

Camilla Badstübner-Kizik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-0733-3054

camilla.badstubner-kizik@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-5557-6961

malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Die Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht – das Fallbeispiel Polen

**German as the language of instruction in classes of German
as a foreign language – the case of Poland**

The first step in acquiring a language is to extract information from the environment. The research conducted in this field mainly focuses on two aspects: the role of language input as a trigger for language acquisition processes and the corrective function of language. The paper discusses classroom language as one of the most important sources of language input in foreign language teaching, whereby special attention is given to the quality and quantity of language input provided by Polish teachers of German as a foreign language. After presenting an overview of relevant research findings, recommendations for the use of foreign language in classroom communication are given, with reference to the example of German as a foreign language.

Keywords: foreign language as the language of classroom communication, German as a foreign language in Poland, language input theories, quality and quantity of language input



Słowa kluczowe: język obcy jako język komunikacji na lekcjach, niemiecki jako język obcy w Polsce, teorie inputu językowego, jakość i ilość inputu językowego

1. Einleitung

Im Kontext eines jeden institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts, d.h. dann, wenn eine Fremdsprache außerhalb des sogenannten Zielsprachenraumes und innerhalb eines fixierten Zeitrahmens auf der Grundlage eines festgelegten Curriculums, verbindlicher Lehr- und Lernziele und vorgegebener Materialien vermittelt wird, spielt es eine entscheidende Rolle für den Aufbau kommunikativer und pragmatischer Kompetenzen, mit welchen Elementen dieser Fremdsprache die Lernenden tatsächlich in Kontakt kommen. Die Rolle, die Lehrwerke in diesem Zusammenhang spielen, ist immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen (vgl. z.B. Würffel 2021), der Kommunikationssprache im Unterricht selbst aber wird überraschend wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Lehrwerke wie Unterrichtskommunikation bilden wesentliche Bestandteile des sprachlichen Inputs. Im Folgenden soll mit der Unterrichtssprache Deutsch die dominierende Form *mündlichen* sprachlichen Inputs im institutionalisierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Polen näher betrachtet werden. Dabei steht die mündliche Sprache von *Lehrpersonen* im Zentrum der Betrachtung, obwohl natürlich auch die Äußerungen von Mitlernenden einen Teil sprachlichen Inputs ausmachen. Unter Unterrichtssprache wird dabei im Folgenden die mündliche Realisierung aller kommunikativen Handlungen verstanden, in denen DaF-Lehrende und -Lernende innerhalb eines institutionell festgelegten Unterrichtsrahmens miteinander in Kontakt treten, die selbst aber keinen direkten Lehr- und Lerninhalt darstellen. Organisatorische, erklärende, wertende, disziplinierende sowie paraphrasierende Sprechakte, die die Vermittlung der eigentlichen Lerninhalte vorbereiten, illustrieren und erklären, würden also dazu gehören, Beispielsätze, grammatische Regeln, Ausspracheübungen, Lese- oder Hörtexte u.ä., also die eigentlichen Unterrichtsinhalte, dagegen nicht.

Mündliche Unterrichtskommunikation im Fremdsprachenunterricht beruht, falls sie in der Fremdsprache realisiert wird, auf einer Art Verabredung, auf die sich Lehrende wie Lernende einlassen (müssen): Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit wird auch über den eigentlichen Unterrichtsinhalt hinaus in der Fremdsprache miteinander kommuniziert, obwohl dies sicher schneller, besser und zielgerichteter in einer gemeinsamen Ausgangssprache bzw. in der Bildungssprache geschehen könnte. Ob und in welchem Ausmaß diese Verabredung eingehalten wird, ist letztendlich eine Entscheidung, die alle Beteiligten bewusst treffen müssen und die voraussetzt,

dass sie den darin liegenden Mehrwert für den Sprachlehr- und -lernprozess erkennen. Das gilt in erster Linie natürlich für die Lehrkräfte.

Der vorliegende Text gibt Einblick in eine derzeit laufende umfangreiche Untersuchung der beiden Autorinnen zum Thema Unterrichtssprache Deutsch im institutionalisierten DaF-Unterricht an polnischen Schulen und in der Erwachsenenbildung. Ausgehend von empirisch und analytisch gestützten Bedarfsanalysen soll auf der Grundlage dieser Untersuchung später versucht werden, DaF-Lehrenden ein theoriegestütztes Kompendium an die Hand zu geben, das es ihnen erleichtern soll, das Potenzial dieser Form sprachlichen Inputs zu erkennen und zu nutzen (Badstübner-Kizik, Bielicka, 2023).

2. Sprachlicher Input – ausgewählte Theorien

Sprachlicher Input wird als „die Sprache, der der Lerner ausgesetzt ist“ definiert (Wode, 1993: 22) und mit Recht wird ihm im Kontext der Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung eine wichtige Rolle zugeschrieben. In der Geschichte der Sprachlehrforschung lassen sich im Hinblick auf die Bedeutung des Inputs für die Ingangsetzung der Spracherwerbsprozesse mehrere Positionen unterscheiden.

In den behavioristischen Ansätzen verstand man das Lernen als einen Prozess der Konditionierung, in dem auf Grund eines vorgegebenen sprachlichen Reizes und seiner positiven Verstärkung eine gewünschte Reaktion ausgelöst und so lange geübt wurde, bis sie automatisiert war.

