

Ninočka Truck-Biljan

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, Kroatien

UNTERRICHTSSPRACHE ALS FACHSPRACHE FÜR KÜNFTIGE KROATISCHE FREMSPRACHENLEHRKRÄFTE

Abstract

Die Unterrichtssprache wird im Rahmen vom Fremdsprachenunterricht als Fachsprachensubkomponente (engl. Language for Specific Purposes, LSP) betrachtet (vgl. Johnson, 1990; Richards, 1998; Sešek, 2005). Das Ziel dieses Beitrags ist es, zu untersuchen, ob allgemeine Fremdsprachenkompetenz der kroatischen Germanistikstudierenden eine kompetente Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich gewährleisten kann oder ob es erforderlich ist, in die Hochschulcurricula mehr explizite Beschäftigung mit der Unterrichtssprache einzubeziehen. Im vorliegenden Beitrag werden die theoretischen Kenntnisse der angehenden Lehrkräfte angesprochen. Die Untersuchung umfasste 33 Studierende des Masterstudiums Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, Kroatien, die in vier Gruppen eingeteilt wurden: das erste und zweite Studienjahr Lehramt sowie das erste und zweite Studienjahr Übersetzer. Die quantitative Analyse der Sprachtestergebnisse belegt den statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Germanistikstudierenden im ersten und jenen im zweiten Studienjahr. Es gab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Lehramts- und Übersetzerstudierenden. Die qualitative Analyse verweist auf häufig auftretende Fehler und ermittelt somit bestimmte Problembereiche, insbesondere in Bezug auf Nichtberücksichtigung der Unterrichtssprache als Teil der Studienprogramme.

Schlüsselwörter: Unterrichtssprache, Fremdsprachenunterricht, Fachsprache, künftige Fremdsprachenlehrkräfte, Primarschulbereich

CLASSROOM LANGUAGE AS A LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE CROATIAN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract

In the foreign language classroom, the classroom language is considered as a specific subcomponent of Language for Specific Purposes or LSP (Johnson, 1990; Richards, 1998; Sešek, 2005). The aim of this paper is to investigate whether the general foreign language competence of the Croatian students of German can ensure a proficient mastery of German as the language of instruction in primary school, or is it necessary to introduce more explicitly the topic of the language of instruction in the university curriculum. This paper addresses the theoretical knowledge of future teachers. The study included 33 MA students of German language and literature at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, Croatia, who were divided into four groups: first and second year teaching majors and first and second year translation majors. The quantitative analysis of the language test results between these four groups showed statistically significant differences between the first and second year German students. No statistically significant differences were found between the teaching and translation majors. The qualitative analysis reveals the frequently occurring errors and thus identifies certain problem areas in particular with respect to disregarding the classroom language as a part of the study programs at the university in Osijek, Croatia.

Key words: classroom language, foreign language teaching, LSP, future foreign language teachers, primary school

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der von angehenden kroatischen Fremdsprachenlehrkräften, insbesondere von Deutschlehrkräften, zu beherrschenden Unterrichtssprache auseinander. Diese Sprache, auf Englisch *classroom language*, oder *classroom discourse*, kann laut zahlreichen Klassifizierungen als Fachsprachensubkomponente betrachtet werden (vgl. Freeman, Garcia Gomez, & Burns, 2015; Johnson, 1990; Richards, 1998; Sešek, 2007). Dabei handelt es sich um die Aspekte der Fremdsprache, die Klassenführung, Arbeitsanweisungen, Grußformen, Erklärungen und Rückmeldungen im Fremdsprachenunterricht umfassen. Dennoch bleibt dies gegenwärtig ein umstrittenes Thema, weil sich bisweilen in der einschlägigen Literatur noch kein generelles Klassifizierungsmodell durchzusetzen vermochte.

