

# Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht: Nutzung von Kroatisch (L1) und Englisch (L2) als Lehr- und Lernstrategie im Deutschunterricht (L3)

---

Škrinjar, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:353992>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-08**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za germanistiku  
Nastavnički smjer

Mia Škrinjar

Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht:  
Nutzung von Kroatisch (L1) und Englisch (L2) als  
Lehr- und Lernstrategie im Deutschunterricht (L3)

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, ožujak 2020.

## **Izjava o akademskoj čestitosti**

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenom i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

-----  
(potpis)

## **Zahvale**

Budući da se ovaj diplomski rad temelji na empirijskom istraživanju, želim se od srca zahvaliti profesoricu Viti Žiborski Kovačić na uloženom trudu i vremenu, kao i njezinim učenicima, koji pohađaju Osnovnu školu Bukovac u Zagrebu i bez čijeg angažmana ovo istraživanje ne bi bilo moguće provesti.

Zahvaljujem se također i svojoj mentorici na stručnim savjetima i vodstvu pri izradi ovog diplomskog rada te svojoj obitelji i prijateljima jer su mi tijekom čitavog studija germanistike bili velika podrška.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Kompetenz und Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	4
2.1. Strategischer Vorteil mehrsprachiger Personen.....	4
2.2. Klassifizierung der Lernstrategien.....	5
2.3. Sprachtypologie und wahrgenommene zwischensprachliche Distanz.....	6
2.4. Mehrsprachige Kompetenz im institutionellen Rahmen.....	7
2.4.1. Lehrstrategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit.....	8
2.4.2. Schulischer und außerschulischer Kontext in Kroatien in Bezug auf Deutsch und Englisch.....	8
2.4.3. Relevante Forschung in Kroatien.....	9
3. Empirische Untersuchung: Nutzung von Kroatisch und Englisch im Deutschunterricht.....	10
3.1. Untersuchungsteilnehmer und Datenerhebung.....	10
3.2. Ziele und Forschungsfragen.....	10
3.3. Datenanalyse.....	11
3.3.1. Sprachvergleiche als Lehrstrategie.....	11
3.3.2. Einstellungen der Lehrerin zur Mehrsprachigkeit.....	16
3.3.3. Sprachvergleiche als Lernstrategie.....	18
3.4. Diskussion.....	20
4. Fazit.....	23
Literaturverzeichnis.....	25
Anhang 1: Unterrichtsbeobachtung – Beispiele.....	27
Anhang 2: Transkript des Experteninterviews.....	33

## 1. Einleitung

Den Herausforderungen der modernen europäischen Gesellschaft entsprechend haben sich die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten grundsätzlich geändert. Sprachkenntnisse gelten heute als eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Leben. Sei es aus beruflichen oder privaten Gründen, man befindet sich nicht selten in Situationen, in denen man in einer oder mehr als einer Fremdsprache kommunizieren muss. Die fremdsprachliche Kompetenz wird 2018 vom Europarat als eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen definiert. Dies heißt, dass man besonderen Wert auf die Fähigkeit legt, mehrere Sprachen angemessen und wirksam in der Kommunikation zu verwenden (vgl. Europäische Kommission 2018, S. 3). Im Einklang dazu wird der Fokus des Fremdsprachenunterrichts von der Vermittlung rein sprachlicher Kenntnisse auf die Entwicklung solcher Fertigkeiten verlagert, die die Lernenden auf reale kommunikative Aufgaben vorbereiten und ihnen einen bewussten Umgang mit Sprachen ermöglichen.

Als ein zur Erreichung der neuen Ziele dienendes Prinzip, besonders beim Lernen einer zweiten Fremdsprache, stellt sich die Didaktik der Mehrsprachigkeit heraus. Im mehrsprachigen Unterricht werden die gesamten sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden in Betracht gezogen und es werden Sprachvergleiche eingesetzt, um die Sprachbewusstheit bei den Lernenden zu steigern. Dieses Prinzip soll nicht nur den Prozess des Lernens erleichtern, sondern auch die Lernenden zum Einsatz von Strategien in weiteren kommunikativen Situationen ermutigen. Aktuelle Forschung beweist, dass mehrsprachige Ansätze im Unterricht zu positiven Resultaten bezüglich der Motivation, der metasprachlichen und metakognitiven Bewusstheit sowie des Umgangs mit Strategien führt. Die Verfahren der Lehrperson und der Schulkontext erweisen sich aber für den Erfolg der mehrsprachigen Ansätze als entscheidend.

Die vorliegende Arbeit befasst sich ebenfalls mit der Mehrsprachigkeit im L3-Unterricht, und zwar mit der Nutzung des Kroatischen (L1) und Englischen (L2) im Deutschunterricht (L3). Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem Einsatz des mehrsprachigen Prinzips in der Praxis, was in zwei Phasen erforscht wird – der Phase der Beobachtung und der Phase des Interviews. Man überprüft die Ergebnisse der aktuellen Untersuchung in Europa im kroatischen Kontext und erwartet dabei, Vorteile in Bezug auf die Kombination der deutschen, englischen und kroatischen Sprache zu erkennen. Die Fragen, auf die man zu antworten versucht, betreffen die Art und Weise, wie die Sprachvergleiche eingesetzt werden können, die Frequenz der Nutzung des Englischen bzw. Kroatischen bei Sprachvergleichen sowie den Einsatz von Strategien vonseiten der Schüler und nicht zuletzt die Rolle der Lehrperson im mehrsprachigen Unterricht.

Die Arbeit besteht aus vier Teilen. Nach der kurzen Einleitung folgt im zweiten Teil ein Einblick in die theoretischen Grundlagen und den aktuellen Forschungsstand zum Thema Mehrsprachigkeit. Im Anschluss an die Definitionen der relevanten Begriffe werden die Faktoren beschrieben, die zur Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz beitragen können. Danach wird das Konzept der Mehrsprachigkeit in den institutionellen Kontext eingeordnet, gefolgt von Ergebnissen der aktuellen Forschung in Europa und Kroatien. Der dritte Teil widmet sich der empirischen Untersuchung. Nach der Beschreibung der Ziele und der Vorgehensweise werden die Daten analysiert und anschließend diskutiert. Im vierten Teil wird die Arbeit zusammengefasst, gefolgt von der Abwägung ihrer Vor- und Nachteile.

## 2. Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Kompetenz und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Erwerb einer zweiten Fremdsprache (L3) wurde von dem Erwerb der ersten Fremdsprache (L2) lange nicht unterschieden. Doch in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts begann man die Komplexität des L3-Erwerbs zu erkennen und sich mit dem Thema näher auseinanderzusetzen. Zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse führten allmählich dazu, dass heute sowohl Wissenschaftler als auch Lehrpersonen mit dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ vertraut sind, wobei die ‚mehrsprachige Kompetenz‘ als eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts gilt. Allerdings sind die Begriffe immer noch vage, denn die Definitionen der Mehrsprachigkeit sind vielfältig, abhängig von der Anzahl der Sprachen, die eine Definition berücksichtigt, dem Leistungsniveau sowie der Frequenz der Nutzung der jeweiligen Sprachen (siehe den Überblick in Aronin & Singleton 2012; Jessner 2008). Deswegen soll am Anfang erklärt werden, was in der vorliegenden Arbeit unter diesem Begriff zu verstehen ist.

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ bezieht sich auf die Beherrschung von mehr als zwei Sprachen, und zwar von allen Sprachen, die eine Person in ihrem Leben je gelernt oder erworben hat. Dabei gelten auch ein minimales Leistungsniveau und eine geringe Frequenz der Nutzung als relevant. Eine solche Definition geht von der Annahme aus, dass die gelernten Sprachen nicht in isolierten Bereichen im Gehirn gespeichert werden, sondern miteinander interagieren und ein einzelnes linguistisches Repertoire bilden (vgl. Trim et al. 2001, S. 133).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik nutzt diese zwischensprachlichen Interaktionen, um den Prozess des Lernens einer zweiten Fremdsprache zu erleichtern und gleichzeitig die Lernenden auf echte kommunikative Situationen in einer Zielsprache vorzubereiten. Man hat zum Ziel, ein sprachliches und kommunikatives Bewusstsein bei den Schülern zu entwickeln, deshalb bringt man den Schülern bei, wie sie bewusst mit Lern- und Kommunikationsstrategien umgehen können. Infolgedessen wird die mehrsprachige Kompetenz als eine Fähigkeit angesehen, allgemeine und sprachliche Fertigkeiten und Kenntnisse zu nutzen sowie verschiedene Sprachen zu kombinieren, um eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen (ebd.).

### 2.1. Strategischer Vorteil mehrsprachiger Personen

Im Kontext der mehrsprachigen Kompetenz weisen immer mehr Wissenschaftler auf die Wichtigkeit des sogenannten ‚mehrsprachigen Potenzials‘ hin (vgl. Horvatić Čajko 2012, S. 17). Dies bezieht sich auf den strategischen Vorteil mehrsprachiger Personen im Vergleich zu ein- oder zweisprachigen Personen beim Lernen einer neuen Fremdsprache. Mehrsprachige Personen verfügen nämlich über ein besseres metasprachliches Bewusstsein und bessere kognitive Fertigkeiten bei zwischensprachlichen Vergleichen oder beim Einsatz von Strategien



(vgl. Bono & Stratilaki 2009; Cenoz 2009b; Corcoll 2013; Dahm 2015; Haukås 2016), einerseits, weil sie über ein breiteres sprachliches Repertoire verfügen, andererseits, weil sie den Prozess des Fremdspracherwerbs schon einmal oder mehrmals durchgegangen sind. Jedoch fördert die Mehrsprachigkeit diese Fähigkeiten nicht von sich selbst aus, sondern ein Lernender muss darauf immer wieder hingewiesen werden (ebd.). In dieser Hinsicht sollte der Einsatz der Lernstrategien im Unterricht nicht als Fehler angesehen, sondern eher gefördert werden.

## 2.2. Klassifizierung der Lernstrategien

Lernstrategien umfassen ein breites Spektrum an sprachlichen und sprachenübergreifenden Verfahren, die von Lernenden bei unterschiedlichen rezeptiven oder produktiven Aufgaben benutzt werden. Ihre Klassifizierung unterscheidet sich je nach dem Autor und seinem Forschungsgebiet.

Oxford schlägt eine Aufteilung in zwei Gruppen vor, in denen insgesamt sechs Untergruppen unterschieden werden. Die Gruppe von direkten Strategien umfasst Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien, während metakognitive, affektive und soziale Strategien eine Gruppe von indirekten Strategien bilden (vgl. Horvatić Čajko 2012, S. 91). Im Kontext des mehrsprachigen Potenzials fügt Horvatić Čajko dieser Aufteilung noch eine Gruppe hinzu – die Transferstrategien. Die Transferstrategien beziehen sich beispielsweise auf die Ansätze, sprachliche Vorkenntnisse aus den L1 und L2 mit Elementen einer neuen Fremdsprache zu verbinden oder die Bedeutung eines fremden Wortes anhand von diesen Vorkenntnissen zu entdecken (vgl. Horvatić Čajko 2012, S. 93).

Kleppin dagegen hält die Lernstrategien für eine besondere Art der Kommunikationsstrategien. Es handelt sich dabei um eine bewusste Anwendung von Kommunikationsstrategien mit dem Ziel, Sprachkenntnisse zu erweitern, weil die Schüler dadurch die Lehrperson zu einer Weiterhilfe herausfordern. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich Kleppin mit konkreten Beispielen von Codeswitching, Paraphrasen, neuen Wortschöpfungen, Umschreibungen, dem Einsatz von Entlehnungen sowie von Gestik und Mimik (vgl. Kleppin 1998, S. 34).

