



Zur Rolle der Lehrersprache im frühen Fremdsprachenunterricht

Sárvári, Tünde

SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet Német és Német Nemzetiségi Tanszék

Abstract

Lehrende sind im frühen Fremdsprachenunterricht die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und nehmen einen entscheidenden Einfluss auf ihren Spracherwerb. Die Sprache der Lehrperson, die sog. Lehrersprache (auch Teacher Talk genannt) ist aus diesem Grund die wichtigste Inputquelle, nach der im frühen Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Im vorliegenden Beitrag werden die Instrumente der Lehrersprache und ihre mögliche Entwicklung in der Primarschullehrerausbildung in den Fokus gestellt. Aufgrund der Analyse von maßgebenden Dokumenten, Unterrichtsbeobachtungen, Unterrichts-entwürfen und Protokollen von Nachbereitungsgesprächen werden die wichtigsten Lehrtätigkeiten im kommunikativen Klassenzimmer auf der Primarstufe erörtert und Empfehlungen formuliert, wie die Lehrerausbildung für angehende Sprachlehrende im Primarbereich zur Professionalisierung der Lehrersprache beitragen kann.

Schlüsselwörter: frühes Fremdsprachenlernen, Lehrersprache, sprachlicher Input, berufsspezifische Sprachkompetenzen, Unterrichtsbeobachtung, Lehrerausbildung

Einführende Gedanken

Im frühen Fremdsprachenunterricht (auch Frühbeginn genannt) sind die Lehrenden die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und nehmen einen entscheidenden Einfluss auf ihr Lernen und ihren Spracherwerb. Den Fremdsprachenlehrenden kommt eine Schlüsselfunktion zu, weil sie häufig die einzigen Personen sind, über die die Kinder mit der Zielsprache in Kontakt kommen. Die Sprache der Lehrperson, die sog. Lehrersprache (auch Teacher Talk genannt) ist demzufolge die wichtigste Inputquelle, nach der im Frühbeginn gelernt wird. Die Anforderungen an eine „gute“ Lehrersprache sind sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht sehr hoch. Aus diesem Grund sollte dieser Thematik auch in der Lehrerausbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Erforschung der Lehrersprache und setzt sich zum Ziel, auf die folgenden Fragestellungen detaillierter einzugehen:



- Welche berufsspezifischen Sprachkompetenzen benötigen Fremdsprachenlehrende im Primarbereich?
- Welche Elemente gehören zum Konstrukt der Lehrersprache im kommunikativen Klassenzimmer auf der Primarstufe?
- Welche Instrumente der Lehrersprache sollten in der Primarschullehrer- und Lehrerausbildung bezüglich des Frühbeginns in den Fokus der Förderung gestellt werden?
- Wie können diese Instrumente optimal und möglichst handlungsorientiert gefördert werden?

Um diese Fragen zu beantworten, werden relevante Teile des Ungarischen Kerncurriculums für die (Primarschul)Lehrerausbildung sowie Deskriptoren des Europäischen Profiltrasters für Sprachlehrende (Europäische Kommission 2013) unter diesen Aspekten analysiert sowie die wichtigsten Instrumente der Lehrersprache dargestellt. Im empirischen Teil werden anhand von Unterrichtsbeobachtungen, Analyse von Unterrichtsentwürfen und Protokollen von Nachbereitungsgesprächen die wichtigsten Lehrtätigkeiten im kommunikativen Klassenzimmer in der Primarstufe erörtert und Empfehlungen formuliert, wie die Lehrerausbildung für angehende Sprachlehrende im Primarbereich zur Professionalisierung der Lehrersprache beitragen kann.

Berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrenden im Primarbereich

Es ist unbestritten, dass Fremdsprachenlehrende aufgrund ihrer Vorbildfunktion die zu unterrichtende Fremdsprache auf hohem Niveau beherrschen sollten. Wie bereits erwähnt wurde, sind sie im Primarbereich häufig die einzigen Personen, über die die Kinder mit der Zielsprache in Kontakt kommen. Fremdsprachenlehrende müssen deswegen imstande sein, in der jeweiligen Fremdsprache so gut handeln zu können, „dass sie in der Zielsprache flexibel agieren und reagieren können und so der gesamte Unterricht möglichst fremdsprachlich gestaltet werden kann“ (Sárvári, 2021a, p. 83).

Das Europäische Profiltraster für Sprachlehrende (EPR) (Europäische Kommission 2013) schlägt gemeinsame europäische Standards für Sprachlehrende u. a. in Bezug auf Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit vor. Im EPR werden Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit als wichtige Kategorien der beruflichen Entwicklung von Sprachlehrenden bezeichnet und das Niveau der Sprachbeherrschung von Lehrenden in der Zielsprache wird in sechs Phasen (1.1–3.2) unterteilt. Die Unterteilung bildet die große Bandbreite der Sprachbeherrschung von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrenden in Europa ab, indem sie das Niveau ihrer Sprachbeherrschung in der Zielsprache von B1 bis C2 einstuft (vgl. Sárvári, 2021a, p. 83).

Laut des Ungarischen Bildungsgesetzes aus dem Jahre 2011 werden Fremdsprachen (vor allem, wenn es sich um einen erweiterten Fremdsprachenunterricht handelt) auch im Primarbereich von Fremdsprachenlehrern unterrichtet, deren universitäre Ausbildung sich aber in erster Linie auf die Sekundarstufe richtet. Auch Primarstufenlehrende, die sich für eine Fremdsprache als wählbare Fachrichtung entscheiden, dürfen in den Klassen 1–6 die jeweilige Fremdsprache unterrichten (vgl. Sárvári, 2017, 2020). Am Ende der Fremdsprachenlehrausbildung soll mindestens das Kompetenzniveau C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (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.

Diese Stufe entspricht der Phase 2.2 des EPR: Der/Die Sprachlehrende hat eine C1 Prüfung in der Zielsprache abgelegt oder einen Hochschulabschluss in der Zielsprache und zertifizierte Sprachkenntnisse auf C1.