Der Umgang mit der Sprache während des Germanistikstudiums an den Hochschulen in Kroatien ist meistens durch Metasprache und die Sprache der Literatur gekennzeichnet. Der Unterricht wird in der überwiegenden Mehrheit der Fächer auf Deutsch, nur in einigen Fächern, wie zum Beispiel Psychologie oder Pädagogik, auf Kroatisch abgehalten. Die Germanistikstudierenden, die in der deutschen Standardsprache unterrichtet werden, befinden sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS, 2001) auf dem Niveau B2+ oder C1, was eine höhere kommunikative Kompetenz voraussetzt. Bei den meisten Lehramtsstudierenden handelt es sich um künftige Deutschlehrkräfte, deren Muttersprache Kroatisch ist. Was sie im Sommersemester des zweiten Jahres des Masterstudiums im Fach Schulpraktikum erwartet, ist eine andere Sprachsituation, als jene an den Hochschulen. In kroatischen Grund- und Sekundarschulen werden die Lehrkräfte im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufgefordert, in der Interaktion mit Schülern so oft wie möglich Deutsch zu verwenden. Während des Fremdsprachenunterrichts sollen die Lehrkräfte ihre Unterrichtssprache dem Alter, dem sprachlichen und dem kognitiven Niveau, und manchmal den Interessen der Lernenden anpassen. Die Studierenden entdecken in dieser Klassenwirklichkeit – im Rahmen des Schulpraktikums-, dass Fremdsprachenunterricht „eine eigene Sprachwelt“ ist, wie das Butzkamm (2007, S. 9) festgestellt hat. Die Studierenden müssen zwar die fachspezifischen Fächer (wie z. B. Methodik Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik) vor dem Schulpraktikum absolviert haben, um sich mit der grundlegenden methodisch-didaktischen Terminologie in der Fremdsprache vertraut zu machen. Es kann aber mit Sicherheit nicht angenommen werden, dass die kroatischen Germanistikstudierenden im Rahmen des Lehramtsstudiums (Master) die Unterrichtssprachenkenntnisse zu dem Ausmaß erlangen, wie sie für die Unterrichtspraxis notwendig sind. Es kann ferner auch nicht erwartet werden, dass die Unterrichtssprache Deutsch, die im Umgang zwischen Hochschullehrern und Studierenden verwendet wird, die künftigen Lehrkräfte für eine autonome Verwendung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht befähigen würde. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher die Frage nach der Wechselwirkung zwischen der Allgemein- und Unterrichtssprache im Hinblick auf das Kompetenzniveau: bedeutet ein höheres Niveau der Sprachkompetenz (nach GERS) auch automatisch die Beherrschung der thematisierten Fachsprachensubkomponente?

Im ersten Teil des Beitrags werden theoretische Grundlagen dargestellt. Darüber hinaus liefert der Beitrag einen Überblick über aktuelle terminologische Ansätze. Der zweite Teil enthält empirische Analysen. Es wird zur Diskussion gestellt, ob der Unterrichtssprache in

den Studienprogrammen für angehende Fremdsprachenlehrkräfte mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Begriffsbestimmung

Für die Sprache, in der unterrichtet wird, wurde in der meist englischen Fachliteratur der Ausdruck *classroom language* geprägt. Böttger (2010) verwendet den Begriff *classroom discourse*, wenn er über die „Sprache des Lehrers und Lernens“ (S. 170) im Fremdsprachenunterricht spricht. Die einzelnen Redewendungen und Äußerungen bezeichnet er mit dem englischen Namen *classroom phrases* (Böttger, 2010, S. 170). In der deutschen Literatur findet man den Begriff *Unterrichtssprache*. Der Begriff *Klassenzimmersprache* (vgl. Börner & Vogel, 2000), kann in der neuesten Literatur gefunden werden, wurde aber noch nicht als Fachbegriff angenommen. Die Unterrichtssprache (kroat. *razredni govor*, auch *razredni jezik*) bezieht sich nicht nur auf die zu verarbeitenden Unterrichtsinhalte, sondern auch auf die schulische alltägliche Kommunikation (vgl. Lütze-Miculinić & Landsman Vinković, 2017) zwischen den Lehrkräften und den Schülern oder zwischen den Schülern untereinander.