Die Vertreter der kognitiven Spracherwerbtheorien definieren Lernen als eine selbsttätige Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt. Auf der Grundlage eines Inputs werden im Gehirn der Lernenden fortwährend Hypothesen über die zu lernende Sprache gebildet. Die kognitiven Lerntheorien entwickelten sich in Richtung Konstruktivismus, der das Lernen (einschließlich des Sprachlernens) als einen autonomen und individuellen Konstruktionsprozess definiert, bei dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens und gesammelter Erfahrungen verarbeitet wird. Lerninput und Interaktion mit anderen Sprechern gelten dabei als besonders lernfördernd, dennoch dürfe man nicht aus den Augen verlieren, dass derselbe Input und dieselbe Interaktion bei unterschiedlichen Lernern zu völlig anderen Resultaten führen können (Hufeisen, Riemer, 2010: 740–741).

Die wohl am meisten verbreitete kognitive Input-Hypothese ist diejenige von Krashen (1985), in der die übergreifende Bedeutung des Sprachinputs für die Ingangsetzung der Spracherwerbsprozesse betont wird. Krashens

Hypothese besagt, dass Menschen die Sprache nur auf einem Wege erwerben können, und zwar durch das Verstehen von Informationen bzw. durch das Aufnehmen von sog. verständlichem Input. *Comprehensible input* meint hier die Eingabe von Sprachmaterial, das eine Stufe über der Erwerbsstufe der Lernenden liegt ($i + 1$). Ein solcher Input ist nach Krashen eine notwendige, aber gleichzeitig auch eine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung einer produktiven Sprachkompetenz (Krashen, 1985: 2).

Die Interaktionshypothese von Long (1996) stellt eine Weiterentwicklung von Krashens Hypothese dar. Sie besagt, dass der L2-Erwerb auf der Aufnahme und Verarbeitung eines an die Kapazitäten der Lernenden angepassten Inputs beruht. Falls sich aber dieser Input oberhalb deren sprachlicher Kompetenzen befindet, kommt es zu sogenannten kommunikativen Engpässen, die durch Bedeutsaushandlungen (*negotiation for meaning*), bewältigt werden müssen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit formalen Aspekten der zu lernenden Sprache unvermeidlich und eben darin besteht die Chance für einen L2-Erwerb (Schoormann, Schlak 2011: 47).

In der Noticing-Hypothese von Schmidt (1990) wird die Funktion der selektiven Aufmerksamkeit bei der kognitiven Verarbeitung von Umweltreizen betont. Schmidt weist darauf hin, dass für die Internalisierung eines sprachlichen Stimulus die Wahrnehmung dieses Elements sowie dessen Registrierung im Arbeitsgedächtnis erforderlich sind (*noticing*). Um ein Element des Inputs in ein *intake* umzuwandeln und damit für weitere Verarbeitungsprozesse zur Verfügung zu stellen, gilt das *noticing* als unentbehrlich (Schoormann, Schlak, 2011: 48).

Erwähnenswert ist in diesem Kontext ebenfalls die Output-Hypothese von Swain (1985). Die Autorin betont, dass für die Ingangsetzung von Spracherwerbsprozessen nicht nur der Input, sondern auch der lernersprachliche Output relevant ist. Indem Lernende Äußerungen produzieren, erkennen sie im Idealfall ihre eigenen sprachlichen Probleme (*noticing/triggering function*), sie bilden Hypothesen über die Sprache und überprüfen diese (*hypothesis—testing function*). Somit ruft nach Swain erst ein Output die Reflexion über die Sprache hervor und trägt zur Verbesserung der metalinguistischen Kompetenzen bei (*metalinguistic function*) (Swain 1995: 129–132).

3. Qualität und Quantität sprachlichen L2-Inputs im Fremdsprachenunterricht – Stand der Forschung

Relativ unabhängig davon, welche Rolle sprachlichem Input bei der Ausbildung rezeptiver und produktiver sprachlicher Kompetenzen zugesprochen wird bzw. ob es sich um schriftlichen oder mündlichen Input handelt,

lassen sich für den L1- und den L2- (L3- usw.) Erwerb mehrere mögliche Quellen für potenziell qualitativ und quantitativ ausreichenden Input ausmachen. Neben Elternhaus, sozialem Umfeld und einer Bandbreite unterschiedlicher Medien ist dies der formalisierte Unterricht in bzw. nach der Schule (z.B. Sprachkurse, Nachhilfestunden). Insbesondere dann, wenn informelle und außerschulische Gelegenheiten für eine Begegnung mit sprachlichem Input fehlen bzw. nicht gesucht oder genutzt werden, bietet institutionalisierter Fremdsprachenunterricht oft die einzige Gelegenheit, mit einer zu lernenden Sprache in Kontakt zu kommen. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich dabei um sogen. kleinere bzw. nachgeordnete Fremdsprachen handelt, die im besten Fall auf einer L3-Position stehen, darunter z.B. Deutsch, Französisch, Spanisch oder auch Russisch im polnischen Schulsystem. Neben dem schriftlichen und audiovisuellen Angebot des jeweiligen Lehrwerkes ist es dann in erster Linie die Lehrperson, die für die Generierung sprachlichen Inputs verantwortlich ist – sowohl während des formalisierten Unterrichts als auch darüber hinaus, etwa indem sie gezielt und progressionsgerecht auf zusätzliche Inputquellen wie Podcasts, leichte Lektüren, Lieder u.a. hinweist.¹ Der Unterrichtssprache muss damit ein wichtiger Platz innerhalb der Diskussion um sprachlichen Input zugestanden werden. Wir haben es dabei – abgesehen von wenigen Ausnahmen wie z.B. bei Tafelanschrieb und Anweisungen auf Übungsblättern – mit mündlichem Input zu tun. Er bildet eine wichtige Ergänzung zur Kommunikationssprache der Lehrwerke, die – wiederum mit einigen Ausnahmen, wie z.B. gesprochenen Arbeitsanweisungen in audiovisuellen Materialien – als schriftlicher Input dominieren.

