

Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF¹-Unterricht

Tünde Sárvári (Szeged)

1. Einstieg

Bei Sprachlernprozessen im Fremdsprachenunterricht wird Fremdsprachenlehrenden bzw. ihrem sprachlichen und nichtsprachlichen Verhalten eine große Bedeutung beigemessen. Das Phänomen, das die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen fokussiert, wird *Lehrersprache* oder *Teacher Talk* genannt (vgl. Stein 2010: 332). Diese Terminologie taucht in der Umgangssprache häufig auf, trotzdem erscheint sie in der Fachliteratur vor allem in der Sprachheilpädagogik und Fremdsprachendidaktik. Die Lehrersprache wird als die wichtigste Inputquelle im Fremdsprachenunterricht bezeichnet (vgl. Eiberger/Hildebrandt 2013, Sárvári 2015, 2019). Viele Untersuchungen zur Lehrersprache behaupten, dass die Lehrenden 70–80% einer Unterrichtsstunde das Wort haben (Grell 2001, Antalné Szabó 2016a, 2016b). Demzufolge wäre es wünschenswert, dass der Lehrersprache bereits bei der Unterrichtsplanung große Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Sieht man sich das bekannte Modell Didaktische Analyse (Modell DA)² an, dann sind bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung sechs Leitfragen wesentlich (Bimmel u. a. 2013: 39 ff., Ende u. a. 2013: 61 ff.):

- Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen? (Lernziele)
- Was sollen die Lernenden tun, um das Lernziel zu erreichen? (Lernaktivitäten)
- Wie arbeiten die Lernenden? (Arbeits- oder Sozialformen)
- Womit arbeiten die Lernenden? (Materialien)
- Welche Medien / Hilfsmittel braucht die Lehrperson? (Medien)
- Was muss die Lehrperson in der Stunde tun? (Lehraktivitäten).

Die Lehrersprache wird in der letzten Leitfrage angesprochen. Dass dieser Punkt am Ende steht, darf nicht zu der Annahme verleiten, dass den Lehrenden nur eine untergeordnete Rolle zugeteilt wird. Das heißt nur, dass Lehrende in einem lerner- und handlungsorientierten Unterricht im Hintergrund bleiben, um die Lernprozesse als Moderierende und als Beratende zu begleiten. Aber auch während dieser Aktivitäten benutzen Lehrende sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationsmittel und passen die Lehrersprache an das sprachliche Niveau der Lernenden an. Bei der Unterrichtsvorbereitung sollte zudem geplant werden, wie die Instru-

¹ Die Abkürzung DaF steht im vorliegenden Beitrag für Deutsch als Fremdsprache. Darunter wird das Lernen und Lehren der deutschen Sprache von Personen außerhalb des deutschsprachigen Raumes verstanden, die keine Muttersprachler sind

² Den Begriff der didaktischen Analyse führte vor Jahrzehnten der Bildungstheoretiker und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki für alle Fächer ein. Speziell für den Fremdsprachenunterricht bearbeitete Gerard Westhoff dieses Modell (vgl. Bimmel u. a. 2013: 39 f., Ende u. a. 2013: 61).

mente der Lehrersprache im Unterricht wirksam, differenziert und optimal eingesetzt werden können.

Ich stimme mit Brdar-Szabó (2016: 119) darin überein, dass eine systematische Erforschung der Lehrersprache wichtig und zum Teil ein Desiderat ist. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, einen Beitrag zu dieser Forschung zu leisten, indem sie auf die folgenden Fragestellungen detaillierter eingeht:

- Welche Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz benötigen Fremdsprachenlehrende?
- Welche Instrumente der Lehrersprache stehen Sprachlehrenden zur Verfügung?
- Wie kann die Lehrersprache an das sprachliche Niveau der Lernenden angepasst werden?
- Soll die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache einbezogen werden? Warum (nicht)?
- Welche Lehraktivitäten sind für die einzelnen Unterrichtsphasen kennzeichnend und wie werden sie sprachlich begleitet?

Um diese Fragen zu beantworten, werden relevante Teile des ungarischen Kerncurriculums für die Lehrerausbildung³ sowie Deskriptoren des Europäischen Profiltrasters für Sprachlehrende (Europäische Kommission 2013) zitiert, die wichtigsten Instrumente der Lehrersprache erörtert, Möglichkeiten der Anpassung von Lehrersprache an das Lernerregister dargestellt und die Vor- und Nachteile des Einsatzes der Erstsprache (L1) der Lernenden als Unterrichtssprache gesichtet. Im empirischen Teil werden anhand von Unterrichtsbeobachtungen, Analysen von Unterrichtsentwürfen und Protokollen von Nachbereitungsgesprächen die wichtigsten Lehrtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht mit einem kurzen Ausblick auf den Online-Unterricht erläutert. Weiterhin werden an konkreten Beispielen Möglichkeiten aufgezeigt, welche Instrumente der Lehrersprache DaF-Lehrende anwenden bzw. wie sie ihre Lehrersprache an das sprachliche Niveau der Lernenden anpassen. Am Ende werden Empfehlungen formuliert, wie Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung zu einer Professionalisierung der Lehrersprache beitragen können.

2. Zu Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit der Fremdsprachenlehrenden

Im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (im Weiteren GER) (Europarat 2001: 21) wird unter *kommunikativer Sprachkompetenz* die Befähigung des Menschen verstanden, mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel handeln zu können. Sie besteht aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Man nimmt an, dass jede dieser Komponenten vor allem deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst (vgl. Europarat 2001: 24). Kommunikative Sprachkompetenz wird in sog. *kommunikativen Sprachaktivitäten* (Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung) aktiviert, wobei jede Aktivität in mündlicher oder schriftlicher Form bzw. in beiden vorkommen kann (vgl. Europarat 2001: 25).

³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>) [Verordnung des zuständigen Ministeriums in Ungarn] (Letzter Zugriff: 10.04.2021)

Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass die Beherrschung der zu unterrichtenden Fremdsprache für eine Lehrtätigkeit unabdingbar ist, da Fremdsprachenlehrende als Vorbild fungieren und eine Modellfunktion haben (vgl. Sárvári 2020). Sie müssen in der jeweiligen Fremdsprache so gut handeln können, dass sie in der Zielsprache flexibel agieren und reagieren können und so der gesamte Unterricht möglichst fremdsprachlich gestaltet werden kann. Für Fremdsprachenlehrende reicht es aber nicht aus, wenn sie in der Zielsprache auf einem hohen Niveau kommunizieren. Sie brauchen außerdem das Wissen über die Sprache, das Verständnis davon, wie die Zielsprache und die Kommunikation im Allgemeinen funktionieren. Sie sollen auch imstande sein, sprachliche Phänomene zu Lehr- und Lernzwecken auswählen, analysieren und erklären zu können. Mit einem Wort ausgedrückt müssen sie auch über *Sprachbewusstheit* verfügen.

