

DOI 10.51558/2490-3647.2024.9.2.705

UDK 811.112.2'243:373.3/4

811.112.2'243:371.3

371.3:811.112.2'44

Primljeno: 28. 08. 2024.

Stručni rad

Professional paper

**Mirjana Matea Kovač, Silvija Ugrina**

## **LEHREN UND LERNEN VON DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER PRIMAR- UND SEKUNDARSTUFE: EINE FALLSTUDIE**

Die Entwicklung der kommunikativen und pragmatischen Kompetenz gilt als eines der Hauptziele des modernen Fremdsprachenunterrichts. Der vorrangige Fokus dieses Aufsatzes besteht darin, herauszufinden, wie Deutsch in der Primar- und Sekundarstufe gelehrt wurde. Befragt wurden 35 Studierende des ersten und zweiten Studienjahres des Bachelor-Studiengangs für Deutsche Sprache und Literatur im Studienjahr 2021/2022 an der Philosophischen Fakultät der Universität Split. Für die Untersuchung wurde ein Online-Fragebogen verwendet, der einen Überblick über den Deutschunterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe beinhaltete. Die absolute Mehrheit der Befragten stimmt zu, dass formelhafte Sequenzen im Unterricht in der Grund- und Sekundarschule gelehrt wurden. Bei der Frage nach der Förderung der Sprechflüssigkeit zeigen sich jedoch geteilte Meinungen unter den Befragten. Zudem sind sich die meisten Befragten einig, dass der Schwerpunkt sowohl im primären als auch im sekundären Deutschunterricht auf Grammatik und Rechtschreibregeln lag und weniger auf deren aktiver Verwendung in der gesprochenen Sprache. Aus den erhaltenen Antworten auf die gestellte Frage zur Methode des Unterrichts sprachlicher Inhalte geht hervor, dass die Lehrinhalte aus den Lehrbüchern in der Regel nach dem Prinzip des Lesens, Übersetzens und Auswendiglernens unterrichtet wurden, ohne Wiederholungen in Form von Dialogen und in einigen neuen Kommunikationssituationen. Die vorliegende Untersuchung kann als Anregung dienen, über modernere Unterrichtsmethoden nachzudenken, die darauf abzielen, die kommunikative und pragmatische Kompetenz zu entwickeln.

**Schlüsselwörter:** Sprechflüssigkeit; Kommunikationskompetenz; formelhafte Sequenzen

## **1. EINLEITUNG: KOMMUNIKATIVE UND PRAGMATISCHE KOMPETENZ**

Laut Listeš und Grubišić Belina (2016) handelt es sich bei Kompetenzen um eine Reihe von Fähigkeiten und Kenntnissen, die eine Person durch das Lernen erwirbt. Die Entwicklung der kommunikativen und pragmatischen Kompetenz stellt eines der grundlegenden Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts dar. Dies impliziert den Besitz von Kenntnissen und Fähigkeiten zum korrekten Verständnis und zur Anwendung in verschiedenen Kommunikationssituationen, in denen sich der Benutzer der Fremdsprache befinden kann (Bagarić und Mihaljević Djigunović 2007). Daher umfasst das Ziel des Unterrichts nicht nur die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, sondern auch die aktive Anwendung erworbener Inhalte in authentischen Kommunikationssituationen. Im Jahr 2001 veröffentlichte der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der in ganz Europa anerkannt und angenommen wurde und auch für die Entwicklung des Lehrplans für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Gemäß dem GER ist kommunikative Kompetenz ein übergeordneter Begriff, der die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz umfasst. Die linguistische Kompetenz bezieht sich auf lexikalische, syntaktische und phonologische Kenntnisse. Neben einer hohen Beherrschung des Wortschatzes, der Grammatik und einer akzeptablen Aussprache, umfasst die linguistische Kompetenz auch die „kognitive Organisation und die Art und Weise, wie dieses Wissen gespeichert ist“, sowie die „Fähigkeit zur Abrufung“, d. h. Aktivierung, Verfügbarkeit und Erinnerung an dieses Wissen (Maratović Tolić und Rubil 2014: 126). Laut Bagarić und Mihaljević Djigunović (2007) ist die kommunikative Kompetenz der tatsächliche Gebrauch der Sprache in authentischen Kommunikationssituationen. Die pragmatische Kompetenz beinhaltet eine Reihe internalisierter Regeln, die es dem Sprecher ermöglichen, angemessen zu kommunizieren und Bedeutungen und Absichten in einem bestimmten (sozialen und kulturellen) kommunikativen Kontext zu interpretieren. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit des Sprechers, entsprechend der Kommunikationssituation angemessen zu sprechen/schreiben (Bagarić Medve 2012).

Moderne Trends im Fremdsprachenunterricht zielen unter anderem darauf ab, die effektivere Nutzung sprachlichen Wissens zu fördern, das heißt, die Entwicklung natürlicher oder authentischer Sprachfertigkeiten zu verbessern. Die deutsche Sprachwissenschaftlerin Götz (2013) hob die soziolinguistische Kompetenz und die Natürlichkeit der Sprache als äußerst relevante Faktoren bei der Beurteilung der

Sprechflüssigkeit in einer Fremdsprache hervor. Sie weist darauf hin, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache ohne erworbene formelhafte Sequenzen nicht möglich ist, da diese ein Merkmal authentischer Kommunikation sind und als ein Indikator sowohl für die linguistische als auch pragmatische Kompetenz gelten.

