



# Automatisierungsübungen als Stütze für den mündlichen Sprachgebrauch des Kroatischen als Fremdsprache

Milica Sabo (Jena)

## In Sachen Kroatisch als Fremdsprache

Angesichts der aktuellen Anforderungen der Arbeitswelt sowie der nicht mehr so neuen Studienziele - Bachelor-Master-Umstellung<sup>1</sup> an den deutschen Hochschulen (vgl. Kehm 2013) - müssen die kleinen slawischen Sprachen<sup>2</sup> mit den neuen Tendenzen in der Fremdsprachenvermittlung Schritt halten. Wenn man die Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik betrachtet, haben die 90er Jahre des vorherigen Jahrhunderts die Idee von einem kommunikativen, sozio-pragmatischen Unterricht sowie einer Kompetenzorientierung mit sich gebracht. Dies impliziert vor allem einen Fremdsprachenunterricht, in dem man auch frei zu sprechen lernt. Die kommunikative Orientierung und noch dazu die kommunikativ-kulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts wurden zum einen von den für die Zeit führenden Lerntheorien des Konstruktivismus und später des Konnektionismus sowie der sozio-kulturellen Lerntheorie (vgl. Sabo 2017, 23ff), zum anderen durch die Anforderungen an die neue Arbeitswelt, die erleichterte Mobilität, die in der Europäischen Union auf mehreren Ebenen zum Tragen kommt, beeinflusst. Sprachliches Handeln in der Fremdsprache wurde zum Lernziel des Fremdsprachenunterrichts.

2001 veröffentlichte der Rat der EU ein Werk, das Vergleichbarkeit der Sprachzertifikate und das Beurteilen der Kompetenzorientierung in den Fremdsprachen europaweit erleichtern sollte. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR): lernen, lehren, beurteilen* ist ein von Expert\*innen geschriebenes Buch, das die heutzutage weltbekannten Bezeichnungen A (elementare Sprachverwendung), B (selbstständige Sprachverwendung), C (kompetente Spracheverwendung) (Europarat 2001, 34) etabliert hat. Außerdem wurden zu jedem Sprachniveau die sogenannten Kann-

<sup>1</sup> Im Folgenden BA-MA-Umstellung.

<sup>2</sup> Kleine Sprachen sind diejenigen Sprachen, die von einer kleinen Sprecherzahl auf einem kleineren Territorium gesprochen werden. (Kniffka / Siebert-Ott 2008, 165).

Beschreibungen ausgearbeitet. Der Referenzrahmen hat trotz einiger Kritik (vgl. Barkowski 2003 und Wisniewski 2014) nicht nur an deutschen Bildungsinstitutionen, sondern auch in allen europäischen Sprachen Wellen geschlagen. Die Kompetenzorientierung wurde somit in die Hochschulsprachausbildung der neu entstandenen Studiengänge des Bachelor- und Mastergrades eingeführt. Es entstand die Frage nach der fremdsprachlichen Hochschulausbildung und den Zielen, die sie verfolgt. Mit welchem Ziel lernt man dann eine neue Sprache, die man gleichzeitig studiert?

Die Kompetenzorientierung wurde auch zu einem festen Bestandteil der fremdsprachlichen Hochschulausbildung. In den sogenannten Modulhandbüchern (vgl. Sabo 2017, 64ff) wurden die Lernziele für einzelne Module in der Fremdsprachenausbildung festgelegt und festgeschrieben. Die Beschreibungen orientierten sich an den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens sowie den entsprechenden Leistungsnachweisen, die in den einzelnen Modulen zu erbringen sind. So wurde beispielsweise festgeschrieben, dass, außer von Lexik und Grammatik, auch eine Überprüfung des Hörverstehens im Modul zur Fremdsprachenvermittlung durchzuführen ist oder sogar eine mündliche Prüfung auf dem A2-Niveau des GeRs. Diese Anforderungen verändern per se die Herangehensweise in der Fremdsprachenausbildung an der Hochschule. Dies betrifft sowohl das Lernen als auch das Lehren.<sup>3</sup>

Somit sind zwei Zielgruppen zu berücksichtigen: Zum einen die Lernenden, die sogenannten „volunteers“ (Sabo 2017, 90f), und zum anderen die Lehrenden der kleinen Slawinen an den Slawistiken deutschlandweit. Der Begriff „volunteers“ stammt von Michael Long (Long 2011, 3), der die Fremdsprachenlernenden in „volunteers“ und „non-volunteers“ einteilt. Die „non-volunteers“ sind diejenigen, die eine oder zwei Fremdsprachen in der Schule obligatorisch lernen. Hierzu gehören auch die Immigrant\*innen, die eine Fremdsprache für den täglichen Gebrauch erlernen müssen. Die „volunteers“ sind demnach diejenigen, die eine starke intrinsische Motivation haben. Die Lernenden, die daher innerhalb eines

