (URL 4, Conesa 2010; Littlewood 1981).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der fachlichen Diskussion über kommunikative Sprache im Unterricht mehrere Argumente für eine Begrenzung des Gebrauchs der Muttersprache und ein Höchstmaß an Kommunikation in der Zielsprache vorgebracht werden. Für viele Lernende ist die Kommunikation auf Deutsch im Klassenzimmer der häufigste Live-Kontakt mit der Sprache, und die Unterrichtsperson ist auch ein kommunikatives Vorbild. Aus diesem Grund sollte jede Gelegenheit genutzt werden, diesen Kontakt so intensiv wie möglich zu gestalten. Nach Osswald (2010:14) nimmt die Verwendung der L1 den Lernenden die Möglichkeit, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Ein zu starker Gebrauch der Muttersprache kann die Lernenden der Möglichkeit berauben, die Zielsprache zu verwenden, was den oben beschriebenen Zielen der Entwicklung kommunikativer Kompetenz zuwiderläuft (Turnbull 2001). „Die Muttersprache sollte nur in Ausnahmesituationen verwendet werden und die Fremdsprache sollte als echtes Kommunikationsmittel erlebt werden, in dem wichtige Inhalte, wie z. B. Aufgaben, vermittelt werden.“ (Turnbull 2001). Im Unterricht kann diese Funktion durch gemeinsame Kommunikation über organisatorische Angelegenheiten erfüllt werden, wie z. B. die Feststellung der Anwesenheit der Lernenden in der Klasse, aber auch durch Kommunikation, die auf spontane persönliche Äußerungen der Lernenden zu verschiedenen Themen gerichtet ist. Bei der Unterrichtsbeobachtung im Rahmen dieser Untersuchung konzentriere ich mich auch auf diese Frage, d. h. wie die Kommunikation im Bereich der Unterrichtsorganisation, insbesondere bei der Vergabe von Aufgaben, an slowakischen Schulen abläuft.

Kommunikativ authentisch sind Aussagen vor allem dann, wenn sie Informationen enthalten, die für den Empfänger neu sind (Huneke/Steinig 2013). Die authentische Wahrnehmung der Situation geht verloren, wenn die Lehrenden zur Muttersprache wechseln. „Es ist unwahrscheinlich, dass viele Lernende eine Fremdsprache als wirksames Mittel zur Befriedigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse akzeptieren, wenn Lehrer in problematischen Momenten die L1 wählen“ (Littlewood 1981:45). „Die Bevorzugung der Muttersprache bei der Übermittlung wichtiger Informationen kann dazu führen, dass die Lernenden

die Fremdsprache nicht als vollwertig betrachten“ (URL 4, Conesa 2010). Die Verwendung der L2 hat nicht nur sprachliche Vorteile, sondern fördert auch die Motivation der Lehrenden und Lernenden, die ein Erfolgserlebnis haben, wenn die Kommunikation in der Zielsprache erfolgreich ist (URL 5, Schoonderbeek, 2017:19; Turnbull 2001).

Der einsprachige Deutschunterricht wird in einigen Sprachinstituten, z. B. am Goethe-Institut oder am Österreichischen Institut, programmatisch eingesetzt und ist in deren Qualitätsstandards verankert. Der Gebrauch der Muttersprache wird so weit wie möglich eingeschränkt. Nicht nur ausländische Lektor:innen, sondern auch slowakische Lehrkräfte kommunizieren im Unterricht durchgängig auf Deutsch und verlangen von den Kursteilnehmenden die Verwendung der deutschen Sprache in der Kommunikation von der ersten Stunde an (URL 6).

Wichtige Prinzipien des einsprachigen Unterrichts in der Zielsprache werden von Conesa (URL 4, 2010) formuliert und mit wichtigen Argumenten untermauert:

- ◆ Deutsch ist Unterrichts- und Arbeitssprache.
- ◆ Deutsch ist von Anfang an Verständigungsmittel.
- ◆ Unterrichtsroutinen, die sich täglich wiederholen, nur in der Zielsprache. Deutliche Trennung von Mutter- und Zielsprache.
- ◆ Aufwertung der Zielsprache, kein Ausweichen auf die Muttersprache trotz des höheren Zeitaufwandes.

Auch die Kommunikations- und Unterrichtspraktiken an bilingualen Schulen beruhen auf der Einsprachigkeit. Die Kommunikation im Unterricht der einzelnen Fächer wie Biologie, Physik, Mathematik usw. erfolgt in deutscher Sprache. Diese Tatsache ist durch die Art der Schule bedingt, in der diese Kommunikation programmatisch durch die zweisprachige Methode der Immersion, aber auch durch den Einfluss einer größeren Anzahl von Muttersprachler:innen bestimmt wird. Eine Anpassung dieser Methode an die Lehrpläne von Regelschulen ist die CLIL-Methode, die derzeit bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Unterricht allgemeinbildender Fächer in Grund- und Sekundarschulen eingesetzt wird (URL 7).

5. Hospitationen in den Deutschstunden an slowakischen Mittel- und Grundschulen

Wie bereits oben formuliert wurde, wird mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung vor allem der zentralen Frage nachgegangen, welche Rolle beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz die Zielsprache Deutsch als Kom-

munikationssprache im Fremdsprachenunterricht spielt und wie man sie im Deutschunterricht fördern kann.

