

**BERUFSBEZOGENE SPRACHKOMPETENZ  
DER ANGEHENDEN UKRAINISCHEN DaF-LEHRENDEN**

*Статтю присвячено проблемі професійно зорієнтованої комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови. Аналізуються погляди зарубіжних і вітчизняних дослідників на сутність і рівні розвитку цієї компетентності, висвітлюється її роль і значення для професії викладача іноземної мови, визначаються її складники і фактори, які впливають на її формування та шляхи оволодіння студентами магістратури адекватними комунікативно-мовленнєвими вміннями для проведення успішних занять як під час педагогічної практики, так і в майбутній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** професійно зорієнтована комунікативна компетентність, майбутні викладачі німецької мови, педагогічна практика студентів магістратури.

*Статья посвящается проблеме профессионально ориентированной коммуникативной компетентности будущих преподавателей немецкого языка. Анализируются взгляды зарубежных и отечественных исследователей на суть и уровни развития этой компетентности, освещается ее роль и значение для профессии преподавателя иностранного языка, определяются ее составляющие и факторы, влияющие на ее формирование и намечаются пути овладения студентами магистратуры адекватными коммуникативно-речевыми умениями для проведения эффективных занятий как во время педагогической практики, так и в будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, будущие преподаватели немецкого языка, педагогическая практика студентов магистратуры.

*The article deals with the problem of professionally oriented communicative competence of future German teachers. Various points of view on its essence and levels of development are analyzed; its role and importance for foreign language teaching as well as the components and factors influencing on its forming are described. Different ways of mastering the adequate communicative skills for conducting lessons during teaching practice and professional activity by Master's degree students are suggested.*

**Key words:** professionally oriented communicative competence, future German teachers, Master's degree students' teaching practice.

Der vorliegende Artikel versteht sich als Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierung der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine, insbesondere über die berufsbezogene Sprachkompetenz der angehenden DaF-Lehrenden für den universitären Bereich. Behandelt werden Fragen nach Rolle, Bedeutung und Beschaffenheit dieser Kompetenz. Von besonderem Interesse ist das Problem der Vermittlung der berufsbezogenen Sprachkompetenz, die einen modernen kommunikativen, lernerzentrierten und autonomiefördernden DaF-Unterricht sichert, auf einem für den universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) ausreichenden Niveau.

Wesentlich für die weitere Betrachtung des Problems ist die Tatsache, warum die Entwicklung der berufsbezogenen Sprachkompetenz der angehenden DaF-Lehrenden ihre Aktualität bis jetzt nicht verloren hat.

Langjährige Beobachtungen während der Unterrichtspraktika der Masterstudierenden an der KNLU lassen die Schlussfolgerung zu, dass die berufsbezogene Sprachkompetenz der PraktikantInnen ein ziemlich niedriges Niveau aufweist. Insbesondere ihre Unterrichtssprache als ein wichtiger Bestandteil dieser Kompetenz ist arm, funktional “monoton”, oft unangemessen und fehlerhaft. Sie enthält meistens Befehle und Aufforderungen in Form von Übungsanweisungen, ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit unechten Fragen etc., was prinzipiell von einem traditionellen Frontalunterricht zeugt. Auch wenn einige PraktikantInnen versuchen, einen kommunikativ ausgerichteten FSU zu planen und zu gestalten, kommt es bei der Realisierung zu einer gewissen Lehrendendominanz mit deutlich getrennten Lehrender-Lernender-Rollen und dem lenkenden Verhalten der Lehrperson, wiederum ein Merkmal des Frontalunterrichts. Was dabei primär bzw. sekundär ist (Methoden des FSU oder die Lehrendensprache), was Ursachen und Folgen sind, benötigt einer speziellen Untersuchung, die nicht das Ziel dieses Beitrags ist.

Wenn man aber nach den Gründen für beide negativen Erscheinungen (Frontalunterricht und die für ihn typische Lehrendensprache) fragt, lassen sich folgende negative Faktoren feststellen: die im Land herrschenden Lehr- und Lerntraditionen (und nicht nur auf dem Gebiet des FSU); die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in der FSU-Lehrendenausbildung (Spannungsfeld zwischen den theoretischen Forderungen an die Unterrichtspraxis und ihrer Umsetzung im alltäglichen Unterricht der Studierenden); die Subjektiven Theorien der Studierenden und FSU-Lehrenden [6; 13]; die ungenügend entwickelte allgemesprachliche kommunikative Kompetenz; mangelndes bzw. ungenügendes didaktisch-methodisches Wissen und Können, den FSU kommunikativ zu gestalten; die fehlenden Fähigkeiten mit einem (sogar kommunikativen) Lehrwerk methodisch korrekt und angemessen zu arbeiten usw.

Diese sowie einige andere Ursachen wirken sich negativ sowohl auf die angehenden Lehrenden (sie steigen oft aus dem Beruf aus oder werden schlecht qualifizierte Fremdsprachenlehrende), als auch auf ihre künftigen Lernenden – Schüler oder Studenten – aus. Gerade dieser Umstand durchbricht nicht den entstandenen Teufelskreis, denn bei den Lernenden sind häufig nachstehende negative Erscheinungen zu beobachten wie:

- häufig rezeptives und reproduktives Verhalten
- geringe Motivation und geringere allgemeine Lernbereitschaft
- geringe Befähigung zur Teamarbeit, gewisse Unfähigkeit zu Gruppenaktionen
- geringere Fähigkeit, ohne strikte Anordnungen im Unterricht und zu Hause zu arbeiten, und geringes Ausmaß an Selbstdisziplin und Autonomie
- geringere Offenheit für neue Erfahrungen
- geringeres Ausmaß originellen, selbstständigen, kritischen Denkens
- schnelleres Vergessen des in einem ungünstigen sozialen Klima gelernten, relativ unpersönlichen Lernstoffes und geringere Chancen, entsprechende angemessene beruflich relevante Fertigkeiten und skills zu erwerben etc.