<sup>3</sup> Zum Tragen ist dies verstärkt im Frühjahr 2020 gekommen, als die weltweite Pandemie zu einem digitalen Leben geführt hat. Die digitale Welt eröffnete weitere didaktische Möglichkeiten, die den Anforderungen der Studienlernziele und der neu ankommenden digitalen Transformation in der Arbeitswelt gerecht werden sollten.

slawistischen Studienganges Kroatisch oder eine andere Slawine erlernen, verfügen über eine sehr hohe Eigenmotivation, welche keinesfalls unterschätzt werden darf und die mit gegenwärtigen sinnvollen didaktisch-methodischen Mitteln unterstützt werden kann. Im Anschluss daran stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die Lehrenden in der fremdsprachlichen Hochschulausbildung mitbringen bzw. ausbauen müssten, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden.

Die qualitative Befragung der Lehrenden des Kroatischen (vgl. Sabo 2017, S. 165ff) an deutschen Hochschulen hat ergeben, dass sich die Standards für mitzubringende Kompetenzen seitens der Lehrkraft an einem Lektorat innerhalb der Slawistik nicht an den didaktisch-methodischen Kompetenzen orientieren. Ausgehend von der qualitativen Befragung (Sabo 2017, S. 181) unter dem Hauptcode Zielsetzung der Sprachvermittlung innerhalb der Slawistik zeichnen sich zwei pauschale Meinungen ab. Das eine Meinungsbild sagt, dass alles außerhalb der Grammatik bzw. des grammatischen expliziten Wissens zu verstehen sei, wie z.B. Lehrwerke mit Bildern und Sprachlernspiele das Volkshochschulniveau (ebd.), und das andere, dass nur die Vermittlung der Grammatik in der Slawistik wichtig sei (ebd.).

Kenntnisse und Umsetzungsfähigkeit der Fremdsprachendidaktik im Fremdsprachenunterricht in einem Studiengang an der Hochschule sowie mitzubringende Kompetenzen der Lehrkräfte dürfen nicht mit unterschiedlichen Zielsetzungen an anderen Bildungsinstitutionen wie der Volkshochschule verwechselt werden. Die Lernzielsetzung erfordert gewisse Lehrkompetenzen. Die neuen Lernzielsetzungen in der Fremdsprachenvermittlung an der Hochschule erfordern eine andere Art und Weise des Lehrens als die bisherige reine Grammatik- und Lexikvermittlung. Die zeitgemäße Herangehensweise an die Fremdsprachenvermittlung an Hochschulen ist eine solche, die nicht die zu erwerbenden grammatischen Kenntnisse ausschließt, sondern ergänzt.

Viele Faktoren haben also die Lernzielsetzung des Kroatischen als Fremdsprache an slawistischen Studiengängen der deutschen Hochschulen beeinflusst. Die BA-MA-Umstellung hat einen pragmatischeren Zugang zum Konzept des Studierens, eine Vereinheitlichung der Studienformate

sowie eine flexible Studierendenmobilität mit sich gebracht. Dieses erfordert auch eine pragmatische Zielsetzung in der Fremdsprachenvermittlung. Das Erlernen und das Studium einer kleinen Sprache oszilliert zwischen dem Handeln in der Fremdsprache und dem Wissen über die Fremdsprache. In einem slawistischen Studiengang ist bei einer Orientierung an diesen Richtlinien möglichst beides zu bedienen.

### **Mündlicher Sprachgebrauch oder die Fertigkeit Sprechen**

Einer Sprache mächtig zu sein bedeutet, dass man eine komplexe automatisierte Fertigkeit erworben hat (McLaughlin 1987, 133f). Diese komplexe automatisierte Fertigkeit ist in vier bzw. fünf Fertigkeiten unterteilt. Dabei handelt es sich um die rezeptiven Fertigkeiten des Hörverstehens und des Leseverstehens sowie um die produktiven Fertigkeiten des Schreibens und des Sprechens. Die fünfte Fertigkeit ist das Hörsehverstehen. Jede Fertigkeit hat ihre eigenen Merkmale (vgl. Faistauer 2010). Die Fertigkeiten sind weder beim Lehren noch beim Lernen isoliert zu betrachten, denn sie stehen lernpsychologisch und kognitiv in gegenseitiger Wechselwirkung. Hören ist z. B. in Alltagssituationen die wichtigste und häufigste sprachliche Fertigkeit (45%), die genutzt wird (Solmecke 2010, 969). Sprechen folgt ihr im Alltagsgebrauch mit 30% (Solmecke 2010, 969). Hören ist ein aktiver mentaler Vorgang, welcher vor allen anderen Fertigkeiten Vorrang hat. Um eine sprachliche Einheit aussprechen zu können, muss man sie erst einmal gehört haben. Dies impliziert, dass der Fertigkeit des Hörverstehens in der Fremdsprache Aufmerksamkeit zur Entwicklung derselben gewidmet werden sollte und dass diese auch die Fertigkeit des Sprechens maßgeblich beeinflusst. Der Fokus wird somit im Folgenden auf die Fertigkeit des Sprechens gelegt.