Forschungsziele der vorliegenden Untersuchung:

- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen verläuft die Kommunikation im Deutschunterricht zwischen Lernenden und Lehrenden? (Schwerpunkt liegt auf den Lehrenden, die durch ihre Vorgehensweise die Art der Sprachkommunikation bestimmen.)
- ♦ Wann – in welchen Unterrichtsphasen, Situationen und bei welchen didaktischen Zielen – wird die slowakische Muttersprache und wann die deutsche Zielsprache verwendet?
- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen stellen und erklären die Lehrkräfte die Aufgaben?
- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen findet die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern beim Erklären und Üben von Vokabeln statt?
- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen findet die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden beim Erklären und Üben von Grammatik statt?
- ♦ Wie verläuft der Sprachwechsel zwischen dem Slowakischen und dem Deutschen im Unterricht? Welche Mechanismen gibt es beim Sprachwechsel, wann und warum wechseln die Lehrenden/Lernenden zwischen Deutsch und Slowakisch und umgekehrt?

Im März und April 2021 wurden Online-Hospitationen in Deutschklassen an slowakischen Gymnasien und Grundschulen durchgeführt. Die Untersuchung wurde aufgrund einer Pandemiesituation in einem Zeitraum von etwa einem Monat vom 25. 3. 2021 bis zum 26. 4. 2021 online durchgeführt. Trotz der Unterschiede zwischen dem Präsenz- und Distanzunterricht, insbesondere in Bezug auf Interaktivität und Spontaneität, gehe ich davon aus, dass sich die Wahl der kommunikativen Sprache von den beteiligten Personen nicht grundlegend unterscheidet und die übliche und etablierte Art und Weise der Kommunikation beibehalten werden.

Die Auswahl und Anzahl der kontaktierten Schulen wurde durch mehrere Faktoren beeinflusst. In der ersten Phase wurden zwei Übungslehrerinnen und ein Übungslehrer (Referendar:innen) aus zwei Gymnasien in Bratislava und zwei Lehrerinnen aus einer Grundschule in Bratislava mit erweitertem Deutschunterricht, die das Unterrichtspraktikum der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität betreuen, angesprochen. In der zweiten Phase wurden zwei weitere Gymnasien außerhalb von Bratislava, eines davon ein bilinguales Gymnasium, nach dem Zufallsprinzip angesprochen. Insgesamt wurden

13 Unterrichtsbeobachtungen in Deutschstunden (1 UE – 45 min.) bei 11 Lehrpersonen an 5 staatlichen Schulen durchgeführt. Alle Angaben über die einzelnen Schulen, Schultypen Hospitationen und beobachteten Unterrichtspersonen werden in der TAB. 1: unten visualisiert.

Name der Schule und Schultyp	Anzahl der Hospitationen	Anzahl der Unterrichtspersonen
Gymnasium Novohradská, Bratislava	4	2
Ivan-Horváth-Gymnasium, Bratislava	1	1
Ladislav-Novomesky-Gymnasium, Senica	3	3
Bilinguales Gymnasium, Dominik-Tatarka-Gymnasium, Poprad	3	3
Grundschule Hlboká cesta, Bratislava	2	2
ZUSAMMEN:	13	11

TAB. 1: Überblick von Angaben

6. Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung an slowakischen Schulen

In Anbetracht der relativ kleinen Stichprobe von Schulen, die beobachtet wurden, zielt die Untersuchung nicht darauf ab, die Fragen aus quantitativer Sicht zu beschreiben; vielmehr handelt es sich um eine Untersuchung, die bestimmte Tendenzen in diesem Bereich erfasst und als Grundlage für breiter angelegte Untersuchungen dienen kann. Die einzelnen Beobachtungen wurden jeweils in einem Protokoll detailliert notiert und anschließend analysiert.

6.1. Intensität der Verwendung des Slowakischen im Unterricht

Die Frage nach dem Ausmaß des Muttersprachengebrauchs im Unterricht ist methodisch schwieriger zu erfassen, da eine genaue Messung problematisch ist. Aus diesem Grund wurden je nach Häufigkeit der slowakischen Äußerungen drei grobe Kategorien von Unterrichtspersonen unterschieden.

- ♦ Gruppe 1: Die Lehrperson verwendet die slowakische Sprache *kaum oder gar nicht*, nur ausnahmsweise übersetzt er/sie 1–2 Mal pro Stunde eine unklare Anweisung oder ein Wort ins Slowakische (3 Lehrende).
- ♦ Gruppe 2: Die Lehrperson verwendet Slowakisch *regelmäßig*, mehrmals pro Unterrichtsstunde (4 Lehrende).
- ♦ Gruppe 3: Die Lehrperson verwendet im Unterricht *häufig* Slowakisch und wechselt oft zwischen den Sprachen, sogar innerhalb derselben Äußerung (4 Lehrende).

Es gab sowohl Unterrichtsstunden, in denen die slowakische Muttersprache gar nicht oder nur gelegentlich verwendet wurde, als auch den Unterricht, wo offensichtlich sehr häufig auf Slowakisch kommuniziert wurde. Die Abgrenzung der mittleren Kategorie ist weniger präzise, deswegen wurde die Analyse des gesammelten Materials unter quantitativen Gesichtspunkten in dieser Untersuchung nur am Rande durchgeführt.

*Gruppe 1: Die Lehrperson verwendet Slowakisch kaum oder gar nicht
(3 Lehrende)*

In der Untersuchungsstichprobe wurde nur eine Lehrperson beobachtet, die konsequent Deutsch als Kommunikationssprache im Unterricht verwendet hat. Die Lehrerin ist zweisprachig, sie versteht und spricht auch Slowakisch, aber sie ist in Deutschland aufgewachsen und unterrichtet an einem bilingualen Gymnasium. Sie sprach mit den Schüler:innen ausschließlich auf Deutsch, vergab Aufgaben auf Deutsch und semantisierte den Wortschatz durch Umschreibung. Sie kommunizierte auch auf Deutsch mit den Schüler:innen über deren persönliche Angelegenheiten. Lehrperson (LP): „*Jacob, bist du etwa krank? Hoffentlich nur verschupft, kein Corona!*“ Das Niveau der Lernenden war ungefähr C1.

