

Mirela Landsman Vinković | Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, mlandsma@ffzg.hr

Der Fremdsprachenunterricht zwischen ›aufgeklärter Einsprachigkeit‹ und ›aufgeklärter Mehrsprachigkeit‹

1. Einleitung

Der Traum von einer perfekten und universalen Sprache durchzieht die Geschichte aller Kulturen.¹ Das Thema der Sprachenverwirrung, die folglich zur Mehrsprachigkeit führte, wird in diesem Beitrag als ›felix culpa‹ betrachtet, weil »die Wahrheit der Sprache [...] in dieser Pluralität der Sprachen«² liegt. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (weiter im Text FSU) gerichtet, der schon an sich eine mehrsprachige Umgebung darstellt.³ Einerseits denkt man hier an eine gelungene Symbiose zwischen L1 und L2 im FSU. Da die L1 als Fundament für den Spracherwerb jeder weiteren Sprache fungiert,⁴ sollte es im FSU zu einer systematischen Verzahnung von L1 und L2 kommen, die Butzkamm ›aufgeklärte Einsprachigkeit‹⁵ nennt. Andererseits sieht Roche

Im vorliegenden Beitrag werden die Resultate einer Untersuchung dargestellt, die unter Lehramtsstudierenden der Germanistik im Rahmen ihres Schulpraktikums an weiterführenden Schulen durchgeführt wurde, um zu ermitteln, welchen Teil ihres Sprachrepertoires sie in der Lehrprobe benutzen, beziehungsweise bei der Erstellung ihrer Unterrichtsentwürfe in Betracht ziehen. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei der Sprachvergleich und das Code-Switching. Der Beitrag soll Aufschlüsse darüber geben, welche Sprache, aus welchem Grund und in welchem Moment im DaF-Unterricht einzusetzen ist, um einen nach den Postulaten der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipierten Fremdsprachenunterricht zu gestalten.

1 Vgl. Eco: *U traganju za savršenim jezikom*.

2 Genette: *Mimologiken*, S. 184.

3 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 5.

4 Butzkamm/Caldwell: *The Bilingual Reform*, S. 14.

5 Butzkamm: *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb*.

im FSU keinen einzelsprachbezogenen Unterricht mehr, sondern »eine pragmatische Mischung der verfügbaren Sprachen«,⁶ was er als ›aufgeklärte Mehrsprachigkeit‹ bezeichnet. Jedoch ist eine solche Mehrsprachigkeit auf keinen Fall selbstverständlich. Vielmehr verlangt sie von der Lehrkraft einen Perspektivenwechsel und eine ausführliche Beschäftigung mit dem Sachverhalt, sogar eine Schulung.

Im theoretischen Teil des Beitrags wird zuerst auf die Rolle der L1 im FSU eingegangen. Danach wird der Fokus auf das Code-Switching und seine Entwicklung von einem eher negativ konnotierten Begriff zu einem von großer Kreativität zeugenden Phänomen gelegt. Weiterhin wird das Konzept der Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des DaF-Unterrichts im kroatischen Kontext problematisiert. Darauf baut auch die folgende Untersuchung auf, die unter Lehramtsstudierenden der Germanistik an der Zagreber Philosophischen Fakultät im Rahmen ihres Schulpraktikums an Gymnasien und weiterführenden Schulen durchgeführt wurde. Die Untersuchung, in deren Fokus der Sprachvergleich und das Code-Switching steht, soll Aufschluss darüber geben, welche Sprache, aus welchem Grund und in welchem Moment im DaF-Unterricht einzusetzen ist, um einen nach den Postulaten der Mehrsprachigkeitsdidaktik⁷ konzipierten DaF-Unterricht zu gestalten.

2. Die Rolle der L1 im Fremdsprachenunterricht

Bereits 1882 empörte sich der deutsche Sprachwissenschaftler und Neophilologe Wilhelm Viëtor in seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* über den Einsatz der Grammatik-Übersetzungsmethode im Unterricht moderner Fremdsprachen und plädierte für die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz.⁸ Gerade deshalb gilt sein Werk als Manifest einer Neuorientierung des FSU, in dem einerseits die Einsprachigkeit, also das Streben nach ausschließlicher Verwendung der Zielsprache, und andererseits die Vermeidung der Verwendung der Erstsprache im FSU gefördert werden. Während des größten Teils des 20. Jahrhunderts wurde

6 Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*, S. 63. – Es handelt sich dabei um keine zufällige Mischung oder Hybridisierung (vgl. Roche: *Mehrsprachigkeit als Herausforderung*, S. 26), sondern um einen gut durchdachten und systematischen Ansatz zur Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen, die zum sprachlichen Repertoire der Lernenden gehören.

7 Vgl. Berthele: *Mehrsprachigkeitskompetenz*; Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*.

8 Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, S. 116f.

die Verwendung der Ziel- bzw. Muttersprache im FSU auf eine solche Weise betrachtet. Allerdings wurde dieser Ansatz in den letzten Jahren unter die Lupe genommen und sogar zunehmend in Frage gestellt. Ernesto Macaro unterscheidet drei Standpunkte in Bezug auf die Häufigkeit des Einsatzes der L1 im FSU:⁹

1. Den extremsten Standpunkt nennt Macaro die virtuelle Position (eng. ›virtual position‹). Hier wird die L1 aus dem FSU eliminiert.

2. In der Mitte befindet sich nach Macaro die sogenannte maximale Position (eng. ›maximal position‹). Hier wird der Zielsprache im FSU zwar eine exklusive Rolle zugeschrieben, aber die Vertreter dieses Standpunkts sehen ein, dass die L1 doch manchmal im FSU eingesetzt werden müsste. Dies halten sie aber für einen Fehltritt, der sich negativ auf den Lernprozess auswirken wird.

3. Die gemäßigte und realistische Sichtweise nennt Macaro die optimale Position (eng. ›optimal position‹); ein optimaler Einsatz der L1 liege vor, wenn das Code-Switching in einem kommunikativen Unterricht zur Verbesserung des L2-Spracherwerbs und/oder des Niveaus der Sprachkompetenz in der L2 mehr und besser als der ausschließliche Gebrauch der L2 beitragen kann.

Eine ähnliche Einstellung findet man auch bei Wolfgang Butzkamm, der sich für die sogenannte ›aufgeklärte Einsprachigkeit‹ einsetzt, wobei der FSU, der ausschließlich in der L2 durchgeführt werden sollte, als das Ziel und nicht als der Weg zu diesem Ziel zu betrachten ist. Der Einsatz der L1 im FSU soll systematisch und gezielt, zugleich diskret und wohldosiert erfolgen. Die Muttersprache aus dem FSU zu verbannen wäre laut Butzkamm »ein fataler Irrtum«. ¹⁰ Dabei stellt sich die Frage, wie diese ›Wohldosiertheit‹ zu erlangen ist. Laut Friederike Klippel und Sabine Doff sollte der FSU nach dem folgenden Motto organisiert werden: »So viel L2 wie möglich, so viel L1 wie nötig«. ¹¹ Wann ist aber dann der L1-Einsatz im FSU willkommen?