Der Vorgang des Sprechens in der Fremdsprache wird im Modell von Levelt (1989, 9) veranschaulicht. Dieses Modell bildet die mentalen bzw. kognitiven Vorgänge der Sprachproduktion ab. Es unterteilt diese in Konzeption, Formulierung, Artikulation und Selbstkontrolle (ebd.). In der Phase der Konzeption wird die Absicht der Botschaft konzipiert, wonach diese im Formulator geformt wird, wobei in dieser Phase auf das mentale Lexikon zugegriffen wird. Dort findet sowohl die lexikalische als auch die grammatische sowie die phonologische Enkodierung statt. In der letzten

bzw. in der vorletzten Phase findet die Artikulierung der Sprachproduktion statt. Parallel dazu arbeitet der sogenannte Monitor, der die Selbstkontrolle über den Ausdruck übernimmt (Schmidt 2016, 102). Diese kognitiven und mentalen Vorgänge, die als Sprachproduktion bezeichnet werden, sind auch ein Bestandteil der kognitiven, mentalen Lernprozesse in der Fremdsprache<sup>4</sup>.

Sprechen in der Fremdsprache ist also eine hochkomplexe, zu automatisierende Fertigkeit (Schmidt 2016, 102f). Befunde aus der Outputhypothese belegen (vgl. Gass 2003, 232), dass „Sprachgebrauch kein Produkt der Regelanwendung ist, sondern ein Produkt der Aktivierung assoziativer Netzwerke im Gehirn“ (Sabo 2017, 24). Sprechen vollzieht sich, indem automatisierte sprachliche Einheiten aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden. Dies wird durch das allmähliche Erlernen der sprachlichen Konstruktionen unterstützt. (vgl. Kryvosha 2014, 34) Daher besteht keine Notwendigkeit zu warten, bis man alle grammatischen Strukturen gelernt hat, um in der Fremdsprache mit dem Sprechen anzufangen.

Mit dieser neuen Sicht auf die Rolle des Sprechens in der Fremdsprache rückt die traditionelle Fremdsprachenvermittlung zunehmend in den Hintergrund. DeKeyser (DeKeyser 2011, 314) sieht die „traditionelle Fremdsprachenvermittlung“ als einen deduktiven und expliziten Vorgang. Was gelehrt wird, sind Regeln, diese werden auf willkürliche Beispiele und lose Wörter angewendet, um die Regeln zu verdeutlichen. Das Sprachenlernen basiert auf dem Wissen über die Grammatik. Lexik wird ohne Kontext nach Vokabellisten abgefragt. Im Gegensatz dazu bräuchte man eine Bezeichnung oder Erklärung für einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht. Gemäß VanPatten und Benatti (VanPatten und Benatti 2010, 6) sollte sich jede Herangehensweise im Fremdsprachenun-

<sup>4</sup> Nehmen Sie sich für einen kurzen Moment Zeit, um diesen Prozess nachzuvollziehen. Denken Sie an die Anfänge Ihres Fremdsprachenlernens, wie Sie versuchten, einen Satz in der für Sie neu zu lernenden Sprache zu formulieren. Machen Sie sich bewusst, wie diese Prozesse bei Ihnen mental ablaufen. Sprechintention, Suche nach dem Wortschatz, Anpassung an die Grammatik, Aussprache und am Ende hören Sie sich selbst, wie Sie die Äußerung ausführen oder wie Sie einen Fehler gemacht haben (Selbstkontrolle – „*self-monitoring*“), oder auch wie Sie gar nicht wissen, ob Ihre Aussage sprachlich richtig ist, und Sie merken, dass Sie sich auf einem fremden Gebiet bewegen.

terricht darauf stützen und berufen, was wir schon über den Fremdsprachenerwerb wissen. Demzufolge rücken die Vermittlung von Lexik und Grammatik als traditionelle Herangehensweisen in den Hintergrund. Diese bleiben zwar weiterhin Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, sind jedoch nicht mehr das Hauptlernziel. Durch das Handeln in der Fremdsprache liegt der Fokus auf dem Sprachkönnen und nicht auf dem Sprachwissen. Dabei muss hervorgehoben werden, dass diese aber einander nicht ausschließen.