Zu dieser Gruppe gehören auch zwei weitere Lehrpersonen, die im Unterricht fast ausschließlich auf Deutsch kommunizierten und nur sporadisch Slowakisch verwendeten.

Unerwarteter Weise konnten nicht alle Lehrer:innen von bilingualen Gymnasien aus dieser Untersuchung hinsichtlich der Form ihrer Kommunikation in diese Gruppe aufgenommen werden, da sie in ihrem Unterricht auch auf Slowakisch kommunizierten. Trotz der relativ kleinen Stichprobe, bedeutet es, dass nicht automatisch von einer einsprachigen Kommunikation an diesem Schultyp ausgegangen werden kann.

2. Die Lehrerin stellt den Schüler:innen, die ihre vorbereiteten Projekte präsentieren, zusätzliche Fragen auf Deutsch, die sie auf Deutsch beantworten. Fast die ganze Stunde wird auf Deutsch geleitet, die Lehrkraft stellt die Aufgaben und gibt Feedback auf Deutsch, übersetzt nur einmal einen Satz und eine Aufgabenerklärung ins Slowakische. Grammatik wird auch auf Deutsch induktiv durch Beispiele erklärt, die Lernenden suchen Strukturen im Text und leiten die Regeln selbst ab. Das Niveau der Lernenden liegt bei etwa A2–B1.

Die dritte Lehrerin aus dieser Gruppe spricht auch fast ausschließlich auf Deutsch, sie semantisiert und festigt Vokabeln mit Bildern, stellt Aufgaben und gibt Feedback auf Deutsch. Nur einmal übersetzt sie die Aufgabe ins Slowakische, wenn sie eine Schülerin nicht versteht. In Anbetracht des relativ niedrigen Sprachniveaus dieser Gruppe (ca. A2) ist ersichtlich, dass der Unterricht in der Zielsprache auch bei weniger Fortgeschrittenen möglich ist. Die Entscheidung

dieser Lehrpersonen über ihre Unterrichtssprache war individuell, ohne institutionelle Verankerung.

Gruppe 2: Die Lehrperson verwendet Slowakisch regelmäßig, mehrmals pro Unterrichtsstunde (4 Lehrende).

Zu dieser Gruppe gehören vier Lehrpersonen, die das Slowakische wiederholt in verschiedenen Situationen im Unterricht verwendeten. Im Prinzip lief die Kommunikation auf Deutsch ab, aber die Aufgabenstellungen wurden auf Slowakisch wiederholt und der neue Wortschatz wurde durch die Übersetzung ins Slowakische semantisiert. Für die Wortschatzfestigung wurde einmal eine Übersetzungsübung verwendet.

Das Sprachniveau in diesen Unterrichtsstunden war unterschiedlich, von A2 bis C1, es konnte also wieder beobachtet werden, dass auch mit fortgeschrittenen Lernenden (B2–C1) relativ häufig in der Muttersprache kommuniziert wurde.

Gruppe 3: Die Lehrperson verwendet im Unterricht häufig Slowakisch (4 Lehrende).

Die Lehrpersonen in dieser Gruppe kommunizierten sehr oft auf Slowakisch und wechselten zwischen den Sprachen, sogar innerhalb derselben Äußerung. Sie erklärten die Aufgaben manchmal auf Deutsch, aber übersetzten sie dann oft automatisch ins Slowakische, die Grammatik vermittelten sie auch auf Slowakisch. Die Vokabeln wurden oft auf Slowakisch semantisiert, aber auch geübt. Die Lernenden stellten Fragen zu Unklarheiten in der Muttersprache.

Das Niveau der Lernenden war ungefähr A1–A2. In diesen Klassen ist der intensive Muttersprachengebrauch wahrscheinlich auf das Anfängerniveau zurückzuführen, die Unterrichtspersonen wollen eine möglichst große Verständlichkeit der Kommunikation erreichen. Wie oben bereits angeführt wurde, ist die Muttersprache jedoch nicht selten auch in fortgeschrittenen B2–C1–Gruppen präsent und die Lehrpersonen entscheiden sich nicht für die Einsprachigkeit.

6.2. Verwendung des Slowakischen bei der Aufgabenstellung/ Aufgabenerklärung

In diesem Teil der Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, wie die Lehrpersonen die einzelnen Aufgaben erklären. Um eine solide kommunikative Kompetenz zu erreichen, kann auch in dieser Unterrichtsphase die Zielsprache als Arbeitssprache und als Verständigungsmittel eingesetzt werden (URL 4, Conesa 2010). Bei der Unterrichtsbeobachtung konnten verschiedene Arten der Aufgabenstellung, bei der die Muttersprache verwendet wurde, festgestellt werden:

1. Die Unterrichtsperson formuliert die Aufgabe/Frage auf Deutsch. Er/sie übersetzt den Auftrag ins Slowakische, wenn die ihn Lernenden nicht verstehen.
2. Die Lehrkraft formuliert die Aufgabe auf Deutsch und übersetzt ihre Aussage gleich ins Slowakische (Doppelformulierungen).
3. Die Lehrkraft formuliert die Aufgabe nur auf Slowakisch. In diesem Fall wählt die Lehrkraft automatisch die Muttersprache.
4. Die Lehrkraft wechselt innerhalb einer einzigen Äußerung mehrfach die Sprache, wenn die Aufgabe gestellt wird.

6.2.1. Die Lehrperson formuliert die Aufgabe/Frage auf Deutsch. Er/sie übersetzt den Auftrag ins Slowakische, wenn ihn die Lernenden nicht verstehen.