Langdauernde Auswirkungen sollten unter dem Gesichtspunkt demokratischer Lebens- und Gesellschaftsformen betrachtet werden, denn für den Ausbau einer demokratischen Bürgergesellschaft (Civil Society) in unserem Land braucht man Menschen und Fachleute mit gerade entgegengesetzten Einstellungen, Fähigkeiten und Eigenschaften.

In der Fachliteratur herrscht Konsens darüber, dass Fremdsprachenlehrende die Zielsprache ausreichend und umfassend beherrschen müssen, um ihr Fach (die Fremdsprache) unterrichten und somit den beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können. Die fremdsprachendidaktische Lehrendenforschung beschäftigt sich seit Jahren mit der Frage, über welche Kompetenzen Fremdsprachenlehrende verfügen sollten. Bis heute wurden bereits mehrere Taxonomien, Kompetenz- und Standardmodelle vorgelegt [z.B. 2; 8; 9].

Jedes dieser Modelle liefert eine Beschreibung von sechs bis zehn Kompetenzbereichen, die es in der Fremdsprachenlehrendenausbildung zu entwickeln gilt, und enthält eine Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrenden, auch wenn sie unterschiedlich genannt und definiert wird (professionelle Sprachkompetenz, berufsbezogene kommunikative Kompetenz usw.) und ihr verschiedene Rangplätze zugewiesen werden.

In der modernen ukrainischen und russischen Fachdidaktik und -methodik sind sich die meisten Wissenschaftler auch darin einig, dass Fremdsprachenlehrende über umfangreiches Sprachwissen und Sprachkönnen verfügen müssen, um einen gelungenen Unterricht erteilen zu können (Berditschewskij A.L., Galskowa N.D., Ges N.I.; Nikolajewa S.J., Passow J.I., Safonowa W.W., Solowowa J.N., Tarnopolskij O.B. u.a.) und dass die berufsbezogene fremdsprachliche kommunikative Kompetenz ein integraler Bestandteil eines jeden Modells für die Professionalisierung der Fremdsprachenlehrendenbildung sein sollte [3; 13].

Man muss aber feststellen, dass es eine eindeutige unumstrittene Definition der berufsbezogenen Sprachkompetenz (oder der berufsorientierten kommunikativen Kompetenz – beide Begriffe werden hier synonymisch verwendet) nach wie vor nicht gibt.

Dennoch liegt seit 2001 mit dem “Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen” (GER) ein Beschreibungsmodell kommunikativer Kompetenzen vor, das das Lernen, Lehren und Beurteilen des Fremdsprachenlernens in Europa (sowie zum Teil auch außerhalb) entscheidend prägt. Obwohl dieses Modell in der Fachliteratur mehrmals kritisiert wurde, hat es in kürzester Zeit große Akzeptanz gefunden und liegt europaweit den verschiedensten Curricula, Lehrmaterialien, Prüfungen und Selbstbeurteilungsinstrumenten zugrunde.

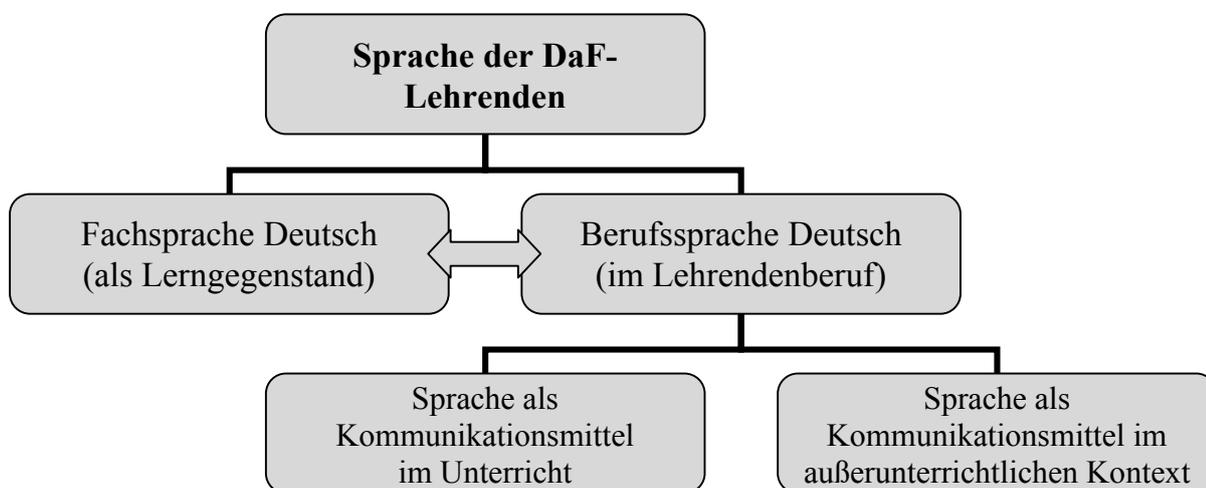
Auch in einigen Dokumenten des Europarates wird auf die Wichtigkeit der berufsorientierten Sprachkompetenz für die Fremdsprachenlehrendenbildung hingewiesen: “Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften. Ein Referenzrahmen” (2004); “Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion” (2008). Im “Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende” (2013) wird sogar eine Progression fremdsprachlicher Kompetenzprofile von Fremdsprachenlehrenden angeboten.