Sprechen lernt man durch Sprechen (Funk et al. 2014, 23). Um diesen Prozess zu strukturieren, unterstützen und zu beschleunigen, sollte der Fokus im Fremdsprachenunterricht zum einen auf die allmähliche Einführung neuer sprachlicher Strukturen gelegt werden. Dies äußert sich im methodisch-didaktischen Prinzip „Fokus auf Form“ im Gegensatz zu „Fokus auf Formen“ (Long 2000, 180ff). Dieses Prinzip besagt, dass pro Unterrichtseinheit nur ein sprachliches/grammatisches Phänomen im Vergleich zu mehreren behandelt werden sollte. Beispielfhaft hieße das für Kroatisch als Fremdsprache, zuerst den Akkusativ und dann, einige Wochen später, den Lokativ einzuführen. Das kann man in Substantiv- und Adjektivdeklination unterteilen - zuerst den Akkusativ der Substantive, dann den Akkusativ der Adjektive, und einige Unterrichtseinheiten oder sogar Wochen später den Lokativ der Substantive und danach den Lokativ der Adjektive behandeln. Fokus auf Formen würde bedeuten, mehrere Phänomene auf einmal bzw. innerhalb einer Unterrichtsstunde zu behandeln. Durch die Aufteilung der grammatischen Phänomene werden die Lernprozesse der Lernenden berücksichtigt. Dabei wird ihnen Zeit zur Einübung und Einbettung der neuen Strukturen in den Wissensspeicher gegeben. Dies kann durchaus durch das Erlernen neuer lexikalischer Kontexte unterstützt werden. Zum anderen soll der Fokus auf die Einübung sprachlicher Konstruktionen, den sogenannten Chunks, gelegt werden. Hierfür helfen Automatisierungsübungen als Stütze für die Automatisierung des mündlichen Sprachgebrauchs in der Fremdsprache.

### **Automatisierungsübungen**

Eine automatisierte Fertigkeit ist eine Fertigkeit, die „leicht, schnell, mühelos und unbewusst ausgeführt“ (Kryvoshya 2014, 15) wird. Die häufig-

sten Beispiele für psychomotorische Fertigkeiten sind Fahrrad und Autofahren. Die sprachlichen Fertigkeiten, von denen hier die Rede ist, insbesondere die Fertigkeit Sprechen, sind hochkomplex, kognitiv und automatisiert. Wie bereits ausgeführt, ist das Sprechen kein Produkt der Regelanwendung, sondern eine automatisierte Fertigkeit. Um die Automatisierungsprozesse in der Fremdsprache zu unterstützen, ist es wichtig, in der Fremdsprachendidaktik ein Verständnis dafür beim Fremdsprachenlehren und -lernen zu entwickeln und den Fremdsprachenunterricht bzw. die Fremdspracheninstruktion dementsprechend zu gestalten.

Kryvoshya fasst die Aspekte der Automatisierung in der Fremdsprachendidaktik übersichtlich zusammen (vgl. Kryvoshya 2014, 15f). Zum einen geht es dabei um „power-law-of-practice“ (Anderson 1982, 397f), wobei beispielsweise sprachliche Strukturen mit zunehmender Übung schneller und fehlerfreier ausgeführt werden können. Und zum anderen geht es um die sogenannte Spezifität, die besagt, dass die Zeit, die für das Verstehen von Sätzen bzw. sprachlichen Strukturen benötigt wird, nicht der für ihre Produktion benötigten Zeit entspricht und umgekehrt (vgl. Kryvoshya 2014, 16).

Im Gegensatz zu den Automatisierungsprozessen bzw. automatischen Prozessen stehen die kontrollierten Prozesse. Diese können zu automatischen Prozessen werden. Die automatischen Prozesse befinden sich im Langzeitspeicher, „sie erfordern wenig Aufmerksamkeit und laufen immer automatisch ab“ (Kryvoshya 2014, 19). Dass diese automatischen Prozesse mit dem Langzeitspeicher verbunden werden, ist eine Frage des Trainings, des Übens und auch der Zeit, die bei jedem Individuum unterschiedlich lang ist. Wenn die automatischen Prozesse einmal mit dem Langzeitspeicher verbunden sind, sind sie schwer zu unterdrücken oder sogar zu modifizieren (Kryvoshya 2014, 19). Auch bei der Fertigkeit Sprechen ist es möglich, dass es unterschiedliche Automatisierungsgrade auf den Ebenen der Phonetik, Lexik, Prosodie, Syntax und Pragmatik gibt (vgl. Kryvoshya 2014, 16). In die Lerntheorie übersetzt heißt das, dass das explizite bzw. deklarative Wissen durch Übungen zu prozeduralem Wissen wird (vgl. Anderson 1982, 397f). Hierbei liegt der Akzent auf den Übungen.

Dass die Forschung zu Automatismen nicht neu ist, belegen auch andere Tatsachen aus der Fremdsprachendidaktik, bspw. der 80er Jahre. Aus der Fremdsprachenvermittlung dieser Zeit sind die sogenannten Drillübungen bekannt. Die theoretische Annahme, die hinter diesen Übungen steckt, ist fast gleich mit den theoretischen Befunden zu den Automatismen zu sehen, jedoch weisen die Automatisierungsübungen einen erheblichen Unterschied auf. Drillübungen haben sich nur auf grammatische Konstruktionen bezogen und beruhen auf dem Auswendiglernen grammatischer Strukturen anhand linguistischer Tabellen. Automatisierungsübungen hingegen sind immer in einen Kontext eingebettet.

