

Małgorzata Czarnecka
Universität Wrocław / Polen

Unterrichtstechniken im DaF-Unterricht an heutigen polnischen Schulen am Beispiel der ausgewählten Ausbildungsstätten in der zweiten Schulbildungsphase (4.-6. Klasse der Grundschule)

ABSTRACT

Teaching techniques in foreign language acquisition in contemporary Polish schools based on the example of selected primary schools (grades 4–6)

This paper aims to answer the following question: Has the contemporary German language acquisition in Polish schools really abandoned the traditional approach to modern foreign languages? The author has analysed the teaching and learning activities, the social forms and the media applied in three grades in Polish schools and makes an attempt to put the experiences gathered by those who learn foreign languages in Polish schools into a broader context.

Keywords: teaching techniques, German language acquisition, learning activities, social forms.

1 Einleitung

Die Konzepte des Europarats im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen haben Eingang in die polnischen Schulen gefunden und den Fremdsprachenunterricht, d.h. seine Lernziele und -inhalte wie auch Bewertungskriterien stark beeinflusst (vgl. Białek 2015: 34–42). Handlungs- und Schülerorientierung, Authentizität und interkulturelles Lernen sind Prinzipien, die in Rahmenbildungsprogrammen präsent sind und nicht in Frage gestellt werden können. Dabei hat der polnische Fremdsprachenunterricht – was in der Fachliteratur häufig

betont wird – nach der politischen Wende radikal mit traditionellen Zugängen zu den modernen Fremdsprachen gebrochen (Edelhoff 2010: 150).

Soweit die Theorie. Und wie sieht es mit der Praxis aus? Werden die erwähnten Grundsätze auch im Alltag verwirklicht? Eben diese Frage bietet ganz bestimmt noch viel Forschungsspielraum.¹

Im Sommersemester 2015 hat die Autorin Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an drei polnischen Schulen – als Praktikumsbetreuerin – beobachtet. Das Praktikum ist auf folgende Weise organisiert: Studierende hospitieren bei Lehrstunden an einer Schule; eine Unterrichtsstunde in der Woche für eine Gruppe von 7 Studierenden, das ganze Semester lang.² Diesmal hat die Autorin den Unterricht nicht nur beobachtet und mit den Studierenden besprochen, sondern auch für sich selbst protokolliert. Bei der Datensammlung wurden von der Autorin nur diejenigen Stunden berücksichtigt, an denen nicht die Studierenden, sondern die jeweilige Lehrkraft beteiligt war.

Ein Bild, das sich bezüglich dieser drei Schulen ergibt, darf natürlich für die DaF-Didaktik in Polen nicht als repräsentativ angesehen werden, erlaubt es aber, einen Ausschnitt aus dem Schulleben zu bekommen, und ist ein Ausgangspunkt dafür, die Erfahrungen, die die Lernenden im DaF-Unterricht an polnischen Schulen machen, in einem breiten Kontext zu erfassen.

2 Methode

Insgesamt wurden 33 Unterrichtsstunden beobachtet und analysiert. Die Beobachtung wurde in folgenden Grundschulen in Wrocław durchgeführt:

- Schule I: öffentliche Grundschule, 6. Klasse, Kinder im Alter von 12–13, drei Stunden Deutsch pro Woche;
- Schule II: nicht öffentliche Konfessionsschule, 4. Klasse, Kinder im Alter von 10–11, eine Stunde Deutsch pro Woche;
- Schule III: Privatschule, 4. Klasse, Kinder im Alter von 10–11; zwei Stunden Deutsch pro Woche.

Ziel der Beobachtung war es herauszufinden, welche Unterrichtstechniken (und welche davon am häufigsten) im Deutschunterricht mit der jeweiligen Klasse verwendet werden. Als Unterrichtstechniken werden die Formen des Lehrens

1| Dabei ist eine Veröffentlichung zu erwähnen, in der die Ergebnisse zweier umfangreicher Forschungen (in den Jahren 2012–2014 durchgeführt) des Lehrstuhls für Fremdsprachen am Institut für Bildungsforschung zusammengefasst worden sind (Gajewska-Dyszkiewicz/Kutyłowska/Marczak/Paczuska 2015). In dieser Veröffentlichung werden u.a. Informationen über das Niveau der schulischen Leistungen im Bereich aller vier sprachlichen Fertigkeiten dargestellt: Textverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen.

2| Es ist ein studienbegleitendes Praktikum.

und Lernens, die Unterrichtsstoffe wiederholt vermitteln und Unterrichtsziele erreichen helfen, verstanden (vgl. Schröder 2002: 245).

Da sich Unterrichtstechniken direkt aus den Lehr- und Lernaktivitäten ergeben, die wiederum von Sozialformen und verwendeten Medien nicht zu trennen sind, waren Lehr- und Lernaktivitäten, eingesetzte Sozialformen und verwendete Medien/Hilfsmittel Beobachtungsschwerpunkte. Einer der wichtigen Punkte war dabei die Dauerzeit der angegebenen Aktivität.

Somit wurde zu jeder Unterrichtsstunde ein teilformalisiertes und narratives Protokoll, das den Ablauf der Stunde dokumentieren soll, angefertigt. Außer Informationen wie Datum, Schule, Klasse, Lehrperson, Thema der Stunde enthielt es folgende Kategorien: Zeit, Lehr- und Lernaktivitäten, eingesetzte Sozialformen und Medien; dazu auch Bemerkungen. Hier kann von einer sog. niedrigeninferenten Beobachtung gesprochen werden, die sich auf Aspekte des spezifischen beobachtbaren Verhaltens beschränkt, das mit präzisen Analysekategorien „objektiv“ erfasst werden kann.