Ein maßgebendes Dokument für den Frühbeginn sind die Nürnberger Empfehlungen (Widlok et al., 2010), in dem bezüglich der Sprachkompetenzen von Sprachlehrenden in der Zielsprache hervorgehoben wird, dass das sprachliche Repertoire der Lehrenden im Primarbereich ausreichend sein soll, um inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren zu können. Dazu sollen die Lehrenden altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen und mit kindgerechten, zielsprachigen Themen vertraut sein. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, brauchen sie neben den guten Sprachkenntnissen ein breites Kulturwissen und entsprechende interkulturelle Kompetenz (vgl. Widlok et al., 2010; Sárvári 2021a). Im Weiteren wird auf die sprachliche Seite näher eingegangen.

Lehrersprache

In der Umgangssprache wird der Begriff „Lehrersprache“ oft verwendet, aber in der Fachliteratur erscheint er überwiegend in sprachheilpädagogischen und fremdsprachenunterrichtlichen Zusammenhängen. Er wird auch Teacher Talk genannt. Nach Stein (2010, p. 332) fokussiert die Lehrersprache die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen. Ich betrachte die Lehrersprache unter institutionellen Rahmenbedingungen als

die wichtigste Inputquelle im Fremdsprachenunterricht (Sárvári, 2015, 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b) und bin mit Eiberger und Hildebrandt einverstanden, die betonen, dass die Lehrersprache eine an schulische Anforderungen angepasste Sprache ist (Eiberger & Hildebrandt, 2013, p. 7).

Welche Lehrersprache die Lehrperson im Unterricht einsetzt, liegt zum einen an dem Handlungsfeld, in dem sie sich befindet, zum anderen an der Rolle, die sie innerhalb des Handlungsfeldes einnimmt. Im sog. Hamburger Referenzrahmen zur Ausbildung von Lehrkräften (Bohls, 2019, p. 5) werden vier schulische Handlungsfelder für Lehrende voneinander unterschieden:

- Unterrichten
- Erziehen und Beraten
- Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten
- die eigene professionelle Rolle weiterentwickeln und Schule gestalten.

Im Referenzrahmen (ebd.) wird betont:

Die Handlungsfelder sind selbstverständlich in der Praxis ineinander übergehend und in Handlungssituationen verbunden. So gehört zum Beispiel das Feld des Diagnostizierens ebenso grundlegend zum Bereich des Unterrichts wie zum Bereich der Leistungsbewertung; genauso sind Erziehen und Beraten Handlungen, die sich auch im Unterrichten vollziehen.

Die Handlungsfelder werden im Referenzrahmen wie folgt beschrieben:

Unterrichten:

Schule ist ein Ort des Lernens. Unterricht ist so anzulegen, dass...

- individuelle Lernvoraussetzungen und Lernstände erfasst, daraus Schlussfolgerungen gezogen und in Handlungen umgesetzt werden,
- er der Kompetenzentwicklung jeder einzelnen Schülerin und jeden einzelnen Schülers dient und alle aktiviert sind,
- Schülerinnen und Schüler die eigenen Lernprozesse mitgestalten,
- allen Schülerinnen und Schülern durch Beteiligung am Verstehensprozess ein nächster Lernschritt ermöglicht wird,
- durch Sicherung und Transfer nachhaltiges Lernen erfolgt,
- ein Miteinander- und Voneinander-Lernen ermöglicht wird,
- er sprachbildend wirkt. (Bohls, 2019, p. 7)

Erziehen und Beraten:

Prozesse und Situationen werden so gestaltet, dass...

- der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes verantwortungsvoll befördert wird,
- alle Schülerinnen und Schüler am Klassen- und Schulleben partizipieren können und Selbstwirksamkeit erleben,

- tragfähige, an den Grundwerten und demokratischen Prinzipien ausgerichtete Beziehungen entstehen,
- anderen Kulturen offen begegnet wird,
- Beratungsprozesse ressourcen- und lösungsorientiert bearbeitet werden,
- in Beratungsprozessen multiprofessionelle Kompetenzen und unterschiedliche Perspektiven zum Tragen kommen,
- die Kooperation mit allen am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten gelingt. (Bohls, 2019, p. 10)

Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten:

Zum Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten gehört...

- Lernausgangslagen und Potenziale zu erkennen, zu erfassen und zu nutzen,
- gerecht und verantwortungsbewusst zu urteilen und zu bewerten,
- sach- und adressatengerecht zu beraten,
- der Austausch in multiprofessionellen Teams zu fachlichen und überfachlichen Aspekten,
- die Kommunikation über die Lernentwicklung mit den Schülerinnen und Schülern,
- Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung oder Beratung zu ziehen,
- das wertschätzende und konstruktive Rückmelden von Lernprozessen und Lernständen,
- das Schaffen ausgewiesener Phasen zur Leistungserhebung,
- die Berücksichtigung von Individualnorm und Standards der Bildungspläne. (Bohls, 2019, p. 12)

Die eigene professionelle Rolle weiterentwickeln und Schule gestalten:

Zur Professionalisierung gehört...

- den Beruf mit besonderer gesellschaftlicher Verantwortung zu verstehen,
- die kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns und die fortlaufende Weiterentwicklung der Kompetenzen in allen Handlungsfeldern,
- Reflexionsprozesse professionell, qualitätsbewusst, prozessual funktional und persönlich sinnstiftend zu gestalten,
- ein Bewusstsein über die Wechselwirkung zwischen dem System Schule und der eigenen Entwicklung,
- Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse aktiv und reflektiert mitzugestalten,
- Angebote zur Begleitung der eigenen personellen sowie fachlichen Entwicklung nutzen,
- das Wissen um Teamstrukturen und -prozesse und deren aktive Nutzung. (Bohls, 2019, p. 14)

Die berufsbezogene Kommunikation von Fremdsprachenlehrenden findet aber nicht nur mit Sprachlernenden statt, sondern auch mit zielsprachigen Kolleg*innen und Eltern sowie mit Kolleg*innen und Dozierenden in der Aus- und Weiterbildung. Aus diesem Grund erweitert das schweizerische Projekt „Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten“ (Bleichenbacher, 2017) die schulischen Handlungsfelder um ein beruflich relevantes sprachliches Handlungsfeld, das sich auf die Gestaltung der Außenkontakte bezieht. Im Projekt wurde davon ausgegangen, dass die Ziele der berufsbezogenen Kommunikation von Sprachlehrenden in drei Bereichen liegen:

- im Bereich des Lehrens von Sprachen, insbesondere der Forderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Lernenden,
- im Bereich der Gestaltung von Kontakten mit zielsprachigen Kolleg*innen oder Eltern,
- im Bereich des Lernens von Sprachen und der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.