Für Klippel bieten sich besonders zwei Situationen zu einer gewinnbringenden Verzahnung zwischen der L1 und L2 im FSU an. ¹² Zum einen sind das Situationen, in denen die Lehrkraft die Lernenden dazu motiviert, über die Sprachen zu reflektieren und nach Unterschieden zwischen den

9 Macaro: *Teacher use of codeswitching*, S. 36–38.

10 Butzkamm: *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb*.

11 Klippel/Doff: *Englischdidaktik*, S. 205.

12 Klippel: *Englisch in der Grundschule*, S. 21.

zwei Sprachen zu fragen, was zur Entwicklung ihrer ›Language Awareness‹¹³ führt. Zum anderen ist das die Teilnahme an der Projektarbeit, bei der Lernende die Rolle des Sprachmittlers übernehmen. Herwig Wulf unterstützt den Gebrauch der L1 im FSU, falls es zwischen den Sprachen eine phonetische oder graphische Ähnlichkeit gibt, und sieht im Sprachvergleich das Potenzial für die Entwicklung der Sprachbewusstheit und Sprechlernbewusstheit.¹⁴

Es fehlt nicht an Untersuchungen zum Einsatz der Ziel- und Ausgangssprache seitens der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht;¹⁵ die erste *globale* Untersuchung zu diesem Thema wurde 2013 unter der Obhut vom British Council von Graham Hall und Guy Cook durchgeführt.¹⁶ An der Untersuchung nahmen insgesamt 2785 Englischlehrer*innen aus 111 Ländern teil. Mit Englischlehrer*innen aus 17 Ländern wurde danach ein detailliertes Interview durchgeführt.¹⁷ Hall und Cook entschieden sich in ihrer Untersuchung für den Ausdruck ›die eigene Sprache‹ (eng. ›own language‹), weil ihrer Ansicht nach die Sprache, die neben der Zielsprache von den Lernenden und Lehrenden gebraucht wird, oft nicht ihre L1 ist. Den Begriff Muttersprache vermeiden sie auch, weil sich dieser Begriff oft auf die ›mother's mothertongue‹ beziehen kann. Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass eine Mehrheit der Englischlehrer*innen, die an der Untersuchung teilnahmen, die L1 im FSU gebrauchten, und zwar wie folgt: 30,1 % manchmal, 25,7% oft und 16,2 % immer für die Erklärung der Bedeutungen, die in der Zielsprache nicht klar sind. 61,5 % der Befragten erklären mithilfe der L1 den Wortschatz und 58,1% die Grammatik. Weiterhin sorgt der Gebrauch der L1 für eine gute Stimmung in der Klasse (53,2%) sowie für die Disziplinerhaltung (50,4%). Der Tabelle 1 lassen sich die wichtigsten Argumente für bzw. gegen den Gebrauch der ›eigenen Sprache‹ im Englischen als Fremdsprache entnehmen, die aus der Untersuchung hervorgegangen sind.

- 13 In diesem Beitrag wird der Begriff ›Language Awareness‹ nicht ins Deutsche übersetzt, da er nicht nur die Sprachbewusstheit (was eine wortwörtliche Übersetzung des Begriffs wäre), sondern auch Sprachaufmerksamkeit, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstmachung u.Ä. beinhaltet.
- 14 Wulf: *Communicative teacher talk*, S. 64.
- 15 Vgl. Duff/Polio: *How much foreign language*; Macaro: *Teacher use of codeswitching*; Levine: *Code Choice in the Language Classroom*; Čurković Kalebić: *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*; Landsman Vinković: *Učinak poučavanja razrednomu jeziku*.
- 16 Hall/Cook: *Own-language Use in ELT*.
- 17 Folgende Länder nahmen am Interview teil: China, Indonesien, Frankreich, Estland und Argentinien (Grundschule, Sekundarstufe I); Malaysia, Saudi-Arabien, Litauen, Spanien, Griechenland, Ägypten (Sekundarstufe II); Armenien, Brasilien, Japan, Mexico, Portugal und die Türkei (Tertiärer Bereich).

Tabelle 1: Argumente für und gegen den Gebrauch der eigenen Sprache im FSU
(nach Hall/Cook: *Own-language Use in ELT*, S. 18f.)

Argumente für den Gebrauch der eigenen Sprache im FSU	Argumente gegen den Gebrauch der eigenen Sprache im FSU
<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich der eigenen mit der Zielsprache • Abbau der Angst vor der Zielsprache • Übersetzung als effektive Lernstrategie • Förderung der Zusammenarbeit unter den Lernenden durch den Gebrauch der eigenen Sprache • Vermittlung der Bedeutung durch die eigene Sprache ist zeitsparend 	<ul style="list-style-type: none"> • weniger Möglichkeiten für das Sprechen und Üben der Zielsprache • weniger Möglichkeiten für das Hören und Verstehen der Zielsprache • Gebrauch der eigenen Sprache hält die Lernenden davon ab, in der Zielsprache zu denken • Gebrauch der eigenen Sprache führt zur Interferenz (zu negativem Transfer) • Gebrauch der eigenen Sprache ist in multilingualen Klassen unpraktisch

Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die Lehrenden einerseits generell mit der These übereinstimmen, dass die Zielsprache als Hauptsprache im FSU zu betrachten ist, andererseits haben sie aber kein schlechtes Gewissen angesichts des Gebrauchs der L1 im FSU. Glenn Levine behauptet, dass schlechtes Gewissen auch unbegründet wäre, da jeder Versuch, den FSU ohne L1 zu gestalten, aussichtslos und daher zu vermeiden sei. Sie wird im FSU eingesetzt, auch wenn sie ausdrücklich verboten wird.¹⁸ Wenn in keinem anderen Fall, dann sicherlich während des Small Talks zwischen den Lernenden, wenn sie in Paaren oder Gruppen arbeiten und dabei ›über die Bedeutung verhandeln‹ (eng. ›negotiating for meaning‹, kro. ›pregovaranje o značenju poruke‹),¹⁹ zwischen der Lehrperson und den Lernenden am Anfang und am Ende einer Unterrichtsstunde, sehr oft auch bei der Bearbeitung der L2-Grammatik. Auch wenn all dies ausbleibt,

18 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 70. Levine ist folgender Ansicht: »Let's cut to the chase: in any language class, even the English class referred to by the Chinese student, in which L1 use was expressly forbidden, students' L1 will be used.«

19 Medved-Krajnović: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, S. 90.

wird die L1 höchstwahrscheinlich als ›selbstbezogene Sprache‹ (eng. ›private speech‹) gebraucht.²⁰

Das Insistieren auf der Einsprachigkeit wird schon von Anfang an zum Scheitern verurteilt, da man im FSU mit mindestens zwei Sprachen rechnen kann, mit der Zielsprache und L1. Daher meint Levine, dass der FSU für sich genommen schon eine multilinguale Umgebung ist (eng. ›multilingual environment‹).²¹ Es geht aber nicht darum, ob die L1 im FSU eingesetzt wird. Im Mittelpunkt steht das Ausbleiben der kritischen Reflexion über die Frage des Codes im FSU. Levine spricht in diesem Kontext über ›code choice status quo‹. Macaro verlangt in diesem Zusammenhang »einen Rahmen, welcher festlegt, wann die L1 ein wertvolles Werkzeug und wann nur die einfachste Lösung ist«. ²² Es ist entscheidend zu wissen, welche Sprache aus welchem Grund und in welchem Moment im FSU eingesetzt werden soll. Dies führt uns zu dem Begriff Code-Switching, welcher nun näher erklärt werden soll.