Die genannten Dokumente gehen allerdings nicht darauf ein, wie die fremdsprachliche berufsbezogene Sprachkompetenz beschaffen ist bzw. was sie ausmacht, welches Sprachniveau und welche Teilkompetenzen erreicht werden sollen und welche Faktoren bei deren Bestimmung eine Rolle spielen. Es lässt sich auch feststellen, dass in keinem dieser Dokumente eine Differenzierung der Sprachkompetenz nach Niveaustufen (Ausbildung der FSU-Lehrende für Primar-, Sekundar- oder Erwachsenenbereich) oder Lehr- und Lernkontext im jeweiligen Land erfolgt. Selbst im “Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende” beschränkt sich die Progression auf die vertikale Ebene (von B1 bis C2) [12].

Trotz dieses Desiderats ist es durchaus möglich, Antworten auf die Fragen zu finden: Was macht die Berufsbezogenheit der Sprache und somit der Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrenden (der DaF-Lehrenden) aus? Wie hängt die Berufssprache mit der Allgemein- und der Fachsprache zusammen?

Während die Allgemeinsprache dazu dient, private und allgemeinkulturelle Lebensbedürfnisse eines Menschen auszudrücken, wird unter funktional determinierter Sprache (Language for specific purposes – мова для спеціальних цілей; oder später: Language for occupational /academic/ purposes – мова професійного /“академічного”/ спрямування) diejenige Sprache verstanden, die Menschen benötigen, um sprachliche Aktivitäten aus spezifischen fachlich-beruflichen Lebensbereichen zu bewältigen. Das bezieht sich sowohl auf die Fachsprache als auch auf die Berufssprache. Die Fachsprache umfasst die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Fachleuten (hier vor allem Philologen und Lehrenden) zu gewährleisten. Unter Berufssprache ist in unserem Kontext die Varietät zu verstehen, die für die Bewältigung berufsbezogener und berufsspezifischer kommunikativer Aufgaben erforderlich ist. In diesem Zusammenhang darf man nicht vergessen, dass der Lerngegenstand im FSU – die fremde Sprache – zugleich ein Kommunikationsmittel zwischen den Lehrenden und Lernenden ist, was eine strenge Trennung der beiden Begriffe wesentlich erschwert.

Man sollte an dieser Stelle auch anmerken, dass einige Autoren zwischen Lehrendensprache (teacher talk) und Unterrichtssprache (classroom discourse) unterscheiden [11, S.13]. Die Lehrendensprache diene der Gestaltung und Steuerung des Unterrichts, und die Unterrichtssprache ziele primär auf die Kommunikation im Unterricht ab. Auf diese Unterscheidung kann aber bei einer allgemeinen Fragestellung nach der berufsbezogenen Sprachkompetenz verzichtet werden, da es uns vor allem um die Fremdsprache als Kommunikationsmittel im FSU (Kommunikation IN der Fremdsprache und ÜBER die Fremdsprache) und außerhalb des Unterrichts (direkte mündliche Kommunikation mit KollegInnen auf Tagungen, in Workshops etc. und indirekte schriftliche Kommunikation – beim Lesen fremder und beim Verfassen eigener Fachaufsätze und Vorträge) geht.



**Abb. 1. Stellung der berufsbezogenen Sprache (Berufssprache) Deutsch**

Zur Sprache von Fremdsprachenlehrenden im Unterrichtskontext liegen in der Fachliteratur mehrere theoretisch-konzeptuelle sowie empirische Beiträge vor, die unterschiedliche Aspekte beleuchten. Auf einige soll hier kurz eingegangen werden.

Mehrere Untersuchungen diskursanalytischer Natur haben in den 70er Jahren ermittelt, dass es eine Diskrepanz zwischen der Interaktion innerhalb und außerhalb des FSU gibt. Während im natürlichen Kontext verschiedene Interaktionsmuster vorkommen, herrscht im Fremdsprachenunterricht die Sequenz Lehrendenfrage-Lernendenantwort-Lehrendenfeedback [5, S. 247-251; 10, S. 297-305]. Entsprechend verteilt sich die Sprechzeit: die Redezeit der Lehrenden beträgt im Durchschnitt zwei Drittel der Unterrichtszeit [10, S. 297]. Was die Fragen der Lehrenden betrifft, so konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden, dass es sogenannte Scheinfragen (display questions) sind, die nicht auf eine inhaltliche Antwort abzielen, sondern der Überprüfung sprachlicher Formen oder der Kontrolle des Gelesenen/Gehörten dienen. Dabei wird der Sprecherwechsel vornehmlich durch Lehrende organisiert [10, S. 299].

Zunehmende Akzeptanz der Wichtigkeit authentischer Kommunikation im FSU führte in den 80er Jahren und bis in die Mitte der 90er dazu, dass verschiedene Publikationen erschienen, die Lehrenden- und Unterrichtssprache aus funktional-notionalen Gesichtspunkten systematisch beschreiben. Es wurden mehrere Listen mit den für den FSU relevanten sprachlichen Mitteln veröffentlicht [4]. So wurden Redemittel dazu aufgelistet, wie man Lernende begrüßt, sie auffordert, etwas verbietet, das Wort erteilt usw. Ebenfalls üblich waren die Auflistungen von im Unterricht besonders häufig vorkommenden Wortfeldern, so z. B. Gegenstände im Klassenraum, Sozialformen, Übungstypen usw. Betrachtet man aber diese Publikationen näher, wird ersichtlich, dass sie den konkreten Unterrichtskontext und eine situations- und kommunikationsangemessene Verwendung von Sprache im FSU nicht berücksichtigen und hinsichtlich der darin implizit vertretenen Methoden einen Rezeptcharakter haben [7, S. 147].