Automatisierungsübungen unterstützen daher gut das Training zum mündlichen Sprachgebrauch in der Fremdsprache. Ihr Einsatz kann beim Lernen folgende Dimensionen abdecken: kommunikationsstrategische Funktionen, die Entwicklung des flüssigen Sprechens und lernstrategische Funktionen (vgl. Kryvoshya 2014, 25). Gute Automatisierungsübungen zeichnen sich durch folgende Merkmale ab: Die sprachlichen Konstruktionen bzw. Einheiten in einer Automatisierungsübung sind „personalisierte, hoch frequente, pragmatisch plausible und übertragbare Muster“ (Funk zit. nach Kryvoshya 2014, 47), sie beruhen auf dem bekannten Wortschatz und haben geringe bzw. so gut wie keine Fehleranfälligkeit durch Angabe von sprachlichen Formen. Sie haben eine hohe sinnvolle Wiederholungsrate, knüpfen an das natürliche Sprechtempo an und stellen Inhalt vor Form bzw. Flüssigkeit vor Korrektheit. Die Rolle der Lehrkraft ist es, klare, transparente und einfache Anweisungen zu geben und so wenig wie möglich in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen (vgl. Funk 2009 und 2010). Dieses Training ist unter anderem für das selbstständige, kompetente Lernen von Bedeutung, verantwortet durch die Lernenden und angeleitet durch die Lehrkraft.

### **Didaktisierte Beispiele nach Niveaustufen des GeRs**

Die theoretischen Ausführungen zu der Fertigkeit Sprechen und zu den Automatisierungsübungen sind wenig sinnvoll, wenn sie nicht anhand von Beispielen veranschaulicht werden. Um Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und auch in der Hoffnung, dass die transparente Freigabe eigenständig entwickelter Materialien auch in einem anderen



Fremdsprachenunterricht Anwendung finden kann, werden im Folgenden Automatisierungsübungen in Form von Tabellen und ggf. Sprachlernspielen abgebildet und kommentiert. Sie können nicht nur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, sondern auch für mögliche Aufgaben in Forschungsdesigns genutzt werden. Die Beispiele sind an die sprachliche Progression in den Lehrwerken „Hrvatski za početnike 1“ (Čilaš-Mikulić et al. 2006) und „Razgovarajte s nama A2/B1!“ (Čilaš-Mikulić et al. 2008) angelehnt.

### **Beispiel A – Automatisierungsübung „Gdje ste bili?“**

Perfekt von „biti“- Hrvatski za početnike 1. – 11. Lekcija „Gdje ste bili?“

*Gdje ste bili?* Rate mal! Partnerarbeit.

Studierende wählen ein Land, in dem sie nach Möglichkeit schon gewesen sind, und der Partner / die Partnerin muss es erraten. Das Spiel wird gespielt, bis der /die Andere das Land erraten hat. Gespielt wird entweder abwechselnd oder, indem die Rollen getauscht werden. Der Dialog könnte folgendermaßen aussehen:

- A. Jesi li ikada bila/bio u Nizozemskoj? / u Belgiji? / u Francuskoj?  
itd.
- B. Ne, nisam. (Da, jesam.) (Bila/Bio sam u Nizozemskoj. / Nisam bila/bio u Nizozemskoj.)

Eine sehr einfache Übung, ein sehr einfaches Spiel, das nach der Einführung und sogar vor der Einführung des expliziten Wissens über die grammatische Struktur gespielt werden kann. Eine hohe Wiederholungsrate ist erkennbar, jedoch ist es kein reines Nachsprechen, keine Drillübung. Das eigene, individuelle Interesse am Erlernen der neuen Struktur entsteht. Konzentrieren können sich Studierende auf die Lokativstruktur „u Nizozemskoj“, „u Francuskoj“, „u Belgiji“, „u Rusiji“, was auch gerne vor der Übung als Stütze oder Einführung durch unterschiedliche Realien oder Aufgaben eingeführt werden kann. Automatisiert wird die Frageform im Perfekt „Jesi li ikada bio/bila u ...?“, denn dieser Teil des Dialogs wird immer wieder unbewusst wiederholt. Durch die Frage wird außerdem entweder die lange Form von „biti“ im

Perfekt oder die kurze Form „*Bila/bio sam ....*“, „*Nisam bila/bio ....*“ automatisiert.

Das Spiel kann natürlich auch nach der Einführung der grammatischen Struktur im Unterricht eingesetzt werden, Sie können es aber auch schon vorher versuchen. Sie werden überrascht sein, wie unbeschwert Ihre Lernenden im Perfekt kommunizieren können.

Diese Übung weist eine hohe Wiederholungsrate auf, mit personalisierten Beispielen, sie entspricht dem Neugierigkeitsprinzip des Erratens und Übens in der Fremdsprache. Sie kann in unterschiedlichen lexikalischen bzw. grammatischen Kontexten eingesetzt werden, sogar zur Einübung neuer Vokabeln. Z.B. Rate mal! „*Jesi li jeo/jela bananu za doručak?*“ usw. „*Da, jela sam bananu za doručak.* / *Ne, nisam jela bananu za doručak.*“ – Zu erraten wäre, was man zum Frühstück, in möglichen Variationen zu Mittag oder zum Abendessen, gegessen bzw. getrunken hat. Dadurch entstehen strukturierte Sprechübungen, die eine geringe Fehleranfälligkeit haben.