3. Code-Switching und Mehrsprachigkeit

Einer der führenden Forscher im Bereich der Mehrsprachigkeit, François Grosjean, definiert das Code-Switching als »abwechselnde Nutzung zweier Sprachen; das heißt, dass der Sprecher für ein Wort, eine Phrase, einen Satz einen vollständigen Wechsel in eine andere Sprache durchführt und dann in die Ausgangssprache zurückkehrt«. ²³ An dieser Definition wurde kritisiert, dass sie den Wechsel in die Ausgangssprache voraussetzt. Nach Colin Baker hingegen kommt es immer dann zum Code-Switching, wenn »ein Individuum (mehr oder weniger absichtlich) zwischen zwei oder mehreren Sprachen wechselt«. ²⁴

Noch Mitte des 20. Jahrhunderts wurde Code-Switching als ›defizitärer Sprachgebrauch‹ charakterisiert. Interessanterweise entwickelten weiterführende Forschungen in den darauffolgenden Jahrzehnten eine entgegengesetzte Vorstellung von Code-Switching, das nicht mehr als etwas Minderwertiges betrachtet wurde, sondern eher als ein vielschichtiges Phänomen,

20 Vgl. Lew S. Wygotski über Selbstgespräch. In: *Lexikon der Argumente. Philosophische Themen und wissenschaftliche Debatten*. <[https://www.philosophie-wissenschaft-kontroversen.de/details_psychologie.php?id=2488593&a=\\$a&autor=Wygotski&vorname=Lew%20S.&thema=-Selbstgespr%C3%A4ch](https://www.philosophie-wissenschaft-kontroversen.de/details_psychologie.php?id=2488593&a=$a&autor=Wygotski&vorname=Lew%20S.&thema=-Selbstgespr%C3%A4ch)> (Zugriff: 1.9.2023).

21 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 5.

22 Macaro: *Analysing Student Teachers' Codeswitching*, S. 545.

23 Zitiert nach Bot/Roche: *Code-Switching*, S. 162.

24 Ebd.

»das von großer Kreativität zeugt«²⁵ und sogar zur Sprachbereicherung führen kann. Ein bewusstes Code-Switching wird hier als »a suggestive indicator«²⁶ für die Fähigkeiten von mehrsprachigen Individuen verstanden, die Code-Switching als Mittel zur effektiven Kommunikation nutzen. Durch die Analyse von Code-Switching kann ein besseres Verständnis der Verwendung und der gegenseitigen Beeinflussung von Sprachen in mehrsprachigen Gemeinschaften erlangt werden. Daher kann Code-Switching als ein Merkmal von Mehrsprachigkeit verstanden werden.

Mehrsprachigkeit wird auf vielfältige Weise definiert: etwa auf Grundlage der Sprachkompetenz, der Sprachverwendung oder des Verhaltens der Sprecher*innen.²⁷ In dem vorliegenden Beitrag bezieht sich dieser Begriff auf die Verwendung von mehr als einer Sprache.²⁸ Die Mehrsprachigkeit wird als »eine Antwort auf eine konkrete Kommunikationssituation« bezeichnet, wobei jede Person »zunächst aus pragmatischen Gründen mehrsprachig wird.«²⁹ Dementsprechend bietet »der Begriff ›aufgeklärte Mehrsprachigkeit‹ eine didaktische Perspektive auf Mehrsprachigkeit«,³⁰ was konkret bedeutet, dass der (Fremd-)Sprachenunterricht je nach pragmatischen Erfordernissen entweder ein- oder mehrsprachig gehalten werden kann. Das Ziel der Mehrsprachigkeit im Unterricht besteht laut Krumm darin, »die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein gesucht und Lernstrategien vermittelt werden.«³¹ Diese Auffassung der Mehrsprachigkeit im Unterricht ist so umfassend, dass darunter unterschiedliche Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik subsummiert werden können. So können die Lernenden von Erwerbssynergien zwischen den Sprachen profitieren³² oder sie können während einer Gruppenarbeit das gesamte ihnen zur Verfügung stehende sprachliche Repertoire nutzen, um die Bedeutung eines Textes zu erschließen. Dabei wechseln die Lernenden in ihrer eigenen Dynamik spontan zwischen den Sprachen (dt. ›Translingualität‹; eng. ›translanguaging‹), wodurch der Wissenserwerb gesteigert

25 Ebd., S. 163.

26 Poplack: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish*, S. 616.

27 Vgl. Garibova: *Historische und kommunikative Aspekte*, S. 33–35.

28 Vgl. Bot/Roche: *Kognitive Aspekte*, S. 18.

29 Vgl. Garibova: *Historische und kommunikative Aspekte*, S. 29.

30 Vgl. Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*, S. 64.

31 Vgl. Krumm: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 208.

32 Aus Tertiärsprachenforschungen geht hervor, dass »die sprachlichen Systeme aufeinander aufbauen oder interagieren« (Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*, S. 79).

und die Bildungsbenachteiligung verringert werden sollte. Weiterhin wird in diesem Kontext der Sprachvergleich auf allen Ebenen des Sprachsystems als Ansatz im FSU gebraucht, wobei der Fokus auf der Herausarbeitung positiver Transfermöglichkeiten durch die Entwicklung von Transferstrategien liegt.³³ Zu diesen Ansätzen gehört auch die Language Awareness, deren Stärkung zum Ausbau mehrsprachiger Fähigkeiten beiträgt oder etwa die Idee der Entwicklung und Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums.³⁴

Obwohl Deutschland, Österreich und die Schweiz seit Jahrzehnten als Einwanderungsländer gelten,³⁵ zeigte die Analyse von Ergebnissen aus 12 Studien über die Einstellung von (Fremd-)Sprachenlehrenden zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Umsetzung der Mehrsprachigkeit in ihrer Unterrichtspraxis,³⁶ dass sich die deutschsprachigen Länder in dieser Hinsicht nicht wesentlich davon entfernt haben, was Gogolin als »monolingualen Habitus der multilingualen Schule«³⁷ bezeichnet. Mit anderen Worten, der (Fremd-)Sprachenunterricht ist immer noch auf den Unterricht sprachlich homogener Gruppen von Lernenden ausgerichtet. Eine Analyse der Studien ergab, dass es nur dann zu einem qualitativen Einsatz von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht kommen kann, wenn die Lehrenden dazu ausgebildet worden sind und sich kontinuierlich im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik fortbilden.³⁸ Die Ergebnisse sowohl dieser Analyse als auch einer Umfrage, die unter Fremdsprachenlehrenden in Niedersachsen durchgeführt wurde,³⁹ zeigten, dass die Lehrenden der Mehrsprachigkeit aufgeschlossen gegenüberstehen und sie für nützlich und sinnvoll halten.⁴⁰ Allerdings erfolgt der Einsatz der Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht eher spontan und unsystematisch,⁴¹ wobei sich diese sprachenübergreifende Arbeit fast ausschließlich auf den Sprachvergleich zwischen der deutschen Sprache (die als L1 oder als Schul- bzw. Unterrichtssprache zu verstehen ist) und der englischen Sprache (L2) oder einer anderen schulischen Fremdsprache

33 Vgl. Petravić/Horvatić Čajko: *Lernstrategien und -techniken*.

34 Vgl. Hufeisen: *Gesamtsprachencurriculum*.

35 Daher kann in diesem Kontext von der migrationsbedingten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit die Rede sein (vgl. Garibova: *Historische und kommunikative Aspekte*, S. 30).