Da in diesen Jahren die Befähigung zur fremdsprachlichen Kommunikation und das kommunikative Sprachverhalten in der Praxis generell nicht als Hauptziele des FSU angesehen wurden, beziehen sich die meisten aufgelisteten Redemittel (Sprachfunktionen und Begriffe) auf die vermittelnden Methoden mit zahlreichen Elementen der Grammatik-Übersetzungs-Methode und nicht auf einen kommunikativen, interkulturellen und autonomiefördernden Ansatz. Methodenneutral waren sie jedenfalls nicht. (vgl. z.B. Najdow B.P. *Deutschunterricht auf Deutsch*, 1975 oder Гандзюк С.П. *Веди урок німецькою мовою*, 1997). Viele Redewendungen wirkten schon damals antiquiert und waren ziemlich nutzlos (und nicht nur aus der heutigen Sicht), z.B.: *“Übe Aufmerksamkeit und Geduld!”* *“Schenkt dem Text besondere Aufmerksamkeit!”* *“Man muss diesen Fehler vermeiden!”* *“Es gibt keine Zukunft des Verbs ...”* *“So sollten Sie die Aufgabe anfertigen”*. Außerdem sollten Lehramt-Studierende diese langen Listen selbstständig lernen, was ohne motiviertes und situationsgerechtes Gebrauchstraining praktisch aussichtslos war.

Man sollte allerdings erwähnen, dass die genannten Listen in vielen Fällen hilfreich und wichtig sein könnten, wenn man der Frage nachgegangen wäre, welche sprachlichen Handlungen angehender Lehrender in einem konkreten Lehr- und Lernkontext gezieltes Üben erfordern. Für welche kommunikativen Aktivitäten (z.B. Lösung von

kommunikativen Aufgaben für die Entwicklung der Kompetenzen im Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben) fehlen den meisten (z.B. ukrainischen) DaF-Studierenden die sprachlichen Mittel? Es ist selbstverständlich, dass sie die sprachlichen Mittel fürs Erledigen formbezogener lexikalischer, grammatischer und phonetischer Übungen relativ gut beherrschen, da sie diese von ihren Schul- und Universitätslehrkräften jahrelang fast täglich im eigenen Unterricht gehört haben.

Mit der Entwicklung in der Fachdidaktik des lernerorientierten Ansatzes (seit Ende 90-er Jahre) plädieren viele Forscher für eine differenzierte Definition des Begriffs Unterrichtskommunikation und dafür, diese und die Sprache von Lehrenden nicht nur aus einer linguistischen Perspektive zu betrachten, sondern und dabei vor allem die Lernbedürfnisse der Lernenden in den Blick zu nehmen. Daher seien beispielsweise die sogenannten Echo-Fragen der Lehrenden positiv zu betrachten, denn sie gewährleisten, dass alle Lernenden den Satz richtig gehört haben [12].

Es bestehen auch andere Möglichkeiten, die Lehrendensprache zu betrachten und zu analysieren, aber sogar dieser kurz skizzierte Überblick zeigt, dass bis jetzt kein wissenschaftlich fundiertes Konzept der berufsbezogenen Sprache und der Sprachkompetenz der FSU-Lehrenden existiert, aber er lässt einige Merkmale dieser Sprache der (angehenden) DaF-Lehrenden für den universitären Bereich erkennen, z.B. Probleme der unterrichtlichen Interaktion oder der Funktionen der Lehrendensprache.

Im Weiteren werden nur einige aus unserer Sicht wichtigen Aspekte der Beschaffenheit der berufsbezogenen Sprachkompetenz der angehenden DaF-Lehrenden skizziert und erläutert, während dabei kurz auf die Bedeutung und Rolle dieser Kompetenz für einen modernen effizienten FSU eingegangen wird.

### **1. Berufsbezogene Sprachkompetenz und pragmatische Ziele des FSU**

Die Frage nach Zielen und Inhalten des FSU ist eine zentrale Frage für die Qualität der berufsbezogenen Sprachkompetenz von Lehrenden. Noch vor 15-20 Jahren hieß es in der Fachdidaktik, dass im FSU vor allem sprachbezogene Kommunikation stattfindet und dass auch inhaltlich-mitteilungsbezogene Unterrichtsphasen eine didaktische Funktion haben, da sie dem Sprachenlernen dienen [10, S.298]. Aber bereits Ende der 70er Jahre gab es in der Sowjetunion Wissenschaftler (Kitajgorodskaja G.A., Passow J.I.), die als Endziel des FSU die Befähigung zur fremdsprachlichen realitätsnahen Kommunikation erklärt und entsprechende Methoden entwickelt haben, die auf dieses Ziel erfolgreich hingearbeitet haben. Ähnliche Gedanken sind bei den Vertretern der sogenannten kommunikativen Wende in Westeuropa Ende der 70er – 80er Jahre zu finden (Piepho H.-E., Bausch K.-R., Krumm H.-J. u.a.). Nach der Erscheinung des GER gewinnt sein Kerngedanke “Die Lernenden sollen im Unterricht mit Sprache handeln” und dabei eine Kommunikationsfähigkeit erwerben, immer mehr an Bedeutung und Popularität.