Dementsprechend wird im Projekt die sprachliche Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrenden unter folgenden Aspekten beurteilt:

- Unterricht vorbereiten
- Unterricht durchführen
- Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten
- Außenkontakte gestalten
- Lernen und sich weiterbilden (Bleichenbacher, 2017, p. 9).

Die Handlungsfelder umfassen wiederum unterschiedliche Aufgabenbereiche, die verschiedenen Zielsetzungen der Sprachverwendung entsprechen, z. B. Lern- und Arbeitsmaterialien gestalten, das Unterrichtsgeschehen sprachlich gestalten, Rückmeldungen geben und beraten.

Diverse Untersuchungen zur Lehrersprache stellen fest, dass die Lehrenden 70–80% einer Unterrichtsstunde das Wort haben (Grell, 2001; Antalné Szabó, 2016a, 2016b). Infolge dessen wäre es wünschenswert, dass der Lehrersprache bereits in der Primarschullehrerausbildung große Aufmerksamkeit geschenkt wird, vor allem in der Ausbildung von angehenden Lehrenden, die später auch eine Fremdsprache unterrichten werden. Bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts sollte nämlich nicht nur darüber nachgedacht werden, wie die Lehrersprache an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden angepasst werden kann, sondern auch darüber, ob die Erstsprache der Lernenden (L1) einbezogen wird oder nicht (Sárvári, 2021a, 2021b). Auf diesbezügliche Fragen wird im Weiteren detaillierter eingegangen.

Instrumente der Lehrersprache

Lehrende stellen ein sprachliches Vorbild für die Kinder dar. Durch den Einsatz von unterschiedlichen Instrumenten der Lehrersprache haben sie die

Möglichkeit, den Spracherwerbs- und Lernprozess der Kinder zu unterstützen. Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung sollten Lehrende überlegen, wie sie Anweisungen geben, Aufgabenstellungen und Erklärungen formulieren und welche Instrumente der Lehrersprache sie in den Interaktionen mit den Lernenden einsetzen. Eiberger und Hildebrandt (2013, p. 30) teilen die Instrumente der Lehrersprache in vier Kategorien ein:

- verbale
- nonverbale
- sprachunterstützende
- und paraverbale Instrumente.

Zur Gruppe der *verbalen Instrumente* gehören die Wortwahl, der Satzbau, die korrekte Artikulation, die Strukturierung der Inhalte und die differenzierte Ansprache. Es soll angemerkt werden, dass in der Unterrichtssprache auch Wörter, Ausdrücke und Strukturen vorkommen, die umgangssprachlich nicht unbedingt verwendet werden. Im Fremdsprachenunterricht sollte großer Wert auf *Wortwahl* und *Satzbau* gelegt werden, weil das Gesagte lexikalisch und syntaktisch immer an das Sprachniveau der Kinder angepasst werden soll, damit Kinder den neuen Lerninhalt besser verstehen, behalten und später anwenden können. Es ist unerlässlich, dass sich Kinder auch die Mund- und Zungenbewegung der Lehrperson anschauen können, um sich die korrekte *Artikulation* anzueignen. Kinder können *Lerninhalte* besser nachvollziehen und verstehen, wenn die Inhalte *gut strukturiert* und die *Anweisungen eindeutig und kontextbezogen* sind. Bei der *Ansprache* sollte eine positive Formulierung bevorzugt werden, weil Negationswörter wie ‚*nicht*‘ oder ‚*kein*‘ oft eliminiert werden. Es empfiehlt sich, in den Anweisungen das Wort ‚*bitte*‘ zu verwenden, um den Kindern ein gutes Vorbild für höfliche Kommunikation zu geben, das sie mit der Zeit in ihren produktiven Wortschatz mit aufnehmen (Sárvári 2021a, 2021b).

Eng verbunden mit verbalen Instrumenten sind die *paraverbalen Instrumente*. Zu ihnen zählen die Sprechgeschwindigkeit, die Sprechmelodie, die Sprechpausen und der ökonomische Einsatz von sprachlichen Mitteln. Angemessene *Sprechgeschwindigkeit* und *Sprechmelodie* schaffen einerseits eine ruhige Arbeitsatmosphäre, andererseits verbessern sie die Hörbereitschaft der Kinder und lenken ihre Aufmerksamkeit. Vor allem bei der Formulierung von Aufgabenstellungen und beim Erklären neuer Wortbedeutungen oder Spielregeln sollte die Lehrperson diese Elemente kombinieren. *Sprechpausen* sind ein wichtiges Strukturierungselement der Sprache, weil sie das Mitdenken der Kinder fördern, indem sie die Möglichkeit „zum inneren Sprechen“ bieten. Angehende Lehrende haben aber häufig Angst vor Sprechpausen, ebenso wie vor dem Schweigen im Unterricht. Sie sollten dem Rat von Weigmann (1992, p. 18) folgen, der bereits Anfang der 1990er Jahre lautete, dass Lehrende schweigen lernen sollen, wenn sie erreichen möchten, dass ihre Lernenden sprechen lernen und gerne sprechen. Eiberger und Hil-

debrandt (2013, p. 33) schlagen Lehrenden auch den ökonomischen Einsatz von sprachlichen Mitteln vor und empfehlen ihnen, ihren Sprachanteil am Unterricht so gering wie nötig zu halten.

Im Frühbeginn sind die Mittel der nonverbalen Kommunikation und dementsprechend die *nonverbalen Instrumente* der Lehrersprache für die Sprachrezeption von großer Bedeutung. *Mimik, Gestik, Körperhaltung* und *Positionierung im Raum* unterstützen das Verstehen. Lehrende setzen Mimik und Gestik regelmäßig ein, aber sie sollen auch darauf achten, dass ihre Positionierung im Raum und ihre Körperhaltung ihren Hoch- bzw. Tiefstatus kennzeichnen. Personen im Hochstatus nehmen viel Raum ein, strahlen Sicherheit aus, machen ruhige Bewegungen und wirken selbstbewusst. Im Gegenteil dazu sind Personen im Tiefstatus unsicher, bewegen sich hektisch, schnell und steif.