Lehrperson (LP): „*Worauf freust du dich?*“

Die Lernende (L): „*Ja nerozumiem.*“ (Ich verstehe nicht.)³

LP: „*Miška, na čo sa tešíš?*“ (Miška, worauf freust du dich?)

L: „*Teším sa tiež na víkend.*“ (Ich freue mich auch aufs Wochenende.)

Diese Art der Verwendung der Muttersprache ist logisch, die Lehrperson möchte die Verständlichkeit erreichen. Jedoch kann man sehen, dass die Schülerin die ins Slowakische übersetzte Frage auch auf Slowakisch beantwortete, was aber nicht die didaktische Absicht der Lehrperson war. Eine andere Möglichkeit wäre, die Frage im Deutschen anders zu formulieren, damit sie für die Lernende verständlicher ist, obwohl sie in der Zielsprache gestellt wurde.

6.2.2. Die Lehrperson formuliert die Aufgabe auf Deutsch und übersetzt ihre Aussage gleich ins Slowakische (Doppelformulierungen).

LP: „*Die Hausaufgabe ist: Arbeitsbuch Seite 22. Takže domáca úloha je pracovný zošit strana 22.*“ (Also die Hausaufgabe ist: Arbeitsbuch Seite 22.)

LP: „*Wiederhol es bitte. Zopakuj to prosím.*“ (Wiederhol es bitte.)

LP: „*Versteht ihr die Aufgabe? Ja vám to radšej poviem po slovensky.*“ (Ich sage es euch lieber auf Slowakisch.)

Diese Art der zweisprachigen Formulierung der Äußerungen von den Lehrenden kann aus mehreren Gründen als problematisch angesehen werden. Die Lehrpersonen signalisieren, dass das Verstehen in der Zielsprache so schwierig ist, dass

2 Im Folgenden werden diese Abkürzungen verwendet: LP: Lehrperson, L: der/die Lernende
 3 Slowakische Äußerungen werden in Klammern wegen der Verständlichkeit von der Autorin des Artikels (M.Š.) übersetzt

sie ihre deutsche Äußerung lieber automatisch ins Slowakische übersetzen. Die Lernenden verlieren die Möglichkeit, die Äußerung in der Fremdsprache selbstständig zu verstehen, und nach einiger Zeit verlassen sie sich möglicherweise auf die slowakischen Anweisungen und schenken den deutschen Aufgabeformulierungen nicht mehr die notwendige Aufmerksamkeit. Dadurch verliert gleichzeitig die Kommunikation wegen der parallelen zweisprachigen Doppeläußerungen auf Deutsch und auf Slowakisch an Authentizität. Im letzten Beispiel kommentiert sogar die Lehrperson auf einer metakommunikativen Ebene die Situation, in der sie eine Aufgabenstellung aus dem Deutschen ins Slowakische übersetzt.

Diese Praxis ist wahrscheinlich durch das Bemühen der Unterrichtenden bedingt, die Verständlichkeit der Aufgabe und damit das Erreichen der didaktischen Ziele zu gewährleisten. Sie kann den Lernenden aber auch das Gefühl vermitteln, dass die Zielsprache zu schwierig ist, oder dass die Lehrenden glauben, sie sind nicht im Stande die Aufgabe erfolgreich zu verstehen. Diese Kommunikation kann auch negative Auswirkungen auf die Motivation und das Vertrauen der Lernenden haben.

6.2.3. Die Lehrkraft formuliert die Aufgabe nur auf Slowakisch. In diesem Fall wählt die Lehrkraft automatisch die Muttersprache.

LP: „*Das Aprilwetter ist wechselhaft. Napíšte si to do zošita.*“ (Schreibt es ins Heft.)

LP: „*Čo si všímame, keď prídeme do cudzej krajiny?*“ (Was fällt uns auf, wenn wir in ein fremdes Land kommen?) „*Martin, was denkst du?*“

LP: „*Und jetzt machen wir eine Übung. Prosím kliknite na Tierquiz.*“ (Bitte klickt Tierquiz an.)

Im diesem Fall verzichten die Lehrenden bei der Aufgabeformulierung auf die mitteilungsbezogene Verwendung der Zielsprache und verwenden automatisch sofort die Muttersprache als sicheres Kommunikationsmittel. In routinemäßigen Unterrichtssituationen, kommen bestimmte Anweisungen z. B. *schreibe in dein Heft, klicke auf..., vervollständige Sätze, lese,* usw. immer wieder vor, so dass die Lernenden fähig sind, diese sprachlichen Äußerungen bereits in den ersten Unterrichtsstunden mindestens rezeptiv zu lernen.

6.3. Mehrfacher Sprachenwechsel aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt

6.3.1. Der Sprachenwechsel der Lehrpersonen bei den Übungen und bei der Aufgabestellung

Die folgenden Beispiele zeigen den Sprachenwechsel der Unterrichtenden innerhalb ein und derselben Äußerung sowohl auf Satz- als auch auf Wortebene oder innerhalb von Gesprächen.

Sprachenwechsel beim Dialog zur Überprüfung des Hörverständnisses:

LP: „*Was möchte Anna kaufen?*“

L: „*Ja som počul, Glas' niečo...*“ (Ich hörte ‚Glas‘ etwas...)

LP (spielt die Aufnahme noch einmal ab): „*Počul teraz niekto?*“ (Hat es jetzt jemand gehört?)

Mehrfacher Sprachenwechsel bei der Aufgabenstellung:

LP: „*Wir werden jetzt im Kursbuch fortsetzen. Kursbuch, Seite 68. Hore máme štyri obrázky. Čo robia ľudia na obrázkoch?* (Oben haben wir vier Bilder. Was machen die Leute auf den Bildern?) „*Was machen die Leute auf den Bildern?*“ *Čo sa ťa pýtam?*“ (Was frage ich dich?)