Diese entscheidende Fokusverschiebung stellte neue Anforderungen an das Lehrendenverhalten und an ihre berufliche Sprachkompetenz. Sie müssen nun über ein ganz anderes Repertoire von Sprach- und Redemitteln verfügen, mit denen sie eine realitätsnahe Kommunikation und typische Situationen im Unterricht modellieren, aufbauen und aufrechterhalten könnten.

Das Unterrichtspraktikum der Masterstudierenden liefert mehrere Beispiele, die von der Unfähigkeit der PraktikantInnen zeugen, dieser Anforderung gerecht zu

werden. Typische Beispiele der Arbeitsanweisungen (*Spielen Sie ein Gespräch zum Thema "Kinobesuch". Diskutieren Sie über das Thema "Mein zukünftiger Beruf"*) illustrieren die Vernachlässigung der wichtigsten Elemente einer echten kommunikativen Situation: 1) wer mit/zu wem? (Rollenverteilung); 2) worüber? (Bestimmung des Themas bzw. des Problems); 3) warum und mit welchem Ziel? (Bestimmung der Kommunikationsabsichten für die beiden Partner, die die Textsorte bzw. den Typ des geplanten Dialogs bestimmen); 4) wo und wann? 5) wie und womit? Das Ignorieren der aufgezählten situativen Faktoren führt zu absolut künstlichen, unmotivierten und ziemlich nutzlosen Dialogen der Lernenden.

In Hospitationsgesprächen stellt es sich heraus, dass PraktikantInnen entweder nicht über notwendiges fachdidaktisches Wissen verfügen oder sie können eine angemessene sprachliche Situationsmodellierung aufgrund des ungenügenden Sprachkönnens nicht vornehmen. Und sie vergessen oft, dass man sich in solchen Unterrichtssituationen mit den im Voraus angefertigten Rollenzetteln helfen kann. Dabei sind sie durchaus im Stande, angemessene und korrekte Anweisungen für formfokussierte (und teilweise sogar für inhaltsorientierte) Übungen zu formulieren.

Somit lässt sich die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ob der Grad der professionellen Sprachkompetenz die Quantität und Qualität des Lehrendeninputs im Unterricht (der eine entscheidende Rolle im Spracherwerb spielt) beeinflusst, bejahend beantworten. Der Input der angehenden Lehrenden mit einer niedrigen kommunikativen Kompetenz ist sprachlich arm, oft fehlerhaft und unangemessen. Das hat unter anderem zu Folge, dass die PraktikantInnen in schweren Unterrichtssituationen unnötigerweise auf die Muttersprache zurückgreifen und somit authentische Sprachlerngelegenheiten nicht nutzen.

Andererseits sind die Inhalte der im FSU initiierten Kommunikation für das Erreichen der Ziele nicht weniger wichtig. Auch wenn diese im Curriculum und in Lehrwerken bereits vorgegeben sind, hängt die Didaktisierung der Inhalte von der Lehrperson ab, von deren Weltwissen, Intelligenz, Belesenheit, Einstellungen, Interessen, landeskundlichem und soziokulturellem Wissen etc. Aber die aufgezählten Faktoren können den Verlauf der Kommunikation im FSU erst dann positiv beeinflussen, wenn die Lehrperson über eine gut entwickelte Sprachkompetenz verfügt. (Andernfalls artet eine solche "Kommunikation" im Erlernen von Themen im Lehrbuch aus.) In diesem Zusammenhang erweist sich die Unterrichts- und Lehrendensprache als besonders wichtig, sie muss gezielt gefördert und geübt werden, damit die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich mit echten Problemfragen als Lerninhalten auszusetzen, ihre Einstellungen und Überzeugungen sprachlich zu gestalten und somit den Umgang mit den Menschen in der zielsprachlichen Umgebung zu üben.

## **2. Sprachkompetenz und der Einsatz kommunikativer Unterrichtsverfahren**

Die kommunikativ definierten praktischen Ziele des FSU setzen eine massive Anwendung kommunikativer Verfahren voraus. Unsere Unterrichtsbeobachtungen weisen darauf hin, dass viele kommunikative Unterrichtsverfahren mit den niedrigen Sprachkompetenzniveaus der Lehrenden nicht zu vereinbaren sind. Dies betrifft vor allem solche Verfahren, bei denen die mündliche, ungeplante Kommunikation eine große Rolle spielt, z.B. spontane Reaktionen der Lehrenden auf Mitteilungen, Stellungnahmen und Meinungsäußerungen der Lernenden.

In der mangelnden mündlichen Sprachkompetenz ist auch eine gewisse Unfähigkeit der PraktikantInnen zu begründen, Übungssequenzen aufzubauen, deren Ablauf von einem Teilziel der kommunikativen Aufgabe her geplant werden muss. D.h. die Abfolge der Übungen sollte die Erfüllung der kommunikativen Aufgabe gewährleisten. Unsere Erfahrungen zeigen, dass die meisten PraktikantInnen auch nicht im Stande sind, die einzelnen Übungen und Aufgaben mit einem kommunikativen Kontext für mindestens eine Übungssequenz zu vereinen. Die Übergänge zwischen den Übungen und Übungssequenzen sind meist formal oder fehlen total: *“Und jetzt machen wir eine Übung aus dem Lehrbuch...”* Dies verlangt von den angehenden DaF-Lehrenden wiederum das Beherrschen von spezifischen sprachlichen Mitteln, die sie im eigenen FSU nicht regelmäßig erlebt und folglich nicht erworben haben.