36 Vgl. Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*

37 Vgl. Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*.

38 Vgl. Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 5.

39 Vgl. Heyder/Schädlich: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*.

40 Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 7; Heyder/Schädlich: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, S. 194.

41 Laut Bredthauer und Engfer (*Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 5) befinden sich unter den Lehrenden, die die Mehrsprachigkeit konsequent und planmäßig im Unterricht einsetzen, hauptsächlich Lehrende mit mehrjähriger Erfahrung. Davon zeugt auch die Untersuchung von Mia Škrinjar im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema *Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht*.

(L3) bezieht,⁴² ohne Berücksichtigung von Herkunftssprachen. Eine erfolgreiche Implementierung von Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht setzt jedoch eine entsprechende Unterstützung seitens der Schulleitung und aller schulischen Fachkräfte voraus.⁴³ Darüber hinaus sollten auch Lehrwerke so konzipiert werden, dass sie das Thema Mehrsprachigkeit facettenreich und schülerorientiert behandeln.⁴⁴

Die mehrsprachige Kompetenz zählt seit Jahren zu einem der wichtigsten Bildungsziele im europäischen Raum.⁴⁵ Im kroatischen Nationalcurriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache wird die Mehrsprachigkeit bzw. die mehrsprachige Kompetenz explizit unter den Bildungszielen genannt, die besagen, dass die Lernenden unter Berücksichtigung der aktuellen Lebensumstände in Europa und der Welt sowie einer erhöhten Mobilität in der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen gefördert werden sollten.⁴⁶ Bildungs- und sprachenpolitisches Ziel ist es auch, einen positiven Einfluss auf die allgemeine Sprachentwicklung und die Entwicklung der Mehrsprachigkeit auszuüben. Der Schwerpunkt sollte dabei auf der Stärkung des Sprachbewusstseins sowie auf dem Sprachvergleich liegen. Darüber hinaus wird Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit der interkulturellen Kommunikationskompetenz erwähnt, die einen der drei Bereiche im Curriculum darstellt (neben der kommunikativen Sprachkompetenz und der Selbstständigkeit im Spracherwerb). Implizit ist die Mehrsprachigkeit in den Lernzielen der interkulturellen Kommunikationskompetenz enthalten (z.B. bei der Analyse von interkulturellen Begegnungen oder ›Critical Incidents‹). Explizit wird die Mehrsprachigkeit aber nur in einem Lernziel konkretisiert (s. das Lernziel OŠ (1) NJ B.8.3 bzw. SŠ (2) NJ B.2.3): »die Lernenden [sollen] mehrsprachige und mehrkulturelle Aspekte in Kroatien, in deutschsprachigen Ländern und in anderen Ländern, die sie in anderen Fächern und/oder außerhalb der Schule kennengelernt haben, beschreiben«.⁴⁷ Im Bereich der Selbstständigkeit im Spracherwerb wird in

42 Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 9; Heyder/Schädlich: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, S. 194.

43 Vgl. Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*; Knežević et al.: *Razvoj višezjezične kompetencije*.

44 Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 6.

45 Zur Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz s. Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Zur Plurilingualität und Plurikulturalität bzw. plurilingualler und plurikultureller Kompetenz s. Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* (Begleitband). Zur plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen s. Council of Europe: *FREPA*.

46 Vgl. *Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik*.

47 Ebd., S. 28 und 41.

einem Lernziel der Sprachvergleich thematisiert und die Rolle des positiven Transfers betont (s. das Lernziel OŠ (1) NJ C.4.1, C.5.1; OŠ (2) NJ C. 4.1, C.5.1, C.6.1 bzw. SŠ (1) NJ C.1.1; SŠ (2) C.1.1).⁴⁸ Allerdings zeigten die Ergebnisse einer unter Sprachlehrenden einer Grundschule in Zagreb durchgeführten Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit, dass theoretische Rahmenbedingungen und sogar explizit formulierte Lernziele im Curriculum nicht ausreichen, damit die Lehrenden ihren Unterricht nach Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestalten.⁴⁹ Sie vergleichen Sprachen eher intuitiv und klagen über das Ausbleiben der Aus- bzw. Fortbildung in diesem Bereich. Die Lehrperson soll laut Haukås vielmehr als der Schlüsselfaktor für die Mehrsprachigkeit der Lernenden betrachtet werden.⁵⁰ In Kroatien ist jedoch ein an der Mehrsprachigkeitsdidaktik orientierter Sprachunterricht immer noch die Ausnahme und nicht die Regel,⁵¹ was im Widerspruch zu den theoretischen Rahmenbedingungen steht, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht befürworten und unterstützen.

4. Empirische Untersuchung

4.1. Untersuchungsziele

Die vorliegende empirische Untersuchung, die sich dem Thema des Einsatzes von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen im FSU widmet, hat zwei Ziele. Als erstes soll festgestellt werden, welchen Teil ihres verfügbaren sprachlichen Repertoires die Lehramtsstudierenden der Zagreber Germanistik bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts benutzen bzw. bei der Erstellung ihrer Unterrichtsentwürfe in Betracht ziehen. Ein weiteres Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, wie oft es vor allem zum Sprachvergleich, aber auch zum Code-Switching zwischen der Zielsprache (Deutsch) und der Ausgangssprache (Kroatisch) und zwischen der Zielsprache (Deutsch) und einer weiteren Sprache kommt.

4.2. Untersuchungsteilnehmende

An der Untersuchung haben zwei Generationen von Lehramtsstudierenden der Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb teilgenommen

48 Ebd., S. 84, 92, 124, 131, 139, 165 und 202.

49 Knežević et al.: *Razvoj višejezične kompetencije*, S. 215.

50 Haukås: *Teachers' beliefs*, S. 2.

51 Vgl. Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*; Knežević et al.: *Razvoj višejezične kompetencije*.

(N=33),⁵² die im Wintersemester des letzten Jahres ihres zweijährigen Masterstudiums die Lehrveranstaltung *Schulpraktikum und begleitendes Tutorium*⁵³ besuchen. Das *Schulpraktikum* hat den Status eines Pflichtfaches. Die relativ geringe Zahl der Proband*innen lässt sich dadurch erklären, dass es sich dabei um die gesamten Kohorten der Studierenden (32 davon kroatisch- und eine ukrainischsprachig) im Abschlussjahr zweier Generationen des Lehramtsstudiums handelt. Im Rahmen ihres Schulpraktikums im Wintersemester haben die Studierenden an diversen Gymnasien und anderen weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) in Zagreb und dessen Umgebung ihre Hospitationen in der Dauer von 25 Unterrichtsstunden absolviert. Im Rahmen des Schulpraktikums hielten sie neben der (kollegialen) Beobachtung auch 4–6 ›Micro-Teachings‹ sowie drei ganze Unterrichtsstunden (zwei Probestunden und eine Lehrprobe), für die sie detaillierte Unterrichtsentwürfe erstellen sollten. Ihre Mentor*innen sind alle Deutschlehrer*innen mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung, die in ihren Unterricht zwar Sprachvergleiche implementieren, aber überwiegend intuitiv und nicht systematisch.