Dahm beschäftigt sich mit kognitiven Strategien, wobei sie *translation strategy*, *comparison strategy*, *inferencing strategy* und *deduction strategy* unterscheidet (vgl. Dahm 2015, S. 44-45). *Inferencing* bedeutet, dass man anhand von bekannten Satzelementen die Bedeutung von unbekanntem Elementen errät. Unter *deduction* versteht man entweder die Anwendung von bekannten Regeln oder die Bildung von neuen Regeln zum besseren Verständnis einer Fremdsprache. Jedoch werden diese beiden Strategien laut Dahm viel seltener als *translation* und *comparison* verwendet. Während *translation strategy* als direkte, meistens wortwörtliche

Übersetzungen gedeutet wird, bezieht sich *comparison strategy* auf ein bewusstes metasprachliches Handeln, bei dem der Lernende die Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen erkennt und eine Parallele zieht.

Immerhin muss man hervorheben, dass trotz der verschiedenen Klassifizierungen alle Lernstrategien nach demselben Prinzip funktionieren: Sie benötigen die aktive Teilnahme der Lernenden und einen bewussten Umgang mit Sprachen.

### 2.3. Sprachtypologie und wahrgenommene zwischensprachliche Distanz

Wenn es sich um Strategien handelt, bei denen eine Sprache mit einer anderen in Vergleich gesetzt wird, und zwar aufgrund des Gefühls, dass die jeweiligen Sprachen ähnlich sind, betritt man den Bereich der Sprachtypologie. Die Sprachtypologie wird von verschiedenen Wissenschaftlern als ein wichtiger Faktor für die Nutzung sprachlicher Vorkenntnisse hervorgehoben, weil die sprachtypologische Verwandtschaft eine „Transferbrücke“ (Neuner 2005, S. 25) bietet. Typologische Verwandtschaft bedeutet, dass sich zwei Sprachen ähneln, entweder weil sie genealogisch verwandt sind oder dank dem kulturgeschichtlich bedingten Kontakt ihrer Sprecher (vgl. Letica 2016, S. 176-177). Konkret bedeutet dies, dass typologisch verwandte Sprachen viele lexikalische und formale Ähnlichkeiten aufweisen, die einem Lernenden im L3-Lernprozess von Vorteil sein können.

Am Beispiel von Deutsch und Englisch bzw. Deutsch und Kroatisch lassen sich die beiden Fälle der typologischen Verwandtschaft gut veranschaulichen. Deutsch und Englisch sind genealogisch verwandt, weil beide Sprachen zur Gruppe der germanischen Sprachen gehören. Demzufolge teilen sie rund 5000 lexikalische Einheiten (vgl. Ó Laoire & Singleton 2009, S. 88) bzw. Kognaten, die in beiden Sprachen eine große Nutzungsfrequenz aufweisen, sowie zahlreiche Gemeinsamkeiten auf der phonologischen und morphosyntaktischen Ebene. Deutsch und Kroatisch dagegen sind nicht genealogisch verwandt, aber dank ihrem historischen Kontakt gibt es in der kroatischen Sprache, besonders in den kajkavischen und štokavischen Dialekten, eine Vielzahl von Entlehnungen aus dem Deutschen bzw. Germanismen, die im Alltag oft unbewusst verwendet werden (vgl. Glovacki-Bernardi 2005; Žepić 2002). Dies bedeutet, dass bei beiden Kombinationen von Sprachen die Chancen auf einen positiven Transfer hoch sind.

Es ist aber eine Frage der Psychotypologie, ob ein Lernender die objektive Nähe zwischen zwei Sprachen erkennen kann, oder nicht. Die Psychotypologie bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung der zwischensprachlichen Distanz, bzw. darauf, ob sich der Lernende der Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen bewusst ist und ob er persönlich diese Sprachen als typologisch nahe stehend wahrnimmt. Die Forschung zeigt, dass die wahrgenommene

zweischensprachliche Distanz den Erwerb einer neuen Fremdsprache positiv beeinflussen kann (vgl. Bono & Stratilaki 2009; Dahm 2015; Letica 2016; Ó Laoire & Singleton 2009). Allerdings setzt dies voraus, dass die Schüler im institutionellen Rahmen auf die Ähnlichkeiten zwischen den gelernten Sprachen hingewiesen und zur Suche nach weiteren Beispielen angeregt werden.

#### 2.4. Mehrsprachige Kompetenz im institutionellen Rahmen

Der traditionelle schulische Fremdsprachenunterricht hatte zum Ziel, möglichst perfekte Kompetenzen in einer Fremdsprache zu entwickeln, wobei eine Vermischung mit irgendeiner anderen Sprache, insbesondere mit der Muttersprache, als Fehler angesehen wurde. Dies beruhte auf der Annahme der behavioristischen Lerntheorie, dass die Sprachen in unserem Gehirn strikt voneinander getrennt sind, was zur Vermutung führte, dass der Einsatz der Muttersprache oder einer anderen Sprache im Fremdsprachenunterricht den Erwerb der Zielsprache behindert (vgl. Neuner 2005, S. 16-18).

Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit wird aber diese Vermischung der Sprachen im Unterricht nicht als eine Behinderung, sondern als ein Vorteil angesehen. Man geht davon aus, dass es in unserem Gedächtnis ein ‚Netzwerk‘ für Sprachen gibt, in dem verschiedene Sprachen interagieren, um neue Sprachkenntnisse besser zu verankern. Deswegen tendiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik dazu, die Muttersprache [und andere gelernte Sprachen] aus dem Fremdsprachenunterricht nicht auszuschließen, sondern als den Bezugspunkt für weiteres Sprachenlernen zu nutzen (ebd. und Butzkamm 2003).

Dabei spielt die Lehrperson eine wichtige Rolle, als „the key facilitator of learners’ multilingualism“ (Haukås 2016, S. 2). Haukås betont Folgendes:

Research has shown that multilinguals demonstrate superior metalinguistic and metacognitive abilities, such as the ability to draw comparisons and to reflect on and employ appropriate learning strategies. However, a number of researchers emphasise that multilingualism does not automatically enhance further language learning; for example (...) when learners are not aware of the benefits of multilingualism and when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources, multilingualism may not provide an advantage (S. 1).

Die Schüler sollen im Unterricht von der Lehrperson dazu angehalten werden, neue Wörter, Formen und Strukturen mit anderen, ihnen bekannten Sprachen in Zusammenhang zu bringen sowie ihre allgemeinen und sprachlichen Vorkenntnisse als positive Mittel zu betrachten. Denn die Schüler sollen im Fremdsprachenunterricht neben den sprachlichen Kenntnissen auch solche Fertigkeiten gewinnen, die ihnen sowohl während als auch nach der Schulzeit helfen

können, ihre Kompetenz in der jeweiligen oder sogar einer anderen Fremdsprache weiterzuentwickeln sowie in einer echten kommunikativen Situation zurechtzukommen. Studien, die Einstellungen der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit zum Gegenstand hatten (vgl. Haukås 2016, Heyder & Schädlich 2014), haben gezeigt, dass die Lehrpersonen mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen gegenüber generell positiv eingestellt sind. Allerdings werden von Lehrpersonen dabei einschlägige Kompetenzen verlangt. Sie sollen selbst mehrsprachig sein, über ein hoch entwickeltes metasprachliches Bewusstsein verfügen und den Schülern in dieser Hinsicht als Vorbild dienen. Außerdem sollen sie mit der Forschung über die Mehrsprachigkeit vertraut und bereit sein, mit anderen Sprachlehrpersonen zusammenzuarbeiten, zum Zwecke einer gemeinsamen Förderung der Mehrsprachigkeit. Vor allem müssen sie aber wissen, auf welche Weise sie die Mehrsprachigkeit im Unterricht unterstützen können (vgl. Haukås 2016, S. 3).

#### 2.4.1. Lehrstrategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Die Studie von Heyder und Schädlich zeigt Folgendes: Obwohl es Sprachlehrpersonen gibt, die sich in einer anderen Fremdsprache nicht kompetent genug fühlen, um die jeweilige Sprache in ihrem Unterricht zu nutzen, nehmen die meisten Befragten in ihrem Unterricht Sprachvergleiche vor (vgl. S. 189). Generell bieten sich für die Lehrpersonen, die die Lust dazu haben, zwei Möglichkeiten, auf die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen im Unterricht hinzuweisen – entweder geplant, durch den Einsatz von Zusatzmaterialien, oder spontan. Mehrsprachige Materialien kann man vor allem in bestimmten Sammlungen und theoretisch-praktischen Publikationen finden, aber auch im Rahmen von größeren Interkomprehensionsprojekten wie z. B. EuroCom (siehe Olivier & Strasser 2010) oder Darstellungen weiterer empirischer Studien (z. B. Horvatić Čajko 2012; Dahm 2015). Jedoch geben die meisten Lehrpersonen an, in ihrem Unterricht auf andere Sprachen eher spontan zu verweisen und so gut wie nie mehrsprachige Zusatzmaterialien im Unterricht einzusetzen (vgl. Heyder & Schädlich 2014, S. 190).

#### 2.4.2. Schulischer und außerschulischer Kontext in Kroatien in Bezug auf Deutsch und Englisch

Da die empirische Studie, die im nächsten Kapitel beschrieben wird, die Fremdsprachen Deutsch und Englisch zum Gegenstand hat, muss die Position dieser Fremdsprachen im schulischen und außerschulischen Kontext in Kroatien kurz umrissen werden.

An kroatischen Schulen werden die betreffenden Sprachen meistens in der folgenden Reihenfolge gelernt: Englisch wird ab der ersten Klasse der Grundschule gelernt, als erste Fremdsprache (L2), und Deutsch kommt erst ab der vierten Klasse der Grundschule oder der ersten Klasse der Mittelschule als zweite Fremdsprache (L3) an die Reihe.

Obwohl die vorliegende Arbeit formale Bildung zum Thema hat und auf Fragen der individuellen Unterschiede und Sozialbedingungen nicht näher eingeht, gibt es im kroatischen Kontext gewisse außerschulische Faktoren, die zu berücksichtigen sind. Das sind die Frage der Motivation und die Menge des sprachlichen Inputs, den die Schüler in ihrem Lernumfeld durch verschiedene Medien bekommen. In diesem Zusammenhang hat Englisch einen großen Vorrang vor dem Deutschen, weil man dem englischen Input viel mehr ausgesetzt ist, nämlich durch Medien, Technologie, Musik, Filme, soziale Netzwerke, usw. Deswegen wird Englisch generell für eine Fremdsprache gehalten, die viel einfacher zu lernen ist als Deutsch, wobei die Gefahr besteht, dass die Schüler ihre Motivation fürs Deutschlernen verlieren. Jedoch kann diese Situation auch positiv betrachtet werden, indem die Kompetenzen und Vorkenntnisse aus dem Englischen im Deutschunterricht nützlich gemacht werden.