Bisher liegen mehrere Untersuchungen zur Qualität und Quantität der Unterrichtssprache von Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht an Grundschulen vor. So wird beispielsweise in der Studie von Jäkel (2016: 47), die sich auf den Grundschulenglischunterricht in den Klassen 3 und 4 bezog, berichtet, dass die L1-Redeanteile der Lehrpersonen (hier Deutsch) durchschnittlich nur 13,25% betragen, in der Studie von Kierepka (2004:172) machen sie dagegen nur 2% in der ersten Grundschulklasse und sogar 0% in den weiteren Klassen aus. 98% der EnglischlehrerInnen bekennen sich gleichzeitig dazu, regelmäßig oder zumindest gelegentlich die L1 zu gebrauchen (Ott 2011: 69)². Polnische Untersuchungen bestätigen diese optimistischen Ergebnisse nicht,

¹ Wir gehen davon aus, dass dies im Kontext von Englisch als erster Fremdsprache (L2) sehr viel autonomer und ungesteuerter geschieht als in L3-Sprachen wie z.B. Deutsch oder Französisch. Vgl. z.B. den weitverbreiteten, privat gesuchten und unabhängig von der Schule genutzten Zugang zur englischsprachigen Musik-, Film- und Gaming-Industrie.

² Die Studien von Jäkel (2016), Kierepka (2004) und Ott (2011) wurden in Grundschulen in Deutschland durchgeführt, die die Klassenstufen 1 bis 4, also den Primarbereich, umfassen.

denn hier wurde nachgewiesen, dass 59% (Szulc-Kurpaska, 2013: 369)³ bzw. 42% (Muszyński u.a., 2015: 58) der von Lehrkräften im Englischunterricht benutzten Wörter der L1 (hier Polnisch) entstammen. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Studie aus Israel, laut der 50,25% der Lehreräußerungen in den L1-Sprachen der GrundschülerInnen (hier Hebräisch und Arabisch) gesprochen wurden (Inbar-Lourie, 2010). Insgesamt kann man konstatieren, dass L2-LehrerInnen im Fremdsprachenunterricht durchaus beide Sprachen verwenden, aber die L1-Redeanteile in Deutschland offenbar wesentlich geringer als in Polen und in Israel ausfallen. Alle Studien weisen jedoch für die untersuchten Probandengruppen auf sogenannte Spitzenreiter hin (Jäkel 2016: 47, Szulc-Kurpaska 2013: 369, Inbar-Lourie, 2010: 359), d.h. auf Lehrpersonen, denen es gelingt, (fast) den gesamten L2-Unterricht tatsächlich auch in einer L2 durchzuführen. Dies zeigt, dass die durchgehende Verwendung einer gelehrten Fremdsprache als Kommunikationssprache auch auf der Primarstufe durchaus möglich ist.

Wilden und Porsch (2020: 641–643) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass Lehrkräfte die ihnen im Unterricht zur Verfügung stehenden Sprachen offenbar je nach Situation scharf trennen. Die L2 wird bei der Vermittlung der L2 eingesetzt, z.B. bei der Erklärung eines grammatischen Phänomens, bei der Einführung eines neuen Themas oder beim Bearbeiten von interkulturellen Inhalten. Die L1 wird dagegen gern dem Klassenmanagement vorbehalten und in Situationen eingesetzt, in denen diszipliniert werden muss, wo organisatorische Angelegenheiten besprochen, Aufgaben im Rahmen der Gruppenarbeit erklärt oder Anweisungen erteilt werden müssen. Die Studie von Börner u.a. (2016: 20) ergab, dass Grundschullehrkräfte am häufigsten zu Beginn und am Ende der Unterrichtsstunde (d.h. beim Begrüßen und Verabschieden der Gruppe) sowie beim Loben auf die L2 zurückgreifen. Am seltensten kommt die L2 bei ausführlichen Erklärungen, bei der Fehlerkorrektur, bei persönlichen Gesprächen oder beim Tadeln zum Einsatz. Auch die Studie von Inbar-Lourie zeigt, dass Lehrkräfte die Ausgangssprache der Schüler im Allgemeinen multifunktional einsetzen, in erster Linie im Kontext von Unterweisung, der Bereitstellung von Feedback, der Organisation der Gruppe und für affektive Zwecke (Inbar-Lourie, 2010: 359–360).

Mehrere Studien belegen, dass die von Lehrkräften in der L2 produzierten Äußerungen in lexikalischer und struktureller Hinsicht wenig vielfältig sind und damit qualitativ eher gering eingestuft werden müssen. Dies wird u.a. daraus ersichtlich, dass LehrerInnen dieselben Sätze oder Phrasen vielfach wiederholen. So fand sich etwa in einer Englischstunde an einer polnischen Grundschule

³ Die Studie von Szulc-Kurpaska (2013) bezieht sich ebenfalls auf den Primarbereich und die Studie von Muszyński u.a. (2015) umfasst die Klassenstufen 1 bis 6 der damaligen polnischen Grundschule.