LP: „*Teraz si zopakujeme rozvrh.*“ (Jetzt wiederholen wir den Stundenplan.) „*Was hast du am Montag?*“

Der Lernende antwortet.

LP: „*Und jetzt die Frage. Teraz skús otázky.*“ (Versuche jetzt die Fragen.)

Der Lernende bildet eine Frage.

LP: „*Vrátíme sa k rozvrhu. A vyber ešte niekoho.*“ (Wir gehen zum Stundenplan zurück. Suche noch jemanden aus.)

LP: „*Schreibt ins⁴ Chat. Was gibt es Neues bei dir? Bitte, auf die Arbeit. Píšeme. Napíšte mi do chatu.*“ (Wir schreiben. Bitte schreibt mir ins⁵ Chat.) „*Eine kurze logische Antwort.*“

LP: „*Und der Frosch? Čo som Vám spomínala o ňom?*“ (Was habe ich über ihn erwähnt?)

L: „*To mám teraz po slovensky?*“ (Soll ich jetzt Slowakisch antworten?)

Der Wechsel in die Muttersprache innerhalb eines Dialogs kann die Lernenden dazu veranlassen, auch auf Slowakisch zu antworten, aber sie können auch unsicher werden, welche Kommunikationssprache sie wählen sollen. Dieses Problem wird im letzten Beispiel deutlich, in dem die Lernende fragt, in welcher Sprache sie die Frage eigentlich beantworten soll. Gleichzeitig sehen wir hier das Problem der Vermischung von Sprachen. Die Lehrerin stellt die Frage zunächst auf Deutsch „*Und der Frosch?*“, wechselt dann aber ins Slowakische „*Čo som vám spomínala o ňom?*“ (Was habe ich euch über ihn gesagt?), wobei sie in der slowakischen Äußerung das Personalpronomen als Kohäsionsmittel verwendet, das sich auf die maskuline Form des deutschen Wortes ‚Frosch‘ und nicht auf das slowakische Femininum ‚žaba‘ (Frosch) bezieht.

4 Fehlerhafte Artikelverwendung der Lehrperson

5 Fehlerhafte Artikelverwendung der Lehrperson

Eine Vermischung der morphologischen Kategorien zwischen den Sprachen ist nicht wünschenswert, weshalb es ratsam ist, beim Sprachenwechsel eine klare Grenze einzuhalten. Conesa (URL 4, 2010) betont die deutliche Trennung von Mutter- und Zielsprache. „Ist die Muttersprache kurzzeitig nicht zu umgehen, sollte der Lehrer bewusst und offiziell in die andere Sprache wechseln (code-switching), da die Sprachmischung sonst kontraproduktiv ist. Der Lehrer sollte dann auf ein vereinbartes Signal als Hilfsmittel zurückgreifen (z. B. Wendschild, Sprachenknopf, Glocke, Glühbirne, Maskottchen).“

6.3.2. Sprachenwechsel der Lernenden in der Unterrichtskommunikation

Wenn die Schüler:innen Probleme bei der Formulierung ihrer Antwort bzw. Aussage haben, wechselten sie oft aus dem Deutschen in ihre slowakische Muttersprache.

L: „*Mein Lieblingstier ist ein Hund, weil ... Moje oblíbené zviera je pes, lebo mám psa doma.*“ (Mein Lieblingstier ist ein Hund, weil ich einen Hund zu Hause habe.)

LP: „*Warum macht er das?*“

L: „*Weil er ... potrebuje ... Geld.*“ (braucht)

LP: „*Braucht*“

Die Lehrenden helfen ihren Schüler:innen bei lexikalischen und grammatischen Problemen, oder bei der Produktion ihrer Aussage in der Zielsprache. Aus didaktischer Sicht ist es vorzuziehen, die Lernenden zu ermutigen, die Äußerung selbst zu formulieren. Die Lehrpersonen sind sich der Nützlichkeit der Kommunikation in der Zielsprache im Unterricht bewusst, nicht nur bei strukturierten Übungen, sondern auch bei offenen Aufgaben und fördern die Formulierung von Antworten auf Deutsch:

LP: „*Auf Deutsch, formuliere das auf Deutsch!*“

LP: „*Môžeš to povedať po nemecky, to je jednoduché.*“ (Du kannst das auf Deutsch sagen, es ist einfach.)

6.4. Wortschatzsemantisierung und -festigung mithilfe der Muttersprache

Der zweitwichtigste Bereich, der bei der Verwendung der slowakischen Sprache im Unterricht beobachtet wurde, war die Arbeit mit Vokabeln. Dies war in praktisch allen beobachteten Unterrichtsstunden der Fall. Die Semantisierung des deutschen Wortschatzes bei der Textarbeit und in den Übungen verlief oft mithilfe von slowakischen Übersetzungen.

Die Schüler:innen, insbesondere in den Anfängergruppen, haben regelmäßig nach der Bedeutung einzelner Wörter oder Sätze auf Slowakisch gefragt, und die Lehrerinnen und Lehrer übersetzten die Wörter ins Slowakische.

- L: „*Pán učiteľ, čo je ten ‚Schmuck‘?*“ (Herr Lehrer, was ist das ‚Schmuck‘?)
 LP: „*To by si mal vedieť. Šperky, klenoty.*“ (Das solltest du wissen. Schmuck, Juwelen.)
- L: „*Ja by som sa chcela ešte spýtať. ‚Die Arbeitszeit wechselt ständig.‘ Tomu nerozumiem úplne.*“ (Ich würde gerne noch fragen. ‚Die Arbeitszeit wechselt ständig.‘ Das verstehe ich nicht ganz.)
- L: „*Čo znamená to dlhé slovo ‚Schlafstörungen‘?*“ (Was bedeutet das lange Wort Schlafstörungen?)
 LP: „*Poruchy spánku.*“ (Schlafstörungen.)
- L: „*Čo znamená ‚einen roten Faden‘?*“ (Was bedeutet ‚einen roten Faden‘?)
 LP: „*Také plynulé nadväzovanie.*“ (Eine fließende Anknüpfung.)