#### 2.4.3. Relevante Forschung in Kroatien

Die Annahme, dass sowohl Englisch als auch Kroatisch zur Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz im Deutschunterricht beitragen können, untermauert die Studie von Horvatić Čajko. Sie befasst sich mit der Nutzung des mehrsprachigen Potenzials im L3-Deutschunterricht bei Schülern, die über Englisch als L2 und Kroatisch als L1 verfügen und dem Deutschen zum ersten Mal in der ersten Klasse der Mittelschule begegnen. Als Resultat eines Transfertests stellt sie fest, dass die Schüler ihr auf englischen und kroatischen Vorkenntnissen beruhendes mehrsprachiges Potenzial erfolgreich einsetzen, und zwar auf der Ebene der Lexik, Morphologie, rezeptiven Syntax und des Leseverstehens. Dabei übernimmt Englisch die Funktion der Transferbrücke häufiger als Kroatisch. Weiterhin nennt sie sechs Innen- und Außenfaktoren, die die Nutzung des mehrsprachigen Potenzials am stärksten beeinflussen, wobei auch die oben erwähnten Faktoren der Motivation und der häufigen Nutzung des Englischen im außerschulischen Kontext vorkommen. In der experimentellen Phase ihrer Studie beobachtet sie, ob der Einsatz der mehrsprachigen Zusatzmaterialien in einem Zeitraum von fünf Monaten zur Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz beiträgt. Die Endresultate zeigen, dass der Einsatz von Zusatzmaterialien zum intensiveren und bewussteren Gebrauch des Transfers auf der lexikalischen Ebene führt, sowie zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz im Deutschen als L3, vor allem bezüglich der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens (vgl. Horvatić Čajko 2012).

Dieses Thema benötigt allerdings im kroatischen Kontext weitere empirische Forschung und wissenschaftliche Publikationen.

### 3. Empirische Untersuchung: Nutzung von Kroatisch und Englisch im Deutschunterricht

Die empirische Untersuchung innerhalb dieser Arbeit basiert auf den oben beschriebenen theoretischen Grundlagen und hat ein Beispiel der praktischen Anwendung von sprachlichen Vorkenntnissen und Strategien im Fremdsprachenunterricht zum Gegenstand. Die Untersuchung befasst sich mit der Nutzung des Kroatischen (L1) und Englischen (L2) als Lehr- und Lernstrategie im Deutschunterricht (L3). Als Forschungsmethoden werden dabei die Methode der Beobachtung und des Interviews angewandt. Die Forschungsergebnisse werden qualitativ analysiert.

#### 3.1. Untersuchungsteilnehmer und Datenerhebung

An der Untersuchung haben eine Grundschullehrerin und ihre Schüler teilgenommen. Der Unterricht wurde in verschiedenen Lernergruppen in einem Zeitraum von drei Wochen beobachtet, als Teil des Schulpraktikums, das insgesamt fünfundzwanzig Unterrichtsstunden umfasste. Acht Lernergruppen der Jahrgangsstufen 4-8 wurden in die Untersuchung miteinbezogen, wobei Deutsch in allen Gruppen als zweite Fremdsprache gelernt wird. Während der Beobachtung wurden die zentralen Fälle aufgeschrieben, in denen Kroatisch und Englisch entweder vonseiten der Lehrerin als Lehrstrategie oder der Schüler als Lernstrategie verwendet wurden. Die gesammelten Daten wurden schriftlich festgehalten, die relevantesten Fälle ausgewählt und anschließend analysiert. Erwähnenswert ist dabei, dass die Lehrerin wusste, dass ihr Unterricht von Studentinnen beobachtet wurde, aber zu dieser Zeit noch nicht in das Forschungsvorhaben der Hospitantin eingeweiht war. Als sie später darüber informiert wurde, erklärte sie sich zusätzlich bereit, in einem Interview ihre Einstellung zur Nutzung anderer Sprachen im Deutschunterricht zu reflektieren.

#### 3.2. Ziele und Forschungsfragen

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die praktischen Vorteile der Nutzung des sprachlichen und strategischen Vorwissens im Fremdsprachenunterricht zu erkennen, wovon sowohl Lehrpersonen als auch Schüler profitieren können. Da in der Untersuchung zwei verschiedene Methoden eingesetzt wurden und die Untersuchungsteilnehmer unterschiedliche Rollen im Unterrichtsprozess spielen, bestehen die Forschungsfragen aus drei Fragegruppen, wobei sich die ersten zwei Fragegruppen auf die Lehrerin beziehen und die letzte Fragegruppe die Schüler betrifft. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

1) Setzt die Lehrerin im Unterricht Sprachvergleiche ein und wenn ja, in welchen Fällen und wie? In welchem Maße wird dabei Englisch bzw. Kroatisch genutzt? Wie reagiert die Lehrerin auf Fehler, die infolge der Transferstrategien entstehen?

2) Welche Einstellung vertritt die Lehrerin zur Mehrsprachigkeit im L3-Unterricht?

3) Nutzen die Schüler Englisch und Kroatisch als Lernstrategie im Deutschunterricht und wenn ja, welche Sprache dient häufiger als Transferbrücke?

### 3.3. Datenanalyse

Den Forschungsfragen entsprechend wird die Datenanalyse auch in drei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil werden die Daten analysiert, die durch die Methode der Beobachtung erhoben wurden, und zwar der Beobachtung der Lehrerin. Die als Antworten auf die erste Fragegruppe aufgestellten Thesen werden anschließend an konkreten Beispielen aufgezeigt. Der zweite Teil der Analyse befasst sich mit den Daten, die durch das Interview erhoben wurden und sich auf die persönlichen Einstellungen und Erfahrungen der Lehrerin mit der Mehrsprachigkeit beziehen. Im dritten Teil wird der Umgang der Schüler mit Sprachvergleichen analysiert, bzw. ihre Nutzung der Transferstrategien, was wieder an Beispielen aus dem Unterricht veranschaulicht wird.

Die Datenanalyse konzentriert sich auf die relevantesten Beispiele und Themen. Weitere Beispiele sowie das Transkript des gesamten Interviews sind im Anhang zu finden.

#### 3.3.1. Sprachvergleiche als Lehrstrategie

Die erste Gruppe von Fragen beschäftigt sich mit Lehrstrategien bzw. mit dem Einsatz der Sprachvergleiche vonseiten der Lehrerin. Generell kann man bemerken, dass die Lehrerin Sprachvergleiche gezielt und erfolgreich einsetzt, aber immer spontan, ohne Zusatzmaterialien. Die gesammelten Beispiele lassen sich nach verschiedenen sprachlichen Ebenen anordnen, wobei die meisten Sprachvergleiche auf der Ebene der Lexik zu verzeichnen waren.

Beispiel 1:

(Das Thema ist der Valentinstag.)

L: Der Valentin war ein Heiliger. Wisst ihr, was das bedeutet?

S: (schweigen)

L: Znate li što znači 'holy' na engleskom?

S: Svet.

L: E a 'heilig' je isto što i 'holy'. Znači 'Heiliger' je?

S: Svetac.

(Später projiziert die L einen Text über den heiligen Valentin und nach dem gemeinsamen Vorlesen stellt sie Fragen zum Text.)

L: Wer hat es nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland importiert?

S: Die amerikanischen Soldaten.

L: Was bedeutet Soldaten?

S: (schweigen)

L: Was bedeutet ‚soldier‘ auf Englisch?

S: Aha, vojnici.

(...)

L: Je l' znate što znači 'der Papst'? Slično je kao i na hrvatskom.

S: Papa?

L: Tako je.

(...)

S: Što znači 'weltweit'?

L: Das bedeutet, dass der Valentinstag in der ganzen Welt gefeiert wird.

S: (noch immer unsicher)

L: 'Worldwide'.

S: Ahaaa... U cijelom svijetu.

An diesem Beispiel werden Vergleiche zwischen einzelnen deutschen und englischen bzw. kroatischen Wörtern demonstriert: heilig – holy, Soldat – soldier, Papst – papa, weltweit – worldwide. Den betreffenden deutschen Wörtern begegnen die Schüler zum ersten Mal, zumindest im Rahmen des Deutschunterrichts. Da es sich um die siebte Klassenstufe handelt, ermutigt die Lehrerin ihre Schüler dazu, die Bedeutung der neuen Wörter anhand des Kontextes zu erraten. Bei den Wörtern ‚Heiliger‘, ‚Soldaten‘ und ‚weltweit‘ wagen sich die Schüler trotz des Kontextes an keinen Versuch, über die Bedeutung zu spekulieren – entweder schweigen sie oder fragen von sich aus nach der Bedeutung. Wenn die Lehrerin die englischen Entsprechungen als Hilfe anbietet, übersetzen die Schüler die Wörter mühelos ins Kroatische. Manchmal führen die englischen Entsprechungen sogar zu einem AHA-Effekt. Sprachvergleiche werden erst dann vollzogen, wenn die Schüler anhand des deutschen Kontextes die Bedeutung nicht erkennen und die Lehrerin sicher ist, dass die meisten Schüler die Bedeutung der englischen Wörter verstehen werden. Diese Lehrstrategie führt nicht nur zum besseren Verständnis des Textes und des jeweiligen deutschen Wortes, sondern auch zur Entwicklung einer Denkweise, bei der die Schüler ihr gesamtes linguistisches Vorwissen aktivieren, um eine sprachliche Aufgabe zu bewältigen. Bei dem Wort ‚Papst‘ kommentiert die Lehrerin, dass es der kroatischen Entsprechung ähnlich ist, was die Schüler wieder zur richtigen Vermutung hinführt. Obwohl es die Möglichkeit gibt, dass die Schüler schon anhand des



deutschen Kontextes die Vermutung angestellt haben, verpasst die Lehrerin die Gelegenheit nicht, auf die Kognaten hinzuweisen.

Ein weiteres Beispiel zeigt, dass Englisch und Kroatisch nicht nur bei der Einführung neuer Einzelwörter, sondern auch neuer Ausdrücke genutzt werden.

Beispiel 2:

(Das Thema ist der Valentinstag, SuS lernen Liebesausdrücke. Die L fordert die SuS auf, ein paar Liebesausdrücke ins Kroatische zu übersetzen, um zu überprüfen, ob sie die Bedeutung verstehen.)

L: Ich mag dich.

S: Ja tebe 'lajkam'.

L: Tako je, kao 'I like you', 'Sviđaš mi se.'

(...)

Ich hab' dich gern. Was denkt ihr, was bedeutet das?

S: Nešto 'Imam...'

L: Doslovno znači 'Imam te rado.' Jeste li čuli za ono 'Zagreb, tak imam te rad'? To vam je to, 'imam te rad' je konstrukcija iz njemačkog.

S: Aha, to je onda zapravo isto kao 'Volim te'.

In diesem Fall geht es um Liebesausdrücke, die mit einer anderen Gruppe der Siebtklässler diskutiert werden. Den ersten Liebesausdruck ‚ich mag dich‘ übersetzt der Schüler auf eine interessante Art. Bei der Übersetzung des Verbs ‚mögen‘ verwendet der Schüler nicht die kroatische Entsprechung ‚svidati se‘, sondern das Lehnwort ‚lajkati‘ – eine nach kroatischen morphologischen Regeln konjugierte Form des englischen Verbs ‚to like‘, die in der Umgangssprache in den letzten Jahren unter dem Einfluss der sozialen Netzwerke immer häufiger genutzt wird. Diese lexikalische Wahl könnte die Ursache in der Syntax haben, weil die Verben ‚mögen‘ und ‚to like‘ bzw. ‚lajkati‘ beide ein Akkusativobjekt regieren. So bleibt die syntaktische Struktur des Satzes bei der Übersetzung mit ‚lajkati‘ ähnlicher als bei der Verwendung des Verbs ‚svidati se‘, das nicht nur ein reflexives Verb ist, sondern auch ein Dativobjekt regiert. Die Ursache kann aber auch darin liegen, dass das Lehnwort ‚lajkati‘ dem Schüler infolge des Einflusses der Medien und des englischen Inputs schneller als das Verb ‚svidati se‘ einfällt. Die Lehrerin akzeptiert die Antwort als richtig, fügt der Antwort aber die Übersetzungen ins Englische sowie in die kroatische Standardsprache hinzu. Dabei setzt die Lehrerin Deutsch in Vergleich zum Englischen und Kroatischen nicht aufgrund

sprachtypologisch bedingter Ähnlichkeiten, sondern aufgrund der Übersetzungen des deutschen Ausdrucks in die betreffenden Sprachen.