In der fachwissenschaftlichen Literatur hat die Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht in dem Bereich der Angewandten Linguistik schon ihren Platz gefunden. Der Einsatz der Zielsprache als Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht sowie die Art und Weise der Interaktion wurde in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als eine sehr wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der fremdsprachlichen Sprachfähigkeit der Lernenden hervorgehoben (z. B. Allwright, 1984; Allwright & Bailey, 1991; Chambers, 1991; Franklin, 1990; Van Lier, 1988, 1996; Edmondson & House, 2006). Diese Sprache dient zur Unterstützung der Einsprachigkeit und Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache, so Böttger (2010). Nach Storch (1999) ist die unterrichtliche Kommunikation in der Fremdsprache als Zielsprache nicht nur sehr wichtig, sondern außerordentlich signifikant, „weil sie sehr stark sprachlich geprägt ist und zugleich das Sprachverhalten der Schüler wesentlich beeinflusst“ (S. 297).

Empirische Studien zum Gebrauch der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht haben sich bisher zumeist mit Englisch als Zielsprache der Lernenden beschäftigt. Allerdings ist der Gebrauch der Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch als Fremdsprache noch nicht hinreichend erforscht, weder im Rahmen der Sprachlehrforschung, noch im Rahmen der Fremdsprachendidaktik.

2.2. Unterrichtssprache als Sonderregister

In der fachwissenschaftlichen Literatur wird die Unterrichtssprache als Sonderregister bezeichnet und die Sprache im Fremdsprachenunterricht als „Diskurstyp sui generis“ beschrieben (vgl. Edmondson & House, 2006, S. 242). Dies bedeutet, dass die Sprache auf eine besondere Art eingesetzt wird, weil die Lehrkräfte diese Sprache für linguistische,

pädagogische und didaktische Zwecke im Fremdsprachenunterricht einsetzen. Diese Lehrersprache charakterisiert meistens ein vereinfachtes und besonderes Sprachregister mit bestimmten Merkmalen. Die Autoren führen mehr als zehn Merkmale der Lehrersprache an, die als eine Art *Motherese* auftritt: „klare Artikulation, deutlich markierte Intonationskurven, lexikalische Anpassungen/Aushandlungen, grammatische Wohlgeformtheit, geringe durchschnittliche Länge der Äußerung, geringe Variation grammatischer Phänomene, keine Koordination/Subordination, geringe Verwendung von Pro-Formen, Wiederholungen, Verständnisüberprüfende ‘Checks’ und ‘Uptakes’, Lehrfragen, hohe Redundanz“ (Edmondson & House, 2006, S. 247-249). Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die Fremdsprachenlehrkräfte diese Vereinfachungen oder „Simplifikationen“ verwenden können, aber „zu der Frage, inwiefern solche Simplifikationen nach Lernstufen variieren, liegen eine Reihe inkonsistenter Ergebnisse vor.“ (Edmondson & House, 2006, S. 249).

Bei der Unterrichtssprache im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich um eine spezifische Rhetorik der Unterrichtsführung in der Zielsprache. Einige Autoren (z. B. Butzkamm, 2007) behaupten, dass man bestimmte Unterrichtssphraseologie in der Fremdsprache verwenden sollte, um eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer zu erzeugen. Es sollte die Interaktion unter Schülern gefördert werden. Die Kommunikation im Unterricht entsteht auch in Situationen, in denen die Lehrkräfte mit den Schülern über allgemeine (Schul)Themen sprechen. Dazu gehören sowohl gewöhnliche Small Talk Situationen, als auch Grußformen. Edmondson und House (2006) erwähnen zudem „die Verwendung und Funktion von interaktionsunterstützenden Mitteln, die als ‘Pausenfüller’, ‘Floskeln’ oder ‘Gambits’ bekannt sind“ (S. 243). Böttger (2010) versteht unter dem Begriff *classroom discourse* Folgendes: „Arbeitsanweisungen, Lob, Tadel, Korrekturen, Ermutigung und teilweise unwillkürliche echte Kommunikation“ (S. 170). Solche Phrasen und Routinen werden in drei funktionale Bereiche gegliedert: Klassenführung, Verständnis und Vermittlung von Unterrichtsinhalten sowie Evaluation und Rückmeldung. Die Unterrichtssprache umfasst z. B. Grüße und Begrüßungen, Leistungsanforderungen, Aktivitätsanweisungen und Erläuterungen, Definitionen und Erläuterungen zu neuen Wörtern, Beispiele und Rückmeldung (vgl. Freeman et al., 2015). Die Inhalte der Unterrichtssprache sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Überblick der Inhalte und Bestandteile der Unterrichtssprache