4.3. Forschungsfragen, Erhebungsinstrumente, Verfahren

In der Untersuchung wurden folgende Fragen gestellt:

1. Setzen die Studierenden im Unterricht Sprachvergleiche ein und wenn ja, in welchen Fällen und auf welche Weise?
2. Wird der Einsatz vom Sprachvergleich im Unterricht geplant, d.h. ist er in den Unterrichtsentwürfen enthalten oder kommt es spontan zum Sprachvergleich?
3. In welchem Maße kommt es im Unterricht zum Code-Switching zwischen Deutsch und Kroatisch bzw. zwischen Deutsch und einer weiteren Sprache?

Die Datenerhebung erfolgte zum einen mit Hilfe der schriftlich verfassten narrativen Sprachbiographien der Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung *Schulpraktikum und begleitendes Tutorium*. Die Sprachbiographien⁵⁴ stellen in dieser Untersuchung eine Informationsquelle dar,

52 Die Proband*innen sind mit dem Buchstaben S gekennzeichnet und jedem/r wird eine Zahl zugewiesen.

53 Siehe: *ECTS Information package for academic year 2023/2024. German Language and Literature with Emphasis on Teaching* (<https://theta.ffzg.hr/ECTSarhiva/2023/Studij/Index/1167>).

54 Zur Sprachbiographie als Methode der Spracherwerbsforschung vgl. z.B. Flick: *Qualitative Sozialforschung* und Mordellet-Roggenbuck: *Europäisches Sprachenportfolio*.

in welcher die wichtigsten Fakten zum Mutterspracherwerb (Standardsprache und Sprachvarietäten) und Zweit- und Fremdspracherwerb der Proband*innen enthalten sind.⁵⁵ Darüber hinaus wurden die Daten durch nicht-teilnehmende direkte Beobachtung⁵⁶ der studentischen Lehrprobe seitens der Autorin dieses Beitrags und anhand eines teilformalisierten Hospitationsprotokolls erhoben. Schließlich werden die studentischen Unterrichtsentwürfe (weiter im Text UE) inhaltlich analysiert, um festzustellen, ob ihr Sprachvergleich im FSU geplant und systematisch eingesetzt wird. Die Methode, die bei der Analyse der UE eingesetzt wurde, ist eine qualitative thematische Analyse.⁵⁷ Die durch die Untersuchung gewonnenen Daten werden überwiegend qualitativ ausgewertet.

4.4. Datenanalyse und Diskussion

4.4.1. Sprachbiographien

Aus den schriftlichen narrativen Sprachbiographien lässt sich schließen, dass alle Proband*innen mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen. Für alle Proband*innen (N=33) sind das mindestens Englisch und Deutsch. Viele Proband*innen (N=33) studieren neben dem Deutschen noch eine weitere Fremdsprache; neben dem Englischen, das zugleich die am stärksten vertretene Sprache ist (vier Proband*innen), sind dies Ukrainisch (bei einer Probandin als Mutter- und bei einer als Fremdsprache) und Russisch (zwei), gefolgt von Türkisch, Niederländisch, Schwedisch, Tschechisch, Polnisch, Slowakisch, Italienisch (jeweils eine/r). Fünf Proband*innen studieren Kroatisch als L1. Einer großen Beliebtheit erfreut sich außerdem die spanische Sprache, die entweder als Wahlfach an weiterführenden Schulen oder im Selbststudium mithilfe von Applikationen oder durch Telenovelas gelernt bzw. erworben wurde bzw. wird. Einige Proband*innen geben in ihren Sprachbiographien an, dass sie auch Französisch, Norwegisch und Esperanto⁵⁸ gelernt haben. Es erscheinen auch Latein und Altgriechisch, die die Proband*innen an klassischen Grund- und weiterführenden Schulen gelernt haben. Nur in

55 Die Proband*innen sollten sich dabei zu folgenden Punkten äußern: 1. Herkunft ihrer Familien- und Vornamen, 2. Erwerb der kroatischen Sprache und ihre erste Begegnung mit der Standardsprache, 3. Reflexion über den Erwerb des Englischen und des Deutschen sowie aller weiteren (verwandten) Sprachen.

56 Vgl. Pavlović/Stanojević: *Znanstvena istraživanja jezika i prevodenja*, S. 69.

57 Vgl. Braun/Clarke: *Successful qualitative research*.

58 Esperanto wird den Germanistikstudierenden im Rahmen des Wahlfachs *Plansprachen* beigebracht. Vgl. <<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/4151>>.

einem Fall (S26) wurde Serbisch unter weiteren (verwandten) Sprachen genannt, wobei S26 aus Bosnien und Herzegowina kommt.

4.4.2. Unterrichtsentwürfe (UE)

Insgesamt wurden 70 UE der qualitativen thematischen Analyse unterzogen, davon 33 UE von den Studierenden für ihre Lehrprobe angefertigt. Der Rest der UE wurde für die Probestunden angefertigt, die sich inhaltlich manchmal nicht von der Lehrprobe unterscheiden, die aber in einer anderen Klasse ausgeführt wurden. Das Hauptziel der thematischen Analyse bestand in der Ermittlung und Einordnung von Informationen über den Einsatz von Sprachvergleich und Code-Switching. Das spezifische Ziel der thematischen Analyse war es, die Themen der jeweiligen Unterrichtsplanung, bei denen Code-Switching und Sprachvergleich eingesetzt werden, sowie deren Umfang und Intensität zu bestimmen.⁵⁹

Code-Switching

Die Analyse der UE ergab, dass zwei Drittel der Probanden (22 von 33) bei der Planung ihres Unterrichts über den Einsatz von Code-Switching in irgendeiner Form nachgedacht hatten. Dabei handelt es sich überwiegend um das Code-Switching zwischen dem Deutschen und Kroatischen. Nur zwei Probanden haben neben dem Kroatischen auch eine andere Sprache systematisch in ihre Unterrichtsplanung einbezogen. Die betreffenden Sprachen sind Türkisch (S5) und Englisch (S19). Die Verwendung der türkischen Sprache ist auf eine Schulveranstaltung zurückzuführen, die anlässlich des Europäischen Tages der Sprachen organisiert wurde. Solche Veranstaltungen haben sich nach Meinungen von Sprachlehrenden als eine für die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz geeignete Bildungsaktivität erwiesen.⁶⁰ Im zweiten Fall (S19) kann schon von einer gut durchdachten und systematisch eingesetzten Vorgehensweise die Rede sein. Die Migrationswelle im Zusammenhang mit dem Ukraine-Krieg hat auch Kroatien erfasst – Lernende aus der Ukraine setzen ihre Bildung an vielen kroatischen Schulen fort. In diesem Sinne hat eine der Proband*innen versucht, sich bestmöglich an die neuentstandene Situation anzupassen, indem sie neben deutschen und kroatischen auch englische Ausdrücke in ihre Unterrichtsplanung integriert hat.