Im weiteren Verlauf des Aufsatzes werden die Grundbegriffe der Kommunikationskompetenz beschrieben – Sprechflüssigkeit und formelhafte Sequenzen sowie dramatische Techniken, die sich bei der Beherrschung einer Fremdsprache als wirksam erwiesen haben. Anschließend folgt der Forschungsteil, in dem die Erfahrungen der Studierenden mit dem Deutschunterricht im formalen Umfeld und die Wahrnehmung einer möglicherweise effektiveren Lehrmethode untersucht werden.

## **2. SPRECHFLÜSSIGKEIT UND FORMELHAFTE SEQUENZEN**

Das Ministerium für Wissenschaft und Bildung [MZÖ] (2019) weist darauf hin, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz eines der angestrebten Bildungsziele im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist. Besondere Bedeutung kommt der Entwicklung flüssiger Sprachkenntnisse zu. Im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird dieser Begriff meist als hochentwickelte Sprachkenntnisse oder eine allgemein kompetente Art des Sprechens verstanden (Reitbrecht 2017). Die Fähigkeit zum freien flüssigen Sprechen, die als solche auch nicht immer bei nativen Sprechenden gegeben ist, wird in der universitären Lehr-Lern-Kommunikation grundsätzlich indirekt vorausgesetzt (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2023).

Faktoren, die die Flüssigkeit beeinträchtigen, sind übermäßige Pausen, Füllwörter, Wiederholungen, falsche Satzanfänge, Umformulierungen, Lautdehnungen usw. (vgl. Kovač 2020). In den genannten Richtlinien werden ebenfalls die Bedeutung der grammatikalischen Richtigkeit, lexikalischen Vielfalt und syntaktischen Komplexität in der gesprochenen und/oder geschriebenen Ausführung betont.

Obwohl in den genannten Leitlinien die Bedeutung der Entwicklung eines flüssigen Sprechens besonders betont wird, ist diese nicht systematisch definiert, weshalb es keine einheitlichen Tests gibt, mit denen sie konsistent gemessen werden kann. Segalowitz (2010) stellte fest, dass Indizes effizienter kognitiver Verarbeitung zur Messung der schrittweisen Entwicklung sprachlicher Kompetenz in einer Fremdsprache dienen können. Der Autor erwähnt das Beispiel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Common European Framework, CEF) sowie anschauliche Deskriptoren, die sechs verschiedene Niveaustufen in der Entwicklung der L2 beschreiben, wobei eine davon die Sprechflüssigkeit betrifft (Council of

Europe 2001, Tabelle 3: 28–29). Hier ist die globale Skala der Referenzniveaus angegeben, wobei die unterstrichenen Ausdrücke sich auf Elemente des kognitiven Sprachverarbeitungsprozesses beziehen (Segalowitz 2010):

(A1) ... mit vielen Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen... und um die Kommunikation zu korrigieren.

(A2) ... Pausen, falsche Anfänge und Umformulierungen sind sehr ausgeprägt.

(B1) ... kann weiterhin verständlich sprechen, obwohl Pausen aufgrund der grammatischen und lexikalischen Planung sowie Selbstkorrekturen stark ausgeprägt sind.

(B2) ... kann zögern, während er nach Mustern und Ausdrücken sucht...

(C1) ... kann fließend und spontan sprechen, fast ohne Anstrengung. Nur eine konzeptuell anspruchsvolle Aufgabe kann den natürlichen und ungehinderten Fluss des Sprechens stören.

(C2) ... kann sich spontan ausdrücken..., geschickt die Schwierigkeiten vermeidend, so fließend, dass der Gesprächspartner sich dessen nicht einmal bewusst ist.

Auf dem Weg zur schrittweisen Entwicklung flüssigen Sprechens (von A1 bis C2) sind formelhafte Sequenzen von außerordentlicher Bedeutung (Götz 2013). Dabei handelt es sich um standardisierte sprachliche Formulierungen, die als ganze lexikalische Sequenzen gespeichert sind und nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern als Ganzes aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden (vgl. Wood 2010). Das grundlegende Merkmal formelhafter Sequenzen ist ihre konsequente Wiederholung in der täglichen Kommunikation, um eine Vielzahl konventioneller Sprechakte zu realisieren. Sie sind auch äußerst wichtig für die Diskursorganisation, das Einholen von Rückmeldungen von Gesprächspartnern und haben viele weitere Funktionen.

Für diesen Aufsatz verwenden wir formelhafte Sequenzen als Überbegriff für Mehrworteinheiten (z. B. Chunks, Kollokationen, konventionalisierte Formen, feste Ausdrücke, vorgefertigte Äußerungen, Redewendungen, Sprichwörter, Sprüche und Mehrwortfolgen (Peters 2012; Schmitt und Carter 2004). Burger (2015) unterscheidet beispielsweise zwei Gruppen von formelhaften Sequenzen – die erste Gruppe besteht aus Begrüßungen, mit denen Gespräche beginnen oder enden. Solche Ausdrücke sind bedingt durch die Situation, in der sie verwendet werden, wie z. B. *Grüß Gott*, *Tschüs*, aber auch *Ich eröffne die Verhandlung*. Diese Ausdrücke sind auch in der schriftlichen Kommunikation zu finden und Burger bezeichnet sie als Routineformeln im engeren Sinne. Die zweite Gruppe besteht aus Ausdrücken, die dem Sprecher dazu dienen, das Gespräch zu steuern, wie z. B. *ich denke, was weiß ich, pass mal auf*. Ausdrücke, die zur zweiten Gruppe gehören, unterliegen einer höheren Variabilität, was gleichzeitig der grundlegende Unterschied zwischen den beiden genannten Gruppen ist.