Edmondson & House (2006)	Butzkamm (2007)	Böttger (2010)	Freeman et al. (2015)
Arbeitsanweisungen, Erklärungen, Beurteilungen, „Gambits“	Arbeitsanweisungen, Erklärungen, Bewertungen, <i>Small-Talk</i> , Grußformen	Arbeitsanweisungen, Lob, Tadel, Korrekturen, Ermutigung, unwillkürliche echte Kommunikation	Klassenführung, Verständnis und Vermittlung, Evaluation und Rückmeldung ¹

1 “[...] managing the classroom, understanding and communicating lesson content, assessing students and giving them feedback.” (Freeman et al. 2015, S. 134; Übers. Autorin)

2.3. Unterrichtssprache als Fachsprachensubkomponente

Die von angehenden Fremdsprachenlehrkräften zu beherrschende Unterrichtssprache kann als Fachsprachensubkomponente, das heißt eine „engere“ Form von Fachsprache (engl. *Language for Specific Purposes*), angesehen werden (vgl. Freeman et al., 2015; Johnson, 1990; Richards, 1998; Sešek, 2005). Freeman et al. (2015) nennen diese Subkomponente „Englisch für den Unterricht“ (engl. *English-for-Teaching*), wenn sie über Englisch als Unterrichtssprache im Englisch als Fremdsprachenunterricht diskutieren. Die Autoren (Freeman et al., 2015, S. 132) schlagen die Entwicklung eines Konstrukts vor:

„In hyphenating the term, we anchored the construct in current research on ‘knowledge-for-teaching’, which examines how teachers use domain- and subject-specific knowledge in classroom teaching [...] In this sense, English-for-Teaching is both a language and a knowledge construct, which serves to reassemble the dual roles of English — as both the medium and the object of instruction.“

Das Konstrukt besteht aus relevanten Sprachkenntnissen, einer lokalisierten Verwendung der Zielsprache mit den Schülern im Klassenzimmer und der Vertrautheit mit den nationalen Lehrplänen. Diese Form der Fremdsprache, die die Lehrkräfte für das Lehren benötigen und in klassenzimmerspezifischen Situationen einsetzen, beinhaltet bestimmte funktionale, didaktische, pragmatische und pädagogische Merkmale. Es handelt sich um einen begrenzten Fremdsprachenbereich, der sich von der allgemeinen Sprache unterscheiden soll (vgl. Freeman et al. 2015). Diese Unterrichtssprache ist für die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation des Unterrichts nötig und deswegen sollten die Studierenden diese Fachsprache professionell lernen, planen und verwenden (vgl. Wong-Fillmore & Snow, 2005).

Während die Unterrichtssprache im Englischunterricht als Fachsprachensubkomponente in den letzten zehn Jahren bereits Gegenstand der Forschung war (vgl. Sešek, 2007), gilt der Gebrauch der Unterrichtssprache Deutsch im DaF-Unterricht aus der fachsprachenspezifischen Perspektive als noch nicht hinreichend erforscht. Zu erwähnen ist eine aktuelle und in diesem Kontext relevante kroatische Studie, die parallel und unabhängig von dieser Forschung in Zagreb untergenommen wurde. Da es die Autorinnen dieser parallelen Studie Lütze-Miculinić und Landsman Vinković (2017) interessierte, wie gut Germanistikstudenten, Lehramtsanwärter für das Fach Deutsch als Fremdsprache sowie Deutschlehrkräfte mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung die Unterrichtssprache beherrschen, lässt sich daraus auf implizite Fachsprachensubkomponentenzugehörigkeit schließen.

Im zweiten Teil des Beitrags wird die empirische Untersuchung dargestellt.