Das Europäische Profiltraster für Sprachlehrende (im Weiteren EPR) (Europäische Kommission 2013) schlägt gemeinsame europäische Standards für Sprachlehrende u. a. in Bezug auf Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit vor. In diesem Dokument werden Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit als wichtige Kategorien der beruflichen Entwicklung eines Sprachlehrers / einer Sprachlehrerin betrachtet. Im EPR wird das Niveau der Sprachbeherrschung der Lehrenden in der Zielsprache in sechs Phasen (1.1–3.2) wie folgt unterteilt:

- Phase 1.1: Der / Die Sprachlehrende
 - lernt die Zielsprache an einer Hochschule
 - hat Niveau B1 in der Zielsprache erreicht.
- Phase 1.2: Der / Die Sprachlehrende
 - lernt die Zielsprache an einer Hochschule
 - hat Niveau B2 in der Zielsprache erreicht.
- Phase 2.1: Der / Die Sprachlehrende
 - hat eine B2 Prüfung in der Zielsprache abgelegt und hat mündlich Niveau C1 erreicht.
- Phase 2.2: Der / Die Sprachlehrende
 - hat eine C1 Prüfung in der Zielsprache abgelegt oder
 - hat einen Hochschulabschluss in der Zielsprache und zertifizierte Sprachkenntnisse auf C1.
- Phase 3.1: Der / Die Sprachlehrende
 - hat eine C2 Prüfung in der Zielsprache abgelegt oder
 - hat einen Hochschulabschluss in der Zielsprache und zertifizierte Sprachkenntnisse auf C2.
- Phase 3.2: Der / Die Sprachlehrende
 - hat einen Hochschulabschluss in der Zielsprache oder eine C2 Prüfung abgelegt und verwendet die Zielsprache sehr natürlich oder
 - ist Muttersprachler / Muttersprachlerin in der Zielsprache.

Aufgrund dieser Unterteilung kann festgestellt werden, dass das EPR versucht, die große Bandbreite von Sprachbeherrschung von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrenden in Europa abzubilden. Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz der Sprachlehrenden werden im EPR innerhalb der Kategorie „Qualifikation/Erfahrung“ eingeschätzt. Sprachbewusstheit zählt aber im EPR samt interkultureller und Medienkompetenz zu den über-

greifenden Kompetenzen. Diese Unterkategorie, ähnlich wie bei der Sprachkompetenz, wird in sechs Phasen (1.1–3.2) unterteilt:

- Phase 1.1: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Wörterbücher, Grammatiken usw. als Referenzquellen nutzen
 - kann einfache und auf den unterrichteten Niveaustufen häufig gestellte Fragen zur Sprache beantworten.
- Phase 1.2: Der / Die Sprachlehrende
 - kann für Lernende auf Niveaustufen A1–B1 Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung geben
 - kann Fragen zur Zielsprache beantworten, wobei die Antworten nicht unbedingt vollständig sind, aber für Lernende auf Niveaustufen A1–B1 angemessen.
- Phase 2.1: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung niveaugerecht geben, außer auf den fortgeschrittenen Niveaustufen (C1–C2)
 - kann Fragen zur Zielsprache beantworten, außer auf den fortgeschrittenen Niveaustufen (C1–C2).
- Phase 2.2: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung in nahezu allen Fällen auf allen Niveaustufen außer auf C2 geben
 - kann Sprachprobleme der Lernenden erkennen und die Gründe für diese verstehen
 - kann Fragen zur Zielsprache niveaugerecht beantworten, außer für das Niveau C2.
- Phase 3.1: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung in nahezu allen Fällen auf allen Niveaus auswählen und vorgeben
 - kann nahezu alle Fragen zur Zielsprache korrekt und umfassend beantworten und klare Erklärungen geben
 - kann Lernende durch eine Reihe von Lehrtechniken darin unterstützen, ihre sprachlichen Unsicherheiten und Fehler selbstständig zu beheben.
- Phase 3.2: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Fragen der Lernenden immer korrekt und umfassend zu unterschiedlichen Aspekten der Sprache und ihrer Verwendung beantworten
 - kann feine Unterschiede in Sprachform, -bedeutung und -verwendung auf den Niveaustufen C1 und C2 erklären.

Die Deskriptoren stellen eine Progression der Sprachbewusstheit dar, die im EPR horizontal sichtbar wird. Diese Progression reicht auch bei dieser Kategorie von Lehrenden in der Ausbildung über diejenige, die in den Beruf einsteigen, bis hin zu professionellen Sprachlehrkräften.

Folgt man dem ungarischen Kerncurriculum für die Lehrerbildung⁴ soll am Ende der Fremdsprachenlehrerbildung mindestens das Kompetenzniveau C1 nach dem GER erreicht werden. Die Globalskala des GER (Europarat 2001: 35) beschreibt diese Niveaustufe wie folgt:

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Demnach entsprechen die Sprachkompetenzen unserer angehenden Lehrenden der Phase 2.2 des EPR. In Bezug auf die Sprachbewusstheit sollten sie mindestens die Phase 2.1 erlangen, weil sie in den Schulen überwiegend Lernende auf Niveaustufen A1–B1 unterrichten werden. Es muss noch hinzugefügt werden, dass Fremdsprachenlehrende in Ungarn sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe Fremdsprachen unterrichten dürfen. Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass sie altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen, inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt über für Lernende relevante Themen kommunizieren können.

Auf das sprachliche Verhalten der Lehrenden kann die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerkes eine Wirkung ausüben. Ich teile die Meinung von Wode (1993: 284), Hufeisen / Neuner (1999: 75), die das Lehrbuch als eine wichtige Inputquelle bzw. als einen bedeutenden Steuerungsfaktor im Unterricht bezeichnen. Wenn die Lehrperson die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerkes bevorzugt, trägt sie dazu bei, dass sich die Lernenden diese Ausdrücke leichter aneignen und selbstständiger mit dem Lehrwerk umgehen. Damit wird auch dem autonomen Lernen Rechnung getragen.

Während der Unterrichtsvorbereitung müssen Lehrende auch überlegen, wie sie Anweisungen geben, Aufgabenstellungen und Erklärungen formulieren, welche verbalen und nonverbalen Mittel sie in den Interaktionen mit den Lernenden anwenden. Im Fremdsprachenunterricht muss weiterhin darüber nachgedacht werden, wie die Lehrersprache an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden angepasst werden kann/soll, ob die Erstsprache der Lernenden (L1) einbezogen wird oder nicht. Auf diesbezügliche Fragen wird im Weiteren detaillierter eingegangen.

3. Instrumente und Anpassung der Lehrersprache

Welche Lehrersprache die Lehrperson im Unterricht einsetzt, hängt einerseits von dem Handlungsfeld ab, in dem sie sich befindet, andererseits von der Rolle, die sie innerhalb des Handlungsfeldes einnimmt. Lehrende stellen ein sprachliches Vorbild für die Lernenden dar. Ihre Sprache wird von den Lernenden gehört, gesehen (z. B. Körperhaltung, Gestik, Mimik, Mundbewegung) und imitiert. Durch den Einsatz diverser Instrumente haben Lehrende die Möglichkeit, den Spracherwerb- und den Lernprozess der Lernenden zu unterstützen. Eiberger / Hildebrandt (2013: 30 ff.) teilen die Instrumente der Lehrersprache in vier Kategorien ein:

⁴ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>) [Verordnung des zuständigen Ministeriums in Ungarn] (Letzter Zugriff: 10.04.2021)

- verbale
- nonverbale
- sprachunterstützende
- paraverbale Instrumente.