Beim zweiten Liebesausdruck ‚ich hab‘ dich gern‘ zieht die Lehrerin eine Parallele zum kajkavischen Ausdruck ‚imam te rad‘, der eine wortwörtliche Übersetzung aus dem Deutschen ist, und weist darauf hin, dass diese Konstruktion aus dem Deutschen übernommen wurde. Der Hinweis der Lehrerin auf diese Gemeinsamkeit, die Deutsch mit dem kajkavischen Dialekt teilt, ermöglicht den Schülern, die Bedeutung des Ausdrucks zu verstehen und den Ausdruck standardsprachlich mit ‚volim te‘ zu übersetzen.

Neben den Sprachvergleichen auf der lexikalischen Ebene kommen manche Sprachvergleiche auf der Ebene der Syntax vor.

Beispiel 3:

(SuS wiederholen die Nutzung der Präpositionen im/am/um/0 bei Zeitangaben.)

L: Man sagt z. B. ‚Ich bin 2007 geboren.‘ Kakvu će grešku ovdje napraviti učenici engleskog?

S: In 2007!

L: Tako je, svi učenici engleskog to kažu, ali u njemačkom tog nema.

Im Beispiel 3 weist die Lehrerin auf einen syntaktischen Unterschied zwischen dem Deutschen und Englischen hin. Die Lehrerin möchte die Schüler auf einen Fehler aufmerksam machen, der bei den Englischlernenden oft infolge des negativen Transfers vorkommt. Dabei wird der Vergleich nicht vonseiten der Lehrerin gemacht, sondern vonseiten der Schüler. Die Lehrerin stellt nur eine Frage, die die Schüler auffordert, ihre Vorkenntnisse zu aktivieren, und sie erkennen den Unterschied selbst. Die Schüler müssen über diese Zeitangabe nachdenken und ihre Englisch- und Deutschkenntnisse in Beziehung setzen. Da in diesem Augenblick der Fokus der Schüler auf einen potenziellen Fehler gerichtet wird, vermindert sich die Chance, dass der Fehler in der Zukunft begangen wird.

Ein Beispiel des Sprachvergleiches ist auch auf der Ebene der Phonologie bzw. Orthografie zu finden.

Beispiel 4:

(Man beschäftigt sich mit dem Thema ‚Haus‘.)

L: Wie schreibt man Haus? Kako ćemo napisati 'Haus'?

S: H-A-U-S.

L: Bravo! (schreibt das Wort an die Tafel)

Koju će grešku u pisanju napraviti učenici engleskog?

S: H-O-U-S-E!

L: Bravo! Jer je na engleskom isto /haʊs/, samo se drugačije piše.

Das Beispiel veranschaulicht eine Unterrichtssituation aus der vierten Klasse. Die Schüler sind Anfänger und im Unterricht wird großer Wert auf die Aussprache und das Schreiben des deutschen Lautsystems gelegt. Die Lehrerin weist wieder auf einen Unterschied hin, der zum negativen Transfer führen kann. Der Transfer beruht aber in diesem Fall auf der Tatsache, dass das deutsche Wort ‚Haus‘ und das englische Wort ‚house‘ auf identische Weise ausgesprochen werden. Die Lehrerin fragt zuerst, wie man das deutsche Wort schreibt. Obwohl sie von den Schülern die richtige Antwort bekommt, fragt sie im Anschluss daran, welchen Schreibfehler die Englischlernenden machen werden. Diese Frage soll die Schüler zu zwei Erkenntnissen führen:

- a) Das neue Wort ‚Haus‘ werden sie sich leicht merken, weil sie das Wort schon aus dem Englischen kennen.
- b) Das englische Wort wird aber auf eine andere Weise geschrieben und darauf muss man achten.

Der Schüler, der ‚H-O-U-S-E‘ sagt, ist vermutlich schon selbst zu diesen Erkenntnissen gekommen. Die Lehrerin möchte diese Kenntnisse auch anderen Schülern bewusst machen, deshalb erklärt sie die Antwort, indem sie auf die Ähnlichkeit und den Unterschied zwischen dem deutschen und englischen Wort explizit hinweist.

Wie die Beispiele zeigen, nutzt die Lehrerin im Rahmen von Sprachvergleichen Englisch wesentlich häufiger als Kroatisch. Generell wird aber Kroatisch mehr im Unterricht genutzt, nämlich bei Erklärungen, Übersetzungen neuer Wörter und Ausdrücke, Fragen oder Anweisungen. In den Beispielen 1 und 2 fragt die Lehrerin nach der Bedeutung des jeweiligen Wortes oder Ausdrucks und erwartet die Übersetzung ins Kroatische. Außerdem werden in allen Beispielen Deutsch und Kroatisch im Unterrichtsgespräch kombiniert. Auf dieses Thema geht die Arbeit später im Kontext der persönlichen Einstellungen der Lehrerin näher ein.

Auf Kommunikationsstrategien der Schüler, wie z. B. Codeswitching, reagiert die Lehrerin immer positiv. Sie ermutigt die Schüler, Vermutungen anzustellen, und wenn Fehler entstehen, werden sie nützlich gemacht.

### Beispiel 5:

(SuS lernen die Bezeichnungen für Räume im Haus.)

L: (zeigt auf das Bild eines Schlafzimmers)

In diesem Zimmer schläft man. Wie heißt es dann, weiß es jemand?

S: ‚Schlafroom‘!

L: Super! Ali '-room' je na engleskom. Na njemačkom postoji '-raum', npr. 'Abstellraum' ili 'Computerraum'. Ali za sobu kažemo 'Schlafzimmer'.

Das Beispiel zeigt, nach welchem Prinzip ein solcher Fehler mündlich korrigiert wird. Der Viertklässler bildet eine Wortschöpfung, wobei der erste Teil korrekt ist, aber der zweite Teil ‚-room‘ kein deutsches Wort ist. Zunächst wird der Schüler für seinen Versuch gelobt, als ob die Antwort korrekt wäre. Weiterhin erklärt die Lehrerin, dass ‚-room‘ aber ein englisches Wort ist, und vergleicht es mit dem deutschen Wort bzw. Wortteil ‚-raum‘. Anhand der Beispiele ‚Abstellraum‘ und ‚Computerraum‘ demonstriert die Lehrerin, dass die Vorkenntnis aus dem Englischen bei diesen Wörtern hilfreich wäre, weil die Wörter ‚room‘ und ‚Raum‘ ähnlich sind. Trotzdem ist die deutsche Entsprechung für den englischen Wortteil ‚-room‘ in diesem Fall nicht ‚-raum‘, sondern ‚-zimmer‘.

Der Schüler wird nicht kritisiert, weil er Deutsch und Englisch verwechselt und sich das Wort ‚Schlafroom‘ ausgedacht hat. Nach dem Lob folgt eine Erklärung, warum die Antwort nicht ganz korrekt ist, sowie ein zwischensprachlicher Vergleich, und erst am Ende erfolgt die direkte Korrektur.

#### 3.3.2. Einstellungen der Lehrerin zur Mehrsprachigkeit

In dem themenfokussierten Experteninterview, das nach der Unterrichtsbeobachtung mit der Lehrerin durchgeführt wurde, wurden ihre persönlichen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert. Mit dem Interview werden die Nutzung der Sprachvergleiche und der Übersetzungen ins Kroatische sowie die Fehlerkorrektur aus der Perspektive der Lehrerin begründet. Außerdem äußert sich die Lehrerin über ihre persönlichen Sprachkompetenzen, die Zusammenarbeit der Sprachlehrerinnen im Rahmen der Mehrsprachigkeit und ihre Erfahrung mit mehrsprachigen Zusatzmaterialien.

Die Lehrerin ist mehrsprachig – als Fremdsprachen, die sie spricht, nennt sie Deutsch, Italienisch und Englisch. Während sie Deutsch und Italienisch studiert hat, findet sie, dass ihre Englischkenntnisse wegen der hohen Frequenz der Nutzung mindestens auf der Ebene heutiger

englischlernender Schüler sind. Vergleiche zum Englischen hat sie nicht immer gemacht, aber sie findet, dass besonders in der Stadt lebende Kinder heute mit einem solchen englischen Input aufwachsen, dass Englisch fast mit der Muttersprache gleichgesetzt werden kann. Die Lehrerin setzt sich für maximale Nutzung des Deutschen im Unterricht ein, zögert aber nicht, gelegentlich Sprachvergleiche und Übersetzungen zu nutzen.

Sprachvergleiche setzt sie aus drei Gründen ein:

- a) Sie haben einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler. Die Schüler erkennen, dass sie dank ihren Vorkenntnissen aus anderen Sprachen schon vieles verstehen können.
- b) Durch den Einsatz der Sprachvergleiche entwickelt man bei den Schülern gezielt eine Technik, bei der sie durch Vergleiche zum Englischen oder einer anderen Sprache nach der Bedeutung suchen.
- c) Wenn die Schüler diese Technik beherrschen, werden sie sich auch in anderen Situationen bemühen, eine Analogie zu nutzen und aus dem Kontext Schlüsse zu ziehen, statt sofort aufzugeben, wenn sie einem unbekanntem Wort begegnen.

Die Lehrerin ist der Meinung, dass die Möglichkeit, anhand des Englischen die Bedeutung zu finden, den Schülern ein Gefühl des Erfolgs gibt. Dementsprechend sind in ihrem Unterricht auch Kommunikationsstrategien willkommen, die auf einem negativen Transfer beruhen. Die Schüler sind daran gewöhnt, dass bei vielen Lehrpersonen eine falsche bzw. unrichtige Antwort zu einer negativen Reaktion führt, und haben oft Angst, eine Antwort zu geben. Durch positive Reaktionen möchte die Lehrerin ihre Schüler auffordern, am Unterricht aktiv teilzunehmen. Einige Fehler wie z. B. Großschreibung der Substantive im Englischunterricht und Kleinschreibung der Substantive im Deutschunterricht bei den Schülern, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, werden in Verabredung mit den Englischlehrerinnen in den ersten Schuljahren toleriert.

Die Nutzung der Muttersprache wird auch bis zu einem gewissen Grad toleriert. Die Lehrerin nutzt Kroatisch auch selbst, wenn sie sicherstellen möchte, dass z. B. eine grammatische Regel oder ein Wort richtig verstanden wird. Wenn man im Unterricht ausschließlich Deutsch sprechen würde, so die Lehrerin, würden die Schüler mit einem schlechten Selbstbild und einer schwächeren auditiven Aufmerksamkeit schnell auf das Zuhören verzichten. Manche Schüler finden diese Art des Unterrichtens zu künstlich und akzeptieren sie einfach nicht. Andere Schüler sind Perfektionisten und fragen selbst nach der Übersetzung, weil sie überprüfen möchten, ob sie alles richtig verstanden haben. Jedenfalls bekommen die Schüler generell zu

wenig Input auf Deutsch, um alle deutschen Aussagen richtig zu verstehen. Deswegen gibt eine Übersetzung sowohl den Schülern als auch der Lehrerin ein Gefühl der Sicherheit.