12 x die Frage *What's this?*, 31 x die Wendung *What is it?* und 21 x die Feststellung *Very good* (Szulc-Kurpaska, 2013: 373–375). Auch die Studie von Kierepka zeigte ähnliche Ergebnisse: 61% der Äußerungen von Lehrenden in der ersten Grundschulklasse waren Wiederholungen, am Ende der Grundschule machten Wiederholungen dagegen nur noch 21% der Unterrichtssprache aus (Kierepka, 2004: 172). Aus der Studie von Wilden und Porsch (2020: 646) und Börner und anderen (2016: 20) ging im Übrigen auch hervor, dass der Gebrauch der L2 mit den Berufsqualifikationen der Lehrkräfte sowie mit der Selbsteinschätzung ihrer eigenen L2-Kenntnisse positiv korreliert.

Auch auf höheren Bildungsstufen kann die Verwendung einer Fremdsprache in der Unterrichtskommunikation oftmals als unzureichend gelten. Die in Kanada durchgeführten Untersuchungen zeigen die Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht zwischen 28% und 76%, in Neuseeland zwischen 12 und 77%, in Südkorea zwischen 10% und 90% (siehe die Übersicht der Untersuchungen bei Littlewood, Yu, 2009: 67).

Die Studie von Białek (2015: 27 ff.), die sich auf den Unterricht in der Sekundarstufe II an polnischen Schulen bezieht, zeigt, dass in der Wahrnehmung der Lernenden 66% der Lehrkräfte die L2 als Kommunikationssprache im Unterricht verwenden. Nur 23% der LehrerInnen würden allerdings den Wortschatz mithilfe der L2 erklären und 46% der Lehrkräfte würden lediglich die Aussagen der SchülerInnen in der L2 paraphrasieren. Dagegen würden 79% der Lehrenden die Grammatik in der Ausgangssprache der SchülerInnen erklären.

Abschließend lässt sich auf der Grundlage dieser Untersuchungen folgende zusammenfassende Vermutung formulieren: Im formalisierten schulischen Fremdsprachenunterricht werden auf allen Bildungsstufen sowohl L1 als auch L2 als Unterrichtssprachen eingesetzt. Der jeweilige Anteil an L1 und L2 hängt dabei nicht zuletzt von persönlichen Entscheidungen der Lehrkräfte ab, wobei offenbar nur wenige von ihnen ein Höchstmaß an durchgehendem und qualitativ hochwertigem Sprachinput gewährleisten. Die Analyse der Situationen, in welchen Lehrkräfte beide Sprachen benutzen, lässt mit Sicherheit viel Raum für einen differenzierteren und konsequenteren L2-Input im Fremdsprachenunterricht.

4. Zur Unterrichtssprache Deutsch im DaF-Unterricht in Polen

Erstmals stichprobenartig durchgeführte Interviews mit DaF-Lehrenden in Polen (Badstübner-Kizik, Bielicka, 2023) haben ergeben, dass die eigene sprachliche und inhaltliche Souveränität der Lehrkräfte neben ihrer Unterrichts-

erfahrung und der Einsicht in die Notwendigkeit einer Verlängerung und Intensivierung sprachlichen Inputs zu den entscheidenden Faktoren gehören, die den Einsatz der Fremdsprache als Unterrichtssprache begünstigen. Im Allgemeinen muss allerdings damit gerechnet werden, dass polnische DaF-Lehrkräfte Deutsch insgesamt nur begrenzt als Unterrichtssprache einsetzen bzw. lediglich in ausgewählten Situationen darauf zurückgreifen. In vielen Fällen ist die von ihnen präsentierte Unterrichtssprache wenig lebensnah und flexibel.

Das Thema Unterrichtssprache wird in den Lehrveranstaltungen einschlägiger Studiengänge an den Instituten für Germanistik bzw. Angewandte Linguistik an polnischen Hochschulen bestenfalls am Rande erwähnt und ist so gut wie nie Bestandteil praktischer Sprachübungen oder Unterrichtssimulationen. Ebenso wenig wird es in an Lehrende gerichteten Fortbildungsprogrammen angeboten. Da keineswegs alle akademischen Lehrveranstaltungen durchgehend in der Studiensprache Deutsch (die gleichzeitig die Zielsprache der Studierenden ist) realisiert werden, da die Doppelrolle und sprachliche Verantwortung des akademischen Lehrpersonals in Bezug auf künftige Lehrende wenig thematisiert und reflektiert wird und da nur wenige Studierende in der Lage sind, sich von akademischer Kommunikation auf schulische Kommunikation umzustellen⁴, bleibt nur das Selbststudium und die im Laufe des Berufslebens wachsenden Gewohnheiten und Erfahrungen mit Deutsch als Kommunikationssprache im Klassen- oder Kursraum. Ausreichend motivierte und interessierte DaF-Lehrkräfte in Polen können bisher im Wesentlichen auf zwei gedruckte Kompendien zurückgreifen, die ihnen bei der Reflexion und beim gezielten Erwerb bzw. der Optimierung der Unterrichtssprache Deutsch behilflich sein könnten (Iluk 1993, Butzkamm 1996⁵).