Sprachliche Strukturen und sprachliche Einheiten, die sogenannten Chunks, speichern wir mit Hilfe der phonologischen Schleife ab, indem wir die Struktur, in einen bestimmten Kontext eingebettet, mehrmals ausgesprochen haben, indem wir uns selbst gehört haben, wie wir die Struktur aufsagen. Diese wird durch unser Hör-, Laut- und motorisches Gedächtnis im mentalen Lexikon abgelegt. Das Automatisieren der sprachlichen Einheiten geschieht, wenn sich die Lernenden beim Üben auf eine sprachliche Konstruktion konzentrieren und dabei eine andere automatisieren. Die automatisierte Konstruktion wird demnach unbewusst mehrmals wiederholt (vgl. Sabo 2017, 27ff) und geht in den Langzeitspeicher über. Je mehr sprachliche Einheiten bzw. Chunks wir im mentalen Lexikon abgespeichert haben, desto flüssiger sprechen wir in der Fremdsprache.

### Beispiel B – Automatisierungsübung

#### „Što ste radili jučer? Što ste radili prošli vikend / prošlo ljeto?“

Perfekt - Hrvatski za početnike 1. – 11. Lekcija „Gdje ste bili?“ - Partnerarbeit.

Ispričajte svojemu partneru/partnerici: Što ste radili jučer? / Prošlo ljeto? / Što ste radili prošli vikend?

Prošli vikend | sam išla | u kupovinu.

Jučer sam	prala / prao ...	suđe.
Prošli vikend	sam išla / išao ...	u kupovinu.
Prošlo ljeto	nisam išla / išao ...	na more.
Prošlu zimu ....	.....	.....

Linguistisch bzw. syntaktisch und letzten Endes phonologisch gesehen finden sich auch hier mehrere Phänomene, die zu automatisieren wären. Phrasen wie „*prošli vikend*“, „*prošlo ljeto*“, „*prošlu zimu /jesen*“ usw. sollte man auch als feste Phrasen lernen, denn so werden sie in unserem Langzeitgedächtnis abgespeichert. Wenn Studierende des Kroatischen zuerst lernen sollten, dass es sich hierbei um den Akkusativ handelt und dass das Adjektiv „*prošli*“ eine andere Flexion hat, wäre das Bilden der Konstruktion über das explizite Wissen, das zum Automatismus führen kann, viel mühsamer, als wenn diese Zeitangaben als reine Phrasen bzw. sprachliche Einheiten (Chunks) gelernt und automatisiert werden.

In der ersten Zeile steht „*Jučer sam*“ auch als eine zu automatisierende Einheit, um auf die Zweitstellung der Enklitika im Satz zu sensibilisieren.

### Bespiel C - Variation: Sprachschattenübung!

Vaš partner/partnerica Vam pričaju što su radili jučer ili prošli vikend. Referirajte na njihovu izjavu kao eko!

A: Jučer sam prala sude.	B: Aha, jučer si prala sude!
A: Prošli vikend sam se vozila biciklom.	B: Oho, prošli vikend si se vozila biciklom!
A: Prošlo ljeto nisam išla na more.	B. Ma daj, prošlo ljeto nisi išla na more!

Eine darauffolgende Sprachschattenübung kann mit der Betonung auf die Aussprache erfolgen.

### Beispiel D – Automatisierungsübung „Što ste jučer jeli i pili?“

Ispričajte svom partneru ili partnerici što ste jučer jeli i pili!

Jučer sam jela / jeo	bananu. kivi jabuku grožđe itd.... (nastavite niz)
Jučer sam pila / pio	kavu čaj pivo vodu s limunom crno vino itd... (nastavite niz)

Erfahrene Lehrkräfte kennen den Moment, wenn sogar fortgeschrittene Lernende „*piju kava*“ sagen. Wenn das passiert, kann man davon ausgehen, dass dies auf „Interlanguage“ (vgl. Sabo 2017, 41) zurückzuführen ist und nicht auf mangelnde Regelkenntnis. Die sprachliche Konstruktion/Struktur „*pijem kava bzw. pijem kavu*“ ist somit noch immer nicht automatisiert. Dann kann man diese einfache Übung parat haben und sie

Automatisierungsübungen als Stütze für den mündlichen Sprachgebrauch

in die Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtsstunden integrieren, ggf. auch in einem anderen Kontext.