59 In Unterrichtsentwürfen wurden folgende Kategorien unterschieden: Lernziele, Schüleraktivitäten, Lehreraktivitäten und Didaktischer Kommentar.

60 Knežević et. al.: *Razvoj višjejezične kompetencije*, S. 221.

Die Verwendung von Code-Switching zwischen dem Deutschen und Kroatischen seitens der Proband*innen, die in dieser Untersuchung als Lehrpersonen fungieren, kann folgendermaßen systematisiert werden: 1. Übersetzungen von Vokabeln bei der Wortschatzerklärung, 2. Übersetzungen von Aufgabenstellungen, 3. Übersetzungen von metasprachlichen Ausdrücken bei der Bearbeitung der Grammatik.

Übersetzungen bei der Erklärung des Wortschatzes durch die Lehrperson sollen nach dem Unterrichtsentwurf in der Regel mündlich in Kombination mit Beispielsätzen, Synonymen und Paraphrasen (S22), oder in Kombination mit Bildern und deutschen Begriffen (S21), oder aber schriftlich als Tafelanschrieb zusammen mit den deutschen Wörtern (S23) erfolgen; sehr oft bei der Übersetzung idiomatischer Redewendungen (S6) und immer nur dann, falls wirklich nötig (S17); zur Überprüfung (S13) oder um alle inhaltlichen Unklarheiten zu beseitigen (S7). Die zwei zuletzt genannten Begründungen werden auch im Zusammenhang mit der Übersetzung von Aufgabenstellungen erwähnt (S6 und S19). Metasprachliche Ausdrücke werden fast ausschließlich zweisprachig erklärt. Bei der Bearbeitung der Negation ›nicht‹ und ›kein‹ sollen die Begriffe für Wortarten nach der Sandwich-Methode eingesetzt werden (S3, z.B. Verben – glagoli – Verben), während bei der Bearbeitung der Temporal- (S4) bzw. Relativsätze (S19) den Lernenden neben dem deutschen auch der kroatische Ausdruck angeboten wurde.

Sprachvergleich

Bei der Analyse der UE konnten fünf Beispiele für Sprachvergleiche festgestellt werden. Das erste Beispiel vergleicht das kroatische und das deutsche Alphabet, sowohl orthographisch als auch phonologisch, beginnend mit einem Beispiel eines positiven Transfers (S18). Der Sprachvergleich wird im Lernziel angesprochen (Die SuS können deutsche Buchstaben nennen und sie von den kroatischen unterscheiden; Die SuS können Unterschiede zwischen kroatischen und deutschen Lauten erkennen). Die Lehrperson motiviert mit ihren Fragen die Lernenden, Sprachvergleiche zu erschließen (z.B.: Welche Buchstaben gibt es im deutschen Alphabet, die es im kroatischen Alphabet nicht gibt? Gibt es im Kroatischen vielleicht einige Konsonantenkombinationen? – LJ, NJ. Kennt jemand Konsonantenkombinationen in der deutschen Sprache?).

Eine Probandin legt einen besonderen Akzent auf die Varietätenvielfalt der deutschen Sprache und stellt Grußformeln und Abschiedsgrüße aus deutschsprachigen Ländern in den Mittelpunkt ihres UE (S19). Anhand von Video- und Audioaufnahmen weist sie auf die innere Mehrsprachigkeit des

Deutschen hin und regt die Lernenden dazu an, verschiedene Varietäten der deutschen Sprache zu erkennen und sie im Verhältnis zum Standard einzuordnen. Dementsprechend wurden auch die Lernziele formuliert.

In zwei Fällen (S19 und S24) wurde in den UE auf die Verbindung von Kenntnissen in Deutsch und Englisch hingewiesen. Das Thema umfasste die Wiederholung der Kardinal- und Ordinalzahlen sowie die Bearbeitung der Bruchzahlen.⁶¹ Unterstützung fanden die Proband*innen im Lehrwerk *zweite.sprache@DEUTSCH.de*,⁶² das Merkmale der Tertiärsprachendidaktik aufweist. In einer anderen UE sollte das Wissen im Fach Kroatisch mit dem im Unterricht bearbeiteten Thema der Modalverben in Verbindung gebracht werden (S16).

4.4.3. Nicht-teilnehmende Beobachtung

Die nicht-teilnehmende direkte Beobachtung der von den Proband*innen durchgeführten Lehrprobe wurde von der Autorin dieser Arbeit mithilfe eines teilstrukturierten Hospitationsprotokolls durchgeführt. Im Fokus standen vor allem Lehreraktivitäten, die auf dem Code-Switching einerseits und dem Sprachvergleich andererseits basieren. Es sollte festgestellt werden, ob alle in den analysierten UE geplanten Beispiele für Code-Switching und Sprachvergleiche tatsächlich in dieser Form im Unterricht realisiert wurden. Ein weiteres Ziel dieser Analyse war es, festzustellen, ob die Proband*innen situativ und intuitiv zum Sprachvergleich greifen, obwohl so eine Intervention in ihren UE nicht angegeben wurde.

Code-Switching

Generell kann festgestellt werden, dass der Anteil der kroatischen Sprache im beobachteten Deutschunterricht viel höher ist als es die Unterrichtsentwürfe vorsehen. Die meisten Proband*innen gehen den Weg des geringsten Widerstands, sodass Code-Switching auch dort zum Einsatz kommt, wo es nicht wirklich benötigt wird (z.B. bei einfachen Aufforderungen oder Aufgabenstellungen (S1 »Nemojte odmah dizati ruke!«; S12 »Dajte se grupirajte!«) oder beim Loben (S12 »Super ste to odradili!«).⁶³ Nur wenige Proband*innen haben sich an die ›aufgeklärte Einsprachigkeit‹, d.h. an eine systematische Verzahnung von L1 und L2 im FSU gehalten, die aus ihren

61 Neben dem Sprachvergleich ist hier auch die Rede von CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German).

62 Vgl. Horvatić Bilić/Lasić: *zweite.sprache@DEUTSCH.de* 2, S. 20.

63 S1 »Hebt nicht sofort eure Hände!«; S12 »Teilt euch in Gruppen auf!«; S12 »Super habt ihr das gemacht!«

UE hervorgeht (z.B. S1, S9, S15 und S17). In einer Unterrichtssituation kommt es zu einem spontanen Code-Switching zwischen dem Kroatischen, Deutschen und Englischen. Angesichts der Tatsache, dass es in einer Klasse einen Lernenden gab, dessen Muttersprache nicht Kroatisch ist, wechselte S3 zwischen den drei Sprachen, die alle im Unterricht anwesenden Akteure beherrschen.⁶⁴ Dabei war das nicht die Herkunftssprache des Lernenden, sondern Englisch als *Lingua franca*.