Vergleicht man beide Publikationen miteinander, so wird schnell deutlich, dass ihre Autoren aus sehr unterschiedlichen Perspektiven auf Deutsch

⁴ So stellte sich in einem 2019 im Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität realisierten Seminar zur Unterrichtssprache heraus, dass Studierende im letzten Studienjahr MA trotz guter und sehr guter Deutschkenntnisse deutliche Schwierigkeiten damit hatten, von den im akademischen Kontext unter Erwachsenen frequenten Anredeformen auf den schulischen Kontext zu schließen, der von anderen Hierarchien geprägt ist. Konkret ging es z.B. um Probleme mit der 2. Person Singular und Plural so frequenter Verben wie „nehmen“, „geben“ oder „stehen“, „sich setzen“, „sich / etwas stellen“ und ähnliche. Eine der Erklärungen der Studierenden für diese Unsicherheiten lautete, dass sie eben die für den schulischen Kommunikationskontext erforderlichen Formen kaum gehört und nie bewusst praktiziert hätten. In simulierten Kommunikationssituationen mit Lernenden in Schulen wendeten sie fast durchgehend die unangemessen distanziert wirkenden Höflichkeitsformen an.

⁵ Konsultiert wurde für diesen Beitrag die 2. aktualisierte Auflage von 2007. Aufbau und einführer Kommentar sind weitgehend unverändert geblieben.

als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht blicken und deutlich entgegengesetzte Herangehensweisen umsetzen. Ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können, lässt sich folgendes festhalten: Jan Iluk schaut aus akademischer Perspektive auf den Deutschunterricht in der polnischen Schule in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. Ganz in der Tradition eines zu diesem Zeitpunkt seit Jahrzehnten gut etablierten, überwiegend lehrerzentrierten und sprachlich ambitionierten schulischen DaF-Unterrichts zeigt sein Handbuch straff und kleinschrittig, entlang eines idealen Unterrichtsverlaufs chronologisch entworfene Unterrichtsszenarien auf relativ hohem Niveau (B1+) für Lernende in den oberen Klassen weiterführender Schulen, mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der Arbeit mit Texten. Charakteristisch ist eine durchgehende Zweisprachigkeit der zusammengestellten Wendungen im Parallelruck sowie die Berücksichtigung beider Seiten des Kommunikationsprozesses – ganz in der Tradition von Sprachführern und Konversationsbüchern. Auf diese Weise entsteht der Eindruck von zwischen Lehrenden und Lernenden geführten Gesprächen. Obwohl der Autor durchaus auf Unterschiede zwischen Ausgangssprache und Fremdsprache hinweist⁶, entsteht der Eindruck, dass Unterrichtssprache sprachenübergreifende Gemeinsamkeiten hat, dass sie im Prinzip austauschbar bzw. reziprok einsetzbar wäre, sich problemlos übersetzen lässt und in der Art von Vokabellisten ggf. auswendig gelernt werden könne.

Dieser Eindruck wird verstärkt durch die Tatsache, dass der Autor für andere schulische Fremdsprachen vergleichbare Kompendien verfasst hat (Iluk 1995a, Iluk 1995b, Iluk 1996). Die Unterschiede zwischen diesen Publikationen für Deutsch (1993), Englisch (1995), Französisch (1995) und Russisch (1996) hinsichtlich der berücksichtigten kommunikativen Situationen und den jeweils angebotenen Wendungen sind relativ gering.⁷ Die Unterrichtskommunikationen in Deutsch (Englisch, Französisch, Russisch) erscheinen als Derivat der Unterrichtskommunikation in Polnisch und beschränken sich auf bekannte und erwartbare kommunikative Situationen. Die gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen einer jeden einzelnen Fremdsprache und im Besonderen die Eigenheiten einer (potenziell) mit ihrer Hilfe

⁶ „Język lekcyjny charakteryzuje się specyficznymi wyrażeniami, kolokacjami i utrwalonymi zwrotami, które często są odmiennie w różnych językach” (Iluk 1993: 3). Vgl. auch: „Podstawową normą wszystkich tłumaczeń była zasada uzualności sformułowań językowych. W związku z tym niejednokrotnie dosłowny przekład nie był możliwy. W takich przypadkach zastosowano zasadę wolnego tłumaczenia” (Iluk 1993: 4).

⁷ Lediglich im Band zur Unterrichtssprache im Russisch-Unterricht (Iluk, Jarząbek 1996: 8) findet sich ein sehr allgemein bleibender Hinweis auf notwendige sprachspezifische Adaptation: „Współautorka [...] wyłączyła te rozdziały albo ich części, które są dla rusycystów nieprzydatne; dostosowała zaproponowane przez Jana Iluka zwroty do realiów nauczania języka rosyjskiego w polskiej szkole“.

erfahrbaren authentischen *anderssprachigen Kommunikation* bleiben dagegen weitgehend unberücksichtigt. Der sprachliche Input der Lehrperson würde in diesem Sinne kaum auf lebensnahe authentische Kommunikation in einem deutschsprachigen (englisch-, französisch-, russischsprachigen) Umfeld vorbereiten.