In Bezug auf die Sprachvergleiche gibt die Lehrerin an, diese immer spontan einzusetzen. Trotzdem widersetzt sie sich den Zusatzmaterialien nicht. In dieser Hinsicht gibt sie ein paar Vorschläge, etwa eine Liste der Germanismen zu erstellen oder im Klassenzimmer ein Plakat aufzuhängen, an den die Schüler deutsch-englische Kognaten aufschreiben können, wenn sie sie erkennen. Etwas Ähnliches haben die Sprachlehrerinnen an ihrer Schule anlässlich des Europäischen Tages der Sprachen gestaltet. In den Fluren wurden mehrsprachige Arbeitsblätter aufgehängt und die Schüler sind z. B. während des Deutschunterrichts durch die Schule gegangen und haben deutsche Entsprechungen neben den jeweiligen englischen oder französischen Wörtern aufgeschrieben. Außerdem erinnert sich die Lehrerin an eine Untersuchung und schlägt vor, den Schülern vergleichbare kurze Texte auf Englisch und Deutsch zu geben und sie anhand der Sprachvergleiche über die Bedeutung spekulieren zu lassen. Immerhin ist die Lehrerin überzeugt, dass schon ihre eigenen spontanen Sprachvergleiche im Unterricht zur Entwicklung der Technik des Vergleichens bei den Schülern beitragen können. Man kann zwar keine sofortige Wirkung erwarten, aber die Resultate werden sich allmählich zeigen.

### 3.3.3. Sprachvergleiche als Lernstrategie

Manche positive Resultate waren schon während der Unterrichtsbeobachtungen zu erkennen. Die nächsten zwei Beispiele zeigen sehr deutlich, wie die Schüler verschiedene Transferstrategien nutzen, um ein unbekanntes Wort zu verstehen oder sich ein Wort besser zu merken.

Beispiel 6:

(SuS haben gerade den Wortschatz zum Thema ‚Kleidung‘ wiederholt. Die L fügt dem Thema die Adjektive ‚kurz‘ und ‚lang‘ hinzu.)

L: Ist der Schal lang oder kurz?

S: Lang.

(...)

L: Hat das T-Shirt lange oder kurze Ärmel?

S: Kurze!

L: Točno! A što znači ta rečenica?

S: Je l' ima kratki ili dugi rukav.

L: A kako si znao da 'Ärmel' znači rukav kad to još nismo učili?

S: Jer je na engleskom 'arm' – ruka.

L: Bravo! A i na njemačkom isto 'Arm' znači ruka.

Das Beispiel stellt eine Unterrichtssituation dar, in der die Schüler während des Unterrichtsgesprächs einem unbekanntem Wort begegnen und versuchen, seine Bedeutung selbst zu erraten. In einer an die Viertklässler gestellten Frage nutzt die Lehrerin ein bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingeführtes Wort – ‚Ärmel‘. Ein Schüler scheint das Wort verstanden zu haben, weil er die Frage richtig beantwortet hat. Die Lehrerin möchte aber sicherstellen, dass der Schüler alles richtig verstanden hat, und verlangt eine Übersetzung ins Kroatische. Da die Antwort wieder richtig ist, fragt die Lehrerin, wie er zu diesem Schluss gelangt ist, angesichts der Tatsache, dass das Wort ‚Ärmel‘ im Unterricht noch nicht gelernt wurde. Der Schüler gibt an, das Wort ‚Ärmel‘ mit dem englischen Wort ‚arm‘ in Verbindung gebracht zu haben. Dies zeigt zum einen, dass er eine Transferstrategie erfolgreich angewandt hat, zum anderen, dass er auch in der Lage ist, die Strategie zu verbalisieren. Der Dialog, der in dieser Situation zwischen der Lehrerin und dem betreffenden Schüler entsteht, hat eine positive Wirkung nicht nur auf das Selbstbewusstsein und die Motivation des betreffenden Schülers, sondern auch auf alle Schüler, die dem Dialog zuhören. Eine Lernstrategie wird demonstriert und beschrieben, wobei sie erkennen, dass ihre englischen Vorkenntnisse auch im Deutschunterricht von Nutzen sein können. Die Lehrerin beendet den Dialog mit einem Lob sowie der Anmerkung, dass das deutsche Wort für ‚ruka‘ ebenfalls ‚Arm‘ heißt, was wieder ein Hinweis auf die Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und Englischen ist.

Die nächste Unterrichtssituation baut auf dem Dialog aus dem Beispiel 5 auf, in dem die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Wortteil ‚-zimmer‘ im Wort ‚Schlafzimmer‘ gelenkt wird.

Beispiel 7:

(Die L setzt fort mit der Einführung weiterer Räume: Wohnzimmer, Badezimmer...)

S: (hebt die Hand)

Ja sam samo htjela reći da ćemo ovo lako zapamtiti jer sve riječi imaju u sebi 'Zimmer', a kad dijeliš s nekim sobu, možeš reći da ti je on cimer.

L: Bravo! Vidiš kako puno njemačkih riječi već znate zbog germanizama.

Im Unterschied zum Beispiel 6 wird im Beispiel 7 ein Vergleich mit dem Kroatischen vorgenommen, wobei die Schülerin ihre Gedanken mitteilt, ohne dazu aufgefordert worden zu sein. Sie erkennt die Ähnlichkeit zwischen dem deutschen Wort ‚Zimmer‘ und dem kroatischen

Wort ‚cimer‘, das ‚Mitbewohner‘ bedeutet. Obwohl die Wörter ‚Zimmer‘ und ‚cimer‘ keine direkten Entsprechungen sind und sogar als falsche Freunde verwechselt werden könnten, stellt die Schülerin die Bedeutung von beiden Wörtern in Verbindung, um sich das Wort ‚Zimmer‘ leichter zu merken: Wenn man mit jemandem sein ‚Zimmer‘ teilt, kann man ihn ‚cimer‘ nennen. Sie ist von ihrem Schluss begeistert und möchte ihn unbedingt mitteilen. Die Lehrerin lobt die Schülerin und kommentiert, dass die Schüler aufgrund der Germanismen schon viele deutsche Wörter kennen.

Die Beispiele beweisen, dass bei manchen Schülern die Technik bzw. Fertigkeit, Vergleiche einzusetzen, schon gut entwickelt ist. Dabei ziehen sie Vergleiche mit dem Kroatischen ebenso oft wie mit dem Englischen. Positive Reaktionen der Lehrerin auf solche Vergleiche vermitteln den Schülern das im Interview erwähnte Erfolgsgefühl sowie die Möglichkeit, ihre Lernstrategien den anderen Schülern mitzuteilen.

### 3.4. Diskussion

Nach der ausführlichen Datenanalyse werden im Folgenden die Ergebnisse der Untersuchung resümiert und in Zusammenhang mit der aktuellen Forschung über die Mehrsprachigkeit gebracht.

Zu Beginn der Diskussion werden anhand der Datenanalyse die Untersuchungsfragen beantwortet. Die erste Fragegruppe lautete, wie folgt:

Setzt die Lehrerin im Unterricht Sprachvergleiche ein und wenn ja, in welchen Fällen und wie? In welchem Maße wird dabei Englisch bzw. Kroatisch genutzt? Wie reagiert die Lehrerin auf Fehler, die infolge der Transferstrategien entstehen?

Die Antworten auf diese Fragegruppe ergeben sich aus der Analyse der ersten fünf Beispiele. Die Lehrerin setzt Sprachvergleiche ein, besonders wenn die Schüler einem neuen Wort begegnen, das einem englischen oder kroatischen Wort ähnelt. Außerdem weist sie auf gewisse Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen hin, wenn sie die Schüler auf einige häufig vorkommende Fehler aufmerksam machen will. Die meisten Sprachvergleiche werden auf der lexikalischen Ebene eingesetzt, manche aber auch auf der syntaktischen oder phonologischen bzw. orthografischen Ebene.

Die Vergleiche werden spontan genutzt und auf verschiedene Weisen vollzogen, wobei in den meisten Fällen Englisch als Transferbrücke dient. Wenn die Schüler ein Wort anhand des Kontextes nicht verstehen, bietet die Lehrerin die englische Entsprechung als Hilfe an, statt das Wort direkt ins Kroatische zu übersetzen. Manchmal weist sie nur darauf hin, dass ein Wort oder Ausdruck ähnlich wie seine englische bzw. kroatische Entsprechung lautet, und lässt die



Schüler über die Bedeutung spekulieren. Wenn sie auf einen Unterschied hinweist, der zum negativen Transfer führen kann, fragt sie, welchen Fehler die Englischlernenden an dieser Stelle machen würden. Auch wenn die Schüler infolge des Transfers einen Fehler begehen, reagiert die Lehrerin immer dialogisch und erklärt die Ursache des Fehlers, indem sie die betreffenden Sprachen in Vergleich setzt.

Aufgrund des Interviews wird die nächste Untersuchungsfrage beantwortet: Welche Einstellung vertritt die Lehrerin zur Mehrsprachigkeit im L3-Unterricht?

Die Lehrerin setzt sich für den maximalen Einsatz des Deutschen im Deutschunterricht ein, schließt aber die anderen von den Schülern beherrschten Sprachen nicht unbedingt aus. Sie findet, dass die Nutzung des Englischen als erster Fremdsprache und des Kroatischen als Muttersprache im L3-Unterricht von Vorteil sein kann. Vorteile der Sprachvergleiche verbindet sie vor allem mit der Motivation der Schüler sowie mit der Entwicklung der Transferstrategien, die den Schülern in verschiedenen anderen Situationen von Nutzen sein können. Außerdem findet sie, dass man die große Menge des englischen Inputs, mit dem die Schüler umgeben sind, gewinnbringend einsetzen kann. In Bezug auf die Zuhilfenahme des Kroatischen im Sinne von Erklärungen oder direkten Übersetzungen, gibt sie an, die Muttersprache dann einzusetzen, wenn sie sicherstellen will, dass die Schüler alles richtig verstanden haben. Man muss aber darauf achten, mit der Nutzung der Muttersprache nicht zu übertreiben.

Obwohl sie persönlich nicht viele Erfahrung mit mehrsprachigen Zusatzmaterialien hat, ist ihre Einstellung zu dieser Art von Übungen auch positiv.

Die letzte Untersuchungsfrage betrifft die Schüler und wird anhand der Analyse der Beispiele 6 und 7 beantwortet. Die Frage lautete: Nutzen die Schüler Englisch und Kroatisch als Lernstrategie im Deutschunterricht und wenn ja, welche Sprache dient häufiger als Transferbrücke?

Die Beispiele zeigen, dass sowohl Englisch als auch Kroatisch vonseiten der Schüler als Lernstrategie genutzt werden, und zwar in gleichem Maße. Manche Schüler sind sogar in der Lage, ihre Transferstrategien zu verbalisieren, wenn sie danach gefragt werden oder sie ihre Gedanken selbst mitteilen möchten, weil sie auf den eigenen Schluss stolz sind. Es ist anzunehmen, dass der Einsatz der Sprachvergleiche vonseiten der Lehrerin diese Denkweise bei den Schülern fördert. Außerdem werden die Schüler durch positive Reaktionen der Lehrerin auf ihre richtigen und unrichtigen Vermutungen dazu motiviert, am Unterricht aktiv teilzunehmen und ihre Vorkenntnisse zu aktivieren.