Sprachvergleich

In drei Unterrichtssituationen kommt es zu einem spontanen und intuitiven Einsatz des Sprachvergleichs, obwohl dies bei der Unterrichtsvorbereitung nicht vorgesehen war. Im Falle einer der Proband*innen (S25) wurde eine sinnvolle Parallele zwischen dem Kroatischen und Deutschen in Bezug auf die Wechselpräpositionen ›in‹, ›auf‹ und ›an‹ gezogen (S25: »Ivan fährt ans Meer. (Wohin? – Akkusativ)« – »Ivan ide na more. (kamo? akuzativ)«; »Ich bin im Supermarkt. (Wo? – Dativ)« – »Ja sam u supermarketu. (gdje? lokativ – Endungen wie im Dativ)«.⁶⁵ Ein ähnliches Beispiel konnte bei S26 beobachtet werden, der versuchte, einen positiven Transfer in Bezug auf die Bildung des Perfekts im Kroatischen und im Deutschen zu erstellen (S26: »Perfekt besteht aus zwei Teilen, sowohl im Deutschen als auch im Kroatischen: Ja sam putovao. – Ich bin gereist. / Ja sam jeo. – Ich habe gegessen. Im Kroatischen gibt es nur das Hilfsverb sein, im Deutschen sein und haben.«). Die einzige Probandin, deren L1 nicht Kroatisch, sondern Ukrainisch ist (S27), bezog durch eine Aktivität ihre Herkunftssprache in den DaF-Unterricht mit ein. Da das Thema der Stunde Steckbriefe war, sollten die in Vierergruppen aufgeteilten Lernenden im Schlussteil der Stunde Fragen an die Lehrperson stellen. Durch ihre Fragen zeigten sie viel Interesse am Vergleich der zwei slawischen Sprachen, woran generell weitergearbeitet werden sollte.

4.4.4. Abschließende Diskussion

Nach der durchgeführten Datenanalyse lässt sich schlussfolgern, dass die Lehramtsstudierenden den Sprachvergleich in ihrem Unterricht zwar

64 Hier muss hervorgehoben werden, dass S3 neben der deutschen auch die englische Sprache studierte, sodass dieser Code-Wechsel ohne Hemmungen und spontan eingesetzt wurde.

65 Gleichzeitig hat die Probandin (S25) die Gelegenheit verpasst, die Kenntnisse der Lernenden in L2 (Englisch) für einen leichteren L3-Spracherwerb (Deutsch) auszunutzen. Statt »Fang an zu lesen!«, das vom Lernenden nicht verstanden wurde, hätte S25 »Beginne zu lesen!« sagen sollen, um das Verb durch die Ähnlichkeit mit der englischen Sprache verständlicher zu machen.

einsetzen, aber in einem geringeren Maße als man erwarten würde. Die Erwartung basiert darauf, dass die Studierenden im Rahmen des Pflichtfaches *Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts – Prinzipien und Verfahren des kommunikativen Deutschunterrichts*⁶⁶ unter anderem auch mit den Grundprinzipien der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie des Spracherwerbs konfrontiert werden. Darüber hinaus wird im Rahmen des als Wahlfach angebotenen Seminars *Lernersprachen – Fehleranalyse und Bewertung*,⁶⁷ für das sich in der Regel eine große Mehrheit der Lehramtsstudierenden entscheidet, anhand der Kontrastivhypothese auf die Wichtigkeit des (positiven) Transfers im FSU hingewiesen. Strukturen verschiedener Sprachen werden im Vergleich zur deutschen Sprache dargestellt, entsprechende Materialien und Aufgaben, in deren Fokus Herausforderungen beim Deutschspracherwerb liegen, werden ausgewählt, analysiert und schließlich auch entwickelt. Außerdem wird den Studierenden durch die Interlanguage-Hypothese auf das didaktische Potenzial von Fehlern beim Erlernen der L2 hingewiesen.

Die in diesem Beitrag analysierten Beispiele beziehen sich vor allem auf den Vergleich zwischen dem Kroatischen und Deutschen, gefolgt vom Sprachvergleich zwischen dem Englischen und Deutschen bzw. Türkischen, Kroatischen und Deutschen, sowie zwischen dem Ukrainischen und Kroatischen. In einem Beispiel wurden auch Varietäten der deutschen Sprache miteinander verglichen. Einige Beispiele für den Sprachvergleich erfolgen spontan und intuitiv, einige wurden aber in den UE erwähnt und zeugen daher von einem geplanten Einsatz von sprachenübergreifender Arbeit im DaF-Unterricht. Sprachvergleiche werden vor allem auf der lexikalischen und morphologischen Ebene vollzogen, selten aber auf der orthographischen bzw. phonologischen Ebene.

Es herrscht allerdings eine große Diskrepanz zwischen dem geplanten, d.h. dem im UE erwähnten und gut begründeten Einsatz von Code-Switching zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen einerseits und dem während der Ausführung der Lehrprobe eingesetzten Code-Switching zwischen diesen zwei Sprachen andererseits. In vielen Fällen wechseln die Studierenden schon bei der ersten Hürde in die kroatische Sprache und scheitern auf diese Weise an (scheinbar) einfachen Herausforderungen.

66 Vgl. *German Language and Literature with Emphasis on Teaching: Introduction to the Methodology of Teaching German: Acquisition of German as Second and Foreign Language*. In: *ECTS Information package for academic year 2023/2024* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/7099>).

67 *Learner Language – Error Analysis and Assessment*. In: ebd. (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/6928>).

5. Schlussfolgerung

Es stellt sich die Frage, wo genau der DaF-Unterricht in der Spannweite zwischen der ›aufgeklärten Einsprachigkeit‹ und der ›aufgeklärten Mehrsprachigkeit‹ steht. Zumindest was die Analyseergebnisse der Lehrproben der Untersuchungsteilnehmer*innen betrifft, wurde die Annahme bestätigt, dass die L1 im DaF-Unterricht eine ziemlich große Rolle spielt. Besorgniserregend ist das verbreitete Ausbleiben der kritischen Reflexion über die Frage des Codes im FSU (vgl. Levine ›code choice status quo‹).⁶⁸ Die geringe Zahl der gezielt eingesetzten Sprachvergleiche in den analysierten Lehrproben lässt sich dadurch erklären, dass sich nicht alle Themen im gleichen Maße für Sprachvergleiche eignen, was sicherlich eine der Einschränkungen dieser Untersuchung ist. Obwohl das Thema Mehrsprachigkeit im Programm des Lehramtstudiums an der Philosophischen Fakultät in Zagreb in den (Lern-) Zielen und Inhalten mehrerer Lehrveranstaltungen verankert ist,⁶⁹ legen die Untersuchungsergebnisse den Schluss nahe, dass sich Lehramtsstudierende die erforderlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen im Rahmen ihrer Hochschullehre nur teilweise aneignen. Insbesondere benötigen sie mehr praktische bzw. anwendungsbezogene Aufgaben zu diesem Thema. Dementsprechend wäre es vorteilhaft, zu diesem Zweck an dem bestehenden Programm weiterzuarbeiten, besonders im Rahmen der Lehrveranstaltung *Schulpraktikum und begleitendes Tutorium*, die äußerst praxisorientiert ist und versucht, möglichst viele Facetten des Schulalltags aufzugreifen. Da die Proband*innen alle an derselben Fakultät studieren, wäre es wünschenswert, ähnliche Untersuchungen im Rahmen anderer Lehramtsstudiengänge in Kroatien durchzuführen. Eine Ausweitung der Untersuchung auf Lehramtsstudierende anderer Fremdsprachen würde einen umfassenderen Überblick über die Einbeziehung der mehrsprachigkeitsrelevanten Verfahren im FSU geben. Auskunft über den Stand der Mehrsprachigkeit im FSU, der noch immer äußerst gering zu sein scheint,⁷⁰ könnte nur eine beobachtende Untersuchung des FSU der tätigen Lehrkräfte geben. Anknüpfend an die Untersuchungsergebnisse von Knežević et al.,

68 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 70f.