Multisensorisches Arbeiten erhöht die Lerneffektivität, deshalb sollten Lehrende im Unterricht mehrere Sinneskanäle der Kinder ansprechen. Einen möglichen Weg bietet dazu der Einsatz von *sprachunterstützenden Instrumenten*. Als sprachunterstützende Instrumente der Lehrersprache gelten z. B. die *Schriftsprache* oder die verschiedenen *Lern- und Lehrmedien*.

Wie schon angedeutet wurde, sollten Lehrende ihre Sprache an das Sprachniveau der Kinder anpassen. Im Folgenden wird erläutert, auf welchen Ebenen diese Anpassung durchgeführt werden soll.

Anpassung der Lehrersprache

Sprechende passen sich immer an die jeweiligen Gegebenheiten an (z. B. an das Alter und/oder an den sozialen Status des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin, an das Medium und an den Gesprächsgegenstand). Diese Anpassungen (auch Lernerregister genannt) laufen vorwiegend automatisch ab. Wode (1993, p. 270) unterscheidet drei Typen der Lernerregister:

- Baby- oder Kinderregister
- Fremddregister und
- Schülerregister.

Aus der Sicht des frühen Fremdsprachenunterrichts ist das *Schülerregister* von großer Relevanz. Die Lehrperson nimmt als fortgeschrittene/r Gesprächspartner/in in der sprachlichen Interaktion mit den Kindern, die weniger kompetent sind, eine Reihe von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und interaktiven Anpassungen vor. Sie

- spricht langsamer und deutlicher (*phonologische Anpassung*);
- bevorzugt sog. Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘ und familiäre Formen statt Höflichkeitsformen, vermeidet längere Wörter mit spezieller Bedeutung (*lexikalische Anpassung*);
- wendet überwiegend einfache Satzmuster an (*syntaktische Anpassung*);

- passt die Themenwahl und die Rollen an das Sprachniveau der Kinder an (*interaktive Anpassung*). (Wode, 1993; Koepfel, 2013; Sárvári, 2019c, 2021a, 2021b)

Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung sollte die angemessene Lehrersprache bzw. ihre Anpassung an das Schülerregister in Betracht gezogen werden. Vor allem *die Anpassung der Instruktionen* an das Sprachniveau der Kinder stellt angehende Lehrende vor große Herausforderungen. In Anlehnung an Hallet (2010, p. 174) werden unter Instruktionen 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.

Bei der Anpassung der Instruktionen an das Lernerregister können sich Berufsanfänger*innen einerseits an den Aufgabenstellungen der DaF-Lehrwerke orientieren (Sárvári 2015). Andererseits sollten Berufsanfänger*innen die Arbeitsanweisungen schriftlich vorformulieren, indem sie in der Formulierung vier Fragen (im Idealfall in dieser Reihenfolge) beantworten: *was, wie, woran/womit* und *wie lange/bis wann*. Die Kinder müssen zuerst wissen, was sie konkret machen sollen (Lernaktivität), ob sie allein oder mit anderen zusammenarbeiten (Arbeits- und Sozialform) und mit welchen Materialien/Medien die Lernaktivität ausgeführt wird. Am Ende wird auch die Zeitdauer angegeben, die den Kindern zur Verfügung steht, die Aktivität durchzuführen (Sárvári, 2021b). Es gibt auch Sammlungen, die bei der Formulierung der Instruktionen zu Hilfe genommen werden können, wie beispielsweise das Buch „Unterrichtssprache Deutsch“ von Butzkamm (2007) oder auch die folgenden Links des Goethe-Verlags:

- <https://www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm>
(Letzter Zugriff: 30.06.2022)
- <https://www.goethe-verlag.com/computer.htm>
(Letzter Zugriff: 30.06.2022).

Im Unterricht müssen Lehrende sicherstellen, dass die Kinder die Instruktionen verstanden haben. Dafür sollten immer auch die bereits erwähnten Sprechpausen eingeräumt werden, in denen Lehrende auf verbale und/oder nonverbale Rückmeldungen der Kinder warten.

Dilemma der Unterrichtssprache

In Bezug auf die Lehrersprache im DaF-Unterricht tritt immer wieder die Frage auf, wie viel Deutsch im Unterricht mit Anfänger*innen geredet werden soll. Der Einsatz der *Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache* im Fremdsprachenunterricht ist eines der meistdiskutierten methodischen

Probleme der Fremdsprachendidaktik. In regionalen DaF-Lehrwerken für Anfänger*innen in Ungarn ist auch zu beobachten, dass die Anweisungen entweder zweisprachig (zuerst auf Deutsch, dann auf Ungarisch) oder nur auf Ungarisch angegeben werden (Sárvári 2021b, 2022).

Im Wandel der Methoden des Fremdsprachenunterrichts wurde auch die Rolle der Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache unterschiedlich diskutiert. Als die *Grammatik-Übersetzungsmethode* die herrschende Methode der Fremdsprachendidaktik war, wurde der Fremdsprachenunterricht *in der Erstsprache der Lernenden* geführt. Diese Vorgehensweise war ein wichtiger Kritikpunkt an dieser Methode. Demzufolge wurde die Erstsprache der Lernenden in den neueren Methoden (wie z. B. *Direkte Methode*, *Audiolinguale/Audiovisuelle Methode*) aus dem Unterricht der modernen Sprachen ausgeschlossen. Die Vertreter*innen dieser Methoden plädierten für eine *strenge Einsprachigkeit*. Diese Periode dauerte bis 1973, als sich Butzkamm in seinem Buch „*Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*“ dafür einsetzte, den fremdsprachlichen Anfangsunterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache zu gestalten, aber dabei die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache regelmäßig und systematisch einzusetzen. Die Idee der aufgeklärten Einsprachigkeit bzw. die gezielte Verwendung der Muttersprache wurden von der *Kommunikativen Didaktik* aufgegriffen (Sárvári, 2021a, 2021b).