In jeder Unterrichtsstunde wurden die Lehr- und Lernaktivitäten und ihre Dauerzeit (auf die Minute genau) notiert. Für jede Aktivität wurden auch entsprechende Sozialformen und Hilfsmittel angegeben, d.h. diejenigen, die in der angegebenen Zeitspanne dominant hervortraten. Andere Aspekte des Unterrichts, z. B. seine Schülerorientierung, Interessantheit, Schülerverhalten, Unterrichts-atmosphäre usw. mussten verständlicherweise ganzheitlich beurteilt werden; hier haben sich die „Bemerkungen“ als nützlich erwiesen. Dabei ist Folgendes zu betonen: obwohl während der Beobachtungen sehr viele Informationen notiert wurden, sind für die Analyse nur die wichtigsten davon zurückgelassen. Am folgenden Beispiel sind die für die Analyse vorbereiteten Daten zu sehen:

Tab. 1: Schule II (Unterricht am 3.03.2015)

Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten	Sozialformen	Medien
5	einem Text zuhören	Einzelarbeit	CD
5	Wortbedeutungen erraten	Unterrichtsgespräch	Karten an der Tafel
7	Fragen der Lehrkraft beantworten	Unterrichtsgespräch	-----
5	<i>Grammatikerklärung (Lehrperson)</i>	Frontalunterricht	-----
4	<i>Wortschatzerklärung (Lehrperson)</i>	Frontalunterricht	CD, Lehrbuch
4	Elemente einander zuordnen	Unterrichtsgespräch	Tafel
6	eine Übung schreiben	Einzelarbeit	Lehrbuch, Schulheft
4	das Geschriebene vorlesen	Unterrichtsgespräch	Schulheft
5	Sonstiges	-----	-----

Die Unterkategorien im Rahmen jeder Kategorie wurden generell vor der Durchführung der Beobachtung festgelegt. In Bezug auf die Lehr- und Lernaktivitäten war dies jedoch nicht in vollem Maße möglich: Schwierigkeiten ergaben sich – was vorauszusehen war – aus der Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten, von denen viele auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden mussten. Als „Elemente einander zuordnen“ wurde beispielsweise die Zuordnung der Monate zu Jahreszeiten (beides in der deutschen Sprache) bezeichnet, aber auch die Zuordnung der Beschreibungen von Tätigkeiten zu Bildern. „Wortbedeutungen erraten“ wird auch im Sinne von „Wortbedeutungen erschließen“ verstanden usw.

In Bezug darauf ist auch Folgendes hinzuzufügen: Solche Lehraktivitäten wie Begrüßung der Schüler oder Erklärung der Hausaufgabe wurden nicht als gesonderte Aktivitäten – und damit nicht als Unterkategorie – unterschieden, sondern sie wurden zu der Unterkategorie „Sonstiges“ gezählt. Ziel dieser Maßnahme war es, die Anzahl der Kategorien nicht zu groß werden zu lassen und dabei das Wesentliche nicht zu verfehlen.

Somit wurde z.B. auch die Aktivität „Schüler notieren das Thema der Stunde“ nicht als Unterkategorie unterschieden. Anders formuliert: Kurze Aktivitäten, die sich in jeder Stunde wiederholen, wurden dem Feld „Sonstiges“ zugeordnet. Hinzu kommen auch Aktivitäten, die sich nicht eindeutig klassifizieren lassen oder für die Beobachtung nicht relevant sind, d.h. Kontrolle der Hausaufgabe, Zurechtweisungen seitens der Lehrperson.

Hingegen wurde eine längere verbale Erklärung einer grammatischen Regel im Rahmen der Hausaufgabe als Unterkategorie „Grammatikerklärung“³ unterschieden und natürlicherweise als Frontalunterricht betrachtet. Unter „Sonstiges“ befinden sich auch sehr kurze Erklärungen.

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, wurde der jeweiligen Unterkategorie im Rahmen der Lehr- und Lernaktivitäten eine Sozialform zugeordnet. Was die Unterkategorien bei „Sozialformen“ betrifft, so wurden folgende verwendet:

- Frontalunterricht, verstanden als die Darbietung im Vordergrund, die typischerweise von der Lehrperson (bei Referaten aber auch von Lernenden) übernommen wird (vgl. Schramm 2010: 1183)
- Unterrichtsgespräch, verstanden als Unterricht / Unterrichtsteil, in dem die Lehrkraft die Gesprächskontakte zwischen den Lernenden regt und versucht, durch geeignete Impulse zu bewirken, dass die Lernenden gemäß ihrem Vorwissen Gesprächsbeiträge leisten; Unterrichtsgespräch wird dann verwendet, wenn ein Thema gemeinsam erarbeitet werden soll (vgl. Meyer 2006: 280)

3| Dabei wurde zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen nicht unterschieden, weil sie meistens praktisch nicht zu trennen waren.

- › Gruppenarbeit
- › Partnerarbeit
- › Einzelarbeit

Bei Hilfsmitteln/Medien wird nicht zwischen Arbeit mit dem Lehrbuch und Arbeit mit dem Arbeitsbuch unterschieden.

Insgesamt wurden elf Unterrichtsstunden in Schule I, zehn in Schule II und zwölf in Schule III beobachtet und analysiert. Was die Größe der jeweiligen Stichprobe angeht, so dürften die Ergebnisse dieser Analyse als repräsentativ angesehen werden, denn unter Forschern besteht Einigkeit darüber, dass der Unterrichtsstil der Lehrperson über die Zeit hinweg eher „geringfügig variiert“ und dass sich bei über sechs Lektionen relativ stabile Muster der Unterrichtsorganisation und der Struktur der Interaktionen zeigen (nach Waldis/Grob/Pauli/Reusser 2010: 173).