**Beispiel D – Automatisierungsübung „Poklanjam mami knjigu za rođendan.“ / Poklonit ću baki cvijeće za rođendan.“**

Poklanjam	mami baki djedu tati bratu ....	knjigu orhideju cvijeće ulaznice za ka- zalište čokoladu ...	za rođendan. za Božić.
Poklonit ću	mami baki djedu tati bratu ....	knjigu orhideju cvijeće ulaznice za ka- zalište čokoladu ...	za rođendan. za Božić.

Außer der Tatsache, dass in allen diesen Übungen sprachliche Automatismen unterstützt werden, ist es ihr Ziel, Studierende bzw. Lernende auf das eigene selbstständige Lernen vorzubereiten. Mit Hilfe dieser Übungen können die Lernenden eigene individuell angepasste Lernstrategien entwickeln, die ihr weiteres Sprachenlernen unterstützen.

**Beispiel E – Automatisierungsübung „Čime oni rade?“ –**

„Razgovarajte s nama! A2/B1 - 7. lekcija „Tko radi, ne boji se gladi.“

A. Čime radi mehaničar? B. Čekićem. Itd.

Mehaničar /Mehaničarka Vrtlar / Vrtlarica Klaun /Klaunica Mađioničar / Mađioničarka Zubarica / Zubar Liječnica / Liječnik	radi	čekićem klijestima odvijačem ključevima grabljama loptama lopticama šarenim maramicama balonima šeširom, plaštem, rukavom, kartama, bušilicom stetoskopom
--	------	---

**Beispiel F – Automatisierungsübung „S kime oni rade?“ /**

**„S kime ideš na more? / u kino? / u kazalište?“**

„Razgovarajte s nama! A2/B1 - - 7. lekcija „Tko radi, ne boji se gladi.“

A. S kime radi teta u vrtiću / odgajateljica? B. S djecom. / S roditeljima. Itd.

Teta u vrtiću Odgajateljica / Odgajatelj Novinar / Novinarica Policajac / Policajka Trenner / Trenerica Veterinar / Veterinarica	radi	s djecom s roditeljima s političarima i političarkama s glumcima i glumicama s kriminalcima s profesionalim sportašima i sportašicama s kućnim ljubimcima s malim i velikim životinjama
---	------	---

A. „S kime ideš na more? / u kino? / u kazalište?“ B. S djecom. / S roditeljima. Itd.

Idem	na more u kino u kazalište na koncert	s prijateljicom sa sestrom s bratom s mamom s tatom itd...
------	--	---

Auf der Suche nach Besonderheiten und dem Schlüssel für ein erfolgreiches Sprachenlernen oder zum erfolgreichen Sprechen in der Fremdsprache können diese Übungen vereinfacht erscheinen. Wichtig ist es, diese sinnvoll in unterschiedlichen Unterrichtsphasen einzusetzen. Sie tragen maßgeblich zum Tempo der Unterrichtsstunde bei. Bei Lernenden zeichnen sich allmähliche Erfolgserlebnisse ab und tragen zur Motivation beim Sprachenlernen bei.

Die weiter oben angeführten Beispiele sollen nur das Prinzip der Automatisierungsübungen illustrieren. Weitere zu automatisierende sprachliche Konstruktionen können in kreativere Kontexte gelegt werden. Ein Beispiel dafür wäre das Spiel „Schiffe versenken“ mit der Frage „*Čega ima / nema u hladnjaku?*“ Jede/r Lernende zeichnet einen Kühlschrank und räumt fünf Lebensmittel dorthin ein. Das Spiel wird in Partnerarbeit gespielt. Ziel ist es, als Erste/r zu erraten, was der/die Andere im Kühlschrank hat.

A. Ima li mijeka u hladnjaku?

B. Ne, nema. (Ne, nema mlijeka u hladnjaku.) / Da, ima (mlijeka u hladnjaku.)

A. / B. itd.

## Desiderata

Den aktuellen Anforderungen an die Arbeitswelt wurde durch die Lernziele an Hochschulen noch in den Zeiten der BA-MA-Umstellung entsprochen. Die slawistischen Studiengänge und die Vermittlung der Fremdsprachen in der Slawistik wurden damit vor neue Herausforderungen gestellt. Für die Fremdsprachenvermittlung bedeutet das, dass das Sprachkönnen zunehmend in den Vordergrund rückt. Das Wissen über die Sprache verteilt sich auf die Fremdsprachenvermittlung und die linguistischen Seminare. Durch das Handeln in der Fremdsprache treten die Vermittlung von Lexik und Grammatik als traditionelle Herangehensweisen in den Hintergrund. Diese sind zwar des Weiteren Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, jedoch nicht mehr das Hauptlernziel.

Die Automatisierungsübungen sind eine Neuerscheinung in der Methodik/Didaktik der slawischen Sprachen und beispielhaft für das Kroatische. Sie unterstützen maßgeblich die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen, die in der Fremdsprachenvermittlung an den slawistischen Studiengängen neben anderen sprachlichen Fertigkeiten ein wesentliches Lernziel darstellt. Die hier vorgestellten Automatisierungsübungen geben einen ersten Eindruck davon, wie weitere Übungen dieser Art aussehen könnten.