Manfred Butzkamm bedient in seinem einsprachig Deutsch verfassten Kompendium die Perspektive des auslandserfahrenen muttersprachlichen DaF-Lehrers und bietet eine Sammlung „deutscher Unterrichtspraseologie“ für „Deutschlehrer im Ausland“ (Butzkamm 2007: 7) sowie ebenfalls für Lernende, wobei sein deklariertes Ziel heute durchaus befremden kann.⁸ Die sehr unterschiedlichen strukturellen und organisatorischen Arbeitsbedingungen seiner potenziellen Adressatinnen und Adressaten und die Ausrichtung an konkreten, curricular festgelegten geltenden Lehr- und Lernzielen rücken zwangsläufig in den Hintergrund. Seine Sammlung präsentiert sich daher einerseits universeller und offener als diejenige von Iluk, andererseits aber auch unverbindlicher und gleichsam in einem luftleeren Raum. Viele DaF-Lernende dürften Butzkamms Publikation für wenig kompatibel mit ihrer Unterrichtsrealität halten und für einige dürfte sie sogar Zeugnis ablegen von einem in den 1990er Jahren im DaF-Bereich beliebten ‚Methodenexport‘. Im Zentrum steht der übergreifende Anspruch, eine demokratische Atmosphäre im Unterrichtsraum zu etablieren, Hierarchien abzubauen, Lernende zum partnerschaftlichen Mitreden und Mitbestimmen zu motivieren und entdeckendes, selbstbestimmtes Lernen zu fördern – ganz in der Tradition der pädagogischen Entwicklungen der 68er-Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland. Butzkamm bietet – anders als Iluk – zahlreiche Wahl- und Variationsmöglichkeiten, und man muss ihm zugutehalten, dass die von ihm zusammengestellten Wendungen sprachlich authentisch und lebendig wirken. Dies liegt zu einem großen Teil an den zahlreich eingesetzten Modalpartikeln, den sogen. „‘Würzwörtern‘ des Deutschen, die Lehrern selbst nach mehrmonatigem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land noch Schwierigkeiten bereiten“ (Butzkamm 2007: 7).

Fremdsprachenlehrkräfte sind immer in konkrete institutionelle und gesellschaftliche Strukturen eingebunden. Sie handeln immer in einem Bedingungsgefüge aus (tradierten) Erwartungen an den jeweiligen Fremdsprachenunterricht und die jeweilige Sprache sowie der sich daraus ergebenden Motivation ihrer Lernenden. Sie müssen auf vorgegebene Lehr- und Lernziele, die Position der jeweiligen Sprache im schulischen Kanon (und in der Gesellschaft) reagieren. Ihr Kommunikationsstil wird weitgehend

⁸ Vgl. z.B. die Äußerung „Wie gelingt es, echte konkrete Sprechansätze spontan auszunutzen und eine natürliche deutsche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen? Was können wir tun, damit unser Unterricht wirklich deutsch klingt?“ (Butzkamm 2007: 7).

– bewusst oder unbewusst – spezifischen Unterrichts- und Ausbildungstraditionen folgen und auch diese sind immer institutions- und zeitgebunden. Gleichzeitig muss Unterrichtssprache aber immer auch einen (spezifischen) Ausschnitt aus natürlicher, lebendiger Umgangssprache darstellen, denn nur so kann sie sinnvollen sprachlichen Input leisten. In diesem Sinne brauchte es unserer Meinung nach eine entsprechend modernisierte Verbindung beider Ansätze – die Verankerung in einer konkreten schulischen Realität und einen zeitgemäßen und authentischen Kommunikationsstil in der fremden Sprache.

5. Deutsch als Kommunikationssprache im DaF-Unterricht in Polen – Merkmale und Chancen

Die Autorinnen und Autoren von Handreichungen zur Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht – und natürlich auch Lehrkräfte – stehen zweifellos immer vor der Frage, wonach sie sich eher ausrichten sollten: Nach den für ihr Unterrichtsfach im institutionalisierten Bildungskontext ihres Landes (hier in Polen) etablierten (vorausgesetzten, erwarteten) Kommunikationserwartungen und -regeln oder aber nach den realen kommunikativen Gepflogenheiten in einem erwartbaren zielsprachigen Kontext (z.B. im schulischen Kontext deutschsprachiger Länder), nach den realen kommunikativen Möglichkeiten ihrer Lernenden in der Fremdsprache (Deutsch) oder aber nach den realen Anforderungen, mit denen Lernende im zielsprachigen Kontext konfrontiert werden können (z.B. im Rahmen von Schulpartnerschaften). Dahinter steckt auch die Frage, inwieweit Fremdsprachenunterricht als interkulturelles Spielfeld verstanden wird, und damit als Möglichkeit und Chance, auf die Kommunikation in einer anderssprachigen Lern- und Lebenswelt, auf reale Kontakte und Begegnungen, vorzubereiten.

Im deutschsprachigen Raum ist Deutsch als Unterrichtssprache in Schule und Erwachsenenbildung in der Regel durch partnerschaftliche Umgangsformen und flache Hierarchien geprägt. Die Ursachen dafür liegen – stark verkürzt – in einer kontinuierlichen Demokratisierung der Bildungslandschaft seit den 1970er Jahren sowie in den soziodemographischen Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte. Spätestens seit der Jahrtausendwende ist mit einer zunehmenden Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Bildungskontexten und mit einer damit einhergehenden wachsenden Toleranz für sprachliche Kreativität und Flexibilität in Unterrichtskontexten zu rechnen. Gerade für Deutsch als Zweit- und als Fremdsprache gilt zudem auf deutschsprachiger Seite – aus historischen Gründen – das besondere Gebot eines behutsamen und