3 Ergebnisse

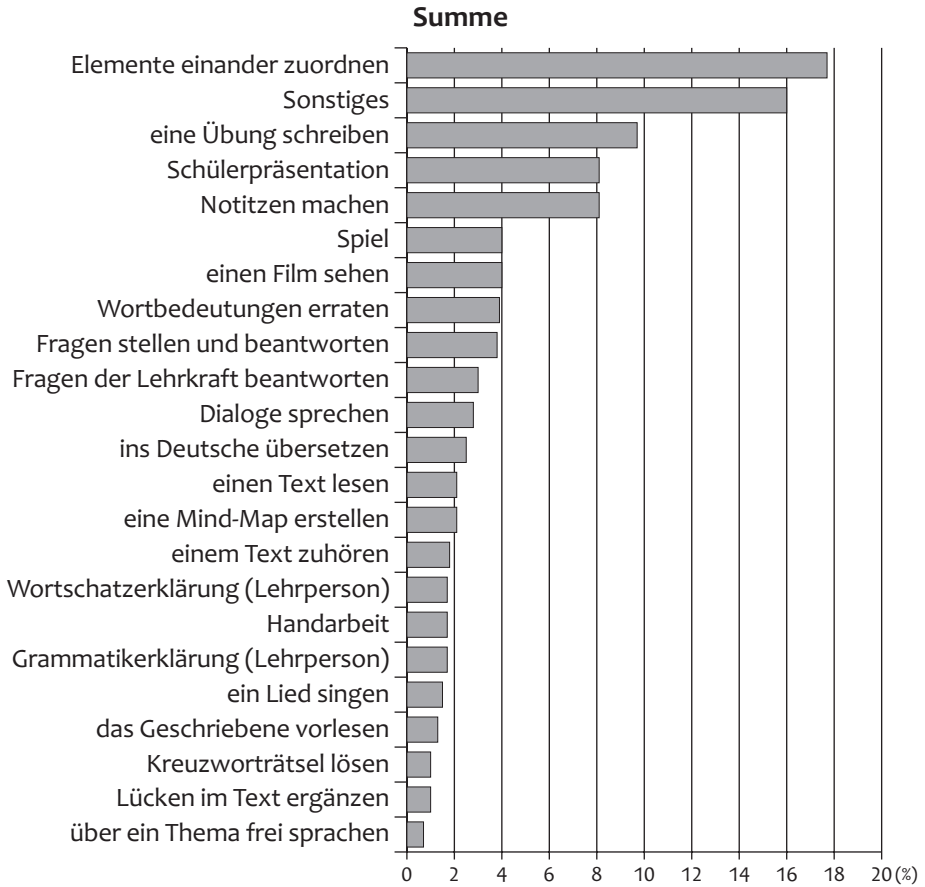
3.1 Schule I

Die Ergebnisse können den Diagrammen entnommen werden. Alle Angaben sind in Prozent dargestellt. Die genauen Werte sind rechts oder unten angegeben. Die Items wurden jeweils nach dem prozentualen Anteil an der gesamten Zeit sortiert.

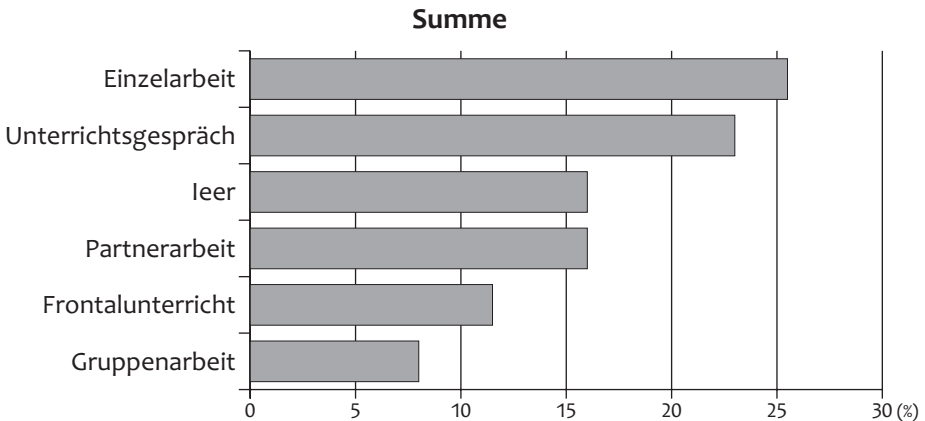
Diagramm 1 zeigt Aktivitäten, die in den beobachteten Unterrichtsstunden in Schule I notiert wurden.

Aus der Darstellung ergibt sich Folgendes: Dominant ist die Aktivität, die als „passive Beschäftigung“ mit der Sprache bezeichnet werden kann („Elemente einander zuordnen“). Wenn man dann vom „Sonstigen“ absieht (unter dem sich generell auch keine produktiven Aktivitäten befinden), und ebenfalls davon, dass „Schülerpräsentationen“ und „Notizen machen“ in Schule I ausschließlich in der polnischen Sprache dargestellt bzw. gemacht wurden, so sieht man, dass Aktivitäten, die ganz bestimmt produktive Fähigkeiten entwickeln (z.B. „Fragen stellen und beantworten“, „Dialoge sprechen“) verhältnismäßig wenig Zeit in Anspruch nehmen. Zwar kann die Aktivität „eine Übung schreiben“ im Allgemeinen als produktiv gelten, es muss jedoch nicht heißen, dass „die Lernenden auch schreiben, um jemanden in kommunikativer Absicht über einen komplexen Sachverhalt zu informieren oder ihm eigene Gedanken mitzuteilen“ (Koeppel 2013: 221); Ralf Koeppel weist wohl mit Recht darauf hin, dass gerade diese Art des Schreibens, d.h. das Schreiben als Zieltätigkeit, im Fremdsprachenunterricht selten vorkommt (ebd.).