Lehrersprache in der Praxis – eine empirische Untersuchung

Im Folgenden wird eine von mir durchgeführte empirische Untersuchung zur Lehrersprache von DaF-Lehrenden dargestellt, die das Ziel verfolgte, Daten über sprachlich begleitete Lehraktivitäten im Primarbereich im institutionellen Rahmen zu sammeln. Unter Lehraktivität werden dabei alle unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden verstanden.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe meiner Feldnotizen von Unterrichtsbeobachtungen an der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, der Analyse der Unterrichtsentwürfe von angehenden DaF-Lehrenden, die ihr Praktikum an derselben Schule in den Klassen 1–4 absolvierten und von Nachbereitungsgesprächen, die im Anschluss an die beobachteten Unterrichtsstunden durchgeführt und protokolliert wurden.

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Schuljahr 2021/2022 von September bis Ende April durchgeführt. Die Datenerhebung bezieht sich auf die Deutschstunden der Klassen 1–4 der Ausbildungsschule, in denen angehende Deutschlehrende des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ ihre

Schulpraktika absolvierten. Die Kinder in den beobachteten Klassen haben Ungarisch als L1 und lernen Deutsch als L2. Sie beginnen mit dem Lernen der deutschen Sprache in der ersten Klasse in zwei Wochenstunden. In der dritten Klasse haben sie vier und ab der vierten Klasse sechs Deutschstunden pro Woche. Als kurstragendes Lehrwerk wird in den Klassen 1–2 das DaF-Lehrwerk „Hallo Anna“ verwendet. Ab der dritten Klasse wird mit der DaF-Lehrwerkfamilie „Wir neu“ gearbeitet.

Bis Mitte Oktober wurden 18 Deutschstunden beobachtet, die von den DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule geplant, durchgeführt und reflektiert wurden. Anschließend wurden bis Ende April 27 Unterrichtsstunden von angehenden Lehrenden gesehen und die Unterrichtsentwürfe der jeweiligen Deutschstunden unter dem Aspekt der geplanten und verwendeten Sprachhandlungen der Lehrenden analysiert. Der Fokus der Unterrichtsbeobachtungen und der Nachbereitungsgespräche lag in beiden Fällen auf dem Thema Sprachhandlungen und berufsspezifische Sprachkompetenzen von (angehenden) Sprachlehrenden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenerhebung dargestellt und reflektiert.

Datenanalyse

Für die qualitative Analyse werden die während der Datenerhebung erworbenen Daten nach den drei grundlegenden Phasen des Unterrichts (Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) gruppiert und erläutert. Die Analyse richtet sich auf die im DaF-Unterricht verwendeten Sprachhandlungen der (angehenden) Sprachlehrenden. Es wird auch reflektiert, ob sich Unterschiede zwischen der geplanten und der verwendeten Lehrersprache feststellen ließen. Bei der Datenanalyse waren die Erkenntnisse der Nachbereitungsgespräche von großer Bedeutung, wofür ich mich an dieser Stelle bei den DaF-Mentor*innen der Ausbildungsschule und bei unseren Lehramtskandidat*innen recht herzlich bedanke.

Unter *Einstiegsphase* wird einerseits der Einstieg in die Stunde, andererseits der Einstieg in das neue Thema verstanden. Zu dieser Phase gehören *Eröffnungsrituale* (vgl. Sárvári 2019a, 2021a, 2021b, 2022), die am Anfang jeder Stunde zu beobachten sind: die Kinder bilden einen Stehkreis, singen ein Begrüßungslied („Guten Tag, sagen alle Kinder“ oder das Begrüßungslied aus dem Lehrwerk „Hallo Anna 1“) und nehmen an spielerischen Aktivitäten (z. B. an Kettenspielen, Konzentrationsspielen) teil, die möglichst mehrere Sinne ansprechen. In dieser Phase dominierte in jeder Stunde die Zielsprache als Unterrichtssprache. Die Lehrpersonen instruierten die Kinder konsequent auf Deutsch und begleiteten ihre Instruktionen mit entsprechender Gestik und Mimik, um das Verstehen zu erleichtern. Sie sangen und spielten immer mit.

In der Primastufe werden oft *Handpuppen* als Lernbegleiterinnen benutzt. Kinder haben zu den Handpuppen einen emotionalen Bezug, weil sie

sie bereits aus dem Kleinkindalter (aus dem Fernsehen oder aus dem Puppentheater) kennen. Aus diesem Grund kann sich der Einsatz von Handpuppen auf die Lernmotivation und auf den kindlichen Fremdspracherwerb positiv auswirken. Die Handpuppe kann bei jedem Thema in die Spielhandlung einbezogen werden, ihr Einsatz fördert die Sprachrezeption und oft die Sprachproduktion, weil die Kinder in der Beschäftigung mit der Handpuppe weniger Angst und Hemmungen haben, die fremde Sprache zu benutzen. Mehr zu diesem Thema bei Sárvári (2022). Im Nachbereitungsgespräch erzählten DaF-Mentorinnen, dass zur Lehrwerkfamilie „Hallo Anna“ auch Handpuppen gehören, aber die Lehrenden fanden sie nicht besonders attraktiv, deshalb benutzen sie lieber andere Handpuppen im Unterricht. Es wurde auch erwähnt, dass es Kinder gibt, die Handpuppen als „Kindergartenattribut“ ablehnen.

Nach der Kontrolle der Hausaufgabe führten die Lehrenden zum neuen Thema hin. Meistens wurde das neue Thema mithilfe von visuellen Impulsen (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video usw.) oder durch Besprechung des Themas in L1 oder L2 eingeführt sowie Vorwissen und Weltwissen der Kinder aktiviert.