Zu den *verbalen Instrumenten* zählen die Wortwahl, der Satzbau, die korrekte Artikulation, die Strukturierung der Inhalte und die differenzierte Ansprache. Die Unterrichtssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache auch dann, wenn der Unterricht in der Erstsprache der Lernenden abläuft, weil sie Wörter, Ausdrücke und Strukturen beinhaltet, die umgangssprachlich nicht unbedingt verwendet werden. Im Fremdsprachenunterricht sind *Wortwahl* und *Satzbau* besonders bedeutsam, weil das Gesagte lexikalisch und syntaktisch immer an das Sprachniveau der Lernenden angepasst wird, damit Lernende den neuen Lerninhalt besser verstehen, behalten und später anwenden können. Beim Fremdsprachenerwerb ist unerlässlich, dass sich Lernende auch die Mund- und Zungenbewegung der Lehrperson anschauen, um sich die korrekte *Artikulation* anzueignen. Lernende können *gut strukturierte Lerninhalte* besser nachvollziehen und verstehen. Auch eindeutige, kontextbezogene Anweisungen ermuntern die Lernenden. Bei der *Ansprache* gilt grundsätzlich, dass eine positive Formulierung besser geeignet ist, weil Negationswörter wie ‚*nicht*‘ oder ‚*kein*‘ oft eliminiert werden. Es lohnt sich auch, in den Anweisungen das Wort ‚*bitte*‘ zu verwenden, um den Lernenden ein gutes Vorbild für höfliche Kommunikation zu geben, das sie mit der Zeit in ihren produktiven Wortschatz aufnehmen.

Paraverbale Instrumente sind mit verbalen Instrumenten eng verbunden. Zu ihnen gehören die Sprechgeschwindigkeit, die Sprechmelodie, die Sprechpausen und der ökonomische Einsatz von sprachlichen Mitteln. Mithilfe von angemessener *Sprechgeschwindigkeit* und *Sprechmelodie* können Aufmerksamkeit und eine ruhige Arbeitsatmosphäre geschaffen sowie die Hörbereitschaft der Lernenden verbessert werden. Die Kombination dieser Elemente ist vor allem bei der Formulierung von Aufgabenstellungen und beim Erklären neuer Wortbedeutungen oder Spielregeln von großer Relevanz. Angehende Lehrende haben häufig Angst vor *Sprechpausen*. Sie sind aber ein wichtiges Strukturierungselement der Sprache, die das Mitdenken der Lernenden fördern, indem sie die Möglichkeit „zum inneren Sprechen“ bieten. Das andere Phänomen, wovor angehende Lehrende fürchten, ist das Schweigen. Weigmann (1992: 18) gab bereits am Anfang der 1990er Jahre den Rat, dass Lehrende schweigen lernen sollen, wenn sie erreichen möchten, dass ihre Lernenden sprechen lernen und gerne sprechen. Eine ähnliche Empfehlung formulieren Eiberger / Hildebrandt (2013: 33), indem sie für den *ökonomischen Einsatz von sprachlichen Mitteln* plädieren und Lehrende ermuntern, ihren Sprachanteil am Unterricht so gering wie nötig zu halten.

Ohne Zweifel sind *nonverbale Instrumente* für die Sprachrezeption von großer Bedeutung. Durch *Mimik*, *Gestik*, *Körperhaltung* und *Positionierung* im Raum bekommt das Gesagte seine Bedeutung und diese Elemente unterstützen das Verstehen. Lehrende sollen auch daran denken, dass ihre Positionierung im Raum, ihre Körperhaltung auch ihren Hoch- bzw. Tiefstatus kennzeichnen.

Lernen ist effektiver, wenn mehrere Sinneskanäle der Lernenden angesprochen werden. Deswegen lohnt es sich, auch *sprachunterstützende Instrumente* wie z. B. *Schriftsprache* oder verschiedene *Medien* im Unterricht einzusetzen.

Im Fremdsprachenunterricht übt auch die sprachliche Kompetenz der Lernenden einen großen Einfluss auf die Lehrersprache aus. In den Interaktionen sollen Lehrende ihre Sprache ans Sprachniveau der Lernenden anpassen. Ich teile die Ansicht von Wode (1993: 270), der darauf hinweist, dass sich Sprechende immer an die jeweiligen Gegebenheiten (z. B. ans Alter und / oder an den sozialen Status des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin), ans Medium und an den Gesprächsgegenstand anpassen. Diese Anpassung läuft vorwiegend automatisch ab. Den sprachlichen Anpassungen von Fortgeschrittenen an das sprachliche Niveau weniger kompetenter Lernenden trägt das *Lernerregister* Rechnung. Drei Typen lassen sich unterscheiden (Wode ebd.):

- Baby- oder Kinderregister
- Fremdregister und
- Schülerregister.

Im DaF-Unterricht ist das *Schülerregister* von großer Relevanz, weil die Lehrperson als fortgeschrittene Gesprächspartnerin im sprachlichen Umgang mit den Lernenden, die weniger kompetent sind, eine Reihe von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und interaktiven Anpassungen vornimmt. Für *phonologische Anpassungen* sind Verlangsamung des Sprechtempos, deutliches Sprechen und Annäherung an die Standardnormen charakteristisch. Im Falle der *lexikalischen Anpassungen* werden längere Wörter mit spezieller Bedeutung vermieden, Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘ werden bevorzugt, und Höflichkeitsformen werden durch familiäre Formen ersetzt. Die *syntaktische Anpassung* erfolgt durch Anwendung von einfachen Satzmustern. Bei *Interaktionen* werden die Themenwahl und die Rollen an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe angepasst (Wode 1993: 275 ff., Koepfel 2013: 43 ff.).

Die Anpassung der Instruktionen an das Sprachniveau der Lernenden stellt angehende Lehrende häufig vor große Herausforderungen. Unter Instruktionen werden nach Hallet (2010: 174 f.) Äußerungen verstanden, „die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen oder die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen“. Sie können aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen. Dazu gehören

- Anweisungen
- Aufgabenstellungen und
- Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs.

Neben der Anpassung der Instruktionen ans Lernerregister kann *die sprachliche* Komplexität von Anweisungen ein Stolperstein sein. Über Probleme ungarischer Lehramtskandidaten mit Anweisungen referiert Reder (2016).

DaF-Lehrwerke bieten bezüglich beider Herausforderungen Hilfe an (vgl. Sárvári 2015). In ungarischen DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht ist zu beobachten, dass die Anweisungen entweder zweisprachig (zuerst auf Deutsch, dann auf Ungarisch) oder nur auf Ungarisch angegeben werden. Es stellt sich hier die Frage, inwiefern die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht einbezogen werden soll?

Der Einsatz der *Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache* im Fremdsprachenunterricht ist das meistdiskutierte methodische Problem der Fremdsprachendidaktik. Ähnlich wie bei der Lehrerrolle wurde auch die Unterrichtssprache im Wandel der Methoden unterschiedlich gesehen. Als die Grammatikunterricht und Übersetzung die Methode in der Fremdspra-

chendidaktik bestimmten, konzentrierte sich der Unterricht nach dem Muster des Unterrichtes in Latein und Altgriechisch auf das Übersetzen von klassischen Texten und wurde in der *Erstsprache der Lernenden* gehalten. Die Muttersprache wurde aus dem Unterricht der modernen Sprachen nahezu ausgeschlossen.