Diagramm 2 zeigt den prozentualen zeitlichen Anteil jeder Sozialform an der gesamten Zeit, d.h. gibt Auskunft darüber, wieviel Zeit die angegebene Art der Zusammenarbeit in Anspruch genommen hat.



Diagr. 1: Schule I: Lehr- und Lernaktivitäten



Diagr. 2: Schule I: Sozialformen

Daraus ergibt sich, dass in Schule I Einzelarbeit und Unterrichtsgespräch die dominanten Sozialformen darstellen. Für die Partnerarbeit liegt der Wert bei fast 16 Prozent, die Gruppenarbeit hat nur über 8 Prozent der gesamten Zeit in Anspruch genommen, während der prozentuale zeitliche Anteil des Frontalunterrichts zirka 11 Prozent beträgt.

Dabei ist noch Folgendes wichtig: Bei den vorliegenden Beobachtungen wurde zwar zwischen Frontalunterricht und Unterrichtsgespräch unterschieden; allerdings variieren Unterrichtsgespräche je nach Intentionen von starker zu geringer Lenkung (denn Unterrichtsgespräch wird generell vom Lehrer als Initiator von Lernprozessen bestimmt und gesteuert). In Bezug darauf wäre es von Bedeutung, zwischen Formen des Unterrichtsgesprächs zu unterscheiden. Die nachstehende Tabelle präsentiert Formen des Unterrichtsgesprächs nach Maß der Lenkung (nach Meyer 2006: 206):

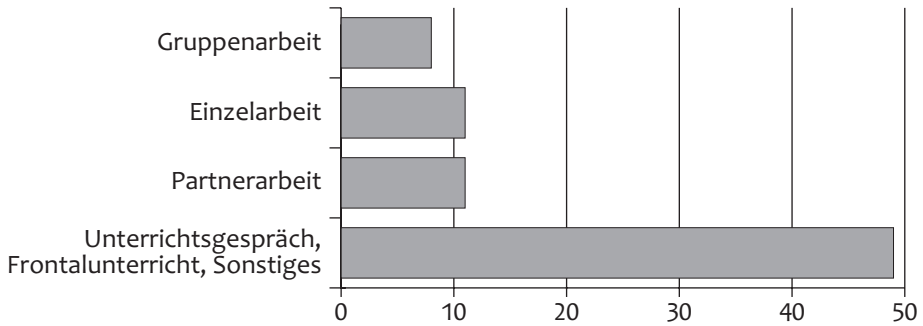
Tab. 2: Formen des Unterrichtsgesprächs nach Maß der Lenkung

<i>Schülergespräch</i>	<i>freies Unterrichtsgespräch</i>	<i>fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch</i>	<i>gelenktes Unterrichtsgespräch</i>
Die Schüler besprechen miteinander ein Thema; der Lehrende gibt nicht völlig seine Lenkung auf, er ist jedoch ein Teilnehmer unter anderen	Durch kurze (theoretische und praktische) Inputs sowie durch Fragen sollen die Lernenden aktiviert werden und (Fach-) Inhalte selbst erarbeiten bzw. entwickeln	Der Lehrer nutzt das Vorwissen und die Interessen der Schüler; stellt Fragen, die zum eigenständigen Denken anregen	Der Lehrer gibt Inhalt und Ziel des Gesprächs vor, aber die Schüler werden von ihm durch regelmäßige Zwischen- und Rückfragen zum aufmerksamen Nachvollziehen des Gedankenganges gezwungen

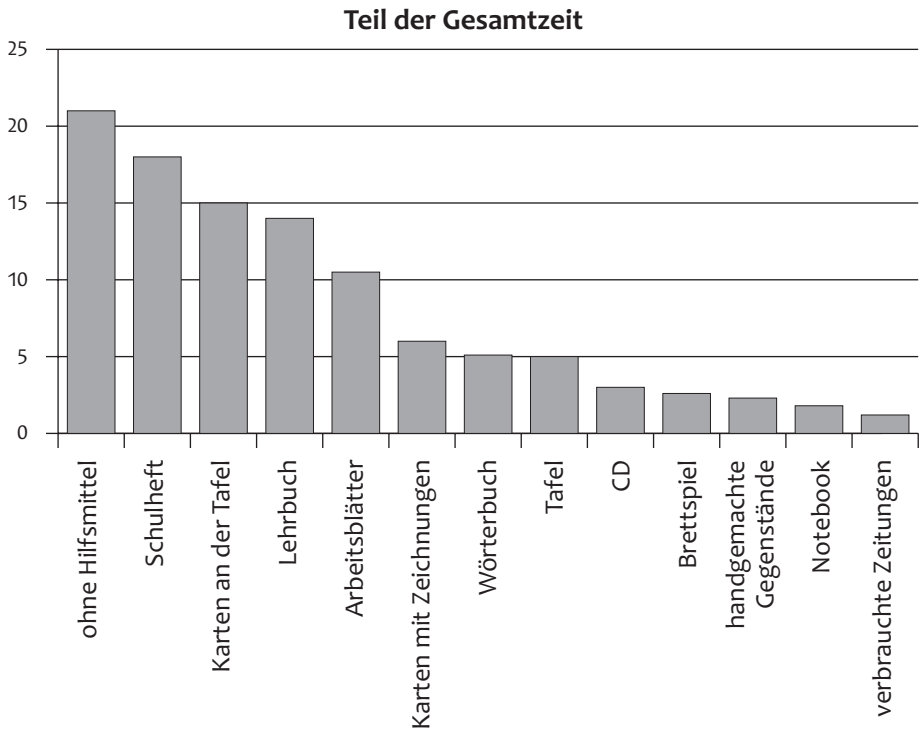
Bei den Beobachtungen wurden alle oben erwähnten Formen als „Unterrichtsgespräch“ klassifiziert. Wenn man jedoch in Betracht zieht, dass in Schule I „gelenktes Unterrichtsgespräch“ (das der Form „Frontalunterricht“ sehr nahe liegt) dominiert und „Sonstiges“ generell zu der Form „Frontalunterricht“ gezählt werden kann, so ist die folgende Zusammenstellung aufschlussreich (Diagramm 3).