In der *Erarbeitungsphase* lasen die Lehrenden Texte und Geschichten vor, präsentierten das neue Lied, trugen Reime oder kurze Gedichte vor oder zeigten Bilder, Filme, Videos. Gleichzeitig wurde oft auch die Bedeutung der neuen Wörter und Ausdrücke semantisiert, weil die Lehrenden die Textpräsentation mit Bildern, Gegenständen, Gestik, Mimik und Bewegung unterstützten, was das Hör-Seh-Verstehen der Kinder förderte. Zu den Texten stellten sie immer Aufgaben, die in der Regel dem kurstragenden Lehrbuch entnommen wurden. Danach überprüften sie das Textverstehen. Während die DaF-Mentorinnen auch bei der Semantisierung im Primarbereich im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit die Zielsprache benutzten, wechselten die angehenden Lehrenden oft auf die L1 der Kinder, um sicherzustellen, dass die Kinder die Bedeutung der neuen Lexik richtig verstanden haben. Auch in solchen Fällen, in denen sie es im Unterrichtsentwurf ursprünglich anders geplant hatten, kam die L1 der Kinder zum Einsatz. Die grammatischen Strukturen werden im Primarbereich implizit vermittelt. Bei angehenden Lehrenden kam es aber manchmal vor, dass sie – obwohl es im Unterrichtsentwurf nicht geplant wurde – die neue Grammatik wie bei Lernenden in der Sekundarstufe erklären wollten. Sie gaben diese Erklärungen immer auf Ungarisch und verwendeten dabei oft metasprachliche Begriffe, die für die Kinder meistens schwer zu verstehen waren. In den Nachbereitungsgesprächen wurde in diesen Fällen immer hervorgehoben, dass Kinder anders lernen als Jugendliche oder Erwachsene und grammatische Strukturen – ähnlich wie beim Erstspracherwerb – aus dem zielsprachigen Input intuitiv aufnehmen, als lexikalische Einheiten, als feste, formelhafte Wendungen (Chunks) speichern und später anwenden.

In der dritten Phase, der *Ergebnissicherung*, wurde zuerst das Gelernte in Form von (spielerischen, handlungsorientierten) Übungen und Aufgaben angewendet. Die Übungen wurden teilweise dem kurstragenden Arbeitsbuch entnommen, aber die Lehrenden verwendeten häufig selbst erstellte Aufgabenblätter oder Online-Übungen. Dann wurde die Hausaufgabe gestellt und mit der Evaluierung wurde der Unterrichtsprozess abgeschlossen. Die Lehrenden instruierten die Kinder immer auf Deutsch und führten Beispiele an, um das Verstehen zu unterstützen. Meistens wurde in Paaren oder Gruppen geübt. Falls eine neue Arbeitsform (z. B. Stationenlernen, Wirbelgruppe) eingeführt wurde, wechselten die Lehrenden manchmal die Sprache, um das Verstehen zu erleichtern. Während der Arbeit unterstützten sie die Kinder, gaben ihnen Ratschläge und boten ihnen Hilfe in beiden Sprachen an, wenn es nötig war. Lehrende lobten die Kinder immer auf Deutsch. Dabei verwendeten sie Ausdrücke, die für die Kinder schon bekannt waren: „Prima!“, „Toll!“, „Super!“, „Gut gemacht!“ usw. Die Kontrolle verlief auch in deutscher Sprache, aber bei der Fehlerkorrektur wurde neben der positiven Fehlerkorrektur auf Deutsch überwiegend die L1 der Kinder verwendet.

Es wurde meistens auf Deutsch erklärt, ob die *Hausaufgabe* im Arbeitsbuch, im Lehrbuch oder auf dem Arbeitsblatt gelöst werden soll. Die Lehrenden legten Wert darauf, genügend Zeit für diesen Schritt zu haben und mindestens ein Beispiel gemeinsam noch in der Stunde zu lösen. Die auf Ungarisch gestellten Rückfragen der Kinder wurden auf Ungarisch beantwortet, damit die Antworten eindeutig verstanden werden. Es gab auch Beispiele dafür (vor allem bei angehenden Lehrenden), dass aus Zeitmangel das Hausaufgaben-Stellen von Anfang an auf Ungarisch verlief, weil zu wenig Zeit zur Verfügung stand.

Am Ende der Stunde wurde die Leistung der Gruppe evaluiert, Stempel, rote Punkte oder Noten wurden gegeben. In der Regel evaluierte die Lehrperson mit einfachen, durch Gestik und Mimik begleiteten deutschen Sätzen (z. B. „Das war heute prima/super.“ „Ihr habt heute sehr gut gearbeitet.“) die Stunde. Oft gab es aber 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?]. Ähnlich wie bei der Stundeneröffnung gab es auch am Ende der Stunde ein wiederkehrendes Ritual: die Abschiedsversion des Begrüßungsliedes „Guten Tag, sagen alle Kinder“ wurde mit dem Text „Auf Wiedersehen, sagen alle Kinder“ gesungen.

Erkenntnisse der Datenerhebung

Aus der Datenerhebung lässt sich feststellen, dass die Lehrenden bei der Planung ihrer Lehrersprache für die aufgeklärte Einsprachigkeit plädierten. Laut meiner Beobachtungen griffen vor allem angehende Lehrende häufiger auf die L1 der Kinder zurück - auch dann, wenn sie eigentlich die Verwendung der Zielsprache planten -, weil sie unsicher waren, ob die Kinder

ihre Instruktion verstehen, oder weil sie sich aus zeitlichen Gründen für diese Lösung entschieden. Bei der Formulierung der Instruktionen spielt die Anpassung der Aussagen und Fragen ans Lernerregister eine zentrale Rolle. Lehrende bevorzugten bereits bekannte Wörter und Wendungen (dabei sind angehende Lehrende oft auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mentor*innen angewiesen) sowie Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘: *„Wir machen jetzt eine Aufgabe/ein Plakat/ein Rätsel.“* / *„Wie sagen wir das auf Deutsch / Ungarisch?“* / *„Sagt mir Blumennamen.“* Sie verwendeten in der Regel einen einfachen Satzbau, sie vermieden Passivkonstruktionen und mehrfach zusammengesetzte Sätze sowohl in ihren Instruktionen als auch in ihren Erklärungen. Die meisten Instruktionen wurden in Form von kurzen Imperativsätzen formuliert: *„Steht auf, (bitte)!“* / *„Setzt euch, (bitte)!“* / *„Bildet einen Kreis!“* / *„Öffnet das Lehrbuch auf Seite...!“* usw. Die Lehrenden bevorzugten in der Primarstufe beordnende Konjunktionen wie *und, aber, denn*. Die Lehrersprache wurde also lexikalisch und syntaktisch an das Sprachniveau der Lerngruppe angepasst. In den beobachteten Stunden legten die Lehrpersonen auch auf die phonologische Anpassung großen Wert. Sie sprachen langsamer und deutlicher, wenn sie z. B. eine Aufgabe stellten oder Spielregeln erklärten. In der mündlichen Kommunikation verwendeten sie regelmäßig nonverbale Mittel (Mimik, Gestik, Körpersprache), aber den angehenden Lehrenden schien ihre Verwendung nicht immer bewusst zu sein. Sprachunterstützende Instrumente werden regelmäßig und meistens gezielt eingesetzt, weil sie das mehrkanalige Lernen und die Entwicklung der Sprachrezeption ermöglichen, die im frühen DaF-Unterricht von großer Relevanz sind. Der Sprechanteil der Lehrenden ist am Anfang eindeutig größer, deshalb wäre es besonders wichtig, die Instrumente der Lehrersprache zu kennen und bewusst anzuwenden. Dabei kann die Lehreraus- und -fortbildung eine große Hilfe leisten.