69 Vgl. z.B. *Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts – Prinzipien und Verfahren des kommunikativen Deutschunterrichts* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/7099>), *Lernersprachen – Fehleranalyse und Bewertung* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/6928>), *Sprachbiographien* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/2252>), *Sprachkontaktforschung* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/764>), *Bilingualism* (<https://anglist.ffzg.unizg.hr/?p=26045&lang=en>).

70 Vgl. Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*, S. 33.

die besagen, dass unter den Grundschullehrenden in Kroatien eine positive Einstellung zum Fremdsprachenerlernen und zum Einbeziehen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in ihrem Unterricht herrscht, sollte es zu einer näheren Zusammenarbeit der Fremdsprachenlehrenden an diversen Schulen und Fremdsprachenmethodiker*innen und -didaktiker*innen aus dem Hochschulbereich in Bezug auf die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz kommen. Das benötigt auf jeden Fall eine gut durchdachte und fundierte Aus- und Fortbildung aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure.

Literaturverzeichnis

- Baker, Colin: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual matters 2006.
- Berthel, Raphael: *Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik*. In: *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Hg. Franziska Bitter Bättig. Zürich: Seismo 2010, S. 225–239.
- Bot, Kees de; Roche, Jörg: *Kognitive Aspekte*. In: *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 18–28.
- Bot, Kees de; Roche, Jörg: *Code-Switching*. In: *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 162–175.
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria: *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. London: SAGE 2013.
- Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* »edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung« 2018. <kups.ub.uni-koeln.de/8092> (Zugriff: 20.11.2023).
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. W.: *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr 2009.
- Butzkamm, Wolfgang: *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb. Die Internetseiten von Wolfgang Butzkamm*. <<http://fremdsprachendidaktik.de>> (Zugriff: 10.6.2023).
- Council of Europe: *FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approach to Languages and Cultures)*, 2012. <<https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/id/20/language/en-GB/Default.aspx>> (Zugriff: 14.11.2024).
- Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.htm>> (Zugriff: 11.6.2023).
- Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2020.
- Čurković-Kalebić, Sanja: *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*. Split: Redak 2008.
- Duff, Patricia A.; Polio, Charlene G.: *How much foreign language is there in the foreign language classroom?* »Modern Language Journal«, Jg. 74 (1990), Nr. 2, S. 154–166.
- Eco, Umberto: *U potrazi za savršanim jezikom*. Zagreb: HENA COM 2004.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt 2004.
- Garibova, Jala: *Historische und Kommunikative Aspekte*. In: *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 29–39.

- Genette, Gérard: *Mimologiken. Reise nach Kratylien*. Berlin: Suhrkamp 2001.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- Hall, Graham; Cook, Guy: *Own-language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes*. London: British Council 2013 (=ELTResearch Papers 13–01). <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448_Own_Language_use_in_ELTA4_FINAL_WEB_ONLY_0.pdf> (Zugriff 12.11.2023).
- Haukås, Asta: *Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach*. »International Journal of Multilingualism«, Jg. 13 (2016), Nr. 1, S. 1–18.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen*. »Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache«, Jg. 19 (2014), Nr. 1, S. 183–201.
- Horvatić Bilić, Irena; Lasić, Irena: *zweite.sprache@DEUTSCH.de 2*. Zagreb: Školska knjiga 2020.
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: »Vieles ist sehr ähnlich«. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hgg. Rupprecht Baur, Britta Hufeisen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, S. 265–282.
- Klippel, Friederike: *Englisch in der Grundschule. Handbuch für ein kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2000.
- Klippel, Friederike; Doff, Sabine: *Englischdidaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007.
- Knežević, Željka; Šenjug Krleža, Ana; Petravić, Ana: *Razvoj višjejezične kompetencije učenika u osnovnoškolskome obrazovanju iz perspektive učitelja jezika, stručnih suradnika i ravnatelja*. »Metodički ogleđi«, Jg. 29 (2022), Nr. 2, S. 203–228.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hgg. Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke 2010.
- Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum_nastavnoga_predmeta_Njemacki_jezik_za_osnovne_skole_i_gimnazije_u_RH.pdf> (Zugriff: 12.9.2023).
- Landsman Vinković, Mirela: *Učinak poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Doktormutter: Marija Lütze-Miculinić. Philosophische Fakultät der Universität Zagreb 2022.
- Letica Krevelj, Stela: *Strani jezik i višjejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke*. In: *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Hgg. Yvonne Vrhovac et al. Zagreb: Ljevak 2019, S. 26–34.
- Levine, Glenn: *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol u.a.: Multilingual Matters 2011.
- Macaro, Ernesto: *Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making*. »The Modern Language Journal« 85 (2001), S. 531–548.
- Macaro, Ernesto: *Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring ›Optimal‹ Use*. In: *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Hgg. Miles Turnbull, Jennifer Dailey-O'Cain. Bristol: Multilingual Matters 2009, S. 35–49.
- Medved Krajnović, Marta: *Od jednojezičnosti do višjejezičnosti*. Zagreb: Leykam international 2010.

- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle: *Europäisches Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie*. »Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung« 48 (2009), S. 27–40. <<https://www.vep-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-48-2009>> (Zugriff: 19.4.2024).
- Pavlović, Nataša; Stanojević, Mateusz-Milan: *Znanstvena istraživanja jezika i prevodenja*. Zagreb: FF press 2020. <<https://openbooks.ffzg.unizg.hr/index.php/FFpress/catalog/book/102>> (Zugriff: 10.4.2024).
- Petravić, Ana; Horvatić Čajko, Irena: *Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2*. »Zagreber Germanistische Beiträge« 23 (2014), S. 105–129.
- Poplack, Shana: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching*. »Linguistics« 18 (1980), S. 581–618.
- Roche, Jörg: *Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem*. In: *Migration und Integration – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Hgg. Gudrun Biffl, Lydia Rössl. Bd. 2. Bad Vöslau: omnium 2011, S. 25–36. <<https://epub.ub.uni-muenchen.de/14045/1/MehrsprachigkeitalsHerausforderung2011.pdf>> (Zugriff: 12.4.2024).
- Roche, Jörg: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*. In: *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 53–91.
- Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler 2017.
- Škrinjar, Mia: *Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht: Nutzung von Kroatisch (L1) und Englisch (L2) als Lehr- und Lernstrategie im Deutschunterricht (L3)*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mentorin: Marija Lütze-Miculinić. Philosophische Fakultät der Universität Zagreb 2020.
- Wulf, Herwig: *Communicative teacher talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache*. Ismaning: Hueber 2001.