Bei der direkten Methode, die als Vorläuferin der audiolingualen / audiovisuellen Methode gesehen wird, wurde ausschließlich die Fremdsprache als Unterrichtssprache eingesetzt. Diese *strenge Einsprachigkeit* dauerte bis 1973, als sich Butzkamm in seinem Buch „*Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*“ für die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht mit dem Ziel einsetzte, den Unterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache selbst zu gestalten. Je mehr die Lernenden fortschreiten, desto stärker wird die muttersprachliche Mithilfe reduziert. Einsprachigkeit, d. h. alles in der Fremdsprache zu bewältigen, ist das Ziel, aber nicht der Weg. Vor allem im Fall von Erstsprachen, die mit der zu lernenden Fremdsprache nicht verwandt sind, ist die gezielte Mithilfe der Muttersprache wichtig, was Wortschatz, Grammatik und Texte anbetrifft, um einerseits Stolpersteine aus dem Weg zu räumen, andererseits die Sprachbewusstheit zu fördern.

An dieser Stelle soll noch auf die *Sandwich-Technik von Butzkamm* (2007, 2012) Bezug genommen werden. Butzkamm (2012: 56) vertritt die Meinung, dass „[d]ie fremdsprachige Unterrichtsatmosphäre [...] jedoch paradoxerweise durch die gezielte, aber unauffällige Mithilfe der Muttersprache am ehesten erreicht [wird]. Aus diesem Grund empfiehlt er, „zwar einsprachig zu erklären, wo dies umstandslos funktioniert, gewöhnlich aber bilingual zu verfahren“. Diese Art und Weise der Unterrichtsführung bezeichnet er als Sandwich-Technik. Bei dieser Technik sollen die muttersprachlichen Ausdrücke sehr diskret, d. h. etwas leiser, in einem anderen Tonfall, etwa in der Art des Beiseite-Sprechens / Zuflüsterns zwischen dem unbekanntem fremdsprachlichen Ausdruck und seiner Wiederholung eingeschoben werden.

Die Idee der aufgeklärten Einsprachigkeit, bzw. die gezielte Verwendung der Muttersprache wurde von der kommunikativ-pragmatischen Methode aufgegriffen. In Bezug mit L3-Lernen, d. h. dem Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) spricht Boócz-Barna (2007: 169) sogar über „*aufgeklärte Mehrsprachigkeit*“. Sie plädiert nicht nur zur Mithilfe der Muttersprache im L3-Anfangsunterricht, sondern auch zur Zuhilfenahme der L2 im L3-Unterricht.

Um Lehrersprache detaillierter zu analysieren, ist zu erörtern, welche Aktivitäten Sprachlehrenden im modernen Fremdsprachenunterricht zugeteilt werden, die sie auch sprachlich angemessen, an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe angepasst begleiten. Unter diesem Aspekt wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die im folgenden Teil beschrieben wird.

4. Lehraktivitäten im Fremdsprachenunterricht – eine empirische Untersuchung

In diesem Teil steht eine empirische Untersuchung zur Lehrersprache von DaF-Lehrenden in der Grundschule im Mittelpunkt, die das Ziel verfolgte, Daten über sprachlich begleitete Lehraktivitäten unter institutionalisierten Rahmenbedingungen zu sammeln. Als *Lehraktivität* werden dabei alle unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden bezeichnet. Im Modell Didaktische Analyse bezieht sich die letzte Leitfrage der Unterrichtsplanung auf diesen Bereich. Wenn Leh-

rende bereits Entscheidungen über Lernziel, Lernaktivität, Arbeits- und Sozialform, Material und Medium getroffen haben, überlegen sie, was im Unterricht konkret zu tun bleibt.

Die Rolle der Lehrenden hat sich im Laufe der Jahre stark verändert. Zunächst vermittelten die Lehrenden Wissen, das im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stand. Es ging um das Steuern von Wissensvermittlung. Eine große Veränderung brachte die audiolinguale / audiovisuelle Methode mit sich, als technische Hilfsmittel wie beispielsweise Sprachlabor, Dias, Diaprojektor, Overheadprojektor im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden und die Sprachlehrenden meistens als *Medientechniker* im Unterricht fungierten. Im heutigen lerner- und handlungsorientierten Unterricht tritt die Lehrperson überwiegend in den Hintergrund, nimmt eine *lernberatende Funktion* ein. Anstatt die Stunde zu steuern, übernimmt sie eher die Moderation. Trotzdem gibt es viele *Handlungsfelder*, die sie im Unterricht übernehmen zu übernehmen hat. Fremdsprachenlehrende sind in erster Linie Fachleute für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Ihre Kernaufgabe besteht darin, lang-, mittel- und kurzfristig gezielt zu planen, Lehr- und Lernprozesse zu organisieren, zu reflektieren, individuell zu bewerten und systemisch zu evaluieren.

Die von mir geplante, durchgeführte und reflektierte empirische Untersuchung setzte sich zum Ziel, die wichtigsten schulischen Handlungsfelder der DaF-Lehrenden in der Grundschule zu definieren und zu beschreiben. Weiterhin ging es einerseits darum, angehenden DaF-Lehrenden eine Orientierungshilfe zu geben, auf die sie sich bei Unterrichtsplanung- und -gestaltung stützen können, und andererseits darum, den praktizierenden DaF-Lehrenden eine Hilfe zu geben, um ihren Unterricht bewusster zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Bei der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die schulischen Handlungsfelder in der Praxis nicht so klar voneinander zu trennen sind, weil sie in den einzelnen *Unterrichtsphasen* ineinander übergehen. Als Unterrichtsphasen werden als klar voneinander abgrenzbare Einheiten betrachtet, in denen Lernschritte logisch aufeinander aufgebaut sind. Sie werden aufgrund von Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sowie Lerngeschwindigkeit gewählt, um den Lernprozess optimal zu organisieren und zu strukturieren. In der allgemeinen Schulpädagogik wird häufig vom *Grundrhythmus des Unterrichts* gesprochen. In Anlehnung an Meyer (1987, 2002) können *drei grundlegende Phasen* unterschieden werden: Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung. Die während der Datenerhebung erworbenen Daten wurden bei der Datenanalyse auch nach diesen Phasen dargestellt.

4.1. Die Datenerhebung

Als Basis der Datenerhebung dienen meine Feldnotizen von Unterrichtsbeobachtungen an der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, die Analyse der Unterrichtsentwürfe von angehenden DaF-Lehrenden, die ihr Praktikum an derselben Schule absolvierten und Nachbereitungsgespräche, die nach den beobachteten Unterrichtsstunden durchgeführt und protokolliert wurden.

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Schuljahr 2020/2021 von September bis Ende März durchgeführt. Da im Frühling 2021 auch die Grundschulen auf Online-Unterricht umstellten, wurden einige Daten während der Online-Stunden erhoben. Die Datenerhebung bezieht sich auf die Deutschstunden der Klassen 1–3, 5 und 8 der Ausbildungsschule, in denen angehende Deutschlehrende des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ ihre Schulpraktika absolvierten. Bis Mitte Oktober wurden 24 Deutschstunden beobachtet, die von den DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule geplant, durchgeführt und reflektiert wurden. Anschließend wurden bis Ende März 22 Unterrichtsstunden von angehenden Lehrenden gesehen und die Unterrichtsentwürfe der jeweiligen Deutschstunde unter den Aspekten der geplanten und verwendeten Lehraktivitäten sowie der Lehrersprache analysiert. Der Fokus der Unterrichtsbeobachtungen lag in beiden Fällen auf dem Thema Lehraktivitäten und Lehrersprache. Auch während der Nachbereitungsgespräche wurde auf diese Thematik ausführlicher eingegangen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenerhebung dargestellt und reflektiert.

4.2. Die Datenanalyse

Die während der Datenerhebung erworbenen Daten werden im Folgenden nach den drei grundlegenden Phasen des Unterrichts (Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) dargestellt und qualitativ analysiert. Die Analyse richtet sich auf die im DaF-Unterricht verwendete Lehrersprache. Es wird auch reflektiert, ob Unterschiede zwischen der geplanten und der verwendeten Lehrersprache festzustellen sind. Bei der Datenanalyse waren die Erkenntnisse der Nachbereitungsgespräche sehr hilfreich, wofür ich mich auch bei den DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule und bei unseren Lehramtskandidatinnen an dieser Stelle recht herzlich bedanken möchte.

4.2.1. Lehrtätigkeiten in der Einstiegsphase

Mit der *Einstiegsphase* ist zweierlei gemeint: Zum einen geht es um den Einstieg in die Stunde, zum anderen um den Einstieg in das neue Thema. In dieser Phase begrüßt die Lehrperson die Lerngruppe. Oft gibt es feste Rituale, die als *Eröffnungsrituale* am Anfang jeder Deutschstunde erscheinen (vgl. Sárvári 2019). In der Primarstufe singt z. B. die Lehrperson ein Begrüßungslied mit den Kindern zusammen, das sie durch Gestik und Mimik und entsprechende Bewegungen begleiten.

In den beobachteten Unterrichtsstunden im Primarbereich wurde entweder das Lied „*Guten Tag sagen alle Kinder*“ oder das Begrüßungslied aus dem kurstragenden Lehrwerk „Hallo Anna 1“ gesungen und vorgespielt. Die Lehrenden instruierten die Kinder in der Zielsprache. Sie sangen und spielten mit.

In der Primarstufe wird oft mit Handpuppen gearbeitet, die dem Unterricht einen Rahmen geben. Im Nachbereitungsgespräch erzählten DaF-Mentorinnen, dass sie früher, als sie noch mit der Lehrwerkfamilie „Das Deutschmobil“ unterrichteten, eine Frosch-Puppe benutzten, weil Willi Frosch die Hauptfigur des Lehrwerkes war. Später wurde mit einer Papagei-Puppe agiert, die auch beim Nachsprechen eine zentrale Rolle spielte. Zur Lehrwerkfamilie „Hallo Anna“ gehören auch Handpuppen, aber die Lehrenden fanden sie nicht besonders attraktiv, deshalb bestellten sie sie nicht.

Statt eines Liedes wurde mit der Zeit eher ein Smalltalk als Einstieg geführt, indem die Lehrperson z. B. nach der An- und Abwesenheit bzw. der Befindlichkeit der Lernenden, dem Wetter oder nach etwas Aktuellem auf Deutsch fragt. Dabei verwenden die Lehrenden oft einen oder mehrere Bohnensäcke, die dem / der Lernenden zugeworfen werden, der / die die Frage beantworten bzw. weiterfragen soll. In der Corona-Zeit mussten sie aber darauf verzichten und durch Augenkontakt wurde bestimmt, wer an die Reihe kommt.

Anschließend führten Lehrende motivierende Warm-up-Aktivitäten durch und stellten Aufgaben, die der Wiederholung dienten. Auch im Online-Unterricht legten sie einen großen Wert auf diese Aktivitäten. Sie versuchten, die Lernenden mithilfe der technischen Möglichkeiten auf der benutzten Plattform oder mit bestimmten Apps und Tools wie z. B. mit einer Umfrage (Zentimeter oder Answergarden) zu aktivieren. Sie instruierten die Lernenden überwiegend auf Deutsch. Bei angehenden Lehrenden konnte beobachtet werden, dass sie häufiger auf die Erstsprache der Lernenden zurückgreifen, um das Verstehen zu sichern, obwohl die Instruktionen im Unterrichtsentwurf in deutscher Sprache vorgesehen waren. In der Regel wurde in dieser Phase noch die Hausaufgabe kontrolliert, und die Abfrage der Lernenden fand auch in diesem Teil der Stunde statt.

Danach führten die Lehrenden zum neuen Thema hin. Meyer (1987: 122) verwendet für diesen Schritt die Metaphern *Tor* und *Hefe*: Der Einstieg ist das Tor, „durch das der Schüler in die neue Lern-Landschaft hinauswandert oder die Hefe, „die den ungerührten Teig zum Aufgehen bringt“. Dazu stehen den DaF-Lehrenden abwechslungsreiche Mittel zur Verfügung: Assoziogramme / Mindmaps, visuelle Impulse (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video, Skizze usw.), akustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen usw.). In der Sekundarstufe arbeiteten sie gern mit Wort- oder Satzkarten, sie gaben Schlüsselwörter in Form von Strukturskizzen oder Wortgeländern vor. Auch die Besprechung des Themas in der Erstsprache der Lernenden (L1) oder in der Zielsprache (L2) (abhängig von dem Sprachniveau der Lernenden) war eine beliebte Technik, um Vorwissen und Weltwissen der Lernenden zu aktivieren. Im Rahmen der Nachbereitungsgespräche wiesen Lehrende darauf hin, dass immer ‚die drei Z‘ (Ziel, Zielgruppe und Zeit) bei der Auswahl eine zentrale Rolle spielen.

4.2.2. Lehrtätigkeiten in der Erarbeitungsphase

In der *Erarbeitungsphase* erwerben die Lernenden unter der Leitung und Kontrolle der Lehrperson Kenntnisse und entwickeln Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen ermöglichen, ähnliche Aufgaben in Zukunft selbstständig zu erledigen. Lehrende präsentierten in den gesehenen Unterrichtsstunden den neuen Lernstoff, indem sie Texte und Geschichten vorlasen / erzählten, das neue Lied vorsangen, Reime oder kurze Gedichte vortrugen, Bilder, Filme, Videos zeigten, (Lehrwerk)Texte hören / lesen ließen. Zu den präsentierten Texten stellten sie immer Aufgaben, die meistens dem kurstragenden Lehrbuch entnommen wurden. Anschließend überprüften sie das Textverstehen und semantisierten die Bedeutung der neuen Lexik. Bis auf die Grammatikvermittlung wurde vorwiegend Deutsch als Unterrichtssprache benutzt.

Bei der *Semantisierung* vom neuen Wortschatz wurde im Primarbereich mithilfe von Bildern und Gegenständen die Bedeutung der Substantive und durch Mimik, Gestik, Bewegung die Bedeutung der Verben erklärt. In der Sekundarstufe verwendeten die Lehrenden in der Regel einsprachige Semantisierungstechniken: Sie erklärten die neue Lexik durch Synonyme, Antonyme, Hierarchisierung, Analoge oder Umschreibung. Bei angehenden Lehrenden war auch in diesem Fall festzustellen, dass sie öfters die Übersetzung als Sematisierungstechnik wählten, auch dann, wenn sie ursprünglich in ihrem Entwurf eine andere Art und Weise der Bedeutungsvermittlung planten. Ihre Wahl erklärten sie während des Nachbereitungsgesprächs damit, dass sie Zeit sparen wollten, oder das Gefühl hatten, dass Lernende ihre Erklärungen in der Zielsprache nicht verstehen.