Wenn sich die Lehrperson schon dafür entscheidet, die Bedeutung unbekannter Wörter auf Slowakisch zu erklären oder sie zu übersetzen, ist zu überlegen, ob die Kommunikation in dieser Situation von Seiten der Lernenden auf Deutsch erfolgen kann. Slowakische Fragen, die darauf abzielen, die Bedeutung herauszufinden, wie z. B. „Was ist...?“, „Ich möchte fragen...“, „Ich verstehe nicht ganz.“, können durch die einfache deutsche Formulierung „Was bedeutet...?“ oder „Was ist...“ ersetzt werden. Diese Fragen werden oft auch von Unterrichtenden wiederholt und gehören zur Unterrichtsroutine.

Bei der Textarbeit werden oft auch neue Wörter gemeinsam im Plenum semantisiert. Die Lehrperson fragt nach der Bedeutung und die Lernenden sagen die slowakischen Äquivalente. In einigen Fällen, wenn die Schüler:innen die Vokabeln nicht kennen, kommt die Übersetzung oder Erklärung von der Lehrperson.

- LP: „*Was heißt ‚ausgefallene Kleidung‘?*“ Die Lernenden kennen die Antwort nicht.
 LP: „*Nezvyčajné nápadné, šialené.*“ (Außergewöhnliche, auffällige, verrückte.)
- L: „*Was bedeutet: Die alten Kulturen spüren?*“
 L: „*Cítiť, vnímať.*“ (Fühlen, wahrnehmen.)

In einer Unterrichtsstunde erklärt die Lehrerin die Vokabeln zum Thema „Frühlingsblumen“ anhand von Bildern, denen deutsche Namen zugeordnet wurden. Außerdem übersetzt sie die Wörter trotz der Visualisierung ins Slowakische.

- LP: „*„Palmkätzchen. – čo je to? Čo je to ‚Katze, Kätzchen‘? Bahniatka. Mačičky. Mali ste už v ruke bahniatka, ako jemná srst?“* („Palmkätzchen– was ist das? Was ist ‚Katze, Kätzchen‘? Kätzchen. Hast du schon mal ein Palmkätzchen in der Hand gehabt, wie ein weiches Fell?).

In einigen Fällen nutzten Lehrpersonen die Übersetzung von Wörtern aus dem Deutschen ins Slowakische auch als eine Form der Wortschatzfestigung, nicht nur zur Semantisierung.

LP: „*Ich frage dich auf einige Wörter. Was heißt ‚taufen‘?*“

LP: „*Was ist auf den Bildern?*“

L: „*Šaty.*“ (Kleider.)

LP: „*Šaty, ale... Kto mu pomôže?*“ (Kleider, aber... Wer wird ihm helfen?)

L: „*Klamotten, Kleider.*“

LP: „*Dobre.*“ „*Was noch? Náušnice. Kto vie? Kto mu pomôže?*“ („Gut. Was noch? Ohringe. Wer weiß? Wer wird ihm helfen?“)

Der Lernende antwortete auf Slowakisch, weil er wahrscheinlich die deutsche Entsprechung nicht kannte. Dieser Sprachenwechsel folgte dann automatisch auch beim Lehrer, der dann auch die Muttersprache als Kommunikationssprache benutzte.

6.5. Verwendung der Muttersprache bei der Grammatikvermittlung

Eines der Untersuchungsziele war es, den Gebrauch der slowakischen Sprache bei der Grammatikvermittlung zu untersuchen. Nur in drei von 13 beobachteten Unterrichtsstunden wurde auch Grammatik behandelt.

Im ersten Fall verwendete die Lehrkraft bei der Erklärung der Grammatik die deutsche Sprache, und die Schüler:innen leiteten die Grammatikregeln induktiv anhand von Beispielen und Strukturen im Text ab. Die gesamte Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Lernenden erfolgte auf Deutsch. Das Niveau der Lernenden lag bei etwa A2–B1.

Im zweiten Fall, in einer Gruppe mit dem Sprachniveau (A2–B1), benutzte der Lehrer fast ausschließlich Slowakisch, um die Grammatik zu erklären, und auch die Übungsaufgaben waren auf Slowakisch formuliert:

LP: „*Mali sme v odpovediach osobné zámená. Osobné zámená ste sa už učili?*“ (Wir hatten Personalpronomen in den Antworten. Habt ihr schon Personalpronomen gelernt?)

L: „*Áno.*“ (Ja.)

LP: „*Teraz si ich zopakujeme. Spolu si doplníme tabuľku.*“ (Jetzt wiederholen wir sie gemeinsam. Wir füllen die Tabelle aus.)

LP: „*Skús tam dať modálne sloveso. Knihy musia byť prinesené.*“ (Versuche dort ein Modalverb zu benutzen. Die Bücher müssen mitgebracht werden.)

LP: „*Teraz mi sprav tú vetu v pasíve präterita.*“ (Bilde jetzt den Satz im Präteritum.)