Die in Schule I eingesetzten Medien werden auf dem Diagramm gezeigt: Sie sind im Hinblick auf die in Anspruch genommene Zeit geordnet (Diagramm 4).

Alle Angaben sind in Prozent dargestellt und beziehen sich auf den Teil der Gesamtzeit. Die genauen Werte sind links angegeben. Der erste Balken gibt Auskunft über Dauerzeit von Aktivitäten ohne Hilfsmittel / Medien. Es ist darauf hinzuweisen, dass viele Hilfsmittel gleichzeitig verwendet wurden, deshalb ist das Ganze nicht als die Summe seiner Teile zu betrachten.



Diagr. 3: Schule I: Unterrichtsgespräch, Frontalunterricht, Sonstiges zusammen



Diagr. 4: Schule I: Hilfsmittel / Medien

Die Ergebnisse sind zwar mit Vorsicht zu betrachten, denn diese Daten besagen nichts über Auswahl und Wechsel dieser Mittel, und im Unterricht ist die Integration von Medien in Lehr- und Lernprozesse am wichtigsten.

Trotzdem ist auf einiges hinzuweisen: Hier dominieren die sog. Printmedien (vgl. die Klassifizierung bei Jung 2006; nach Rösler 2010: 1200f.), audiovisuelle

Medien werden jedoch im geringeren Maße verwendet (CD-Player; Notebook, mit dem Filmfragmente gezeigt wurden). Es ist als positiv zu werten, dass auch sog. reale Gegenstände verwendet werden (es waren handgemachte Figuren mit Klebestreifen an die Tafel geklebt). Allgemein lässt sich feststellen, dass man von der Abwechslung der Medien im DaF-Unterricht in Schule I ausgehen kann.

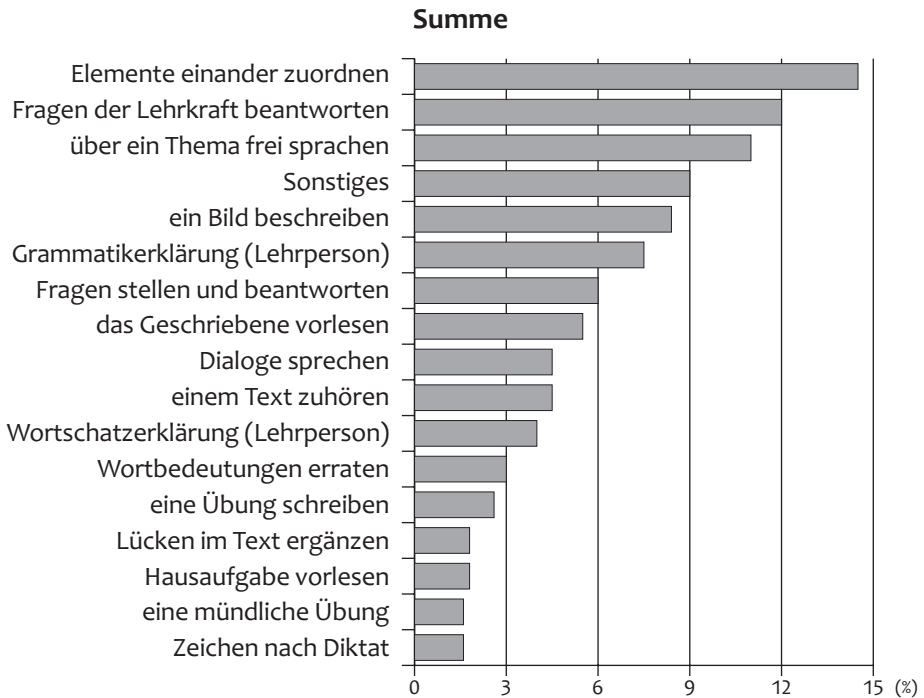
In dem Beitrag kann aus Platzgründen nicht in aller Ausführlichkeit auf alle Aspekte des Lern- und Lehrprozesses eingegangen werden. Als kurze Zusammenfassung kann hier nur ein Versuch der Bewertung dieses Prozesses bei der Schule I gemacht werden, was natürlicherweise nur unter Berücksichtigung aller während der Beobachtung gesammelten Informationen (in „Bemerkungen“) möglich war.

Die Bewertung fällt negativ aus. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass der Deutschunterricht in Schule I keinen Raum für differenziertes und komplexes Sprachhandeln auf Deutsch bietet. Die Lernenden sprechen Deutsch eigentlich nur dann, wenn sie die Fragen der Lehrerin beantworten (häufig mit einem Wort) oder wenn sie die Bedeutung deutscher Wörter erraten; meistens sprechen die Schüler Polnisch. Diese Feststellung korrespondiert übrigens mit den Ergebnissen auf Diagramm 1: es wurde bereits erwähnt, dass Aktivitäten, die produktive Fähigkeiten entwickeln, wenig Zeit in Anspruch nehmen. Dies veranschaulicht auch das folgende Beispiel: Aktivität „über ein Thema frei sprechen“ steht an der letzten Stelle innerhalb der Rangordnung (mit 0,6 Prozent der Gesamtzeit – es sind etwa 3 Minuten; diese Aktivität wurde einmalig notiert). In der Folge kann man von keinem Lernzuwachs sprechen; viele interessante unterrichtliche Hilfsmittel, gute Atmosphäre im Unterricht, generell sehr positive Lehrer-Schüler-Beziehung – all dies sind Faktoren, die in dem Falle die Änderung der generell negativen Bewertung des Lehr- und Lernprozesses in Schule I nicht beeinflussen können.