partnerschaftlichen Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden. DaF-Unterricht in Polen wiederum muss sich spätestens seit dem vergangenen Jahrzehnt immer zur ersten Fremdsprache Englisch positionieren. Bildungsinstitutionen, Lehrende und Lernende (sowie in einem nicht unerheblichen Maße deren Eltern) müssen in besonderer Weise für eine weitere Fremdsprache nach Englisch motiviert werden. Gute Englischkenntnisse und eine Vertrautheit mit Konzeptionen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (v.a. DaFnE) gehören inzwischen zum Handwerkszeug (jüngerer) DaF-Lehrkräfte. Diese müssen also auch die Unterrichtskommunikation im Kontext EFL in ihren Kommunikationsstil einbeziehen. Die Etablierung des Englischen als globale lingua franca verspricht eine relativ hohe Fehlertoleranz in Bezug auf fremdsprachige Kommunikation, die Omnipräsenz sprachlich authentischer und leicht zugänglicher Popkultur rückt einen lebensnahen und eher lockeren Umgangsstil in den Vordergrund und die strukturellen Merkmale des Englischen suggerieren (zumindest für den Anfänger- und Mittelstufenbereich) flache Hierarchien und demokratische Umgangsformen (vgl. z.B. die Rolle des „You“), ebenso wie eine schnelle Progression zu Beginn. Im Vergleich dazu gilt Deutsch weiterhin als schwierig, laut, hart und wenig sympathisch, und DaF-Unterricht als text- und grammatiklastig, der Schwierigkeitsgrad als hoch. Der als selbstverständlich und eher intrinsisch angelegten geltenden Motivation zum Erlernen des Englischen steht eine von pragmatischen Überlegungen dominierte, überwiegend extrinsische Motivationslage für das Erlernen des Deutschen gegenüber. Dies prägt die Erwartungshaltung in Bezug auf die Unterrichtskommunikation in Deutsch und DaF-Lehrende haben mit ihr zu rechnen.

Kennzeichnend für eine Unterrichtssprache Deutsch, die auf diese vielschichtige Ausgangslage Bezug nimmt, wären u.a. Merkmale, die Deutsch als phonetisch, lexikalisch und grammatikalisch variantenreiche und flexible, in sich differenzierte, lebensnahe und in der Lebenswelt der Lernenden verankerte Umgangssprache mit vielen Zwischentönen zeigen. Als Eckpfeiler einer Unterrichtssprache Deutsch (für Polen) wären zu nennen:

- 1) die Betonung von sprachlich bewusst realisierter Freundlichkeit und Verbindlichkeit, darunter z.B.:
 - die Vermeidung des direkten Imperativs („Befehlston“), der in vielen Fällen befremdlich und sogar abstoßend wirkt und der gerade im Fall des Deutschen historisch absolut negativ konnotiert ist (vgl. z.B. Badstübner-Kizik 2017)
 - der obligatorische Einsatz von „bitte“ (z.B. „Jeder nimmt sich bitte eine Kopie“)
 - die Umschreibung von Bitten mit Hilfe von Konditionalgefügen und Konjunktiv sowie über rhetorische Fragen (z.B. „Es wäre schön,

- wenn du das allein machst“, „Würdet ihr bitte jetzt damit anfangen ...“, „Wie wäre es jetzt mit einem kurzen Lesetext?“)
- die Variierung von Sprechtempo und Lautstärke.
- 2) die phonetische, grammatikalische und lexikalische Entformalisierung der gesprochenen Sprache und ihre bewusste Anreicherung mit umgangssprachlichen Elementen, darunter z.B.:
- die Kontraktion und Reduktion von Endungen (z.B. „Ich geb euch jetzt die Fotos ...“, „Wie wär’s mit einem Quiz?“, „Ihr könnt ja mal rat(e)n, was man hier am besten sag(e)n kann“.)
 - der häufige Einsatz von Modalpartikeln (z.B. „Fragt doch bitte einfach mal eure Nachbarn“ usw.)
 - die Zulassung und Versprachlichung von Emotionen (z.B. „Ojeh!“, „Na so was!“ „Hmmm...“).
- 3) die ‚Demokratisierung der Sprache‘, darunter z.B.:
- die sprachliche Betonung von Interaktion und Zusammenarbeit (z.B. „Wir versuchen mal, hier zusammen eine Lösung zu finden“, „Wir setzen uns jetzt im Kreis“).
 - die gezielte Ermächtigung / Ermutigung von Lernenden, die Unterstützung ihrer Autonomie und Selbstständigkeit (z.B. „Du kannst das ganz sicher!“, „Macht das bitte zusammen.“).
 - die Präferenz von Formulierungen, die konstruktive, deduktive Vorgehensweisen initiieren (z.B. „Wer findet eine gute Lösung?“, „Welche Idee habt ihr hier?“, „Es gibt hier viele Lösungen!“, „Versuch's doch mal so ...“, „Ich bin gespannt, was ihr hier findet!“).
 - die Reduktion von Bewertungen, die Andeutung von Ergebnisoffenheit, Mehrdeutigkeit und sprachlicher Kreativität (z.B. „Die bessere Lösung ist ...“, „Das kann man gut verstehen, aber ...“, „Hier passt auch noch ...“ „Das klingt interessant ...“).