Ein weiterer wichtiger Faktor der gesprochenen Sprache als Merkmal der natürlichen Sprache sind Modalpartikel. Zu Modalpartikeln gehören z. B. *eigentlich, bloß, denn, mal, ja*, etc. Diese lexikalischen Einheiten haben scheinbar keine wesentliche Bedeutung und können aus einem Satz weggelassen werden, ohne dass dieser an Bedeutung verliert. Darüber hinaus werden Modalpartikel hauptsächlich in der Alltagssprache verwendet (vgl. Thurmair 1989). Der Hauptnutzen vorformulierter und gespeicherter formelhafter Sequenzen besteht darin, dass Lernende durch die Verwendung von diesen Einheiten an Zeit gewinnen, die für die Planung und den Äußerungsprozess nützlich ist. Dies ermöglicht das Sprechen ohne Verzögerungen, was wiederum eine wahrgenommene angemessene Sprechgeschwindigkeit erzeugt. Nach Reitbrecht (2017; 2019) ist dieses einer der relevantesten Indikatoren für Sprechflüssigkeit.

Im Kontext der Verwendung formelhafter Sequenzen in Deutsch als Fremdsprache untersuchten Gruber und Kovač (2022) die Verbreitung von Konnektoren in der gesprochenen Sprache als Elemente, die zur Organisation komplexer übergeordneter Satzstrukturen verwendet werden, aber zugleich als Indikatoren der pragmatischen Kompetenz dienen. Im Gegensatz zu Muttersprachlern verfügen Lernende oft nicht über ein zufriedenstellendes Repertoire an Konnektoren, während Diversität gerade ein Merkmal von Muttersprachlern ist. Die Autorinnen betonen, wie wichtig es ist, diese Ausdrücke explizit im Kontext von Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, da dies direkt die Entwicklung der Sprechflüssigkeit beeinflusst. Das Hauptziel ist es, das Niveau der Automatisierung zu erhöhen, was durch direktes Lehren formelhafter Sequenzen sowie durch das Bewusstsein des Sprechers für die Bedeutung der Entwicklung flüssiger Sprache erreicht werden kann. Befürworter der Entwicklung der Kommunikationskompetenz betonen, dass Lernende einer Fremdsprache durch die Aneignung sehr häufig verwendeter formelhafter Sequenzen Lücken im lexikalischen Wissen ausgleichen können, was einer der häufigsten Gründe für Zögern und andere Sprechschwierigkeiten ist (vgl. Kovač 2020).

In der Fachliteratur wird formelhaften Sequenzen eine hohe Bedeutung für den L2-Erwerb zugesprochen. Je mehr sprachliche Einheiten bei L2-Lernenden vorhanden und automatisiert sind, desto schneller und fehlerfreier verläuft ihre Sprachverarbeitung (Wetteman 2016). Ein effektiver Weg zur Automatisierung formelhafter Sequenzen ist deren wiederholte Nutzung. Neuere Studien zur Aufgabenwiederholung lieferten zusätzliche Belege dafür, dass das Wiederholen derselben Aufgabe einen positiven Einfluss auf die mündliche Leistung erwachsener L2-Lernender hat. Forscher bestätigten einen möglichen Vorteil der Aufgabenwiederholung im Hinblick auf die Sprechflüssigkeit (Ahmadian und Tavakoli 2011; Lambert et al. 2017; Shep-

pard und Ellis 2018). Wie Bygate erklärt (vgl. 2001), kann die beim ersten Mal durchgeführte Arbeit (Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation) im Gedächtnis erhalten bleiben und beim zweiten Mal wiederverwendet werden. Dies kann dazu führen, dass die Aufmerksamkeitsressourcen auf eine effektivere Formulierung und Artikulation bei wiederholter Ausführung gelenkt werden. Diese positive Veränderung äußert sich in Bezug auf die syntaktische Komplexität, Genauigkeit und/oder Sprechflüssigkeit. Wenn eine Aufgabe wiederholt wird, sind die Anforderungen an die Konzeptualisierung geringer, da der Lernende die Mitteilung nicht mehr vollständig planen muss. Folglich stehen aufgrund der geringeren Aufmerksamkeitsbelastung mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung. Der Lernende kann seine Aufmerksamkeitsressourcen auf eine verbesserte grammatikalische Genauigkeit, komplexere Strukturen und flüssigeres Sprechen richten (Sample und Michel 2014).

### **3. DRAMATISCHE TECHNIKEN**

Im Bereich des Erlernens und Lehrens einer Fremdsprache ist der Einsatz von dramatischen Techniken zunehmend an Bedeutung. Lernende, die an pädagogischen Theateraktivitäten teilnehmen, werden häufig eingeladen, sich mit einer Geschichte auseinanderzusetzen, die Erzählung und die Charaktere aus verschiedenen Perspektiven und Interpretationen zu betrachten und dann interaktiv auf die Arbeit zu reagieren (Belliveau und Kim 2013).

Dramatische Techniken sind Methoden, die zum Erlernen von morphosyntaktischen Strukturen, Wortschatz und richtiger Aussprache verwendet werden. Dabei handelt es sich um sorgfältig organisierte und geleitete Aktivitäten, mit denen neues Wissen erworben oder bereits vorhandenes (ein)geübt wird. Ballweg et al. (2013) stellten fest, dass die Motivation eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht spielt. Stanišić (2015) betonte, dass durch die Anwendung verschiedener dramatischer Methoden eine erforderliche psychologische Wirkung erzielt wird, da sie eine fröhliche Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen, die sich dann wiederum positiv auf den Lernprozess auswirkt.

Vukojević (2016) untersuchte die Anwendung dramatischer Verfahren im Englischunterricht und kommt zu dem Schluss, dass dramatische Techniken und andere Kommunikationsspiele den Wortschatz erheblich erweitern, die Satzstruktur beeinflussen und die Sprache in realen und imaginären Situationen kontextualisieren. Der Einsatz dramatischer Techniken im Fremdsprachenunterricht fördert insbesondere die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und damit auch der Sprechflüssig-

keit. Am häufigsten werden dramatische Techniken durch Rollenspiele (Dialoge) angewendet, die oft über Tonaufnahmen präsentiert werden, bei denen die Lernenden zuhören und dann je nach Rollenverteilung lesen, während der Lehrer oder die Lehrerin mögliche Fehler korrigiert. Die Implementierung kreativer Methoden wird heute als effektive und wertvolle Lehrstrategie angesehen, da sie aktives Lernen einbezieht und die Entwicklung mündlicher Ausdrucksfähigkeiten im Rahmen des formellen Unterrichts fördert. Die Lernenden lernen sowohl Vokabeln als auch die richtige Aussprache leichter und sind dabei auch noch hoch motiviert. Die Schaffung authentischer kommunikativer Situationen im Klassenzimmer beeinflusst die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden, ihre Kreativität und ihre Selbstausdrucksmöglichkeit. Matekalo et al. (2020) untersuchten an einer Stichprobe kroatischer Englischstudierenden das Lehrangebot zur Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf den Einsatz von Schauspielverfahren im Unterricht sowie deren Einstellungen zur Verwendung derselben. Es wurde ferner untersucht, wie kompetent sich zukünftige Lehrkräfte für den Einsatz dramatischer Methoden in ihrer Arbeit halten. Anhand der Analyse des Fragebogens kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass die Studierenden mit den dramatischen Methoden und den Vorteilen, die sie mit sich bringen, vertraut sind, aber während ihres Studiums nicht ausreichend darauf vorbereitet werden, diese Methoden einzusetzen. Es zeigt sich, dass den Studierenden praktische Erfahrungen mit der Anwendung dieser ihnen theoretisch vertrauten und bekannten Dramatechniken fehlen.

Im Bereich der Untersuchung der Nützlichkeit dramatischer Techniken im Deutschen als Fremdsprache sind die folgenden Studien wichtig. In Lauers (2008) Studie beteiligte sich eine Gruppe fortgeschrittener Deutschlernender an der Georgetown University an der Dramatisierung eines deutschen Romans. Der Autor stellte fest, dass die Teilnehmer während des gesamten Proben- und Aufführungsprozesses ihre Sprachkenntnisse verbesserten und gleichzeitig schauspielerische Lernerfahrungen sammelten. Matthias (2007) berichtete über eine weitere Fallstudie von Deutschlernenden in einem experimentellen dreiwöchigen Improvisationstheater-Workshop. Die Forschungsstudie zeigt, wie die Lernenden von der Verwendung von Theaterstücken profitierten. Ronke (2005) kam in seiner Studie zu dem Schluss, dass die Integration von Theaterstücken in den Deutschunterricht positive Auswirkungen auf die Sprechflüssigkeit hat. İşıgüzela (2020) führte über 12 Wochen dramabasierte Aktivitäten im Kurs „Drama im Deutschunterricht“ an der Abteilung für Deutschunterricht einer staatlichen Universität in der Türkei durch. Es wurde festgestellt, dass die Lernenden positive Emotionen gegenüber dem dramabasierten Deutschfremdsprachenkurs emp-

fanden und einen hohen Grad an Motivation entwickelten. Darüber hinaus wurde ein positiver Effekt auf das Interesse an Subdimensionen der deutschen Kultur, ein positives Klassenklima, soziale und pädagogische Möglichkeiten und der Wunsch nach Erfolg beobachtet.

Das praktische Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, inwieweit der Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe den beschriebenen Leitlinien entspricht. Es wird davon ausgegangen, dass aktives Sprechen in authentischen Kommunikationssituationen im Deutschunterricht nur unzureichend gefördert wird und dass der Schwerpunkt vor allem auf der Wiedergabe von gelernten Inhalten liegt, die in unterschiedlichen Kontexten nicht ausreichend wiederholt und (ein)geübt werden.

#### **4. METHODISCHES VERFAHREN**

Die Untersuchung wurde an einer Stichprobe von 35 Studierenden (16 des ersten und 19 des zweiten Studienjahres) des Bachelor-Studiengangs für Deutsche Sprache und Literatur im Studienjahr 2021/2022 an der Philosophischen Fakultät der Universität Split durchgeführt. Zum Zweck der Untersuchung wurde ein Online-Fragebogen verwendet, der aus insgesamt 10 Aussagen (Tabelle 1) und zwei offenen Fragen bestand. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Studierenden während der Lehrveranstaltungen in Sprachübungen 1 und 3 gezielt mit grundlegenden Konzepten aus dem Fragebogen vertraut gemacht wurden – wie Sprechflüssigkeit, formelhafte Sequenzen, Automatisierung durch Wiederholung sowie die Bedeutung authentischer Kommunikationssituationen. Darüber hinaus haben sie mehrfach die richtige Aussprache und formelhafte Sequenzen durch den Einsatz von dramatischen Techniken geübt, wobei die Studierenden ein hohes Maß an Motivation zeigten.

**Tab. 1:** Aussagen, die sich auf die Erfahrungen im Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe beziehen

Nummer	Behauptung
1.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe wurde die Entwicklung der Sprechflüssigkeit gefördert.
2.	Die Kommunikation in einer Fremdsprache (insbesondere Deutsch) in der Primar- und Sekundarstufe ist ohne Verwendung von formelhaften Sequenzen zum Ausdruck unterschiedlicher Kommunikationsabsichten nicht möglich.
3.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe lag der Schwerpunkt u.a. auf dem Erwerb von formelhaften Sequenzen.
4.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe wurden die Lernende ermutigt, im Kontext des Unterrichts und darüber hinaus, aktiv Deutsch zu sprechen.
5.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe lag der Schwerpunkt nicht auf der Wiederholung der vermittelten Lerninhalte.
6.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe wurden die vermittelten formelhaften Sequenzen in authentischen Kommunikationssituationen (z.B. durch Dialoge) wiederholt.
7.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe wurden die gelernten formelhaften Sequenzen überwiegend auswendig gelernt, ohne dass sie in neue Kontexte kreativ eingesetzt wurden.
8.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Grammatik- und Rechtschreibregeln und weniger auf der aktiven Umsetzung dieser Regeln in mündlicher und/oder schriftlicher Ausführung.
9.	Im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe lag der Schwerpunkt auf der Wiedergabe von gelernten Inhalten (Auswendiglernen), die in unterschiedlichen Kontexten nur unzureichend wiederholt und eingeübt wurden.
10	Die Unterrichtsinhalte in der Primar- und Sekundarstufe wurden hauptsächlich wie folgt präsentiert: Lesen von unbekanntem Texten, Übersetzen, Auswendiglernen ohne Wiederholungen in Form von Dialogen oder anderen Kommunikationsaktivitäten.

Die Studierenden haben ihren Grad der Übereinstimmung mit einer bestimmten Aussage mit Hilfe einer 5-stufigen Skala (1 = stimme voll und ganz zu, 2 = stimme zu, 3 = stimme weder zu noch stimme nicht zu, 4 = stimme nicht zu, 5 = stimme über-

haupt nicht zu) ausgedrückt, indem sie die entsprechende Antwort auf der erwähnten Skala angekreuzt haben.

## 5. ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Die Tabellen 2 und 3 zeigen die Ergebnisse in Bezug auf die Meinungen der Befragten hinsichtlich der Erfahrungen im Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe.

**Tab. 2:** Grad der Übereinstimmung mit den Aussagen in der Primarstufe.

Nummer	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1.	28,6	14,3	20	28,6	8,6
2.	25,7	28,6	17,1	17,1	11,4
3.	34,3	20	11,4	20	14,3
4.	28,6	8,5	14,3	20	28,6
5.	28,6	31,4	14,3	14,3	11,4
6.	34,3	22,9	17,1	17,7	8,6
7.	54,4	28,6	8,6	6,4	2
8.	42,9	28,6	8,6	20	0
9.	31,4	40,00	14,3	5,7	8,6
10.	35,3	38,2	3,5	5,4	17,6

**Tab. 3:** Grad der Übereinstimmung mit den Aussagen in der Sekundarstufe.

Nummer	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1.	0	25,7	42,9	8,6	22,9
2.	11,4	37,1	37,1	8,6	5,8
3.	8,6	37,1	28,6	8,6	17,1
4.	2,9	31,4	11,4	11,4	42,9
5.	17,1	45,7	14,3	11,4	11,4
6.	0	51,5	17,1	17,1	14,3
7.	11,4	54,3	17,1	11,4	5,8
8.	31,4	45,7	5,7	8,6	8,6
9.	14,3	42,9	20	11,4	11,4
10	25,7	45,7	8,6	5,7	14,3

Die Daten aus den Tabellen 2 und 3 zeigen, dass die Mehrheit der Befragten der Ansicht ist, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache, insbesondere Deutsch, in der Grundschule ohne die Beherrschung von formelhaften Sequenzen zum Ausdruck unterschiedlicher Kommunikationsabsichten unmöglich ist (2). Eine beträchtliche Anzahl von 68,8% der Befragten ist der Meinung, dass sie im Deutschunterricht in der Grundschule, weder im Klassenzimmer noch außerhalb desselben, zum aktiven Sprechen angeregt wurden (4). Weiterhin behauptet mehr als die Hälfte, dass auch in der Sekundarschule die Lernenden nicht ermutigt wurden, aktiv zu sprechen. Eine absolute Mehrheit der Befragten stimmt nicht zu, dass der Schwerpunkt im Deutschunterricht der Grund- und Sekundarstufe auf der Wiederholung der vermittelten Inhalte lag (5). Der größte Prozentsatz der Befragten stimmt der Aussage zu, dass im Primar- und Sekundarschulunterricht gelernte formelhafte Sequenzen meist ohne kreative Anwendung in neuen Situationen auswendig gelernt werden (7). Im Rahmen des Grundschulunterrichts stimmen diesem 83% der Befragten zu, während der Prozentsatz für den Sekundarschulunterricht 65,7% beträgt. Die Daten zeigen, dass mehr als 70% der Befragten der Ansicht sind, dass im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe der Schwerpunkt auf der Vermittlung grammatischer und Rechtschreibregeln lag und weniger auf der aktiven Umsetzung dieser Regeln in der gesprochenen und/oder schriftlichen Ausführung (8), sowie auf der Wiedergabe von

gelernten Inhalten, die in verschiedenen Kontexten unzureichend wiederholt und (ein)geübt wurden (9). Ebenso stimmt eine beträchtliche Anzahl von 70% der Befragten zu, dass die behandelten Inhalte in der Grundschule nicht ausreichend wiederholt wurden, und mehr als 50% der Befragten teilen diese Meinung ebenfalls bezüglich des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe.

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden den Befragten zwei offene Fragen gestellt. Die Erste bezog sich auf die Art und Weise, wie sprachliche Inhalte in der Grund- und Sekundarstufe vermittelt werden (*Beschreiben Sie, wie die Inhalte aus dem Lehrbuch (neue Lektionen) behandelt wurden. Wurde die Bedeutung der formelhaften Sequenzen und der richtigen Verwendung erklärt? Haben Sie formelhafte Sequenzen wiederholt? Haben Sie diese in neuen Kontexten verwendet? Fanden Sie die Inhalte interessant? Waren Sie motiviert? Hatten Sie Angst zu sprechen? Haben Sie dramatische Techniken verwendet? Haben Sie die richtige Aussprache geübt?*) Die Zweite hingegen befasste sich damit, wie sich die Studierenden wünschen, dass die Inhalte unterrichtet werden sollten. (*Wie stellen Sie sich, als angehende Lehrende für DaF, den modernen Deutschunterricht vor? Soll Grammatik isoliert unterrichtet werden? Sollten mehr formelhafte Sequenzen in den Unterricht miteinbezogen werden? Sollte jede formelhafte Sequenz erklärt werden? Sollte Grammatik durch Kommunikationsübungen vermittelt werden? Sollten Lehrbücher entsprechend den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden gestaltet werden? Sollte die Wiederholung von Aufgaben als Mittel für effektives Lernen stärker hervorgehoben werden? Sollte das Sprechen stärker gefördert werden? Wie kann man das Motivationsniveau steigern und die Angst vor dem Sprechen nehmen/mindern?*) Die Befragten haben ihre Antworten auf Kroatisch geschrieben, die von der Fachlehrenden zusammengefasst wurden. Die Antworten auf die erste Frage können wie folgt zusammengefasst werden: i) unzureichende Darstellung formelhafter Sequenzen, mit Hilfe denen, verschiedene Kommunikationsfunktionen ausgedrückt wurden (Danken, Zustimmung oder Widerspruch, Begrüßen, Gratulieren, einfache Fragen stellen usw.); ii) Schwerpunkt war auf der Grammatik durch Aufgaben, die den kommunikativen Aspekt der Sprache nicht förderten; iii) unzureichende Ermutigung/Anreize, gelehrte Redewendungen in kreativen Dialogen zu verwenden; iv) Inhalte der Lehrbücher waren aufgrund der gewählten Themen sehr oft uninteressant für die Lernenden und beeinträchtigten die Motivation negativ; v) sprachliche Inhalte wurden hauptsächlich auswendig gelernt und wurden nicht durch verschiedene kommunikative Aktivitäten (ein)geübt und wiederholt.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sowohl grammatikalische Aspekte der Sprache als auch der Wortschatz zwar unterrichtet, aber nicht ausreichend durch verschiedene kommunikative Aufgaben wiederholt wurden. Aufgrund der unzureichenden Wiederholung von sprachlichen Inhalten und deren Üben in unterschiedlichen Kontexten kann eine Automatisierung der Zielstrukturen nicht erreicht werden. Kovač (2020) weist darauf hin, dass die Übernahme formelhafter Sequenzen ein Entwicklungsphänomen ist und das Endziel der Übergang von einer kontrollierten und langsameren zu einer automatisierten und schnelleren Verarbeitung der Sprache ist. Es ist wichtig anzumerken, dass das explizite Unterrichten von Grammatikregeln im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine Notwendigkeit ist, jedoch zeigen zahlreiche Studien, dass der explizite Unterricht auch gewisse Nachteile hat. In diesem Zusammenhang betonen Ellis et al. (2019), dass nur eine teilweise bekannte grammatikalische Struktur durch expliziten Unterricht in implizites Wissen übersetzt werden kann. Zudem gibt es keine Beweise dafür, dass explizites Lehren völlig unbekannter und neuer Strukturen zu implizitem Wissen (Erwerb von Zielstrukturen) führt. Um einen Übergang zu automatisiertem (implizitem) Wissen zu vollziehen, ist eine längere Einwirkzeit in die Zielform erforderlich. Auch die Auseinandersetzung gegenüber dem zielgerichteten sprachlichen Input ist ein entscheidender Faktor bei der Entwicklung automatisierter Kenntnisse von Grammatikregeln. Daher erfordert ein Unterricht, der auf die Entwicklung impliziten Wissens abzielt, umfangreiches Üben, d. h. Wiederholung.

Anhand der Analyse der Antworten auf die zweite Frage, die sich auf Vorschläge für effektivere Unterrichtsmethoden bezog, können wir Folgendes hervorheben: (i) Der Unterricht sollte auf authentischer Kommunikation basieren (z. B. auf Dialogen, die im täglichen Leben vorkommen); (ii) Der Deutschunterricht in der Primarstufe sollte auf dem Lehren einfacher grammatikalischer Formen und sehr gebräuchlicher formelhafter Sequenzen ausgerichtet sein, während in der Sekundarstufe die Lernende zum aktiven Sprechen ermutigt werden sollten; iv) Anstatt Texte auswendig zu lernen, sollten erlernte Sprachstrukturen durch kreative Kommunikationsaufgaben (ein)geübt werden, die sich positiv auf das Motivationsniveau auswirken; (v) Grammatische Inhalte sollten nicht isoliert, sondern im entsprechenden Kontext unterrichtet werden. (vi) Die Lernenden sollten mehr dazu ermutigt werden, sich kreativ auszudrücken und durch einen angemessenen Unterrichtsansatz sollte die Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache verringert werden.

Aus den zusammengefassten Antworten geht hervor, dass den Studierenden Erfahrungen im aktiven Gebrauch der Sprache in authentischen mündlichen Situationen

fehlen, sowie im Allgemeinen ein moderner Ansatz im Deutschunterricht. Festgestellt wird auch die Bewusstheit der Notwendigkeit des Übens von sehr häufigem Wortschatz, die Bedeutung der Wiederholung relevanter Inhalte, sowie die Tatsache, dass der Grammatikunterricht dazu beitragen sollte, die kommunikative Kompetenz als grundlegendes Merkmal des modernen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Die erzielten Ergebnisse können mit denen von Mihaljević Djigunović und Bagarić (2007) verglichen werden. Die Autorinnen führten eine Umfrage zu den Einstellungen kroatischer Lernenden zum Erlernen von Englisch und Deutsch durch. Sie fanden heraus, dass „Deutschlernende der Meinung waren, dass zu viel Grammatik in ihrem Lehrplan enthalten war“ und dass „Deutschlernende die Auswahl der Lehrbuchtexte und des Vokabulars weniger zufriedenstellend fanden“ (S. 271). Die Lernenden betonten insbesondere die Notwendigkeit, den erlernten Wortschatz zu erweitern, bemerkten jedoch auch, dass der Lehrinhalt zu umfangreich und die Zeit für dessen Vermittlung zu kurz sei.

Reflektierend auf die zusammengefassten Antworten des zweiten Teils dieser Untersuchung können wir folgern, dass im Unterricht authentische Dialoge unzureichend gefördert werden und dass der moderne Unterricht Aktivitäten implementieren sollte, die sich unter anderem positiv auf affektive Faktoren – die Motivation und Minderung der Angst vor dem Sprechen in einer Fremdsprache – auswirken.

## **6. SCHLUSSFOLGERUNG**

Das Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, inwieweit der Deutschunterricht in der Primar - und Sekundarstufe den beschriebenen Leitlinien entsprochen hat, sowie durch die Antworten auf zwei offene Fragen zusätzliche Einblicke in die Erfahrung des Bisherigen und die Wahrnehmung eines moderneren Unterrichtsansatzes zu gewinnen.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Ausrichtung auf die Lernende das Fundament des modernen Unterrichts bildet. Lernende als Empfänger des Unterrichts sind die entscheidendsten Komponenten und Mitgestalter des Bildungsprozesses. Die grundlegenden Merkmale des modernen Unterrichts umfassen die funktionale Anwendung sprachlicher Kenntnisse, Zweckmäßigkeit, Kontextualisierung, funktionale Relevanz, angemessene Gestaltung von Aufgaben, klare Zielsetzungen, sorgfältige Planung bei der Gestaltung von Aufgaben, kontinuierliches Feedback sowie systematische Überwachung des Lernfortschritts der Lernenden während der Ausführung

von Aufgaben. Der moderne Unterrichtsprozess betont daher die Bedeutung kreativer Kommunikationsaufgaben, um somit die aktive Anwendung der Sprache, eine qualitativ hochwertige Sprachverarbeitung und das Erlernen neuer sprachlicher Strukturen zu fördern. Aus den dargelegten Antworten geht hervor, dass den Lernenden Erfahrungen im aktiven Gebrauch der Sprache in authentischen Situationen fehlen. Es wurde auch eine Bewusstheit der Notwendigkeit der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, das Einüben eines sehr häufigen Wortschatzes, die Bedeutung der Wiederholung und die Tatsache, dass der Grammatikunterricht auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen ausgerichtet sein sollte, wahrgenommen.

Diese Untersuchung ist auf eine relativ kleine Stichprobe von Befragten beschränkt, könnte jedoch praktische Implikationen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache haben. Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung deuten auf die Notwendigkeit eines moderneren Ansatzes im Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe hin. Dies gilt insbesondere unter Berücksichtigung individueller Unterschiede zwischen den Lernenden, wie z.B. sprachliche Begabung, aber auch affektiver Faktoren (Motivation und Angstgefühle), die, unter anderem, entscheidende Faktoren für den schrittweisen Erwerb einer Fremdsprache sind.

## LITERATURVERZEICHNIS:

1. Ahmadian, Mohammad Javad, Mansoor Tavakoli (2011), "The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production", *Language Teaching Research*, 15(1), 35–59.
2. Bagarić, Vesna, Jelena Mihaljević Djigunović (2007), "Definiranje komunikacijske kompetencije", *Metodika*, 8(14), 84-93.
3. Bagarić Medve, Vesna (2012), *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*, Filozofski fakultet u Osijeku
4. Ballweg, Sandra, Sandra Drumm, Britta Hufeisen, Johanna Klippel, und Lina Pilypaityte (2013). *DLL - deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit*, Klett Langenscheidt, Stuttgart
5. Belliveau, George, Won Kim (2013), "Drama in L2 learning: A research synthesis", *Scenario*, 2, 7–27.