Generell gesehen stimmen die Untersuchungsergebnisse mit einigen Thesen überein, die im Rahmen der aktuellen Forschung über die Mehrsprachigkeit aufgestellt wurden. Vor allem betrifft dies die These, dass mehrsprachige Ansätze den Lernprozess nicht behindern, sondern positive Resultate hervorbringen können (vgl. Bono & Stratilaki 2009; Cenoz 2009b; Corcoll 2013; Dahm 2015; Haukås 2016). Die Ergebnisse beweisen, dass die Nutzung anderer von den Schülern beherrschter Sprachen im Fremdsprachenunterricht nicht nur zum besseren Verständnis der Zielsprache, sondern auch zur Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz bei den Schülern führen kann. Die Lehrperson spielt dabei eine wichtige Rolle. Indem sie die Zielsprache mit anderen Sprachen in Zusammenhang bringt sowie auf die Kommunikationsstrategien der Schüler positiv reagiert, ermutigt sie die Schüler zur Nutzung ihres mehrsprachigen Potenzials, besonders im Sinne von Transferstrategien.

Die Lehrerin ist nicht nur der Mehrsprachigkeit gegenüber positiv eingestellt, sondern erfüllt auch die für die Realisierung der mehrsprachigen Ansätze notwendigen Voraussetzungen (vgl. Haukås 2016). Sie ist mehrsprachig und dient den Schülern im Sinne von Sprachvergleichen als Vorbild. Sie geht mit den Sprachen bewusst um und gibt an, mit bestimmten Untersuchungen über die Mehrsprachigkeit vertraut zu sein. Weiterhin zeigt sie am Beispiel des mehrsprachigen Projekts an ihrer Schule, auf die Zusammenarbeit mit anderen Sprachlehrpersonen zur Förderung der Mehrsprachigkeit bereit zu sein. Schließlich erkennt man an den Beispielen aus dem Unterricht sowie an ihren Vorschlägen zum Einsatz der Zusatzmaterialien, dass sie weiß, welche Lehrstrategien die mehrsprachigen Ansätze im Unterricht unterstützen. Im eigenen Unterricht bevorzugt sie aber spontane Nutzung der Sprachvergleiche, was mit den Ergebnissen der aktuellen Forschung zu Einstellungen der Sprachlehrpersonen in Europa übereinstimmt (vgl. Heyder & Schädlich 2014).

Mit den Ergebnissen relevanter Tertiärsprachenuntersuchungen in Kroatien sind die Resultate der vorliegenden Untersuchung kaum vergleichbar, weder im Hinblick auf die eingesetzten Methoden noch im Hinblick auf das Alter der beobachteten Untersuchungsteilnehmer. Jedoch bekräftigt diese Arbeit die These, dass die starke Präsenz des englischen Inputs im kroatischen außerschulischen Kontext einen bedeutenden Einfluss auf den Erfolg der mehrsprachigen Ansätze im Unterricht ausübt (vgl. Horvatić Čajko 2012). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung beweisen, dass die meisten Grundschüler im Englischen schon sehr kompetent und selbstbewusst sind, was eine gute Basis für die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. für die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz im Deutschunterricht darstellt.

#### 4. Fazit

Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse werden im letzten Kapitel die Hauptgedanken der Arbeit zusammengefasst und kritisch bewertet.

Die Arbeit geht von der Annahme aus, dass alle Sprachen, die man beherrscht, Teile desselben Sprachsystems im Gehirn sind. Durch jede neue Sprache, die man dem System hinzufügt, steigt das mehrsprachige Potenzial der Person. Dies widerspiegelt sich vor allem in einem geschickteren Umgang mit Lernstrategien und besserem metasprachlichem Bewusstsein. Um aber das mehrsprachige Potenzial zu nutzen, sollen im Unterricht mehrsprachige Ansätze vonseiten der Lehrperson eingesetzt werden.

Dementsprechend setzt sich die Arbeit mit der Mehrsprachigkeit im L3-Unterricht im Kontext der kroatischen (L1), englischen (L2) und deutschen (L3) Sprache auseinander. Man untersucht, ob und wie das mehrsprachige Potenzial der Schüler genutzt wird und welche Rolle in diesem Prozess die Lehrperson spielt. Dies bezieht sich in erster Linie auf den Einsatz von Sprachvergleichen und die Nutzung von Kommunikations- bzw. Transferstrategien. Durch die Methoden der Unterrichtsbeobachtung und des Experteninterviews werden die mehrsprachigen Ansätze im Deutschunterricht aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und qualitativ analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Lehrerin als auch die Schüler Sprachvergleiche im Deutschunterricht einsetzen. Die Lehrerin weist auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen immer spontan hin, wobei die Vergleiche auf den Ebenen der Lexik, Syntax und Phonologie bzw. Orthografie nachgewiesen wurden. Fehler, die infolge des Transfers entstehen, werden toleriert und nützlich gemacht. Solche Lehrstrategien sollen nach der Meinung der Lehrerin zur Motivationssteigerung der Schüler und Entwicklung der Lernstrategien beitragen, die auf andere sprachliche Situationen übertragbar sind. Während die Lehrerin häufiger Parallelen zum Englischen als zum Kroatischen zieht, nutzen die Schüler bei Sprachvergleichen gleichermaßen Englisch und Kroatisch. Anhand der Ergebnisse lässt sich auch schlussfolgern, dass die Lehrperson einen großen Einfluss auf die Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht hat, weil sie durch ihr eigenes Vorbild sowie die Toleranz gegenüber Kommunikationsstrategien die Schüler zur Nutzung der Transferstrategien ermutigt.

Immerhin sollte man mit Generalisierungen vorsichtig sein, denn die Ergebnisse basieren auf einer geringen Anzahl von Untersuchungsteilnehmern und nicht alle Innen- und Außenfaktoren, die den Lernprozess beeinflussen können, werden in Betracht gezogen. Diejenigen Schüler, die Sprachvergleiche im Unterricht gemacht haben, haben möglicherweise

mehr Erfahrung mit Deutsch oder Englisch als die anderen. Es wird nicht überprüft, ob die Schüler zusätzlich zum schulischen Fremdsprachenunterricht eine Fremdsprachenschule besuchen; wie viel Zeit sie zu Hause die Fremdsprachen üben und welche Materialien dabei genutzt werden; ob sie im Ausland gelebt haben, Verwandte im Ausland haben oder mit Eltern in einer Fremdsprache kommunizieren; in welchem Maße sie für das Fremdsprachenlernen generell motiviert oder begabt sind, u. Ä.

Den Einfluss bestimmter Innen- und Außenfaktoren sowie den Erfolg der mehrsprachigen Ansätze im Unterricht könnte man weiterhin durch Interviews mit einer Gruppe von sowohl leistungsstärkeren als auch leistungsschwächeren Schülern erforschen. Dies gäbe einen Einblick in die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz auf der Ebene einer ganzen Klassenstufe und nicht nur der Schüler, die an Unterrichtsgesprächen teilnehmen. Außerdem könnte man die Ergebnisse, die mit dem Einsatz der Strategien und Sprachvergleiche vonseiten der Schüler zusammenhängen, mit Ergebnissen ähnlicher Schülergruppen vergleichen, deren Deutschlehrerin keine Sprachvergleiche einsetzt und auf der Nutzung des Deutschen im Unterricht besteht. Wenn die vorgeschlagenen Studien die erwarteten Resultate erbringen würden, könnte man mit größerer Sicherheit behaupten, dass die Verfahren der Lehrperson von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei den Schülern sind.

Schließlich lässt sich sagen, dass die Arbeit die mehrsprachige Norm in Europa in Betracht zieht und ein Prinzip des Unterrichtens darstellt, das zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz bei den Schülern beiträgt. Durch konkrete Beispiele aus dem Unterricht sowie Einstellungen der Lehrerin werden die Vorteile der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht erkannt und Impulse zur praktischen Anwendung des Englischen und Kroatischen im Deutschunterricht gegeben. Diese Impulse können vor allem von Sprachlehrenden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, aber auch als Ausgangspunkt für weitere empirische Forschungsversuche dienen.

## Literaturverzeichnis

- Aronin, L. und Singleton, D. (2012). Introduction (Ch. 1). In: L. Aronin, D. Singleton, *Multilingualism*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, S. 1-10.
- Bono, M. und Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learner's representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6, No. 2, S. 207-227.
- Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In: *französisch heute*, 34 2/2003, S. 174-192.
- Cenoz, J. (2009). Towards a Typology of Multilingual Education (Ch. 2). In: J. Cenoz, *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, S. 22-56.
- Cenoz, J. (2009). The Influence of Bilingualism on L3 (Ch. 7). In: J. Cenoz, *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, S. 146-169.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10, No. 1, S. 27-45.
- Dahm, R. (2015). Developing Cognitive Strategies Through Pluralistic Approaches. In: G. De Angelis, U. Jessner, M. Kresić, Hgg., *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury, S. 43-70.
- Europäische Kommission (2018). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Abrufbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF) (Zugriff: 24.2.2020).
- Glovacki-Bernardi, Z. (2005). Österreichisch-kroatische Lehnbeziehungen als Spiegel der Kulturgeschichte. In: I. Hausner, P. Wiesinger, Hgg., *Deutsche Wortforschung als Kulturgeschichte*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, S. 313-322.
- Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13, No. 1, S. 1-18.
- Heyder, K. und Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, No. 1, S. 183-201.
- Horvatić Čajko, I. (2012). *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika – njemački jezik kao L3*. Dissertation. Universität Zagreb, Philosophische Fakultät.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, No. 1, S. 15-56.
- Kleppin, K. (1998). Ursachen für Fehler. In: K. Kleppin, *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt, S. 29-40.
- Letica Krevelj, S. (2016). Multilinguals' perceptions of crosslinguistic similarity and relative ease of learning genealogically unrelated languages. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 61, S. 175-205.
- Neuner, G. (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: B. Hufeisen, G. Neuner, Hgg., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13-34.

- Ó Laoire, M. und Singleton, D. (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychotypological dimensions. In: L. Aronin, B. Hufeisen, Hgg., *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, S. 63-77.
- Ollivier, C. und Strasser, M. (2010). Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik – eine Analyse der bestehenden didaktischen Ansätze. In: D. Newby, M. Rückl, B. Hinger, Hgg., *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht*. Wien: Praesens, S. 15-29.
- Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [etc.]: Langenscheidt, (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit), 2001.
- Wartenburger, I. (2012). Mehrsprachigkeit. In: B. Höhle, Hgg., *Psycholinguistik*. Berlin: Akademie Verlag, S. 173-181.
- Žepić, S. (2002). Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 11, S. 209-227.

## Anhang 1: Unterrichtsbeobachtung – Beispiele

### Ebene der Lexik

(SuS lernen die Bezeichnungen für Räume im Haus.)

L: Was bedeutet Jungenzimmer?

S: Soba za mlade!

L: Nije posve točno, ali znam zašto si rekao mlad. Jer na engleskom 'young' znači mlad, zar ne? Na njemačkom je isto 'jung' – mlad, a 'Junge' znači mladić, dečko.

S: Aha... Onda soba za dečke.

(Die L wiederholt mit den Schülern einige bisher gelernte Adjektive und Adverbien.)

(...)