Im dritten Fall übte die Lehrerin die Ordnungszahlen mit Hilfe von Kärtchen, die sie immer zeigte und die Schüler:innen bildeten den ganzen Satz: „*Ich bin der/die erste, zehnte oder dreizehnte.*“ Die Übung wurde in Form einer Visualisierung konzipiert, aber in den zusätzlichen Sätzen übte der Lehrer dieses grammatikalische Phänomen in Form einer Übersetzung. Die grammatischen

Regeln wurden auch in der Muttersprache erklärt. In dieser Unterrichtsstunde formulierte die Lehrperson die Regel auf Slowakisch und erteilte die Aufgabe in Form einer Satzübersetzung.

LP: *„Od dvadsať hore máme zwanzig-ste.“* (Von zwanzig aufwärts haben wir zwanzig-ste.)

LP: *„Povedz mi: Som dvadsiatá.“* (Sag mir: Ich bin die Zwanzigste.)

Aufgrund der geringen Anzahl der beobachteten Beispiele im Bereich der Grammatikvermittlung können wir keine verallgemeinernden Schlüsse ziehen, doch kann man hier die Ähnlichkeit mit der Grammatikübersetzungsmethode sehen, wenn nicht nur die Kommunikation in der Muttersprache abläuft, sondern auch ganze Sätze aus dem Slowakischen übersetzt werden. Außerdem ist die Handlungsorientierung, die zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz führt, kaum vorhanden.

9. Fazit

Das Ziel der Untersuchung war es, die Verwendung kommunikativer Sprache(n) (insbesondere Slowakisch und Deutsch) im Unterricht zu analysieren. Die Hospitationen zeigten, dass die Muttersprache in den meisten Fällen im Deutschunterricht präsent war und die Lehrpersonen sie in verschiedenen Situationen und auf unterschiedliche Weise als Kommunikationsmittel einsetzten.

Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe der beobachteten Schulen war das Forschungsziel nicht, die formulierten Fragen unter quantitativen Gesichtspunkten zu beschreiben; vielmehr handelt es sich um eine Untersuchung, die bestimmte Tendenzen in diesem Bereich aufzeigt und als Grundlage für breiter angelegte Untersuchungen dienen kann. Dennoch lässt sich feststellen, dass nur eine relativ geringe Anzahl der Lehrpersonen (3 von 11) den Unterricht einsprachig oder nahezu einsprachig, d. h. in der Zielsprache Deutsch, durchführte. Der gewählte Kommunikationsmodus wurde nicht von ihrer Institution festgelegt, die einzelnen Lehrenden entschieden individuell.

Obwohl in den Anfängergruppen im Allgemeinen häufiger auf Slowakisch kommuniziert wurde, beobachteten wir auch einen einsprachigen Unterricht auf A2-Niveau an einem nicht sprachlichen Gymnasium. Vier Lehrkräfte verwendeten das Slowakische in verstärktem Maße und wechselten dabei häufig zwischen den Kommunikationssprachen Deutsch und Slowakisch ohne klare Regeln.

In der empirischen Untersuchung beschäftigte ich mich mit allen slowakischen Äußerungen im Unterricht, die entsprechend dem Forschungsziel nach den verschiedenen Situationen oder Phasen des Unterrichts aufgeteilt wurden.

Aus den präsentierten Unterrichtssituationen, in denen Slowakisch verwendet wird, die in dieser Untersuchung erfasst wurden, geht hervor, dass Aufgabenformulierungen in der Muttersprache besonders häufig vorkommen. Immerhin neun von elf Lehrkräften stellten mindestens eine Aufgabe im ihrem Unterricht auf Slowakisch. In allen Fällen handelte es sich um Routineaufgaben, die in Unterrichtsstunden regelmäßig wiederholt werden (z. B. *‚wiederholen‘*, *‚klicken‘*, *‚in ganzen Sätzen sagen‘*, *‚in dein Heft schreiben‘*), d. h. um einfache Anweisungen mit einfachem Wortschatz. Solange wir die in der Fachdiskussion immer wieder formulierte Auffassung teilen, dass es angemessen ist, besonders komplizierte Inhalte in der Muttersprache zu vermitteln, besteht keine Notwendigkeit, zu diesem Zweck häufig zwischen den Sprachen zu wechseln. Durch die häufige Wiederholung automatisieren sich bei den Lernenden diese grundlegenden Anweisungen in der Zielsprache und es treten dann keine Verständnisprobleme mehr auf. Es ist kommunikativ unnatürlich, Aufgabenstellungen doppelt zweisprachig zu formulieren, wenn die Lernenden keinen tatsächlichen Bedarf an der Übersetzung äußern.

Ungefähr die Hälfte der Unterrichtenden verwendete Slowakisch, um Vokabeln zu erklären. Alternative Formen der Semantisierung waren die Visualisierung mit Bildern und die Paraphrasierung in der Zielsprache, wenn die Muttersprache nicht vorhanden war. Die meisten Fragen, die von den Lernenden gestellt wurden, zielten darauf ab, die Bedeutung von Wörtern herauszufinden, wobei die Lernenden es eindeutig vorzogen, sie in der Muttersprache zu formulieren. Die Wahl dieser Kommunikationssprache kann damit zusammenhängen, dass die Lernenden bei der Semantisierung auch ihre Muttersprache verwenden.

In zwei der drei beobachteten Fälle der Grammatikvermittlung wurde auf Slowakisch kommuniziert, in einem Fall erfolgten sowohl die Erklärung als auch die Übung der Grammatik ausschließlich in der Zielsprache. Aufgrund der geringen Zahl der beobachteten Beispiele in diesem Bereich können wir keine verallgemeinerbaren Absichten formulieren. Die Frage der Grammatikvermittlung wäre jedoch auch im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ein geeignetes Thema für weitere Forschungen.