Ähnliche Schlüsse lassen sich ziehen, wenn man den Einsatz von Diskussionen, Rollenspielen, Pressekonferenzen, Wettbewerben, Projektarbeit und anderen offenen Unterrichtsformen durch die PraktikantInnen analysiert.

In den Hospitationsgesprächen geben die PraktikantInnen an, dass sie kommunikationsorientierte Aktivitäten durchaus positiv beurteilen, die Wahrscheinlichkeit ihrer Umsetzung jedoch schätzen sie als sehr gering ein. Dieser Widerspruch ist unter anderem auf die Angst der Masterstudierenden vor Versagen zurückzuführen, die wiederum in der mangelnden Sprachkompetenz begründet ist.

### **3. Berufsbezogene Sprachkompetenz und Arbeit mit den Lehrwerken**

Der nächste Mangel, den das Unterrichtspraktikum immer wieder offenbart und der durch ein niedriges Niveau der berufsorientierten Sprachkompetenz verursacht sein könnte, ist ein unangemessener Umgang mit den Lehrwerken. Das Lehrbuch wird im FSU Seite für Seite durchgenommen, kommunikative Aufgabenstellungen werden ignoriert oder formal verarbeitet, ergänzende Materialien werden kaum angeboten oder entsprechen nicht immer den Zielen des Unterrichts, insbesondere, wenn sie anderen Lehrbüchern entnommen oder im Internet gefunden wurden. Die typischen Arbeitsanweisungen sind z.B.: *“Jetzt üben wir ein bisschen Grammatik!”* *“Machen Sie das Lehrbuch auf Seite ..., wir machen Übung ...”*. Die Lehrerhandbücher werden nicht gebraucht, zum Teil auf Grund dessen, dass sie für angehende Lehrende sprachlich kompliziert sind, denn Studierende werden in Fachdidaktik und Methodik des FSU auf Ukrainisch unterrichtet und beherrschen die Fachsprache Deutsch schlecht. Nicht zuletzt ist auch der Faktor der eigenen Sprachlernbiographien zu erwähnen: Angehende DaF-Lehrende haben den freien Umgang mit Lehrwerken und deren Adaption an die Bedürfnisse der jeweiligen Unterrichtssituation und Lernergruppe kaum erlebt. Daher ist es nicht leicht zu verstehen, dass das “beste” Lehrwerk nicht das Ziel des FSU, sondern sein Ausgangspunkt und ein Mittel zum Ziel ist.

### **4. Berufsbezogene Sprachkompetenz und Grammatikarbeit**

Es geht vor allem um die Vermittlung grammatischer Phänomene, denn die Wortschatzarbeit bereitet den angehenden DaF-Lehrenden weniger Probleme, obwohl sich für beide Bereiche ein Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und dem Bereitstellen präziser und bedeutungsvoller Erklärungen feststellen lässt. Eine inhaltsbezogene induktive Grammatikarbeit wird von den meisten PraktikantInnen kaum verstanden und nicht eingesetzt. Und eventuell auch nicht akzeptiert, weil sie in ihrem eigenen Sprachunterricht die Freude des entdeckenden Lernens nicht erlebt haben.

Noch schlechter steht es um die Einbettung grammatischer Strukturen in authentische Kommunikationskontexte, obwohl dieser Umstand eher mit dem ungenügenden Wissen auf dem Gebiet der funktionalen (pädagogischen) Grammatik (Helbig G., Schmidt R.) zusammenhängt. Es ist für die PraktikantInnen viel leichter, ein paar Seiten aus einer linguistischen Grammatik zu kopieren und/oder im FSU rein verbal und “in einem Stück” zu präsentieren, als einzelne klein portionierte Schritte von der Einführung (erst die Funktion, dann die Form) zur Einübung (erst stark gesteuerte, dann halbgesteuerte und letztendlich freie Übungen) gegliedert und geordnet, konkret und anschaulich, knapp und prägnant auf dem Sprachniveau der Lerner zu planen und auszuführen. Dafür fehlt vielen von ihnen wiederum die berufsbezogene Sprachkompetenz.

### **5. Berufsbezogene Sprachkompetenz und Funktionen der Lehrendensprache**

Die Unterrichtskommunikation und die Sprache von Lehrenden sollten vor allem die Lernbedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Aus dieser Sicht wäre es wichtig, die Funktionen von Lehrendensprache näher zu bestimmen, deren besonders erfolgversprechende Formen zu erfassen und die Faktoren zu untersuchen, die die Umsetzung erfolgreicher Lehrendensprache ermöglichen bzw. erschweren.

Eine gewisse Antwort auf die Frage nach den Funktionen der FSU-Lehrenden gibt die Studie von Mettler M. u.a., die drei Aufgabenbereiche der Unterrichtsdurchführung feststellen konnten: 1) Bereich Management mit dem Anteil von 52,5% (Organisation der unterrichtlichen Arbeit, des Handelns im FSU und die Unterstützung von Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben, Aufrechterhaltung der Disziplin usw.), 2) Bereich Sprache als Lerngegenstand mit dem Anteil von 44,5% (das Bereitstellen sprachbezogener Informationen) und 3) Bereich Welt als Lerngegenstand mit dem Anteil von lediglich 3% (die thematische Unterrichtsarbeit). Die AutorInnen der Studie gehen auch der Frage nach, welche Sprechhandlungen Lehrende im FSU realisieren. Hierbei unterscheiden sie fünf Makro- und 15 Mikrofunktionen. Zu den Makrofunktionen zählen 1) das Demonstrieren, 2) das Erklären, 3) das Vorlesen, 4) das Feedback geben und 5) das Überprüfen des Verständnisses. Als Mikrofunktionen identifizierten sie Sprechhandlungen wie z. B.: 1) Erläutern von Wörtern, Grammatik und Aussprache, 2) Korrigieren, 3) Anweisungen geben, 4) Aufträge klären und 5) auf Strategien hinweisen. Hinsichtlich der prozentualen Verteilung der Funktionen zeigt sich, dass die Funktion “Anweisungen geben” (z. B. “*We are going to summarize the story.*”) am häufigsten vorkommt, gefolgt von den Funktionen “Sprachliche Hilfestellung geben” (z. B. “*I can sit on it, not in it.*”) und “Diskurs strukturieren” (z. B. “*So it’s your turn. Say it again. Go on.*”) [12].