L: 'Dünn' je kao engleski 'thin'.

(...)

S: Što znači 'laut'?

L: Jel znate što znači 'loud' na engleskom?

(...)

L: 'Neben' znači pored nečega, a 'gegenüber' preko puta nečega.

S: 'Next to' i 'opposite'!

L: Da, bravo!

(Das Thema ist der Valentinstag, SuS lernen Liebesausdrücke. Die L fordert die SuS auf, ein paar Liebesausdrücke ins Kroatische zu übersetzen, um zu überprüfen, ob sie die Bedeutung verstehen.)

L: Ich mag dich.

S: Ja tebe 'lajkam'.

L: Tako je, kao 'I like you', 'Sviđaš mi se.'

(...)

Ich hab' dich gern. Was denkt ihr, was bedeutet das?

S: Nešto 'Imam...'

L: Doslovno znači 'Imam te rado.' Jeste li čuli za ono 'Zagreb, tak imam te rad'? To vam je to, 'imam te rad' je konstrukcija iz njemačkog.

S: Aha, to je onda zapravo isto kao 'Volim te'.

(Das Thema ist der Valentinstag.)

L: Der Valentin war ein Heiliger. Wisst ihr, was das bedeutet?

S: (schweigen)

L: Znate li što znači 'holy' na engleskom?

S: Svet.

L: E a 'heilig' je isto što i 'holy'. Znači 'Heiliger' je?

S: Svetac.

(Später projiziert die L einen Text über den heiligen Valentin und nach dem gemeinsamen Vorlesen stellt sie Fragen zum Text.)

L: Wer hat es nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland importiert?

S: Die amerikanischen Soldaten.

L: Was bedeutet Soldaten?

S: (schweigen)

L: Was bedeutet ‚soldier‘ auf Englisch?

S: Aha, vojnici.

(...)

L: Je l' znate što znači 'der Papst'? Slično je kao i na hrvatskom.

S: Papa?

L: Tako je.

(...)

S: Što znači 'weltweit'?

L: Das bedeutet, dass der Valentinstag in der ganzen Welt gefeiert wird.

S: (noch immer unsicher)

L: 'Worldwide'.

S: Ahaaa... U cijelom svijetu.

(Das Thema ist der Schüleraustausch. SuS verstehen nicht, was Reisefieber bedeutet.)

L: Reisefieber? Pa zar niste nikad čuli za 'rajzefiber'? Je l' rekla nečija baka?

S: (manchen klingt es bekannt, aber wissen noch immer nicht, was es bedeutet)

L: 'Reise' znate što znači, a 'Fieber' je 'Temperatur', slično kao i na engleskom 'fever'. Misli se na nervozu prije putovanja.



(Das Thema ‚Reisen‘ wird bearbeitet. Die L projiziert und kommentiert verschiedene Werbeplakate im Internet als Einführung in eine Projektwoche, in der SuS ihre eigenen Werbeplakate erstellen werden.)

S: Što znači 'Jugendliche'?

L: Jugend ist wie ‚youth‘ auf Englisch. Jugendliche sind ‚mladi‘.

(...)

L: Je l' znate koji je hrvatski naziv za Eisenstadt? Željezno – jer 'Eisen' znači željezo.

(...)

L: Kapstadt befindet sich im Südafrika. Je l' znate kako se Kapstadt kaže na engleskom?

S: Cape Town.

L: Bravo!

(Das Thema ist der Schüleraustausch. SuS fragen nach der Bedeutung vom Verb teilnehmen.)

L: 'Sie nehmen am Schüleraustausch teil' znači da oni sudjeluju u razmjeni. Glagol 'teilnehmen' vam je vrlo sličan kao u engleskom 'take part'. 'Part' je isto što i u njemačkom 'Teil' (schreibt beide Verben an die Tafel und unterstreicht 'teil-' und 'part').

#### Ebene der Syntax

(SuS wiederholen die Nutzung der Präpositionen im/am/um/0 bei Zeitangaben.)

L: Man sagt z. B. ‚Ich bin 2007 geboren.‘ Kakvu će grešku ovdje napraviti učenici engleskog?

S: In 2007!

L: Tako je, svi učenici engleskog to kažu, ali u njemačkom tog nema.

(Die Bildung des Perfekts wird wiederholt. Die L schreibt die ‚Formel‘ noch einmal an die Tafel.)

L: Imamo dva dijela. Prvi dio čine ili 'habe' ili 'bin'. 'Bin' koristimo kad dolazi do promjene mjesta ili stanja, a 'habe' za sve ostalo. I onda dolazi particip glavnog glagola. To znate već iz engleskog, i tamo koristite 'participle' za prošlost, je l' tako? Kako ćemo napraviti particip pravilnim glagolima? (...)

L: Wie alt bist du?

S: Ich habe zwölf Jahre.

L: Nije 'ich habe'. Zanimljivo je to... Kako kažeš na engleskom?

S: I am twelve years old.

L: E vidiš, ne kažeš 'I have'. Tako je isto i na njemačkom 'Ich bin zwölf Jahre alt.'

S: A joj da...

(SuS wiederholen den Wortschatz zum Thema ‚Kleidung‘. Die L zeigt auf die Kleidungsstücke und SuS nennen sie, wobei sie die unbestimmten Artikel 'eine' oder 'ein' vor dem Substantiv nutzen.)

L: Das ist...?

S: Ein Anorak.

(...)

L: Das sind...?

S: Eine Sportschuhe.

L: Ne treba vam sad 'eine' jer su dvije. To vam je kao i u engleskom, kad je npr. jedna knjiga reći ćete: 'This is a book.' A kad su dvije reći ćete: 'These are books'.

### Ebene der Phonologie

(Man beschäftigt sich mit dem Thema ‚Haus‘.)

L: Wie schreibt man Haus? Kako ćemo napisati 'Haus'?

S: H-A-U-S.

L: Bravo! (schreibt das Wort an die Tafel)

Koju će grešku u pisanju napraviti učenici engleskog?

S: H-O-U-S-E!

L: Bravo! Jer je na engleskom isto /haʊs/, samo se drugačije piše.

## Aussprache – Mnemotechnik anhand des Kroatischen

(Die L schreibt Märchenfiguren an die Tafel auf. SuS ‚helfen‘ bei Lauten, die auf Deutsch anders als auf Kroatisch geschrieben werden. Die L erinnert die SuS auf einen Trick, den sie schon früher ins Heft aufgeschrieben haben.)

L: (zeigt auf den Buchstaben ‚Ä‘) Sjećate se kako smo rekli da ćete zapamtiti kako se ovo slovo čita? JEDNA JABUKA – Čitaš A.

(zeichnet zwei kleine Äpfel über den Buchstaben ‚A‘, die als Umlaute dienen)

Kad 'a' dobije iznad sebe DVIJE JABUKE – Čitaš E.

Die Schüler machen Sprachvergleiche:

(SuS lernen die Bezeichnungen für Räume im Haus. Die L zeigt auf die Bilder und nennt die Räume.)

L: Der Balkon.

S: Balkon je i na hrvatskom. Na hrvatskom se isto kaže balkon!

L: Tako je.

(SuS wiederholen die Uhrzeiten. Die L hält in ihrer Hand ein Modell der Wanduhr und bewegt die Zeiger.)

L: Wie spät ist es jetzt?

S1: Halb zwei.

L: Sehr gut.

S2: A u engleskom je 'half past'.

L: Tako je.

(Die L stellt Fragen als Einleitung ins Thema ‚Haus‘.)

L: Was ist hinter dem Fenster (zeigt aufs Fenster), der Garten oder das Schlafzimmer?

SuS: Der Garten!

L: Sehr gut. Und was bedeutet das Fenster? Što je 'Fenster'?

S1: Prozor!

S2: Window!

L: Bravo!

(SuS haben gerade den Wortschatz zum Thema ‚Kleidung‘ wiederholt. Die L fügt dem Thema die Adjektive ‚kurz‘ und ‚lang‘ hinzu.)

L: Ist der Schal lang oder kurz?

S: Lang.

(...)

L: Hat das T-Shirt lange oder kurze Ärmel?

S: Kurze!

L: Točno! A što znači ta rečenica?

S: Je l' ima kratki ili dugi rukav.

L: A kako si znao da 'Ärmel' znači rukav kad to još nismo učili?

S: Jer je na engleskom 'arm' – ruka.

L: Bravo! A i na njemačkom isto 'Arm' znači ruka.

### Kommunikationsstrategien

(SuS lernen die Bezeichnungen für Räume im Haus.)

L: (zeigt auf das Bild eines Schlafzimmers)

In diesem Zimmer schläft man. Wie heißt es dann, weiß es jemand?

S: ‚Schlafroom‘!

L: Super! Ali '-room' je na engleskom. Na njemačkom postoji '-raum', npr. 'Abstellraum' ili 'Computerraum'. Ali za sobu kažemo 'Schlafzimmer'.

(Die L setzt fort mit der Einführung weiterer Räume: Wohnzimmer, Badezimmer...)

S: (hebt die Hand)

Ja sam samo htjela reći da ćemo ovo lako zapamtiti jer sve riječi imaju u sebi 'Zimmer', a kad dijeliš s nekim sobu, možeš reći da ti je on cimer.

L: Bravo! Vidiš kako puno njemačkih riječi već znate zbog germanizama.

## Anhang 2: Transkript des Experteninterviews

A: Koje strane jezike govorite i koliko se kompetentnima smatrate u njima?

B: Njemački kao prvi strani jezik, koji sam učila od osnovne škole, a engleski i talijanski kao drugi strani jezik. Tek od srednje škole sam ih počela učiti, s tim da je onda talijanski bio izbor za studij pa sam to i odstudirala, a engleski ukupno samo četiri godine učenja onog dva sata tjedno u cijelom životu. Međutim, sad nakon trideset godina od fakulteta – a talijanski dvadeset godina nisam uopće koristila, dok smo na postdiplomskom engleski daleko više koristili – zbog engleskog inputa imam osjećaj da je engleski daleko više u mom mozgu narastao, a talijanski se negdje smežurao, ja se u talijanskom više ne osjećam sigurno. U engleskom sam svjesna da nisam kompetentna, međutim sasvim sigurno znam na razini na kojoj znaju današnja djeca koja uče engleski.

A: Dovoljno da možete na nastavi povezivati gradivo s engleskim?

B: Nešto. Ja njima vrlo, vrlo često kažem: „Pazite, meni engleski nije, ja nisam profesor engleskog i ako čujete da sam nešto pogriješila, ispravite!“ I onda i učenici isto imaju osjećaj da i oni mene mogu nešto naučiti. Pa sam im neki dan 'einbrechen' objasnila kao 'to break in', da skuže sami što znači 'einbrechen' i onda mi je jedan učenik mali rekao: „A znate da ako je jako, na silu, onda se to kaže 'to breach'.“ I diktirao je da ja napišem na ploču 'breach' da i ostali nauče. To je bilo super.

A: Talijanski ne koristite samo zato što se ne smatrate više dovoljno kompetentnima ili zato što mislite da nije dovoljno sličan njemačkom?

B: Sigurno spomenem kad je 'finestra' recimo i 'Fenster', tog se sjetim uvijek, pogotovo u razredima gdje znam da troje-četvero dobrih učenika uči francuski istovremeno, pa zbog njih onda kažem: „A kako je na francuskom?“ Ali u puno, puno manjem opsegu nego engleski. Zašto koristim engleski? Nisam to prije radila. Zato što mi se čini da velik dio naše urbane djece odrasta s tolikim engleskim inputom da im je engleski često gotovo izjednačen s materinskim. To se kod mojih djevojčica desilo, znači bez roditeljske intervencije, bez ijednog tečaja u vrtiću, bez vrtićkog engleskog ili slično, one vrlo često znaju englesku riječ, a ne sjete se hrvatske.