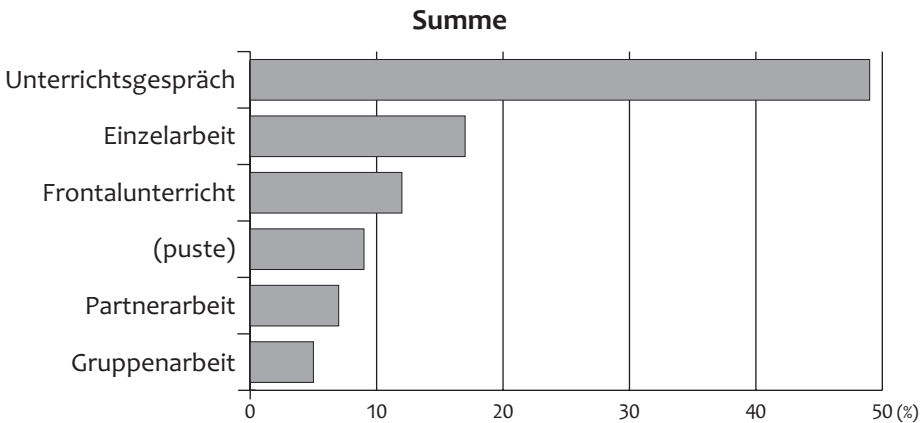
3.2 Schule II

Bereits beim ersten Anblick auf die Lehr- und Lernaktivitäten sind die Unterschiede zur Schule I sichtbar. Erstens fällt auf, dass die Aktivitäten, die produktive Fähigkeiten entwickeln, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. Dabei ist auf Folgendes aufmerksam zu machen: Über 10 Prozent der gesamten Zeit wird der Tätigkeit „über ein Thema frei sprechen“ gewidmet, was als sehr positiv zu bewerten ist. Es bleiben auch – wie es scheint – sinnvolle Verhältnisse zwischen der Zeit für die Verbesserung aller Sprachfertigkeiten erhalten. Anders formuliert: die Kinder sprechen viel, aber sie hören häufig Texte, es wird auch gelesen (das im Unterricht Geschriebene wird vorgelesen und von der Lehrperson korrigiert; vorgelesen wird auch die Hausaufgabe).

Die Sozialformen bezüglich Schule II werden im Diagramm unten dargestellt (Diagramm 6).

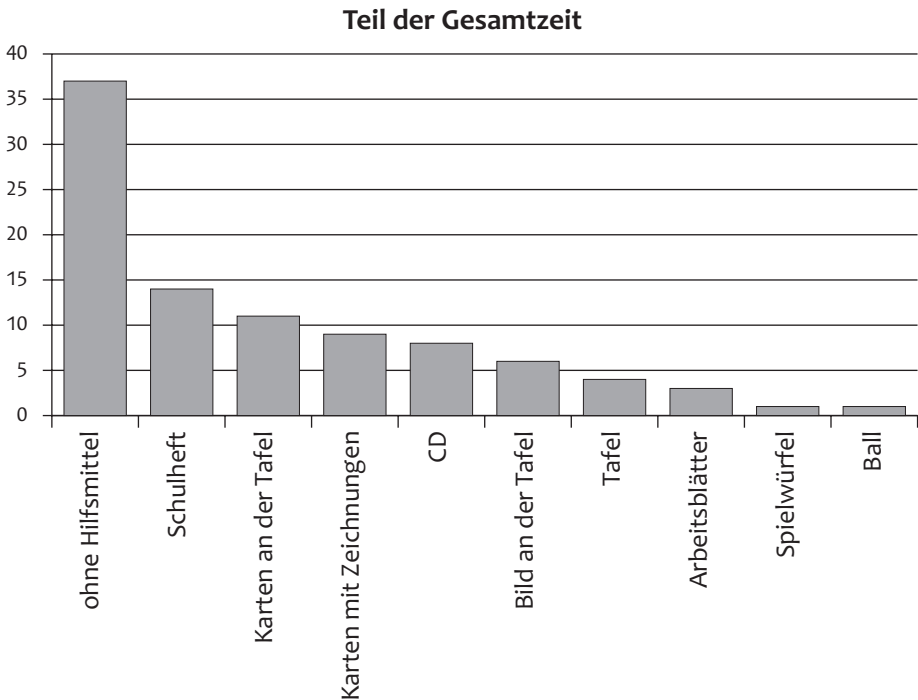


Diagr. 5: Schule II: Lehr- und Lernaktivitäten



Diagr. 6: Schule II: Sozialformen

Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass hier das Unterrichtsgespräch dominiert; dabei ist darauf hinzuweisen, dass in Schule II eher das sog. fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch überwiegt, was die Schüler zur Aktivität anregt. Die Partner- und Gruppenarbeit nehmen leider verhältnismäßig wenig Zeit in Anspruch.