Unsere Hospitationsbeobachtungen zeigen, dass die schwierigsten Funktionen für die PraktikantInnen sind etwa: “Problemorientierte Kommunikation initiieren und organisieren”, “Feedback geben”, “Korrigieren”, “Motivieren” und einige anderen. Von der ersten war oben die Rede, und zu den zwei nächsten sollte hier das Wesentlichste gesagt werden.

Das Feedback der angehenden Lehrenden kann man einteilen in: a) ein inhaltliches kommunikativ orientiertes, b) ein bewertendes und c) ein korrigierendes.

Inhaltliche fremdsprachliche Reaktionen der angehenden Lehrenden auf die Äußerungen der Lernenden sind unverzichtbar und enorm wichtig, wenn man einen FSU anstrebt, dessen wichtigste praktische Ziel Kommunikationsfähigkeit oder

fremdsprachliche kommunikative Kompetenz der Lernenden ist. Diese Reaktionen beginnen in ganz einfachen Situationen am Unterrichtsbeginn, wenn auf die Frage nach den Abwesenden geantwortet wird, dass der Student X krank ist, und der/die Praktikant/in reagiert: *“Gut, unser Thema ist heute ...”* und enden beispielsweise in der Endphase einer durchgeführten Diskussion, wenn die Lernenden gespannt auf das Schlusswort der Lehrperson warten, dieses aber ausbleibt, weil der Lehrperson angemessene Sprachmittel fehlen.

Nicht besser steht es um bewertendes (lobendes oder kritisierendes) Feedback. Das sprachliche Repertoire der angehenden Lehrenden ist sehr begrenzt: *“Schön! Gut! Prima! Gut gemacht! Du warst heute nicht besonders aktiv! Du musst mehr zu Hause arbeiten!”* usw. Die Palette von solchen Redemitteln könnte viel reicher und umfangreicher sein, wenn die Masterstudierenden mehr Erfahrungen mit einem kommunikativen FSU gehabt hätten. Und dieses trotz der Tatsache, dass die Listen von Sprechakten (Sprechfunktionen) in der *“Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache”*, welches *“ein wirksames Werkzeug für einen auf direkte Kommunikation ausgerichteten Sprachunterricht”* ist, nehmen fast 100 Seiten, darunter allein für Beurteilung und Kommentar – fünf Seiten. *“Profile Deutsch”* liefert auf einem CD-ROM Hunderte von sprachlichen Mitteln und Sprachhandlungen, geordnet nach den Niveaus des GER und nach anderen Kriterien!

### **6. Sprachkompetenz und Fehlererkennung und -korrektur**

Korrigieren ist ein wesentliches Element des Sprachenlernens und -lehrens, denn Fehler beim Sprachenlernen sind natürlich, häufig und hilfreich, denn sie signalisieren den Lehrenden, woran im Unterricht noch mehr gearbeitet werden soll. Anders werden Fehler unterschiedlicher Art von den angehenden Lehrenden aufgefasst und interpretiert. Wenn sie einen Fehler erkannt haben (meist einen grammatischen oder lexikalischen), korrigieren sie in der Absicht, den Lerner auf seinen Fehler hinzuweisen, sodass er ihn in der Zukunft vermeidet. Die PraktikantInnen bevorzugen explizite Korrekturen, wahrscheinlich aus dem Grund, dass sie grammatische Termini besser beherrschen, als relevante sprachliche Mittel für ein angemessenes Korrekturverhalten. Dabei wird die affektiv-emotionale Seite der Korrektur kaum beachtet. Die Gewichtung des Fehlers wird meist auch nicht erkannt. Die Fehlerbesprechung beschränkt sich auf den Hinweis auf die jeweilige grammatische Struktur oder lexikalische Einheit. Selbst- und Fremdkorrekturen (durch andere Lernende) werden selten eingesetzt, es sei denn dies erfolgt unabhängig von der angehenden Lehrperson.

### **7. Sprachkompetenz und Kommunikationsstrategien**

Das Unterrichtspraktikum ist eine gute Möglichkeit für komplexe und gezielte Beobachtungen des verbalen und nonverbalen Verhaltens der PraktikantInnen. In diesem Zusammenhang erscheint uns die Frage nach den Kommunikations- und Kompensationsstrategien, die ein angehender Lehrender im FSU einsetzt, sehr interessant. Mit welchen Strategien versucht er die Kommunikation mit den Lernenden aufzubauen und aufrechtzuerhalten (wenn überhaupt), die eigenen sprachlichen Mängel oder das mangelnde landeskundliche oder das interkulturelle Wissen zu kompensieren oder fachliche Wissensdefizite zu verarbeiten?