A: Na promatranju Vaše nastave primijetila sam da često koristite engleski i hrvatski jezik kad nešto objašnjavate, uvodite ili uvježbavate neko gradivo. Možete li komentirati zašto to radite, što želite postići s tim?

B: Vrlo rado. Kao mladi profesor njemačkog čovjek jako brzo zaboravi da je u osnovnoj školi bilo sigurno 90% učenika u razredu koji uopće nisu mogli pratiti nastavu i koji su dobivali pred 30-40 godina jako loše ocjene za to. A ovih 10% razreda gotovo i bez učenja imali su petice. Da sam u srednjoj školi, pogotovo recimo u jezičnoj gimnaziji, sigurno ne bih toliko govorila hrvatski. Ali vrativši se na radno mjesto u osnovnu školu i osvijestivši to i preko vlastite djece i preko druge djece i preko djece koja dolaze na instrukcije, shvatila sam da vrlo često nas učenici gledaju i mi mislimo i vjerujemo da su nas razumjeli, ali zapravo nisu razumjeli. I u nekim grupama ovdje sad u školi imam djecu kojima i kad na hrvatskom nešto objasnimo, iskreno nam kažu da ništa nisu razumjeli. Zato sam shvatila da im po dva-tri-četiri puta trebamo, zato što je mnogima u razredu i slušna pažnja loša... Čini mi se da ako bismo se i pridržavali cijelo vrijeme njemačkog, da bi se onda oni koji imaju lošu sliku o sebi i čija je slušna pažnja slabija, vrlo brzo povukli i potpuno prestali slušati. I meni vlastita kći kaže: „Mama, ja sam učiteljicu gledala i ona je mislila da je ja slušam, a ja sam razmišljala o svom romanu koji pišem.“ Tako da zbog toga to radim.

A: Želite li reći da to radite više zbog nekakve motivacije učenika i da se ne osjećaju preopterećeno njemačkim?

B: Ne da se ne osjećaju preopterećeno, nego da se osjećaju sigurnije, da su sigurno sve razumjeli i da nekad smanjimo u nekim razredima, ne u svim razredima, u ovim početnim, prva-druga-treća godina učenja, gdje znam da imam djece s individualiziranim pristupom, djece s poremećajem u pažnji, djece kojima je to već osmi sat pa su i gladni – jer oni sigurno nisu koncentrirani. Međutim, ponekad je tu zamka jer onda profesor počne više govoriti hrvatski, nego što bi trebao, dakle apsolutno se zalažem za to da, gdje god možemo, maksimalno idemo na njemački. Međutim, današnja djeca i mladi, nekad im je to i previše umjetno, nekad im je to artifičijalno i nekad jednostavno to ne prihvaćaju. Recimo u onom razredu koji ima prvi strani jezik njemački, sad smo se dogovorili i samo govorimo njemački. Ali i tamo imamo takve detaljne perfekcionističke djece, koja, iako su 5.0, ipak nam kažu: „Čekajte, to znači...?“ Sami traže prijevod. Toliko su detaljni da nisu sigurni jesu li razumjeli općenito i traže prijevod. Naš input njemačkog je zapravo toliko mali da recimo mi kažemo „Das ist das Fenster.“, a neki od njih zapamte „Aha, to je roleta.“ ili „Mračno je.“ ili „Presvijetlo je.“ Znači ne možemo biti sigurni da smo uvijek, čak i da govorimo istim jezikom, materinskim, postoji mogućnost da ćete dio toga Vi mene shvatiti krivo.

A: Dakle, ovako se i učenici osjećaju sigurnije i Vi ste sigurniji da su shvatili?

B: Da.

A: Vi ste se sada više referirali na prevođenje na hrvatski pri objašnjavanju, što me također zanimalo. Međutim, pitanje je bilo usmjereno i na usporedbe koje radite kad primijetite sličnosti između jezika. Primjerice, kad primijetite da je neka njemačka riječ djeci poznata kao germanizam iz hrvatskog. Isto tako i kod sličnosti s engleskim. Mislite li da učenicima na taj način olakšavate pamćenje gradiva?

B: Apsolutno. Mi ih onda, čini mi se... Ciljano to radim iz najmanje tri razloga. Prvi je motivacijski. Oni misle kad nam dođu da ne znaju ništa. I onda malo po malo shvate: „Oh, pa ipak sam to razumio.“ Drugi je da ciljano razvijamo njihovu moć, odnosno ne moć, nego tehniku da traže značenje uspoređivanjem s engleskim ili s nekim drugim jezikom. I treće, ako oni usvoje tu tehniku, oni će, čini mi se, puno lakše moći i u drugim situacijama uzeti analogiju, zaključiti iz konteksta, pokušati i potruditi se više, a neće odmah vidjeti neku riječ recimo Fenster i reći nikad čuo, a recimo govori i francuski istovremeno. Tako da mislim da to ima svoje vrijednosti.

A: Odlično, moram reći da ste potvrdili moju pretpostavku koju sam stekla promatrajući Vašu nastavu. Također ste tada znali naglašavati „Fehler sind willkommen!“, čini mi se, u nastojanju da učenici pokušaju dokučiti neko novo značenje ili da se ne boje usmeno izraziti. Možete li to komentirati?

B: To je zbog toga jer su nažalost oni naučeni da pojedine učiteljice – možda sve manje i manje, ali definitivno to još postoji – na neku krivu pretpostavku i krivi, odnosno neispravni učenički odgovor reagiraju s „Ah, kakva je to glupost!“ I onda se oni naravno boje bilo što reći. I želim ih malo potaknuti da se potrude. Pa sam čak počela i petice davati za postavljanje pametnih pitanja.

A: Što mislite o greškama koje nastanu zbog oslanjanja na predznanje iz drugih jezika, npr. ako netko pomiješa dio riječi s engleskim ili ako napravi grešku jer je neka riječ lažni prijatelj s istom riječi u drugom jeziku. Kako reagirate u situaciji kad se to dogodi?

B: Apsolutno sam tolerantna prema tome. Sad smo evo u našoj školi uspjeli postići to da ako neki učenik kojem je prvi strani jezik njemački na engleskom napiše imenicu velikim slovom gdje ne treba ili kod mene obrnuto, da to u prvoj godini učenja toleriramo, a kasnije ako je većina, recimo ako je dvije trećine točnih, a jedna trećina pogrešnih riječi, što se tiče tog velikog i malog slova, možda je dijete bilo više fokusirano... Dakle, ne treba, ne tražimo prefekcionizam sad u tome. U prvim godinama učenja u osnovnoj školi. Ako se poslije dogovorimo s razredom „Sad ćemo u ovom testu ili u ovom mjesecu biti fokusirani na to da razlučimo englesko pisanje od njemačkog i da sad više nijednu imenicu ne pogriješimo“, onda u tom mjesecu ciljano to i ispravljamo. Međutim, ponekad će njima svejedno pasti

koncentracija i opet će nešto pomiješati. Slično je i s pogreškama u materinskom jeziku, neke su do te mjere fosilizirane da kad se trudimo, onda ih ispravno koristimo, npr. „Objesi to. – Kamo da objesim?“, ali će se i nama kao materinskim govornicima, školovanim, dogoditi opet da dijete pitamo „Gdje da to stavim?“.

A: A možete li detaljnije komentirati situacije kada učenici npr. uče nove riječi pa se dogodi neka greška uzrokovana lažnim prijateljima?

B: Da oni često umjesto 'Bruder' znaju reći ili napisati 'brother', pa kod 'Vater' i sl. Sad mi je pobjegla misao, ali jako je bitan faktor kod tog da im mi omogućimo da se posluže na primjer engleskim – osjećaj uspjeha. Ako dijete prepozna da recimo 'Onkel und Tante' znače teta i stric i pitamo „Kako si ti to jedini u razredu znao?“... Sad imam jednu grupu slabijih učenika i jedan jedini u razredu shvati. Kaže „Pa u engleskom je 'uncle'.“ I njegov osjećaj uspjeha je toliko bitan da će se on odvažiti i dalje tražiti isto. A kod nekih ostalih, evo sad imam slučaj, radili smo obitelj i došli smo do tog 'Onkel' i 'Tante' i oni su predlagali da to znači prijatelj, rođak... Nevjerojatno, znači uopće nije razvijen mehanizam i tehnika da uspoređuju.

A: Mislite li da Vi na to možete utjecati svojim primjerom? Ako Vi konstantno povlačite paralele na nastavi i upućujete na sličnosti, mislite li da oni s vremenom mogu početi isto na taj način razmišljati?

B: Pa uvjeren sam da da. Da možemo to. Sad nećemo vidjeti vjerojatno kod svih rezultate odmah, ali kako koji mozgić sazrijeva – sigurno. Isto kao kod pisanja sastavaka. U početku nam se čini da je to nemoguće nekog naučiti, a onda im malo po malo ipak ide.

A: Meni je na Vašoj nastavi to uspoređivanje između jezika uvijek djelovalo spontano. Donosite li ikada planirano materijale i zadatke koji kombiniraju više jezika?

B: Ne, uvijek je spontano... Ne vidim potrebu zašto bismo mi sada planirano išli... Možda na jednom satu, prvom, kad se uče germanizmi pa onda napraviti jednu listu ili imati na zidu negdje neki plakat s englesko-njemačkim rječnikom pa baš izvući riječi koje su slične. Ili za grupu koja uči francuski da vode jedan plakat i kad otkriju nešto da tamo upišu. To je zgodno onda i za ostale učenike koji tu prolaze pa vide. Mi na razini škole imamo ove godine baš taj projekt za Europski dan jezika. Nismo radili kao do sada pjesmice, recitacije i nekakvu priredbu, nego smo oblijepili cijelu školu s radnim listićima s tri-četiri zastavice različitih jezika i onda je pojedina grupa za vrijeme nastave francuskog ili engleskog ili njemačkog hodala školom i dopunjavala – tamo gdje su vidjeli riječ na francuskom i engleskom, nadopunili su još kako se to kaže na njemačkom. I time smo osvijestili kod mlađih učenika



koji još ne uče jezike da se iste stvari mogu reći na različite načine na različitim jezicima, negdje je to slično, a negdje je to različito.

A: Vi ste se, dakle, udružili kao profesori stranih jezika u tom projektu?

B: Da. Možda bi bilo zgodno i – nisam nikad do sad to radila ciljano, ali sad kad razmišljam o tom, sad kad ste me pitali – bilo bi divno da im jedanput donesemo neki zadatak u smislu: „Sad ste vi mali detektivi. Idemo vidjeti u ovim tu usporednim tekstovima, malim tekstićima, dvije-tri rečenice na engleskom, dvije-tri-četiri rečenice na njemačkom, hoćete li uspjeti nešto dešifrirati uspoređujući njemački i engleski.“

A Stella Letica nam je prezentirala jedanput u Ministarstvu jedno istraživanje, koje je potpuno nepoznati tekst na njima nepoznatom jeziku dalo ispitanicima i točno su lijepo dobili rezultat: Što više jezika je ispitanik prethodno učio, to je viša bila razina zaključivanja o temi i izrečenom u tom tekstu.