Stellt man in Rechnung, dass Lernende in Polen über durchschnittlich 6 Schuljahre mit jeweils 42 Unterrichtswochen hinweg wenigstens 2 Wochenstunden Kontakt mit deutschsprachigem Input im Unterrichtsraum haben, dann wären das im Idealfall 504 Unterrichtsstunden. Werden die in jeder Unterrichtsstunde theoretisch zur Verfügung stehenden 45 Minuten nicht im Sinne der oben beschriebenen ‚unterrichtssprachlichen kommunikativen Spielregeln‘ für den Input in der Zielsprache genutzt, so verkürzt sich die im besten Falle zur Verfügung stehende Gesamtzahl von 22680 Minuten (504 Stunden à 45 für fremdsprachigen Input genutzte Minuten) um mehr als 12% (504 Unterrichtsstunden à 40 für fremdsprachigen Input genutzte Minuten), um ca. 34% (504 Unterrichtsstunden à 30 für fremdsprachigen Input genutzte Minuten) oder gar um mehr als 56% (504 Unterrichtsstunden à 20 Minuten für fremdsprachigen Input genutzte Minuten). Um

hier die beste Entscheidung im Interesse ihrer Lernenden treffen zu können, brauchen Lehrende neben Selbstvertrauen und Motivation auch Anleitung und Unterstützung. Konsequenz von der ersten Unterrichtsstunde an, vereinfachende Paraphrasierungen, Wiederholungen und Ritualisierungen, unterstützende Gestik, Mimik oder visuelle Unterstützung sind unentbehrlich, um die Fremdsprache als natürlichen Bestandteil einer Unterrichtskommunikation zu etablieren und fremdsprachigen Input auf diese Weise zu optimieren. Nützlich ist darüber hinaus ein zeitgemäßes und ausbaufähiges Kompendium an „Wörtern und Wendungen“ / „Wyrażenia i zwroty“, das Anregungen gibt und ermutigt. Ein solches Kompendium wird derzeit von den beiden Autorinnen erarbeitet.

LITERATUR

- Badstübner-Kizik C. (2017), *Wie spreche ich mit meinen Arbeitern? Ein ungeliebtes Erbe des Fremdsprachenunterrichts Deutsch*. (in:) Klippel F., Eder U. (Hg.), *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten*, Münster / New York: Waxmann, S. 143–164.
- Badstübner-Kizik C., Bielicka M. 2023, *Wyrażenia i zwroty w nauczaniu języka niemieckiego. Język niemiecki jako język komunikacji w kontekście przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym / Ausdrücke und Wendungen für Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Kontext. Deutsch als Unterrichtssprache im vor-schulischen, schulischen und außerschulischen Kontext*. Poznań: Rys.
- Białek M. (2015), *Input w dyskursie klasowym na przykładzie języka niemieckiego jako obcego w szkołach ponadgimnazjalnych*. „Linguodidactica”, nr XIX, S. 19–36.
- Börner O., Böttger H., Müller T., Kierepka A., Kronisch I., Legutke M., Lohmann Ch., Schlüter N. (2016), *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG – Studie*, (in:) Böttger H., Schlüter N. (Hg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*, Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz. Braunschweig: Westermann, S. 8–44.
- Butzkamm, M. (2007), *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, 2. aktualisierte Auflage, Ismaning: Hueber.
- Hufeisen B., Riemer C. (2010), *Spracherwerb und Sprachlernen, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (in:) Krumm, H.-J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C. (Hg.), *Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S.737–752.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. przy współpracy D. Gawryś (1995a), *Polsko-angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP
- Iluk, J. (1995b), *Polsko-francuski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.

- Iluk, J.; Jarzabek, K. (1996), *Polsko-rosyjski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Inbar-Lourie O. (2010), *Englisch only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners*. „International Journal of Bilingualism”, 14 (3), S. 351–367.
- Jäkel O. (2016), *Wie geht guter Englischunterricht in der Grundschule? Empirische Erkenntnisse aus dem Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)*, (in:) Böttger H., Schlüter N (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz. Braunschweig: Westermann, S. 45–55.
- Kierepka A. (2004), *Eine Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion im Englischunterricht der Klassen 1-4, Ergebnisse aus einem Schulversuch*, (in:) Kierepka A., Krüger R., Mertens J., Reinfried M. (Hg.), Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 163–172.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis; Issues and Implications*, London and New York: Longman.
- Littlewood, W., Yu B. (2009), *First language and target language in the foreign language classroom*, „Language Teaching”, 42(04), S. 64–77.
- Long M. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, (in:) Ritchie W., Bhatia T. (Hg.), Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, S. 413–468.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ott N. F. (2011), *Codeswitching im Englischunterricht der Grundschule*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung”, 51, S. 51–75.
- Schmidt, R. (1990), *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, „Applied Linguistics”, 11, S. 129–158.
- Schoormann, M., Schlak T. (2011), *Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, 22:1, S. 43–84.
- Swain M. (1995), *Three functions of output in second language learning*, (in:) Cook G., Seidlhofer B. (Hg.) Principle & Practice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, S. 125–144.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (in:) Gass S. M., Madden C. G. (Hg.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers, S. 235–253.
- Szulc-Kurpaska M. (2013), *Język nauczyciela na lekcjach języka angielskiego*, (in:) Pawlak M. (Hg.), Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, S. 361–387.
- Wilden E., Porsch R. (2020), *Teachers' self-reported L1 and L2 use and self-assessed L2 proficiency in primary EFL education*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 10 (3), S. 631–655.

- Wode H. (1993), *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Würffel N. (2021), *Lehr- und Lernmedien* (in:) Altmayer C., Biebighäuser K., Habertzettl S., Heine A. (Hg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 282–300.

Received: 11.11.2022

Revised: 05.02.2023