Bei der *Grammatikvermittlung* in der Sekundarstufe verfahren Lehrende induktiv und benutzten die sog. SOS-Methode: Aufgrund von inhaltsbezogenen Lehrerfragen sammelten die Lernenden Beispiele aus dem vorher schon behandelten Text, sie ordneten die Beispiele anhand von Lehrerfragen nach Ähnlichkeiten und als Systematisierung entdeckten sie die Regelmäßigkeiten des neuen grammatischen Phänomens. Beim Ordnen und Systematisieren nahmen die Lehrenden die Erstsprache der Lernenden zu Hilfe, weil zum einen die Besprechung der Grammatik in der Zielsprache die Lernenden noch überfordert hätte. Zum anderen ermöglicht diese Vorgehensweise die kontrastive Betrachtung der Phänomene und trägt zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lernenden zu. Im Primarbereich wurden grammatische Strukturen nicht explizit vermittelt, sondern aus dem zielsprachigen Input intuitiv aufgenommen, als lexikalische Einheiten, als feste, formelhafte Wendungen gespeichert und später angewendet.

4.2.3. Lehrtätigkeiten in der Ergebnissicherungsphase

Der Semantisierung folgt die *Ergebnissicherungsphase*, wobei einerseits das Gelernte in Form von Übungen und Aufgaben angewendet wird, andererseits das Erlernete mündlich oder schriftlich zusammengefasst, die Hausaufgabe gestellt, die Stunde evaluiert und reflektiert sowie der Unterrichtsprozess abgeschlossen wird.

Lehrende gaben den Lernenden zuerst geschlossene, dann halboffene und am Ende offene Übungen. Die Übungen stammten einerseits aus dem kurstragenden Arbeitsbuch, andererseits sind sie von den Lehrenden erstellte Aufgabenblätter oder Online-Materialien. Die Lehrenden instruierten die Lernenden immer auf Deutsch und führten Beispiele an, um das Verstehen zu unterstützen.

Die Übungen wurden oft in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt. Lehrende organisierten diese Arbeit auch auf Deutsch, aber wenn sie eine neue Arbeitsform (z. B. Stationenlernen, Wirbelgruppe, Stafetten-Präsentation) einführten, wechselten sie manchmal die Sprache, um das Verstehen zu erleichtern. Während der Arbeit unterstützten sie die Lernenden, gaben ihnen Ratschläge und boten ihnen Hilfe an, wenn es nötig war. Es war individuell unterschiedlich, welche Sprache sie dabei verwendeten. Bei leistungsstärkeren Lernenden wurde dies meistens auf Deutsch, bei Lernenden mit Lernproblemen eher auf Ungarisch getan. Das war eine Form der Binnendifferenzierung. Lehrende lobten die Lernenden immer auf Deutsch. Die Kontrolle lief auch in deutscher Sprache ab, aber bei Fehlerkorrektur wurde überwiegend L1 verwendet, um Ursachen für Fehler bzw. geeignete Fehlertherapie leichter zu finden.

Beim *Hausaufgaben-Stellen* wurden sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe meistens beide Sprachen verwendet. Es wurde in der Regel auf Deutsch angegeben, ob die Hausaufgabe im Arbeitsbuch, im Lehrbuch oder auf dem Arbeitsblatt gelöst wird. Die Lehrenden haben sich bemüht, genügend Zeit für diesen Schritt einzuplanen, um die Aufgabe auf Deutsch erklären zu können und mindestens ein Beispiel gemeinsam noch in der Stunde zu lösen. Die auf Ungarisch gestellten Rückfragen der Lernenden wurden aber schon auf Ungarisch beantwortet, damit die Antworten eindeutig verstanden werden konnten. Es gab auch Beispiele dafür, dass aus Zeitmangel das Hausaufgaben-Stellen von Anfang an auf Ungarisch verlief. Dies war besonders bei angehenden Lehrenden der Fall, wenn es ihnen nicht gelungen ist, sich an die geplante Zeiteinteilung zu halten.

Am Ende der Stunde wurde die Leistung der Gruppe bewertet, Stempel, rote Punkte oder Noten gegeben. Im Primarbereich war in der Regel die Lehrperson, die die Stunde mit einfachen deutschen Sätzen (z. B. „*Das war heute toll / super.*“ „*Ihr habt heute sehr gut gearbeitet.*“) evaluierte, die sie durch Gestik und Mimik begleitete. Es gab aber oft auch spontane Reaktionen der Kinder wie beispielsweise „*Ez jó óra volt!*“ [*Das war eine tolle Stunde.*] „*Már vége az órának?*“ [*Ist die Stunde schon zu Ende?*]. Als deutliche Signale zur Beendigung der Stunde fungierten wiederkehrende Rituale. Im Primarbereich wurde als Abschied die Abschiedsversion des Begrüßungsliedes „*Guten Tag sagen alle Kinder*“ gesungen. In diesem Fall hieß es: „*Auf Wiedersehen sagen alle Kinder*“. Bei den Größeren wurden Abschiedsformeln wie „*Auf Wiedersehen!*“ „*Schönes Wochenende!*“ „*Wir treffen uns am Freitag wieder. Bleibt gesund!*“ verwendet.

4.2.4. Lehrtätigkeiten im digitalen Unterricht

Im Frühling 2020 mussten auch Lehrende und Lernende der ungarischen Grundschulen wegen der Corona-Pandemie zu Hause bleiben und sich innerhalb von wenigen Tagen auf den digitalen Unterricht umstellen. Lehrende, die neue Medien und Online-Übungen in ihrem Präsenzunterricht auch einsetzten, hatten es leichter, weil für sie und für ihre Lernenden einige Apps und Tools schon vertraut waren. Aber im Präsenzunterricht benutzten sie diese Mittel in der Regel synchron und nur als *eine* mögliche Übungsform. Während der Quarantäne wurden aber diese Apps und Tools zu wichtigsten Werkzeugen der Lehrenden, um Lerninhalte zu vermitteln und Unterrichtsstunden zu gestalten. Diese Situation wiederholte sich im Frühling 2021.

In der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged wurde ein neuer Stundenplan für den digitalen Unterricht eingeführt. Dementsprechend wurde nicht jede Deutschstunde online gehalten. In diesem Fall lösten die Lernenden Übungen und Aufgaben, die ihnen in Form von Arbeitsblättern via Coospace-Plattform verschickt wurden. Die Online-Stunden fanden teilweise auf derselben Plattform oder via Zoom statt.

Am Anfang der Stunde begrüßten die Lehrenden die Lernenden immer auf Deutsch, auch das einführende Gespräch über An- und Abwesenheit bzw. der Befindlichkeit der Lernenden verlief in der Zielsprache. Wenn sich aber technische Probleme ergaben, wechselten die Lehrenden schnell in die Muttersprache über. Wenn in einer Online-Stunde die Probleme mit der Technik zunächst viel Zeit in Anspruch nahmen, verzichteten die Lehrenden auf Warm-up-Aktivitäten und verkürzten auch die Zeit der Wiederholung.

Die *Erarbeitungsphase* wurde so ähnlich wie im Präsenzunterricht durchgeführt, aber auch in dieser Phase verwendeten die Lehrenden häufiger die Muttersprache bei Instruktionen und Erklärungen, um Zeit zu sparen.