Aus unseren Beobachtungen geht hervor, dass sprachlich kompetentere Studierende im Unterrichtspraktikum ein breiteres Spektrum an Kommunikationsstrategien

einsetzen und somit ein Muster für ihre Lernenden, die zukünftigen DaF-Lehrenden, liefern. Das sind meistens Wiederholung des Gesagten, Echo als Reaktion auf Äußerungen von Lernenden, Codeswitching und Codemixing, Betonungen, Pausen, Schweigen, zum Teil auch Selbstkorrektur. Andere Strategien wie Modifikation bzw. Simplifikation des eigenen Inputs, Paraphrasen, Mimik und Gestik, Verständnissicherung, Themenvermeidung, Themenwechsel setzen die Masterstudierenden nicht ein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine gut entwickelte berufsbezogene Sprachkompetenz (einschließlich Lehrenden- und Unterrichtssprache) der angehenden DaF-Lehrenden untrennbar von ihrem didaktisch-methodischen Wissen und Können ist. Außerdem ist ein direkter Zusammenhang zwischen der allgemeinsprachlichen kommunikativen Kompetenz der Masterstudierenden und ihrer berufsbezogener Sprachkompetenz festzustellen. Der Erwerb dieser Kompetenz durch angehende DaF-Lehrende hängt sehr stark von ihren persönlichen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen als Schüler und Studierende ab, mit anderen Worten von ihren Sprachenlernbiographien. Angehende Lehrende, die eine hohe berufsbezogene Sprachkompetenz aufweisen, sind eher in der Lage, einen didaktisch-methodisch abwechslungsreichen und effizienten Unterricht zu erteilen.

## LITERATUR

1. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2009. – 165 S.
2. Bludau M. Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen? // U. O. H. Jung (Hrsg.) Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer (5. Aufl.). – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. – S. 339-346.
3. Borisko N. Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrausbildung in der Ukraine // Hiltraud Casper-Hehne, Annegret Middeke // Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. – Universitätsverlag Göttingen, 2009. – S. 59-68.
4. Butzkamm W. Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler (1. Aufl.). – Ismaning: Hueber Verlag, 1996. – 112 S.
5. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung (UTB. Sprachwissenschaft, 4., überarb. Aufl.). Tübingen: A. Francke, 2011. – 368 S.
6. Kallenbach C. Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischen Sicht. // L. Bredella & H. Christ (Hrsg.) Didaktik des Fremdverstehens (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – Tübingen: Narr, 1995. – S. 81-96.
7. Korenev A., Westbrook, C., Merry, Y., Ershova, T. Language teachers' target language project. Language for specific purposes of language teaching. // Language Teaching, 49 (01). – 2016. – P. 146-148.
8. Krumm H.-J., Riemer C. Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. // H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. – Berlin: Walter de Gruyter, 2010. – S. 1340-1351.
9. Richards J. C. Competence and performance in language teaching. // RELC Journal, 41 (2). – 2010. – P.101-122.
10. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München: Fink, 2001. – 367 S.
11. Wipperfürth M. Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? // Forum Sprache, 1 (2), 2009. – S. 6-25.

12. Vicente S. Zur Bedeutung der Beherrschung der Zielsprache für Fremdsprachenlehrende. Ein Überblick über den Stand der Forschung. // R. Mügge (Hrsg.), Gekonnt, verkannt, anerkannt? Sprachen im Bologna-Prozess. Dokumentation der 27. Arbeitstagung 2012 (Dokumentationen, Bd. 13). – Bochum: AKS-Verlag, 2013. – S. 343-356.

13. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? // Метод активизации: актуальные проблемы развития. Отв. редактор: Г.А. Китайгородская. – Москва: Научно-образовательный центр "Школа Китайгородской", 2010. – С. 219-254.

\*\*\*\*\*

***Korniiko, Iryna  
Bondarenko, Elvira***  
***Nationale Linguistische Universität Kyjiw***

## **GRUPPENARBEIT ALS EINE DER KOOPERATIVEN SOZIALFORMEN IM DAF-UNTERRICHT**

*У статті йдеться про групову форму організації навчального процесу на занятті іноземної мови. Розглядаються переваги групової форми роботи в порівнянні з іншими формами, наводяться приклади застосування групової форми для навчання різним видам мовленнєвої діяльності.*

**Ключові слова:** заняття з німецької мови як іноземної, інтерактивне навчання, кооперативне навчання, мотивація.

*В статье представлена групповая форма организации учебного процесса на занятии иностранного языка. Рассматриваются преимущества групповой формы работы в сравнении с другими формами, приводятся примеры использования групповой формы для обучения разным видам речевой деятельности.*

**Ключевые слова:** занятие немецкого языка как иностранного, интерактивное обучение, кооперативное обучение, мотивация.

*The article deals with group work being a way of classroom management at a foreign language class. Considered are advantages of group work over other modes of interaction, provided are examples to illustrate ways of employing group work for teaching different kinds of speech activities.*

**Key words:** German as a foreign language class, interactive learning, cooperative learning, motivation.

Das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die Studierenden zu kommunikativ angemessenen Handlungen in verschiedenen Situationen zu befähigen [3, S. 48]. Dieses Ziel lässt sich durch die Umsetzung von grundlegenden didaktischen Prinzipien erreichen: Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, Kompetenzorientierung. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Studierenden im Unterricht in der Fremdsprache so oft wie möglich Bedeutungen erkennen, über Inhalte, die ihnen interessant sind, kommunizieren, diskutieren usw. Daraus ergibt sich, dass für den modernen Unterricht nicht die Vermittlung von deklarativem sprachlichem Wissen, sondern Handeln in der deutschen Sprache vorrangig wird.

In diesem Artikel ist die Rede von kooperativen Sozialformen im DaF-Unterricht. "Sozialformen organisieren die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden im