



Beata Menzlová a kolektív autorov

Viacjazyčnosť a jazykové vzdelávanie na Slovensku

Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht in der Slowakei

Multilingualism and language learning in Slovakia

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie
Bratislava 2020

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie

Viacjazyčnosť na Slovensku a v Európe – výzvy a perspektívy.
Podpora vyučovania druhého cudzieho jazyka a jazykov národnostných menšín

Bratislava, 6. – 7. mája 2019

Vydavateľ: Štátny pedagogický ústav, P.O.Box 26, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Editorky:

Ing. Beata Menzlová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
PhDr. Eva Farkašová, CSc., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,
Bratislava

Recenzentky:

Prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD., Trnavská univerzita, Trnava
Prof. Zuzana Straková, PhD., Prešovská univerzita, Prešov
Mgr. Zuzana Motešická, PhD., Slovenská technická univerzita, Bratislava
Mgr. Petra Milošovičová, PhD., Univerzita Komenského, Bratislava
Mgr. Soňa Tereková, PhD., Österreich Institut, Bratislava

Za jazykovú úpravu sú zodpovední autori. Rukopis neprešiel redakčnou ani jazykovou úpravou.

Rozsah: 150 strán
Rok vydania: 2020

ISBN:978-80-8118-247-1

© **Autori/Autor*innen:**

Beata Menzlová a kolektív autorov

Bijeikienė Vilma, Vytautas Magnus University, Lithuania

Döményová, Andrea, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Farkašová Eva, Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Grein Marion, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland

Halászová, Anita, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Jursová Zacharová Zlatica, Comenius Universität in Bratislava, Slowakei

Ledneczká Gyöngyi, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Marková Zuzana, Comenius Universität in Bratislava, Slowakei

Menzlová Beata, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Meškauskienė Almantė, Vytautas Magnus University, Lithuania

Niebuhr-Siebert Sandra, Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, Deutschland

Tímárová Lívia, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Obsah - Inhalt - Content

Úvod	6
Príhovory – Speeches - Grußworte	9
<i>Joachim Bleicher</i> , Deutsche Botschaft Pressburg, 2019 So viele Sprachen du sprichst, so viele Male bist du Mensch	10
<i>Mag. Georg Kilzer</i> , Österreichische Botschaft Pressburg, 2019 Die Bedeutung des Erlernes der deutschen Sprache in der Slowakei aus österreichischer Perspektive	12
Príspevky – Contributions – Beiträge	15
<i>Marion Grein</i> , Johannes Gutenberg-Universität Mainz Jede Sprache ein Gewinn - ein Plädoyer für die Mehrsprachigkeit	16
<i>Sandra Niebuhr-Siebert</i> , Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, Deutschland Freude am Sprachenlernen – Wie eine Fremdsprache zur eigenen wird	35
<i>Beata Menzlová</i> , National Institute for Education in Slovak republic, Bratislava CLIL in Slovakia.....	51
<i>Beata Menzlová</i> , Štátny pedagogický ústav, Bratislava CLIL ako nástroj na podporu vyučovania cudzích jazykov	58
<i>Eva Farkašová</i> , Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology Bratislava, Slovakia Some psychological aspects in CLIL teaching and learning	69
<i>Zlatica Jursová Zacharová</i> , Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave Učenie jazykov pomocou naratívneho formátu	81
<i>Zuzana Marková</i> , Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave Ich lerne eine Fremdsprache. Ich lerne mich besser kennen.	91

<i>Karin Rózsová Wolfová</i> , Goethe Institut Bratislava, Univerzita Komenského, Bratislava Lehrerrolle und Lehrverhalten im heutigen Fremdsprachenunterricht.....	101
<i>Gyöngyi Ledneczka, Lívia Tímárová</i> , Štátny pedagogický ústav, Bratislava Maďarský jazyk v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským	106
<i>Anita Halászová, Andrea Döményová</i> , Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, 830 00 Bratislava Vyučovanie slovenského jazyka zamerané na komunikáciu – cieľ národného projektu Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským	121
<i>Bijeikienė Vilma, Meškauskienė Almantė</i> , Vytautas Magnus University, Lithuania Development of plurilingual competences in Lithuanian general education	133

Úvod

Pojem „viacjazyčnosť“ možno chápať v dvoch rovinách: ide o pomenovanie schopnosti fyzickej osoby ovládať a používať niekoľko jazykov, rovnako tento termín označuje koexistenciu navzájom rozdielnych jazykov na jednom geografickom území. V súčasnosti je 24 úradných jazykov EÚ: anglický, bulharský, český, dánsky, estónsky, fínsky, francúzsky, grécky, holandský, chorvátsky, írsky, litovský, lotyšský, maďarský, maltský, nemecký, poľský, portugalský, rumunský, slovenský, slovinský, španielsky, švédsky a taliansky jazyk.

EÚ je domovom viac ako 60 pôvodných regionálnych alebo menšinových jazykov, ktorými hovorí spolu približne 40 miliónov ľudí. Patria medzi ne baskický, katalánsky, frízsky, laponský, waleský jazyk, či jidiš.

Jedným z cieľov politiky EÚ v oblasti viacjazyčnosti je, aby každý Európan hovoril okrem svojho materinského jazyka aj ďalšími dvomi jazykmi. Najlepším spôsobom na dosiahnutie tohto cieľa by bolo zavedenie výučby dvoch cudzích jazykov u detí v začiatkoch školského veku. Ukázalo sa, že týmto sa môže zefektívniť jazykové vzdelávanie a zároveň zlepšiť znalosť materinského jazyka.

EÚ sa usiluje o ochranu bohatej jazykovej rozmanitosti Európy a podporuje jazykové vzdelávanie, pretože:

- lepšie jazykové znalosti umožňujú väčšiemu počtu ľudí študovať a/alebo pracovať v zahraničí a zlepšiť si šance na pracovnom trhu,
- znalosť cudzích jazykov podporuje porozumenie medzi ľuďmi z rôznych kultúr, čo je kľúčové v mnohojazyčnej a multikultúrnej Európe,
- na efektívne obchodovanie v Európe potrebujú podniky jazykovo zdatných zamestnancov,
- trh jazykových služieb (preklad a tlmočenie, výučba jazykov, jazykové technológie atď.) je jedným z najrýchlejšie sa rozvíjajúcich odvetví hospodárstva.

Jazyky sú spôsobom ako sa dorozumievame. Jazyky prispievajú k lepšiemu dorozumievaniu medzi deťmi, dospelými, medzi krajinami a k vzájomnému porozumeniu. Prieskumy ukázali, že deti sa vedú s novými jazykmi stotožniť. Dvoj- alebo viacjazyčné deti, ktoré od začiatku vyrastajú s viacerými jazykmi, učia sa jazyky od útleho veku, považujú svoju viacjazyčnosť za úplne prirodzenú.

Na Slovensku je štátnym jazykom slovenčina, ale okrem toho sa hovorilo a doposiaľ hovorí národnostnými jazykmi a dialektmi. Bratislava bola dlhé roky trojjazyčná – slovenčina, nemčina a maďarčina sa bežne používali paralelne. Celkove je na Slovensku dvanásť jazykov národnostných menšín: bulharský, český, chorvátsky, maďarský, nemecký, poľský, rómsky, rusínsky, ukrajinský jazyk, ruský jazyk, srbský jazyk jazyk. Niektoré národnostné menšiny majú aj školy, kde sa môžu žiaci daný jazyk učiť.

V základných a stredných školách žiaci majú možnosť si vybrať zo šiestich cudzích jazykov: anglický jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, francúzsky jazyk, taliansky jazyk a španielsky jazyk.

Štátny pedagogický ústav pripravuje pre základné a stredné školy vzdelávacie programy pre všetky cudzie jazyky a komunikačné úrovne A1 - B2, pre bilingválne školy C1, ako aj vzdelávacie programy pre školy národnostných menšín. Okrem toho organizovala dve medzinárodné konferencie s témou viacjazyčnosť. V dňoch 6. – 7. mája 2019 sa uskutočnila v Bratislave druhá medzinárodná konferencia pod názvom *Viacjazyčnosť na Slovensku – výzvy a perspektívy. Podpora vyučovania druhého cudzieho jazyka a jazykov národnostných menšín*. V publikácii uvádzame príspevky prezentované na konferencii. Príspevky sú venované problematike viacjazyčnosti z rôznych perspektív ako napr. z neurobiologickej perspektívy alebo zlepšenie jazykových kompetencií u detí napríklad metodikou CLIL alebo naratívnu formou.

Príhovory – Speeches - Grußworte

So viele Sprachen du sprichst, so viele Male bist du Mensch

Grußwort des Botschaftlers in der Slowakei Joachim Bleicher, (2019), Deutsche Botschaft Pressburg, 2. Internationale Konferenz: „Mehrsprachigkeit in der Slowakei (und in Europa)-Herausforderungen und Perspektiven“

Joachim Bleicher
Deutsche Botschaft Pressburg, 2019

„Kolko reči vieš, toľkokrát si človekom“ – „So viele Sprachen du sprichst, so viele Male bist du Mensch“. - Dieses wunderbare slowakische Sprichwort könnte als Leitmotiv über dieser Konferenz stehen. Es dürfte zugleich in jedem Bildungsprogramm, das sich den europäischen Werten von Aufklärung und Humanismus verpflichtet fühlt, eines der fundamentalen Prinzipien beschreiben. Die Kenntnis einer jeden zusätzlichen Sprache steigert unser Vermögen, die Welt zu verstehen, die Welt zu erleben, die Welt zu gestalten. Die Öffnung für das Fremde, sie eröffnet neue Möglichkeiten: **Wissen ist Macht**. Es ist sicher kein Zufall, dass dieses Sprichwort in der Slowakei entstanden ist, denn **hier hat Mehrsprachigkeit Tradition**, und ist noch heute vielerorts selbstverständlich – denken sie an das dreisprachige Preßburg, in dem Slowakisch, Ungarisch und Deutsch nebeneinander gesprochen wurden. Im Jahr 2011 beherrschte jeder zweite Slowake zwei Fremdsprachen oder mehr. Das war Europarekord! Auch daher hat es die Slowakei wie wenige andere Länder verstanden, internationale Investoren ins Land zu holen: Einheimische **Fachkräfte mit ihren Fach- und Sprachkenntnissen garantieren Wachstum und Wohlstand in der Slowakei**. Dieses solide Fundament verdient es, erhalten zu werden! Der British Council hat kürzlich eine überaus interessante Studie veröffentlicht. Aus dieser geht hervor: Die Wirtschaftsleistung Großbritanniens könnte um 3,5 % höher sein, wenn Kenntnisse von Fremdsprachen weiter verbreitet wären. **3,5 % der Wirtschaftsleistung** gehen verloren, weil die Kommunikation mit Mitarbeitern, Kunden oder Zulieferern nicht auch in deren Muttersprache erfolgen kann. - Das ist der Befund in einem Land, dessen Sprache unbestritten die meist genutzte Verkehrssprache in der Welt ist! Zugleich hat der British Council **die meistbenötigten Sprachen** im Vereinigten Königreich „post Brexit“ ermittelt: Es sind die Sprachen aufstrebender Weltregionen, und es sind die Sprachen der Freunde und Partner in der europäischen Nachbarschaft: **Französisch, Mandarin, Arabisch, Spanisch und Deutsch**. Warum berichte ich das? - Diese Studien aus Großbritannien zeigen klar: Die Kenntnis weiterer Fremdsprachen neben dem Englischen führt zu messbaren wirtschaftlichen Gewinnen. **Mehrsprachigkeit zahlt sich aus!** Das gilt umso mehr unter den Bedingungen einer globalisierten Welt und erst recht auf dem europäischen Binnenmarkt. Deswegen haben wir uns in der EU auf die Barcelona-Ziele verständigt: **Jeder Europäer soll neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen**

erlernen und anwenden können. Auch in der Slowakei erwarten Arbeitgeber von ihren Mitarbeitern Mehrsprachigkeit: Ausländische Investoren in der Slowakei ebenso wie slowakische Unternehmen mit Geschäftsbeziehungen ins Ausland. Dell zum Beispiel, eine amerikanische IT-Firma mit einem Service-Center in der Slowakei, sucht händeringend Mitarbeiter mit Deutschkenntnissen – um von hier aus den deutschsprachigen Markt zu bedienen. Ähnliches gilt für Henckel. Bei VW (Volkswagen) Slovakia oder T-Systems (Deutsche Telekom Systems) können Bewerber mit Deutschkenntnissen besser Karriere machen – hier, in ihrer Heimat. Ähnliche Beispiele lassen sich auch für andere Sprachen finden – Wir werden dazu bei der anschließenden Podiumsdiskussion sicherlich noch mehr hören. Derzeit gilt: **Fachkräfte sind in der Slowakei Mangelware, Fachkräfte mit den passenden Fremdsprachenkenntnissen erst recht.** Unternehmen, die es sich leisten können, bieten daher ihren Mitarbeitern Sprachausbildung an. Oder die Bewerber selbst müssen Zeit und Geld in ihre Sprachenkenntnisse investieren. Wer das nicht schafft, hat das Nachsehen. Der Bedarf an und der Nutzen von Mehrsprachigkeit sind unabweislich. Aus diesem Grunde begrüßen wir sehr, dass heute diese Konferenz zur Mehrsprachigkeit hier in der Slowakei stattfindet – und haben sie sehr gern unterstützt. **Die Entscheidung der Bildungsministerin, Schulen die Möglichkeit einzuräumen, neben Englisch auch andere Sprachen wieder als 1. Fremdsprache anbieten zu können, halten wir für einen richtigen ersten Schritt.** Dies haben wir – gemeinsam mit weiteren Botschaften, Wirtschaftskammern und Kulturinstituten – bereits im Dezember vergangenen Jahres in einer gemeinsamen Erklärung kundgetan. Neben Englisch stehen nun auch wieder Deutsch, Russisch, Französisch, Spanisch und Italienisch zur Auswahl – Sprachen, deren Schülerzahlen in den letzten Jahren zurückgegangen sind, weil sie nicht mehr als erste Fremdsprache gewählt werden konnten. An der in den letzten Jahren aufgebauten starken Stellung des Englischen wird das nichts ändern. Wichtig ist aber, dass auch der bestehende Bedarf des Unterrichts in anderen Fremdsprachen angemessen gedeckt wird. Zugleich wünschen wir uns von der Konferenz auch einen **Impuls für das Nachdenken darüber, ob nicht die Stellung der zweiten Fremdsprache gestärkt werden kann.** Studien zeigen: Der Umgang mit verschiedenen Sprachen hat einen wechselseitig positiven Effekt auf alle Sprachen – auch die Muttersprache profitiert vom Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache. Fremdsprachen fördern zudem die kognitiven Begabungen von Kindern, neben den linguistischen insbesondere auch die mathematischen Fähigkeiten. In Litauen sind sogar drei Fremdsprachen verpflichtend – von den Erfahrungen damit wird sicher später Frau Prof. Bijeikiene berichten. **Die Bundesregierung unterstützt den Deutschunterricht in der Slowakei** auf vielfältige Weise: Mit dem Goethe-Institut, das die Nachfrage nach Sprachkursen kaum bewältigen kann, oder mit dem Netzwerk deutscher Partnerschulen „PaschNet“, von denen es in der Slowakei derzeit – noch! – knapp 40 gibt. Für eine Fortsetzung dieser Unterstützung sind wir angewiesen auf ein bildungspolitisches Umfeld, das weiterhin eine Basis für dieses Engagement bietet. Sprich: Ein Umfeld, das allen Schülern, die das wünschen, wieder die Gelegenheit gibt, eine weitere Fremdsprache neben dem Englischen zu erlernen, und das zu einem möglichst frühen Zeitpunkt.

Die Bedeutung des Erlernes der deutschen Sprache in der Slowakei aus österreichischer Perspektive

*Grußwort Gesandter Mag. Georg Kilzer, Österreichische Botschaft Pressburg,
2. Internationale Konferenz: „Mehrsprachigkeit in der Slowakei (und in Europa)-Herausforderungen und
Perspektiven“*

Mag. Georg Kilzer
Österreichische Botschaft Pressburg, 2019

Ich freue mich, heute als Vertreter der Österreichischen Botschaft hier zu sein und darf Ihnen eingangs die besten Grüße der österreichischen Botschafterin, Mag. Margit Bruck-Friedrich, übermitteln. Sie kann heute aufgrund anderer Verpflichtungen leider nicht persönlich teilnehmen.

Nach meinen geschätzten Vorrednern fühle ich mich ehrlich gesagt ein wenig wie der deutsche Humorist Karl Valentin, der in einer solchen Situation einmal scherzhaft meinte: „Es ist zwar schon alles gesagt, nur noch nicht von jedem!“

Ich werde mich jedenfalls bemühen ein paar zusätzliche Aspekte aus österreichischer Sicht einzubringen. Gerade vor einem Fachpublikum, wie es heute hier vertreten ist, muss nicht extra betont werden, dass jede Fremdsprache, die ein Mensch erlernt, eine große Bereicherung darstellt. Dies gilt noch mehr für eine zweite Fremdsprache oder gar eine dritte oder vierte. Mit jeder Fremdsprache tauchen wir in neue Lebenswelten ein und lernen damit nicht nur eine Sprache, sondern eine ganze Kultur, ein ganzes Lebensgefühl, besser kennen und verstehen.

Waren es früher – etwa als ich meine Laufbahn im österreichischen Außenministerium begonnen habe – vor allem Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch, die es zu erlernen galt, so haben heute in unserer globalisierten Welt Russisch, Chinesisch oder Arabisch enorm an Bedeutung gewonnen.

Da ich aber als Vertreter Österreichs zu Ihnen spreche, wird es Sie nicht verwundern, wenn ich die Bedeutung unterstreichen möchte, die Österreich der Pflege und dem Erlernen insbesondere der deutschen Sprache als Fremdsprache in der Slowakei beimisst.

Österreich als unmittelbares Nachbarland ist der zweitgrößte Investor in der Slowakei. Viele österreichische Unternehmen sind im Lande tätig und schaffen hier Arbeitsplätze. Eine im Vorjahr erstellte gemeinsame Studie der Slowakisch-Deutschen Industrie und Handelskammer (SDIHK) und von „Advantage Austria“ hat einmal mehr gezeigt, dass es für unsere Firmen immer schwieriger wird, MitarbeiterInnen mit ausreichenden Deutschkenntnissen zu finden.

Aus österreichischer Perspektive macht es gleich in dreifacher Hinsicht Sinn, dass Deutsch als Fremdsprache in der Slowakei unterrichtet wird:

Zum einen erleichtert es Slowakinnen und Slowaken die Arbeitsaufnahme am österreichischen Arbeitsmarkt, der geradezu vor der Haustüre liegt. Immerhin leben und arbeiten derzeit rd. 42.000 slowakische Staatsbürgerinnen in Österreich.

Zum zweiten erleichtert es die Anstellung bei einem der rund 2.000 in der Slowakei tätigen österreichischen Unternehmen. Viele davon sind Klein- und Mittelbetriebe und gerade hier ist die persönliche Interaktion am Arbeitsplatz besonders wichtig, wichtiger vielleicht als etwa an der Werkbank eines der großen in der Slowakei tätigen Automobilkonzerne.

Und zum Dritten verlagern auch immer mehr Slowaken ihren Wohnsitz auf die österreichische Seite der Grenze (Wolfsthal, Kittsee, Hainburg), womit selbstverständlich auch diverse Behördenwege und Kontakte mit österreichischen Ärzten, Schulen und Kindergärten verbunden sind.

Österreich ist generell bemüht, zur Verbreitung der deutschen Sprache beizutragen und stützt sich bei der Sprachvermittlung in Mittel- und Südosteuropa in erster Linie auf die Österreich Institut GmbH, deren Institute Deutsch in Verbindung mit österreichischer Landeskunde unterrichten.

In der Slowakei sind neben dem Österreich-Institut in Bratislava derzeit sieben österreichische LektorInnen im Rahmen des ÖAD (Österreichischen Akademischen Austauschdienstes) an slowakischen Universitäten tätig. Auch unterrichten mehrere österreichische LehrerInnen an einer bilingualen Handelsakademie in Bratislava.

Als Vertreter Österreichs komme ich natürlich nicht umhin, - bei Veranstaltungen wie dieser - immer auch die Eigenständigkeit des „österreichischen“ Deutsch als Variante, oder besser gesagt Varietät, der Standardsprache zu betonen. Sie alle kennen wohl das Karl Kraus zugeschriebene Bonmot, "Was die Österreicher und die Deutschen trennt, ist ihre gemeinsame Sprache."

Durch das jahrhundertelange Zusammenleben im Vielvölkerstaat der Habsburgermonarchie wurde das österreichische Deutsch mit einer Vielzahl von Lehnwörtern aus den anderen Sprachen Mitteleuropas angereichert. All diese Einflüsse sind als sogenannte Austriazismen noch heute in der deutschen Sprache zu finden

Sehr geehrte Damen und Herren! Nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass in unserer globalisierten und verlinkten Welt Fremdsprachenkenntnisse für junge Menschen immer unverzichtbarer werden, um sich entsprechende Berufs- und Zukunftsperspektiven zu sichern, begrüßt Österreich sehr die Entscheidung des slowakischen Bildungsministeriums, wonach die Wahl der ersten Fremdsprache in den Grundschulen wieder freigegeben wird.

Damit wird ein wichtiger Schritt zur Stärkung von Mehrsprachigkeit im slowakischen Bildungssystem gesetzt. Deutsch und andere wichtige Fremdsprachen erfahren wieder die gewünschte und ihnen zustehende Aufwertung, weiterhin bleibt aber für Eltern und Schüler die Möglichkeit bestehen, sich für Englisch zu entscheiden, falls sie dies wünschen. Um die Mehrsprachigkeit nachhaltig zu fördern, muss aber natürlich auch die Stellung einer zweiten Fremdsprache gestärkt werden. Wenn auch dies geschieht, ist die Slowakei auf einem guten Weg, die Barcelona-Ziele der EU zu erreichen, wonach alle EU-Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen sprechen sollen.

Ich bin jedenfalls überzeugt, dass diese zweitägige Veranstaltung zum Thema „Mehrsprachigkeit in der Slowakei“ einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, um wieder vermehrt Menschen in der Slowakei auch für Deutsch als Fremdsprache zu gewinnen und um insgesamt die traditionelle Mehrsprachigkeit in der Slowakei wiederzubeleben.

Príspevky – Contributions – Beiträge

Jede Sprache ein Gewinn - ein Plädoyer für die Mehrsprachigkeit

Marion Grein
 Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es aufzuzeigen, dass man Kindern mit Sprachen und Fremdsprachen viele Chancen eröffnet. Bereits 1979 zeigte Mario Wandruska, dass in jedem Menschen Mehrsprachigkeit angelegt ist. Er unterschied dabei die sog. „innere Mehrsprachigkeit“ (Hochsprache, Dialekt, Umgangssprache, Fachsprache etc.) von der „äußeren Mehrsprachigkeit“, also der Fähigkeit sich weitere Sprachen anzueignen. Differenziert wird hier retrospektive von prospektiver Mehrsprachigkeit: Bei der retrospektiven Mehrsprachigkeit bringen die Lernenden bereits mehrere Sprachen mit in den Unterricht, d.h. sie sind bilingual oder mehrsprachig aufgewachsen (haben also ihre bereits vorhandenen Sprachen erworben), bei der prospektiven Mehrsprachigkeit werden die „neuen“ Sprachen erst im Fremdsprachenunterricht erlernt. Heute, also 40 Jahre später, ist man im Bereich der Sprachlehrforschung in der Lage, die Vorteile beider Formen der Mehrsprachigkeit eindeutig zu belegen. In einem 1. Kapitel möchte ich zunächst knapp auf die neurowissenschaftlichen Forschungsmethoden eingehen. Im 2. Kapitel wird dann der Unterschied zwischen dem Erwerb einer (oder mehrerer) Sprachen und dem Lernen einer (oder mehrerer) Sprachen unterschieden. Das 3. Kapitel fasst die Erkenntnisse zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit zusammen. Im 4. Kapitel wird fokussiert, was beim Unterrichten von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen ist. Im 5. Kapitel wird ein Blick auf die Bedeutsamkeit der deutschen Sprache in der Slowakei eingegangen, um dann im 6. Kapitel einen kurzen Fazit zu ziehen.

1) Forschungsmethoden & Lernen aus neurobiologischer Perspektive



copyright: The Cognition, Affect, and Temperament Lab, PI: Koralay Perez-Edgar, Nhi Thai photography

Es kommen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz. Gerade bei Kindern wird oftmals mit einem Elektro-Enzephalogramm (EEG) gearbeitet, das die Hirnstromwellen misst (siehe Foto). Alles, was das Gehirn wahrnimmt, verarbeitet es durch elektrische Signale. Es wandelt jedes Geräusch, das Wahrnehmen von Sprache, jedes Bild und jede Berührung in elektrische Impulse um und transportiert sie über die Nervenzellen und -bahnen. Elektroden (kleine Metallplättchen) auf der Kopfhaut messen die Ströme des Gehirns, ein Computer zeichnet sie auf. Derart weiß man heute beispielsweise, dass die Intonation der Erstsprache schon im Babyalter fest gespeichert ist (vgl. Mampe et al. 2009).

Mithilfe der EEG-Studien ist ferner aufgedeckt worden, dass Babys bereits mit ca. 2 Monaten die Laute ihrer Erstsprache(n) (früher: Muttersprache; abgekürzt: L1) diskriminieren können, mit ca. 5 Monaten Betonungsmuster erkennen, semantische Verletzungen (also unpassende Wörter: „Ich habe einen Stein gegessen“) mit ca. 14 Monaten erkannt werden und kurz vor dem 3. Lebensjahr syntaktische Fehler („Ich essen einen Apfel“) registriert werden (vgl. dazu zahlreiche Studien von Wartenburger₁). Bei Kleinkindern wird darüber hinaus mit Nuckelfrequenzmessungen und Eyetrackern gearbeitet. Nuckelfrequenzstudien zeigen beispielsweise, dass Babys bereits kurz nach der Geburt ihre Erstsprache(n) von unbekanntem (also noch nicht gehörten) Sprachen unterscheiden können. Hören sie ihre Erstsprache(n), nuckeln sie sehr viel schneller als bei ihnen unbekanntem Sprachen. Der Saugreflex ist dabei jeweils Indikator für Interesse (vgl. Byers-Heinlein et al. 2010). Mit Hilfe eines Eyetrackers wird aufgezeichnet, wie die Augen eine Szene oder ein Bild wahrnehmen. Das Auge ist zunächst in Bewegung, bis eine Fixation auf einen Punkt vorgenommen wird. Aufgenommen werden Augenbewegung, Blickverhalten und auch die Veränderung der Pupillengröße. Durch die Bewegung der Augen wird die Aufmerksamkeitslenkung des Gehirns abgezeichnet. Bilder, auf denen Menschen (oder Figuren) abgebildet sind, werden dabei beispielsweise länger betrachtet und „genießen“ mehr Aufmerksamkeit als Bilder ohne Gesichter (vgl. u.a. Xiao et al. (2015) mit einem Überblick). Bei Lehrwerken für Kinder spielen also die Protagonisten eine besonders zentrale Rolle. Um zu lokalisieren, wo im Gehirn jeweils Aktivität stattfindet, werden funktionelle Magnetresonanztomographien (fMRT) eingesetzt. Wenn wir die Arme heben, eine Seite eines Lehrwerks betrachten, einen Text vorlesen usw., sind bestimmte Gehirnareale aktiv. Bei diesen Arealen wird Energie verbraucht; die Energie gelangt in Form von Sauerstoff und Zucker über die Blutgefäße zu den beteiligten Neuronen (Nervenzellen) und wird dort „verbrannt“. Diesen Vorgang nutzt die fMRT, indem sie den unterschiedlichen Sauerstoffgehalt sichtbar macht. Man schließt dabei von einem hohen Sauerstoffgehalt indirekt auf eine Aktivierung der Neuronen an diesem Ort, d.h. dass man das sog. „Feuern“ der Neuronen in statische Bilder umsetzt. Das Aktivierungsniveau wird dabei farblich dargestellt (gelb = starke Aktivierung). Dank der fMRT-Technik kann man so zum Beispiel erkennen, dass bei Sprachanfängern im Bereich des Wortschatzes die oder eine Erstsprache(n) immer mit aktiviert wird (vgl. Li 2016; sobald man ein höheres Sprachniveau (B1+) erreicht hat, kann die Aktivierung der L1 unterdrückt werden), reine Einsprachigkeit im anfänglichen Fremdsprachenunterricht also unsinnig ist. Problem vieler Studien und Darstellungen ist, dass nicht zwischen dem Prozess des Spracherwerbs und dem Sprachenlernen differenziert wird, wobei die Unterschiede oft auch fließend sind (siehe Kapitel 2). Eine noch wenig eingesetzte Methode ist die Messung der Neurotransmitter im Speichel. Die Informationsverarbeitung erfolgt über die Nervenzellen und dort über die Weiterleitung von chemischen Botenstoffen, sog. Neurotransmittern. Es werden lernhemmende und lernfördernde Neurotransmitter unterschieden. Grundsätzlich kann man mit der Speichelmessung deutlich machen, dass ein und dieselbe Methode (z.B. Projekte, Übersetzung, Spiele) bei dem einen Lernenden „positive“ Neurotransmitter hervorruft, bei einem anderen „hemmende“.

Damit wird die Individualität der Lernenden nachweisbar und deutlich, dass es die eine Methode des Unterrichtens nicht gibt. Studien beschränken sich hier oft noch auf die Speichelauswertungen bei Kindern mit Aggressionspotential (vgl. z.B. Jwad 2016). Wie funktioniert nun Lernen aus neurobiologischer Perspektive (vgl. Grein 2013)? Lernen ist der Aufbau von festen Verbindungen zwischen den oben angesprochenen Neuronen. Bereits 20 Minuten Sprachunterricht zeigen neue Verknüpfungen zwischen den Neuronen im Gehirn. Jede Wiederholung (und Mehrkanaligkeit) führt zu einer festeren Verbindung im Gehirn, d.h. einer festeren Verbindung zwischen den Neuronen durch Nervenbahnen. Wissen, das feste verankert ist, hat bis zu 10.000 dieser Verbindungen. Ohne Wiederholung lösen sich anfängliche Verbindungen (also neu Gelerntes) schnell wieder und man hat das Gelernte „vergessen“. Längere Pausen zwischen zwei Unterrichtsstunden oder gar längere Ferien ohne Wiederholung lassen einen das „Gelernte“ zuweilen komplett vergessen. Die Weiterleitung der Informationen oder des Lernstoffs erfolgt über die Nervenbahnen, an deren Enden sich Synapsen befinden, und ein Großteil der Informationsweiterleitung erfolgt über die Weiterleitung zahlreicher Neurotransmitter. Bevor jedoch eine Information, also z.B. eine neue Vokabel, das Gehirn erreicht und über die Neuronen an das Gehirn weitergeleitet wird, überprüft das sog. limbische System, ob die Information relevant genug ist, um überhaupt weitergeleitet zu werden. Jeder Reiz wird vom limbischen System emotional bewertet und nur ein Teil der Informationen, also des Lerngegenstandes, wird vom Gehirn aufgenommen. Der Historiker Plutarch (ca. 45-125 n. Chr.) sagte bereits vollkommen richtig: „Der Geist ist kein Schiff, das man beladen kann, sondern ein Feuer, das man entfachen muss“. Wenn das Feuer nicht entfacht ist, leitet das limbische System das Wissen nicht weiter. In Kapitel 4 steht die Frage nach einer ansprechenden Vermittlung, also einer solchen, die das limbische System anspricht, im Vordergrund.

2) Erwerben vs. Erlernen

Wie eingangs bereits dargestellt, beginnt der Erstspracherwerb bereits im Mutterleib. Das Neugeborene kommt mit rund 100 Milliarden auf die Welt. Bei jedem Reiz entstehen zwischen diesen Neuronen Verbindungen. Die Erstsprache(n) wird/werden erworben, wobei die Sprachentwicklung und der Verlauf bei allen Kindern identisch, auch wenn zeitlich leicht verzögert, ist, d.h. bei allen Kindern ist zunächst eine Ein-Wort-, dann eine Zwei-Wort- und dann erst eine Mehrwort-Phase festzustellen. Auch im Bereich der Grammatik zeigen die Kinder einen identischen Verlauf bezüglich des Erwerbs von beispielsweise Plural-markierungen oder Kasus (vgl. z.B. Grieshaber 2017 zu Erwerbssequenzen und der sog. Profilanalyse). Seit ca. 20 Jahren (Wartenburger et al. 2003) wird untersucht, wie das Gehirn den Spracherwerb und das spätere Sprachenlernen funktional verarbeitet und wie sich frühe Mehrsprachigkeit auf das Lernen von Sprachen auswirkt. Wenn zwei oder mehrere Sprachen simultan erworben werden, werden sie in demselben „Sprachennetz“

abgespeichert und weisen dort eine größere neuronale Verdichtung auf. Wird eine Sprache in der Schule erlernt, bildet sich (zumindest bei Monolingualen) zunächst ein neues Sprachennetz aus. Frühe Bilinguale integrieren jedoch auch später erlernte Sprachen stärker in ihr vorhandenes Netzwerk. Das mehr- oder zweisprachige Netzwerk ist, laut Wattendorf et al. (2001: 624) „sufficiently adaptable to allow the integration of later learned languages.“ Diese bereits sehr frühen Erkenntnisse werden zunehmend durch weitere Studien bestätigt (vgl. z.B. Berken et al. 2017). Nun können nicht alle Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, bringt es dann überhaupt etwas, wenn man in Kindergärten oder der Schule Sprachen „unterrichtet“? Ja! Grundsätzlich ist aber auch hier zwischen Erwerben und Erlernen zu unterscheiden. Ein Erwerben scheint möglich bis zum ca. 6. Lebensjahr (je nach Autor variable vgl. Scharun 2017: 21), dies setzt jedoch einen großen Umfang an Input in der Zielsprache voraus, d.h. man müsste einem Kind im Kindergarten der zu erwerbenden Sprache „aussetzen“. Zwei Stunden „frühes Chinesisch“ führen nicht zum Spracherfolg (auch wenn es nicht schadet). Del & Abutalebi (2019: 199) machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit ein komplexes Konstrukt ist, das von drei interagierenden Variablen abhängig ist: dem Alter, der Menge des Inputs und letztendlich dann auch dem erreichten Sprachniveau. Deluca et al. (2019) fassen den Forschungsstand zusammen und zeigen, dass gerade im Bereich der Aussprache nur wenige „ältere“ Lernende muttersprachliche Kompetenz erreichen (2019: 171). Weitere Studien bestätigen jedoch, dass auch späteres Lernen zu gleichen Netzwerken führen kann, wie frühes Sprachenerwerben (2019: 177ff.). Sobald eine höhere Niveaustufe erreicht wird, gleicht das Gehirn dem der Personen, die die Sprache erworben haben. Im Fokus aktueller Studien ist folglich nicht mehr die Frage, wann die Sprache „erworben“ wurde, sondern welches Sprachniveau man erreicht hat (vgl. Andrews 2019: 35, Perani et al. 1998). Andrews (ebd.) schreibt „Recent studies have shown the importance of proficiency as a more reliable factor than age“.

Ziel sollte es also sein, möchte man alle der im nächsten Kapitel skizzierten Vorteile der Mehrsprachigen „erhalten“, auf ein Niveau über B1 zu kommen. Die im folgenden Kapitel zusammengefassten Vorteile „Mehrsprachiger“ treffen demnach auf Lernende einer Sprache zu, wenn sie eine höhere Kompetenzstufe erreicht haben. Aber auch ein niedriges Niveau einer Fremdsprache führt bereits zu einer „Verbesserung“ des Gehirns (vgl. Yang et al. 2015). Darüber hinaus erwerben Lernende beim Sprachenlernen auf allen Niveaustufen interkulturelle Kompetenz.

3) Vorteile der Mehrsprachigkeit

Während man bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts überzeugt war, dass Bilingualismus und Mehrsprachigkeit die intellektuelle Entwicklung bei Kindern hemme (vgl. zum Wandel der Einstellung Wei 2000: 18ff.), weiß man heute, dass Bilingualismus und besonders Mehrsprachigkeit meist große Vorteile für die Entwicklung von Kindern hat. Das

¹ <https://orcid.org/0000-0001-5116-4441>

Handbuch von Schwieter (2019) referiert auf zentrale Studien und fasst auch einige der hier aufgeführten Studien zusammen. Grundsätzlich ist Mehrsprachigkeit der „Normalfall“, Einsprachigkeit die Ausnahme (vgl. z.B. Riehl 2006: 15, de Bot 2019: 3). De Bot (2019: 3) resümiert, dass es 30mal so viele Sprachen gibt wie Länder und dass 70% der Weltbevölkerung auf lediglich 12% der Sprachen zugreifen. Andrews (2019: 22) formuliert: “Empirical data gathered from speakers of the world’s languages, which numbered around 5000 at the current time, indicate clearly that most of the world is bilingual or multilingual. In other words, the monolingual is the exception, not the rule”².

Welche Vorteile werden Mehrsprachigen zugesprochen?

Grundsätzlich geht man von erheblichen kognitiven Vorteilen (bilingual advantage) aus (vgl. Festmann 2018: 109), die jedoch individuell unterschiedlich ausgeprägt sind und mit zahl-reichen weiteren Variablen interagieren. Zu den erforschten Vorteilen gehören eine größere Flexibilität im Allgemeinen, oftmals eine insgesamt größere Lernbereitschaft, bessere Fähigkeiten, sich auf Relevantes zu konzentrieren und verbesserte Koordinationsfähigkeiten (vgl. Festmann 2018: 110; Barac & Bialystok 2011). Auch die Abstraktionsfähigkeit und das metalinguistische Wissen werden mit jeder Sprache gesteigert (vgl. Chin & Wigglesworth 2007; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000; Okal 2014: 227; Barac & Bialystok 2011). Ferner spricht man Multilingualen eine insgesamt etwas größere Empathiefähigkeit zu (vgl. u. a. Dewaele & Wei 2012). Man geht ferner davon aus, dass sowohl das Arbeitsgedächtnis als auch das episodische Gedächtnis von Bilingualen gegenüber Monolingualen überlegen ist (vgl. Schroeder & Marian 2013). Laut den Studien von Kharkhurin (2008) ist auch das divergente Denken als eine Komponente der Kreativität bei Mehrsprachigen ausgeprägter (vgl. auch Leikin 2012). Je mehr Sprachen bereits im Gehirn verankert sind, desto geringer ist darüber hinaus die Sprechangst ausgeprägt (vgl. Dewaele 2010). Leong (2007) fügt als weitere Vorteile eine größere Offenheit gegenüber Neuem, also eine größere Ambiguitäts-toleranz, mehr soziale Initiative und emotionale Stabilität hinzu. Als weitere Vorteile werden eine ausgeprägtere Aufmerksamkeitsfokussierung, eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit und, neben metalinguistischem Wissen, ein besseres metalinguistisches Bewusstsein hervor-gehoben (vgl. Galambos & Goldin-Meadow 1990; Reder et al. 2013; Roehr-Brackin 2018; Bialystok 2001, 2011, 2012). Mehrsprachigen gelingt es insgesamt besser, die Aufmerksam-keit auf mehrere Dinge gleichzeitig zu richten und bestimmte Hirnaktivitäten zu unterdrücken (vgl. de Bleser 2006 zit. nach Gombos 2008, S. 14). Dies beeinflusst die Konzentration insgesamt positiv. Grundsätzlich wird darüber hinaus das spätere Lernen von weiteren Sprachen erleichtert, wenn im Gehirn bereits die Netzwerke von zwei oder drei Sprachen angelegt sind.

Einige Autoren diskutieren dabei, inwiefern die kognitiven Vorteile gegebenenfalls auf die größere interkulturelle Kompetenz zurückzuführen sind (vgl. Leung, Maddux, Galinsky & Chiu 2008). Unabhängig von den Gründen für die gesteigerten kognitiven Fertigkeiten ist die größere interkulturelle Kompetenz grundsätzlich als bedeutsamer Vorteil zu nennen.

Ein ganz ausschlaggebender Faktor ist ferner, dass Sprachen im Gehirn den normalen Demenzprozess des Gehirns verzögern (vgl. Freedman et al. 2014). Dabei machen die

² Laut Ethnologue und weiteren Darstellung ist von ca. 7000 Sprachen auszugehen (vgl auch Okal 2014: 223).

Studien deutlich, dass, je mehr Sprachen beherrscht werden, die Wahrscheinlichkeit einer Altersdemenz geringer wird. Schon der Titel des Artikels *Delaying Onset of Dementia: Are Two Languages Enough?* zeigt, dass das Konzept der Europäischen Union (Muttersprache + zwei Fremdsprachen) ausgesprochen sinnvoll ist. In einer größeren Studie von Klein et al. (2016) wurde die Mehrsprachigkeit mit dem Auftreten von Alzheimer in 93 Ländern korreliert und festgestellt, dass Sprachen im Gehirn tatsächlich einen positiven Effekt, also ein geringeres Auftreten der Krankheit, mit sich bringt.

Neben diese kognitiven Vorteile treten zwei pragmatische Überlegungen: Fremdsprachenkenntnisse eröffnen bessere Chancen, in den jeweiligen Zielsprachenländern zu studieren und sie bieten bessere Berufsperspektiven im In- und Ausland.

Die Ausführungen machen sehr deutlich, dass Fremdsprachen und vor allem Fremdsprachenvielfalt ausgesprochen wichtig sind. Böttger & Sambanis (2018) haben wir zu verdanken, dass die Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und den Neurowissenschaften zunehmend in den Fokus der Sprachlehrforschung gelangen. Der Fremdsprachenunterricht führt jedoch nicht zwingend zu einer fremdsprachlichen Kompetenz, sondern muss auch so konzipiert sein, dass er Schülerinnen und Schüler anspricht.

4) Was ist im Unterricht zu berücksichtigen?

Wie in Kapitel 1 skizziert, wird jede Information auf ihre Relevanz überprüft, d.h. das Gehirn fragt auch im Sprachunterricht immer, ob es sich lohnt, die Sprache zu „lernen“. Ein trockener, grammatikbasierter Fremdsprachenunterricht führt bei den meisten Kindern und Jugendlichen zu Desinteresse. Wenn der Unterricht keinen Spaß macht, lernt der Jugendliche auch mit einem größeren Stundenumfang keinesfalls eine Sprache. Zentral für den Lernerfolg sind die Freude am Lernen und zwingend auch die Freude am Wiederholen, denn auch Kinder müssen Lernstoff immer wieder wiederholen.³

Im Kindergarten ist das Kind noch zu jung, um eine Sprache lernen zu können; hier kann das Kind jedoch eine Sprache erwerben (sog. Immersion), allerdings nur, wenn der Input viele Stunden umfasst, also beispielsweise in einer bilingualen KITA, in der eine Betreuerin immer nur Englisch redet. Jede Woche zwei (oder auch sechs) Stunden „Chinesisch“ führen nicht zum Lernerfolg: zum Erwerben sind das zu wenige Stunden, zum Lernen ist das Kind noch zu jung. Wenn der Chinesisch-Kurs dem Kind jedoch Spaß macht, kann sich das positiv auf ein späteres Chinesisch-Lernen auswirken. Eltern dürfen jedoch nicht erwarten, dass das Kind tatsächlich die Sprache „lernt“.

Wann können dann Kinder anfangen zu lernen? Wie oben angesprochen, geht man davon aus, dass Kinder ca. mit 6 Jahren kognitiv in der Lage sind mit dem Lernen einer Fremdsprache zu beginnen. Zentral ist jedoch, dass das Lernen spielerisch vonstattengeht, an die Interessen der Kinder anknüpft und viele Aktivitäten umfasst (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015: 8). Genau nach diesem Konzept wurde Jana und Dino (Vorschule, 1. Klasse) konzipiert. Es gibt kindgerechte Bilder, eine Geschichte rund um Jana und Dino und viele Aktivitäten.

³ Ausführliche Darstellungen zum Lernen von Kindern und Jugendlichen aus neurobiologischer Perspektive finden sich bei Sambanis (2013) und Böttger & Sambanis (2017).

Jana und Dino⁴



Zu Beginn sollte keine Grammatik im Fokus stehen, sondern Aktivierung und Spaß. Es muss berücksichtigt werden, was Kinder gerne machen, also z.B. Malen:

⁴ Rechte für die Bilder liegt vor.



Für etwas ältere Lernende (Primarstufe) muss das Spielerische weiterhin im Fokus stehen, so z.B. bei Paul, Lisa & co:

Paul, Lisa & co



Und direkt im Anschluss werden die Schülerinnen und Schüler wieder selbst aktiv:

2 Macht die Kettenübung.



1-3

- Hallo, ich bin Laura. Und wer bist du?
- ▲ Ich bin Jonas.

Integriert sind Übungen zum Malen:

c Malt und schreibt zu zweit einen Comic mit diesen Figuren.



Musik kommt zum Einsatz, aber auch hier mit Handlungsorientierung.

6 a Schreib deinen Namen auf und buchstabiere ihn.

b Hör das Lied noch einmal. Steh auf, wenn der Anfangsbuchstabe deines Namens kommt.

Es - o - ef - i - a

Sofia

Bei den Übungsformen wurden solche gewählt, die Kinder in dem Alter (zumindest in Deutschland) bereits kennen:



Vergleiche mit S. Was fehlt in Pauls Zimmer?



Basteln macht den meisten Schülerinnen und Schülern Spaß:



Auch Malen nach Zahlen trifft die Vorlieben eines Großteils der Zielgruppe:

1 Mal die Felder mit den Zahlen 1, 2, 5, 7 und 8 grau aus.



Das Lernen der Sprache erfolgt derart beiläufig. Die Kinder sollen das Sprachenlernen als Spaß empfinden.

Bei Jugendlichen muss man mit ansprechenden Protagonisten arbeiten, nach ihren Interessen fragen und Themen wählen, die für sie von Interesse sind, so wie in Beste Freunde umgesetzt.



Bei den einzelnen Übungen werden die Interessen der Lernenden erfragt. Es wird deutlich, dass ihre Einstellungen von Bedeutung sind.

über Veränderungen sprechen • ein Streitgespräch führen • eine Alternative ausdrücken • eine Einschränkung machen • Wichtigkeit ausdrücken • einen Text zusammenfassen • über Vorlieben sprechen • eine irrealer Bedingung und ihre Folgen nennen • über Rekorde sprechen • sich an etwas erinnern • Regeln verstehen

Lernziele

Was ist eine Wohngemeinschaft (WG)? Was vermutest du? Was stimmt? Kreuze an.

- Man wohnt bei der Familie.
- Man wohnt für einige Zeit bei Freunden.
- Man wohnt mit anderen jungen Menschen in einer Wohnung.
- Man wohnt allein in einer anderen Stadt.
- Man teilt sich die Hausarbeit und die Miete.

Womit würdest du gern mal fahren/fliegen? Womit nicht?

Gibt es in deinem Land auch WGs? Berichte.



Wiederholungen des Wortschatzes können durch unterschiedliche Formen von Rätseln durchgeführt werden.

NACH AUFGABE 2

1a Finde noch drei Wörter zum Thema Schule und drei Wörter zum Thema Universität.

E	H	W	S	W	O	M	S	L
W	I	B	T	A	R	A	E	E
I	O	E	U	B	A	S	M	R
S	T	U	D	I	E	R	E	N
C	Z	S	I	T	Y	T	S	E
H	M	T	U	U	Q	Ö	T	N
U	N	U	M	R	O	C	E	K
L	I	E	U	Ü	S	Y	R	V
J	L	M	O	R	T	U	W	L
A	X	S	C	H	Ü	L	E	R
H	E	Ü	Q	G	D	E	V	Q
R	U	J	A	J	E	A	G	J
Z	S	T	U	D	E	N	T	A
K	C	G	M	E	T	P	B	M

Schule: lernen,

Universität: studieren,



Wissen über das Zielsprachenland und damit auch die Wiederholung von sowohl Wortschatz als auch grammatischen Strukturen kann ebenfalls aktivierend und spielerisch präsentiert werden. Zentral ist, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler aktiviert wird. Keine der Übungsformen und Aktivitäten wird alle Lernenden ansprechen, so dass auf Vielfältigkeit geachtet werden muss. Die Altersgruppe muss - so wie bei Beste Freunde - selbst zu Wort kommen und an der Konzeption des Lehrwerks beteiligt werden.

Wie gut kennst du Deutschland, Österreich und die Schweiz?

Anleitung

Spielt in Gruppen zu dritt oder zu viert. Ihr braucht einen Würfel und vier farbige Spielfiguren. Wer die höchste Zahl würfelt, fängt an

Würfel und geh mit deiner Figur vor. Beantworte dann die Frage. Wenn du richtig antwortest, darfst

du dort stehen bleiben. Wenn du die Antwort nicht weißt oder falsch antwortest, musst du zurück zu dem Feld, wo du gestartet bist. Dann würfelt deine Nachbarin / dein Nachbar rechts von dir. Wer zuerst ins Ziel kommt, gewinnt. Viel Glück!

Die Lösungen stehen auf S. 72.

1

Das Brandenburger Tor ist eine berühmte Sehenswürdigkeit

- a in Graz
- b in München.
- c in Berlin.

2

Jugend forscht® heißt der größte Wettbewerb für

- a junge Musiker aus Deutschland und Österreich.
- b junge Talente aus Technik und Naturwissenschaften.
- c Schweizer Alphorn-Spieler.

START



16

In Köln kann man ... nehmen.

Grammatik darf nicht im Zentrum stehen und sollte möglichst mit Visualisierungen präsentiert werden:

- Syntax: kausaler Nebensatz mit *da***

Hauptsatz: Die Organisatoren suchen Unterkünfte, **da** sie fast 200.000 Gäste **erwarten**.


Nebensatz: sie fast 200.000 Gäste erwarten

da = weil
- Syntax: konditionaler Nebensatz mit *falls***

Hauptsatz: Wir könnten heute ins Kino gehen, **falls** du Zeit **hast**.

Nebensatz: falls du Zeit hast

falls = wenn


- Syntax: konsekutiver Nebensatz mit *sodass / so ..., dass***

Hauptsatz: Du **redest** immer, **sodass** ich nichts **sagen kann**.

Nebensatz: du redest immer, sodass ich nichts sagen kann

Hauptsatz: Du **sprichst** **so** undeutlich, **dass** ich dich nicht **verstehe**.

Nebensatz: sprichst so undeutlich, dass ich dich nicht verstehe

*Mit **so** kann man auch ein Adjektiv im Hauptsatz betonen.*
- Syntax: modaler Nebensatz mit *(an)statt dass, (an)statt ... zu + Infinitiv***

Dabei muss den Schülerinnen und Schülern, die Grammatik lieber selbst entdecken und besser lernen, wenn sie Regeln selbst formulieren, auch die Möglichkeit gegeben werden, selbst aktiv zu werden.

Schreib die Antworten auf die Fragen 1 und 2 aus 5a in das Schema. Ergänze dann die Regel.

Hauptsatz: Wir **kennen** uns, **seit** _____ Ende

Nebensatz: Seit wann? _____

VERGANGENHEIT GEGENWART

Nebensatz: Seit wann? **Seitdem** _____ Ende

Hauptsatz: **versteh** **ICH** mich besser mit meinen Eltern.

VERGANGENHEIT GEGENWART

temporaler Nebensatz: Konjunktion seit/seitdem

Temporale Nebensätze mit _____ beschreiben eine Handlung, die in der Vergangenheit beginnt und bis heute (Gegenwart) dauert.

Seit und *seitdem* haben die gleiche Bedeutung. Du weißt schon, *seit* kann auch eine Präposition sein: *Ich studiere seit zwei Jahren.*

„Bei positiver Bewertung des Lernstoffes und damit einhergehender positiver Emotionalität des Lernenden konnte man nachweisen, dass sich die Synapsen im limbischen System um bis zu 30% vermehrten und der synaptische Spalt zwischen den Nervenzellen sich erkennbar

verringerte, wodurch ein besserer Neurotransmitterfluss und eine bessere Weiterleitung elektronischer Signale bewirkt wurde“ (Lawrenz 2006 : 7; vgl. auch Kieweg 2003: 6).

Je mehr Spaß die Lernenden im Unterricht haben, desto wahrscheinlicher lässt das limbische System das Lernen zu.

5) Warum Deutsch in der Slowakei?

Viele Umfragen zeigen, dass das Deutsche, die in Europa meist gesprochene Erstsprache ist und direkt nach Englisch die wichtigste Fremdsprache. Ferner hat die Europäische Union die Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas festgelegt. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört daher, wie bereits erwähnt, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. Ein Land, das in Zeiten der Globalisierung und den Erkenntnissen der Wissenschaft in Bezug auf die Vorteile von mindestens zwei Fremdsprachen, gar auf eine 2. Fremdsprache verzichtet, schadet den Kindern – und damit auch den Erwachsenen, und damit dem Land. Diesen Rückschritt befürwortet sicher keine Nation. Die Vorteile einer jeden Fremdsprache für die allgemeine kognitive Entwicklung und die Chancen für Studium und den Berufsmarkt sind bewiesen. Nach einer Studie aus dem Jahre 2011, die auf einer Stichprobe von 1086 Teilnehmern basiert, vertrat die entscheidende Mehrheit erwachsener Slowakinnen und Slowaken (89 %) die Ansicht, dass es heutzutage unentbehrlich ist, mehrere Sprachen zu beherrschen, nicht nur Englisch (vgl. Bútorová & Gyarfášová 2011: 19). Englisch als lingua franca wird sicherlich in den meisten Regionen der Welt ihren Rang als 1. Fremdsprache behalten, aber Deutsch eignet sich gerade in Europa sicherlich als zweite Fremdsprache.

Warum nun gerade Deutsch in der Slowakei?

- Zunächst weil es die in Europa am meist gesprochene Sprache und Nachbarsprache (Österreich) ist.
- weil Studienmöglichkeiten in Deutschland und Österreich sicherlich mit die besten der Welt sind (Erasmus).
- weil PASCH-Initiative, Goethe-Institute, DAAD als Begleiter zur Seite stehen und das Lernen des Deutschen unterstützen.
- weil die deutsche Wirtschaft nicht kränkelt und es sowohl in Deutschland, Österreich als auch in der Slowakei bessere Berufschancen mit Deutsch gibt.
- weil Unternehmen aus Deutschland und Österreich die mit Abstand wichtigsten ausländischen Arbeitgeber in der Slowakei sind; hier ist Deutsch sehr viel wichtiger als Englisch!

„Unsere Umfrage zeigt eindeutig, dass Deutschkenntnisse für die Karriere in der Slowakei einen greifbaren Vorteil bieten“, kommentiert Guido Glania, Geschäftsführer der Deutsch-

Slowakischen Industrie- und Handelskammer (DSIHK), die Ergebnisse. Für nahezu alle befragten Firmen (96,5 Prozent) spielen Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Rolle für die Karriere im jeweiligen Unternehmen.

Efing (2015) macht deutlich, dass die Außenhandelskontakte Deutschlands zum Ausland allgemein an der Spitze stehen. Deutschkenntnisse sind somit ein sehr großer Wettbewerbsvorteil aller angehenden Mitarbeiter/innen, da die deutschen Firmen im Ausland (also auch in der Slowakei) das Ziel verfolgen, dass mindestens 40% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Deutsch beherrschen (Efing 2015: 13).

„Englisch wird als gegeben vorausgesetzt und gar nicht mehr als Fremdsprache gezählt“, so dass eine weitere Fremdsprache zwingend notwendig ist und Deutsch das beste Alleinstellungsmerkmal bei Bewerbungen ist (Efing 2015: 13).

Darüber hinaus sind Deutsche auf Platz 3 der Reiseweltmeister (knapp hinter den USA, Platz 1: China; vgl. Forschungsgemeinschaft Urlaub und Reisen). Im Jahr 2017 standen Tschechen an erster Stelle der Besuchergruppen in die Slowakei (645.000); gefolgt von Polen (209.000) und an dritter Stelle Deutsche (192.000) und Österreich (96.000). Die deutschsprachigen Besucher standen also auf Platz 2. Und auch für die Slowaken ist Deutschland auf Platz 2 der Reiseziele (Platz 1: Spanien).

6) Fazit

Wie hinreichend belegt, ist jede Fremdsprache ein Gewinn für die kognitive Entwicklung von Kindern, die ihnen im Erwachsenenalter zugutekommt. Fremdsprachen halten das Gehirn „jung“ und vergrößern Studien- und Berufschancen. Das Deutsche spielt - vor allem aufgrund seiner wirtschaftlichen Situation - eine besonders zentrale Rolle. Erhebungen der Deutschlernenden zeigen, dass das Interesse am Deutschlernen in den vergangenen Jahren vielerorts zugenommen hat. In Südamerika, im Nahen und Mittleren Osten und in Asien steigen die Zahlen der Deutschlernenden (vgl. Datenerhebung zu Deutschlernendenzahlen weltweit <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>). Die Slowakei als Land der Euro-päischen Union und Nachbarland Österreichs wird - neben der Notwendigkeit der Mehr-sprachigkeit - auch erkennen, dass eine Stärkung des Deutschunterrichts wichtig ist.

Bibliography

ABUTALEBI, J., DELLAROSA, P. A., DING, G., WEEKES, B. S., COSTA, A., GREEN, D. W. (2013) Language proficiency modulates the engagement of cognitive control areas in multilinguals. *Cortex* 49: 905–911.

ANDREWS, E. (2019) Cognitive Neuroscience and Multilingualism. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Ed by Schwieter, J. W. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.

BARAC, R. & BIALYSTOK, E. (2011) Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*. Volume 44, Issue 1. 36–54. Cambridge University Press.

BERKEN, J. A., GRACCO, V. L. & KLEIN, D. (2017) Early bilingualism, language attainment and brain development. *Neuropsychologica* 98: 220–227.

BIALYSTOK, E. (2001) Metalinguistic aspects of bilingual processing, *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 169–182.

BIALYSTOK, E. (2011) Reshaping the mind: the benefits of bilingualism, *Canadian Journal of Experimental Psychology* 65 (4): 229–235.

BIALYSTOK, E. & BARAC, R. (2012) Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122: 67–73.

BÖTTGER, H. & SAMBANIS, M. (2017) *Sprachen lernen in der Pubertät*. Narr: Tübingen.

BÖTTGER, H. & SAMBANIS, M. (2018) *Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.

BOVERMANN, M., GEORGIAKAKI, M. & ZSCHÄRLICH, R. (2017) *Paul, Lisa & co. Deutsch für Kinder*. München: Hueber Verlag.

BÚTOROVÁ, Z. & GYARFÁŠOVÁ, O. (2011) *Fremdsprachenkompetenz in der Slowakei: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen*. Bratislava: Goethe-Institut. <http://www.goethe.de/mmo/priv/7654971-STAN-DARD.pdf> [Zugriff 17.05.2019].

BYERS-HEINLEIN, K., BUMS, T. C. & WERKER, J. F. (2010) The roots of bilingualism in Newborns. *Psychological Science* 21 (3): 343–348.

CHIN, N. B. & WIGGLESWORTH, G. (2007) *Bilingualism. An advanced resource book*. Routledge applied linguistics. London, New York: Routledge.

DE BOT, K. (2019) Defining and Assessing Multilingualism. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Ed by Schwieter, John W. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.

DEL M. N. & ABUTALEBI, J. (2019) Language Organization in the Bilingual and Multilingual Brain. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Ed by Schwieter, John W. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.

DELUCA, V., MILLER, D., PLIATSIKAS, Chr. & ROTHMAN, J. (2019) Brain adaptations and neurological indices of processing in adult second language acquisition. Challenges for the critical period hypothesis. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Ed by Schwieter, John W. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.

DEWAELE, J.-M. (2010) *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

DEWAELE, J.-M. & WEI, Li (2012) Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism* 9(4): 352-366.

EFING, Chr. (Hrsg.) (2015) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung - Anforderungen - Förderung*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

FESTMAN, J. (2018). Von Psycholinguistik und Neurowissenschaften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In Böttger, H. & Sambanis, M. *Focus on Evidence II. Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr. 107-118.

FREEDMAN, M., ALLADI, S., CHERTKOW, H., BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M., PHILLIPS, N. A., DUGGIRALA, V., RAJU, S. B. & BAK T. H. (2014) Delaying Onset of Dementia: Are Two Languages Enough? *Behavioural Neurology*. <https://www.hindawi.com/journals/bn/2014/808137/> [Zugriff 17.05.2019].

GALAMBOS, S. J., & GOLDIN-MEADOW, S. (1990) The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition* 34: 1-56.

GEORGIAKAKI, M. & PRIESTEROTH, M. (2019) *Jana und Dino 1*. Kursbuch für Kinder. München: Hueber Verlag.

GEORGIAKAKI, M., GRAF-RIEMANN, E., SCHÜRMAN, A. & SEUTHE, Chr. (2015) *Beste Freunde B1.2*. München: Hueber Verlag.

GREIN, M. (2013) *Qualifiziert unterrichten: Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag.

GRIEßHABER, W. (2017) Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.) *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster u. New York: Waxmann, 221-233.

GRIEßHABER, W. (2016) Plädoyer für Mehrsprachigkeit. Interview mit Wilhelm Grießhaber (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sprachenzentrum) Die Fragen stellte Anastasia Moraitis. In: *Unikate* 49: 16-23.

GOMBOS, G. (2008) Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. *Erziehung und Unterricht* 158 (1): 10-20.

JWAD, Sh. K. Abd, S. T. & ABDULLA, W. (2016) Assessment of salivary flow rate and some important trace elements in saliva sample of Iraqi primary school children with aggressive behaviour. *International Journal of Advanced Research in Biological Sciences* 3 (6): 167-172.

KHARKHURIN, A. V. (2008) The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition* 11(2): 225-243.

KIEWEG, W. (2003) Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Heft 63.

KLEIN, R. M., CHRISTIE, J., PARKVALL, M. (2016) Does multilingualism affect the incidence of Alzheimer's disease? A worldwide analysis by country. *SSM Popul Health* 30 (2): 463-467.

LAWREBZ, B. (2006) Plädoyer für eine gehirngerechtere Vermittlung des syntaktischen Wortes – oder: Das did. Dilemma mit dem Lemma. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 44: 3-9.

LEIKIN, M. (2012) The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspective. *International Journal of Bilingualism* 17 (4): 431-447.

LEONG, C. H. (2007) Predictive validity of the multicultural personality questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation and intercultural experience among Asian graduates. *International Journal of Intercultural Relations* 31: 545-559.

LEUNG, A. K.-Y., MADDUX, W. W., GALINSKY A. D. & CHIU, C.-Y. (2008) Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist* 63 (3): 169-181.

Li, Li (2016) L1 Role in Bilinguals' Mental Lexicon: A Comparative Study between Chinese-English and Alphabetic Bilinguals. *Theory and Practice in Language Studies* 6 (8): 1584-1590.

- LUNDQUIST-MOG, A. & WIDLAK, B. (2015) *DLL DaF für Kinder*. Stuttgart: Klett.
- MAMPE, B., FRIEDERICI, A. D., CHRISTOPHE, A. & WERMKE, K. (2009) Newborns, Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. *Current Biology* 19 (23): 1994-1997.
- OKAL, B. O. (2014) Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research* 2(3): 223-229.
- PERANI, D., PAULESU, E., SEBASTIAN GALLES, N., DUPOUX, E., DEHAENE, S., BETTINARDI, V., CAPPAS, S., FAZIO, F., and MEHLER, J. (1998) 'The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language'. *Brain* 121: 1841-1852.
- REDER, F., MAREC-BRETON, N., GOMBERT, J.E. & DEMONT, E (2013) Second-language learner's advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics, *British Journal of Educational Psychology* 83: 686-702.
- RIEHL, C. M. (2006) Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Becker-Mrotzek, M. Ursula Bredel, U. & Günther, H. (Hrsg.) *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Mehrsprachigkeit macht Schule (2006)*. Duisburg: Gilles & Francke.
- ROEHR-BRACKIN, K. (2018) *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge.
- SAMBANIS, M. (2013) *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr
- SCHARUN, F. 2017. *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion*. Münster: Waxmann.
- SCHROEDER, S. R. & MARIAN, V. (2013) Bilingual Episodic Memory: How speaking two languages influences remembering. In: *Foundations of Bilingual Memory*. Ed. by Heredia, R. & Altarriba, J. Edition: 2014, Chapter: 6. Heidelberg: Springer.
- SCHWIETER, J. W. (Hrsg.) (2019) *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.
- TRACY, R. & GAWLITYEK-MAIWALD, I. (2000) Bilingualismus in der frühen Kindheit. In Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Band III*, Göttingen: Hogrefe, 495-536.
- WANDRUSKA, M. (1979) *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.

WARTENBURGER, I., HAUKE, R., HEEKEREN, J.A., STEFANO, F., CAPPA, A.V., PERANI, D. (2003): "Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain". *Neuron* 37: 159-170.

WATTENDORF, E., WESTERMANN, B., ZAPPATORE, D., FRANCESCHINI, R., LÜDI, G., RADŮ, E.-W., & NITSCH, C. (2001) Different languages activate different subfields in Broca's area. *NeuroImage*, 13 (6): 624.

WEI, Li (Hrsg.) (2000) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.

XIAO, N. G., QUINN, P. C., LUI, S., GE, L., PASCALIS, O. & LEE, K. (2015) Eye tracking reveals a crucial role for facial motion in recognition of faces by infants *Dev Psychol*. 51(6): 744-757.

YANG, J., GATES, K. M., MOLENAAR, P. & LI, P. (2015) Neural changes underlying successful second language word learning: An fMRI study. *Journal of Neurolinguistics* 33: 29-49

Freude am Sprachenlernen – Wie eine Fremdsprache zur eigenen wird

Sandra Niebuhr-Siebert
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, Deutschland

Mehrsprachigkeit ist erklärtes Ziel der Europäischen Union. Welche Sprachen aber sollen Kinder lernen und welche machen sie glücklich? Neben der Muttersprache, so heißt es im Europäischen Referenzrahmen, sollen Kinder mindestens noch zwei weitere Fremdsprachen lernen. Unberücksichtigt bleiben im schulischen Sprachlernangebot aber sehr häufig die Muttersprachen derjenigen Kinder, wenn diese Sprachen sprechen, die zu den sogenannten Minoritätssprachen gehören und nicht offizielle Landessprache(n) sind. Warum ist es aber wichtig, Minoritätensprachen nicht außen vor zu lassen? Öffentlich erwünschte Sprachen sind gern Englisch, Französisch, Spanisch und unter Umständen auch Deutsch. Diese Sprachen versprechen einen hohen ökonomischen Wert, wie bessere Berufschancen, Einkommen etc. Eine kommunikative Verwendung haben Kinder in diesen Sprachen häufig nicht. Und wie können Kinder dennoch Freude am Lernen einer Sprache empfinden, für die sie unmittelbar gar keine kommunikative Verwendung haben?

Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union

Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung hat die Europäische Union (EU) den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität erklärt und finanziert zahlreiche Programme und Projekte in diesem Bereich. Die EU betrachtet die Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jede*r europäische Bürger*in zusätzlich zu seiner/ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. Hier folgt sie in ihren politischen Bemühungen allerdings deutlich dem ökonomischen Prinzip. Es geht um Leistung und Wettbewerbsfähigkeit. Sprache wird so zum ökonomischen Kapital erklärt und als solches behandelt und unter Umständen missbraucht. Es gelten Sprachen als wertvoll, die auf dem ökonomischen Markt etwas wert sind.⁷

⁶ <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

⁷ Quelle: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/language-policy>

In Europa ist Sprachenvielfalt gelebte Wirklichkeit. Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Identität und unmittelbarer Ausdruck von Kultur (siehe Abschnitte 2, 3 und 4). In einer EU, die auf dem Grundsatz „In Vielfalt geeint“ begründet ist, ist die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, für Bürger*innen, Organisationen und Unternehmen gleichsam unverzichtbar. Die Achtung der Sprachenvielfalt ist ein Grundwert der EU, ebenso wie die Achtung des Menschen und die Offenheit gegenüber anderen Kulturen. Im Gegensatz zum ökonomischen Prinzip entspricht dieser Gesichtspunkt dem sogenannten Vielfaltsprinzip. Mittlerweile gelten in der EU 24 Sprachen als Amtssprachen. Amtssprachen

sind die offiziellen Sprachen eines Staates. Es sind die zulässigen Sprachen der Gesetzgebung. Sie sind in internationalen Organisationen zugelassen und werden maßgeblich für Texte von Verträgen, Veröffentlichungen usw. genutzt. Für die Institutionen der EU gilt noch immer die „Verordnung Nr. 1“ (Europäische Atomgemeinschaft 1958) als Beginn ihrer Sprachenpolitik. Die Verordnung vom 16.10.1958 regelt die Sprachenfrage für die Europäische Gemeinschaft. Darin wird festgelegt, dass die Amts- und Arbeitssprachen der Organe der Europäischen Gemeinschaft, wie die EU damals hieß, die Amtssprachen der jeweiligen Mitgliedstaaten sind. In derselben Verordnung wird auch bestimmt, dass sich jede*r EU-Bürger*in an die Organe der Gemeinschaft in einer dieser Sprachen wenden kann und eine Antwort in derselben Sprache erhalten muss. Für die interne Arbeit der EU-Kommission wurden durch den sogenannten Delors-Erlass (Delors 1993)⁸ und durch die Geschäftsordnung der EU-Kommission (Ammon 2015, S. 745 und 789) drei Sprachen herausgehoben: Englisch, Deutsch und Französisch (vgl. Kruse, 2016)⁹. Schaut man genauer auf die Sprachenpolitik des Europäischen Parlaments lässt sich aber eher eine englischsprachige Monolingualität ausmachen:

Wurden im Jahr 1997 noch 45 % aller Dokumente auf Englisch verfasst und anschließend in andere Sprachen übersetzt, waren es 2013 bereits schon 81 %. (Kruse, 2016, S. 2)¹⁰.

Obwohl die meisten EU-Kommissar*innen nach eigener Aussage mindestens zwei Fremdsprachen gut beherrschen, wählen sie meist Englisch, wenn sie sich an die Presse-öffentlichkeit wenden, wie eine kleine Studie 2012 belegt (Kruse 2012, S. 200 ff.)¹¹

⁸ Delors, J. (1993). EG-Nachrichten 34. (Delors-Erlass 6/9/1993).

⁹ Kruse, J. (2016). Deutsch in der EU-Sprachenpolitik. Sprachreport Jg. 32, Heft 1, S. 1-9

¹⁰ ebenda

¹¹ Kruse, J. (2012). Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachpolitisches Ziel der EU. Frankfurt: Lang.

In der EU werden Initiativen für Sprachenvielfalt dennoch durchaus unterstützt. Beispielsweise wird auf Initiative des Europarats in Straßburg seit 2001 jedes Jahr am 26. September der Europäische Tag der Sprachen gefeiert. Erwähnenswert sind auch die Erasmusprogramme. Aber sind wir mit diesen mageren Versuchen tatsächlich bei einer wahrhaftigen Politik der Sprachenvielfalt?

Lässt man zudem die politischen Grenzen einmal außen vor und widmet sich den zahlreichen kleinen Dialekten, Varietäten und Minderheitensprachen, kommt man in Europa auf über 200, von denen einzelne nur noch von wenigen Familien gesprochen werden. Zahlreiche dieser Sprachen sind deshalb vom Aussterben bedroht: Sie werden nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben, mit ihren letzten Sprecher*innen werden auch die Sprachen damit verschwinden. Wenn eine aber Sprache stirbt, wird damit oft auch die Verbindung zur Kultur und Geschichte ihrer Sprecher*innen unterbrochen. Insbesondere bei indigenen Völkern wird die Kultur aber hauptsächlich über die Sprache vermittelt und lediglich mündlich an die nächsten Generationen weitergegeben. Mit dem Aussterben einer Sprache verlieren die Menschen die Bezeichnungen für Pflanzen, Tiere, Orte, Gefühle und religiöse Werte. Oft ist ein kollektives Trauma über Generationen hinweg die Folge. Schaut man über die Grenzen Europas hinaus, sieht

man ebenfalls Versuche die Sprachenvielfalt zu schützen, beispielsweise mit dem internationalen Jahr indigener Sprachen, das dazu beitragen soll, die Rechte indigener Völker besser zu verwirklichen und den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung damit ein deutliches Stück näher zu kommen. Nach UN-Angaben existieren weltweit ca. 6.000-7.000 Sprachen, von denen 4.000 indigene Sprachen sind. **Ein Großteil von ihnen ist heute stark gefährdet. Das Recht auf die eigene Sprache ist deshalb als Menschenrecht in mehreren Mechanismen der UN verankert, unter anderen in der Erklärung zu den Rechten indigener Völker der UN (UNDRIP) und in der Konvention 169 der Internationalen Organisation für Arbeit ILO.** Die Vielfalt von Sprachen ist Teil des immateriellen kulturellen Erbes der Menschheit, sie gilt als verbrieftes Menschenrecht. In der Debatte darum, welche Sprache Kinder und Erwachsene lernen, darf es deshalb nicht ausschließlich um ökonomische, sondern muss auch wahrhaftig um Vielfaltsprinzipien gerungen werden. Hier besteht sowohl auf europäischer sowie auf landes- und kommunalpolitischer Ebene Handlungsbedarf.

Es bleibt die Frage, ist die europäische Politik und sind die Landespolitiken tatsächlich auf Sprachenvielfalt als Prinzip mehrsprachiger Gesellschaften ausgelegt? Oder lassen sich Tendenzen erahnen, die eine Sprachvielfalt zumindest gefährden? Die nachfolgende Abbildung zeigt ganz deutlich, dass Englisch sich zu der wichtigsten Fremdsprachkompetenz in der EU entwickelt hat.

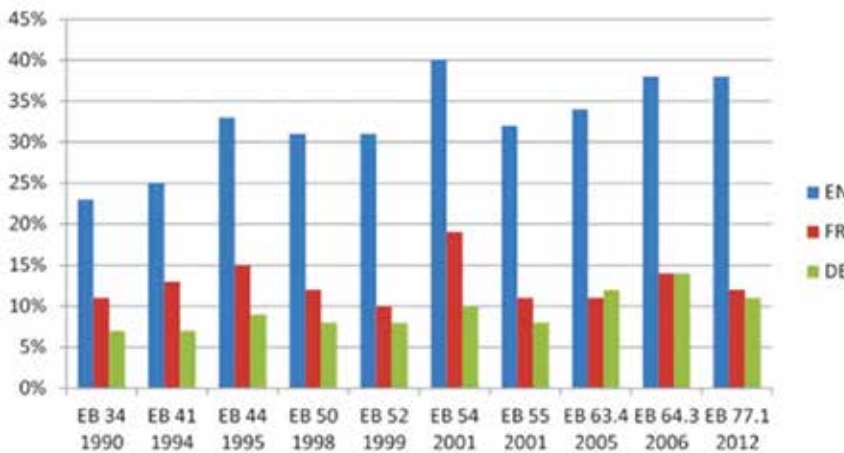


Abbildung 1: Entwicklung der Sprachkompetenzen in der EU¹²

„The more languages, the more English“ (de Swaan 2001, S. 144)¹³. Es wird deutlich, dass andere europäische Sprachen mit der Stellung des Englischen auf absehbare Zeit nicht konkurrieren können. Sollten sie dennoch weiterhin als Fremdsprache verbreitet und gelernt werden, dann nicht anstatt Englisch, sondern zusätzlich als zweite Fremdsprache. **Das heißt: Europa ist nicht vielsprachig sondern verenglischt + Muttersprache +!** Wie in den nachfolgenden Abschnitten ersichtlich, hat diese Entwicklung nicht nur Auswirkungen auf die Sprachpraxis und Sprachenvielfalt,

¹²Quelle: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4763/file/Kruse_Deutsch_in_der_EU_prachenpolitik_2016_1.pdf

¹³De Swaan, Abram (2001): Words of the World: The Global Language System. Cambridge: Polity Press (Quelle: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4763/file/Kruse_Deutsch_in_der_EU_prachenpolitik_2016_1.pdf)

sondern insbesondere auch auf Kulturen, Identität und Denkweisen von Sprecher*innen. Selbstverständlich werden Muttersprachen weiterhin gesprochen, zumindest dann, wenn sie auch Amtssprachen des Landes sind, aber Sprachen, die sich in Wissenschaft und Politik nicht entwickeln, weil sie in diesen Bereichen nicht mehr gesprochen werden, verkümmern und verarmen, ihnen bleibt die Privatheit, öffentliche Varietäten und Register werden durch solche Sprachen zunehmend weniger bedient. Ein weiteres Problem besteht darin, dass etwa 60 % der Europäer*innen überhaupt nicht über genügend Englischkenntnisse verfügen, um die europäische Politik verfolgen (Kruse, 2016, 4) zu können. Das bedeutet, dass somit auch die sprachliche und politische Autonomie von Bürgern gefährdet ist und politischen Eliten vorbehalten bleibt. Auch deutsche Bundestagsabgeordnete verfügen zum Teil nicht über ausreichend englischsprachige Kenntnisse, um in Fachausschüssen über (fach-)englisch-sprachige EU-Vorlagen sprachkundig zu entscheiden (Kruse 2013)¹⁴.

Ist die Slowakei mehrsprachig?

Einer repräsentativen Studie von 2011, die auf einer Stichprobe von 1086 Teilnehmer*innen basiert, vertrat die entscheidende Mehrheit erwachsener Slowakinnen und Slowaken (89 %) die Ansicht:

dass es heutzutage unentbehrlich ist, mehrere Sprachen zu beherrschen, und dass nicht nur Englisch (Bútorová & Gyarfášová 2011, 19)¹⁵ gelernt werden soll.

Dieser Untersuchung zufolge wurde Deutsch in der Slowakei von 49 % der Befragten zumindest zu einem gewissen Grad beherrscht. Dies waren fünf Prozent weniger als diejenigen mit Fertigkeiten im Russischen und sogar drei Prozent mehr als diejenigen mit Fertigkeiten im Englischen. Befragt nach der Bedeutung einzelner Fremdsprachen, schnitt Englisch jedoch mit Abstand als die Sprache ab, die am häufigsten als unverzichtbar eingeschätzt wurde: 67% der Befragten waren dieser Meinung, während nur 33 % Deutsch und sogar nur 7% Russisch für unverzichtbar hielten. Betrachtet man die prozentualen Anteile für „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ gemeinsam, so ist der Abstand zwischen dem Englischen (96 %) und dem Deutschen (88 %) gar nicht so groß. Obwohl Russisch in einigen Regionen v.a. in der Ostslowakei aufholt, belegt Deutsch Platz zwei der Rangliste der Wichtigkeit (Bútorová & Gyarfášová 2011, 12; Tibenská 2011, 130)¹⁶. Als häufigste Begründungen, warum Deutsch nicht an erster Stelle gelernt werden sollte, wurden angeführt:

Andere Sprachen sind für das Leben wichtiger (57%);

Deutsch ist eine sehr schwierige Sprache (15 %);

¹⁴ Kruse, J. (2013). I don't understand the EU-Vorlage. Die Folgen der sprachpolitischen Praxis in den Institutionen der EU für den Deutschen Bundestag – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: K. Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein, & J. Haselhuber (Hg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 309-324.

¹⁵ Bútorová, Z., & Gyarfášová, O. (2011) mdsprachenkompetenz in der Slowakei: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen. Bratislava: Goethe-Institut. <http://www.goethe.de/mmo/priv/7654971-STANDARD.pdf>[zuletzt abgerufen am 10.08.2019].

Bei Deutsch gibt es keine Garantie, dass man die Sprache auf einer höheren Stufe oder an einer anderen Schule weiter lernen kann (8 %);

Deutsch als Sprache gefällt mir nicht (8 %), (Bútorová & Gyarfášová 2011: 17).

Auch heute leben in vielen Regionen der Slowakei mehrere Ethnien zusammen, z.B. slowakisch-ungarisch, slowakisch-roma, slowakisch-ukrainisch bzw. ruthenisch oder slowakisch-deutsch. Trotz einer mehrsprachigen Umgebung ist allerdings für den größten Teil der Bevölkerung der Slowakei Monolingualismus mit der offiziellen Amtssprache Slowakisch charakteristisch. Weitere (Fremd-)Sprachen werden in der Regel erst in der Schule gelernt und dann vor allem Englisch. Den vorher zitierten Studien folgend, vor allem aus ökonomischen Beweggründen. Minoritätensprachen finden indes kaum Berücksichtigung und werden nicht als kulturelles Gut verstanden. Das kann als Indiz dafür gelesen werden, dass Sprachenvielfalt als humanistischer Wert dem ökonomischen Prinzip untergeordnet ist.

Sprache, Denken und Identität

Wichtige Argumente gegen eine Lingua Franca und für das öffentliche Beleben von Minoritätensprachen sind, dass Sprache Kulturen konstituiert und Identität schafft. Was bedeutet Identität? Was ist kulturelle Identität? Welche Beziehung gibt es zwischen Sprache und Identität, zwischen Kultur und Identität? In einem Lexikon für Globalisierung¹⁷ heißt es: „Identität bedeutet wörtlich: „dasselbe seiend“, stammt aus dem Lateinischen, ursprünglich ein Begriff aus Philosophie und Mathematik und wird alltäglich und fachlich zur Beschreibung von Aspekten des Selbst von Personen und Gruppen verwendet. Die Frage nach der Identität beantwortet die Fragen: Wer bin Ich? Wie bin ich? Es handelt sich demnach bei der Identität um ein Selbstkonzept oder Selbstwertgefühl, denn es wird über das Ich und Selbst des Individuums gesprochen, über das eigene Empfinden und Denken. Identität und Sprache sind eng miteinander verbunden. Auf den Philosophen Descartes geht der Spruch zurück: „Ich denke, also bin ich.“ Damit beschreibt er eine Beziehung zwischen Denken, Sprache und Identität. Denn soweit in einer Sprache gedacht und interagiert wird, soweit wird eine Person auch durch diese Sprache geprägt. Die Sprache selbst wiederum hat eine eigene Kultur und spiegelt dadurch die Identität ihrer Sprecher*innen wider. **Mit der Entscheidung, in einer bestimmten Sprache zu sprechen und zu interagieren, beeinflusst und spiegelt die Sprache die Mentalität des Menschen und sein Denken. Deshalb begrenzt die Zugehörigkeit einer Person zu einer Sprachgruppe ihre Identität. Mit einer Sprachgemeinschaft wähle ich gleichzeitig die Kultur dieser Gemeinschaft. Es gibt keine Sprache ohne Kultur und keine Kultur ohne Sprache.**

¹⁶ Eben da, Tibenská, E. (2011). Die Rolle der Sprache Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch in der Slowakischen Republik. In: J. Besters-Dilger, & R. de Cillia (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag 200, 121-141.

¹⁷ Kreff, F., & E.-M. Knoll, Gingrich, A. (2014). *Lexikon der Globalisierung*, S. 143

Auch die historische Dimension spielt für die Identitätsfindung eine wichtige Rolle. In einer globalisierten Welt ist jede Person kulturell geprägt. Identität wird über die

Geschichte geschrieben: Wer war ich? Welchen historischen Hintergrund hat mein Leben? Mit der Sprache konstruieren Sprecher*innen ihre Identität in der sozialen Interaktion und kommunizieren diese an ihre Gesprächspartner*innen und die Außenwelt. Allein indem sie auf eine ihnen eigene Weise kommunizieren, konstituieren sie eine solche. Arnd Uhle¹⁸ hebt in Bezug auf die kulturelle Identität die Gesamtheit der kulturell geprägten Werte samt der daraus resultierenden Weltansichten und Denkweisen sowie der ebenfalls kulturell geprägten Verhaltens- und Lebensweisen hervor. Dabei unterstreicht er das Eigenbild einer Kulturgemeinschaft bzw. Nation.

Die Literatur gilt als gesellschaftliches Phänomen. Sie spiegelt die Mentalität des Menschen in einer Gesellschaft wider. Denn Sprache ist eben nicht nur Instrument der Kommunikation oder Mittel der gesellschaftlichen Verständigung, sondern fungiert auch als Symbol individueller beziehungsweise nationaler Identität. Oder wie es Alexandre Ndeffo Tene¹⁹ (2004, S.141) ausdrückt: „Eine Sprache ist ein von einer bestimmten Kultur geprägtes System und kann demzufolge mit jener Kultur gleichgestellt werden.“ Wer bin ich, wenn ich denke? Wer bin ich, wenn ich in einer bestimmten Sprache denke?

Das Vokabular von Sprecher*innengemeinschaften lässt Rückschlüsse darauf zu, welche kulturellen, gesellschaftlichen und ideologischen Konzepte einer Sprache zugrunde liegen. Kulturelle Identität zeigt sich auch in der Schreibästhetik: Jede*r Autor*in pflegt seinen oder ihren eigenen Schreibstil, bevorzugt bestimmte Vokabeln oder gar einen Dialekt. Dabei waren Autor*innen zunächst selbst Leser*innen, also Rezipient*innen und formten aus gelesenen Texten ihre Sprache, ihren Stil oder eine bestimmte Struktur, und eben auch Werte einer Kultur. Wenn Autor*innen in einer bestimmten Sprache schreiben, interagieren sie in dieser Sprache. Sie denken, bevor sie etwas zu Papier gebracht haben in dieser bestimmten Sprache, das heißt, sie agieren mit einer bestimmten Mentalität und Kultur. Auf diese Weise ist die kulturelle Identität eines Textes mit der individuellen Sprache des Schreibenden verbunden. Der oder die Schriftsteller*in, welche*r über seine bzw. ihre Gesellschaft schreibt, dies aber in einer ihm oder ihr fremden Sprache, bedient sich zweier Kulturen: einer Kultur durch den Inhalt und der zweiten durch die Sprache. Hier entstehen kulturhybride Texte und damit Bilingualität.²⁰

Die kulturelle Identität einer Sprecher*innengemeinschaft und das Denken sowie gemeinschaftlich geteilte Werte sind in Sprachen codiert und konstituieren sich durch ihre Sprecher*innen gleichermaßen. Wie aber wirkt sich Mehrsprachigkeit aus, wenn das alltägliche Miteinander in Wirtschaft und Gesellschaft so sehr von bestimmten Sprachen und damit von bestimmten Sprecher*innengemeinschaften und kulturellen Werten geprägt wird? Welche Auswirkungen haben eine Lingua Franca und Majoritätssprachen auf die Identitätsentwicklung und das Denken von Menschen, die sich zu Sprecher*innengemeinschaften sogenannten Minoritätssprachen zählen? Und welche Verantwortung haben öffentliche Institutionen dabei?

¹⁸ Uhle, A. (2005) *Freiheitlicher Verfassungsstaat und kulturelle Identität*, Mohr Siebeck Verlag, Tübingen.

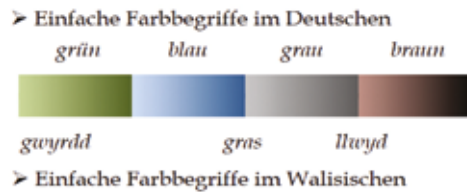
¹⁹ Ndeffo Tene, A. (2004). (Bi) *kulturelle Texte und ihre Übersetzung* Königshausen und Neumann. Würzburg, S. 141

²⁰ <https://www.esprachswert.de/kulturelle-identitaet-durch-sprache-gastbeitrag-von-nacira-bourega/>

Sprache beeinflusst die spezifische Wahrnehmung von Lebenswirklichkeit.

Beispiel: Farbkognition von Hjelmslev (1968)²¹

Bestimmen die Farbbegriffe unsere Farbwahrnehmung?



Zu sehen ist, dass unterschiedliche Farbbezeichnungen, die Farbwahrnehmung unterschiedlich differenzieren. Selbst Farbkategorien sind keine feststehenden Größen, sondern gelten in Abhängigkeit zu sprachlichen Kategorisierungen.

Sprache als ästhetisches Medium

Ein weiterer Aspekt, der sowohl in sprachpolitischen als auch in sprachdidaktischen Aspekten komplett unberücksichtigt bleibt, ist, dass Sprache als ästhetisches Medium wahrgenommen werden kann, frei von kommunikativen Funktionen. Als ästhetisches Medium zeigt sie sich selbst ohne für etwas anderes zu stehen oder schafft eine Realität ohne diese zu beschreiben, indem sie diese durch sich selbst hervorbringt. Herder stellte einmal fest: „Die Poesie [indes] wirkt durch Kraft“, durch „Kraft, die den Worten beiwohnt, [...] die zwar durch das Ohr geht, aber unmittelbar auf die Seele wirkt“. Diese Kraft ist „das Wesen der Poesie [...], sie wirkt sowohl im Medium des Raumes als auch in der Zeit, [...] die räumliche Empfindung [entsteht] durch die Kraft der Worte, die in der Zeit vermittelt werden.“ Diese „Zauberkraft“ der Worte, „die auf meine Seele durch Phantasie und Erinnerung wirkt“, kann nur dann zur vollen Wirkung gelangen, wenn ihr Sinn sinnlich verstanden wird. Wenn die Worte also eine klare „sinnliche Vorstellung“ erwecken und so dem Publikum den Gegenstand ersichtlich vor die Seele bringen, dann ist die Poesie eine „Art der Malerei“.²²

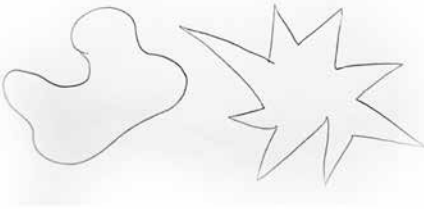
²¹Hjelmslev, L. (1963). *Die Sprache. Eine Einführung. Aus dem Dänischen übersetzt von Otmar Werner.* wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

²²Herder, J. G. (1769): *Kritische Wälder. Erstes Wäldchen.* Riga und Leipzig: Verlag von J. F. Hartknoch, S. 201.

Bieri hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Poesie als Verbindung von Inhalt und Form verstanden werden kann, wobei sie ihre Wirkung erst ganz entfalten könne, wenn sich der oder die Leser*in im Erzählten wiedererkennen könne. Die Prosodie der Sprache, diene diesem Sich-Wiedererkennen. Werden von Leser*innen Fehler im gewohnten, erwarteten Sprachfluss festgestellt, passiere etwas Besonderes in der Verarbeitung des Gehörten. Etwas scheint nicht gewöhnlich zu sein und lässt den Lesenden aufhorchen.

Poetisch kann dies genutzt werden, indem Sätze bewusst verkürzt oder in ihrer Struktur verändert werden. Oder indem man Sätze mit nur kurzen Wörtern baut, oder verschachtelte Sätze mit sehr langen, zusammengesetzten Wörtern. Hektik, Angst, aber auch Ruhe, Nachdenklichkeit usw. können so dem Leser unbewusst mitvermittelt werden.²³

Am Beispiel des Experimentes „Bouba und Kiki“²⁴, welches 2001 von V. S. Ramachandran als replizierter Version des Experimentes von Edward Hubbard Köhlers gilt, lässt sich dieser Aspekt gut nachvollziehen. Mit den Nichtworten kiki und bouba und baten sie US-Amerikaner*innen und indische Tamil-Sprecher*innen, diese den nebenstehenden Umrissen zuzuordnen. In beiden Gruppen ordneten 95 % bis 98 % der kurvigen Form bouba und der gezackten Form kiki zu. Das menschliche Gehirn könne demnach abstrakte Formen und Klänge in konsistenter Art miteinander verbinden. Sprache lässt demnach Formen und Bilder assoziieren, unabhängig von inhaltlichen Vorgaben.



²³ <https://www.robert-matthees.com/misc/phil09-11/2010-08-31-Sprache-Aesthetik-Diskussionspapier.pdf>, S. 3

Abbildung 2: Experiment Bouba und Kiki

²⁴ <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811918321141>

Wann wird Mehrsprachigkeit gefördert?

²⁵ Krumm, H. J. (2014). *Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. Fremdsprache Deutsch*, 50, S. 10-16

John Trim arbeitete in einer Studie aus dem Jahre 1998 heraus, welche Nationen auf Mehrsprachigkeit angewiesen sind und also das Lehren und Lernen von mehreren Fremdsprachen fördern sollten (Cink 1999): 46, nach Krumm 2014, S. 16)²⁵. Es sind solche Länder, die selbst intern mehrsprachig sind, z.B. durch die Anwesenheit sprachlicher Minderheiten, die klein und weder geographisch noch politisch isoliert sind, deren Nachbarn andere Sprachen sprechen, deren Import/Export einen bedeutenden Anteil des Bruttoinlandsprodukts darstellt, in denen Einnahmen aus dem Tourismus einen wichtigen volkswirtschaftlichen Faktor darstellen“ (Krumm 2014, S. 16).

Resümee:

Sowohl die Europäische als auch die Landes- und Kommunalpolitiken verfolgen eine Mehrsprachigkeitspolitik, die den Majoritätensprachen in der Öffentlichkeit und in den

Schulen den Schulen Vorrang gewährt. Minoritätensprachen oder andere Sprachvarietäten des Landes werden kaum berücksichtigt in Schulen.

Als erste Fremdsprache wird Englisch präferiert und damit Englisch als Lingua Franca befördert.

Sprachenpolitik folgt eher dem Ökonomieprinzip als dem Vielfaltsprinzip.

Was heißt das für den Sprachenunterricht?

Sprachenunterricht darf nicht vor allem im Erlernen richtiger Strukturen bestehen, sondern sollte darin bestehen, zu ermöglichen, sich mit einer Sprache zu identifizieren, sie ästhetisch wahrnehmen zu können und in ihr gemeinsam zu denken.

Unterstützen bekannte didaktische Sprachlern-Ansätze diese Forderung?

Scaffolding: Der Begriff stammt von dem Entwicklungspsychologen Bruner (1975)²⁶ und bezieht sich auf das Konstrukt der „Zone der nächsten Entwicklung“. Wörtlich übersetzt bedeutet der Begriff so viel wie Bau- oder Hilfsgerüst; gemeint sind Unterstützungsangebote, die zur Wissenskonstruktion benötigt werden, aber wieder abgebaut werden, sobald die Lernkonstruktion erfolgt ist. Helmke & Schrader (1987)²⁷ belegten, dass häufiges Verwenden von Strukturierungshinweisen positive Auswirkungen auf diagnostische Kompetenz von Lehrendem und größerem Lernerfolg bei Schüler*innen bewirkt. Im Ansatz des Scaffoldings werden die Schüler*innen von der Alltagssprache in mehreren Schritten zur konzeptionellen Schriftlichkeit geführt. Scaffolding wird dabei nicht als einfache Hilfe verstanden, sondern als Unterstützung, die es den Lernenden ermöglicht, selbst zu agieren. Diese Art von Unterstützung wird einerseits in Form von fachsprachlichen Benennungen und Sprachstrukturen gegeben, andererseits durch eine alle Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) berücksichtigende Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.

²⁶ Bruner, J. (1975): "From Communication to Language: A Psychological Perspective. *Cognition*, 3,3, 255-287.

²⁷ Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1987). *Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik*, 1, S. 27-52.

Language Awareness (LA): Die Zielsetzungen beziehen sich auf die kognitive, emotional-affektive, soziale und machtstrukturelle Ebene. Auf der kognitiven Ebene soll durch den expliziten Umgang mit Regeln und Mustern in der Ausgangs- und Zielsprache eine bestimmte Metabewusstheit bewirkt werden. Auf der emotional-affektiven Ebene soll ein positiver Bezug zu Sprache hergestellt werden. Auf der sozialen Ebene geht es darum, bewusst zu machen, welche Rolle Sprache in der Schule und der Gesellschaft spielt. Durch eine kritische sprachliche Analyse vor dem Hintergrund gesellschaftlich-politischer Dimension von Sprache soll auf die Macht der Sprache bspw. in der Werbung aufmerksam gemacht werden. Ein weiterer Bereich der LA bezieht sich auf die Bewusstheit von Sprachlernstrategien, die durch eigenständiges Lernen (Lernerautonomie) hervorgerufen werden kann. Methodisch wird in LA-Ansätzen häufig der Sprachvergleich eingesetzt. Als ebenso wichtig werden aber auch kreative

Übungen mit Sprache wie auch mit Sprachmanipulationen als Ausgangspunkt der Reflexion über Sprache benannt. „Sprachvergleich führt unmittelbar zu Mehrperspektivität (...), denn durch den Vergleich wird Schüler/innen einsichtig, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, Wörter zu bilden, Tempus auszudrücken oder höfliche Fragen zu formulieren“ (Luchtenberg 2010, S. 111)²⁸. Für den DaF- und DaZ-Bereich schlägt Luchtenberg vor, Language Awareness als didaktischen Ansatz mit folgenden Anwendungsmethoden zu nutzen:

Sprachbetrachtungen zu Fehlern

explizite Betrachtung grammatischer Phänomene, z. B. durch Sprachspiele und Lieder (vgl. Belke (1999)); auch im angeleiteten Vergleich zu den Erstsprachen

Betrachtung soziokultureller Fragestellungen, soz. B. die Frage nach kulturell unterschiedlich belegten Assoziationen zu Wörtern oder kulturell geprägten Textsorten wie dem Märchen

Betrachtung pragmatischer Fragestellungen, wie z. B. Höflichkeitskonventionen

Sprachsensibler Unterricht: Als eine Variante des Language-Awareness-Konzeptes kann die Sprachsensibilisierung von Leisen (2010)²⁹ angesehen werden. Als Ziel des sprachsensiblen Unterrichts gilt die Sensibilisierung der Lehrer*innen. Sprachsensibler Unterricht kann als didaktischer Ansatz gelten, der den bewussten Umgang mit Sprache pflegt. Er ist für jedes Fach konzipiert und ist zudem kommunikativ ausgerichtet. Im sprachsensiblen Unterricht soll das durch das Ermutigen zur „Nutzung von Erweiterungsstrategien“ und die Akzeptanz vorübergehender „Reduktions- und Kompensationsstrategien“ im Einzelfall erreicht werden. Als Erweiterungsstrategien sollen „Umschreibungen (...), eigene Wort- und Regelbildungen“ (Leisen 2010, S. 27), aber bspw. auch Transfer aus der Mutter- oder einer weiteren Fremdsprache zugelassen werden. Diese sind Leisen zufolge wichtig, um die Sprachkompetenz auszubauen.

Mehr- und Vielsprachigkeitsdidaktik: Für Lehrer*innen ist ein Sensibilisierungsprogramm vorgesehen, in dem es darum geht, schrittweise zu einem für die Language Awareness wichtigen Punkt zu kommen: dem Sprachvergleich. Die Schritte formuliert sie folgendermaßen:

Andere Sprachen zulassen

Sprachaufmerksamkeit erkennen: Spontane Äußerungen zu Sprachvergleichen zwischen Erst- und Zweitsprache sollen erkannt und positiv wertgeschätzt werden.

Vorschläge der Kinder aufgreifen: Spontane sprachvergleichende Kommentare der Kinder bergen das Potential für eine unterrichtliche Behandlung.

²⁸ hLuchtenberg, S. (2010): *Language Awareness*. In: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–117). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

²⁹ Leisen, J. (2010a): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.

Andere Sprachen heranziehen

Texte im Vergleich: Lernende lernen kleinere Texte wie z. B. Lieder oder Gedichte kennen
Sprachsysteme im Vergleich: Es werden Vergleiche zwischen ganzen Sprachsystemen angestellt, z. B. zwischen verschiedenen Schriftsystemen wie der chinesischen und der lateinischen Schrift.

Alltagsroutinen im Vergleich: Lernende werden mit unterschiedlichen Alltagsroutinen vertraut gemacht, z. B. Begrüßung und Anrede, aber auch Körpersprache, Mimik und Gestik.

Sprachphilosophisches: Lernende können mit den Schüler*innen gemeinsam z. B. darüber nachdenken, wie die Sprachen entstanden sind, wie das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen ist, was die Funktion von Sprache ist.

Content and Language integrated Learning (CLIL): stellt eine bilinguale Didaktik dar, bei der es um die „konvergente Entwicklung von Wissen, Können, Denken und Handeln“ (Zydatiř 2010, S. 134)³⁰ in den beteiligten Sprachen geht. In Schulmodellen, in denen bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) eingesetzt wird, erfolgt eine Verzahnung von Sprache, Fachinhalten und Kultur (Zydatiř 2010)³¹. Content Language Integrated Learning ist eine bereits vielfach erprobte Herangehensweise in bilingualen Schulmodellen. Studien zu entsprechenden CLIL-Schulmodellen erzielen sehr positive Ergebnisse. Deshalb wird CLIL ausdrücklich von der EU-Kommission und dem Europarat unterstützt. In der schulischen Praxis haben sich unterschiedliche Varianten bilingualen Unterrichts herausgebildet:

Fremdsprachen als Arbeitssprachen;

bilinguale Module, in denen ein Projekt oder eine Unterrichtseinheit in einer Fremdsprache unterrichtet werden;

fremd- und letztendlich bilingualer Sachfachunterricht.

Wenn von Content Language Integrated Learning gesprochen wird, ist meist der bilinguale Unterricht in seiner Langzeitform gemeint: Bei diesem wird der Unterricht nicht nur für eine begrenzte Zeit zweisprachig durchgeführt, sondern einzelne Sachfächer werden längerfristig in einer Fremdsprache unterrichtet. Wissenschaftliche Studien beziehen sich größtenteils auf diese Hauptvariante des CLIL.

Focus on Form, Focus on meaning, Focus on structure: In der Fremdsprachdidaktik unterscheidet man didaktische Positionen, die entweder (streng) kommunikativ ausgerichtet sind oder sprachliche Strukturen in den Unterrichtsfokus nehmen. Dementsprechend wird

³⁰ Zydatiř, W. (2010):
Parameter einer
"bilingualen Didaktik"
für das integ
rierte Sach-
Sprachlernen im
fachunterricht: die
CLIL-Perspektive. In:
B. Ahrenholz (Hrsg.):
Fachunterricht
und Deutsch als
Zweitsprache (S.
133–152).
Tübingen: Narr.

³¹ Eben da

Sprache entweder als Kommunikationsmittel und damit als Werkzeug bzw. Medium oder als Lerngegenstand selbst verstanden.

Einbezug von Kulturspezifik: Neben den sprachlich orientierten didaktischen Ansätzen gibt es auch diejenigen mit einer Ausrichtung auf die Kulturspezifik, Inter- und Transkulturalität. Aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik sieht Hufeisen (2008)³² die Aufgabe für den schulischen Unterricht, die „verschiedenen Sprachwelten“ fächerübergreifend zu entdecken, zu fördern und nutzbar zu machen. Ziel und Fokus dieses Ansatzes stellt die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit und „Mehr“-kulturalität im Unterricht dar. Die meisten Regelklassen in Deutschland sind heterogen zusammengesetzt und zwar nicht nur bzgl. ihres Leistungs- und Lernvermögens, sondern auch, was ihre „Sozialisationsbedingungen hinsichtlich Lebenswelten und Lebenslagen“ betrifft. „Diese sind analysierbar, durch verschiedenartig verschränkte und sich überlappende Zugehörigkeitsdimensionen – Geschlecht, Schicht, Migration etc.“ (Geier 2011, S. 88)³³.

Inwieweit werden Identität, Epistemologie und Ästhetik berücksichtigt in diesen Modellen?

Didaktischer Ansatz	Sprachstruktur	Kultur / Identität	Denkprozesse	Ästhetik
Scaffolding	x			?
LA	x	x		?
Sprachsensibler Fachunterricht	x			?
Mehrsprachigkeitsdidaktik	x	x	x	?
CLIL	x			?
FocusFMS	x			?
Kultursensibler Unterricht	x	x		?

³² Hufeisen, B. (2008): *Wieso ist Mehrsprachigkeit ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme.* Frühes Deutsch, 14, 5, 4–7.

³³ Geier, T. (2011) : *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenzen.* Wiesbaden: VS Verlag.

Abbildung 3: Berücksichtigung von Sprachstruktur, Kultur und Identität, Denkprozesse, ästhetische Sprachwahrnehmung

Die Abbildung zeigt deutlich, dass in allen didaktischen Ansätzen die Sprachstruktur ein wesentlicher Bestandteil ist. Während kulturelle Aspekte durchaus in einigen Ansätzen noch Berücksichtigung finden, wird die Identifikation zu einer zu erlernenden Sprache durch den Sprachlernenden kaum zum Inhalt des Ansatzes gemacht. Sprachästhetische Zugänge, die der Sprechfreude und Lernmotivation sehr entgegen kämen, sind in keinem der Ansätze berücksichtigt. Aus meiner Sicht besteht hier das eigentliche Problem: Didaktische Ansätze, die Aspekte der Identifikation, Epistemologie und Sprachästhetik nicht berücksichtigen, können nur bedingt erfolgreich sein. Fremdsprachen bleiben, wenn lediglich sprachstrukturelle Aspekte im Unterricht in den Fokus genommen werden Fremdkörper für den Lernenden. Fremde Worte strukturell richtig ausgesprochen, werden nicht zu eigenen Gedanken,

berühren nicht und verschwinden nach Unterrichtsende sang- und klanglos aus den Körpern der Lernenden.

Wie aber sind sie beim Sprachenlernen erfolgreich? Kinder lernen, weil sie neugierig sind und die Welt verstehen wollen, sie lernen eine Sprache, weil sie als soziale Wesen dazu gehören und geliebt werden wollen. Eine Sprache muss man lernen wollen! Bedeutet: Kinder lernen Sprachen noch nebenbei, nicht im Crash- oder Fremdsprachenkurs. Sie lernen überall, drinnen wie draußen in echten Lernsituationen, die sprachlich begleitet werden, mit Freund*innen, durch Bücher und Filme, die ihre Interessen berühren. Es braucht viele Sprachanlässe, einen gesunden Entdeckerdrang, gute Freund*innen und sprachbewusste einfühlsame Pädagog*innen, um eine Sprache zu lernen. Kinder erwerben eine Sprache nicht, weil es ihre beruflichen Erfolge fördert. Sie erwerben eine Sprache, weil Erwachsene es von ihnen erwarten, weil sie Erwachsenen gefallen wollen oder weil ihnen gute Noten wichtig zu sein haben (extrinsische Motivation). Sie erwerben eine Sprache aber erst dann mit Freude, wenn der Lernprozess ihnen entspricht, in Freude, Spiel und Welt entdecken und wenn sie in Sprachen einen Teil von sich selbst entdecken. (intrinsische Motivation). Der Aspekt der sprachlichen Spielfreude beim Lernen lässt sich in unterschiedlichen Settings evozieren.

Wie kann die Freude am Sprachlernen unterstützt werden?

³⁴ <https://taz.de/Dagrun-Hintze-ueber-Verdichtung/15569040/>

Möglichkeiten, Sprache als spielerisches Lernmedium zu begreifen, welches Räume für Kreativität öffnet, emotionale Berührungen ermöglicht, ohne die strukturellen sprachlichen Normen dabei überzubewerten, werden im Folgenden kurz dargestellt. Didaktische Zugänge, die nicht zuallererst kommunikative sondern zuvorderst kreativ-spielerische Aspekte von Sprache in den Vordergrund stellen, können dazu beitragen, Sprachen lustvoll erlernen zu wollen, für die zunächst kein Kommunikationsbedarf seitens der Kindern empfunden wird.

Dichten mit Kindern

Was kann Lyrik? Dagrun Hintze³⁴ beantwortet die Frage folgendermaßen: „Sie kann den Moment festhalten, und sie kann ein Gefühl festhalten, das in diesem Moment das Absolute und auch das Überwältigende ist. Darin ist Lyrik unschlagbar. [...] Und sie kann das Alltagsleben erhöhen; Lyrik macht die Welt ein bisschen kostbarer“. Lyrik kann zudem spielend leicht die Mannigfaltigkeit der Sprache zeigen, dazu einladen Kulturen in Wort und Wortbildern kennenzulernen, Menschen mit mehr beschäftigen, als mit dem Unmittelbaren. Sie lädt dazu ein, die Musik der Sprache wahrzunehmen, selber Worte und Verse zu versuchen, den Klang der Welt im Klang eines Wortes wiederzuerkennen, Farben zu schmecken, die Schönheit im Kleinsten zu erleben, um sich gemeinsam zu erinnern, um

Worte zu finden, wenn man keine Worte mehr hat, um darüber zu lachen, was ein Reim mit einem anstellen kann, um aufmerksam zu sein für das vermeintlich Alltägliche, um sensibel zu werden für Unerforschtes. Sie ermöglicht, Worte kennenzulernen, die man vorher nicht kannte, Worte ganz neu zu sehen. Sie hilft dabei Angst zu bekämpfen, sich in der Welt zu orientieren.

Das Auswendiglernen und Interpretieren von Gedichten hat dazu geführt, dass Schulkinder und auch Erwachsene Lyrik eher meiden, statt sie zu genießen. Kognitive Bewertungen und Rationalisierungen haben eher zu Vermeidungsverhalten geführt. **Lyrik aber kann emotionale Räume öffnen. Das didaktische Potential dieser Textsorte ist enorm, gerade weil sie emotional berühren kann, strukturelle Normgrenzen sprengt und somit kreativ-phantasievolle Prozesse befördert.**

Philosophieren mit Kindern

Philosophische Fragen sind Fragen, die weder Erwachsene noch Kinder eindeutig mit wahr oder falsch beantworten können. Es sind solche Fragen, die sich mit der Sinnhaftigkeit von Leben beschäftigen. Beim Philosophieren geht es um Grundprobleme der menschlichen Existenz. Kinder können, indem sie derartige Fragen und Probleme erörtern, sich der eigenen Fragen und Gedanken bewusst werden. Mit Kindern zu philosophieren heißt, echte Gespräche zu führen. Keine Gespräche, die der Erwachsene längst richtig zu beantworten weiß und Kinder dazu ermuntert seine Sicht der Dinge lediglich zu replizieren. Es ist keine, „wir-tun-so-als-ob-Didaktik“, kein Abfragen und dauerndes Prüfen von kindlichen Wissensbeständen. Beim Philosophieren werden Gedanken geklärt, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit geübt (klares Ausdrücken, deutliches Formulieren, folgerichtiges, logisches Denken). Sprache wird dem Lernenden bewusst. Dialogfähigkeit wird erlernt. Ein echter Meinungs- und Erfahrungsaustausch ermöglicht. **So betrachtet, ist das gemeinsame Philosophieren ein wesentliches Mittel, um wechselseitigen Respekt, Offenheit und Toleranz zu fördern.** Das mit dem Philosophieren stets verbundene, begriffliche Denken kann helfen, das eigene, selbständige Denken zu schulen und kritisches Denken zu lernen. Da philosophische Reflexionen gemeinsam mit anderen Kindern stattfinden, erleben Kinder sehr häufig, dass sie Dinge selbst entdecken, im Austausch mit anderen Fragen aufwerfen und Lösungen bzw. Antworten finden können. So entsteht etwas wie eine „Forschergemeinschaft“, die das kindliche Selbstwertgefühl befördert. Kindern wird bewusst, dass ihre Gedanken wertvoll sind. Philosophieren trägt dazu bei, Fächer übergreifende Zusammenhänge erkennen zu lernen. Philosophieren verfolgt das Ziel, zur Achtung vor Gedanken und Leistungen Andersdenkender zu erziehen. Es wirkt der Gefahr dogmatischer Verfestigung und ideologischer Manipulation in Grundfragen des Denkens und Lebens entgegen.³⁵

³⁵ Weitere Infos unter: <http://www.philosophieren-mit-kindern.de/>

Lesen und Vorlesen

Lesen ist Grundlage jeder Bildungsarbeit. Wer liest oder vorgelesen bekommt, hat die Möglichkeit, Erfahrungen leichter einordnen zu können und schafft die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen im kognitiven und affektiven Bereich. Es war noch nie so wichtig, gut mit Texten umgehen zu können wie heute, denn die „Computergeneration“ ist textbezogen. Neben dem Elternhaus und dem Freundeskreis bildet die Schule einen wesentlichen Ort für das Lesen. **Von großer Bedeutung dabei ist, dass Kinder dasjenige lesen dürfen, was sie interessiert und, dass solche Lesematerialien in der Schule Verwendung finden.**

Vorlesen und Lesen ist zudem aber mehr noch als Sprach- und Leseförderung, mehr als ein Garant für den schulischen Erfolg. Was erinnern Sie beispielsweise, wenn Sie an Vorlesesituationen in Ihrer Kindheit denken? Daran, dass Sie in der Schule besondere Lernerfolge nach (Vor-)Lesemomenten hatten? Daran, Ihren Wortschatz erweitert zu haben? Oder vielleicht doch eher daran, wie geborgen es sich anfühlte, wenn einem von den Eltern vorgelesen wurde - vielleicht vor dem Einschlafen oder gemütlich auf der Couch im Wohnzimmer. Zusammengerückt und eingekuschelt haben sich Eltern, Oma, Opa oder andere Erwachsene Zeit für ihre Kinder genommen. **Vorlese- und Lesesituationen können zu Schlüsselmomenten von Geborgenheit werden. Das Lernen passiert wie von selbst und steht nicht im Fokus der Motivation. Die Neugier auf den Ausgang von Geschichten oder der Umstand, dass ich die Welt verstehen wollte, waren Motivation genug.** Vorlesen als Müßiggang, verstanden als Fähigkeit zu hingebungsvoller Aufmerksamkeit, ermöglicht vielleicht die Sehnsucht nach einem liebevollen Umgang miteinander zu stillen, die Sehnsucht nach einem gegliückten Dasein zu befriedigen und kann so zum Humus des Geistes werden.

Mit Sprache spielen

Sprachspiele sind Ergebnisse eines Spielens mit Sprache- mit Lauten, Buchstaben und Schrifttypen, mit Wörtern und Wortkombinationen, mit Reimen, Sätzen und Satzzusammenhängen. Es kommen immer sprachkreative Mittel zur Wirkung, z.B.: Formen des Komischen, des Fantastischen, der Verfremdung. Das Spielen mit Sprache, der Prozess also, beinhaltet den kreativen Umgang mit Sprache - zum Selbstzweck, entbunden von einem „Damit“. Sprachspiele sind keine fest umrissenen Textsorten. Es finden sich sprachspielerische Elemente in den unterschiedlichsten Bereichen der Literatur:

Lyrik: Lautgedichte, Zungenbrecher, Lügengedichte, komische Erzählgedichte u.v.m.

Epik: Schwank, Schelmengedichte ...

Dramatik: Puppenspiel, Komödie, komisches Stehgreifspiel ... Auch viele Kinderbücher bieten Sprachspiele. Dort findet man u.a. Kinderreime, Auszählreime, Zungenbrecher, Reimspiele, Piktogramme, Ideogramme, ABC-Spiele, Dialektgedichte, Wortspiele, Geheimsprachen, Spielszenen, Rätsel, ...

Welche schulischen Zielsetzungen lassen sich beim Spielen mit Sprache verwirklichen? Die Freude der Kinder an Literatur wird gefördert. Lern- und Versagensängste abgebaut. Das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten wird gestärkt. Die Ausdrucksfähigkeit und Sensibilität gegenüber Sprache wird entfaltet. Die Kinder entwickeln implizit und explizit die Fähigkeit, die Struktur und Grammatik von Texten zu erfassen. Das Spielen ist aus meiner Sicht die eigentliche Form kindlichen Lernens und kann auf diese Weise seinen Weg in Unterricht finden.

Bibliography

BÚTOROVÁ, Z., & CYARFÁŠOVÁ, O. (2011) Fremdsprachenkompetenz in der Slowakei: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen. Bratislava: Goethe-Institut. <http://www.goethe.de/mmo/priv/7654971-STANDARD.pdf>[zuletzt abgerufen am 10.08.2019].

GEIER, T. (2011) : Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenzen. Wiesbaden: VS Verlag.

HUFEISEN, B. (2008): Wieso ist Mehrsprachigkeit ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frühes Deutsch, 14, 5, 4-7.

KRUSE, J. (2013). I don't understand the EU-Vorlage. Die Folgen der sprachpolitischen Praxis in den Institutionen der EU für den Deutschen Bundestag – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: K. Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein, & J. Haselhuber (Hg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 309-324.

LEISEN, J. (2010a): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus

ZYDATISS, W. (2010) : Parameter einer "bilingualen Didaktik" für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In: B. Ahrenholz (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (133-152).

CLIL as a Tool to Support Foreign Language Teaching

Beata Menzlová
National Institute for Education, Bratislava

Introduction

The aim of this paper is to present the results from experimental verification of CLIL methodology in primary schools in Slovakia.

In Slovakia CLIL (**Content and Language Integrated Learning**) is implemented in several primary and secondary schools and their number is increasing every year. For this reason, the National Institute for Education created a project of experimental verification *CLIL methodology in lower secondary education which was a continuation of the project Didactic effectiveness of CLIL method at first level of primary schools in foreign language teaching.*

The project was guaranteed by the National Institute for Education in Bratislava and responsible person and main coordinator was Ing. Beata Menzlová (National Institute for Education). Experimental verification included expert collaborators prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (University of Trnava, Trnava) and PhDr. Eva Farkašová, CSc. (Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology in Bratislava). In the first chapter I would like to explain the term CLIL in both international and Slovak contexts. In the second chapter I will discuss experimental verification process at the second level of primary school. In the third chapter I will present conclusions from the research of CLIL methodology in some Slovak primary schools.

What is CLIL?

CLIL is an abbreviation for Content and Language Integrated Learning approach. It refers to teaching subjects such as Math or Science at first school level, or Chemistry, Biology or Physics at second school level which are taught partially in another language different from pupils' mother tongue. That's why CLIL lessons include, besides the subject learning, also the language goal. The teacher on CLIL lessons practices specifically the foreign language with pupils including various activities forming part of study plans of the given subject. Foreign language is perceived as an authentic communication tool during CLIL lessons. Pupils learn the foreign language in natural communication situations, they do not use the language in artificially induced situations as it happens in some foreign language classes.

Pupils do not primarily focus on the language itself, but rather on the content they want to communicate about. Foreign language (similarly to mother language) becomes an integrated part of learning process.

P. Ball et al. (2015) perceive the language as an integrated part of any learning, including learning of subjects in mother tongue as well. In terms of CLIL, it concerns teaching of subject in a foreign language which highlights academic results of pupils in the given subject in which foreign language development is considered as important and also perceived as a bonus.

The term CLIL began to be used in 90-ties of 20th century as the CLIL *method* (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Wolff, 2009). The document created by European Centre for Modern Languages in Graz, Austria, *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung CLIL-Lehrkräften* (European framework program for education and professional development of CLIL teachers) specifies term CLIL as the pedagogical approach. CLIL is currently perceived as the *methodology*, or as well as *approach* to teaching which is based on constructivist principles. The aim of CLIL is not only development of knowledge from individual subjects, but also the development of subject competences of pupils and their skill to verbalize knowledge not only in their mother tongue, but in a foreign language as well. With regard to constructivist principles¹, pupils should be activated at CLIL lessons, teaching should be personalized and pupils should have enough space to develop subject knowledge in communication with their classmates. It is important during lessons to practice pair work or small group work which create a space for all pupils to verbalize learning and a discussion either in mother tongue, or in a foreign language.

¹ MPC described constructivist principles in the document which is disclosed at <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/tothova.pdf>

However, it is important to note that acquisition of new terms requires support from the teacher – language support (scaffolding) – even more so, if pupils are younger.

The term CLIL sometimes wrongly describes teaching which takes place in a foreign language, whereby teacher does not help pupils. Thus, the pupils get almost no language support. Such teaching takes place in bilingual schools in Slovakia. Some subjects are taught only in foreign language.

Scaffolding is a key element for CLIL which distinguishes it from conventional forms of teaching in native language (Ball, Kelly, Clegg, 2015, p. 3). Such a scaffolding is very important, since CLIL is implemented in classes, where pupils do not yet have such a level in foreign language to be able to learn independently subjects such as Sciences. For this reason, it is necessary to provide pupils with a scaffolding which helps them to understand the content, or helps them to verbalize acquired knowledge in an oral or written form.

In case the German language is integrated into teaching of specific subjects as a foreign language we talk about CLILiG (Content and language integrated learning in German). Pupils

learn German and acquire specific knowledge in this language. Economic development and globalization contributed to a higher degree of CLILiG integration into the teaching at schools in Europe.

Experimental verification process

Experimental verification of pedagogical approach CLIL in lower secondary education was carried out in 2013 - 2018 in 14 Slovak primary schools, continuously in grades 5 to 9. CLIL languages were English and German.

The primary goal of the project was to verify experimentally the impact of CLIL pedagogical approach in lower secondary education on learning results of pupils in the foreign language.

Secondary goals included the following points:

to monitor the impact of CLIL pedagogical approach application on the development of individual communication competences in the foreign language,

to follow and analyze dominant attitudes, methods and forms of work of teachers who apply CLIL pedagogical approach,

to find out attitudes of school managements with respect to CLIL teaching approach,

to find out what impact CLIL has on motivation of pupils to learn foreign languages.

The main research method was a pedagogical experiment, because experimental method „as the only from among research methods can prove causal consequences of pedagogical influence“ (Gavora a kol. 2010, n.p.). The reason why the experiment was chosen is the fact that it is used to detect effectiveness of education influence of selected education aspect (in our case: CLIL) (Gavora a kol. 2010, n.p.).

The following methods were used in the experiment:

testing of education results of pupils in a foreign language in experimental and control samples – at the beginning and end of each school year,

3 non-standard pedagogical questionnaires for foreign language teachers, for CLIL teachers,

4 standardized psychological questionnaires for pupils in experimental groups (Performance motivation questionnaire, questionnaires Our class, Structure of interests and Short test)

which were distributed and evaluated by the Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology,

Observation of CLIL lessons.

The organization of education in particular schools and communication with school management and with National Institute for Education in Bratislava was ensured by CLIL coordinators. The task of CLIL coordinators was to manage and train CLIL teachers within their schools and in case of need to help them to prepare CLIL lessons. CLIL coordinators participated at coordination meetings and trainings which were organized by National Institute for Education within experimental verification project.

CLIL lessons were prepared and taught by teachers of respective CLIL subjects. The selection of topics was not determined in advance. Teachers were free to select study materials for CLIL lesson by themselves. At the initial training it was highlighted to the teachers that selection of topics was very important from two points of view. Firstly, to choose a topic which is known to pupils in their mother tongue to a large degree. It is therefore more interesting for them to cover the topic in a foreign language. Secondly, it is important to make a good plan of language goal, to prepare pupils in terms of new and specific vocabulary, to prepare scaffolding for them to handle communication in a foreign language, since language level of pupils was not yet at the level they needed for communication within the subject.

Entry and exit testing in a foreign language was realised in experimental and control classes (in English or German) every year. All test tasks were focused on diagnostics of language communication activities – listening comprehension, reading comprehension and writing. Moreover, tests also included a vocabulary part. The vocabulary, which was tested in a context, was focused on basic vocabulary. Specific terms in particular CLIL subjects were not tested. The aim of testing was to find out the increase of pupils' knowledge in foreign language in course of the school year. Tests were developed for language proficiency level A1 for grades 5 and 6 and for language proficiency level A2 for grades 7 to 9.

Research conclusions

We performed both quantitative and qualitative research in the project. Based on an analysis of test results we came to the conclusion every year that on average pupils in experimental groups had better results in language communication activities than pupils in control groups. The biggest differences mainly included basic vocabulary and writing. The pupils in experimental classrooms were able to formulate sentences in writing in a more understandable way; they could describe things or situations in more detail. On the other side, pupils in control classes

wrote sentences which were often not comprehensible, they were hardly understandable.

We were not able to verify oral expression due to capacity reasons. We can assess the oral expression of pupils from experimental classes only partially from observed CLIL lessons. CLIL teachers assessed pupils from experimental groups in questionnaires or during interviews in a more positive way, they were able to react more promptly, they partially understood specific texts and were able to work with them. We saw various groups of pupils at observed lessons. Pupils in some schools were very clever in verbal expression, it was, however, not valid for all schools. There were classes in which some pupils actively participated in the activities performed at CLIL lessons, however, some pupils were more passive and presented themselves only occasionally. They sometimes did not get a chance to speak because only more active pupils took the floor.

After comparing test results between individual schools we came to the conclusion that not every school achieved the same improvement. We suppose that if all experimental schools had equal conditions, for example a number of CLIL lessons and their quality, pupils would achieve much higher score in individual items. The amount of CLIL lessons during school year is a factor important for achieving better results, but also for higher motivation of pupils. At regular CLIL lessons pupils better recognize their progress in learning as well.

Learning progress (achieving better learning results of pupils) is also influenced by the way in which CLIL lesson is organized – to what extent pupils understand studied material, how much time they have for practice at CLIL lessons.

During five years' observation of CLIL lessons we noticed that teachers mostly dedicate less time to practicing and deepening new presented topics. They less used methods such as cooperative learning, or critical thinking. Not in each school were applied methods at CLIL lessons which support development of critical thinking or problem solving, we missed various social forms of teaching such as work in pairs, or groups. We noticed the difference when the teacher was a foreign language teacher, he was able not only to practice new vocabulary using various activities, but pupils had a chance to use new vocabulary in context. We claim that differences in test results between particular schools are also related to the quality of CLIL lessons.

CLIL lessons were organized by schools themselves. In course of the verification they adjusted not only the intensity, but also forms of CLIL lessons. Some primary schools applied CLIL method in subjects such as Biology, Geography, Physics, Chemistry, or other subjects. The selection of the subject depended on school management possibility to ensure subject teachers mastering the foreign language. Some schools allocated more CLIL lessons by introducing a CLIL subject from available lessons.

Based on analysis of interviews with CLIL teachers we can conclude that most teachers

consider CLIL teaching approach as effective. They observed increased interest of pupils in foreign language as well as the subject itself.

At the beginning of experimental verification, the biggest challenges were to prepare CLIL lessons, to select appropriate topics, vocabulary, work sheets. CLIL teachers also faced difficulties to find the right special terminology, or they were unable to appropriately estimate the language level of pupils, what pupils can do at the given level and where they need language support.

A problem occurred in higher grades (grades 8 and 9) in which a number of CLIL and subject teachers stated that their knowledge of foreign language was insufficient. It was very challenging for them to prepare CLIL lessons. CLIL teachers had to cooperate closely with foreign language teachers.

We stated that pupils perceived CLIL lessons in a positive way, majority of them did not consider them demanding. Almost half of pupils (41 %) considered them as completely understandable. We did not find any major differences between boys and girls. The popularity of the given CLIL subject depended on its demandingness: the less demanding the CLIL subject was for pupils, the more popular it was.

Well organized and applied CLIL teaching approach is usually very motivating for pupils. It was confirmed that integration of a foreign language into subjects is justified in the teaching process. The foreign language becomes a working language. In this way pupils get a chance to gradually prepare themselves for labour market in which there is an increased demand for experts with excellent language communication competences every year, including special language.

It would contribute to the improvement of CLIL teaching if universities prepared future CLIL teachers.

The CLIL teacher should have, among other, pedagogical and expert competences in his/her subject, he/she should master CLIL language - B2 level at minimum and should know methodology and didactics of foreign language teaching.

Bibliography

FARKAŠOVÁ, E. (2015). Vyučovanie a učenie sa s CLIL-om – aktuálne poznatky zo zahraničia. In: SlovakEdu: LLCE2015 Conference Proceedings (p. 121-129). Nitra: SlovakEdu.

FRIGOLS MARTÍN, M. J. F., MARSH, D., MEHISTO, P. & WOLFF, D. (2011). European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: ECML

FROLO, Ľ. (2011). CLIL – možnosť ako obohatiť vyučovanie v škole. In Aplikácia metódy CLIL vo vyučovaní na základnej škole (p. 5-27). Martin: EZŠ M. R. Štefánika.

GAVORA, P. a kol. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava, Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.

GONDOVÁ, D. (2012a). CLIL očami žiakov. In Z. Kráľová (Ed.), CLIL – nová výzva (p. 7-36). Ústí nad Labem: UJEP.

GONDOVÁ, D. (2012b). Identifying the Needs of CLIL Teachers at Lower and Upper-Secondary Schools. *Journal of Interdisciplinary Philology*, 3 (3), 5-22.

GONDOVÁ, D. (2013a). CLIL: Integrované vyučovanie obsahu a jazyka. Žilina: Žilinská univerzita.

GONDOVÁ, D. (2013b). Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e. Bratislava: MPC

GONDOVÁ, D. (2014). Scaffolding learners in CLIL lessons. In: INTED 2014: 8th international technology, education and development conference: March 10th-12th, 2014 - Valencia, Spain. - [S.l.]: IATED Academy, 2014. , s. 1013-1020.

HURAJOVÁ, Ľ. (2013). Professional Teacher Competences in CLIL. Doctoral thesis. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa .

KUPETZ, M. (2011). Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. *Novitas-Royal*, 5(1), 121-142.

MENZLOVÁ, B. (2012). Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) na 1. stupni základnej školy. In S. Pokrivčáková et al. (Eds.), Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v ISCED 1 (p. 13-60). Bratislava: ŠPÚ.

MENZLOVÁ, B. (2014). Slovensko-anglicko-nemecký glosár odborných termínov obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie v primárnom vzdelávaní CLIL ISCED 1. Bratislava: ŠPÚ.

MENZLOVÁ, B. (2015). CLIL ako inštrument na podporu cudzích jazykov, ale ako na to? In SlovakEdu: LLCE2015 (p. 115.12). Nitra: SlovakEdu.

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E. & POKRIVČÁKOVÁ, S. (2008). Didaktická efektívnosť metodiky CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov: Projekt experimentálneho overovania. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/clil.pdf

CLIL ako nástroj na podporu vyučovania cudzích jazykov

Beata Menzlová
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Úvod

Cieľom príspevku je prezentovať vybrané výsledky pedagogického experimentu, ktorý bol súčasťou projektu experimentálneho overovania metodiky CLIL (integrované vyučovanie obsahu a jazyka – Content and language integrated learning) v základných školách na Slovensku. V rokoch 2013 – 2018 sa realizoval v 14 základných školách projekt experimentálneho overovania *Metodika CLIL v nižšom sekundárnom vzdelávaní, ktorý bol pokračovaním projektu experimentálneho overovania Didaktická efektívnosť metódy CLIL na 1. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. Garantom projektu experimentálneho overovania bol Štátny pedagogický ústav v Bratislave a hlavným riešiteľom a koordinátorom projektu bola Ing. Beata Menzlová (Štátny pedagogický ústav, Bratislava). Odborní spolupracovníci v rámci experimentálneho overovania boli prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (Trnavská univerzita, Trnava) a PhD. Eva Farkašová, CSc. (Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave).

Introduction

The aim of this paper is to present the results from experimental verification of CLIL methodology in primary schools in Slovakia. In Slovakia CLIL (Content and Language Integrated Learning) is implemented in several primary and secondary schools and their number is increasing every year. For this reason, the National Institute for Education created a project of experimental verification CLIL methodology in lower secondary education which was a continuation of the project *Didactic effectiveness of CLIL method at first level of primary schools in foreign language teaching*. The project was guaranteed by the National Institute for Education in Bratislava and responsible person and main coordinator was Ing. Beata Menzlová (National Institute for Education). Experimental verification included expert collaborators prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (University of Trnava, Trnava) and PhD. Eva Farkašová, CSc. (Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology in Bratislava). In the first chapter I would like to explain the term CLIL in both international and Slovak contexts. In the second chapter I will discuss experimental verification process at the second level of primary school. In the third chapter I will present conclusions from the research of CLIL methodology in some Slovak primary schools.

Súčasná situácia na Slovensku v uplatňovaní metodiky CLIL

Na Slovensku každým rokom stúpa počet základných škôl, ktoré implementujú metodiku CLIL do vyučovacieho procesu. Najpočetnejšou skupinou učiteľov, ktorí v súčasnosti CLIL uplatňujú, sú učitelia cudzieho jazyka. Menšiu skupinu tvoria učitelia prírodovedných predmetov alebo učitelia iných predmetov, ktorí majú dostatočné jazykové kompetencie v cudzom jazyku. Učitelia hľadajú rôzne formy, ako by mohli CLIL integrovať do vyučovania. Niektoré školy využijú voliteľné hodiny na zavedenie nového CLIL predmetu, iné školy si naplánujú CLIL hodiny v rámci hodín cudzieho jazyka. Menší počet škôl dokáže integrovať cudzí jazyk do prírodovedných predmetov a to hlavne preto, že chýbajú učitelia, ktorí majú aj odborné kompetencie v predmete a zároveň ovládajú cudzí jazyk na dostatočnej jazykovej úrovni. Školy, ktoré integrujú jazyk do predmetu, si najčastejšie vyberajú anglický jazyk alebo nemecký jazyk. Výber tém, vyučovacích metód a úloh závisí výlučne od učiteľa. Aj intenzita CLIL hodín je v školách rôzna. Nakoľko príprava CLIL hodín je časovo náročná, často sa stáva, že učitelia po určitom čase prestanú pripravovať CLIL hodiny a učia už len cudzí jazyk. To je možné v tom prípade, keď školy CLIL hodiny nemajú zakotvené v školskom vzdelávacom programe a CLIL vyučovanie sa potom uskutočňuje len na báze dobrovoľnosti učiteľov.

Aj napriek tomu, že sa už veľa učiteľov zúčastnilo v rámci rôznych projektov na CLIL vzdelávaní doma aj v zahraničí, stále pretrvávajú problémy pri integrovaní jazyka do predmetu.

Zlepšenie situácie vidí autorka v kvalitnejšej príprave budúcich učiteľov v cudzom jazyku, v príprave z odbornej terminológie v cudzom jazyku, základoch z metodiky CLIL. Pripravovať CLIL hodiny je pre učiteľov náročné, ale pre žiakov veľmi prínosné. CLIL hodiny by mali žiakov motivovať k učeniu sa cudzích jazykov, nakoľko na CLIL hodinách používajú CLIL jazyk ako komunikačný prostriedok na dosiahnutie cieľa v predmete, nesústreďujú sa na učenie jazyka. Túto skutočnosť potvrdzujú aj výsledky výskumu CLIL-u v rámci projektu experimentálneho overovania na prvom stupni základnej školy *Didaktická efektívnosť metodiky CLIL na 1. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*.

Opis výskumu CLIL

Po ukončení projektu experimentálneho overovania *Didaktická efektívnosť metodiky CLIL na 1. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov* vznikla potreba metodiku CLIL komplexnejšie a dlhodobejšie analyzovať priamo v základných školách aj na druhom stupni.

Experimentálne overovanie metodiky CLIL v nižšom sekundárnom vzdelávaní sa uskutočnilo v rokoch 2013 – 2018 v 14 základných školách na Slovensku a to postupne v ročníkoch päť až deväť. CLIL jazykmi boli anglický a nemecký jazyk. V rámci päťročného výskumu sa sledoval hlavne vplyv uplatňovania metodiky CLIL na rozvoj jednotlivých komunikačných kompetencií v cudzom jazyku a vplyv na motiváciu žiakov k učeniu sa cudzieho jazyka.

Výskumné zistenia pedagogického experimentu

V nasledujúcej časti nášho príspevku budeme prezentovať vybrané výsledky zo záverečnej správy vyššie spomínaného experimentu.

V rámci experimentu sme každoročne realizovali vstupné a výstupné testovania vzdelávacích výsledkov žiakov v cudzom jazyku v experimentálnych a kontrolných triedach. Pre učiteľov cudzích jazykov a CLIL učiteľov sme pripravili 3 neštandardizované dotazníky a pre žiakov 4 štandardizované dotazníky, ktoré vyhodnocoval Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Okrem toho sme uskutočnili priebežné pozorovania CLIL vyučovacích hodín a uskutočnili riadený rozhovor s CLIL učiteľmi a vedením školy.

Testovanie

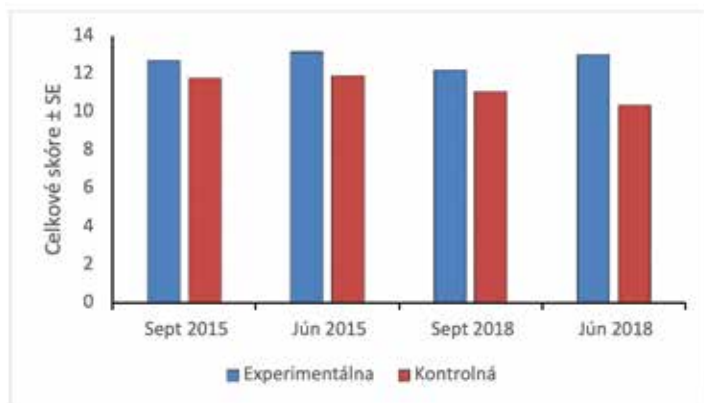
Každoročne sme realizovali v experimentálnych a kontrolných triedach vstupné a výstupné testovanie v cudzom jazyku (v anglickom alebo v nemeckom jazyku), ktoré bolo zamerané na diagnostiku komunikačných jazykových činností – počúvanie, čítanie a písanie. Test obsahoval aj časť slovná zásoba, ktorá sa testovala v kontexte a bola zameraná na základnú slovnú zásobu v danej komunikačnej jazykovej úrovni. Netestovali sa odborné termíny z jednotlivých CLIL predmetov. Cieľom testovania bolo zistiť nárast vedomostí žiakov v cudzom jazyku počas školského roka. Pre 5. a 6. ročník sme vypracovali testy pre komunikačnú jazykovú úroveň A1 a pre ročníky 7. – 9. pre komunikačnú jazykovú úroveň A2. Ústny prejav sme v overovaní nedokázali z kapacitných dôvodov zabezpečiť. Ústny prejav žiakov v experimentálnych triedach a aktivitu na hodinách sme čiastočne posudzovali v rámci pozorovaných CLIL hodín.

Na záverečnú analýzu výsledkov testovania z anglického sme zvolili 6. ročník ako vstupné testovanie a 9. ročník základných škôl ako výstupné testovanie. Pre 6. ročník sme sa rozhodli, nakoľko sme potrebovali respondentov, ktorí sa zúčastnili vstupného aj výstupného testovania. Testovacia vzorka sa nám znížila po 5. ročníku, lebo žiaci z experimentálnych tried odišli na osemročné gymnáziá. Pri analýze výsledkov testovania v 5. ročníku by sme mali výrazne lepšie výsledky. Výsledky ovplyvnilo aj to, že školy zlučovali triedy a do experimentálnej skupiny boli zaradení žiaci, ktorí nemali v 5. ročníku CLIL hodiny. Celkový počet respondentov zaradených do štatistických analýz bolo 111.

Výsledky v kategóriách Počúvanie a Čítanie

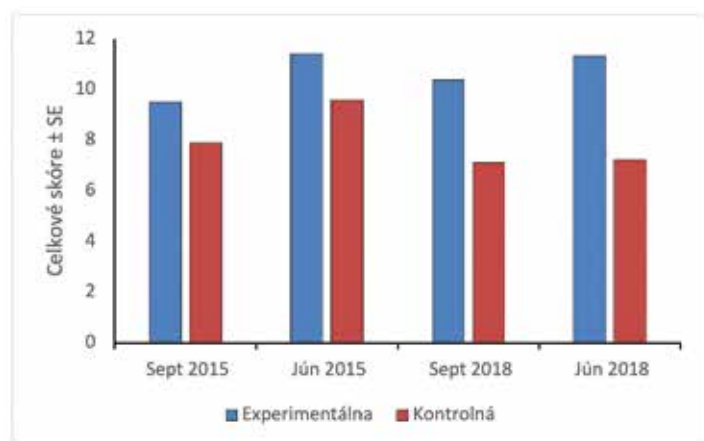
Vo výskume sme zistili, že žiaci experimentálnych skupín dosiahli v receptívnych zručnostiach signifikantne lepšie výsledky.

Graf 1 Celkové skóre medzi skupinami v kategórii Počúvanie, anglický jazyk (listening)



Z grafu 1 môžeme pozorovať, že žiaci experimentálnej vzorky dosiahli v kategórii Počúvanie vo všetkých meraniach vyššie skóre ako žiaci kontrolnej skupiny. Pri porovnávaní výsledkov z časového hľadiska môžeme konštatovať, že experimentálna skupina mala aj na konci 6. ročníka (v roku 2015) aj na konci 9. ročníka (v roku 2018) lepšie výsledky ako na začiatku školského roka. V kontrolnej skupine však boli výsledky na konci 9. ročníka nižšie ako na začiatku školského roka. Predpokladáme, že to ovplyvnila nízka motivácia žiakov na konci školského roka.

Graf 2 Celkové skóre medzi skupinami v kategórii Čítanie, anglický jazyk (reading)

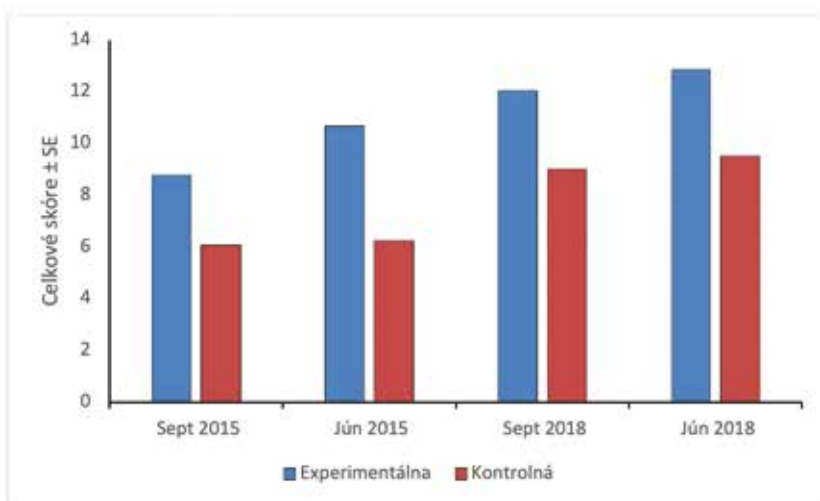


Z grafu 2 môžeme pozorovať, že žiaci experimentálnej vzorky dosiahli v kategórii Čítanie vyššie skóre ako žiaci kontrolnej skupiny. Pri porovnávaní výsledkov z časového hľadiska môžeme konštatovať, že experimentálna skupina mala aj na konci 6. ročníka aj na konci 9. ročníka lepšie výsledky ako na začiatku školského roka. V kontrolnej skupine však boli výsledky na konci 9. ročníka takmer identické ako na začiatku.

Výsledky v kategórii Slovná zásoba (vocabulary)

Experimentálna skupina dosahovala vo všetkých meraniach vyššie skóre ako kontrolná skupina (Graf 3). V kategórii Slovná zásoba vidíme väčšie rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Predpokladáme, že žiaci experimentálnej skupiny, ktorí používali na CLIL hodinách aj základnú slovnú zásobu v kontexte, dokážu ju adekvátne použiť v rôznych situáciách.

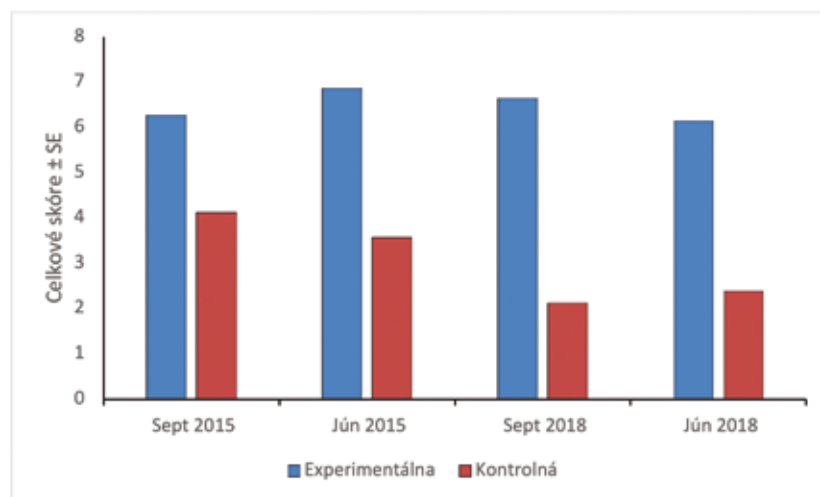
Graf 3 Celkové skóre medzi skupinami v kategórii Slovná zásoba, anglický jazyk (vocabulary)



Výsledky v kategórii Písanie (writing)

Experimentálna skupina dosahovala vo všetkých meraniach vyššie skóre ako kontrolná skupina (Graf 4).

Graf 4 Celkové skóre medzi skupinami v kategórii Písanie, anglický jazyk (writing)



CLIL mal najviac pozitívny vplyv na písanie. Žiaci experimentálnych skupín dokázali v písomnom prejave používať komplexnejšie vetné štruktúry, zrozumiteľnejšie formulovať vety, vedeli obšírnejšie opísať veci alebo situácie. Obsah zodpovedal zadaniu, myšlienky boli jasné a logicky prepojené. Žiaci používali vo veľkej miere primeranú slovnú zásobu, vhodné jazykové štruktúry pre danú komunikačnú úroveň. Chyby v textoch nenarúšali porozumenie textu. Lepší písomný prejav v experimentálnej skupine môže byť aj dôsledkom toho, že žiaci s CLIL hodinami viac čítali v cieľovom jazyku. Preto vidíme aj v kategórii Čítanie väčšie rozdiely medzi experimentálnu a kontrolnou skupinou.

Žiaci v kontrolných triedach väčšinou písali vety, ktoré boli často nezrozumiteľné, nedal sa pochopiť ich význam. Texty boli krátke s obmedzenou slovnou zásobou.

Pozorovania CLIL hodín

Pozorovania CLIL hodín sme uskutočnili v každej základnej škole, ktorá sa zúčastnila experimentálneho overovania. Pozorovali sme rôzne vyučovacie predmety, ako napríklad geografiu, matematiku, fyziku, biológiu, občiansku výchovu či dejepis. O výbere triedy a predmetu rozhodovalo vedenie školy spolu s učiteľmi. Učitelia pripravili CLIL hodinu, ktorú zapísali do spoločného formulára. Vo formulári uviedli predmet a tému vyučovacej hodiny, duálne ciele hodiny (predmetový a jazykový cieľ), novú slovnú zásobu v cudzom jazyku, priebeh hodiny (plánované aktivity) a formu hodnotenia hodiny. Súčasťou plánu hodiny boli pracovné listy.

Pri pozorovaniach hodín sme sa okrem iného zamerali na nasledovné aspekty: či sa naplánované duálne ciele na konci hodiny naplnili, akou formou učitelia rozvíjali jazykové kompetencie, ako poskytovali jazykovú podporu (scaffolding).

Pozitívne sme hodnotili, že učitelia vo veľkej miere využívali vizuálnu podporu, ktorá žiakom pomohla pochopiť učivo, využívali cvičenia na pochopenie významu slovnej zásoby a terminológie, ktorú potrebovali pre daný predmet alebo striedali aktivity. Málo učiteľov venovalo dostatočnú pozornosť akademickému jazyku, veľmi málo využívalo aktivizujúce metódy. Často chýbala interakcia medzi žiakmi, ktorá by im umožnila precvičovanie nadobudnutých vedomostí.

Pre lepšie zvládnutie CLIL hodín by bolo dobré, keby mali CLIL učitelia možnosť sa zúčastňovať na školeniach, na ktorých by sa okrem metodicko-didaktických princípov metodiky CLIL, plánovania CLIL hodín, venovali aj príprave pracovných listov, oboznámili by sa aj s témami ako napríklad s vyučovaním orientovaným na žiakov, aktivizujúcimi metódami, s metódami skupinového alebo kooperatívneho vyučovania a pod.

Dotazníkový prieskum a riadený rozhovor

Počas trvania experimentálneho overovania sme distribuovali pre učiteľov a vedenie školy v druhom a v piatom roku overovania dotazníky a uskutočnili sme riadené rozhovory.

Cieľom dotazníkového prieskumu ako aj riadeného rozhovoru bolo okrem iného zistiť, ako vnímajú respondenti výsledky žiakov a ako vnímajú svoje CLIL hodiny. Z odpovedí respondentov vyplynulo, že väčšina učiteľov považuje metodiku CLIL za efektívnu a hovoria o pozitívnych vplyvoch na výsledky žiakov. Pri hodnotení uplatňovania CLIL-u oceňovali najmä lepšiu motiváciu, vyššiu aktivitu a lepšie komunikačné zručnosti žiakov. Prácu s CLIL respondenti hodnotili ako náročnú, hlavne prípravy na CLIL hodiny. Ako najväčšiu odmenu vnímali úspechy svojich žiakov. Podľa učiteľov aj riaditeľov škôl sú žiaci na CLIL hodinách aktívnejší, oveľa komunikatívnejší. Najvýraznejší rozdiel medzi žiakmi kontrolných a experimentálnych skupín respondenti vnímali na úrovni jazykových kompetencií žiakov, že sa žiaci neboja rozprávať, čo sa prejavilo aj na hodinách cudzieho jazyka.

Pri hodnotení toho, ako zmenili svoje postupy a postoje počas experimentu, poukazovali učitelia najmä na začiatkový stres, že to bolo veľmi namáhavé a cítili zodpovednosť. Počas experimentálneho overovania získali množstvo nových skúseností a neraz svoje postupy museli radikálne zmeniť. Viacerí priznali veľké rozdiely v porovnaní s tým, čo robili na začiatku, pretože si uvedomili, že na začiatku postupovali neadekvátne (napr. prekladali žiakom inštrukcie, učili slovíčka formou prekladového slovníka a pod.). Dnes si uvedomujú výrazné zlepšenie, nadobudli istotu a majú už overené aktivity.

Ako pretrvávajúce problematické oblasti a úskalia spojené uplatňovaním metodiky CLIL učitelia uvádzali, že aj keď už majú viac skúseností, príprava na vyučovacie hodiny je stále veľmi náročná. Učitelia uvádzajú, že im chýbajú vyučovacie materiály, ktoré by zodpovedali vzdelávaniu definovanému v Štátnom vzdelávacom programe, Zahraničné materiály musia prispôbovať a zjednodušovať, nakoľko jazyková úroveň je na oveľa vyššej úrovni, lebo sú určené pre natívnych žiakov. Na viacerých školách si učitelia zvykli postupne zbierať materiály a vytvárajú si vlastné pracovné zošity, ale uvádzajú, že často majú problémy so správnou terminológiou v anglickom jazyku.

Záver

Integrácia cudzieho jazyka do predmetov má svoje opodstatnenie vo vyučovacom procese. Cudzí jazyk sa stáva pracovným jazykom. Žiaci majú tak možnosť zlepšiť si nielen svoje jazykové kompetencie, ale postupne sa pripravovať na trh práce, kde každým rokom stúpa potreba odborníkov s výbornou komunikačnou jazykovou kompetenciou, a to aj v odbornom jazyku.

Na dosiahnutie uvedeného cieľa je potrebné mať kvalifikovaných CLIL učiteľov, ktorí dokážu žiakov motivovať, podnietia ich zvedavosť a učia ich stať sa zodpovednými za svoje vlastné učenie sa.

Kvalifikovaný CLIL učiteľ by mal mať pedagogické a odborné kompetencie vo svojom predmete, ovládať CLIL jazyk na dostatočnej jazykovej úrovni (minimálne B2+), metodicko-didaktické princípy CLIL-u, ako aj ovládať metodiku a didaktiku vyučovania cudzieho jazyka. A preto je dôležité, aby pedagogické fakulty zahrnuli do svojich študijných programov aj CLIL a pripravili budúcich CLIL učiteľov

Bibliography

ALONSO, E., GRISALENA, J. & CAMPO, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36-49.

BALL, P., KELLY, K., CLEGG, J. 2015. *Putting CLIL into Practice*. Oxford : Oxford University Press.

COONAN, C. M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.

COYLE, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Group.

DALTON-PUFFER, Ch. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

MARSH, D., MEHISTO, P. WOLF, D., MARTIN, M. J. F. (2011) *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung CLIL-Lehrkräften*, European Centre for Modern Languages.

FARKAŠOVÁ, E. (2015). Vyučovanie a učenie sa s CLIL-om – aktuálne poznatky zo zahraničia. In: *SlovakEdu: LLCE2015 Conference Proceedings* (p. 121-129). Nitra: SlovakEdu.

FRIGOLS MARTÍN, M. J. F., MARSH, D., MEHISTO, P. & WOLFF, D. (2011). European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: ECML

FROLO, L. (2011). CLIL – možnosť ako obohatiť vyučovanie v škole. In Aplikácia metódy CLIL vo vyučovaní na základnej škole (p. 5-27). Martin: EZŠ M. R. Štefánika.

GAVORA, P. a kol. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Univerzita Komenského, Bratislava. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.

GONDOVÁ, D. (2012a). CLIL očami žiakov. In Z. Kráľová (Ed.), CLIL – nová výzva (p. 7-36). Ústí nad Labem: UJEP.

GONDOVÁ, D. (2012b). Identifying the Needs of CLIL Teachers at Lower and Upper-Secondary Schools. *Journal of Interdisciplinary Philology*, 3 (3), 5-22.

GONDOVÁ, D. (2013a). CLIL: Integrované vyučovanie obsahu a jazyka. Žilina: Žilinská univerzita.

GONDOVÁ, D. (2013b). Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e. Bratislava: MPC

GONDOVÁ, D. (2014). Scaffolding learners in CLIL lessons. In: INTED 2014: 8th international technology, education and development conference: March 10th-12th, 2014 - Valencia, Spain. - [S.l.]: IATED Academy, 2014, 1013-1020.

HUNT, M. (2011). UK teachers' and learners' experiences with of CLIL resulting in from the EU funded project ECLILT. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(1), 27-39.

HUNT, M., NEOFITOU, A. & REDFORD, J. (2009). Developing CLIL training for modern language teacher trainees. In Marsh, D., Mehisto, P., Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols, M., Hughes, S. & Lange, G. (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (p. 110-116). Jyväskylä: University of Jyväskylä.

HURAJOVÁ, L. (2013). Professional Teacher Competences in CLIL. Doctoral thesis. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa .

KOVÁČIKOVÁ, E. (2013). Modernization of Teaching English as a Foreign Language by Means of CLIL Methodology in Higher Vocational Education. PhD thesis. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

KUPETZ, M. (2011). Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. *Novitas-Royal*, 5(1), 121-142.

MENZLOVÁ, B. (2012). Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) na 1. stupni základnej školy. In S. Pokrivčáková et al. (Eds.), *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v ISCED 1* (p. 13-60). Bratislava: ŠPÚ.

MENZLOVÁ, B. (2014). Slovensko-anglicko-nemecký glosár odborných termínov obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie v primárnom vzdelávaní CLIL ISCED 1. Bratislava: ŠPÚ.

MENZLOVÁ, B. (2015). CLIL ako inštrument na podporu cudzích jazykov, ale ako na to? In *SlovakEdu: LLCE2015* (p. 115.12). Nitra: SlovakEdu.

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E. & POKRIVČÁKOVÁ, S. (2008). Didaktická efektívnosť metodiky CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov: Projekt experimentálneho overovania. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/clil.pdf

MEHISTO, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15-33. [Online]. [cit. 9. júl 2018]. Dostupné na: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-012014/mehisto_criteria_for_producing_clil_learning_material.pdf

MEYER, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.

MOORE, P. (2007). Enhancing classroom discourse: A modeling potential for content teachers. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada. Models and Practice in CLIL*, 1, 141-152.

MOORE, P. (2009). On the Emergence of L2 Oracy in Bilingual Education: A Comparative Analysis of CLIL and Mainstream Learner Talk. Doctoral Thesis. Sevilla: Universidad Pablode Olavide.

MOORE, P. (2011). Collaborative interaction in turn-taking: A comparative study of European bilingual (CLIL) and mainstream (MS) foreign language learners in early secondary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 531-549.

NIKULA, T., DALTON-PUFFER, CH. & LLINARES, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100.

PAVÓN VÁZQUEZ, V. & RUBIO, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.

PÁVOVÁ, A. (2015). CLIL as a Part of Continuous Education provided by Teacher In-Service Training Centre. In Hanesová, D. (Ed.), *Learning together to be a better CLIL teacher* (p. 84-87). Banská Bystrica: UMB.

PENA DÍAZ, C., & PORTO REQUEJO, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.

POKRIVČÁKOVÁ, S. (2007). Doterajšie skúsenosti s metodikou CLIL v kontexte slovenského vzdelávacieho systému. In *Cudzíe jazyky v škole 4: Integrované prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov CLIL a LLIL* (p. 9-12). Nitra: UKF.

POKRIVČÁKOVÁ, S., MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E. (2010). Creating Conditions for Effective Application of CLIL Methodology in Slovakia. In Pokrivčáková, S. et al., *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education* (p. 7-20). Brno: Masarykova univerzita.

ROTH, W. M. (2005). *Talking science: Language and learning in science classrooms*. Lanham, MA : Rowman and littlefield.

SEPEŠIOVÁ, M. (2010b). Jazykové vzdelávanie a integrácia metódy CLIL v základných školách. In *Cudzíe jazyky a kultúry v škole 7* (p. 46-50). Nitra: UKF.

SOPOLIGA, J. (2011). Skúsenosti s metodikou CLIL v prostredí ZŠ. In *Aplikácia metódy CLIL vo vyučovaní na základnej škole* (p. 5-27). Martin: EZŠ M. R. Štefánika.

ŠPÚ (2013). Metodika CLIL v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/clil.pdf>.

WOLFF, D. (2009). Content and language integrated learning. In KNAPP, K., Seidlhofer, B. 2009. *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. s. 545-573.

Some psychological aspects in CLIL teaching and learning

Eva Farkašová
Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology
Bratislava, Slovakia

Several psychological tools were applied to pupils over the course of CLIL method experimental verification in basic schools. These followed various aspects at perception of educational process, class events and pupils' self-acting. The information is interesting also from the point of view that usually adults' notions are followed up and are considered as relevant. The study presents the part of data acquired from pupils in the course of years. These form a feedback and denote useful information for all educators: how pupils' reflections of teachers' functioning, their work on CLIL lessons and class relations had generally changed.

Introduction

Several psychological aspects were monitored in the scope of CLIL method experimental verification in basic schools in Slovakia. We concentrated mainly on personal characteristics of the pupils in a context of their development as the impact of achieving experiences, acquiring knowledge and physiological structures maturation. With respect to this process, the psychological methods were applied.

The results of our follow up form a certain continuum, they record changes that occurred during the years in particular areas. It is beneficial to analyse some data, which can clarify and help to explain several facts observed or outlived directly by teachers in the classes not only in CLIL lessons, but generally as well. Obtained results thus contributed to know better the pupils' conditions - internal (e.g. motivation) and external (opinions on the atmosphere and the work during education with CLIL). New schools were continuously involved into the project and vice versa, during the years some schools stepped out from the project; the amount and the structure of the pupils changed - that's why the results of the same pupils in the time series, or by the school classes cannot be compared. However, several findings could be generalized and considered as relevant, applicable in other groups, classes, schools or regions.

Our Class – in grades 2, 4 and 7

It is beneficial for the teachers to know how their pupils perceive the atmosphere in the class, to know their opinions on the teacher's work during lessons, to what extent are

they satisfied, whether the requirements are too demanding for them, how do they treat relationships in the class – are they good?, is there a big competition among class mates?, many misunderstandings?, etc.

The class atmosphere is formed in course of longer period, it can change, it can be influenced by coming or leaving of a pupil and in a large extent, it coincides with teacher's “acting”, functioning, his/her system of work and approach – understanding of each individual's particular conditions.

Variables mentioned above are followed up by questionnaires where respondents match the answers individually – they react to questions, declare agreement/disagreement, or intensity of agreement/disagreement with statements, formulations, sentences. In responses, there are always included aspects of subjectivity in perception (opinion, attitude) and, as well, the willingness to answer a particular item truly (the worries, inhibitions, barriers, unwillingness to cooperate, or vice versa – the ambition for self-presentation in “better light“, etc. can intervene here).

The next factor, that needs to be considered at using questionnaire methods, is the fact that the answers relate to actual pupils' attitudes and experiences which can be influenced in positive or negative way as well, while in another time (in a month later etc.), in another situation (other people, new experiences etc.) different results would be shown.

The questionnaire **Our Class** (further as: Questionnaire NT) is focused at the detection of pupils' opinions on the work in the class, atmosphere and difficulty of the education, social climate in the class, and is based on the individual pupils' answers.

The questionnaire, My Class Inventory was created by B. J. Fraser and D. L. Fisher. It was modified and translated to Czech language (Lašek, Mareš, 1991), it enables to judge 5 areas, and we selected three of them to our observation needs: Satisfaction, Difficulty and Competitiveness (further are: Friction and Coherence). The above mentioned areas reflect attitudes and opinions of pupils which indirectly predicate their positive or negative experience of various situations in the class, whereby in particular items they declare their own perception, and estimate living through and class mates' behaviour motives as well.

Questionnaire NT was applied repeatedly – in 2nd, 4th and 7th grades. Considering younger pupils' abilities to understand wording and sense of items, these were modified properly considering their age.

For the pupils in 2nd grade, we adopted the items wording, reduced the number of them and simplified the way of answering. The maximum points for each item thus could be 3, the

lowest 1. 142 pupils of 2nd grade from 7 different schools (9 experimental classes) completed the questionnaire.

All 15 items covering particular chosen areas of the questionnaire were included for pupils in 4th grade. The evaluation from the point's perspective was the same as stated above, i.e. 3 points are maximum, 1 point - minimum. The questionnaire was completed by 90 pupils from 7 schools, several of which entered the project later. On the other hand, some schools participating in the project in previous period, did not join this activity.

The Questionnaire NT with original point scoring was used for pupils in 7th grade; maximal score in each item was 15. 210 pupils completed the questionnaire.

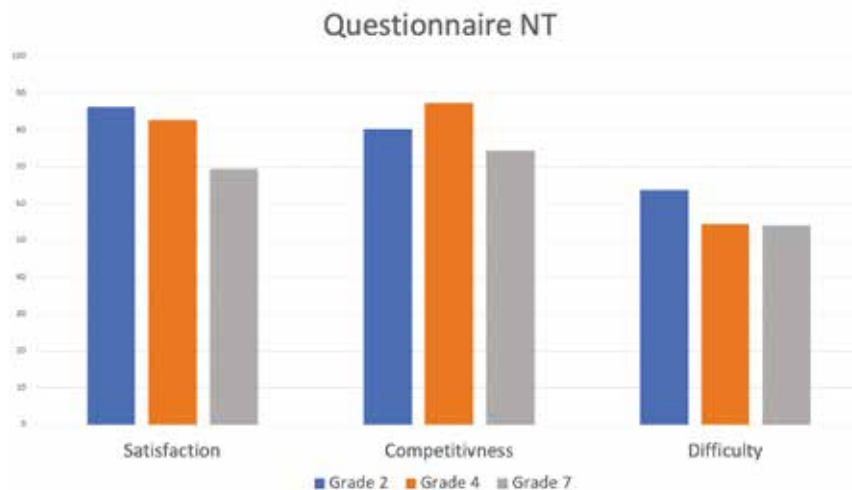
The achieved average scores (AM) and percentage ratio (%) in the particular grades are presented in Table 1.

Table 1: Questionnaire NT - average scores and percentage ratios in grades 2, 4 and 7

Scope	2 nd grade N=142		4 th grade N=90		7 th grade N=210	
	AM	%	AM	%	AM	%
Satisfaction	2,59	86,33	2,48	82,67	10,41	69,40
Competitiveness	2,41	80,33	2,62	87,33	11,16	74,40
Difficulty	1,91	63,67	1,63	54,33	8,11	54,07
Max. score in each scope	3 points				15 points	

Regarding the fact that maximal scores differ in the particular grades, the shifts in results are more transparently presented by the percentage form in Graph 1.

Graph 1: Questionnaire NT - results in percentages in grades 2, 4 and 7



The data comparisons among the grades show unambiguous decreasing of pupils' satisfaction (in classes, with teaching practices ...). Increasing criticism in pupils relating with the development of their notions, opinions and requirements is reflected as well. Competitiveness in 4th and 7th grades reached the highest percentage ratio. The feeling of "rivalry" can contribute to the lower satisfaction as well.

The perception of difficulty in education has decreasing tendency, so in spite of the lower satisfaction, the pupils don't treat education with CLIL as the burden.

Motivation

Another area which can be considered as important in the educational process, is the motivation.

Motivation represents the activating component of behaviour – it enables, intervenes, supports, and evolves the human activities. In the educational process, it manifests the effort to reach good educational results, interest for particular subjects and to continue to study. These aspects are changing with age, with gaining new knowledge and experiences. The motivation is detected by questionnaire methods.

Motivation performance questionnaire (further as: Questionnaire DMV) was originally created by V. Dočkal and V. Palkovič (1984) for gifted children. DMV consists of 28 items divided into 3 scales; the items monitor the preferred manners of behaviour and situations solution which are usual for pupils: - level of general motivation (scale A) – a pupil marks the answers concerning his/her approach to duties, performance in activities and a manner of their fulfilment. The second area (scale B), important for this sphere of human activities, is the perception of limiting factors which hinder his/her activity. The third part (scale C) follows up whether-how-to what extent a respondent can manage obstacles and what is stimulating for him/her.

The method was suitable for our intentions related to the target group and pupils' ages, simplicity and explicitness of items without detailed differentiation of activities types.

The Questionnaire DMV was sent to schools participated in the project where teachers gave it to 6th grade pupils; 278 pupils fulfilled it. The questionnaire was repeatedly applied in 7th grade and 210 pupils answered.

Just the questionnaires of the pupils who participated in testing in both grades were included into statistical evaluations. Unsigned and incomplete forms were excluded and also those where the answers were evidently "misleading". The final number of respondents was thus 142. The average scores (AM) and standard deviations (SD) in particular scales A, B, C of grades 6 and 7 are presented in Table 2.

Table 2: Average scores and standard deviations in scales A, B, C of 6th and 7th grades pupils (N=142)

Scale	6 th grade		7 th grade	
	AM1	SD1	AM2	SD2
A	10,430	5,0197	8,246	5,326
B	2,535	1,878	2,669	2,006
C	6,169	2,090	5,690	2,427

Analysing the results, we realize that the level of motivation, ambitions to reach better results and to present themselves decreased in 7th grade (scales **A** and **C**), while the differences among pupils (SD) increased. Scale **B** shows the increase, i.e. the fear of failure is higher, or pupils expressed the indifference to their “acting” towards the community; the inter-individual differences (SD) are higher than in the previous year as well.

We compared statistically the difference between average scores in scale A in grades 6 and 7 by pair t-test; see Table 3.

Table 3: Scale A - comparing the difference of average measure sums (A1 - A2) and its significance - (t-test)

Scale	AM	SD	t	sign.
Sum A1 - Sum A2	2,183	5,393	4,824	0,000*

AM - average measure

SD - standard deviation

t - t-test value

sign. - significance of the difference, * $p \leq 0,001$

Regarding the data distribution, Wilcoxon pair nonparametric test (value Z) was applied for analysing the significance of differences in scales B and C; the results are in Table 4.

Table 4: Scales B and C - comparing median sum differences (Z) and the significance (sign.)

Scale	Z	sign.
Sum B1 - Suma B2	0,710	0,478
Sum C1 - Suma C2	1,934	0,053

Resulted from tables 3 a 4, significant changes occurred mainly in the level of motivation needed to reach more successful acting (scales A and C; in C the result comes closer to statistical significance). The difference in scale B is not significant in the statistical view.

In spite of the fact that just one year elapsed between questionnaire applications, we recorded the statistical significance in individual results. We noticed the significant movement mainly in comparison of year-by-year factors in “general” motivation (active approach, goodwill to work, fulfil assigned tasks, to strive for good achievement, manage the obstacles, to present own quality, success etc.), and this falling off tendency, i.e. decreasing of motivation. Slightly increase of score (insignificant) we noticed in answers indicating concerns from the eventual bad success, doubts and tendency to avoid situations with uncertain results.

Higher standard deviations (SD) round the average, i.e. higher differences among respondents from 7th than from 6th grade, it means that in our sample there were more pupils who were highly motivated, ready for burden and to overcome obstacles, but cautious pupils as well, less active up to indifferent. Presented distribution is not unusual in the population – each society consists of variability of its members.

The identified differences in results could be assigned not only to the age differences; they can imply some disappointment of pupils if the activities or efforts do not bring expected effects, certain „disillusionment“ from child's ideas of the previous period.

CLIL lessons from pupils' perspective

We detected opinions of the 7th grade pupils concerning CLIL lessons, what they liked or disliked (found good or bad), what changes they would suggest, adjust, what comments and remarks they had through several questions and free answers.

Reactions of responded pupils are useful and beneficial for all teachers (not just those from participating schools, but generally) and can serve as the feedback for possible modifying of their educative practices and a better insight of pupils' problems. It is suitable to cooperate with school psychologists in some issues, or with psychologists from counselling centres, who cooperate with a particular school.

The level of interest for the subjects, motivation to learn and positive or negative subject perception are influenced by several internal and external factors. Some age characteristics are also manifested in it, e.g. increasing of pupils' critical views and evaluation of living situations. Their opinions and attitudes relate with forms and methods used in education as well, i.e. how the educational process is organised and practiced by teachers, what proceedings they apply, what themes they select etc.

Reactions of pupils

Items:

CLIL lessons are for me easy – difficult
These lessons I like... – 4 evaluation ratings
What I like – dislike – embarrassed me
What should I change in these lessons?

In some schools, pupils answered these items freely. In some others, not all pupils answered or the answers were: nothing, everything, I don't know, I don't care, I am not interested. It is hard to assess the reason for such reactions – whether it was their indifference or because the answer sheets were not anonymous.

It is gratifying that some pupils manifested responsible approaches, they perceived the importance of FL learning, were critical to their classmates who considered these lessons too difficult and thus not interesting – then they did not pay attention, did not keep work, were noisy and disturbing others. Some pupils would appreciate CLIL lessons more often, in more content lessons – some others don't want them at all...

Positive evaluations:

There was a prevalence of content pupils in some schools. They appreciated group-work, creative work-sheets, inventive presentations, freedom, discussions, and thus they learnt more. Several pupils mentioned that though CLIL lessons were difficult, they were more interesting and funny than those without FL.

Reservations:

-concerned mainly difficulty of presented learning materials – demanding and special/technical expressions which had not been mastered in mother tongue yet, and thus not comprehensible to pupils. Then the lessons seemed slow-pacing, boring, information not needed, topics not interesting – the pupils called for better explanations. Other remarks concerned organisation and practices in the lessons – too much writing, translating and a lot of home works.

Suggestions:

Many pupils interceded for
-increasing of group, pair and diversified activities in the lesson; interactive learning, projects, didactic games, amusing exercises; more internet tasks, competitions etc.

-more funny educational form, cheerfulness in the lessons – “kids should feel delight, to lark”
They preferred Geography for History; Physics was too difficult.
Interesting remarks – it was critically perceived if the FL lesson followed the CLIL lesson.
Some remarks concerned also “English language is not satisfactory mastered by some subject-teachers”.

Summarizing:

Obtained pupils' reactions should be reflected by teachers – they should try to have a bit more critical view to their own work:

- To re-evaluate used practices and methods,
- To modify structure of lessons, activities in CLIL lessons,
- To consider carefully subjects' selections, and topics in their scopes,
- Preferences of vocabulary and communicative units,
- To make lessons more vivid, interesting, and funny – that would support motivation of pupils and thus the lessons would be more effective.

Interest spheres and study intents in 9th grade pupils

The topical theme for pupils in the last (9th) grade of basic school is a choice of further education. We focussed on determining their areas of interest; we asked what type of secondary school they would study and some other relevant information.

Several individual factors conduce to the study selection; here can we find interests, motivation, abilities, personal characteristics (e.g. extrovert – introvert). Some factors can change during ontogenetic development, over time and due to other circumstances in environment – family, school, peers, new information, experience and knowledge.

We applied a customized form of interest structure test AIST-R (Bergmann, Eder, 2018) to identify interest domains. The inventory comes from the J. L. Holland theory (1997) according to which there exist 6 types or interest scopes (shortly: RIASEC).

1. Realistic – R – practical-technical interests
2. Investigative – I – intellectual-investigative interests
3. Artistic – A – artistic-linguistic interests
4. Social interests – S
5. Enterprising interests – E
6. Conventional interests – C

Mostly, there exists a combination of these types which can or need not to be compatible. This fact is important in individual counselling process.

Results

-differed among schools and pupils as well: some pupils presented a lot of positive responses (a wide interest scopes), others' preferences were more concentrated to specific spheres and other pupils brought very few activities which attracted them. The scale of responses in particular activities is in Table 5.

Table 5: **Number of positive answers in categories RIASEC**

Category	R	I	A	S	E	C
Nr. of options	163	208	186	199	225	108

Generally, the category **E** (N=225) seems to be the most popular; it represents entrepreneurial, leaders, organizational, advisory tendencies and interests. It reached the highest number of responses in two schools.

Second is the category **I** (N=208) – investigative focusing, interest continuously to know something new, explore the cases, search the ways of solution.

Next is the category **S** (N=199) characterized by goodwill to help, to care for people, listen to problems of the others, tutor, teach, advice.

It was noticed a relatively high interest for the art in a general meaning – **A** (N=186). Creativity, fantasy, intuition, sense of aesthetics is included in this category. It consists of various art domains – verbal, music, graphic, motoric.

The category **R** (N=163) – interest for practical and concrete matters – achieved in one school the highest number of choices. The pupils who voted “yes“ to these items, are interested in technical works, in machines, devices and their maintenance, in manual work, e.g. in the open air, in construction. As for the characteristics, it rather denotes conservatism, consequentiality, and realism.

The category **C** (N=108) was the least attractive for nine-graders from our sample. Here can be identified activities demanding preciseness, be favour of order, systems and dutifulness (office work, prescribed directives and rules keeping).

Pupils' interest scopes manifested in certain activities preferring, can be reflected also in their interests in particular school subjects. Of course, other factors intervene: we can mention

primarily teacher's personality – his/her professionalism, expertness, ability to arouse pupils' interests and motivation, his/her relationship to them, system of working in lessons etc. – all these affect attitudes of pupils and aid to form value system. We determined which subjects are popular and which are not favoured for pupils. Responses differed among schools. In some negative-type responses, pupils noticed the reason – certain reserves to teachers.

Results with frequency most often presented preferences in all schools are in Table 6.

Table 6: Favourite vs. unfavourite subjects and preference numbers (N)

Favourite subject	N	Unfavourite subject	N
Mathematics	21	Physics	30
History	17	Chemistry	26
English language	11	Slovak language and literature	16
Biology	7	Mathematics	10
Geography	6	German language	6
Slovak language and literature	3	English language	4

Further subjects occurred less frequently. Comparing two groups of responses shows that pupils stated a higher number of “unfavourite” subjects than “favourite” ones. It is interesting that in spite of the education type (FL fostering), the most preferred subject is Mathematics. And on the contrary – foreign languages and Slovak language are marked as unpopular.

Personal interests in studying tendencies at secondary schools can be influenced to certain extent by skills/practices and experiences gained from educational process. Table 7 shows information on what study brands pupils want to go to, what kinds of schools they would continue their studies.

Table 7: Study preferences – a type of secondary school and a number of admitted pupils (N)

Secondary school	N
Gymnasium / bilingual gymn.	18/5
Technical college - various types	16
Art schools	7
Business college, Hotel college	6
Pedagogic secondary school	2
Medical secondary school	1

Gymnasium as the universal type of education is the most frequent choice. The bilingual form represents its more specific kind. 16 pupils chose a technical college – education oriented on various

technical areas. 7 pupils would study Art colleges. Business or Hotel colleges attracted 6 pupils. The least attractive study and professional sphere seem to be pedagogical and medical ones.

When asking on difficulty of entering exams, 9 pupils answered they were admitted without entrance exams; 9 pupils noticed the exams “very easy”; “easy” were for 31 pupils; and 6 pupils considered them difficult – the majority of them had problems with Maths.

Looking at preferred activities and a secondary school selection it can be stated that relationships are found only in few respondents. Just generally we can say that a higher interest in investigative activities appears at the gymnasium study choice; the A category emerged in art schools’ pupils; technical school types were selected by pupils answering mostly in category R. Activities stated in the questionnaire but recover the spheres which can correspond to free-time ones and they form actually a complement to the main, professional content.

Summary

We determine by pupils of our sample in their last year in the basic school and in their perspective to continue in a certain type of secondary school decreasing tendency in motivation to provide high achievements. The selection of further type of studies – mostly gymnasium but technical orientation, too – indicates the general success in education.

Followed interest scopes of pupils correspond to certain degree to achieved education level, they express entrepreneurial, organizational, investigative and social focussing of the majority of pupils. Next come art and technical inclinations; the least attractive activities are those demanding systematic and rather routine work.

Though, more exact decision-making on their future profession was not necessary, it can be supposed that manifested interests the pupils would meaningfully realise.

Conclusions

Following particular spheres from psychological point of view brought useful information which are applicable in educational process, in teachers' work – for proper adoption their practices and approaches on behalf of increasing effectiveness their acting and their professionalism.

Bibliography

BERGMANN, C., EDER, F. (2018). AIST-R. Test štruktúry záujmov. Praha: Testcentrum – Hogrefe. [General Interest Structure Test]

DOČKAL, V., PALKOVIČ, V. (1984). Dotazník MND. Bratislava: VÚDPaP. [Gifted Child Motivation Inventory]

HOLLAND, J. L. (1997). Making vocational choices (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

LASEK, J., MARES, J. (1991). Jak změřit sociální klíma třídy? Pedagogická revue, r. 43, č. 6, s. 401-410. [How to measure social climate in class?]

Učenie jazykov pomocou naratívneho formátu

Zlatica Jursová Zacharová
Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie,
Univerzita Komenského v Bratislave

S metódou naratívneho formátu pracujú učitelia na Slovensku už vyše 10 rokov a v zahraničí približne 30 rokov. Za ten čas prebehli viaceré výskumy efektivity vzdelávania v oblasti cudzích jazykov v školskom aj rodinnom prostredí. Príspevok predstavuje možnosti implikácie metódy v školskom vzdelávaní v slovenskom, anglickom, nemeckom, talianskom, francúzskom a španielskom jazyku u detí z rôzneho sociálno-ekonomického prostredia, s oneskorením reči. Prezentované informácie sú súčasťou projektu KEGA o6o-4UK/ 2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov. Tento projekt dlhodobo sledoval výsledky a možnosti práce s naratívnym formátom u 10 učiteliek zapojených do výskumnej časti.

Slovak teachers have been using the native format method for over 10 years and abroad for about 30 years. Several studies of the effectiveness of language education in both school and family settings took place during that time. The paper presents the possibilities of using the method of school education in Slovak, English, German, Italian, French and Spanish for children with different socio-economic backgrounds, speech delay. The presented information is part of the project KEGA o6o-4UK / 2017 Support of Narrative Competence in Slovak Language for Children from the Marginalized Language Environment - a set of methodical materials that in the long run monitors the results and possibilities of working with the native format of the 10 teachers involved in the research part

Teoretické východiská

Jazykové vzdelávanie pomocou naratívneho formátu (Taeschner, 2005) vychádza z definície formátu (Bruner, 1975, in Taeschner, 2005), ako každodennej rutinne vykonávanej aktivity dospelého a dieťaťa. Takáto formáty sú v ranom detstve najskôr neverbálneho charakteru, no neskôr sa pridávajú verbálne pokyny, ktoré prerastajú do naratívneho charakteru formátu. Naratívnym formátom v rodine môže byť každodenné čítanie rozprávok pred spaním, rozprávanie zážitkov počas spoločnej večere a pod. Každodenné spoločne vykonávané aktivity umožňujú participantom anticipovať budúce správanie a činnosť. Svet je pomocou formátov zrozumiteľný a prediktabilný, čo jedincom umožňuje viesť krátke dialógy, ale aj obsiahlejšie diskusie týkajúce sa formálnych a abstraktných operácií, či postulovania hypotéz. Formáty

zároveň umožňujú osvojovať si rečové kompetencie, predovšetkým naratívne kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre porozumenie a produkciu príbehov a to z dôvodu ukladania informácií (reči a príbehu) do implicitnej (procedurálnej) pamäti (Taeschner, 2013). Podľa Taeschnerovej (2013) má naratívny formát perцепčný a motorický základ a osvojené informácie sa ukladajú ako schopnosti a zručnosti do implicitnej, procedurálnej pamäti detí. Táto sa rozvíja pomaly počas prvého roka života a prevláda až do tretieho roka života. V implicitnej pamäti sú uložené základy materinského jazyka a to predovšetkým diferenciacia a artikulácia foném, teda fonologický aspekt jazyka a pravidlá skloňovania a utvárania slov, ktorý sa prejavuje v morfolologickej a syntaktickej oblasti reči.

Zjednodušene je možné rozumieť naratívne formátu ako kombinácii storytellingu (rozprávaníu príbehov) a skupinovej dramatizácii. Príbehy sú pre deti prirodzené a umožňujú rozlišovať vzájomné, časové, kauzálnu-logické prepojenie epizód v príbehoch (Mar, 2004) a sú ukladané v epizodickej deklaratívnej pamäti. Prepojenie porozumenia a prerozprávania príbehov s každodenným opakovaním zabezpečuje ukladanie informácií pamäti – epizodickej deklaratívnej ako aj implicitnej procedurálnej pamäti. Emočné ladenie narácií a predovšetkým ich zábavný charakter podporuje aj ukladanie informácií do emočnej pamäti detí. Naratívny formát pre vyučovanie jazykov, ktorý vytvorila Taeschnerová (2005) je efektívny práve z dôvodu, že príbehy a štruktúra reči je ukladaná do pamäti detí viacerými spôsobmi.

Príbehy modelu naratívneho formátu o dinokrokoch boli vytvorené na základe interpretácie životných príbehov očami detí. Pri tvorbe príbehov a hudobných podkladov bol využitý postup zdola nahor (bottom-up approach). Výskumníci sledovali najskôr aký typ slov a aké vetné konštrukcie a príbehy rozprávajú deti v predškolskom veku a následne zozbierané naratíva upravili a vytvorili príbehy, ktoré dali deťom vo viacerých európskych krajinách k posúdeniu. Časti príbehov a pesničiek, ktoré sa deťom v ich materinských jazykoch nepáčili, boli vypustené alebo nahradené podľa odporúčania detí. Nielen obsah, ale aj rozsah slovnej zásoby a gramatická štruktúra v príbehoch o dvoch dinokrokoch Hokusa a Lotusky kopíruje prirodzenú reč detí. To zabezpečuje, že deti na celom svete rozumejú príbehom, vedia anticipovať konanie hrdinov v príbehoch, nakoľko zážitky Hokusa a Lotusky vychádzajú z reálnych zážitkov detí v európskych krajinách. Realizácia naratívneho formátu v triede umožňuje deťom pomocou dramatizácie prežívať dobrodružstvá, uvedomovať si emočné stavy hrdinov a trénovať diadickú verbálnu aj neverbálnu komunikáciu.

Vzdelávanie pomocou naratívneho formátu vo svete

Model naratívneho formátu sa utváral v rámci spoločného európskeho výskumného projektu viacerých vzdelávacích a výskumných inštitúcií. Spoločne načrtli teoretické východiská pre základ naratívneho formátu a boli realizované prvé príbehy pre deti. Autorka metódy Traute

Taeschnerová bola požiadaná talianskym ministerstvom školstva, aby vytvorila metódu vzdelávania anglického jazyka detí od predškolského veku, pričom jednou z podmienok bolo, aby mohli deti efektívne naučiť cudzí jazyk aj učiteľky, ktoré nerozprávali po anglicky. Preto bola druhá časť projektu zameraná na realizáciu metodických materiálov pre učiteľky v materských školách takou formou, aby aj bez adekvátneho ovládania anglického jazyka, mohli tento jazyk učiť v triede s 15 až 20 deťmi. Pre učiteľky bolo vytvorené špeciálne tréningové DVD s nahrávkami ako pracovať v triede a bola vytvorená osnova tréningov pre učiteľky. Zároveň bol realizovaný výskum na 120 učiteľkách, ktoré počas 2 rokov vyučovali v MŠ anglický jazyk pomocou naratívneho formátu, pričom 60 učiteľiek na začiatku výskumu nerozprávalo adekvátne anglickým jazykom a len 30 učiteľiek vo výskume dosahovalo úroveň B2 v anglickom jazyku. Výsledky výskumu preukázali, že úroveň anglického jazyka učiteľiek nemala signifikantný vplyv na osvojené znalosti detí v anglickom jazyku (Taeschner, 2005). Efektívne jazykové vzdelávanie detí v predškolskom veku podľa zistení vyžaduje schopnosť učiteľiek si vytvoriť a vytrvať v dobrom vzťahu s deťmi a vedieť ako pracovať s deťmi v danej vekovej kategórii. Naučiť sa cudzí jazyk v krátkom čase sa zdá byť jednoduchšie ako naučiť sa pracovať s deťmi (Pirchio, Passiatore, 2013).

Vo výskume, ktorý sa zamerával na učenie druhého jazyka u detí (N=35) v ranom veku (od 16 do 31 mesiacov), autorky zistili, že deti internalizovali naratívnu sekvenciu príbehových udalostí a dokázali ju reprodukovať gestami, slovami, alebo jednoduchými vetami (Pirchio, Passiatore, Taeschner 2011, in Pirchio, Passiatore, 2013). Výskumníčky sledovali zároveň aj rozdiely vo verbálnej a neverbálnej produkcii u detí na základe veku (do dvoch rokov a nad dva roky a zistili, že v ranom veku model naratívneho formátu aktivuje procesy osvojovania jazyka, ktoré majú za následok oveľa vyššiu verbálnu produkciu starších detí (Pirchio, Passiatore, 2013). Podobne aj u detí v predškolskom veku sa staršie deti naučili viac ako mladšie deti a produkovali viac odlišných slov ako mladšie deti (Taeschner, 2005). V oboch výskumoch sa objavili veľké intraindividuálne rozdiely medzi deťmi v jednotlivých vekových skupinách. U starších detí boli produkované nie len samostatné slová, ale aj vety. Analýza štruktúry viet v 113 zozbieraných príbehoch detí vo veku od 3 do 6 rokov ukázala, že najprodukovanejšie sú holé vety (napr. „Hocus chodí v parku“), po ktorých nasledujú neúplné vety s chýbajúcim vetným členom (napr. „Hocus v parku“) a rozvité vety (napr. „Hocus chodí pomaly v parku“). Vo výpovediach boli prítomné jednotlivé slová a niekoľko zložitých viet, ale aj priraďovacích a podradovacích súvetí (Taeschner, 2005).

Dve štúdie (Lerna, Massagli, Galluzzi, Russo, 2002; Lerna, Massagli, Russo, Taeschner a Galluzzi, 2006) hodnotili implementáciu metodológie naratívneho formátu v rámci terapie reči u detí s Downovým syndrómom. Terapia prebiehala v klinickom rehabilitačnom zariadení. Zistili, že zlepšenie jazykovej produkcie - pokiaľ ide o lexikálne a syntaktické vlastnosti - je sprevádzané zvýšenou motiváciou detí k účasti na jazykových aktivitách. V priebehu terapie sa zlepšila schopnosť dieťaťa porozumieť a učiť sa príbehy. Aplikácia naratívneho formátu mala pozitívny vplyv najmä na získavanie nových slov; toto lexikálne zlepšenie môže byť podnetom pre

kombinatorické schopnosti, čo naznačila vyššia schopnosť detí kombinovať rôzne sémantické prvky v rovnakých výpovediach. Zdá sa, že naratívny formát okrem toho vedie k zlepšeniu pragmatických vlastností jazykovej produkcie pri konverzácii. Toto sa potvrdilo aj v štúdiu Caselliho a Casadioa (2002), ktorí sledovali skupinu 35 detí v predškolskom zariadení vo veku 24-36 mesiacov, pričom 17 detí bolo diagnostikovaných ako deti s oneskoreným vývinom reči (deti boli testované talianskou verziou McArthur CDI). Dvanásť detí sa zúčastnilo 5 mesačného intervenčného programu s aplikovaním naratívneho formátu, pričom deti spievali a realizovali aktivity príbehov Hokusa a Lotusky 3x týždenne. Výsledky ukázali, že deti s oneskoreným vývinom reči, ktoré boli v skupine intaktných detí preukázali lepšie výsledky v produkcii známeho príbehu a školských situácií ako aj v teste McArthur CDI oproti deťom s oneskoreným vývinom reči z kontrolnej skupiny, ktoré sa nezúčastnili intervencie s naratívnym formátom. Ďalším projektom sledujúcim efektivitu naratívneho formátu bol medzinárodný projekt Bilfam, v ktorom chceli výskumníčky zistiť nakoľko je možné vzdelávať pomocou naratívneho formátu deti v predškolskom veku v rodinách, len za pomoci multimodálnych materiálov a online tútoringu. Rodičia boli vedení, aby deťom navrhovali nové jazykové aktivity ako spoločné hry, nie ako povinnosť, alebo ako učenie. Ak by sa deti cítili unavené alebo nemali dobrú náladu, aktivitu mohli odložiť alebo mohli navrhnúť menej náročné činnosti (napr. pozretie si animovaného videa). Podobne ako vo výskume s učiteľkami, aj rodičia boli zaškolení a boli im vysvetlené spôsoby práce s deťmi. Výskumu sa zúčastnilo po 25 rodín z piatich európskych krajín. Analýza dotazníkov ukázala, že rodičia aj deti ocenili aktivity v projekte. Medzi obľúbené aktivity patrili spievanie pesničky, animované príbehy, bábkové divadlo, dinohra, dramatizácia a Voki (Pirchio, a kol. 2015). Výhodou pre rodičov bola možnosť komunikovať s inými rodinami pomocou webovej stránky, kde umiestňovali svoje hry a aktivity s deťmi, prípadne sa riešili problémy s jazykovým vzdelávaním a nechali sa inšpirovať inými rodičmi.

Výskumné zistenia zo Slovenska

Autorka realizovala v rokoch 2010-2011 výskum na Slovensku v predškolskom zariadení, kde vzdelávala deti v prvom ročníku predprimárneho vzdelávania anglický jazyk 5x týždenne približne 20 minút počas 106 stretnutí. Triedy boli vyučované bez selekcie detí. Deti pred experimentálnym vyučovaním neboli v pravidelnom kontakte s cudzím jazykom a doma nekomunikovali v anglickom jazyku. Jedno dieťa bolo slovensko/taliansky bilingválne. Skúmané hypotézy sledovali vplyv veku, množstva sociálne podmieneného jazykového inputu a rozsah slovníka v materinskom jazyku. Priemerný vek detí v čase testovania bol 4 roky a 10 mesiacov (v rozpätí od 45 do 63 mesiacov). Deťom boli administrované testy porozumenia a produkcie v anglickom jazyku, test rozsahu slovníka v slovenskom jazyku (Obrázkovo-slovníková skúška T-8) a obrázkový sémantický diferenciál. Zároveň boli deti požiadané, aby pomocou obrázkovej knižky prerozprávali ľubovoľný príbeh. Syntaktická analýza ukázala, že deti najčastejšie používali k prerozprávaniu príbehu samostatné slová, syntagmy a jednoduché

holé kompletne vety. Deti tvorili oveľa častejšie kompletne vety ako nekompletne vety, čo korešpondovalo s výsledkami Taeschner. V teste porozumenia deti správne zaznamenali 80,51% slov (SD=3,112). V teste produkcie dosiahli deti úspešnosť 52,10%. Pri spontánnej reprodukcii príbehu deti vyprodukovali v priemere 65,7 všetkých slov (SD=37,65). Priemerný počet rôznych slov použitých k prerozprávaniu príbehu bol 33,89 (SD=17,69). V pôvodných príbehoch sa deti učili od 56 do 112 rôznych slov, podľa typu vybraného príbehu (Jursová Zacharová, 2013). Na základe porovnania výsledkov z predškolského vzdelávania a domáceho vzdelávania v projekte Bilfam, bola formulovaná hypotéza, že deti sa počas prvého obdobia kontaktu s jazykom učia najskôr porozumieť cudziemu jazyku a až následne dochádza k produkcii v cudzom jazyku a tiež, že čím dlhšie sa deti učia cudzí jazyk, tým bola ich produkcia v cudzom jazyku väčšia, pri nezmenenej schopnosti porozumenia. Z pozorovania by bolo možné odvodiť, že samostatná spontánna produkcia detí nastupuje po približne 6 - 9 mesiacoch každodenného kontaktu s cudzím jazykom.

Vo výskume školských detí sledovali Jursová Zacharová a Čierniková (2016) na vzorke 13 detí prvého ročníka zo znevýhodneného prostredia, ktoré sa učili anglický jazyk pomocou naratívneho formátu 1x týždenne. Po absolvovaní 11 vyučovacích hodín anglického jazyka boli deti požiadané aby prerozprávali príbeh podľa obrázkovej predlohy. Kvantitatívna aj kvalitatívna analýza narácií detí preukázala, že učiteľkou vnímané problémy detí ako zaostávanie, problémy s artikuláciou majú vplyv na schopnosť dieťaťa prerozprávať príbeh a na množstvo zapamätaných slov. Priemerne si deti zapamätali 15,5 slov z 50 a prerozprávali 3,5 epizód z 8. V štúdiu Jursovej Zacharovej, Čiernikovej a Glasovej (2017) sledovali autorky 14 detí prvého ročníka vo veku od 6,5 do 8,6 roka (12 detí bolo rómskeho pôvodu) počas učenia sa anglického jazyka. Po každom osvojenom príbehu, boli deti požiadané aby samostatne na kameru prerozprávali prebraný príbeh. Deti boli zároveň na konci školského roka testované medzinárodným testom naratívnych kompetencií pre bilingválne deti MAIN (Gagarina a kol., 2012) a boli vyhodnocované ich schopnosti pomocou subtestov Detského skríningu (Kline a kol., 1997) a Woodcock Johnson International Editions (Ruef a kol., 2003). Výsledky naznačujú, že deti lepšie produkujú naratíva v procese prerozprávania ako v procese rozprávania. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia celkovo dosiahli nižšie výsledky ako deti z intaktných slovenských monolingválnych rodín. Úroveň osvojenia anglického jazyka v oblasti produkcie sa ukázala ako slabá (21,43%), v teste porozumenia dosiahli žiaci 55,36%. Ukázalo sa, že nedostatok jazykových schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia prekonalí značným používaním gestikulácie komplementárne k vyjadreniu slovami v 50,71% (Jursová, Čierniková, Glasová, 2017). Počas druhého roka vyučovania anglického jazyka pomocou naratívneho formátu sa rečové kompetencie sledovaných detí výrazne zlepšili a deti prerozprávali celý príbeh s rozsiahlou slovnou zásobou a pomocou rozvitých viet.

V rokoch 2016-2019 viedla autorka projekt KEGA o6oUK - 4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických

materiálov, „Učíme sa spolu“. V rámci projektu boli preložené metodické materiály pre učiteľky, vytvorená webová stránka pre učiteľov s kompletnými podkladmi pre vzdelávanie (<https://www.havava.eu/1042>) ako aj príbehy a pesničky pre deti, tak ako bolo možné pomocou naratívneho formátu Hocus a Lotus vyučovať slovenský jazyk. V rámci výskumu sa projekt zamerával na vyučovanie slovenského jazyka u detí s rómskym pôvodom zo sociálne znevýhodneného prostredia. Autorka považuje nedostatočnú jazykovú úroveň rómskych detí popri chudobe za najvýraznejší problém pre osvojovanie si poznatkov v školskom prostredí. Do projektu bolo zapojených viacero detí z nultých a prvých ročníkov základných škôl. Všetky deti pochádzali zo SZP a doma rozprávali výlučne rómskym jazykom. Výsledky pilotného výskumu (Jursová Zacharová a kol., 2019) ako aj výsledky viacerých ročníkov a tried (Jursová Zacharová, 2019) poukázali, že deti urobili veľký pokrok v naratívnych a čitateľských kompetenciách v porovnaní s kontrolnou triedou. Kým na začiatku školského roka deťom takmer nebolo rozumieť a často popisovali epizódy v príbehoch jedným slovom, pričom často používali rómske slová, alebo mlčali, na konci školského roku už komunikovali v slovenskom jazyku, tvorili vety a z hľadiska výslovnosti bolo väčšine detí už dobre rozumieť (Jursová Zacharová, 2019). Deti z prvých ročníkov dosahovali dobré výsledky aj v oblasti čitateľskej kompetencie, čo bolo pravdepodobne spôsobené rozvojom záujmu o čítanie príbehov. Väčšina učiteliek pracujúca s naratívnym formátom spomínala, že sa u detí zlepšilo prosociálne správanie a s deťmi sa aj na iných vyučovacích hodinách pracuje lepšie, deti sa neprekrikujú a sú tichšie a spokojnejšie.

Záver

Realizované výskumy v zahraničí ale aj na Slovensku poukázali, že implementácia naratívneho formátu v školskom a predškolskom prostredí napomáha rozvoju naratívnych kompetencií. Naratívny formát je metodika, ktorá rozvíja deti na ich vlastnej úrovni a umožňuje im zažiť úspech (v dramatiizácii, pohybe, reči, speve a pod.). Metodika spĺňa odporúčania, ktoré uviedli Zápotočná a Petrová (2014) v metodických odporúčaníach pre jazykovú oblasť Jazyk a komunikácia. Metodika postupuje od jednoduchších príbehov k náročnejším, od ilustrácií k textu, od vnímania k systematickejšiemu poznávaniu formálnej stránky reči. Pri práci v škole metodika prepája viaceré vzdelávacie oblasti a umožňuje deťom porozumieť obsahu na základe kontextu.

Napriek skutočnosti, že učiteľky považujú metodiku naratívneho formátu v slovenskom jazyku za vhodnejšiu pre predškolské vzdelávanie prípadne nultý ročník, kde majú viac možností k rečovému rozvoju, pozitívne ocenili prínos metodiky aj v prvom a druhom ročníku, predovšetkým z pohľadu rozvoja prosociálnych a čitateľských kompetencií. Učiteľky sa vyjadrili pozitívne práve k zlepšeniu disciplíny v triede a k príjemnej a pokojnej atmosfére. Podľa viacerých učiteliek naratívny formát: *„silne vychováva k všetkým hodnotám, k správnejmu prístupu k sebe, k okoliu, v ktorom žijeme. Príbehy sú nadčasové a vždy aktuálne, hlboko zasahujú detský svet a sú mu blízke. Rozvíjanie naratívnej kompetencie bolo možné veľmi dobre prepojiť s fonematickým uvedomovaním,*

analýzou hlások, písmen, slabík, rozvíjaním predčitateľských, čitateľských zručností a s čítaním a porozumením. Naratívny formát by mohol byť ideálny na aplikáciu od nultého ročníka a v prípade, že by sa dočielila povinná predškolská dochádzka, bol by ideálnym programom pre tieto deti a do školy by mohli nastúpiť s dostatočnými rečovými schopnosťami“ (Červenická, 2018).

Naratívny formát nevie korigovať veľké sociálne a kognitívne rozdiely medzi žiakmi, no umožňuje žiakom so sociálne znevýhodneného prostredia, v prípade ak navštevujú školu, zlepšiť sa v oblasti komunikácie a gramotnosti. Metodika naratívneho formátu poskytuje učiteľkám texty na čítanie, napomáha rozvoju predčitateľských kompetencií a motivuje deti do čítania, poskytujúc im pozitívny zážitok zo zvládnutia úlohy.

Summary

Research conducted abroad but also in Slovakia has shown that the implementation of the narrative format in the school and pre-school environment helps the development of narrative competences. A narrative format is a methodology that develops children on their own level and allows them to experience success (in dramatization, movement, speech, singing, etc.). The methodology meets the recommendations made by Zápotočná and Petrová (2014) in the methodological recommendations for the language area Language and Communication. The methodology proceeds from simpler stories to more demanding ones, from illustrations to text, from perception to more systematic knowledge of the formal aspect of speech. At school, the methodology links multiple educational areas and allows children to have contextual understanding.

Nevertheless, teachers consider the methodology of the narrative format in Slovak language to be more suitable for pre-school education or zero year where they have more opportunities for speech development. The teachers were very positive about improving the discipline in the classroom and the pleasant and calm atmosphere. According to several teachers, the narrative format does: *“It educates heavily on human values, the right attitude to ourselves, the environment in which we live. The stories are timeless and always up-to-date, deeply affecting and close to the children's world. It was possible to make very good connection between the development of narrative competence and phonemic awareness, analysis of messages, letters, syllables, development of reading, reading skills and reading comprehension. The narrative format could be ideal for zero-year application and, if compulsory pre-school attendance was achieved, it would be an ideal program for these children and they could start school with sufficient speech skills”* (Červenická, 2018).

The narrative format is unable to correct the large social and cognitive differences between pupils, but allows pupils with socially disadvantaged backgrounds to improve communication

and literacy when they attend school. The narrative format methodology provides teachers with reading texts, facilitates the development of pre-reading competencies and motivates children to read, providing a positive learning experience.

Zusammenfassung

Forschungen im Ausland, aber auch in der Slowakei haben gezeigt, dass die Implementierung des Erzählformats in Kindergarten und in den Schulen zur Entwicklung von Erzählkompetenzen beiträgt. Ein narrativer Format ist eine Methode, die Kinder auf ihrer eigenen Ebene entwickelt und ihnen ermöglicht, Erfolg zu haben (in Dramatisierung, Bewegung, Sprache, Gesang usw.). Die Methodik entspricht den Empfehlungen von Zápotočná und Petrová (2014) in den methodischen Empfehlungen für den Sprachraum Sprache und Kommunikation. Die Methodik reicht von einfacheren zu anspruchsvolleren Geschichten, von Illustrationen zu Texten, von der Wahrnehmung zu systematischem Wissen über den formalen Aspekt der Sprache. In der Schule verbindet die Methodik mehrere Bildungsbereiche und ermöglicht den Kindern ein kontextbezogenes Verständnis.

Die Lehrkräfte sind jedoch der Ansicht, dass die Methodik des Erzählform in slowakischer Sprache besser für die Vorschulerziehung oder das Nulljahr geeignet ist, in dem mehr Möglichkeiten zur Sprachentwicklung ist. Die Lehrerinnen äußerten sich positiv zur Verbesserung der Disziplin in den Klassen und der angenehmen und ruhigen Atmosphäre. Nach Aussage mehreren Lehrerinnen das narrative Format: „... *basiert stark auf menschlichen Werten, der richtigen Einstellung zu uns selbst und dem Umfeld, in dem wir leben. Die Geschichten sind zeitlos und immer aktuell, zutiefst berührend und nah an der Kinderwelt. Die Entwicklung der Erzählkompetenz könnte sehr gut mit dem phonematischen Bewusstsein, der Analyse von Botschaften, Buchstaben, Silben, der Entwicklung des Lesens, der Lesefähigkeit und des Leseverständnisses verbunden sein. Das Erzählform könnte ideal für eine Nulljahresanwendung sein, und wenn der obligatorische Vorschulbesuch erreicht würde, wäre es ein ideales Programm für diese Kinder und könnte mit ausreichenden Sprachkenntnissen in die Schule eintreten.*“ (Červenická, 2018).

Das narrative Format ist nicht in der Lage, die großen sozialen und kognitiven Unterschiede zwischen den Schülern zu korrigieren, ermöglicht aber Schülern mit sozial benachteiligten Hintergründen, die Kommunikation und Alphabetisierung zu verbessern. Der narrative Ansatz bietet den Lehrerinnen das Lesen von Texten, erleichtert die Entwicklung von Lesefähigkeiten und motiviert Kinder zum Lesen und sorgt für eine positive Lernerfahrung.

Bibliography

CASELLI, M. C., CASADIO, P. (2002). *Il primo vocabolario del bambino: Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano: Franco Angeli, 2002.

ČERVENICKÁ, M. (2018). *Rozširovanie naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia metódou naratívny formát*. Záverečná práca. Pdf UK, Katedra primárnej a predprimárnej pedagogiky.

GAGARINA, N., KLOP, D., KUNNARI, S., TALENTE, K., VÁLIMA, T., BALCIUNIELE, I., BOHNCKER, U., & WALTERS, J. (2012). *MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS Papers in Linguistics.

KLINE, P., GRAHAM, C., KING, W., & WRIGLEY, J. (GB), upr. SENKA, J., PÁLENÍK, Ľ., MEDVEĎOVÁ, Ľ., MATEJÍK, M. (1997). *Detský skrínig*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2013). *Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach*. In Jursová Zacharová, Z. & Sokolová, L. *Na ceste za dvojazyčnosťou: od informálneho k formálnemu vzdelávaniu*. Roma, DITI, 2013, s. 106-132.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2019). *Naratívny formát v škole: od metódy k výskumu*. Bratislava: Havava.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. & ČIERNIKOVÁ, M. (2016). *English teaching of children from socially disadvantaged environment by narrative format approach*. Moskva: International and Russian Education: Bilingual Kindergarten and Primary School, 23-29.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., ČIERNIKOVÁ, M., GLASOVÁ, M. (2017). *Rozvoj cudzojazyčných kompetencií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. *Školský psychológ/Školní psycholog* 18 (1), 2017, 133-139.

LERNA, A., MASSAGLI, A., GALLUZZI, R. & RUSSO, L. (2002). *Imparare a parlare con il format narrativo: Prima applicazione della Riabilitazione del Linguaggio dei Bambini con sindrome di Down*. In *Rivista di Psicolinguistica applicata*, 2002, no. 3, pp. 39-55 [cit. 2012-06-08] Dostupné na: <<http://www.hocus-lotus.edu/public/files/200207703004Lerna%20Down.pdf>>.

LERNA, A., MASSAGLI, A., & RUSSO, L., TAESCHNER, T. & GALLUZZI, R. (2006). *Utilizzo del Format Narrativo nella riabilitazione del linguaggio di bambini Down*. In *Logopedia e comunicazione*, 2006, vol. II, no. 3, pp. 271-294.

MAR, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia* 42 (2014) 414-1434.

PADIGLIA, S. & ARCIDIACONO, F. 2015. A narrative format desing to improve language acquisition through social interaction. In *Teaching Innovation*, 2015, vol. 28, Iss. 3, pp. 83-98. DOI: 10.5937/inovacije1503083P.

PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y. 2013. The research and application of the Narrative format model. In Jursová Zacharova, Sokolova (esd.) *On the Path to Bilingualism: from infrmal to formal education*. Roma: DITI, srl. 2013, s. 184-205.

PIRCHIO, S., TAECHNER, T., COLIBABA, A.C., GHEORGHIU, E. & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2015. Familie involvement in second language learning: the Bilfam project. In Mourao, S.&Luorenco, M. (eds) *Early Years Second Language Education. International prespectives on therapy and practice*. 2015, London, Yew York: Routledge. 204-2017. ISBN 978-0-415-70527-1

RUEF, M., FURMAN, A., & MUNOZ-SANDOVAL. (2003). *Woodcock Johnson International Editions*,. The Woodcock-Munoz Foundation.

TAESCHNER, T., PIRCHIO, S. (2009). Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano: riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie Bresciane. In *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2009, no. 1-2, pp. 177-195.

TAESCHNER, T. (2005). *The magic Teacher*. London: CILT.

TAESCHNER, T. (2013). The narrative format approach. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová, L. (2013). *On the Path to bilingualism*. Roma: DITI. S.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť "Jazyk a komunikácia"*. Bratislava: MPC.

Ich lerne eine Fremdsprache. Ich lerne mich besser kennen.

Zuzana Marková
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Der Beitrag widmet sich dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht. Aufgrund von theoretischen Prinzipien und praktischen Unterrichtsbeispielen werden die Möglichkeiten der Verbindung von fachlichen Lerninhalten mit persönlichem Wachstum im Fremdsprachenunterricht vorgeführt.

Príspevok sa venuje procesu rozvoja osobnosti vo vyučovaní. Na základe teoretických princípov a praktických učebných príkladov predostrieme možnosti prepojenia odborných učebných obsahov s osobným rozvojom vo vyučovaní cudzieho jazyka.

Einleitung

Das Gehirn ist ständig auf der Suche nach neuen Anregungen und lernt pausenlos. Zusammen mit den Neuronen spielt es für das Lernen eine wichtige Rolle. Wir lernen von frühester Kindheit an durch Versuch und Irrtum, intuitiv und unbewusst. Für so ein Lernen genügt es, am Leben teilzuhaben und wir können es, ohne kaum etwas über den Lernprozess zu wissen. „Im ersten Lebensjahr vergrößert das Baby eine Gehirnmasse von ca. 250 auf 750 Gramm, und das nur dadurch, dass das Baby *lernt*, d. h., dass feste Verbindungen zwischen den Neuronen entstehen, es also zu Neuronenpopulation kommt“ (Grein, 2013, S. 8). Im Laufe der Lerngeschichte werden die Verbindungen weniger. Nur bestimmte, die oft verwendeten, bleiben übrig. „Wir sehen, was wir wissen und wissen, was wir wollen. Informationen, die nicht in unser Bild der Welt passen, werden ausgeblendet“ (Scala, 2007, S. 74).

In der traditionellen Lernkultur wurde das Wissen als Ansammlung von Fakten, die den Lernenden *auf dem Teller serviert* werden, ungeachtet dessen, ob sie Appetit an den angebotenen Bildungsinhalten hatten oder nicht. Das Lernen findet im Vergleich zu den ersten Lebensjahren in der umgekehrten Richtung statt: Man kann es nicht, aber man weiß es.

In den letzten Jahrzehnten wird immer intensiver darüber diskutiert, wie man das Lernen *anders* gestalten kann – lebendig, ganzheitlich, handlungsorientiert und nachhaltig. Die Nachhaltigkeit des Lernens soll primär den subjektiven Lernprozess in Fokus nehmen. Lernende sollen die Bildungsinhalte nicht einfach *schlucken*, sondern über den Tellerrand hinausblicken, sich mit eigenen Haltungen, Einstellungen beschäftigen und ihr persönliches Wachstum fördern.

Die Forderung nach dem qualitativ Anderem ist auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht prinzipiell nichts Neues. Das Fremdsprachenlernen heißt nicht nur eine Sprache lernen, in der man sich verständigen kann, sondern heißt auch, sich um eine andere Sichtweise bemühen. Standpunkte und Verhalten anderer in ihrem jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen sehen und sich im Prozess der eigenen Persönlichkeitsentwicklung auf zwischenmenschliche Begegnungen vorbereiten.

Fremdverstehen und Selbstverstehen

Machen Fremdsprachen Menschen zu Fremden? Kann man überhaupt eine Sprache als fremd betrachten? Laut Kallenbach (1996, S. 1-3) ist *Fremdheit* eine Frage der Perspektive. Die von einem Menschen gelernte Fremdsprache ist gleichzeitig die Muttersprache von anderen. Weder Sprachen noch Menschen sind an sich fremd. Die Verhaftung in eigenen Denkschemata und der Unwille sich einer neuen Sichtweise zu öffnen können jedoch das Gefühl der Fremdheit (nicht nur in einem fremden, sondern auch in seinem eigenen kulturellen Umfeld) hervorrufen. Fremdheit sowie Verstehen sind duale Kategorien, die immer ein Ich und ein Gegenüber einbeziehen und zum Dialog auffordern. Darum sollte man das Fremdverstehen als ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts sehen, zu dem zweierlei Wege führen. Einerseits geht es um das Wissen im Hinblick auf *das Fremde*, um eine Annäherung an die Perspektive anderer, andererseits um das Wissen im Hinblick auf die eigene Person. „Verstehen ist keineswegs nur ein auf den anderen gerichteter Prozess, sondern sich immer auch und gerade rückbezieht auf eigene Standpunkte und vertraute Auffassungen, auf die Beschränkungen des eigenen Weltbildes“ (Kallenbach, 1996, S. 2).

Auch Lernen im schulischen Kontext sollte durch beide Prozesse – sowohl die interpersonalen als auch durch die intrapersonalen begleitet werden. Ein Vertreter der Gestaltpädagogik Jörg Bürmann unterscheidet unter Bezugnahme auf eigene Lehrerfahrungen und deren Reflexion vier Phasen einer (gestaltpädagogischen) Lerneinheit:

- 1.Phase: Reaktivierung der vorfindlichen Lernerfahrungen und deren subjektive Reflexion;
2. Phase: intersubjektiver Austausch und Vergleich der subjektiven Erfahrungswelten;
- 3.Phase: Ausweitung und Kontrastierung der subjektiven Erfahrungen und Vorverständnisse durch Informationen und Theorie (ähnlich wie „Sachbezug“ im traditionellen Unterricht);
- 4.Phase: Reflexion und Bilanzierung von Lernerfahrungen (In: Ilse Bürmann, 1997, S. 169-170).

Obwohl das besondere Augenmerk dieses Beitrags auf das Innere des Menschen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person liegt, ist es nötig auf die Wichtigkeit des

intersubjektiven Austausch (2. Phase) und Konfrontation der subjektiven Erfahrungswelten mit den Informationen aus der Außenwelt (3. Phase) hinzuweisen. Die Entwicklung des Selbst (die psychische Struktur des Menschen) sollte nicht zur Isolation führen, sondern als Weg zu echten zwischenmenschlichen Begegnungen betrachtet werden. Laut Bugental (1971) ist „das Ideal für die zwischenmenschlichen Beziehungen das der Gleichwertigkeit zwischen Menschen, von denen jeder ein Subjekt für sich ist und die Werte und das Subjektsein des anderen anerkennt und achtet“ (In: Bühler/ Allen, 1983, S. 82). Unter der Interaktion in pädagogischen Situationen werden sowohl die Beziehung zwischen den Lernenden und der Lehrkraft als auch die Beziehungen der Lernenden untereinander verstanden. Vielleicht ist es nicht müßig zu erwähnen, dass die Offenheit und Echtheit der Lehrkraft eine Voraussetzung für gelassene und wachstumsfördernde Lernatmosphäre sind. „Nicht spontan sein können, sich selbst in den Vordergrund stellen müssen, Misstrauen hegen, Schwierigkeiten mit Lächeln oder Ironie zudecken müssen ... das sind Belastungen, die sich in jeder Unterrichtsstunde hinderlich entfalten ... Echtes Lernen ist nur möglich, wenn die emotionale Bereitschaft dazu bei den Schülern vorhanden ist. Sie wird durch die Lehrkraft geschaffen, die sich ihnen zuwenden kann ...“ (Heinel, 2015, S. 28-30). Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist entscheidend auch in der Reflexionsphase (4. Phase), vor allem im Sinne der Reflexion auf den eigenen Lernprozess und die Selbstbeobachtungen der Lernenden. Die Erfahrungen zeigen, dass die Selbstauskünfte der Lernenden über ihren Entwicklungsstand im hohen Maße durch die Bewertungen der Lehrkraft geprägt sind. Die meisten Lernenden sind sich nicht dessen bewusst, wie sie lernen und wie sie den Stil ihres Lernens bei Bedarf verändern könnten. Nach Grzesik (2002, S. 199) sind die Resultate des Selbstverstehens der eigenen Lern(miss)erfolge wegen der mangelnden Kompetenzen der Selbstwahrnehmung und der Selbstverurteilung der Schüler viel problematischer als die Resultate des Fremdverstehens durch den Lehrer.

Selbst ein herausforderndes und zugleich unterstützendes Klima, in dem die Lehrkraft und die Lernenden nicht nur ihre kognitiv-rationalen, sondern auch ihre emotional-sozialen Fähigkeiten ernstnehmen und entfalten können, kann ein Schlüssel zum Interesse sein, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Die subjektive Beziehung zum Lerninhalt öffnet jedoch auch die Tür zu Neugierde, Begeisterung und tieferem Nachdenken darüber, was man lernt und wie einen das Lernen beeinflusst, ggf. verändert. Bürmann (1992) nennt ein solches Lernen, das „in der Situation selbst mit Begeisterung und innerer Beteiligung erlebt wird – von außen beobachtbar als lebhaftes Aktivität oder konzentriertes Bei-der-Sache-Sein – und das vom einzelnen übersituativ als wichtige Lernerfahrung bewertet wird, *persönlich bedeutsames Lernen*“. Das persönlich bedeutsame Lernen wird einerseits als eine Kategorie „subjektiven Erlebens“ verstanden und bezieht sich auf persönliche Lebensgeschichte und individuelles Erleben, das isoliert im Einzelnen erfolgt. Andererseits wird es als eine Kategorie „intersubjektiver Verständigung“ wahrgenommen, in der das Mitteilen der persönlich bedeutsamen Erfahrungen „im Prozess gemeinsamen Tuns und Erlebens“ geschieht. Bürmann weist darauf hin, dass dieses Lernen sich nicht nur auf die Struktur des psychischen Systems selbst bezieht, „denn

Erfahrung ist immer *Erfahrung* von etwas, und so gehört die jeweilige Sache oder Person und die Situation, in der jene bedeutsam werden, stets unmittelbar zur Erfahrung dazu. In diesem Sinne verweist persönlich bedeutsames Lernen immer auf eine Veränderung in der Struktur der Person-Umwelt-Beziehungen“ (Bürmann, 1992, S. 11-16). „Im Wechsel von Kontakt und Isolation (Rückzug) findet menschliches Wachstum und die (normale) Entwicklung der Ich- (bzw. Selbst-) Funktion statt“ (Bürmann, 1992, S.124).

Selbstaussdruck im Fremdsprachenunterricht

Herkömmliche Ziele des Deutschunterrichts haben sich vor allem auf die grammatischen Strukturen der Sprache und allgemeine Sprachmuster gerichtet. Sollte man das Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts erfüllen, d.h. Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Muttersprachen ermöglichen, müssen diese Ziele beim Fremdsprachenerwerb erhalten werden. Sollte der Fremdsprachenunterricht aber auch dem Ziel folgen, Wissen über die Welt des anderen zu vermitteln und *das Fremde* zu verstehen, muss man über die Oberfläche der Sprache hinausgehen und die fachlichen Lerninhalte mit persönlichem Wachstum verbinden. „Indem Sprache und ihre Wirkungen als Medium des Selbstaussdrucks und des kommunikativen Dialogs zu einem Instrument der bewussten Analyse und der eigenen Identität werden, kann Deutschunterricht zu einem persönlich bedeutsamen Lernprozess beitragen. Die Beschäftigung mit Sprache und sprachlichen Produkten leistet auf diese Weise einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung von Lehrer und Schüler“ (Burow, Quitmann, Rubeau, 1987, S. 86). Der neue Spracherwerb wird damit nicht nur als Mittel für die Wiederholung der schon in der Muttersprache beherrschten Ausdrucksmittel verstanden, sondern auch als Mittel zum Selbstaussdruck, zur wechselseitigen Kommunikation und zur Welterfahrung.

In einigen aus der Gestaltpädagogik ausgehenden Publikationen findet man Unterrichtsvorschläge, wie man Sprachübungen mit „persönlich bedeutsamen“ Sprachmaterial durchführen kann (vgl. Bürmann, 1992; Burow-Quitmann-Rubeau, 1987; Kolečáni Lenčová 2019). Inspiriert von diesen Vorschlägen bieten wir Unterrichtsbeispiele an, die man im Deutschunterricht im Primarbereich auf dem Niveau A1 / A2 einsetzen kann. Unsere Erfahrungen zeigen, dass der Einsatz des „persönlich bedeutsamen“ Lernens in dieser Altersgruppe wegen der kurzen biographischen Vergangenheit und des niedrigen Sprachniveaus begrenzter ist als bei älteren, spracherfahreneren Lernern und benötigt vor allem in der Anfangsphase den Gebrauch der Muttersprache. Auf der anderen Seite sind Motivation und Interesse an der Fremdsprache bei jungen Lernenden stärker ausgeprägt. Dadurch, dass sich der Spracherwerb auf Selbstdarstellung bezieht, fragen die Lernenden stets nach neuem Sprachmaterial und erweitern ihren persönlichen Wortschatz und subjektive Sprachmuster. Positive Rückmeldungen von Eltern müssen an dieser Stelle auch erwähnt werden. Von ihnen

wird behauptet, dass die Frage „Was hast du heute in der Deutschstunde gelernt?“ nicht mit einem üblichen „Nichts“ beantwortet wird, sondern mit Äußerungen, die aus mutter- und fremdsprachlichen Ausdrücken bestehen und von positiven Emotionen geprägt sind.

Unterrichtsbeispiel 1: Entschuldigung, sind Sie Herr Bär?

Sprachmaterial

Beliebiger Wortschatz zum Thema „Natur“, z.B.: die Sonne, der Himmel, das Gras, die Blume, der Stein, das Feuer, der Ast, die Wolke, der See, der Fluss, der Baum, das Blatt, das Reh, der Fuchs, der Vogel, die Biene, der Schnee, der Zapfen, der Blitz, der Regenbogen, der Berg, der Fisch, der Wind, der Regen, das Moos u.a.

Wortschatz zum Thema „sich vorstellen“: Wie heißt du? Wie heißen Sie? Ich heiße..., Entschuldigung, sind Sie...? Nein, ich heiße... Ja, das bin ich. Ich bin...

Material

Zweierlei Kärtchen mit dem Wortschatz zum Thema „Natur“:

Kärtchen mit einzelnen Nomen ohne Artikel, die die Lehrkraft parat hat.

Beidseitige Kärtchen mit einzelnen Nomen mit Artikeln auf der einen Seite und mit einem das Nomen dargestellten Bild auf der anderen Seite. Diese werden auf einen für die Lernenden unsichtbaren Ort mit der Bildseite nach unten gelegt.

Man braucht doppelt so viele Kärtchen, wie es Lernende gibt. Die deutschen Wörter sollten den Lernenden unbekannt sein.

Ziele

Kreativität in Hinsicht auf eigene Person und Selbstbestimmung fördern; sich mit etwas identifizieren können und nach Gemeinsamkeiten suchen.

Metaphorisches Denken entwickeln.

Achtsam in der Gruppe umgehen; Kooperationsbereitschaft und Rücksichtnahme auf andere erlernen; Rückmeldung geben.

Rollen übernehmen und den richtigen Moment für die Selbstdarstellung bestimmen.

Durchführung

1. Alle sitzen im Kreis. Die Lehrkraft sagt: „Ich heiße (Eva). Wie heißt du?“ Der nebenan sitzende sagt seinen Vornamen und fragt weiter. Nachdem alle sich vorgestellt haben, wird die Übung erweitert, indem man auch seinen Nachnamen sagt. Die Lehrkraft sagt: „Ich heiße (Eva Müller). Wie heißt du?“ Das Spiel geht weiter, bis alle zu Wort kommen. Dann erklärt die Lehrkraft die neue Aufgabe. Jeder bekommt einen neuen Nachnamen und stellt sich mit seinem Vornamen und dem neuen Nachnamen vor. Die Lernenden bewegen sich frei im Raum und führen mit jedem anderen Teilnehmer ein kurzes Gespräch: A: „Hallo! Wie heißt du? – B: „Ich heiße Peter Wiese. Und du?“ – „Ich heiße Eva Stein.“ Die Lehrkraft hilft bei Bedarf mit der Aussprache.

Nach dieser Vorstellungsrunde dürfen die Lernenden die versteckten Bildkarten mit ihren *Nachnamen* nehmen und sich das Bild auf der Rückseite anschauen. Dies ist meist ein Überraschungsmoment voll Aufregung und Lachen. Die Lernenden tauschen sich aus, was sie *sind* und zeigen sich die Bilder untereinander. Für diesen Austausch sollte man den Lernenden genügend Zeit gönnen.

Die Gruppe trifft sich wieder im Sitzkreis, um eine kurze Reflexion zu machen. Die Lehrkraft fordert die Lernenden auf, kurz darüber nachzudenken, wie sie ihren Nachnamen finden und ob sie mit ihnen etwas Gemeinsames haben. Sie können ihre Gedanken in der Muttersprache formulieren. Aus Erfahrung äußern sich Kinder metaphorisch („Ich habe den Nachnamen Gras und ich bin flexibel wie das Gras.“), sachlich („Ich habe Schnee und ich mag Skifahren.“), aber viele Kinder bleiben auch stumm. Alle Kinder werden eingeladen zu sagen, wie ihnen diese Übung gefallen hat und was sie dabei gelernt haben.

2. Die Lehrkraft schreibt an die Tafel das gelernte Sprachmaterial: „Hallo! Wie heißt du? –

Ich heiße Peter (Bär). Und du?“ und führt dazu die Höflichkeitsform ein: „Guten Tag! Wie heißen Sie? – Ich heiße Peter Bär. Und Sie?“. Die Lernenden erkennen den Unterschied zwischen der formellen und informellen Konversation. Sie bekommen wieder Kärtchen mit neuen Nachnamen und das Spiel setzt wie im Schritt 1 fort mit dem Unterschied, dass die Gespräche per Sie verlaufen. Danach sehen sich die Lernenden die Bildkarten an, können sich mit den Bildern identifizieren und ihre Gedanken in der Muttersprache äußern. Aus Erfahrung sind die Lernenden viel gesprächiger und gedankenreicher als im Schritt 1. Zum Schluss basteln die Lernenden Namensschilder und kleben die Bilder darauf als Erinnerung an diese Deutschstunde. Die Lehrkraft kann die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass die Nomen (wie die Namen) im Deutschen großgeschrieben werden und wenn sie keine Nachnamen sind, bekommen sie einen Artikel.

Die Schritte 1,2 können durch folgendes Spiel ergänzt werden. Die Lernenden sitzen im Stuhlkreis. Ein freiwilliges Kind verlässt den Raum. Ein Kind aus dem Kreis wird ausgewählt, *Herr Bär* zu sein. Das Kind außerhalb der Gruppe wird herein gerufen. Es begrüßt „Guten Tag“ und beginnt, alle Kinder zu befragen: "Entschuldigung, sind Sie Frau / Herr Bär?", worauf jeder seinen Vor- und Nachnamen (oder einen der Nachnamen aus dem Schritt 1,2) sagt: „Nein, ich heiße Peter Fuchs“. Kommt es zu dem auserwählten Kind, sagt dieses laut: "Ja, das bin ich!" und verlässt den Raum.

3. Die Lernenden stehen im Halbkreis. Falls sie sich die neuen Wörter (aus dem Schritt 1,2) noch nicht angeeignet haben, sollten sie ihnen zusammen mit Bildern an einem gut sichtbaren Ort zur Verfügung gestellt werden. Ziel dieser Übung ist ein Standbild zu erstellen, wobei die Lernenden die gelernten Wörter darstellen sollen. Ein Lernender bewegt sich in den Raum und sagt z.B. „Ich bin der Baum.“ Er imitiert den Baum und verbleibt in dieser Position als Statue. Der nächste kommt dazu und sagt z.B.: „Ich bin der Stein.“ Und nimmt eine Position mit Rücksicht auf „den Baum“ ein. Das Spiel geht so weiter, bis alle, die wollen, ihre Position im Standbild eingenommen haben. Wichtig ist, dass immer nur eine Person handeln kann. Die Lernenden müssen aufeinander achten und den Spürsinn für den richtigen Moment ins Standbild zu treten entwickeln. Anschließend kann die Lehrkraft ein Foto vom Standbild machen, um es später den Lernenden zu zeigen. Zum Schluss äußern sich die Lernenden zu folgenden Fragen: Wie hat dir dieses Spiel gefallen? Was hast du dabei erlebt? Wie hast du dich gefühlt? Die Reflexionsphase ist von großer Bedeutung und kann entweder in der Fremdsprache oder in der Muttersprache verlaufen.

Das Spiel kann man variieren und sprachlich anstrengender machen. Zwei Lernende bleiben beiseite stehen und beobachten die anderen beim Standbilderstellen. Wenn das Standbild fertig ist, geht einer der Beobachter hinaus und der andere darf zwei Statuen zum Leben erwecken. Der Beobachter außerhalb der Gruppe wird herein gerufen und soll die Veränderungen im Standbild in der Fremdsprache beschreiben, z.B.: „Der Stein war unter dem Baum und jetzt liegt er am Fluss. Das Reh hat im Gras gelegen und jetzt trinkt es vom Fluss.“

Unterrichtsbeispiel 2: Ein Tuch ist ein Tuch

Sprachmaterial

Wortschatz zum Thema „Farben“: weiß, rot, blau, braun, grün, gelb, orange u.a.

Wortschatz zum Thema „Natur“ aus dem Unterrichtsbeispiel 1.

Grammatische Strukturen: Das ist kein Tuch, sondern ..., Das sind keine Tücher, sondern ...

Material

Spieltücher in verschiedenen Farben

Bildkarten aus dem Unterrichtsbeispiel 1

Ziele

Assoziatives Lernen fördern.

Kreativität und Vorstellungskraft unterstützen und dadurch eine neue Sichtweise fördern.

Durchführung

1. Anhand von Tüchern werden den Lernenden die Farben in der deutschen Sprache spielerisch beigebracht, z.B. man kann ein Tuch verstecken, während die Kinder die Augen geschlossen halten und dann nach der Farbe des Tuchs fragen oder einen Tanz mit den Tüchern veranstalten. Die Kinder tanzen mit den Tüchern frei im Raum, bei Musikstopp nennt die Lehrkraft verschiedene farbige Kombinationen (z.B. rot und gelb, grün und blau, braun und orange), nach denen die Kinder Paare bilden. Danach treffen sich alle im Sitzkreis. In der Mitte auf dem Boden liegen die Tücher. Die Lehrkraft nimmt z.B. das gelbe Tuch und fragt: „Was seht ihr?“ und hilft den Lernenden bei Bedarf mit der Antwort („ein gelbes Tuch“) und stellt die nächste Frage: „Woran denkt ihr, wenn ihr die gelbe Farbe seht?“ Die Kinder können anhand des im Unterrichtsbeispiel 1 gelernten Wortschatzes antworten („die Sonne“), aber auch neue Ideen entfalten und Begriffe nennen, die an der Tafel in der Fremdsprache notiert werden („die Sonnenblume“). Danach schreiben oder zeichnen die Lernenden die Farben ins Heft und schreiben die für sie prägnantesten Assoziationen dazu. Anschließend arbeiten sie paarweise – einer liest seine Assoziationen vor, der andere versucht, die richtige Farbe dazu zu erraten.

2. Alle sitzen im Kreis. Die Lehrkraft nimmt wieder das gelbe Tuch und fragt die Lernenden: „Was seht ihr?“ Nach der Antwort („ein gelbes Tuch“) sagt sie: „Das ist kein Tuch, sondern eine Sonne“ und bastelt vom Tuch eine Sonne. Dann setzt sie fort, nimmt z.B. das blaue Tuch und fragt: „Was seht ihr?“ – „Das ist kein Tuch, sondern...“ Diesmal lässt sie den Satz unvollendet und ermutigt die Lernenden ihre Meinung zu sagen und das Tuch in etwas Anderes zu verwandeln. Beim Spiel können auch mehrere Tücher benutzt werden: „Das sind keine Tücher, sondern ein Regebogen.“ (nach der Spielidee Spiel mit Tuch von Kolečáni Lenčová, 2019, S. 170-171) Zum Schluss werden die Lernenden zur Reflexion eingeladen und äußern sich zu Fragen: Wie hat euch dieses Spiel gefallen? Was habt ihr dabei erlebt und gelernt? Wie habt ihr euch gefühlt?

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Persönlichkeitsentwicklung, Selbstaussdruck und Kreativität wichtige Bestandteile des Fremdsprachlernprozesses sind. Die Selbstdarstellung der Lernenden soll nicht nur zur Auflockerung, sondern auch zur Interaktionen der Lernenden untereinander führen. In echten zwischenmenschlichen Begegnungen kann der Einzelne durch Selbsterfahrung und die Sicht der anderen ein reales Selbstbild gewinnen. Die Verbindung der fachlichen Lerninhalte mit persönlichem Wachstum steigert das Interesse an der Fremdsprache.

Bibliography

BÜHLER, CH., ALLEN, M. 1983. Einführung in die humanistische Psychologie. Frankfurt/Main-Berlin-Wien: Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch, 1983. 124 S. ISBN 3 548 39053 6

BÜRMAN, I. 1997. Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Annäherungen an bildendes Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997. 246 S. ISBN 3-7815-0902-8

BÜRMAN, J. 1992. Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt .1992 ISBN 3-7815-0709-2

BUROW, O.A., QUITMANN, H., RUBEAU M.P. 1987. Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg: Otto Müller Verlag. 1987. 183 S. ISBN 3-7013-0721-0

GREIN, M. 2003. Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber Verlag, 2003. 96 S. ISBN 978-3-19-201751-3

GRZESIK, J. 2002. Effektiv lernen durch guten Unterricht. Optimierung des Lernens im Unterricht durch systemgerechte Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2002. 439 S. ISBN 3-7815-1231-2

HEINEL, J. 2015. Was ist eigentlich Gestaltpädagogik? Eine Einführung für Neugierige: »Der König ruht im Klassenzimmer«. Bergisch Gladbach: EHP-Verlag Andreas Kohlhage, 2015. 126 S. ISBN 978-3-89797-087-8

KALLENBACH, CH., 1996. Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. In Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], Vol. 1, 1996, no. 3, Dostupné na:
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/735/712> [cit. 2020-12-02].

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2019. Gestaltpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Pädagogische, psychologische und didaktische Grundlagen mit praktischen Beispielen aus dem DaF-Unterricht. Gevelsberg: EHP-Verlag Andreas Kohlhage, 2019. 240 S. ISBN: 978-3-89797-110-3

RENOLDNER, CH., SCALA, E., RABENSTEIN, R. 2007. einfach systemisch! Systematische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Münster: Ökotopia Verlag, 2007. 236 S. ISBN 978-3-86702-010-7

Resumé:

This article examines the process of personality development in the classroom. On the basis of theoretical and practical examples, it analyses the possibilities of a combination of foreign language contents with personal growth and experiences of the children.

Lehrerrolle und Lehrverhalten im heutigen Fremdsprachenunterricht

Karin Wolfová

Goethe Institut Bratislava, Univerzita Komenského, Bratislava

In folgendem Beitrag wird zum Thema *Rolle der Lehrkraft und deren Lehrverhalten im Fremdsprachenunterricht/Deutschunterricht* im Bezug auf ihren eigenen Erfahrungen beschrieben. Es wird gezeigt, wie man die Lehrerpersönlichkeit beobachten bzw. reflektieren kann, welche Einflüsse es auf sie gibt, worauf während der Vor- und Nachbereitungsphase geachtet wird, was im Unterrichtsprozess von der Sicht des Lehrers/der Lehrerin geschieht und welche Kompetenzen zu beachten sind.

V nasledujúcom príspevku je opísaný workshop na tému *Rola učiteľa a jeho vystupovanie vo vyučovaní cudzieho jazyka/nemčiny* vzhľadom na naše vlastné skúsenosti. Poukazuje sa na to, ako možno pozorovať resp. reflektovať osobnosť učiteľa pri výučbe žiakov, ktoré faktory vplývajú na prípravnú fázu vyučovania, ktoré na koncovú, čo sa deje vo vyučovacom procese z pohľadu učiteľa/-ky a ktoré jeho/jej kompetencie si všímame.

Lehrerrolle

Im heutigen Fremdsprachenunterricht sucht man nach (alt)neuen Methoden, Materialien, Aktivitäten, verschiedenen Tipps, Online-Aufgaben, Apps usw., damit bei den Lernenden möglich viel Interesse geweckt wird. Die Lehrkräfte möchten ihre Schüler/-innen im eigenen Lernprozess unterstützen, jedoch gibt es immer wieder äußere Faktoren, die den ganzen Unterricht positiv oder negativ beeinflussen. Zu diesen Faktoren gehört auch die Persönlichkeit der Lehrkraft, die im Unterricht eine wichtige Rolle spielt.

Bevor man mit dem eigentlichen Workshop anfängt, wird eine Aktivierungsübung unter den Teilnehmenden durchgeführt. Mithilfe der Aktivität werden alle Teilnehmenden zu der gleichen Ausgangslage gebracht, da jeder von einer anderen Schulpraxis kommt, hat mehr oder weniger Erfahrungen mit dem Unterrichten, arbeitet mit bestimmten Zielgruppen in unterschiedlichen Bedingungen. Beim gegenseitigen Austausch lernen sich die Teilnehmenden namentlich kennen und erfahren ihr Arbeitsumfeld. Diese Einstiegsphase wird durch gestellte Fragen reflektiert und führt sukzessive zum nächsten Teil, in dem sowohl positive als auch negative Erinnerungen an Lehrvorbildern im Allgemeinen und Beispiele an Unterrichtssituationen (in denen man nicht selbst die Lehrperson war) behandelt werden. Man kann feststellen, dass man durch das jahrelange Treffen mit eigenen Lehrern/Lehrerinnen

meistens unbewusst geprägt wird: gerade bei jungen Lehrenden zeigt sich, dass sie bei ihren Entscheidungen im Klassenraum oft auf solche Vorbilder zurückgreifen (Schart, Legutke, 2012, S.9). Diese Form des Lernens wird deshalb als *Lehrzeit durch Beobachtung* bezeichnet (Lortie, 1975).

Die Workshop-Teilnehmenden sammeln nun Eigenschaften eines guten Fremdsprachenlehrenden, vergleichen sie untereinander und denken über die Merkmale eines guten Deutschlehrenden nach. Die Gespräche führen zu regen Diskussionen und es zeigt sich auch, was die guten Lehrenden ausmacht. Es geht zum Beispiel um das Beherrschen der Zielsprache, Unterstützung der Lernenden, einen kreativen und effektiven Methodeneinsatz u. a. . Diese und noch weitere von den Teilnehmenden notierten Merkmale werden anschließend drei konkreten Kompetenzbereichen eines Lehrenden zugeordnet:

Fachliche Kompetenz/Fachwissen (z.B.: Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, angemessener Einsatz eigener Erfahrungen, (Grund)Kenntnisse aus Psychologie u. Pädagogik, ...)

Didaktische Kompetenz (z.B.: Unterrichtsplanung, Flexibilität/Anpassungsfähigkeit, Kreativität, Zeitmanagement, Unterrichtssteuerung, offen für neue Sachen, ...)

Soziale Kompetenz (z.B.: Empathie, Geduld, Unterstützung der Lernenden, Neugier der Lehrkraft, humorvolle, nicht langweilige Einstellung, Lehrer/-in als Leader/Leiter/Animateur, usw.. Schart und Legutke beschäftigen sich mit den Vorstellungen von Lehrkräften sogenannten Metaphern für den Lehrberuf tiefer und lassen über noch weitere Metaphern für den Lehrberuf, wie zum Beispiel Zauberer, Trainer, Gärtner, Künstlerin, Clown, Dompteur, ... nachdenken (Schart, Legutke, 2012, S.15).

Anhand gesammelter und ausgetauschter Ideen und Meinungen könnte man weiter mit dem beruflichen Selbstporträt arbeiten (s. Schart u. Legutke, IN: Dll1) – dieses kann der Lehrperson helfen, bewusster die eigene Lehrerrolle zu reflektieren.

Arbeitsumfeld der Lehrkraft

Als Lehrer und Lehrerinnen wird auf den Unterricht sorgfältig vorbereitet sein. Man sollte aber doch nicht vergessen, unter welchen Bedingungen bzw. Kontexten der Lernprozess erfolgt.

In der Vorbereitungsphase auf den Unterricht selbst wird empfohlen, die äußeren Einflussfaktoren wahrzunehmen: die Workshop-Teilnehmenden setzen sich mit der Frage auseinander, wodurch ein Unterricht beeinflusst werden kann und wie sich diese Einflussfaktoren auf den Unterricht auswirken.

Zu den aufgelisteten *Faktoren* werden folgende *Merkmale* zugeordnet: Klassengröße (Einzel-, Kleingruppenunterricht, größere Anzahl der Schüler/-innen), Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene), vorherige Fremdsprachenkenntnisse bzw. Voraussetzungen der Schüler/-innen, Ziele der Gruppen (alltägliche Themen, prüfungsvorbereitende Aufgaben, berufliche Themen, Studium im Ausland usw.) und der Motivationsfaktor. Diese Informationen helfen den Lehrenden den Unterricht unter anderem auch lernerorientiert zu gestalten.

Lernerorientiert unterrichten, Aktivitäten der Lehrer und Lerner

Lernerorientierung ist eins von mehreren didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, die die Individualität, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigen. Das heißt u.a., dass vielfältige Materialien und Arbeitsformen mit Blick auf die spezifische Lernergruppe eingesetzt werden, und dass den Lernenden z.B. auch eine Auswahl von unterschiedlichen Aufgaben und Vorgehensweisen angeboten werden kann. Man geht dabei davon aus, dass das die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst (Mohr, 2013).

Die Workshop-Teilnehmenden reflektieren ihren eigenen Unterricht, indem sie Beispiele und Ideen sammeln, woran sich die Lernerorientierung erkennen lässt und wie sie als Lehrkräfte dazu beitragen. Dabei bieten sich folgende *Schlussfolgerungen*:

aktive und gesprächige Lernende, die sich bewegen und sich nicht scheuen Fragen zu stellen

Lernende können vieles selbstständig erschließen, wobei sie aber von der Lehrkraft („Moderator/Moderatorin“) angeleitet und motiviert werden und gestellte Fragen beantwortet bekommen.

Um Genanntes im realen Unterricht zu erkennen, sehen sich die Teilnehmenden einige Video-Beispiele aus der weltweiten Unterrichtspraxis an. Sie beobachten die Aktivitäten der Lehrkraft und zugleich auch der *Lernenden*.

Zu den *Lehraktivitäten* zählt in den vorgespielten Videosequenzen:

eine kurze und deutliche Arbeitsanweisung bzw. Aufgabenerklärung ohne Wiederholungen (die Lernenden verstehen, was sie machen sollen)

Hilfestellung, freundliches Verhalten

Steuerung falls nötig überprüfen, ob alle Schüler/-innen verstanden haben

Aktivierung mehrerer Sinne (was unterschiedliche Lerntypen anspricht)

Einsatz der Körpersprache, Gestik, Mimik, Stimme (vor allem bei den Anfängergruppen, Förderung des Verstehens)

Eingehen auf unterschiedliche Persönlichkeiten und Leistungsniveaus (Binnendifferenzierung) angemessenes (aber oft vergessenes) Lob der Schüler/-innen.

Als *Lerneraktivitäten* werden z.B.:

aktives Zuhören

Bewegung innerhalb des Klassenraumes

sprechen mit anderen Schüler/-innen, vorwiegend auf Deutsch, betrachtet.

Zusammenfassung

Der oben beschriebene Workshop fand innerhalb der Konferenz Mehrsprachigkeit in der Slowakei statt. Er hatte außer dem fachlichen Inhalt auch eine praxisorientierte Aufgabe und zwar alle Punkte interaktiv und kommunikativ darzustellen, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, den kommunikativen Unterricht selbst zu erleben.

Die einzelnen Arbeitsphasen wurden eingeleitet, bei jeder Frage- und Aufgabenstellung arbeiteten die Workshop-Teilnehmenden in differenten Sozialformen (Einzel-, Paar-, Gruppen-, Plenumarbeit), die Paare oder Gruppen wurden unterschiedlich gebildet, die einzelnen Teilaufgaben wurden auf verschiedene Art und Weise ausgewertet.

Die Ideensammlung erfolgte durch die (un-)bekannten Aktivitäten und Methoden (Mindmap, Kartenbeschriftung, Laufdiktat, Rollenverteilung u.a.)

Am Ende der Aufgaben folgte eine kurze Auswertung, in der außer inhaltlichen Ergebnissen auch die Reflexion der durchgeführten „Aktivität“ folgte.

Zum Schluss kann man sagen, dass die Rolle der Lehrpersönlichkeit eine positive und lernfördernde Lernatmosphäre schaffen und zur Motivation der Lernenden beitragen kann.

Záver

Vyššie opísaný workshop sa konal v rámci konferencie Viacjazyčnosť na Slovensku. Jeho úlohou bola okrem odborného obsahu aj s praxou spojená úloha, t.j. predstaviť všetky interaktívne a komunikatívne kroky, a tým dať účastníkom workshopu možnosť zažiť/vyskúšať si komunikatívne vyučovanie.

Jednotlivé pracovné kroky sa zadávali vždy na začiatku úlohy, otázky a úlohy vypracovávali účastníci workshopu jednotlivo, v pároch, v skupinkách, v pléne. Páry alebo skupinky

sa tvorili na základe rôznych princípov, čiastkové úlohy sa vyhodnocovali odlišnými spôsobmi.

Informácie sa získavali (ne-)známymi aktivitami a metódami (napr. myšlienkové mapy, popisovanie kartičiek, „bežecký diktát“, pridelenie rolí a i.)

Poslednou úlohou bolo krátke vyhodnotenie, zhrnutie obsahu a reflexia realizovanej aktivity. Na záver môžeme povedať, že osobnosť učiteľa vytvára pozitívnu a podpornú atmosféru učenia a môže byť prínosom pre učiacich sa.

Bibliography

ENDE, K., GROTHJAHN, R., KLEPPIN K., MOHR, I. (2013). Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, DLL 6. München 2013: Langenscheidt. ISBN: 978-3-12-606523-8.

ENDE, K., MOHR, I. (2015). Glossar: Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte. München 2015: Langenscheidt. ISBN: 978-3-12-607009-6.

SCHART, M., LEGUTKE, M. (2012). Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, DLL1. München 2012: Langenscheidt. ISBN: 978-3-468-49580-9.

Maďarský jazyk v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským

Gyöngyi Ledneczka, Lívia Tímárová
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Príspevok objasňuje postavenie maďarského jazyka v školách s vyučovacím jazykom maďarským vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky. Pozornosť je venovaná základným princípom vzdelávania národnostných menšín z aspektu záväzných pedagogických dokumentov – školského zákona, štátneho vzdelávacieho programu, vzdelávacích štandardov a rámcových učebných plánov. Príspevok sa zaoberá aj charakteristikou vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským a prináša výsledky z výskumu, ktorý bol zameraný na zmapovanie implementácie platných rámcových učebných plánov v školách s vyučovacím jazykom maďarským v rokoch 2015 – 2018.

A magyar nyelv helyzete a magyar tannyelvű iskolákban

A tanulmány a magyar nyelv, mint oktatási nyelv helyzetével foglalkozik a szlovákiai iskolarendszer keretén belül. A kisebbségi oktatás helyzetének bemutatása elsősorban a közoktatási törvény és az érvényben lévő pedagógiai dokumentumok – állami oktatási program, művelődési standardok és a kerettanterv alapján történik. A tanulmány továbbá foglalkozik a magyar nyelv és irodalom tantárgy jellemzésével a magyar tannyelvű alapiskolákban, valamint összegzi a magyar tannyelvű iskola körében végzett kutatás eredményeit. A 2015-2018 között megvalósított pedagógiai kutatás célja az érvényben lévő kerettantervek gyakorlatban való alkalmazásának feltérképezése volt.

Úvod

Školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín sú súčasťou slovenského vzdelávacieho systému. To znamená, že školský zákon a všetky záväzné pedagogické dokumenty determinujú aj fungovanie škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín.

Žiaci týchto škôl získavajú rovnocenné vzdelanie so žiakmi škôl s vyučovacím jazykom slovenským. Dôležitou úlohou týchto škôl je aj to, aby poskytl žiakom možnosť spoznávať kultúru materinského jazyka a vlastné dejiny ako aj posilniť vlastnú národnú a národnostnú identitu.

Školy s vyučovacím jazykom maďarským (ďalej VJM) patria do subsystému škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín, ktoré sú súčasťou regionálneho školstva v Slovenskej republike a zabezpečujú deťom príslušníkov maďarskej národnostnej menšiny žijúcich na území Slovenskej republiky vzdelávanie v ich materinskom, t. j. v maďarskom jazyku.

Školy s VJM tvoria ucelený školský systém, pretože zabezpečujú vzdelávanie pre deti príslušníkov maďarskej národnostnej menšiny v ich materinskom jazyku od materských škôl až po univerzitu.

Základné princípy vzdelávania národnostných menšín v SR

Vzdelávanie detí príslušníkov národnostných menšín v ich materinskom jazyku zaručujú právne a legislatívne normy Slovenskej republiky:

- Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb. (prijatá v Národnej rade Slovenskej republiky dňa 1. 9. 1992),
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školský zákon),

v súlade s medzinárodnými dokumentmi:

- Ratifikačná listina Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov,
- Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín.

Vzdelávanie národnostných menšín v inštitucionálnych podmienkach v súčasnosti je zabezpečené pre maďarskú, nemeckú, rómsku, rusínsku, ruskú a ukrajinskú národnostnú menšinu nasledovne:

V školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny. Podľa tohto modelu sa vyučuje v školách s vyučovacím jazykom maďarským. V týchto školách okrem vyučovacieho predmetu *slovenský jazyk a slovenská literatúra* a cudzích jazykov sa všetky vyučovacie predmety vyučujú v maďarskom jazyku.

V školách s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v štátnom, t. j. slovenskom jazyku. V jazyku príslušnej národnostnej menšiny je vyučovaný iba predmet *jazyk národnostnej menšiny a literatúra* (napr. nemecký, rómsky, rusínsky, ukrajinský jazyk a literatúra). V týchto školách a triedach okrem predmetu jazyk národnostnej menšiny

a literatúra sa môžu vyučovať v jazyku príslušnej národnostnej menšiny aj niektoré ďalšie predmety, najmä *výtvarná výchova, hudobná výchova, telesná výchova*.

Záväzné pedagogické dokumenty pre základné školy s VJM

Vzdelávanie žiakov maďarskej národnostnej menšiny prebieha v školách s vyučovacím jazykom maďarským podľa platnej legislatívy a pedagogických dokumentov.

Hlavným záväzným pedagogickým dokumentom je *Štátny vzdelávací program* (ďalej ŠVP), ktorý predstavuje prvú, povinnú úroveň dvojúrovňového modelu koncipovania obsahu vzdelávania a je dôležitým dokumentom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu. ŠVP vychádza z demokratických a humanistických hodnôt spoločnosti a na ich základe vymedzuje vzdelávacie štandardy vzdelávania pre školy v cieľovej, výkonovej a obsahovej rovine, ktoré tvoria východisko k osvojovaniu a rozvíjaniu funkčných kompetencií žiakov (ŠVP, 2015).

Štátny vzdelávací program:

- stanovuje všeobecné ciele vzdelávania,
- stanovuje ciele pre každú vzdelávaciu oblasť, ktoré sa vzťahujú na všetky vyučovacie predmety, ktoré patria do tejto oblasti,
- určuje vzdelávacie oblasti, prierezové témy a povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do vzdelávacích oblastí (vzdelávacie štandardy),
- stanovuje časové dotácie vyučovacích predmetov v ŠVP podľa ročníkov (rámcové učebné plány).

Vzdelávací štandard

Vzdelávací štandard obsahuje súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho štandardu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania. Vzdelávací štandard zahŕňa aj charakteristiku vyučovacieho predmetu, všeobecné a špecifické ciele, ktoré sa konkretizujú vo výkonovom a obsahovom štandarde.

Vzdelávací štandard sa člení na:

- výkonový štandard
- obsahový štandard

Výkonový štandard určuje kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností na konci daného ročníka. Požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov uvedené vo výkonovom štandarde sú pre žiakov záväzné. Pedagógovia ich však môžu modifikovať, bližšie špecifikovať, konkretizovať s prihliadnutím na aktuálne kognitívne schopnosti svojich žiakov.

Obsahový štandard určuje rozsah požadovaných vedomostí a zručností. K vymedzeným výkonom sú priradené pojmy, ktoré tvoria kľúčový obsah predmetu. S pojmi, ktoré sú uvedené v obsahovom štandarde, sa žiaci majú oboznámiť v danom ročníku. Obsahový štandard obsahuje aj pojmy, ku ktorým sa neviažu výkony. Tieto pojmy sú trvalou zložkou obsahu vzdelávania a predstavujú informácie pre pedagógov.

V rámci vyučovania maďarského jazyka a literatúry sa pracuje aj s pojmi z predchádzajúcich ročníkov. Výkonový štandard je vypracovaný na základe predmetových kompetencií s prihliadnutím na systematizáciu učiva v súlade s obsahovým štandardom. *Rámcové učebné plány* (ďalej RUP) sú súčasťou ŠVP, obsahujú vzdelávacie oblasti a zoznam povinných vyučovacích predmetov. RUP zároveň stanovuje časové dotácie jednotlivých povinných vyučovacích predmetov a voliteľných hodín (disponibilných hodín) podľa ročníkov, ktoré škola musí povinne využiť. Voliteľné hodiny škola konkretizuje vo svojom školskom vzdelávacom programe podľa vlastného zamerania.

Rámcové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie učebných plánov príslušných školských vzdelávacích programov.

Rámcové učebné plány určujú povinnú a disponibilnú týždennú hodinovú dotáciu z vyučovacích predmetov pre školy:

- s vyučovacím jazykom slovenským,
- s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny,
- s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny.

Postavenie maďarského jazyka v základných školách s VJM

Vyučovací predmet maďarský jazyk a literatúra (ďalej MJL) v základnej škole s VJM je súčasťou vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* a má kľúčové postavenie z hľadiska utvárania a získavania komunikačných a kognitívnych kompetencií žiakov v materinskom jazyku. Skladá sa z dvoch rovnocenných a vzájomne sa dopĺňajúcich zložiek – jazykovej a literárnej. Úspešné dosiahnutie cieľov vyučovacieho predmetu je základom úspešného vzdelávania, výchovy, poznávacích procesov, učenia sa a v neposlednom rade aj pri osvojovaní slovenského jazyka a cudzích jazykov.

Cieľom vzdelávania v oblasti maďarského jazyka a literatúry je dosiahnuť takú úroveň jazykových a rečových zručností v maďarskom jazyku, aby žiaci zvládli každú komunikačnú situáciu. Dôležité je rozvíjať také kompetencie, ako čitateľská gramotnosť a tvorba ústnych a písomných prejavov/textov, pričom je potrebné zohľadniť kognitívnu úroveň a vekové osobitosti žiakov.

Kvalitné zvládnutie komunikačných a kognitívnych kompetencií považujeme za dôležité z aspektu ich uplatnenia v reálnom, každodennom živote.

Charakteristika maďarského jazyka a literatúry v základnej škole s VJM

1. stupeň základnej školy s VJM

Vyučovaci predmet maďarský jazyk a literatúra na primárnom stupni vzdelávania spája jazykovú a slohovú zložku, písanie, literárnu zložku a čítanie, ktoré sú zaradené do troch oblastí: *Jazyk a komunikácia, Komunikácia a sloh, Čítanie a literatúra.*

Efektívne uplatnenie komunikatívneho princípu vyučovania podporuje aj integrácia jazykovej, literárnej a slohovej zložky. Podstata integrácie spočíva v zlúčení a prepojení jednotlivých zložiek vyučovacieho predmetu so širším interdisciplinárnym zapojením vedomostí, zručností a návykov žiakov, získaných v ostatných predmetoch a v praktickom živote.

V oblasti *Jazyková komunikácia a Komunikácia a sloh* žiaci nadobúdajú jazykové kompetencie potrebné k osvojovaniu si spisovnej podoby maďarského jazyka, pričom pod pojmom jazyková kompetencia sa rozumie adekvátne interpretácia komunikačnej situácie, schopnosť porozumenia a aktívna účasť v bežných komunikačných procesoch. V rámci jazykovej komunikácie jazykové učivo slúži k vytvoreniu základného gramatického systému u žiakov, z písania si žiaci majú vytvoriť elementárne základy písomného prejavu a v rámci slohovej výchovy a komunikácie sa žiaci učia vnímať a chápať rozličné jazykové informácie. Ústne a písomné komunikačné (vyjadrovacie) schopnosti žiakov sa majú formovať na základe spisovného jazyka s dôrazom aj na spontánne prejavy.

V oblasti *Čítanie a literatúra* si žiaci majú osvojiť techniku čítania (hlasné a tiché čítanie), verejnú prezentáciu textu a elementárne základy čítania s porozumením. Medzi dôležité ciele patrí nácvik tichého čítania s porozumením ako predpoklad pre získavanie informácií aj v iných predmetoch. K rozvíjaniu presného a výstižného vyjadrovania je potrebné kvalitatívne a kvantitatívne rozširovanie slovnej zásoby aj prostredníctvom literárnych textov. Žiaci nadobúdajú poznatky, ktoré pozitívne ovplyvňujú ich postoje, životnú hodnotovú orientáciu, empatiu, prosociálne správanie, obohacujú ich duchovne a nadobúdajú etické a estetické kompetencie (Ledneczka, 2015).

2. stupeň základnej školy s VJM

Prvoradým cieľom pri výučbe maďarského jazyka a literatúry na 2. stupni základnej školy (ďalej ZŠ) s VJM je rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, ústnej a písomnej tvorby textov.

Jazyková komunikácia

Vo vyučovaní jazyka má primárne postavenie analýza a interpretácia textov a tvorba vlastných textov s prihliadnutím na konkrétnu komunikačnú situáciu. Faktograficky presýtený obsah vyučovacieho predmetu bol zredukovaný, v usporiadaní predmetu namiesto deskriptívnej gramatiky sa do popredia dostáva rozvíjanie komunikačných spôsobilostí.

Výkony sú zamerané na rozvoj jazykových kompetencií a sú sformulované tak, aby pre učiteľa bolo jednoznačné, že okrem lexikálnych vedomostí treba rozvíjať aj komunikačné schopnosti žiakov v písomnej i ústnej forme. Výkony sú sformulované tak, aby sa do popredia dostala funkčná gramatika. Koncepcia tejto zložky preferuje myšlienku, že jazyk je nástrojom myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Žiak je používateľom tohto jazyka, preto vo vyučovacom procese je potrebné vychádzať z každodennej komunikačnej situácie v praxi. Z tohto dôvodu bol vzdelávací štandard doplnený časťou štylistika – sociolingvistika, jazyková variabilita a jazykové štýly.

Komunikácia a sloh

Prioritnou úlohou tejto zložky predmetu je rozvíjať u žiakov schopnosť tvoriť súvislé ústne a písomné texty/prejavy. Cieľom je dosiahnuť u žiakov zmenu v spôsobe myslenia – smerom od lineárneho k tvorivému a komplexnému myslieniu. Výkony priradené k obsahu podporujú prácu s textom a tvorbu vlastných prejavov. Okrem slohových útvarov bol vzdelávací štandard v každom ročníku rozšírený o čítanie s porozumením. Obsahový štandard vymedzuje prácu s textami rôznych jazykových štýlov. Avšak výber konkrétnych textov je v kompetencii učiteľa a do vyučovania okrem práce s textami v učebniciach môže zaraďovať i prácu s inými súvislými či nesúvislými textami.

Literatúra

Koncepcia vyučovania literatúry vychádza zo zámeru vytvárať pozitívny vzťah k literatúre a pritom rozvíjať aj kreativitu žiakov. Cieľom výučby literatúry je dosiahnuť, aby žiaci čítali so záujmom, aby mali potešenie z čítania a aby porozumeli rôznym literárnym textom. Na dosiahnutie tohto cieľa však žiaci potrebujú dostatok času, a preto bol

obsah redukovaný. Na porozumenie literárneho textu je potrebné obsahové i funkčné dekódovanie umeleckých prostriedkov. Keďže literárne texty majú aj symbolickú rovinu, je veľmi dôležité, aby žiaci sami vedeli pochopiť význam symbolickej roviny. Redukcia učiva dáva možnosť na takúto prácu s literárnym textom. V piatom ročníku je vymedzený väčší priestor na prácu s rozprávkami. V rámci redukcie učiva zo siedmeho ročníka bola dráma ako literárny druh a baroková literatúra presunutá na strednú školu. Učivo je koncipované žánrovo na základe literárnych druhov (epika a lyrika). Vo výstupoch na 2. stupni ZŠ s VJM sa kladie dôraz na analýzu, interpretáciu a hodnotenie literárnych textov, práca s nimi by mala byť tvorivým procesom (Tímárová, 2015).

Výskum implementácie rámcových učebných plánov v základných školách s VJM

Súčasťou štátnych vzdelávacích programov sú rámcové učebné plány, ktoré obsahujú vzdelávacie oblasti, povinné vyučovacie predmety a určujú počet povinných a disponibilných vyučovacích hodín. Rámcové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie školských vzdelávacích programov. Tvorba RUP je náročný proces, navyše variant pre národnostné menšiny má zohľadniť aj ich špecifiká. Preto je potrebné, aby pri ich tvorbe boli zohľadnené reálne potreby jednotlivých národnostných menšín.

Najdôležitejšie odlišnosti medzi RUP pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny (ktorý sa vzťahuje na základné školy s VJM) a medzi RUP pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským (ďalej VJS) sú nasledovné:

- vyučovacím jazykom je maďarský jazyk (okrem vyučovacích predmetov slovenský jazyk a slovenská literatúra a anglický jazyk, resp. ostatné cudzie jazyky),
- zaradením povinného vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra je počet povinných vyučovacích predmetov vyšší,
- týždenná hodinová dotácia vyučovania maďarského jazyka a literatúry v porovnaní s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry v školách s vyučovacím jazykom slovenským je nižšia,
- týždenná hodinová dotácia je nižšia aj v prípade niektorých ďalších povinných vyučovacích predmetov: cudzí jazyk a výtvarná výchova, resp. hudobná výchova a vlastiveda.
- celkový počet týždenných vyučovacích hodín z povinných vyučovacích predmetov v jednotlivých ročníkoch základných škôl s VJM v porovnaní s celkovým počtom týždenných vyučovacích hodín v základných školách s VJS je vyšší,

• celkový počet disponibilných hodín v jednotlivých ročníkoch v ZŠ s VJM v porovnaní s celkovým počtom disponibilných hodín v jednotlivých ročníkoch v ZŠ s VJS je nižší. Na Štátnom pedagogickom ústave sa v rokoch 2015 – 2018 realizoval výskum s názvom: *Sledovanie implementácie rámcových učebných plánov v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským.*

Cieľom výskumu bolo získať informácie predovšetkým o implementácii RUP na všetkých stupňoch vzdelávania vo všetkých typoch a druhoch škôl s VJM a o reálnom využívaní disponibilných hodín podľa platných RUP v rámci školských vzdelávacích programov.

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Dotazníky boli určené riaditeľom základných škôl a gymnázií s VJM. V Tabuľke 1 uvádzame výskumný súbor a návratnosť dotazníkov.

Tabuľka 1 **Výskumný súbor**

Základné školy s VJM - štátne, cirkevné, súkromné		Gymnáziá s VJM - štátne, cirkevné, súkromné	
Základný súbor	255 škôl	Základný súbor	25 škôl
Plnoorganizované	143 škôl		
Neploorganizované	112 škôl		
Návratnosť	222 škôl 87%	Návratnosť	19 škôl 76%

V čase realizácie výskumu základné školy postupovali súčasne podľa 3 platných RUP:

RUP pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny s platnosťou od 1. 9. 2015 (ďalej RUP 2015) – 1. a 2. ročník; 5. až 7. ročník,

RUP pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny – Dodatok platný od 1. 9. 2016 (ďalej RUP 2016) – 1. a 2. ročník,

RUP pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostných menšín (s platnosťou od roku 2008, resp. 2011 ďalej RUP 2008, RUP 2011) – 3. a 4. ročník; 8. a 9. ročník.

V Tabuľke 2 uvádzame stručný prehľad hodinovej dotácie vyučovacieho predmetu MJL a disponibilných hodín v základných školách s VJM.

Tabuľka 2 **Prehľad hodinovej dotácie MJL a disponibilných hodín v základných školách s VJM**

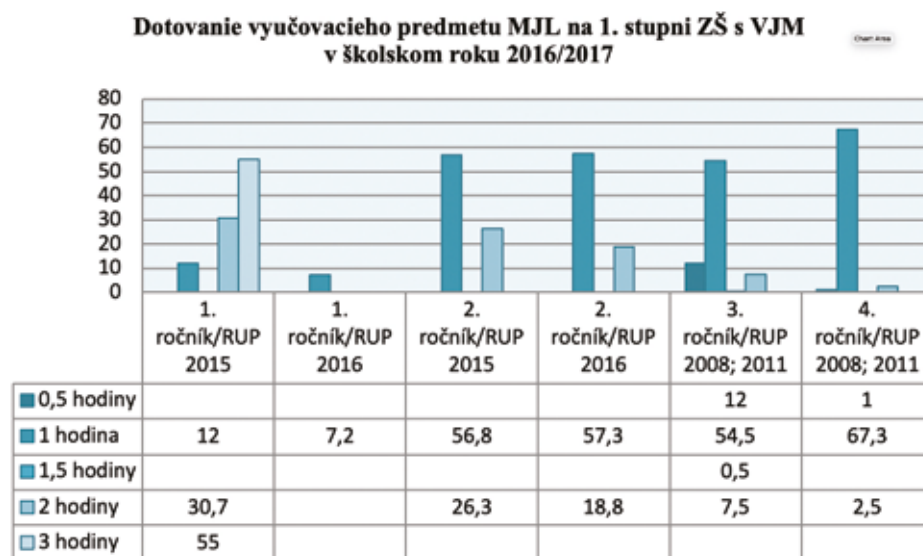
RUP	Povinná hodinová dotácia pre MJL / disponibilné (voliteľné) hodiny za ročník								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Ročník									
RUP 2008									
Jazyk národnosti a literatúra	5/4	5,5/2	5,5/2	5/2	5/4	4/5	4/4	5/3	5/3
RUP 2011									
Vyučovací jazyk a literatúra	21/10				23/20				
RUP 2015									
Jazyk národnostnej menšiny a literatúra	5/3	6/2	5/1	5/0	5/2	5/1	5/1	4/1	5/2
RUP 2016									
Jazyk národnostnej menšiny a literatúra	8/1	6/2	5/2	5/1	-	-	-	-	-

Výsledky výskumu – 1. stupeň ZŠ s VJM

Na 1. stupni ZŠ s VJM v školskom roku 2016/2017 vyučovací proces prebiehal nasledovne:

- 1. a 2. ročník podľa RUP 2015 postupovalo 43 % ZŠ s VJM a podľa RUP 2016, postupovalo 57 % ZŠ s VJM,
- 3. a 4. ročníky postupovali podľa RUP 2008, resp. 2011.

Nižšie uvedený Graf 1 znázorňuje dotovanie vyučovacieho predmetu MJL podľa rôznych rámcových učebných plánov v školskom roku 2016/2017.



Graf 1 **Dotovanie MJL na 1. stupni ZŠ s VJM v šk. roku 2016/17**

Z výsledkov výskumu vyplýva, že v čase realizácie výskumu na 1. stupni základných škôl s VJM z disponibilných hodín bol dotovaný predovšetkým vyučovací predmet MJL. Graf 1 znázorňuje mieru posilňovania tohto vyučovacieho predmetu podľa rôznych rámcových učebných plánov v jednotlivých ročníkoch v školskom roku 2016/2017. V uvedenom školskom roku na 1. stupni základných škôl s VJM postupovali podľa 4 rôznych platných pedagogických dokumentov (!), na základe ktorých školy disponovali jednou až tromi voliteľnými hodinami (podrobne pozri Tabuľka 2).

Až 55 % opýtaných škôl, ktoré postupovali podľa RUP 2015, v 1. ročníku posilnilo vyučovanie MJL (5 h/týžd.) 3 hodinami týždenne, takmer 31 % škôl 2 hodinami týždenne a ďalších 12 % škôl 1 hodinou týždenne. To znamená, že v týchto školách (98 %) bolo zabezpečených týždenne 8, 7, resp. 6 vyučovacích hodín pre vyučovací predmet MJL. Podľa RUP 2016 bola 8-hodinová týždenná časová dotácia pre MJL zabezpečená povinne, 1 disponibilnú hodinu väčšina škôl pridela k posilneniu ostaných vyučovacích predmetov.

V 2. ročníku základnej školy s VJM podľa oboch RUP (2015 a 2016) bolo určených rovnako 6 povinných vyučovacích hodín týždenne na vyučovanie MJL a rovnako 2 disponibilné (voliteľné) hodiny. Je zaujímavé, že miera posilnenia vyučovacieho predmetu MJL bola takmer identická, bez ohľadu na to, podľa ktorého RUP školy postupovali. V oboch prípadoch približne 57 % opýtaných škôl dotovalo vyučovanie MJL 1 hodinou týždenne a ďalších 26 % škôl, resp. 19 % škôl, 2 hodinami týždenne (Graf 1). To znamená, že vyučovanie MJL školy väčšinou zabezpečovali 7 vyučovacími hodinami týždenne.

Z výskumu ďalej vyplýva, že vo vyšších ročníkoch (3. a 4. ročník ZŠ s VJM), podľa RUP 2008, resp. 2011 vo väčšine prípadov (54,5 %, resp. 67,3 %) školy posilňovali vyučovanie MJL iba jednou z dvoch disponibilných hodín, celkovo teda vyučovanie MJL v 3. a 4. ročníku bolo zabezpečené v týchto školách v priemere 6 vyučovacími hodinami týždenne.

Okrem dotovania vyučovacieho predmetu MJL školy z disponibilných hodín v menšej miere posilňovali aj ostatné vyučovacie predmety. Podľa výskumných zistení vo všetkých ročníkoch školy podporili vyučovanie matematiky aspoň 1 hodinou týždenne. V 1. ročníku takmer 20 % škôl, v 2. ročníku 45 % škôl, v 3. ročníku 66 % a vo 4. ročníku až 69 % škôl sa rozhodlo posilniť tento vyučovací predmet. Je zaujímavé, že v 3. ročníku 55 % škôl pridalo jednu z disponibilných hodín na posilnenie vyučovacieho predmetu prírodoveda, čím bolo zabezpečené vyučovanie tohto predmetu v uvedených školách 2 hodinami týždenne.

V menšej miere školy využívali disponibilné hodiny aj na tvorbu vlastného novovytvoreného vyučovacieho predmetu, najčastejšie to boli rôzne vyučovacie predmety v rámci vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia a Matematika a práca s informáciami. Z disponibilných hodín boli školami v niektorých ročníkoch ojedinele dotované aj ostatné vyučovacie predmety. Záverom je možné konštatovať, že väčšina opýtaných škôl na 1. stupni základných škôl s VJM považuje za

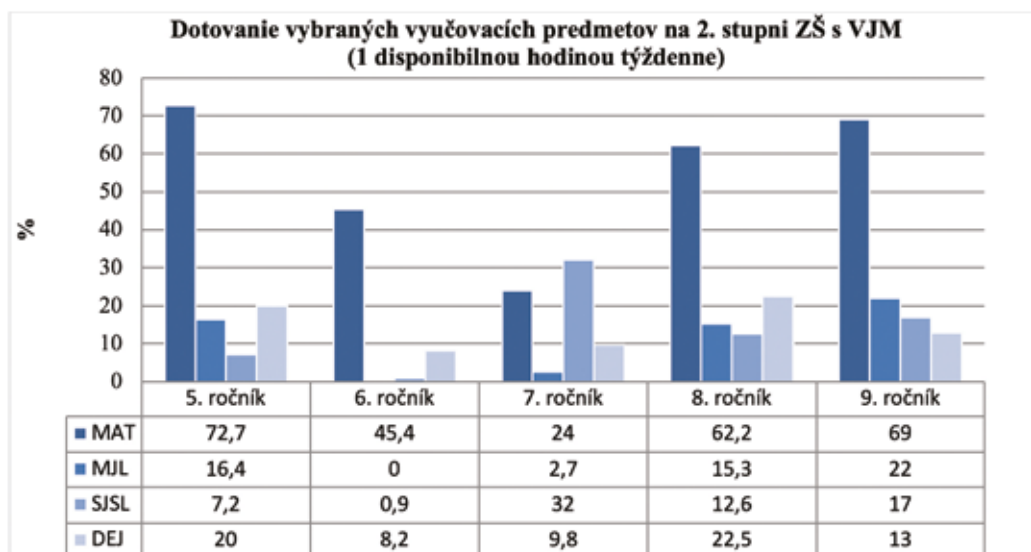
dôležité posilniť predovšetkým vyučovanie maďarského jazyka a literatúry z disponibilných hodín aspoň 1 hodinou týždenne. Ďalšou prioritou v týchto školách je posilnenie vyučovania matematiky. V menšej miere sú školami využívané voliteľné hodiny aj na tvorbu vlastných vyučovacích predmetov.

Výsledky výskumu – 2. stupeň základnej školy s VJM

Výskum na 2. stupni základných škôl s VJM pokračoval v školskom roku 2017/2018.

Na 2. stupni ZŠ s VJM v uvedenom školskom roku vyučovací proces prebiehal nasledovne:

- 5., 6. a 7. ročník podľa RUP 2015,
 - 8. a 9. ročník podľa RUP 2008, resp. 2011. (Podrobný počet disponibilných hodín pozri Tabuľka 2).
- Nižšie uvedený Graf 2 znázorňuje komparáciu dotovania vybraných vyučovacích predmetov na 2. stupni základných škôl s VJM v školskom roku 2017/2018.



Graf 2 **Dotovanie vybraných vyučovacích predmetov na 2. stupni ZŠ s VJM v šk. roku 2017/18**

Z hľadiska utvárania a posilnenia národnostnej identity žiakov na 2. stupni základných škôl s VJM sú dôležitými vyučovacími predmetmi maďarský jazyk a literatúra a dejepis. Kľúčovým vyučovacím predmetom je aj slovenský jazyk a slovenská literatúra.

Podľa Grafu 2 môžeme konštatovať, že na 2. stupni základnej školy s VJM sledované školy z disponibilných hodín preferovali predovšetkým posilnenie vyučovania matematiky, a to skoro vo všetkých ročníkoch. Prioritné dotovanie matematiky fungovalo bez ohľadu na to, či školy postupovali v 5., 6. a 7. ročníku podľa RUP 2015 alebo v 8. a 9. ročníku podľa RUP 2008, 2011. V uvedených RUP v 5. -7. ročníku boli na matematiku určené povinne 4 vyučovacie hodiny týždenne a v 8. a 9. ročníku bolo určených povinne 5 vyučovacích hodín týždenne. V 7. ročníku školy okrem

matematiky v značnej miere posilnili aj vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra (ďalej SJSJL). V tomto ročníku na tento predmet boli určené povinne 4 hodiny týždenne, na rozdiel od ostatných ročníkov, kde bolo určených na SJSJL 5 povinných hodín týždenne. Preto v 7. ročníku väčšina, takmer 60 % škôl, 1 disponibilnú hodinu použila na posilnenie vyučovania matematiky a SJSJL. Sledované školy v menšej miere pokračovali s dotovaním SJSJL aj v 8. a 9. ročníku (pozri Graf 2). Je pozoruhodné, že v 6. ročníku vyučovanie SJSJL posilnila len jedna základná škola s VJM.

Sledované školy vyučovanie MJL v najväčšej miere posilnili v 9. ročníku (22 %), v 5. ročníku (16 %) a v 8. ročníku (15 %). Žiaci 5. a 9. ročníka základných škôl s VJM sa povinne zapájajú do celoslovenského testovania T5 a T9 z matematiky a maďarského jazyka a literatúry. Predpokladáme, že niektoré školy práve z tohto dôvodu posilnili vyučovací predmet MJL jednou hodinou týždenne v uvedených ročníkoch. V 7. ročníku tento predmet jednou hodinou týždenne dotovali len 3 školy a v 6. ročníku ani jedna základná škola s VJM. Na základe zistených údajov môžeme konštatovať, že na 2. stupni základných škôl s VJM učitelia pridelujú vyučovaciemu predmetu MJL takú istú váhu ako ostatným vyučovacím predmetom, t. j. z disponibilných hodín neposilnili vyučovací predmet MJL vo väčšej miere ako ostatné vyučovacie predmety.

Na základe zistených údajov ďalej môžeme konštatovať, že vyučovací predmet dejepis bol v najväčšej miere posilnený v 8. ročníku (22 %), v 5. ročníku (20 %) a v 9. ročníku (13 %). V týchto ročníkoch mali školy k dispozícii viac disponibilných hodín, tak okrem matematiky podporili aj dejepis a v menšej miere aj ostatné vyučovacie predmety (Graf 2).

Záver

Z vyššie uvedených zistení môžeme konštatovať, že z disponibilných hodín na 1. stupni základných škôl s VJM bolo posilnené predovšetkým vyučovanie MJL, čo znamená, že školy na tomto stupni vzdelávania vyučovanie MJL považujú za prioritné.

Na 2. stupni základných škôl s VJM sledované školy charakterizuje racionálnejšie myslenie. Školy považujú skôr za dôležité posilniť vyučovanie matematiky, ako upevniť národnostnú identitu, t. j. dotovať vyučovanie dejepisu alebo MJL.

Treba však poznamenať, že v základných školách s VJM je nedostatočný počet disponibilných hodín na vytváranie vlastného profilu školy.

Pedagogické dokumenty pre školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny by mali tento fakt zohľadňovať a mali by sa tvoriť podľa špecifických princípov národnostných menšín koncepcne a systémovo.

Resumé

The position of Hungarian language in schools with Hungarian language as a language of instruction in the education system of the Slovak Republic is explained in the contribution. The basic principles of education of national minorities from the aspect of binding pedagogical documents – the Education Act, State educational programme, educational standards and framework curricula – are focused on. The paper also deals with the characteristics of the subject Hungarian language and literature in elementary schools with Hungarian language as a language of instruction and brings results from the research aimed at mapping the implementation of the existing curricula in schools with Hungarian language as a language of instruction in the years 2015 – 2018.

Bibliography

HALÁSZOVÁ, A., DÖMÉNYOVÁ, A., LEDNECZKÁ, Gy. (2016). Údaje o vyučovaní jazykov v školách s vyučovacím jazykom maďarským z výskumov Štátneho pedagogického ústavu. *LLCE International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 3 (Special Issue), 33–52.

LEDNECZKÁ, Gy. 2015. Zmeny v inovovanom vzdelávacom štandarde pre maďarský jazyk a literatúra na primárnom stupni vzdelávania. *Jazyk a literatúra*, 4(2), s. 3 – 21.

LEDNECZKÁ, Gy. – TÍMÁROVÁ, L. 2018. A tananyagtartalmak és a tantervek strukturális felépítésének változásai a szlovákiai magyar alapiskolákban. In *Katedra*, 2019, roč. XXVI/6., č. 4/2014, s. 4 – 11.

TÍMÁROVÁ, L. 2015. Zmeny v inovovanom vzdelávacom štandarde pre maďarský jazyk a literatúru na druhom stupni základnej školy. In: *Jazyk a literatúra*, 2. ročník, 2015, č. 2, s. 45 – 50.

Pedagogické dokumenty

Inovovaný Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. 2015. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf [2019-05-15].

Inovovaný Štátny vzdelávací program – nižšie stredé vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy. 2015. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf [2019-05-15].

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. ŠPÚ. Bratislava.

Dokument bol schválený na gremiálnej porade ministra školstva dňa 19.6.2008.

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. 2008. ŠPÚ. Bratislava.

Dokument bol schválený na gremiálnej porade ministra školstva dňa 19.6.2008.

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. 2015. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf [2019-05-16].

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny. 2015. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovan_m-jazyka-n_rodnostnej-men_iny.pdf [2019-05-16].

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. 2015. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_s-vyu_ovac_m-jazykom-n_rodnostnej-men_iny.pdf [2019-05-16].

Dodatok k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu pre primárne vzdelávanie – Rámcový učebný plán ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny platný od 1.9.2016. 2016. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_s_vjnm_2016.pdf [2019-05-17].

Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národností (ISCED 1, ISCED 2). 2008. ŠPÚ. Bratislava.

Dokument bol schválený ako súčasť Štátného vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie na gremiálnej porade ministra školstva dňa 19.6.2008.

Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín. 2011. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup1_vjn.pdf
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup2_jn.pdf [2019-05-17].

Vzdelávací štandard – Maďarský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie. 2015. ŠPÚ. Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/mjl_pv_2014.pdf [2019-05-17].

Vzdelávací štandard – Maďarský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie. 2015. ŠPÚ. Bratislava.
Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/mjl_nsv_2014.pdf [2019-05-17].

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Vyučovanie slovenského jazyka zamerané na komunikáciu – cieľ národného projektu Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským

Anita HALÁSZOVÁ, Andrea DÖMÉNYOVÁ
Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Abstrakt

V Európskej únii sa zdôrazňuje potreba „viacjazyčnosti“ vrátane ovládania štátneho, resp. úradného jazyka. Aktívne ovládanie štátneho jazyka je spoločenskou požiadavkou aj v Slovenskej republike. Zmeny v spoločnosti ovplyvňujú aj prácu školy a na aktívne zvládnutie slovenského jazyka žiakmi škôl s vyučovacím jazykom maďarským (ďalej VJM) sa kladú vysoké požiadavky. Úroveň ovládania slovenského jazyka u časti žiakov nie je úmerná úsiliu a množstvu času vynaloženému na dosiahnutie cieľa a výsledky edukačného procesu nie vždy zodpovedajú predstavám. Napriek doterajším inováciám vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry (ďalej SJSJL) a dosiahnutým výsledkom sa totiž doteraz nedarilo vypestovať u časti žiakov požadovanú komunikačnú kompetenciu. Všetky zmeny a výskumy potvrdzujú potrebu zefektívňovania vyučovania SJSJL, a to inováciou koncepcie vyučovania SJSJL, reformou prípravy a vzdelávania učiteľov a predovšetkým zmenou organizácie vyučovania SJSJL. V našom príspevku sme sa venovali problematike vyučovania slovenského jazyka v základnej škole s VJM a prezentovali vybrané čiastkové výstupy z národného projektu Edukačný proces vyučovania SJSJL v školách s VJM.

Abstrakt

Az előadás azzal foglalkozik, hogy milyen problémák jellemzik a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatását a magyar tannyelvű iskolákban. A kisebbségi oktatás egyik fontos célja, hogy a magyar tannyelvű iskolát látogató tanulók is megfelelő szinten sajátítsák el a szlovák nyelvet, mint államnyelvet. A szlovák nyelv oktatásában jelenleg is nehézséget okoz, hogy a tanulók megfelelő kommunikációs készséget szerezzenek tanulmányaik során. A pedagógiai dokumentumok is kiemelt fontosságot tulajdonítanak a kommunikációs készség fejlesztésének. A közoktatási minisztérium nemzeti projektet indított a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásának hatékonyabbá tételéért, melynek egyik eredménye a tantárgy új koncepciójának tervezete. Az előadás röviden összegzi a projekt eddigi részeredményeit.

Úvod

V Európskej únii (ďalej EÚ) sa zdôrazňuje potreba „viacjazyčnosti“ Európanov. Príslušníci väčšiny európskych národov ovládajú dva alebo viac cudzích jazykov kvôli potrebe komunikovať v rámci vlastného štátu alebo s príslušníkmi susediacich štátov. Cieľom nie je zvládnuť cudzích jazykov na úrovni rodeného používateľa, ale rozvíjať taký jazykový repertoár, v ktorom sa uplatnia všetky jazykové schopnosti, poznatky a skúsenosti s jazykmi. Deťom a žiakom občanov patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám sa zabezpečuje právo na osvojenie si štátneho jazyka. Dôležitosť ovládania majoritného jazyka príslušníkmi minorít je podporená viacerými európskymi odporúčaniami.

Vyučovanie SJSJL v školách s VJM by sa malo realizovať v zmysle koncepčného dokumentu z roku 1991 (Konceptia vyučovania slovenského jazyka a literatúry v školách s VJM schválená Ministerstvom školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky dňa 19. 6. 1991 pod číslom 1963/1991-22).

V roku 2004, na základe zistení výskumu v rokoch 1999 – 2002, v ŠPÚ boli vypracované tri štúdie (Halászová, 2004, Bernáthová, 2004, Varga, 2004). Okrem iného sa v nich konštatovalo, že *Konceptia vyučovania slovenského jazyka a literatúry v školách s VJM* z roku 1991 odzrkadľuje poznatky o vyučovaní materinských jazykov a cieľových jazykov v osemdesiatych rokoch minulého storočia a je potrebné ju prepracovať. V záveroch a odporúčaníach uvedených štúdií o stave a problémoch vyučovania slovenského jazyka a literatúry bola naznačená aj stratégia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry (Halászová, 2004, s. 36 – 37, Bernáthová, 2004, s. 43 – 47, Varga, 2004, s. 40 – 41) a zároveň boli vypracované, resp. schválené *vzdelávacie štandardy a vzdelávacie štandardy s exemplifikačnými úlohami*.

Na začiatku 21. storočia, po vstupe SR do EÚ, sa do popredia dostával pojem komunikačná kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií občanov EÚ. Európska únia zadefinovala osem kľúčových kompetencií, spomedzi nich pre vyučovanie slovenského jazyka sú najdôležitejšie nasledovné: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzom jazyku, interpersonálne, sociálne a občianske kompetencie.

V roku 2005 bol vypracovaný dokument *Návrh koncepcie vyučovania SJSJL v základných a stredných školách s VJM*, ktorý však nevstúpil do platnosti z dôvodu zavedenia dvojúrovňového modelu vzdelávania v rámci kurikulárnej prestavby školského systému v Slovenskej republike od 2008.

V rámci grantového projektu KEGA 3/122203 Ministerstva školstva Slovenskej republiky vznikla odborná publikácia (Gregorová a kol., 2007), ktorá sa venovala návrhu kurikulárnej transformácie vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra a v rámci ktorej sa vypracovala štúdia o problematike vyučovania slovenského jazyka ako druhého jazyka (Lingua 2, L2).

Od septembra 2008 vstúpil do platnosti *Štátny vzdelávací program*, zaviedol sa dvojúrovňový model vzdelávania v rámci kurikulárnej prestavby školského systému v Slovenskej republike. Kvalitatívna analýza dosiahnutých výsledkov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry a ďalšie analýzy (Návrh programu na zvyšovanie kvality vyučovania štátneho jazyka v školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín; Analýza uskutočniteľnosti zmeny vo vyučovaní SJSJL na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín) odhalili nedostatky, zároveň poukázali aj na špecifické problémy v obsahu učiva a procese vyučovania SJSJL.

Od septembra 2015 vstúpili do platnosti inovované *Štátne vzdelávacie programy* (ďalej ŠVP), ktorých súčasťou tvoria *Rámcové učebné plány* (ďalej RUP). V ďalšom roku, k 1. septembru 2016, bol schválený *Dodatok k RUP pre 1. stupeň ZŠ s vyučovacím jazykom národnostných menšín*. Koncom roka 2016 boli schválené *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry* pod číslom 2016-25786/49974:1-10Bo s platnosťou od 1. 9. 2018. Postavenie vyučovacieho predmetu SJSJL zostalo v uvedených dokumentoch v zásade nezmenené, vymedzená týždenná hodinová dotácia sa zvýšila v stredných školách (ďalej SŠ). Pre vyučovací predmet SJSJL v ZŠ a SŠ s VJM boli inovované aj vzdelávacie štandardy. Nižšie uvádzame najdôležitejšie zmeny.

- Zjednotil sa názov vyučovacieho predmetu na všetkých stupňoch vzdelávania – slovenský jazyk a slovenská literatúra.
- V ŠVP pre všetky stupne sú explicitne vymedzené všeobecné a špecifické ciele vyučovacieho predmetu; dôraz sa kladie na aktívne používanie slovenského jazyka v bežných komunikačných situáciách.
- Vo vyučovaní SJSJL, podobne ako v cudzích jazykoch, sa uplatňuje činnostne zameraný prístup, ktorý berie do úvahy poznávaciu, emocionálnu i vôľovú možnosť, ba aj celý repertoár schopností žiaka; zdôrazňuje aj aktívne a zmysluplné používanie jazyka, pri ktorom sa rozvíja počúvanie s porozumením, hovorenie, čítanie s porozumením a písanie.
- Učebný obsah je presnejšie vymedzený vo všetkých ročníkoch základného vzdelávania, učivo je usporiadané špirálovite, výkony sú rozdelené a systematizované do ročníkov podľa náročnosti.
- Komunikačné témy korešpondujú s komunikačnými témami Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a zjednotili sa na všetkých stupňoch vzdelávania.
- Pojmy používané v ŠVP sú zjednotené na všetkých stupňoch vzdelávania.
- Dokumenty pre základnú školu obsahujú aj odporúčania k tvorbe školského vzdelávacieho programu.

ŠVP zo SJSJL platný od 1. septembra 2015 naďalej zdôrazňuje, že vyučovací predmet SJSJL patrí medzi špecifické vyučovacie predmety škôl s VJM a spoločenskou požiadavkou je aktívne zvládnutie slovenského jazyka.

Špecifickosť vyučovacieho predmetu determinuje skutočnosť, že slovenský jazyk je v školách s VJM druhým špecifickým cieľovým jazykom. (Döményová, Halászová, 2015, s. 36 – 37)

Na problematiku vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s VJM reflektuje národný projekt Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským (ďalej projekt), ktorý bol schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej MŠVVaŠ SR) pod číslom 2015-14697/33730:2-100A dňa 27. 8. 2015. Hlavným koordinátorom projektu je Metodicko-pedagogické centrum. Jedným zo spoluriešiteľov projektu je Štátny pedagogický ústav (ďalej ŠPÚ).

Charakteristika národného projektu

Projekt sa realizuje od roku 2016 a je plánovaný do konca roku 2021. Jeho cieľom je zvýšiť kvalitu vyučovania SJSJL v základných školách s VJM a sledovať realizáciu platného ŠVP.

V rámci projektu boli vytýčené nasledovné ciele:

- zvyšovanie efektivity vyučovacieho procesu SJSJL aplikovaním komunikačno-zážitkového vyučovania a uplatnením činnostne zameraného prístupu,
- zvyšovanie profesijných kompetencií učiteľov vyučujúcich vyučovacím predmet SJSJL v školách s VJM,
- vytvorenie a pestovanie pozitívneho vzťahu žiakov k vyučovaciemu predmetu SJSJL, k slovenskému jazyku, slovenskému národu a slovenskej kultúre,
- sledovanie efektívnosti implementácie inovovaného ŠVP vrátane vzdelávacích štandardov zo SJSJL na všetkých stupňoch vzdelávania v základných školách s VJM.

V závere národného projektu očakávame nasledovné výsledky:

- zvýšenie kvality vyučovania SJSJL v základných školách s VJM,
- praktické používanie jazyka a zlepšenie komunikačnej kompetencie žiakov aj v bežných životných situáciách, nakoľko slovenský jazyk je jediným dorozumievacím jazykom medzi občanmi v SR a zaručuje možnosť ďalšieho vzdelávania a uplatňovania sa na pracovnom trhu.

ŠPÚ zodpovedá za riešenie nasledovných úloh:

- analýza vyučovania SJSJL vo vybraných základných školách

V prvom roku projektu ŠPÚ realizoval dotazníkový prieskum v troch základných školách zapojených do národného projektu, t. j. v ZŠ Bélu Bartóka s VJM Veľký Meder, v ZŠ Mateja Korvína s VJM Šamorín a v ZŠ Józsefa Kovátsa s VJM Bátorove Kosihy.

- prieskum na zistenie súčasného stavu implementácie ŠVP

Sledovanie vyučovacieho procesu výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ realizujú priebežne počas trvania projektu v troch zapojených školách.

- vypracovanie koncepcie vyučovania SJSJL v školách s vyučovacím jazykom maďarským

Dokument Koncepcia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským bol schválený MŠVVaŠ SR dňa 3. decembra 2018 pod číslom 2018/9294:1-12AA pre základné školy na obdobie 2018 – 2020.

- tvorba metodických podporných materiálov k vyučovaniu SJSJL

Vzorové ročné tematické výchovno-vzdelávacie plány, metodické listy a pracovné listy pre vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra tvoria výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ v spolupráci so skúsenými pedagógmi z praxe priebežne počas trvania projektu pre všetky ročníky ZŠ s VJM.

V rámci úloh projektu sa ŠPÚ podieľa na riešení ďalších úloh:

- vzdelávanie učiteľov vyučujúcich SJSJL vo vybraných školách

Výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ obsahovo zabezpečujú pravidelné vzdelávacie aktivity pre učiteľov vybraných škôl z problematiky vyučovania SJSJL. V rámci hospitačnej činnosti zabezpečujú aj konzultácie s vyučujúcimi SJSJL.

- odborné konzultácie s ďalšími spoluriešiteľmi projektu

S Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej NÚCEM) priebežne spolupracujú výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ na zabezpečení vstupného testovania v 5. ročníku a výstupných testovaní vo 4. a 9. ročníku ZŠ.

So Štátnou školskou inšpekciou (ďalej ŠŠI) sa realizuje spolupráca zameraná na posúdenie pedagogických činností na vyučovacích hodinách SJSJL. Pre potreby ŠŠI vypracovali výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ špecifické kritériá pozorovania vrátane popisu špecifických vyučovacích metód a techník. Výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ podľa § 5 ods. 2 vyhlášky MŠ SR 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii sú prizvaní každý školský rok na posúdenie odborných činností ako odborníci z praxe.

Čiastkové výstupy z národného projektu

Analýza vyučovania SJSJL vo vybraných školách

Pred samotnou tvorbou koncepčného dokumentu sa uskutočnil dvojstupňový dotazníkový prieskum. Začiatkom roku 2016 ŠPÚ vypracoval online dotazník zameraný na zisťovanie materiálno-technického a personálneho zabezpečenia vyučovania SJSJL a tiež anonymné online dotazníky pre učiteľov vyučujúcich SJSJL na rôznych stupňoch vzdelávania. K 31. 5. 2016 vyplnilo dotazník 90 základných škôl, 193 učiteľov vyučujúcich SJSJL na 1. stupni ZŠ s VJM a 104 učiteľov vyučujúcich SJSJL na 2. stupni ZŠ s VJM.

V septembri boli všetky tri dotazníky aktualizované pre školský rok 2016/2017 a sprístupnené len školám zapojeným do projektu – ZŠ M. Korvína s VJM Šamorín, ZŠ B. Bartóka s VJM Veľký Meder a ZŠ J. Kovátsa s VJM Bátorove Kosihy.

Osobný prieskum bol realizovaný v novembri 2016 na vzorke 15 učiteľov vyučujúcich SJSJ v 1. a 5. ročníku vybraných troch škôl. V novembri sa uskutočnila v troch základných školách zapojených do projektu aj administrácia Dotazníka pre žiaka 5. ročníka ZŠ s VJM. Dotazník pre žiaka vyplnilo 108 žiakov 5. ročníka základnej školy.

Koncepcia vyučovania SJSJ v školách s VJM

Za uplynulých tridsať rokov sa uskutočnilo niekoľko výskumov (podrobnejšie pozri Prílohy 3 až 8 dokumentu Koncepcia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na roky 2018 – 2020, <http://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/koncepcia-sjsl.pdf>). V ich záveroch sa opakovala požiadavka vytýčiť nové ciele vyučovania SJSJ, zdefinovať modernú filozofiu vyučovacieho predmetu vychádzajúc z teórie vyučovania cudzích jazykov.

V rokoch 2016 a 2017 ŠPÚ vypracoval návrh koncepcie. Dokument obsahuje 4 veľké nosné kapitoly:

1. Zdôvodnenie a východiská pre vypracovanie Koncepcie vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským,
2. Analýza súčasného stavu vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským,
3. Základné princípy vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským,
4. Úlohy vyplývajúce z Koncepcie.

V poslednej kapitole vlastného materiálu sú vymedzené prioritné strategické oblasti a navrhnuté konkrétne opatrenia a aktivity na zvyšovanie úrovne vyučovania SJSJ v školách s VJM.

Vlastný materiál je doplnený 8 prílohami:

1. Opis národného projektu MŠVVaŠ SR – Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským, ktorý sa realizuje od roku 2016 do roku 2020;
2. Východiskové dokumenty Európskej únie a Slovenskej republiky;
3. Výskumy, vedecké štúdie, analýzy, koncepcné materiály, správy a pedagogické dokumenty, na ktoré Koncepcia nadväzuje;
4. Zistenia z pedagogického výskumu Úroveň vyučovania slovenského jazyka a literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským realizovaného v rokoch 1999 – 2002;
5. Zistenia z pedagogického výskumu Sledovanie úrovne vyučovania slovenského jazyka

a slovenskej literatúry v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským realizovaného v rokoch 2011 – 2016;

6. Vedecké štúdie a pedagogické dokumenty;

7. Zistenia z dotazníkových prieskumov realizovaných v roku 2016 v rámci prebiehajúceho národného projektu Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským;

8. Prehľad hodinovej dotácie vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra v školách s vyučovacím jazykom maďarským od roku 1991 do roku 2016.

Dokument *Koncepcia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským* bol schválený MŠVVaŠ SR dňa 3. decembra 2018 pod číslom 2018/9294:1-12AA pre základné školy na obdobie 2018 – 2020 a je prístupný na webovom sídle ŠPÚ a MŠVVaŠ SR.

Metodické listy pre vyučovací predmet SJSL

ŠPÚ od februára 2016 tvorí pre učiteľov vyučujúcich SJSL aj vzorové metodické materiály podľa ročníkov a komunikačných tém. V projekte sa za metodické materiály považujú najmä tzv. vzorové ročné plány učiteľa, metodické listy a pracovné listy.

Podľa Gavoru sú metodické listy edukačné konštrukty, „ktoré slúžia na to, aby podporovali, kontrolovali a riadili edukačné procesy.“ (Gavora, P., 2010, s. 169) Cieľom metodických listov je konkretizovať vybrané požiadavky z výkonového a obsahového štandardu ŠVP pre vyučovací predmet SJSL v ZŠ s VJM. Metodické listy nie sú ukážkami vyučovacích hodín, skôr tzv. bankou námetov konkrétnych aktivít. Obsahujú spravidla dve časti. V prvej časti sú metodické poznámky o zameraní, cieľoch a námety konkrétnych aktivít k danej komunikačnej téme, resp. k čiastkovej téme a sú určené učiteľovi. Učiteľ z množstva aktivít vyberá, selektuje podľa vstupných determinantov (jazykové, demografické, ekonomické a sociálne prostredie, zloženie triedy, vývinové osobitosti, rozumové a jazykové schopnosti žiakov, štýl učenia a osobnosť učiteľa atď.). V námetoch na aktivity sú zaradené aj také, ktoré môže učiteľ využívať v neskoršom období, resp. vo vyšších ročníkoch na opakovanie, utvrdzovanie a prehľbovanie učiva. Druhá časť metodického listu (pracovný list) je prakticky orientovaná, učiteľ ju môže využiť priamo alebo v modifikovanej verzii na vyučovacej hodine.

Vzorové ročné plány a metodické listy SJSL pre jednotlivé ročníky sú postupne sprístupnené vyučujúcim SJSL vybraných škôl, ktorí ich overujú v edukačnom procese.

Vyučujúcim na workshopoch a odborných seminároch je priebežne vysvetlený postup používania vzorových dokumentov a možnosti ich modifikácie s prihliadaním na špecifické podmienky ich školy (napr. školský vzdelávací program, jazykové schopnosti a zručnosti žiakov, štýl učiteľa...).

V súčasnosti sa vo vybraných základných školách overujú metodické materiály v ročníkoch 1 – 4 na prvom stupni a v ročníkoch 5 – 8 na druhom stupni. Zároveň sa tvoria metodické materiály pre 9. ročník ZŠ s VJM.

Metodický model vyučovania SJSJL

Cieľom metodického modelu vyučovania SJSJL na rozvoj komunikačných zručností je konkretizovať koncepciu (filozofiu) vyučovania SJSJL v školách s VJM, rozpracovať stratégie, ciele, zásady, vyučovacie techniky, organizačné formy, vyučovacie metódy a metódy na vyučovanie slovenského jazyka ako L2. Prílohou metodického modelu budú vybrané overené metodické listy.

V roku 2016 sa vytvorila štruktúra dokumentu a od schválenia koncepcie vyučovania sa priebežne tvoria náčrty jednotlivých kapitol.

Sledovanie edukačného procesu na vyučovacích hodinách SJSJL vo vybraných základných školách s VJM

Sledovanie efektivity realizácie metodického modelu vyučovania SJSJL vo vybraných školách a jeho vyhodnotenie zabezpečujú 3 partnerské inštitúcie (MPC, ŠPÚ a ŠŠI). V rámci sledovania edukačného procesu výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ pozorujú na vyučovacích hodinách SJSJL proces implementácie inovovaného ŠVP, štruktúru vyučovacej hodiny, využitie medzipredmetových vzťahov, dodržanie pokynu na delenie triedy na skupiny, využívanie materiálnych didaktických prostriedkov, názorných pomôcok, formy motivácie, používanie vyučovacích techník, metód a organizačných foriem. Sledujú, v ktorom jazyku komunikuje učiteľ vyučujúci SJSJL so žiakmi, resp. v ktorom jazyku komunikujú žiaci so svojím vyučujúcim a medzi sebou. Veľkú pozornosť venujú tomu, ktoré činnosti a aktivity zo vzorových metodických listov sa realizujú počas vyučovacej hodiny, či venuje učiteľ vyučujúci SJSJL náležitú pozornosť sledovaniu, oprave a vysvetleniu výslovnostných a gramatických chýb žiakov. Učitelia dostávajú po každej vyučovacej hodine okamžitú spätnú väzbu, resp. majú možnosť konzultovať s výskumnými a vývojovými zamestnancami ŠPÚ.

Vzdelávanie učiteľov vyučujúcich SJSJL na 1. a 2. stupni ZŠ

Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov vyučujúcich SJSJL je zameraný na zvyšovanie kvality edukačného procesu SJSJL. Priebežné vzdelávanie formou odborných seminárov a workshopov zabezpečujú MPC a ŠPÚ spoločne. ŠPÚ sa podieľa na obsahovom a personálnom zabezpečení priebežného vzdelávania učiteľov vyučujúcich SJSJL na 1. a na 2. stupni škôl zapojených do projektu.

Okrem metodických pokynov a usmernení k používaniu vzorových metodických materiálov sú vyučujúci SJSJL vzdelávaní v problematike vyučovania SJSJL, slovenského jazyka ako L2,

vyučovacích techník a metód. K odborným témam na prednáškach sú poskytnuté aj odborné publikácie, prezentácie, formuláre a sylaby. Na odborných seminároch sa pravidelne venuje pozornosť aj legislatívnym otázkam a pedagogickým dokumentom. Na workshopoch je veľký priestor na výmenu skúseností a na osobné konzultácie medzi vyučujúcimi.

Ďalšie úlohy a výstupy v rámci národného projektu, ktoré neboli definované v pôvodnom projektovom zámere

ŠPÚ od začiatku projektu spolupracuje aj s ostatnými rezortnými organizáciami MŠVVaŠ SR vrátane Štátnej školskej inšpekcie na realizovaní projektu na dvoch úrovniach. Spoluriešitelia – organizácie sa stretávajú k úlohám, ktoré priebežne konzultujú a zároveň výskumní a vývojoví zamestnanci pomáhajú odbornými radami pri zabezpečení úloh ostatných spoluriešiteľov.

Spolupráca so ŠŠI

- ŠPÚ so ŠŠI pravidelne konzultuje zameranie tematickej inšpekčnej činnosti, ktorá sa uskutoční každoročne vo vybraných základných školách.
- Pre ŠŠI vypracoval ŠPÚ materiál Opis vybraných vyučovacích metód a formulár Kritériá hodnotenia vyučovacej hodiny, ktorý slúži ako podkladový materiál pri inšpekčnej činnosti.
- Na začiatku školského roka boli výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ prizvaní podľa § 5 ods. 2 vyhlášky MŠ SR 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii na posúdenie odborných činností ako odborníci z praxe a zúčastnili sa tematických inšpekcií v 1., 2., 3., 5., 6., 7. ročníku troch vybraných základných škôl.

Spolupráca s NÚCEM

V roku 2016, v prvom roku projektu, ŠPÚ spolupracoval s NÚCEM na príprave špecifikácie vstupného meracieho nástroja zo SJSJL pre 5. ročník ZŠ s VJM. Zároveň prebiehali odborné konzultácie k tvorbe výstupných testov zo SJSJL v závere 1. a 2. stupňa ZŠ s VJM. Didaktici ŠPÚ pre 1. stupeň sa podieľali na kvantitatívnej a kvalitatívnej analýze vstupných testov. V súčasnosti výskumní a vývojoví zamestnanci ŠPÚ konzultujú k problematike vstupného testovania v 5. ročníku a výstupného testovania vo 4. a v 9. ročníku základnej školy.

Príklady dobrej praxe

Učítelia vyučujúci SJSJL vo vybraných školách v edukačnom procese priebežne overujú metodické materiály poskytnuté ŠPÚ. Ich úlohou je v zmysle získaných skúseností vzorové tematické výchovno-vzdelávacie plány a metodické listy doplniť o komentáre a vlastné skúsenosti s prihliadaním na špecifické podmienky vlastnej školy.

Musíme však konštatovať, že od učiteľov vyučujúcich SJSJ v sledovaných ročníkoch sa vrátilo pomerne malé množstvo modifikovaných metodických listov, z čoho sa dá usúdiť, že vo vybraných školách sú rezervy v spolupráci medzi učiteľmi na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

V projektovom zámere sa počíta zo strany škôl aj s ukázkami dobrej praxe, ktoré budú audiovizuálne nahrávky alebo vypracované v písomnej podobe.

Záver

Štátny pedagogický ústav je od januára 2016 spoluriešiteľom projektu MŠVVaŠ SR Edukačný proces vyučovania SJSJ v školách s vyučovacím jazykom maďarským, ktorý bol schválený 27. 8. 2015 pod číslom 2015-14697/33730:2-100A.

V rámci projektu ŠPÚ zodpovedá za analýzu vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry vo vybraných školách, za prieskum na zistenie súčasného stavu implementácie ŠVP a za vypracovanie koncepcie vyučovania SJSJ v školách s vyučovacím jazykom maďarským, podieľa sa na tvorbe metodického modelu vyučovania SJSJ na rozvoj komunikačných zručností a metodických listov k vyučovaniu SJSJ pre jednotlivé ročníky a komunikačné témy. V rámci úlohy ŠPÚ realizuje aj vzdelávanie učiteľov vybraných škôl vyučujúcich SJSJ na 1. a na 2. stupni ZŠ k problematike vyučovania SJSJ, k ŠVP a k tvorbe školských vzdelávacích programov.

V roku 2016 boli postupne vypracované dotazníky, ktoré poslúžili aj pri zistení stavu implementácie ŠVP vo vyučovacom predmete SJSJ v základných školách s VJM. Odkazy na dotazníky boli zverejnené na webovom sídle ŠPÚ. Pracovná skupina v ŠPÚ vypracovala návrh koncepcie vyučovania SJSJ v školách s vyučovacím jazykom maďarským, ktorý bol po odbornom pripomienkovaní schválený MŠVVaŠ SR. Pre školy boli vytvorené a poskytnuté vzorové ročné plány a metodické listy podľa ročníkov. K pedagogickým dokumentom, vzorovým ročným plánom a metodickým listom sa uskutočnili odborné semináre a workshopy.

Dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje v nemalej miere úspešnosť projektu, je aj to, že každý rok sa mení personálne zabezpečenie projektu (zmena koordinátora a učiteľov kontinuálneho vzdelávania, zmeny na pozíciách inšpektorov a koordinátora vstupného a výstupného testovania, príchod a odchod učiteľov vyučujúcich SJSJ vo vybraných školách, zmena vo vedeniach všetkých troch škôl a i.).

Resumé

The need for “plurilingualism“, including the acquirement of state or official language, is underlined in the European Union. Mastering the state language is a social requirement in the Slovak Republic, too. Changes in the society also affect the work of school and high demands are put on mastering Slovak language by pupils from schools with Hungarian as a language of instruction. For a part of pupils, the level of mastering Slovak language is not proportional to the effort and time spent to achieve the goal and the results of educational process do not always correspond to the conception. Despite the innovations in teaching Slovak language and Slovak literature (hereinafter SLSL) and achieved results, some pupils have not been able to acquire a required level of communication competence yet. All changes and research confirm the need to make teaching of SLSL more effective, i. e. through the innovation of SLSL teaching concept, teacher training reform, and above all by changing the organization of teaching SLSL. The paper dealt with the issue of teaching Slovak language in primary schools with Hungarian as a language of instruction and presented the selected partial outcomes of the national project *Educational process of teaching SLSL in schools with Hungarian as a language of instruction*.

Bibliography

BERNÁTHOVÁ, A.: Úroveň vyučovania slovenského jazyka a literatúry v ZŠ a SŠ s vyučovacím jazykom maďarským. II. časť. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2004.

ISBN 80-85756-73-0.

DÖMÉNYOVÁ, A. – HALÁSZOVÁ, A.: Čo je nové v inovovanom vzdelávacom štandarde pre slovenský jazyk a slovenskú literatúru v školách s vyučovacím jazykom maďarským. In: Jazyk a literatúra [online]. ročník 2, 2015, č. 4. ISSN 1339-7184. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/jazyk-a-literatura/cislo_4_2015.pdf [cit. 2019-05-10]

DÖMÉNYOVÁ, A. – HALÁSZOVÁ, A.: Pedagogické dokumenty a učebné pomôcky pri plánovaní a príprave vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2015 „Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede“, Sekcia teologických a humanitných vied, 433 – 457.

ISBN 978-80-8122-145-3.

DÖMÉNYOVÁ, A. – HALÁSZOVÁ, A.: Údaje o vyučovaní jazykov z výskumu Štátneho pedagogického ústavu Sledovanie úrovne vyučovania slovenského jazyka v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským. In: Zborník z vedeckej konferencie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra pedagogiky a Katedra slovenského jazyka a literatúry – 2015 „Pregraduálna príprava učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry – Realita a perspektívy“, 117 – 140. ISBN 978-80-8105-670-3.

DÖMÉNYOVÁ, A. – HALÁSZOVÁ, A. 2014. Vybrané údaje z výskumu Štátneho pedagogického ústavu Sledovanie úrovně vyučovania slovenského jazyka v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2014 „Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia“, Sekcia teologických vied a humanitných vied, 16. – 17. septembra 2014, Komárno, 114 – 137, ISBN 978-80-8122-104-0.

GAVORA, P., 2010, s. 168 – 174; PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 2) Recenzia na publikáciu Jan Průcha (ed.): Pedagogická encyklopedie Praha : Portál, 2010. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

GREGOROVÁ, I. a kol.: Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-29-3.

HALÁSZOVÁ, A.: Úroveň vyučovania slovenského jazyka a literatúry v ZŠ a SŠ s vyučovacím jazykom maďarským. I. časť. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2004. ISBN 80-85756-79-X.

HALÁSZOVÁ, A. – DÖMÉNYOVÁ, A. – LEDNECZKÁ, GY.: Údaje o vyučovaní jazykov v školách s vyučovacím jazykom maďarským z výskumov Štátneho pedagogického ústavu. LLCE International Journal on Language, Literature and Culture in Education, vol. 3, Special Issue, 2016, 33 – 52. ISSN 2453-7101. [online] Dostupné na: <http://www.jolace.com/conferences/conferences-2016/sucasne-vyzvy-2016/publikacie/>

KEGA 3/122203 Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra v ZŠ a SŠ.

Koncepcia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na roky 2018 – 2020. [online] Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/projekty/koncepcia-sjssl.pdf> [cit. 2019-05-15].

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava: ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-201-3. [online] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf [cit. 2019-05-10]

VARGA, J.: Úroveň vyučovania slovenského jazyka a literatúry v ZŠ a SŠ s vyučovacím jazykom maďarským. III. časť. 1. vyd. Bratislava : ŠPÚ, 2004. ISBN 80-85756-80-3.

Development of plurilingual competences in Lithuanian general education

Introduction

“Unity in diversity” -- the prominent motto, goal and pride of the European Union, has received a variety of interpretations and numerous ways of implementation since its introduction in the year 2000. The increasing multilingualism and multiculturalism of European societies has been one of the most acute challenges for the Europeans in their attempt to sustain unity and harmony by simultaneously preserving and cherishing diversity. In view of this challenge, the EU has been offering policies aimed at encouraging Europeans to develop their plurilingual competences and the overall openness and tolerance to otherness.

Strategies in the development of plurilingual competences in all stages of education largely depend on two factors: the market and society needs, on the one hand, and the legal regulations ensuing from the educational policy, on the other. The latter may be carefully attuned to the former, which would function as a significant and fortunate impulse for social and economic development, while the opposite relation of the two factors would unfortunately lead to inadequate competences and skills of the young generation and a consequent hindrance for the country’s economic, social and cultural development. In what follows in this article, we will examine the current market demands for languages as depicted in Lithuanian media discourse and the publications of the foreign direct investment and business development agency *Invest Lithuania*. We will investigate the language policy in the general education programmes in Lithuania, scrutinise the latest statistics of language supply in Lithuanian schools of general education and the results of the Language State Examinations. Finally, we will conclude with how the Lithuanian results relate to the latest tenets of European policies on plurilingualism and multilingualism.

Theoretical hints

In the present article we distinguish between *plurilingualism* as an individual’s capacity to resort to several linguistic resources, and *multilingualism*, which we consider to be a characteristic of a society where multiple languages are in use (cf. Mehmedbegovic, & Bak, 2019). The need of language learning and active use, i.e. the exploitation of a person’s plurilingual capacity, has been widely acknowledged all around the world and especially in Europe. Benefits of plurilingualism, such as cultural harmony, personal

enrichment, social stability and, above all, increased economic gains have been recognised even in such countries as the UK regardless of English thriving as the global *lingua economica* (Phillipson, 2018). In his book *Language after Brexit*, Michael Kelly (2018) makes reference to a British Council report enlisting 10 top languages -- Arab, Chinese, French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian, Spanish and Turkish -- that are necessary for Britain to prosper economically in the future.

In regard to the benefits of plurilingualism, Dina Mehmedbegovic and Thomas Bak (2017) offer us some highly enlightening findings, namely that the “default” state of human brain should not necessarily be monolingual and that the benefits of learning languages may be reaped not necessarily from a ‘native-like’ proficiency (p. 150). Along the similar lines, Jan Blommaert (2010) disassociates himself from seeing personal linguistic repertoires as being limited to “conventionally defined languages”, but rather extending to “accents, language varieties, registers, genres, modalities, ways of using language in particular settings and spheres of life, etc.” (p. 102). The reasoning as above is extremely helpful for language learners and users as it liberates from the deeply rooted fake liability to necessarily master a language to an advanced level in order to apply it in active use. Quite on the contrary, even a limited competence of a language can be successfully exploited if attuned to particular functions, e.g. to order a cup of coffee in a cafeteria or to warm up the atmosphere in negotiating a business deal. Thus, any encounter with another languages is culturally and cognitively enriching and should be thus appreciated.

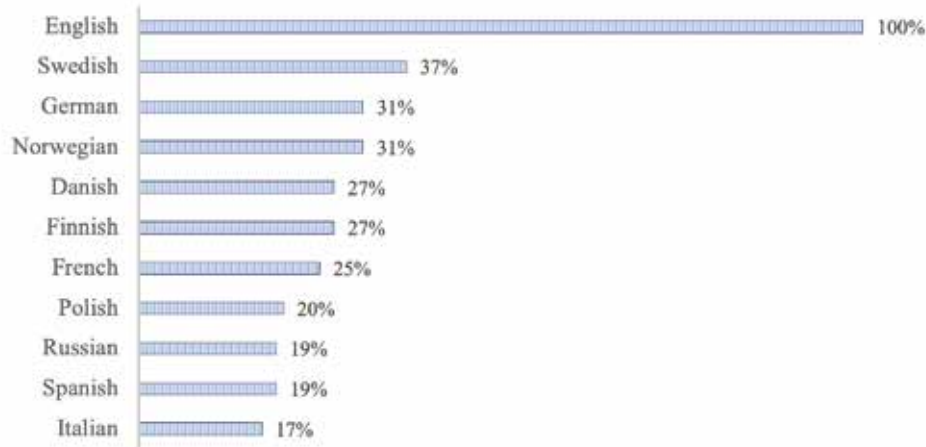
³⁶According to 2020 year statistics the population of Lithuania is 2794 329 people <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=103cad31-9227-4990-90b0-8991b58af8e7#/>

³⁷The ethnic composition of Lithuania in 2019: 5,7% Polish, 4,5 % Russian, around 2% Jew, Belorussian, Latvian and Tartar population.

Current market demands for languages in Lithuania

Being a small country with the present-day population just short of 3 million³⁶, Lithuania must largely rely on good foreign language competences of its human resources. Although currently marked by high ethnic homogeneity³⁷, the country has a record of enjoying a centuries-long history of harmonious multilingual society and has good reasons to increase its multilingualism after joining a common European market. As indicated in the Lithuania’s business services report (hereinafter LBSR) of the year 2019, availability of multilingual talent is marked as one of Lithuania’s top 5 advantages in the GBS (i.e. Global Business Service) centre survey in addition to the availability of well-educated talent, competitive labour costs, well-developed IT and telecommunication infrastructure and stable political and economic environment. The high demand for plurilingual personnel is demonstrated through the number and variety of languages used in the business service sector in Lithuania: in 2018, 58 % of all GBS centres supplied services in 2 or more languages (LBSR).

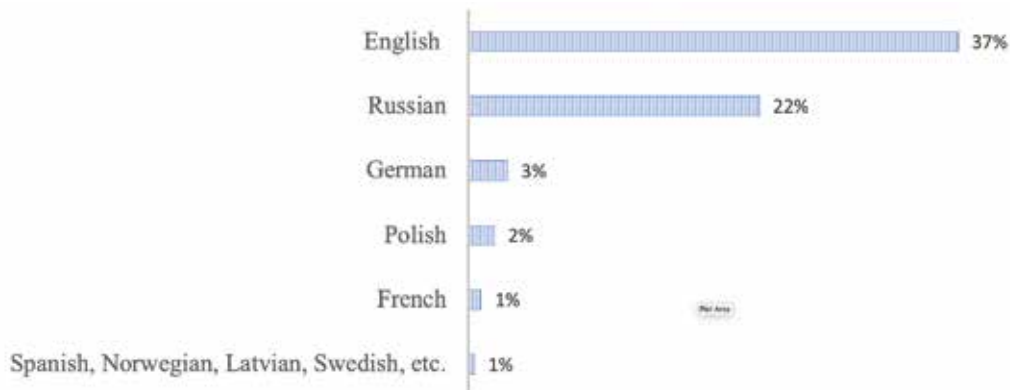
Figure 1. Language demand in GBS centres in Lithuania



As shown in Figure 1, English remains the unquestionable must-have competence for global business service sector with Northern languages (Swedish, Norwegian, Danish and Finnish) and German taking a large portion as well. Other major European languages (French, Spanish and Italian) and the languages of the neighbouring countries (Polish and Russian) are shown to be significant.

Apart from an immensely international GBS sector, language competences are required to a some extent all over the Lithuanian labour market. A survey conducted by one of Lithuanian employment agencies, CVbankas.lt, shows the dominance of English with 37% of the demand in job advertisements (*Labour market suggests what foreign languages need to be learnt*, 2017). Here Russian takes the second place with 22% and the gap with German (3%) left in the third position is quite extreme.

Figure 2. Language demand according to CVbankas.lt survey



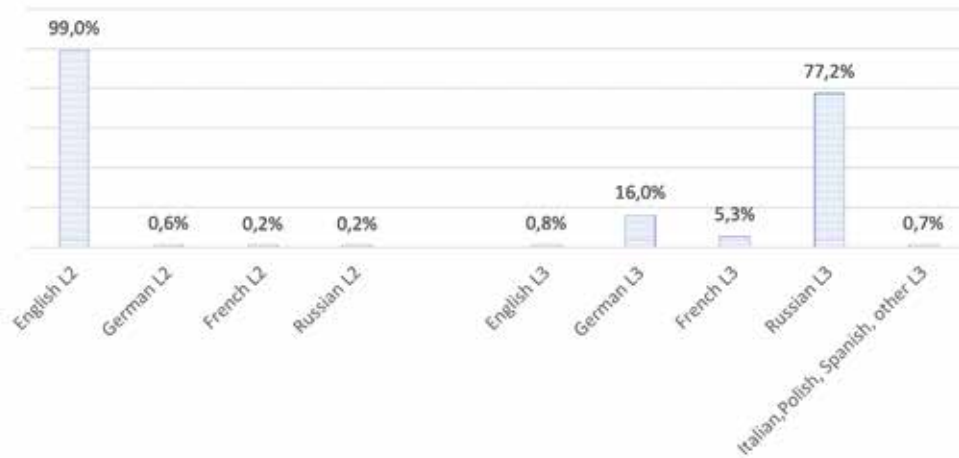
A more recent media article on the demands of foreign languages in the labour market (*Demand for foreign languages in labour market: what skills are expected from employees in Lithuania*, 2019) presents differences in their regional variation and distribution. It suggests that the need of languages is much higher in the main Lithuanian cities especially the capital Vilnius where both English and Russian are highly appreciated in addition to Scandinavian languages, French, Italian, Spanish, Chinese and other. The second largest city, Kaunas, has English more in demand (and the growth of German) than Russian, while the seaport Klaipėda imposes a stronger requirement on Russian. The major problem that seems to be manifesting in Lithuanian context is that most young generation join the labour market with quite adequate competences of English, while the older generation usually demonstrates very good competences of Russian with their knowledge of the EU working languages to be absent or rather limited. Moreover, the level of competence also comes into the spotlight of the media; according to the article (*ibid.*), companies dealing with an international business environment expect employees to have at least B2 level of the required languages.

Lithuanian language policy in general education

The roots of the problems indicated at the end of the previous section reach down to the secondary education system in Lithuania. The Supplement for Languages of the General Programmes of Secondary Education (hereinafter the Supplement for Languages) starts by stipulating that it is obligatory for pupils of secondary education to study two foreign languages which can be selected from the repertoire offered by the particular school. On the one hand, this is a promising provision that adheres to the main objective of the European Language Policy, namely that “every European citizen should master two other languages in addition to their mother tongue” (Language Policy, p. 1). Moreover, by allowing the schools to form their own language offer to the pupils, the Supplement for Languages opens the way to the development of linguistic diversity, which is also an important principle of the EU. On the other hand, however, the prospective virtues of the above provision can only be judged by its actual implementation, i.e. the tangible language competences demonstrated by the Lithuanian school leavers.

The first foreign language (L2) is introduced in the 2nd form of primary education, i.e. around the age of 7-8, with the onset of the second foreign language (L3) taking place in the 5th or 6th form, i.e. around the age of 10-11 (see Table 1). In some schools there is a possibility to learn the third foreign language (L4), especially in the last two years of secondary education, i.e. around the age of 16-18, but the number of students does not reach even 1 % (Education Management Information System). As far as the choice of language is concerned, despite the freedom for schools to make their own offer of languages to their pupils, as stipulated in the Supplement for Languages, the real language repertoire in Lithuanian general education is rather uniform (see Figure 3).

Figure 3. First and second foreign languages in Lithuanian general education³⁸



As absolutely expected, English dominates the repertoire of L2 in Lithuanian schools and its ubiquity is marked by an extremely high percentage (99%) of its learners. Given that English is not a policy requirement for schools, such result can be regarded as the reflection of the above discussed domestic and global market demands (see Figures 1 and 2). The other choices of L2 include German, French and Russian, all together making 1% of all primary and secondary school pupils. In discussions with school authorities, nevertheless, it becomes clear that schools which implement pre-school and primary education are willing to offer other options of L2, e.g. German, the introduction of which to pupils of 6-8 years of age has been successfully supported by Hans Hase programme of Goethe Institute. However, such initiatives of school administrations often appear to crash against the parents' reluctance to accept another L2 but English, which is quite a justifiable decision given the omni-presence of English as a vital career ticket for their children. The possible reason for such situation will be discussed in more detail after looking at L3 distribution.

³⁸Taken from Education Management Information System.

Regarding the most frequent choice of L3, Russian takes a strong leading position with 77,2%, while German, left in the second place, reaches 16% and French, coming third, is learnt by 5,3% of secondary school pupils. The L3 category shows a broader variety of languages including such choices as Italian, Spanish and Polish. Moreover, in the last four years of secondary education, i.e. the gymnasium level, some schools allow students to choose L4 as an elective subject or as an extracurricular activity. The options of L4 include all the languages mentioned as L2 and L3 with a possible addition of Latin. In reference to the category of L4 or even L5, one should also mention different language and culture projects and events offered by the school itself, universities and other institutions that could open a way for secondary education pupils at least to develop their plurilingual awareness if not to increasing their plurilingual competence³⁹

³⁹To give an example, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania, offers non-formal languages courses where the language repertoire depends purely on pupils' preferences; Italian, Spanish Korean, Norwegian and Latin are among the most popular ones.

Table 1. Distribution of academic hours of compulsory language learning in general education⁴⁰

Education level	Grade	L2/ac. h.	L3/ac. h.	L4
Primary	1st			
	2nd	70		
	3rd	70		
	4th	70		
Pre-gymnasium	1st	222	74	
	2nd			
	3rd	222	148	
	4th			
Gymnasium	1st	222	148	optional
	2nd			optional
	3rd	420	optional	optional
	4th		optional	optional

As mentioned before, parents, who play the exclusive role in deciding their children language choices in general education, strongly insist on English as L2 even though schools are ready to offer other languages. A glance at Table 1 may reveal that the most acute problem in this cul-de-sac is coded in the Lithuanian education policy (Supplement for Languages) where L2 and L3, regardless of both being obligatory, are devoted just a very different degree of attention. Firstly, not only is the compulsory L3 teaching started by three or four years later than L2, but it is also terminated two years before the end of secondary education while L2 continues to be taught. The students may carry on learning L3 as an elective subject in their last two years of secondary education, but their number drops down dramatically, around 2.4 times⁴¹. The reason for such sharp reduction in L3 learners is again found in the system of general education. The two last years of secondary education is the time devoted to prepare for the State Exams required for graduation and proceeding to university; in the latter case the exams of L1, L2 and Mathematics are required in addition to the subjects of targeted field of future studies. Therefore, the hours of the individual curriculum are usually distributed for those ‘more important studies’ with L3 being possible but not in the first lines of the agenda. Secondly, the difference in academic hours given to L2 and L3 is enormous with L2 receiving more of hours only in the last two years of secondary education than L3 during the whole teaching period. Finally, passing the State exam of L2 is required for the entrance to university.

Having the above differences in mind, it thus becomes clear that secondary school leavers have favourable conditions to attain very good competences of L2, and so they do. The State Exam of L2 is composed of tasks of B1 and B2 level (CEFR). As far as English, which is the L2 for 99% of all students of general education, is concerned, the highest level of achievement, namely the score of 86-100%, was reached by 32% of the candidates in 2019, while the results of half of all candidates ranged between 36% and 85%. Only 16% of the candidates showed a rather low level

⁴⁰2019–2020 ir 2020–2021 m.m. Pradinio ugdymo programos bendrasis ugdymo planas (EN. General education plan of primary education programmes for the years 2019–2020 and 2020–2021) https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/pradinis/BUP%20maketas_internetui_2019.pdf
2019–2020 ir 2020–2021 m.m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai (EN. General education plan of lower and upper secondary education programmes for the years 2019–2020 and 2020–2021). <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/>

⁴¹Taken from Education Management Information System

of achievement with the score of 16-35% and just 2% did not pass the State Exam⁴². The results of the State Exams of German, Russian and French appeared to be even better with the highest 86-100% level achieved by half of those who took the exam of German and Russian and 35% of those who took French in 2019; nevertheless, the number of these candidates is indeed more than ten times as small as the number opting for the State Exam of English. In the meantime, the level targeted in L3 learning is A2, which even if achieved at the age of around 16, has a tendency to fade out when the language is abandoned in the last two years of secondary education. At Vytautas Magnus University in Lithuania, where all first-cycle students have the freedom to spend 24 ECTS on language learning, it has been observed that most of the students who learnt German, French or Russian as their L3 in secondary education would still choose A1 level of the respective languages to continue learning. This is because their active competence in the first years of university studies would be somewhere around A1.1.

Consequently, the analysis of the distribution and results of foreign language learning in general education allows us to explain why the parents object to their children's L2 being other than English. With L3 teaching being so much neglected, the chances of gaining its adequate competences are very small. Therefore, for the parents it becomes highly important that the languages they believe their children will need most is also their L2. Should the focus on L2 and L3 be more balanced out in general education (through the possible introduction of CLIL or the earlier L3 onset), for most parents there would be less at stake when placing English in the L3 position in their children linguistic repertoire.

⁴²Information of the National Exam Centre of the year 2019 <https://www.nec.lt/699/>

Conclusions

To sum up, by including two foreign languages as compulsory in the curriculum of general education, Lithuanian language policy adheres to the main principle of the European language policy 1+2, which encodes that an educated person should speak his/ her first language and two other languages. Nevertheless, while the first foreign language, L2, is extended over almost all the years of general education and allotted a generous number of academic hours, the second foreign language, L3, is largely pushed into the shadow. The attention devoted to L2 allows secondary school leavers to graduate from secondary education with strong B1 or B2, or even C1 level of their L2, which is 99% English. As for L3 (mainly Russian, German and French) and possible L4 and L5 (mainly Spanish, Italian, Polish, etc.), they can be regarded as languages to which the secondary school students are exposed to a larger or smaller extent but the competences of which at the stage of secondary school graduation are not adequate for work or academia related contexts. Nonetheless, the very fact that L2 and L3 are compulsory in secondary education with L4 and L5 being a possibility in some schools makes a nice linguistic bouquet of Lithuanian general education pertaining to the pluralistic approach of the European language policy. Content and language integrated learning (CLIL), which is a widely accepted label of

excellence in Europe, is barely mentioned in the *Supplement for Languages of the General Programmes of Secondary Education* receiving only a short sentence: “Integrated learning of language (Lithuanian or another) and other subjects is encouraged”. Therefore, the advantages of CLIL are not exploited enough and could be especially helpful in giving pupils extra time and more exposure to L3 and ultimately better L3 competences.

Bibliography

BLOMMAERT, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: CUP

Darbo rinka sufleruoja: kokių užsienio kalbų reikėtų mokytis? (EN. Labour market suggests what foreign languages need to be learnt) (2017). Dostupné na: <https://www.cvbankas.lt/karjeros-patarimas/darbo-rinka-sufleruoja-kokiu-uzsienio-kalbu-mokytis.html>

KELLY, M., ed. (2018). *Language after Brexit*. Palgrave Macmillan. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/978-3-319-65169-9_17

Language Policy. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf
Lithuania’s business services report. (2019). Invest Lithuania.

MEHMEDBEOVIC, D. & BAK, T. H. (2017). Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism. *European Journal of Language Policy*, 9/2, 150–167. Dostupné na: <https://doi.org/10.3828/ejlp.2017.10>

MEHMEDBEOVIC, D. & BAK, T. H. (2019). Bilingualism, Multilingualism and Plurilingualism: Living in two or more languages. Dostupné na: <http://healthylinguisticdiet.com/bilingualism-multilingualism-and-plurilingualism-living-in-two-or-more-languages/>

Pagrindinio ugdymo bendrosios programos, Kalbos priedas 3. (EN. General Programmes of Secondary Education, Supplement 3 for Languages) Dostupné na: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/3_Kalbos.pdf

PHILLIPSON, R. (2018). *Language Challenges in Global and Regional Integration*. *Sustainable Multilingualism*, 12, 14–35. Dostupné na: <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0001>

Švietimo Valdymo Informacinė Sistema /Education Management Information System. Dostupné na: <https://www.svis.smm.lt/1-mokykla/>

Užsienio kalbų poreikis darbo rinkoje: kokių įgūdžių tikimasi iš darbuotojų Lietuvoje? (EN.

Demand for foreign languages in labour market: what skills are expected from employees in Lithuania) (2019). Dostupné na: <https://www.apiedarba.lt/kalbu-poreikis-lietuvos-darbo-rinkoje/>

2019–2020 ir 2020–2021 m.m. Pradinio ugdymo programos bendrasis ugdymo planas (EN. General education plan of primary education programmes for the years 2019–2020 and 2020–2021) Dostupné na: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/pradinis/BUP%20maketas_internetui_2019.pdf

2019–2020 ir 2020–2021 m.m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai (EN. General education plan of lower and upper secondary education programmes for the years 2019–2020 and 2020–2021). Dostupné na: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/pagrindinis/2019-2021%20m_m_%20Pagrindinio%20ir%20vidurinio%20ugdymo%20program%C5%B3%20%20BUP.pdf

Príloha - Attachment - Anhang
Program konferencie

Program medzinárodnej vedeckej konferencie

Viacjazyčnosť na Slovensku a v Európe - výzvy a perspektívy
Podpora vyučovania druhého cudzieho jazyka
a jazyka národnostných menšín

6.-7. máj 2019

Hotel Tatra, Bratislava

6. máj 2019 (pondelok) Hotel Tatra, Veľká sála	
8.00	Registrácia účastníkov
9.00 – 9.15	Otvorenie konferencie prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., riaditeľ, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
9.15 – 11.45	Plenárne prednášky Moderátor: PhDr. Dagmar Vanečková
9.10 – 9.25.	Viacjazyčnosť vo vzdelávaní na Slovensku – aktuálny stav doc. PhDr. Anna Butašová, CsC.
9.25 -10.25	Radosť z učenia sa jazykov – ako sa cudzí jazyk stáva vašim vlastným prof. Dr. Sandra Niebuhr-Siebert, Vysoká škola Clary Hoffbauer, Postupim, Spolková republika Nemecko

10.25 – 10.40	Vícejazyčnost v multikulturní škole – profesní podpora pedagogů Mgr. et Mgr. Helena Plitzová, riaditeľka, Národný inštitút pre ďalšie vzdelávanie, Praha, Česká republika
10.40 – 10.55	Jazykové vzdelávanie z európskej perspektívy Emília Andrejová, Európska komisia, Bratislava
10.55 – 11.25	Angličtina vs iné jazyky v EÚ: Recept na viacjazyčnosť v praxi? István Ertl, Európsky dvor auditorov, Luxemburg, Luxemburské vojvodstvo
11.25 – 11.55	Vylepšené jazykové vzdelávanie – inovatívny prístup Dr. Seán Ó Riain, Írske veľvyslanectvo, Viedeň, Rakúska republika
12.00 – 13.00	Moderátor: PhDr. Dagmar Vanečková
	Príhovory prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu JUDr. Mgr. Martina Lubyová, PhD., ministerka školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky PhDr. Marie Černíková, Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky J.E. Joachim Bleicker, veľvyslanec Spolkovej republiky Nemecka na Slovensku J.E. Christophe Leonzi, veľvyslanec Francúzskej republiky na Slovensku J.E. Hildegard Ó Rian, veľvyslankyňa Írska na Slovensku Peter Primus, Chargé d'affaires a.i. Rakúske veľvyslanectvo Bratislava Inna Kuznetsovoj, Ruské kultúrne centrum v Bratislave
13.00 – 14.00	Občerstvenie
14.00 – 15.00	Panelová diskusia Moderátor: Ing. Peter Bielik PhD. Panelisti: Eric Reuting, člen predstavenstva Volkswagen Slovakia a.s. doc. dr. Assoc. prof. Vilma Bijeikienė, Vytautas Magnus University, Kovno, Litovská republika zástupca Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zástupca Orange Slovakia a.s.
15.00 – 15.30	Prestávka na kávu

	SEKCIA 1 v slovenskom jazyku Hotel TATRA Veľká sála	SEKCIA 2 v slovenskom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 1	WORKSHOP 1 v nemeckom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 2	WORKSHOP 2 vo francúzskom a nemeckom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 3	WORKSHOP 3 v nemeckom jazyku Goetheho inštitút Panenská 33, Bra- tislava, knižnica
15.30 - 18.30	Štátne vzdeláva- cie programy z cudzích jazykov	Príklady dobrej praxe: Projekty Erasmus+a Európska značka pre jazyky	Nemčina hrou	Učiť sa cudzie jazyky kreatívne	Praktické ukážky s tabletmi a expe- rimentmi
	Moderátor: Katarína Bockaničová	Moderátor: Eva Obžerová	Moderátor: Na- dežda Zemaníková Beata Menzlová	Moderátor: Zuzana Lichá	Moderátor: Renáta Rábelová
15.30 - 16.00	Katarína Bockaničová <i>Štátne vzdeláva- cie programy z cudzích jazykov pre základné školy</i>	Zuzana Izáková <i>Erasmus + a Európska značka pre jazyky</i>			
16.00 - 16.30	Anna Krnáčová <i>Štátne vzdeláva- cie programy z cudzích jazykov pre stredné školy</i>	Mária Kullová, Ing. <i>Pozitívny vplyv medzinárodnej mobility v pro- grame Erasmus + na progres žiakov a pedagógov v bilingválnom odbore štúdia na obchodnej akadémii</i>	Sandra Niebuhr- Siebert (Spol- ková republika Nemecko) <i>Dettské knihy vo vyučovaní cudzie- ho jazyka</i>	<i>Francúzsky /slovenský workshop Florence Gajdošová Od vyučovania k diplomu</i>	Walter Sabiel (Spolková republi- ka Nemecko) <i>Actionbound – App vo vyučovaní. Návrh multimedii- álnych, mobilných úloh pre smartfó- ny a tablety</i>
16.30 - 17.00	Ivica Kolečáni Lenčová <i>Viacjazyčnosť na hodine nemči- ny? Áno, ale ako?</i>	Renáta Košovičová <i>Prezentácia projektu „Zo školy do kancelárií“</i>	Tatjana Lubej (Slovinsko) <i>Online platforma deutsch.com</i>	<i>Francúzsky workshop Jana Bírová Viacjazyčná inter- kultúrna kompe- tencia a ukážka hravých aktivít</i>	Yvonne Klietz <i>Experimentovanie po nemecky (CLIL)</i>

	SEKCIA 1 v slovenskom jazyku Hotel TATRA Veľká sála	SEKCIA 2 v slovenskom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 1	WORKSHOP 1 v nemeckom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 2	WORKSHOP 2 vo francúzskom a nemeckom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 3	WORKSHOP 3 v nemeckom jazyku Goetheho inštitút Panenská 33, Bra- tislava, knižnica
15.30 - 18.30	Štátne vzdeláva- cie programy z cudzích jazykov	Príklady dobrej praxe: Projekty Erasmus+a Európska značka pre jazyky	Nemčina hrou	Učiť sa cudzie jazyky kreatívne	Praktické ukážky s tabletmi a expe- rimentmi
	Moderátor: Katarína Bockaničová	Moderátor: Eva Obžerová	Moderátor: Na- dežda Zemaniková Beata Menzlová	Moderátor: Zuzana Lichá	Moderátor: Renáta Rábelová
17.00 - 17.30	Jana Benická <i>Výučba čínskeho jazyka na základ- ných a stredných školách na Slovensku</i>	Emília Šolcová <i>Konferencia mlá- deže: „Európa je aj tu – Kam ideš?“</i>			
17.30 - 18.00	Júlia Vráblová <i>Jazyková politika v slovenskom vzdelávacom systéme (manaž- ment osvojovania si jazyka)</i>	Roman Kuttner <i>Potláčanie a pre- vencia šikanova- nia na školách v Európe</i>	Veronika Hutárová <i>Nemčina do praxe – zábavná ako aj užitočná</i>	<i>Nemecký workshop Karin Bachmann Dyslexia ako šanca pri naučení sa komunikovať po nemecky</i>	Renáta Rábelová, Júlia Pálešová, Zuzana Morosková, Alena Orolinová <i>Experimentovanie po nemeck- ky – praktické skúsenosti zo škôl (CLIL)</i>
18.00 - 18.30	Jana Juhasová <i>Interlingválny transfer pri osvo- jovaní si nemčiny ako druhého cudzího jazyka</i>	Ivica Kolečáni Lenčová <i>Vyrastať viacja- zyčne: Projekt BIG SK-AT</i>			
6. máj 2019 (pondelok) Hotel Tatra, Reštaurácia					
19.00	Vystúpenie detí z klubu akrobatického rock and rollu				
19.10	Občerstvenie				

7. máj 2019 (utorok) Hotel Tatra, Veľká sála	
8.00	Registrácia účastníkov
9.00 – 9.05	Otvorenie 2. dňa konferencie Ing. Beata Menzlová Štátny pedagogický ústav
9.15 – 11.00	Plenárne prednášky Moderátor: PhDr. Dagmar Vanečková
9.05 – 9.20	Inovatívne projekty so zameraním na rómsky jazyk na Slovensku PhDr. Jozef Facuna, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava
9.20 – 10.00	CLIL – výsledky a vyhodnotenie experimentálneho overovania v základných školách Ing. Beata Menzlová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD., Trnavská univerzita, Trnava PhDr. Eva Farkašová, CSc., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
10.00 – 11.00	Prednosti dvoj- a viacjazyčnosti a učenie sa jazykov z neurodidaktickej perspektívy PD Dr. habil. Marion Grein, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Spolková republika Nemecko
11.00 – 12.00	Občerstvenie

	SEKCIA 1 v slovenskom jazyku Hotel TATRA Veľká sála	SEKCIA 2 v slovenskom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 1	WORKSHOP 1 v nemeckom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 2	WORKSHOP 2 v anglickom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 3	WORKSHOP 3 v nemeckom jazyku Goetheho inštitút Panenská 33, Bratislava, knižnica
12.00 – 15.00	Cudzie jazyky pre život Moderátor: Katarína Bockaničová	Sekcia národnostných menšín Moderátor: Júlia Palešová Božena Mizerová	Učiť sa cudzí jazyk príbehmi, telom a dušou Moderátor: Marek Lupták Beata Menzlová	Učiť sa cudzie jazyky kreatívne Moderátor: Bibiana Čermáková	Učiť sa nemčinu, ale ako? Moderátor: Karin Rózsová Wolfová
12.00 – 12.30	Eva Farkašová CLIL, žiaci, učiteľia a čas	Nemecká národnostná menšina Walter Sabiel <i>Obrázky a príbehy – nemecká národnostná menšina na Slovensku</i>	Marion Grein (Spolková republika Nemecko)	Zlatica Jursová Zacharová	Jens Krüger (Česká republika)

	SEKCIA 1 v slovenskom jazyku Hotel TATRA Veľká sála	SEKCIA 2 v slovenskom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 1	WORKSHOP 1 v nemeckom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 2	WORKSHOP 2 v anglickom jazyku Hotel TATRA miestnosť č. 3	WORKSHOP 3 v nemeckom jazyku Goetheho inštitút Panenská 33, Bra- tislava, knižnica
12.00 - 15.00	Cudzie jazyky pre život	Sekcia národnost- ných menšín	Učiť sa cudzí jazyk príbehmi, telom a dušou	Učiť sa cudzie jazyky kreatívne	Učiť sa nemčinu, ale ako?
	Moderátor: Katarína Bockaničová	Moderátor: Júlia Palešová Božena Mizerová	Moderátor: Marek Ľupták Beata Menzlová	Moderátor: Bibiana Čermá- ková	Moderátor: Karin Rózsová Wolfová
12.30 - 13.00	Eva Vincejová <i>Podpora pedagó- gov vzdelávajúcich detí/žiacov cudzin- cov v ČR</i>	<i>Viacgeneračné jazykové biografie na Slovensku. Strata, opätovné získanie a odovzdávanie nemeč- kého jazyka</i>	<i>Učenie sa detí a mládeže z neurobiologickej perspektívy</i>	<i>Ako v školách učiť jazyk pomocou naratívneho formátu</i>	<i>Nemecky ho- voriace krajiny kreatívne – nielen čísla a fakty</i>
13.00 - 13.30	Peter Baláž <i>E-learning na Slovensku: príklady dobrej praxe v oblasti učenia sa jazykov</i>	Maďarská národ- nostná menšina Anita Halászová, Andrea Döményová <i>Vyučovanie sloven- ského jazyka zame- rané na komunikáciu – cieľ národného projektu Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským</i>	Zuzana Marková <i>Učiť sa nemčinu telom a dušou</i>	Teague Tina <i>Aktívne používa- nie angličtiny</i>	Karin Rózsová Wolfová <i>Rola učiteľa v súčasnom vyučo- vaní cudzieho jazyka</i>
13.30 - 14.00	Jozef Reinart <i>Vademecum mnohodiscipli- nárneho projek- tu „Mobilita a začleňovanie v mnohojazyčnej Európe</i>	Gyöngyi Ledneczká, Livia Timárová <i>Maďarský jazyk v školách s vyučovacím jazykom maďarským</i> Rusínska, ruská a ukrajinská národ- nostná menšina			
14.00 - 14.30	Barbara Kordíková <i>Cudzie jazyky a budúci učelia prírodovedných predmetov</i>	Božena Mizerová <i>Rusínsky, ruský a ukrajinský jazyk v základných školách s vyučovaním jazyka národnostných men- šín na Slovensku</i>	Hana Urbanová, Lenka Švecová (Česká republika) <i>Nemčina v obráz- kových príbehoch – vtipne, kreatív- ne a jasne!</i>	Ingrid Kerestúriová <i>Anglický jazyk: Inovatívne vyučo- vanie anglického jazyka</i>	Alexandra Hučeková, Monika Rybáriková <i>DLL 10 Učiť sa učiť nemčinu. Nemčina ako cudzí jazyk pre mládež v kontexte viacjazyčnosti</i>
14.30 - 15.00	Giovanni Gentile <i>Online platforma videí talianskej kultúry pre učiteľov a žia- kov taliančiny</i>	<i>Rómska národnostná menšina</i> Jozef Facuna <i>Rómsky jazyk v základných školách s vyučovaním jazyka národnostných men- šín na Slovensku</i>		Anna Nemcová <i>Ruský jazyk: Lev Tolstoj – 190 rokov</i>	

* Počas konferencie bude prezentovaná hra „Vortoj“ – spojenie pohybu a učenia sa slovíčok (Kryštof Klestil, Peter Baláž)