Während der Ergebnissicherung benutzten die meisten Lehrenden auch die Möglichkeit der Breakout-Rooms, damit die Lernenden in Paaren oder in Gruppen arbeiten konnten, aber es gab wesentlich mehr Arbeit im Plenum als im Präsenzunterricht. Beim Organisieren wurden die Instruktionen überwiegend in der Zielsprache gegeben, aber sie wurden oft anschließend auch in der Muttersprache von der Lehrperson wiederholt, um das Verstehen zu sichern. In den Unterrichtsentwürfen wurden die Instruktionen immer in der Zielsprache angegeben. Die Zeit war wegen der technischen Problemen oft nicht ausreichend, um die Stunde angemessen zu

evaluieren. Meistens wurde nur die Hausaufgabe gestellt, erklärt und darauf hingewiesen, dass Lernende die Informationen im Coospace auch schriftlich erhalten.

Die Unterrichtsplanung richtete sich auch im Fall des Online-Unterrichts nach den sechs Leitfragen. Zu betonen ist aber, dass den Materialien / Medien und der Lehrersprache mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Bei der *Medienauswahl* war ein wichtiges Kriterium, dass die Lehrperson Apps und Tools benutzte, die ihr gänzlich vertraut waren, damit sie den Lernenden schnell helfen konnte, wenn (technische) Probleme auftauchten. Es musste auch überlegt werden, wie die Funktion der jeweiligen Plattform, der neuen App oder des neuen Tools erklärt werden sollte. Viele angehende Lehrende verwendeten dabei die Muttersprache, weil es ihnen an dem nötigen Fachwortschatz fehlte. Im DaF-Unterricht bedeutete eine weitere Schwierigkeit, dass die Funktionen der Plattformen entweder auf Englisch oder auf Ungarisch erschienen, so dass die Lernenden am Anfang nur durch Hören wahrnehmen konnten, was die Lehrperson erklärte. Viele Lehrende benutzten aus diesem Grund Erklärvideos, um ihren Lernenden die Funktionen der jeweiligen Plattform vorzustellen.

4.3. Erkenntnisse der Datenerhebung

Die Datenerhebung macht deutlich, dass unterrichtliche Handlungen der DaF-Lehrenden eng damit zusammenhängen, ob sie Deutsch in der Primar- oder in der Sekundarstufe vermitteln. Auch die Niveaustufen spielen eine erhebliche Rolle. Die in der Forschung betonte Schlüssel-funktion der Lehrenden im Anfängerunterricht (vgl. Sárvári 2020), vor allem im frühen DaF-Unterricht konnte durch meine Beobachtungen bestätigt werden. Das überrascht nicht. Um so wichtiger sind die Entscheidungen zu bewerten, die die Lehrenden im Hinblick auf ihre sprachlichen Handlungen trafen.

So lässt sich zunächst feststellen, dass die Lehrenden bei der Planung ihrer Lehrersprache sowohl im Präsenzunterricht als auch im Online-Unterricht für die *aufgeklärte Einsprachigkeit* plädierten. In meiner Beobachtungsreihe griffen vor allem angehende Lehrende häufiger auf die Erstsprache der Lernenden zurück, und zwar auch dann, wenn sie eigentlich die Verwendung der Zielsprache planten, weil sie unsicher waren, ob die Lernenden ihre Instruktion verstehen würden, oder weil sie sich aus zeitlichen Gründen für diese Herangehensweise entschieden.

Bei der Formulierung der *Instruktionen* legten die Lehrenden einen großen Wert auf die Anpassung der Aussagen und Fragen ans Lernerregister. Sie bevorzugten bereits bekannte Wörter und Wendungen (dabei sind angehende Lehrende oft auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mentoren angewiesen) sowie Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘: „*Wir machen jetzt eine Aufgabe / ein Plakat / ein Rätsel.*“ / „*Wie sagt man das auf Deutsch / Ungarisch? / Sagt mir Tiernamen.*“

Der verwendete *Satzbau* war in der Regel einfach. Die Lehrenden vermieden Passivkonstruktionen und mehrfach zusammengesetzte Sätze. Die meisten Instruktionen wurden in Form von kurzen Imperativsätzen formuliert: „*Steht auf, bitte!*“, „*Setzt euch, bitte!*“ oder „*Bildet einen Kreis!*“. Die Lehrenden verwendeten in den unteren Niveaustufen gerne beiordnende Konjunktionen (z. B. *und, aber, denn*). Die Lehrersprache wurde aber nicht nur lexikalisch und syntaktisch an das Sprachniveau der Lerngruppe angepasst. Die Lehrenden sprachen auch langsamer und deutlicher, wenn sie z. B. eine Aufgabe stellten oder Spielregeln erklärten. In der Kommunikation benutzten sie nonverbale Mittel (Mimik, Gestik, Körpersprache), aber ihre

Verwendung schien (bei angehenden Lehrenden) ihnen nicht immer bewusst zu sein. Sprachunterstützende Instrumente werden regelmäßig und meistens gezielt eingesetzt, weil sie das mehrkanalige Lernen und die Entwicklung der Sprachrezeption ermöglichen.

Dank dem Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht, dem Blended-Learning und dem Online-Unterricht wurde die Palette der Lehraktivitäten in jeder Unterrichtsphase erweitert. Die Lehrenden bedienten, nutzten im DaF-Unterricht digitale Medien und integrierten Online-Lerninhalte in ihrem Unterricht. Demzufolge mussten sie in der Lage sein, auch diese Tätigkeiten sprachlich angemessen in der Zielsprache zu begleiten.

Die von mir beobachteten Lehrenden verbrachten sehr viel Zeit damit, für ihre Lerngruppe geeignete *Online-Materialien* zu finden bzw. zu erstellen. Während des Online-Unterrichts recherchierten sie lange im Internet nach neuen Möglichkeiten, lernten neue Apps und Tools kennen und probierten sie aus. Eine große Unterstützung bedeuteten Lehrerforen, wo Lehrende ihre selbst entwickelten und meistens erprobten Online-Materialien kostenlos zur Verfügung stellten.

In der Mehrheit der beobachteten *Online-Stunden* konnte die *häufige Verwendung der Muttersprache* festgestellt werden. Auch in Situationen, in denen Lehrende im Präsenzunterricht eindeutig die Zielsprache gewählt hätten, verzichteten sie diesmal aus Zeitgründen darauf. Es ging daneben auch darum, den Lernenden ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln und das Selbstbewusstsein im Kontext der ungewohnten Lernumgebung zu stärken. Die Bedingung der Plattform sowie die Arbeit mit verschiedenen Apps und Tools bereiteten vielen Lehrenden Schwierigkeiten.

Ähnlich wie die Lehrenden in der Zeit der audionlingualen / audiovisuellen Methode stehen sie vor neuen technischen Herausforderungen. Die Lehrenden heutzutage müssen aber nicht nur die zahlreichen technischen Funktionen der Plattform (z. B. Bildschirm teilen / freigeben, den Chat lesen, einen Link im Chat verschicken, das Mikrofon stumm schalten, Kamera an- / ausschalten etc.) bedienen und diese den Lernenden erklären, sondern sie müssen die Stunde gleichzeitig moderieren und auf Fragen, Probleme und Reaktionen der Lernenden eingehen. Und das alles sollten sie in der Fremdsprache angemessen und an das Sprachniveau der Lernenden angepasst begleiten. Es ist deshalb verständlich, dass sich die von mir beobachteten Lehrenden in vielen Situationen gegen die aufgeklärte Einsprachigkeit entschieden.