6. Burger, Harald (2015), *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin
7. Bygate, Martin (2001), "Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Oral Language", In: M. Bygate, P. Skehan und M. Swain (Hg.), *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Pearson Education, 23-48.
8. Council of Europe (CoE) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge
9. Ellis, Rod, Peter Skehan, Shaofeng Li, Naatsuku Shintani, Craig Lambert (2019), *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*, Cambridge Core
10. Götz, Sandra (2013), *Fluency in native and nonnative English speech*, John Benjamins, . Amsterdam
11. Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2023), "Die Relevanz von Sprechflüssigkeit in der interkulturellen Lehr-/Lernkommunikation am Beispiel studentischer Referate – ausgewählte empirisch basierte Erkenntnisse", *Academic Journal of Modern Philology*, 19, 105–116.
12. Gruber, Verena, Mirjana Matea Kovač (2022), "Eine praxisorientierte Interventionsstudie zur Verwendung von Konjunkionaladverbien", *Društvene i humanističke studije*, 2(19), 671-690.
13. İşiğüzel, Bahar (2020), " The effect of the drama-based German foreign language course application on motivation and flow experience", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 883–895.
14. Kovač, Mirjana Matea (2020), *Govorna fluentnost u stranome jeziku*, Filozofski fakultet u Splitu, Split
15. Lambert, Craig, Judit Kormos, Nanny Minn (2017), "Task repetition and second language speech processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167–196.
16. Listeš, Srećko, Linda Grubišić Belina (2016), *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb
17. Lauer, Mark (2008), "The Performing Arts in Second Language Acquisition: A Report on the Experience of Dramatizing a Novel", *Scenario*, 2(1), 18–40.
18. Maratović Tolić, Anita, Tanja Rubil (2014), "Definiranje kompetencija učenika u učenju i podučavanju njemačkog jezika", *Zbornik radova sveučilišta u Šibeniku*, 8(3-4), 121–134.

19. Matekalo, Ivana, Mirjana Matea Kovač, Ana Sarić (2020), "Drama u nastavi engleskog jezika", *Odgojno-obrazovne teme*, 3(3), 25-40.
20. Matthias, Bettina (2007), "Show, Don't Tell: Improvisational Theatre and the Beginning Foreign Language Curriculum", *Scenario*, 1(1), 56-69.
21. Mihaljević Djigunović, Jelena, Vesna Bagarić (2007), "A Comparative Study of Attitudes and Motivation of Croatian Learners of English and German", *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 52, 259-281.
22. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019), *Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik*, Zagreb; dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/njemacki-jezik/743>. Pristupljeno 24. 04. 2024.
23. Peters, Elke (2012), "Learning German formulaic sequences: The effect of two attention-drawing techniques", *The Language Learning Journal*, 40(1), 65-79.
24. Reitbrecht, Sandra (2017), *Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung*. (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 10), Frank & Timme, Berlin
25. Reitbrecht, Sandra (2019), "Sprechflüssigkeit: Lernziel oder auch Lehrziel", In: Guerrero Calle, Santi, Naomi Shafer (Hg.), *Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sprechen – Schreiben – Mitreden*. (Sondernummer Rundbrief AkDaF), AkDaF/ ledafids Stallikon, 11-20.
26. Ronke, Astrid (2005), *Wozu all das Theater? Drama and Theatre as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, PhD dissertation, Technische Universität Berlin, Germany
27. Sample, Evelyn, Marije Michel (2014), "An Exploratory Study into Trade-off Effects of Complexity, Accuracy, and Fluency on Young Learners' Oral Task Repetition", *TESL Canada Journal*, 31(8), 23-46.
28. Schmitt, Norbert, Ronald Carter (2004), "An Introduction", In: N. Schmitt (Hg.), *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*, John Benjamins, Amsterdam, 1-22.
29. Segalowitz, Norman (2010), *Cognitive bases of second language fluency*, Routledge, New York
30. Sheppard, Chris, Rod Ellis (2018), "The effects of awareness-raising through stimulated recall on the repeated performance of the same task and on a new task of the same type", In: M. Bygate (Hg.), *Learning language through task repetition* John Benjamins Publishing Company, 171-192.

31. Stanišić, Esmeralda (2015), "Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika", *Hrvatski: Časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 13(2), 67–77.
32. Thurmair, Maria (1989), *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen
33. Vukojević, Zrinka (2016), *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*, Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu - Filozofski fakultet, Zagreb
34. Wettemann, Ulrich (2016), *Formelhafte Sequenzen im Fremdsprachenunterricht*, Verlag Dr. Kovač
35. Wood, David (2010), *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom applications*, Continuum, London

## TEACHING AND LEARNING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL: A CASE STUDY

### Summary:

The development of communicative and pragmatic competence is considered one of the main goals of modern foreign language teaching. The primary focus of this paper is to explore how German was taught in school. 35 learners in the first and second years of the Bachelor's degree program in German studies in the 2021/2022 academic year at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split were surveyed. An online questionnaire was used for the study, which included an overview of German lessons in primary and secondary school. The absolute majority of respondents agreed that formulaic sequences were taught in primary and secondary school. However, regarding the question of promoting fluency, there are divided opinions among the students. In addition, most respondents agree that the focus in both primary and secondary German lessons was on grammar and spelling rules and less on their active use in the spoken language. Also, from the received answers to the question posed about the method of teaching linguistic content, it is clear that the teaching of the content from the textbooks was, as a rule, taught according to the principle of reading, translating and memorizing, without repetitions in the form of dialogues and in some new communication situations. Thus, the present study can serve as a stimulus to think about more modern teaching methods, aiming at the development of communicative and pragmatic skills.

**Keywords:** speaking fluenc; communication skills; formulaic sequences

Adressen der Autoren

Authors' address

Mirjana Matea Kovač  
Universität Split  
Philosophische Fakultät  
mirjana@ffst.hr

Silvija Ugrina  
Universität Split  
Philosophische Fakultät  
sugrina@ffst.hr