3. Methodologie

3.1. Forschungsziel, Forschungsfragen und Hypothesen

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, zu ermitteln, ob schon gute allgemeine Fremdsprachenkompetenz der kroatischen Germanistikstudierenden eine kompetente Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch als Fremdsprache im

Primarschulbereich gewährleisten kann, oder ob es erforderlich ist, in die Hochschulcurricula mehr explizite Beschäftigung mit der Unterrichtssprache als solche einzubeziehen und das sowohl auf der theoretischen Ebene (Entwicklung der Kompetenz, die unterrichtssprachlichen Ausdrücke ins Deutsche übersetzen zu können und die Entwicklung der Kenntnisse über Unterrichtsphraseologie) als auch praktisch im Klassenraum (Entwicklung der Kompetenz, die Unterrichtssprache interaktiv richtig einzusetzen). Gute Unterrichtssprachkenntnisse könnten zu einer kompetenten Verwendung dieser Sprache in der Unterrichtspraxis beitragen. Im vorliegenden Beitrag wird der erste Teil der Forschungsfrage thematisiert, indem die theoretischen Kenntnisse der angehenden Lehrkräfte im Bereich Unterrichtssprache im Primarschulbereich angesprochen werden. Uns interessiert, ob und wie gut die Studierenden mit der Unterrichtssprache vertraut sind, also ob sie wissen, wie man in der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht grüßt, Rückmeldungen gibt, etwas erklärt und von den Schülern etwas verlangt. Die Angaben über die Selbstevaluation und über Unterrichtssprachkenntnisse wurden anhand eines Fragebogens und eines Sprachtests ermittelt. Es handelt sich um eine Kombination quantitativer und qualitativer Datenanalyse. Um die Frage zu beantworten, inwieweit die Studierenden diese Fachsprachensubkomponente in der wirklichen Unterrichtssituation im Primarschulbereich interaktiv einzusetzen in der Lage sind, bedarf es weiterer Forschung.

Unter Primarschulbereich wird hier die Grundschule gemeint, die in Kroatien Schüler im Alter zwischen 7 und 14 Jahren ab dem Eintritt in die Schule bis zum Übertritt in die Sekundarschule (d. h. von der 1. bis zur 8. Klasse) umfasst. In Kroatien lernt man Deutsch als Fremdsprache entweder als Pflichtfach ab der 1. bis zur 8. Klasse (2 Stunden pro Woche von der 1. bis zur 4. Klasse und 3 Stunden pro Woche von der 5. bis zur 8. Klasse) oder als Wahlfach ab der 4. Klasse (2 Stunden pro Woche).

Folgende Forschungsfragen lassen sich ableiten:

1. Gibt es Unterschiede in der Selbstevaluation² und in den Unterrichtssprachkenntnissen der Studierenden in Bezug auf Studiengang und Jahrgang?
2. Welche Unterschiede in den Unterrichtssprachkenntnissen können bei den angeführten Gruppen von Studierenden beobachtet werden?
3. Besteht ein Verhältnis zwischen den soziodemographischen Variablen und der Selbstevaluation sowie den Unterrichtssprachkenntnissen?

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht erstens der Vergleich zwischen den Studierenden im Lehramt- und Übersetzerstudium, und zweitens der Vergleich jener, die im ersten Studienjahr, daher am Anfang ihres Masterstudiums stehen, und der Vergleichsgruppe der sich im zweiten (letzten) Studienjahr befindlichen Studierenden, die einige Pflicht- und/oder Wahlfächer bereits absolviert haben. Nach Annahme der Autorin, werden die Studierenden mit einem höheren Kompetenzniveau nach dem GERS, aber ohne grundlegende methodische Kenntnisse und ohne Fremdsprachenlehrerfahrungen, also die angehenden Übersetzer, mit der Unterrichtsphraseologie im Primarschulbereich nicht vertraut sein. Bessere Selbstevaluationsergebnisse werden von den angehenden Lehrkräften, besonders von jenen

2 Es handelt sich um die Selbstevaluation der Kategorie „Durchführen einer Unterrichtsstunde“ und die Subkategorie „Sprache im Klassenzimmer“ (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, & Soghikyan, 2007, S. 45).