Es bleibt ferner zu wünschen, dass Lehrkräfte, welche im Hochschulfremdsprachenunterricht tätig sind, auch über eine didaktisch-methodische Aus- oder Weiterbildung verfügen. Zudem ist es wichtig, ein Verständnis für die Sprachlernprozesse zu entwickeln und dementsprechend das Unterrichtsgeschehen zu gestalten.

Hiermit tut sich ein weites Forschungsfeld auf, und es bedarf noch zahlreicher Studien, um die Effektivität der Automatisierungsübungen zu erkunden. Vorstellbar wäre eine Weiterentwicklung der Unterrichtsmaterialien, die an die aktuellen Lernziele und Anforderungen angepasst ist und dennoch die Prinzipien des Sprachenlernens und -lehrens mitberücksichtigt. Eine solche Entwicklung bedarf der konsequenten Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander.



### Literaturverzeichnis

Anderson, John R. (1982): „Acquisition of Cognitive Skill.“ In: *Psychological Review*, 89 (4), 369–406.

Barkowski, Hans (2003): „Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren.“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*: Tübingen. 22–28.

Čilaš-Mikulić, Marica / Gulešić Machata, Milvia / Pasini, Dinka / Udier, Sanda Lucija (2006): *Hrvatski za početnike 1. – udžbenik i rječnik*. Zagreb.

Čilaš-Mikulić, Marica / Gulešić Machata, Milvia / Udier, Sanda Lucija (2008): *Razgovarajte s nama! A2–B1. – udžbenik hrvatskog jezika za više početnike*. Zagreb.

Čilaš-Mikulić, Marica / Gulešić Machata, Milvia / Udier, Sanda Lucija (2011): *Razgovarajte s nama! B1–B2. – udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj*. Zagreb.

DeKeyser, Robert (2011): „Implicit and Explicit Learning“ In: Long, Michael H. / Doughty, Catherine J. (Hrsg.): *Handbook of Language Teaching*. Malden. 313–348.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR) für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg.

Faistauer, Renate (2010): „Die sprachlichen Fertigkeiten.“ In: Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaften) Berlin. 961–969.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2009): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Aufl. 5. Berlin.

Funk, Hermann (2010): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht.“ In: Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hrsg.),

*Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaften) Berlin. 940–952.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion.* Deutsch Lehren Lernen. München.

Gass, Susann (2003): „Input and Interaction.“ In: Long, Michael H. / Doughty, Catherine J. (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition.* Malden. 224–255.

Ilić-Marković, Gordana / Sabo, Milica (2016): „Bosnisch / Kroatisch / Serbisch.“ In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Aufl. (völlig überarbeitet und erweitert). Tübingen. 487–490.

Kehm, Barbara M. (2013): „Europäisierungsprozesse der nationalen Hochschulsysteme.“ In: *Hochschulpolitik* 84, 7–12.

Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa (2008<sup>2</sup>) *Deutsch als Fremdsprache: Lehren und lernen.* Stuttgart.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): „Förderung des Lernens und Lehrens von Sprachen durch Europarat und Europäische Union.“ In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Aufl. (völlig überarbeitet und erweitert). Tübingen. 633–636.

Kryvoshya, Roman (2014): *Automatisierungsprozesse in der mündlichen L2-Produktion unter Berücksichtigung von lehr- und lernkulturellen Faktoren: eine empirische Untersuchung zum universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Ukraine.* <https://d-nb.info/1060044331/34>. [letzter Aufruf am 04.08.2021].

Liedke, Martina (2010): „Vermittlung der Sprechfertigkeit.“ In: Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaften) Berlin. 983–992.

Long, Michael H. (2000): „Focus on Form in Task-Based Language Learning.“ In: Lambert, Richard D. / Shohamy, Elana (Hrsg.), *Language Policy and Pedagogy.* Philadelphia, 179–192.

Long, Michael H. (2011): „Language Teaching.“ In: Long, Michael H. / Doughty, Catherine J. (Hrsg.): *Handbook of Language Teaching*. Malden. 3–5.

McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second Language Learning*. London.

Muranoi, Hitoshi (2007): „Output practice in the L2 classroom.“ In: DeKeyser, Robert (Hg.): *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge. 51–84.

Sabo, Milica (2017): *Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Studie zu sprachenübergreifenden Lehr-Lernprinzipien*. Berlin.

Schmidt, Torben (2016): „Sprechen und Interagieren.“ In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. (völlig überarbeitet und erweitert). Tübingen. 102–106.

Solmecke, Gerd (2010): „Vermittlung der Hörfertigkeit.“ In: Krumm, Hans-Jürgen et. al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaften) Berlin. 969–975.

VanPatten Bill / Benati, Alessandro G. (2010): *Key Terms in Second Language Acquisition*. New York.

Wisniewski, Katrin (2014): *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRs am Beispiel des Italienischen und des Deutschen*. Frankfurt am Main.