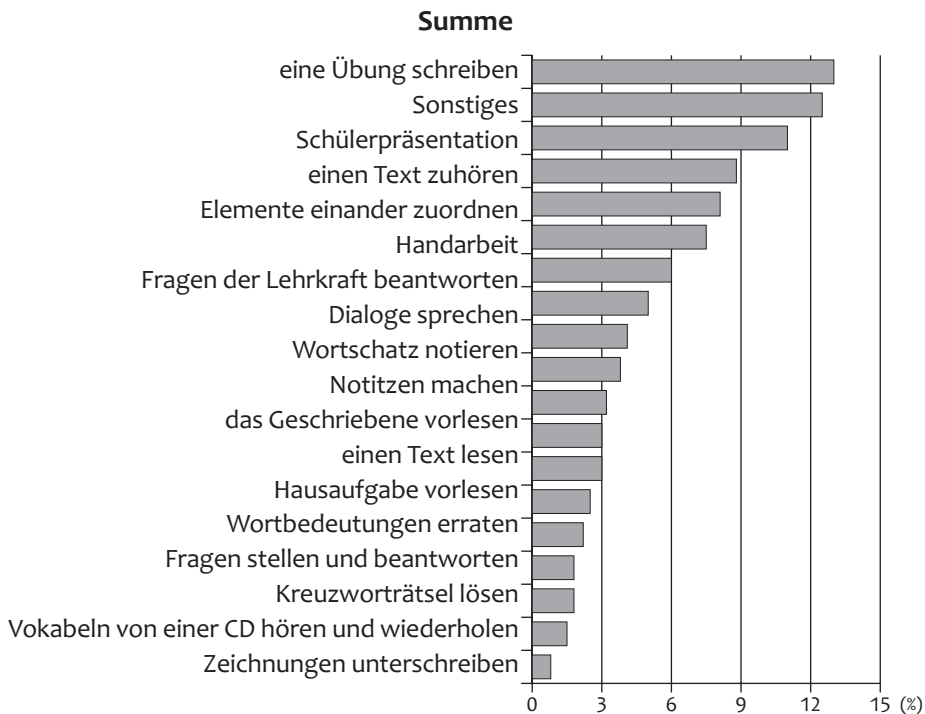
Diagr. 7: Schule II: Hilfsmittel / Medien

Wenn es sich um Medien handelt, so ist zu bemerken, dass viel ohne Einsatz von Medien gearbeitet wird. Audiovisuelle Medien werden auch hier (wie bei Schule I) in geringem Maße verwendet, von der allgemeinen Abwechslung der unterrichtlichen Hilfsmittel kann hier auch nicht die Rede sein.

Trotzdem fällt die allgemeine Bewertung des Lern- und Lehrprozesses bei Schule II entschieden positiv aus. Das wichtigste ist, dass der Unterricht auf Kompetenzerwerb ausgerichtet, und der Lernzuwachs bei den Schülern als groß zu bezeichnen ist. Darüber hinaus ist das sprachliche Niveau der Schüler in dieser Lernetappe – objektiv gesehen – hervorragend, was insbesondere im Hinblick darauf gilt, dass der Unterricht einmal in der Woche stattfindet. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass es keine Disziplinprobleme gibt und dass im Klassenraum eine gute Atmosphäre herrscht.

3.3 Schule III

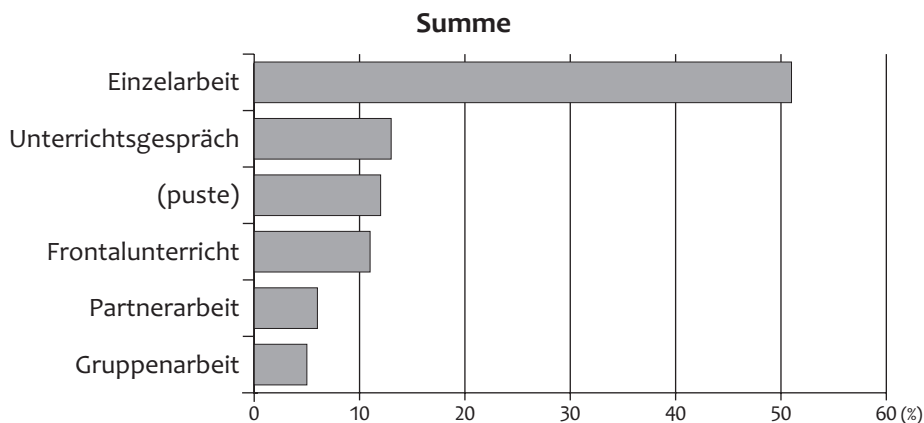
Wie aus dem Diagramm ersichtlich ist, nimmt die Aktivität Schreiben verhältnismäßig viel Zeit. Schülerpräsentationen werden verhältnismäßig häufig vorbereitet (und übrigens immer in der deutschen Sprache dargestellt), was als positiv zu bewerten ist. Freies Sprechen findet leider nicht statt, obwohl auch hier (wie bei



Diagr. 8: Schule III: Lehr- und Lernaktivitäten

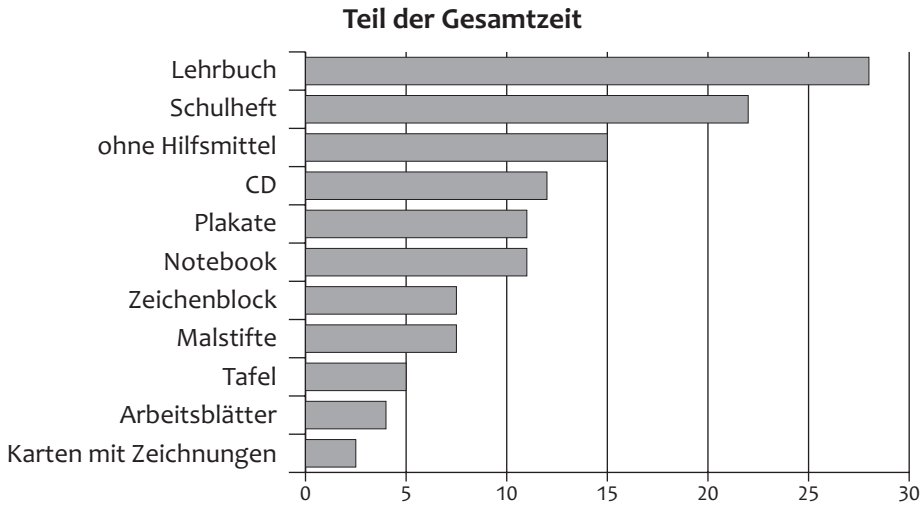
Schule II) von sinnvollen Verhältnissen zwischen der Zeit für die Verbesserung aller Sprachfertigkeiten die Rede sein kann.