Lehrersprache als Gegenstand der Lehrerbildung

Im neuen Kerncurriculum für Fremdsprachenlehrerbildung wird das Phänomen Lehrersprache stärker gewichtet. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie angehende Lehrende die Lehrersprache erlernen und trainieren können. Am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged planen wir Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen unsere Lehramtsstudierenden ihre berufsspezifischen Sprachkompetenzen handlungsorientiert, nach dem sog. SERA-Modell entwickeln können. Dieses Modell verwende ich mit großem Erfolg in meinen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (Sárvári, 2013, 2020a). SERA ist ein Akronym für Simulation – Erfahrung – Reflexion – Anwendung (Klippel, 2016; Legutke 1995; Linthout 2004; Sárvári, 2018, 2020a). Als repräsentatives Beispiel wird die erste Lehrveranstaltung (90 Minuten) detaillierter dargestellt.

Zu Beginn der ersten Lehrveranstaltung, in der Phase der Selbsterfahrung und Simulation erleben die Studierenden zuerst mithilfe von spielerischen Aktivitäten nonverbale und verbale Begrüßungen in unterschiedlichen Positionen: Sie verteilen sich im Raum und während die Musik läuft, laufen sie im Raum herum und begrüßen sich zuerst nur mithilfe ihrer Mimik und Gestik, aber ohne Berührung. Als nächsten Schritt laufen sie im Raum herum und begrüßen sich mithilfe von Mimik und Gestik, aber diesmal dürfen sie sich berühren und anfassen. Dann laufen sie im Raum herum und begrüßen sich verbal. Danach arbeiten sie in Paaren. Der/Die Eine sitzt auf einem Stuhl, der/die Andere steht. Sie begrüßen sich zuerst nonverbal, dann verbal. Die Paare tauschen ihre Positionen und wiederholen den Begrüßungsvorgang. Am Ende bleiben beide stehen und begrüßen sich gegenseitig zuerst verbal, dann nonverbal. Beim nächsten Spiel sitzen die Studierenden im Kreis und spielen das bekannte Stuhlkreissspiel „Wer hat den Keks aus der Dose geklaut?“. In diesem Spiel erleben sie unterschiedliche Rollen und die Wirkung von Gestik und Mimik.

Anschließend folgt die Reflexionsphase. Die Studierenden führen ein Gespräch darüber, wie sie die nonverbalen und verbalen Begrüßungen erlebt, die Begrüßung in unterschiedlichen Positionen bzw. die Rollen im Stuhlkreissspiel empfunden haben und was der Einsatz von Gestik und Mimik in diesem Spiel bewirkt hat. Das Ziel dieser Phase besteht darin, das methodische Vorgehen zu rekonstruieren und es kritisch zu diskutieren. An diese Reflexionsphase wird die Theorie (verbale und nonverbale Instrumente der (Lehrer)Sprache, Tief- und Hochstatus) angeknüpft. Es wird auch besprochen, was die Lehrersprache ist und inwiefern die eingesetzten Spiele mit dem Thema zusammenhängen.

Den letzten Schritt des SERA-Modells bildet die Anwendungsphase, wobei die Studierenden anhand des Gelernten in Kleingruppen etwas Konkretes erarbeiten. Sie sammeln aus ihrer Schulzeit Lehraktivitäten und dazu gehörende Sprachhandlungen. Diese Liste kann während der Unterrichtshospitationen erweitert werden. Im Rahmen der weiteren Lehrveranstaltungen analysieren die Studierenden DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt und erstellen eine Liste von möglichen Instruktionen. Die Formulierung der Instruktionen bildet den Kern der Lehrveranstaltung. Es wird mit fertigen Listen (z. B. mit den Links des Goethe-Verlags s. o.) oder Spielen¹ (z. B. Anweisungen-Bingo/Domino, Arbeitsaufträge) gearbeitet, und die Bedeutung der Lernerregister bzw. der Anpassung der Lehrersprache wird auch handlungsorientiert erarbeitet. Am Ende der Lehrveranstaltung kennen die Studierenden die Handlungsfelder bzw. die Aufgabenbereiche der berufsspezifischen Sprachkompetenzen von Sprachlehrenden, Möglichkeiten zur Entwicklung der eigenen Lehrersprache und Beurteilungskriterien, nach denen sie ihre

¹ Die Spielsammlung von Eveline Schwarz (2020) unter dem Titel „55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit“ bietet mehrere Ideen.

Lehrersprache reflektieren können. Sie können ihre Lehrersprache an das Lernerregister der Lernenden anpassen sowie Instruktionen korrekt formulieren. Sie zeigen die Bereitschaft, ihre Lehrersprache ständig zu reflektieren und zu entwickeln.

Fazit

Häufig wird festgestellt, dass es im Unterricht auf die Lehrenden ankommt. Das trifft besonders auf den frühen Fremdsprachenunterricht zu, wo Lehrende als Modellfigur fungieren. Im vorliegenden Beitrag wurde auf die Sprache der Lehrperson, die sog. Lehrersprache eingegangen und nach einer theoretischen Einführung (Begriff Lehrersprache, Instrumente der Lehrersprache, ihre Anpassung an das Lernerregister) anhand der Erkenntnisse einer empirischen Untersuchung ein Modell vorgestellt, das die professionelle (Weiter)Entwicklung der Lehrersprache in der Lehrerbildung ermöglicht.