Es bleibt die Frage offen, inwieweit die Verwendung des Slowakischen das Ergebnis eines gezielten Sprachmanagements seitens der Unterrichtenden ist und inwieweit sie die Kommunikationssprache spontan wählen. Eine bessere Vorstellung über die Bewegungskgründe der Lehrpersonen könnte man durch eine Fragebogenerhebung gewinnen.

In bestimmten Fällen kann die Wahl der Muttersprache durch die gute Absicht (bewusst oder unterbewusst) bedingt sein, die volle Verständlichkeit ihrer Äußerungen zu gewährleisten, um Missverständnisse und Unklarheiten mög-

lichst zu vermeiden. Das vermittelte Gefühl der Sicherheit alles verstanden zu haben kann bei den Lernenden allerdings eine kommunikative Unsicherheit oder sogar unzureichende kommunikative Kompetenz in realen authentischen Situationen als Auswirkung haben.

Ein möglicher Grund, warum die Lehrenden auf ihre Muttersprache ausweichen, kann auch ihre mangelnde Sprachkompetenz sein. Es ist bequemer immer wieder Muttersprache als Kommunikationsmittel zu wählen, weil man sich weniger anstrengen muss. Dieser einfachere und weniger zeitaufwendige Weg muss aber nicht unbedingt effektiver sein.

In diesem Artikel wurden viele Aspekte genannt, warum die Wahl der Kommunikationssprache im Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Aus diesem Grund sollte jede/r Unterrichtende zielbewusst die eigene Einstellung zu dieser Problematik formulieren und möglicherweise folgende Fragen für sich beantworten: *Möchte ich im Deutschunterricht auch die Muttersprache bzw. andere Sprachen verwenden? In welchen Situationen und warum? Ist es notwendig?*

Bei der individuellen Entscheidung sind gegebenenfalls ein Umdenken und eine Selbstdisziplin erforderlich, eigene Erfahrungen (als Lehrende oder Lernende), die man aufgrund der Lern- und Lehrbiografie hat, müssen in Frage gestellt werden. Lehramtsstudierende und Unterrichtenden sollten auf jeden Fall die Möglichkeit haben, eine authentische einsprachige Kommunikation im handlungsorientierten Unterricht zu erleben, zum Beispiel in Form von einem Hospitationspraktikum im kommunikativen Unterricht mit Unterrichtssprache Deutsch. Wenn man alternative Mittel einer einsprachigen Aufgabenerklärung, Wortschatz- und Grammatikvermittlung erfährt und ausprobiert, kann man bewusst die eigene Art der Kommunikation im Unterricht gestalten.

Literaturverzeichnis

- BUTZKAMM, Wolfgang (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BUTZKAMM, Wolfgang / CALDWELL, A. W. John (2009): *The Bilingual Reform*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- DIGESER, Andreas (1983): *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellug, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett Verlag.
- HABERMAS, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, Jürgen / LUHMANN, Niklas (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 101–141.
- HALL, Graham / COOK, Guy (2012): Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, Jg. 45, Nr. 3., Cambridge, S. 271–308.

- HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- HYMES, Dell (1972): On Communicative Competence. PRIDE, J. B. / HOLMES, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. S. 269–293.
- LITTLEWOOD, William Thomas (1981): *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, William Thomas / Yu, Baohua (2011): First language and target language in the foreign language classroom. In: *Language Teaching*, Jg. 44, Nr. 1., Cambridge, S. 64–77.
- NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Universität Gesamthochschule Kassel. Berlin: Langenscheidt.
- OSSWALD, Isabel (2010): *Examining Principled L1 Use in Foreign Language Classroom*. Florida: Florida Atlantic University.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts*. Dornburg: Frickhofen.
- QUETZ, Jürgen / BOLTON, Sibylle / LAUERBACH, Gerda (1981): *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdspracheunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- SADOWNIK, Barbara (2020): Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht. In: *Forum Filologiczne Ateneum*, Jg. 8, Nr.1., Gdańsk, S. 27–57. Zugänglich unter: <https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/5.pdf> [23. 11. 2022].
- STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- ŠAJÁNKOVÁ, Monika (2022): Komunikačný jazyk vo vyučovaní nemčiny. In: LANSYÁK, István / SAMKO, Milan / SEBŐK, Szilárd (Hrsg.): *Jazykové a komunikačné problémy na Slovensku a ich manažment*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, S. 168–196.
- TURNBULL, Miles (2001): There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But ... In: *Canadian Modern Language Review*, Jg. 57, Nr. 4., Toronto, S. 531–540.

Internetquellen

- URL 1: Štátny pedagogický ústav. Bratislava. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf [2. 6. 2022].

- URL 2: Goethe Institut. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> [23. 11. 2022].
- URL 3: VIETOR, Wilhelm (1886): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Verlag von Gebrüder Henninger. https://books.google.de/books?id=RgJQA2jWussC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [23. 11. 2022].
- URL 4: CONESA, Freya (2010): *Der Weg zur Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe*. Athen. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf7/pk6699092.pdf> [23. 11. 2022].
- URL 5: SCHOONDERBEEK, M. (2017): *Die Verwendung der Zielsprache im niederländischen DaF-Unterricht Radboud Universität Nimwegen*. <https://www.goethe.de/resourcesvycu/files/pdf7/pk6699092.pdf> [24. 11. 2022].
- URL 6: Goethe Institut. *Unser Lernkonzept zielorientiert, klar strukturiert, abwechslungsreich*. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/kon.html> [24. 11. 2022].
- URL 7: Štátny pedagogický ústav Bratislava. *Metóda CLIL vo vyučovaní všeobecno-vzdelávacích predmetov v základnej škole*. <https://www.statpedu.sk/sk/vzdelavanie/vyskumne-ulohy/experimentalne-overovania/sucasne-projekty/didakticka-efektivnost-metody-clil/> [24. 11. 2022].