Bei Sozialformen – was im Diagramm 9 unten dargestellt wird – dominiert leider die Einzelarbeit.



Diagr. 9: Schule III: Sozialformen

Partner- und Gruppenarbeit nehmen wenig Zeit in Anspruch; dabei ist auch zu bemerken, dass sich bei Schule III beim Unterrichtsgespräch um „gelenktes Unterrichtsgespräch“ (das – wie erwähnt – der Form „Frontalunterricht“ sehr nahe liegt) handelt.



Diagr. 10: Schule III: Hilfsmittel/Medien

Die Schüler arbeiten meistens mit dem Lehrbuch und Schulheft, dabei wird verhältnismäßig häufig die CD verwendet. Trotzdem kann hier generell von der Abwechslung der Medien ausgegangen werden. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Schüler in Schule III Medien/Arbeitsmittel funktional für die Präsentation von Lernergebnissen einsetzen. Sie zeigen auch Interesse und Freude am Unterricht, und dass der Deutschunterricht Sprachanlässe schafft und gezielt die Entwicklung der Deutschkompetenz fördert.

4 Zusammenfassung

Nun soll die am Anfang gestellte Frage beantwortet werden: Hat der Fremdsprachenunterricht in Polen wirklich mit traditionellen Zugängen zu den modernen Fremdsprachen gebrochen? Am Beispiel der drei beobachteten Schulen kann die Frage im Hinblick auf den Deutschunterricht als Fremdsprache wie folgt beantwortet werden: Der völlige Bruch mit der schlechten Tradition hat noch nicht stattgefunden.

Von der Handlungsorientierung kann die Rede nicht sein: Äußerst selten wird der Unterricht zur Herstellung konkreter Produkte genutzt. Außerdem wurde nie

eine Aufgabe außerhalb der Schule unternommen (oder für den nächsten Unterricht angekündigt), nie wurde eine szenische Darstellung vorbereitet.

Von der Authentizität der verwendeten Texte kann zwar ausgegangen werden, jedoch ist die Authentizität nicht auf alle Problemfelder, die mit dem Begriff verbunden sind, anzuwenden (Authentizität bei der Interpretation der Texte, Authentizität der Aufgabenstellungen und der sozialen Situation im Klassenraum – vgl. Civegna 2005: 168–170). Wenn im Unterricht das Unterrichtsgespräch als Sozialform dominant ist, so gibt es kaum Möglichkeit für die authentische Kommunikation.

Darüber hinaus ist die abstrakte Behandlung der grammatischen Fragen stets präsent (s. die Aktivitäten „Grammatikerklärung (Lehrperson)“ und „Wortschatzerklärung (Lehrperson)“. Noch immer sind die Teile des Sprachsystems als isolierte Lernanforderungen anzutreffen (insbesondere in Form von Wortlisten). Immer weit verbreitet ist das rezeptive Lernen der Sprache, das viel aus Zuhören, Abschreiben von der Tafel und Wiedergeben besteht – s. insbesondere Schule II und III.

Andererseits ist hier darauf hinzuweisen, dass man trotzdem in Bezug auf Schule II und III vom Erfolg fremdsprachlicher Lernprozesse ausgehen kann. Was die abstrakte Behandlung der Sprache betrifft: Es scheint so zu sein, dass die Kinder sie wirklich brauchen, denn sie stellten häufig direkt Fragen nach lexikalisch-grammatischen Regularitäten; Wortlisten lernen sie auch gern und stellen die Nützlichkeit dieses Verfahrens nicht in Frage.

Dieses stark ausgeprägte Verlangen nach Erklärungen ist kulturell bedingt und hängt wohl mit all ihren schulischen Lernerfahrungen zusammen. Anders formuliert: Lerngewohnheiten werden von den Lernenden – und natürlich auch Lehrenden – mit in den Unterricht gebracht; sie werden auch wohl von Lehrergeneration an Schülergeneration weitergegeben, und die Veränderungen auf diesem Gebiet gehen langsam vor sich.

Literaturverzeichnis

- Białek, Magdalena (2015). „Das Bildungssystem in Polen“. In: Gester, Silke/ Keyes, Erika (Hg.) *Quo vadis, Daf? II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrad-Gruppe*. Frankfurt a.M. S. 34–42.
- Civegna, Klaus (2005). „Authentische Texte“. In: Krechel, H.-L. (Hg.) *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen. S. 168–172.
- Edelhoff, Christoph (2010). „Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte“. In: *Forum Sprache* 4/2010. S.149–160.
- Gajewska-Dyszkiewicz, Agata/ Kutyłowska, Katarzyna/ Marczak, Mariusz/ Paczuska, Katarzyna/ Pitura, Joanna (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym*. Warszawa.

- Koeppel, Ralf (2013). *Deutsch als Fremdsprache – spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2006). *Unterrichtsmethoden II; Praxisband*. Berlin.
- Rösler, Dietmar (2010). „Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht“. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen B./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin/New York. S. 1199–1214.
- Schröder, Hartwig (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. Berlin/Boston.
- Schramm, Karen (2010). „Sozialformen“. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen B./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin/New York. S. 1182–1187.
- Waldis, Monika/ Grob, Urs/ Pauli, Christine/ Reusser, Kurt (2010). „Der schweizerische Mathematikunterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und in der Perspektive hoch-inferenter Beobachterurteile“. In: Reusser, K./ Pauli, C./ Waldis, M. (Hg.) *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster. S. 171–208.