Um ihre berufsspezifischen Sprachkompetenzen professionell zu entwickeln, sollten (angehende) Lehrende die dargestellten Instrumente und Anpassungstechniken bzw. die Besonderheiten des Frühbeginns kennen, bewusst anwenden, ihre Sprachhandlungen im Unterricht reflektieren und beurteilen sowie die Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Lehrersprache bewusst anwenden. Professionelle Lehrersprache ist erlernbar und trainierbar.

Literatur

- Antalné Szabó, Á. (2016a). A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján. In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3)* (pp. 268–285). ELTE Eötvös József Collegium.
- Antalné Szabó, Á. (2016b). A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok* (pp. 47-56). International Research Institute.
- Bleichenbacher, L., Hilbe, R., Klee, P., Kuster, W. & Roderer, T. (2017, Eds.). *Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten Projektresultate*. <https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Fachdidaktik-Sprachen/201711%20BSSKP%2015-17%20Produktbericht%20Webversion.pdf> (30.06.2022).
- Bohls, H. (2019). *Referenzrahmen. Lehrkräfteausbildung und Anpassungsqualifizierung*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://li.hamburg.de/contentblob/12779726/f628678e4a1c59b9614951ddc71d21c6/data/pdf-referenzrahmen-19-08.pdf> (30.06.2022).
- Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärten Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (2007). *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Hueber.

- Eiberger, Ch. & Hildebrandt, H. (2013). *Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation (1. bis 4. Klasse)*. Persen Verlag.
- Europäische Kommission. (2013). *Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR)*. <https://egrid.epg-project.eu/de/egrid> (30.06.2022).
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1 A2 B1 B2 C1 C2*. Langenscheidt.
- Grell, J. (2001). *Techniken des Lehrerverhaltens*. Beltz.
- Hallet, W. (2010). Umgang mit Texten und Medien. In Hallet, W. & Königs, F. G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 173–177). Kallmeyer.
- Klippel, F. (2016). *Teaching Languages. Sprachen lehren* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Waxmann.
- Koepfel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Legutke, M. (1995). Vorwort. In Legutke, M., Köhler, B. & Bützer, H. (Eds.), *Handbuch für Spracharbeit 6/1. Fortbildung* (pp. 1–22). Goethe-Institut.
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004490185>
- Sárvári, T. (2013). Személyközpontú módszerek alkalmazása a (nyelv)tanárképzésben. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan* (pp. 189–195). International Research Institute.
- Sárvári, T. (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, I., Heltai, J., Kertes P., Palotás, B. & Reder, A. (Eds.), *DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 27). Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna* (pp. 121–134). UDV.
- Sárvári, T. (2017). Deutsch für Kinder. PrimarstufenlehrerInnen- und ErzieherInnenbildung in Szeged am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenskultur. In Boócz-Barna, K., Heltai, J., Kertes, P., Reder, A. & Sárvári, T. (Eds.), *DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 28)* (pp. 156–178). UDV.
- Sárvári, T. (2018). Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 261–268). International Research Institute.
- Sárvári, T. (2019a). Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorú német, mint idegennyelv-elsajátításban. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.), *Szaktudományok és más emberközpontú tanulmányok* (pp. 125–132). International Research Institute.
- Sárvári, T. (2019b). Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11(2), 42–51.

- Sárvári, T. (2019c). Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In Boócz-Barna, K., Kertes, P. & Sárvári, T. (Eds.), *DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 30). Kollokationen lernen. Sonderheft* (pp. 79-102). UDV.
- Sárvári, T. (2020a). Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In Klein, Á., Márkus, É. & Meier, J. (Eds.), *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn. (= Beiträge zur Fachdidaktik 5)* (pp. 76–93). Praesens Verlag.
- Sárvári, T. (2020b). Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In Juhász, V., Sulyok, H., Balog, E., Basch, É., Csetényi, K., Erdei, T., Varga, E., Sárvári, T. & Tóthné Aszalai, A. (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice* (pp. 431–442). SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Sárvári, T. (2021a). Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht. In Kovács, K. (Ed.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020* (pp. 81-99). GUG. http://jug.hu/pdf/1_JUG_2020_END_20211211.pdf (30.06.2022)
- Sárvári, T. (2021b). *Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht*. JGYF Kiadó.
- Sárvári, T. (2022). *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schwarz, E. (2020). *55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit*. Ernst Klett Sprachen.
- Stein, T. (2010). Teacher Talk. In Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 332). Francke Verlag.
- Weigmann, J. (1992). *Unterrichtsmodell für Deutsch als Fremdsprache*. Hueber.
- Widlok, B., Petrović, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. Goethe-Institut.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Hueber.



Sárvári, Tünde

A tanári nyelv szerepéről a korai idegennyelv-oktatásban

A korai idegennyelv-oktatásban a tanárok a gyermekek szempontjából a legfontosabb referenciaszemélyek, akik nagymértékben befolyásolják a gyermekek nyelvsajátítását. A tanár nyelvhasználata, azaz a tanári kommunikáció (Lehrersprache, Teacher Talk) az egyik legfontosabb inputforrás. Jelen tanulmány a tanári kommunikáció eszközeit és fejlesztési lehetőségeit állítja a vizsgálat fókuszába. Mérvadó oktatásügyi dokumentumok, óramegfigyelések, óratervezetek és tanítást kísérő megbeszélések elemzése alapján összegezzük a korai nyelvoztatásban leggyakrabban előforduló nyelvtanári tevékenységi formákat, és ajánlásokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogyan lehet a tanárképzés keretében a leendő nyelvtanárok tanári kommunikációját fejleszteni, professzionálisabbá tenni.

Kulcsszavak: korai idegennyelv-oktatás, tanári kommunikáció, nyelvi input, szak-specifikus nyelvi kompetenciák, óramegfigyelés, tanárképzés



Sárvári Tünde: <https://orcid.org/0000-0003-0310-4297>