Auch im digitalen Unterricht gaben sich die Lehrenden Mühe, in ihren Interaktionen mit den Lernenden Sprache und Hilfsmittel gezielt einzusetzen. Wenn Lehrende in der Fremdsprache mit den Lernenden kommunizierten, passten sie ihre Wortwahl, den Satzbau, ihr Sprechtempo konsequent an das Sprachniveau der Lernenden an. Doch gab es einen Unterschied zum Präsenzunterricht festzustellen. Die Lehrenden sprachen überwiegend langsamer, hielten mehr und längere Sprechpausen als im Präsenzunterricht. Im Online-Unterricht gab es weniger Kommunikation unter den Lernenden, weil Lehrende oft Angst vor Benutzung von Breakout-Rooms hatten, die die Durchführung von Partner- und Gruppenarbeit im virtuellen Raum ermöglicht hätten. Dadurch sank die Sprechaktivität der Lernenden und dementsprechend erhöhte sich der Sprachanteil der Lehrperson im Unterricht.

5. Fazit

Die Lehrenden sind die Schlüsselfiguren des Unterrichts. Obwohl sich ihre Rolle im Wandel der Zeit immer wieder veränderte und sie im heutigen lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht mehr im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen, werden ihnen im Lehr- und Lernprozess wichtige Aufgaben zugeschrieben, die im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung präzise und gezielt geplant werden müssen. Meine Beobachtungen zeigen, dass gerade der Online-Unterricht die Lehrersprache im besonderen Maße reflektiert werden muss.

Indem die Lehrenden ihre moderierende und lernberatende Funktion wahrnehmen, stehen sie mit den Lernenden in mündlichen und schriftlichen Interaktionen, die die Lehrenden sprachlich angemessen bewältigen müssen. Das Phänomen Lehrersprache oder *Teacher Talk* bezieht sich auf die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen. Lehrersprache wird im Fremdsprachenunterricht als einer der wichtigsten Inputquellen betrachtet, deshalb sollte sie bewusst und reflektiert eingesetzt werden. Die Lehrersprache verfügt über verbale, nonverbale, paraverbale und sprachunterstützende Instrumente, die im vorliegenden Beitrag detailliert beschrieben wurden.

Sprachlehrende sollten nicht nur die o. g. Instrumente der Lehrersprache bewusst und gezielt anwenden, sondern sie sollten ihre Sprachverwendung auch an das sprachliche Niveau der Lernenden, an das sog. Lernerregister phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und interaktiv anpassen. Eine weitere Fragestellung der Unterrichtsplanung in Bezug auf die Lehrersprache ist die verwendete Unterrichtssprache. Ähnlich der Lehrerrolle veränderte sich im Wandel der Methoden auch die Auffassung bezüglich der Unterrichtssprache. In der modernen Fremdsprachendidaktik wird keine strenge Einsprachigkeit mehr gefordert. Deshalb sind Sprachlehrende oft unsicher, wann sie die Erstsprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht als Hilfe einsetzen dürfen.

Im empirischen Teil des Beitrags wurde aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen, Analyse von Unterrichtsentwürfen und Nachbereitungsgesprächen erörtert, welche Lehrtätigkeiten für die einzelnen Unterrichtsphasen kennzeichnend sind, wie sie sprachlich begleitet werden und inwiefern die Lehrersprache in der Praxis an das Lernerregister angepasst wird bzw. welche Instrumente der Lehrersprache im täglichen DaF-Unterricht angewendet werden. Wegen der durch die Pandemie bedingten Schulschließungen mussten Schulen auf digitalen Unterricht umstellen. Aus diesem Grund wurde auch untersucht, welche Auswirkung der Online-Unterricht auf die Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht hatte.

Aufgrund der Erkenntnisse aus meiner Datenerhebung lässt sich das Fazit ziehen, dass Lehrende im DaF-Unterricht unabhängig davon, ob der Unterricht in Form von Präsenz- oder Onlineunterricht stattfindet, bei der Unterrichtsvorbereitung viel Wert auf die Planung von Lehraktivitäten und ihrer sprachlichen Begleitung legen.

Als wesentlicher Unterschied zum Präsenzunterricht konnte beobachtet werden, dass Lehrende im Online-Unterricht in der Fremdsprache langsamer und deutlicher sprechen und längere Sprechpausen halten. In den Interaktionen bevorzugten sie neben nonverbalen Kommunikationsmitteln auch verstärkt Medien und Schrift, die die sprachlichen Äußerungen unterstützten und den Lernenden beim Verstehen und Behalten der Informationen halfen. Es war auch auffallend, dass selbst DaF-Lehrende mit langjährigen Unterrichtserfahrungen im Online-

Unterricht oft die Muttersprache zu Hilfe nehmen, um den Lernenden etwas zu erklären, weil ihnen der nötige Fachwortschatz für den Online-Unterricht fehlt oder er noch nicht als produktiver Wortschatz zur Verfügung steht.

Sowohl in dem von mir beobachteten Präsenz- als auch im Online-Unterricht passten die Lehrenden ihre Instruktionen an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe an und verwendeten nonverbale, paraverbale und sprachunterstützende Instrumente. Bei angehenden Lehrenden war diese Sprachverwendung nicht immer bewusst und gezielt. In dieser Beziehung waren sie häufig auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mentoren angewiesen.

Lehrersprache ist trainierbar. Um die Arbeit von (angehenden) Sprachlehrenden zu erleichtern, plädiere ich dafür, dass der Bedeutung einer angemessenen Lehrersprache und Inputanpassungen sowie der aufgeklärten Ein- / Mehrsprachigkeit im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die hier angesprochenen Punkte sollten nicht nur kurz thematisiert, sondern auch bewusst gemacht und praxisorientiert geübt werden. Dann wird hoffentlich die Lehrersprache kein Dilemma mehr bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sein.

Literatur

- Antalné Szabó, Ágnes (2016a): A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján [Funktion der Lehrersprache im Mutter- und Fremdsprachenunterricht]. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 268–285.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016b): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben [Analyse der Zusammenhänge von Lernaktivität und Lehrersprache im unterrichtlichen Kontext]. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok [Beiträge zur Pädagogik und Fachdidaktik]. Komarno: International Research Institute, S. 47–56.
- Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerd (2013): Deutschunterricht planen Neu. München: Klett-Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53).
- Brdar-Szabó, Rita (2016): Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 92–127.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärten Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2., aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Eiberger, Christiane/Hildebrandt, Heide (2013): Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen Verlag.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Berlin u. a.: Klett-Langenscheidt (= Deutsch lehren lernen 6).
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR): [http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf] (Letzter Zugriff: 10.04.2021).
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Grell, Jochen (2001): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hallet, Wolfgang (2010): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 173–177.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Koepfel, Rolf (2013): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2002): Unterricht analysieren, planen und auswerten. In: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 147–156.
- Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 211–228.
- Sárvári, Tünde (2015): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Reder, Anna (Hrsg.): DUfU. Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband (= Deutschunterricht für Ungarn 27), S. 121–134.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Kollokationen lernen. Sonderheft. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband (= Deutschunterricht für Ungarn 30), S. 79–102.
- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes/Márkus, Éva/Meier, Jörg (Hrsg.): Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn. Bécs: Praesens Verlag (= Beiträge zur Fachdidaktik 5), S. 76–93.
- Stein, Tina (2010): Teacher Talk. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 332.
- Weigmann, Jürgen (1992): Unterrichtsmodell für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.