im zweiten Studienjahr erwartet. Die Autorin geht davon aus, dass die Lehramtsstudierenden des zweiten Studienjahres bessere Unterrichtssprachkenntnisse zeigen werden. Was die soziodemographischen Variablen angeht, ist die Autorin von der Annahme ausgegangen, dass die Studierenden, die eine schulische Institution in deutschsprachigen Ländern besucht haben (e. g. Kindergarten, Grundschule, Sekundarschule)³ bessere Unterrichtssprachkenntnisse zeigen werden. Sie waren der Unterrichtssprache Deutsch in deutschen schulischen Institutionen ausgesetzt und haben deswegen bestimmte Lernerfahrungen in dieser Hinsicht. Die Hypothesen lauten somit wie folgt:

1. Die Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr werden sich selbst besser evaluieren.
2. Die Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr werden bessere Unterrichtssprachkenntnisse zeigen. Je weniger die Studierenden mit höherem Kompetenzniveau mit den Methodenkenntnissen vertraut sind und über je geringere Lehrererfahrungen sie verfügen, desto weniger sind sie auch mit der Unterrichtspraseologie im Primarschulbereich vertraut.
3. Es werden positive Verhältnisse zwischen den soziodemographischen Variablen und der Selbstevaluation festgestellt. Es werden auch positive Verhältnisse zwischen den soziodemographischen Variablen und den Unterrichtssprachkenntnissen festgestellt.

Die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch als Fremdsprache wurde im Primarschulbereich untersucht, weil die Unterrichtspraseologie sprachlich dem Alter und dem Sprachniveau der Lernenden angepasst werden sollte. Bestimmte Simplifikationen sind wegen des Altersniveaus, des kognitiven und emotionalen Niveaus und des sprachlichen Vorwissens der Lernenden notwendig. Die Unterrichtssprache im Primarschulbereich sollte von den qualitativen Merkmalen her klar, deutlich, einfach, redundant und transparent sein. In diesem Sinne unterscheidet sie sich von der komplexen Sprache, die das Germanistikstudium kennzeichnet.

3.2. Probanden

In dieser empirischen Untersuchung wurden insgesamt 33 kroatische Studierende des Masterstudiums Germanistik beobachtet, in zwei Studiengängen – des Lehramts- und des Übersetzerstudiums, an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, Kroatien⁴. Die Untersuchung sollte alle Studierenden erfassen, mit Ausnahme derjenigen, die wegen Krankheit oder aufgrund der Teilnahme an einem Erasmus-Programm abwesend waren. An der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek sind im Germanistikstudium

3 Unter den Studierenden der Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek gibt es einige Studierende, die in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts infolge des Krieges in Kroatien als Auswanderer in deutschsprachigen Ländern gelebt haben. Einige Studierende wurden in deutschsprachigen Ländern geboren und einige haben dort über einen bestimmten Zeitraum gelebt, weil ihre Eltern dort als Gastarbeiter gearbeitet haben oder noch immer arbeiten.

4 An der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek haben die Studierenden im Rahmen des Masterstudiums Germanistik die Möglichkeit, zwischen zwei unterschiedlichen Master-Studiengängen zu wählen: Lehramt- und Übersetzerstudium.

nicht viele Studierende eingeschrieben, was zu einer geringeren Anzahl der Probanden in der Stichprobe geführt hat.

Alle Probanden befanden sich nach dem GERS auf dem C1 Kompetenzniveau im Bereich „schriftliche Kommunikation“. Das allgemeinsprachliche Kompetenzniveau wurde mithilfe der ECL-Sprachprüfung ermittelt. Diese Sprachprüfung, die ein Teil des ECL Konsortiums (*The European Consortium for The Certificate of Attainment in Modern Languages*)⁵ ist, wird jedes Jahr mit den Studierenden des ersten und des zweiten Studienjahres des Masterstudiums an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek in Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachenzentrum der Universität Pécs durchgeführt.

An der Untersuchung haben vier Gruppen von Probanden teilgenommen (siehe Tabelle 2). Die erste Gruppe bestand aus Übersetzerstudierenden des ersten Jahres des Masterstudiums (N = 4), die zweite Gruppe aus Lehramtsstudierenden des ersten Jahres des Masterstudiums (N = 11). Die dritte Gruppe bildeten die Studierenden des Studiengangs Übersetzer im zweiten Studienjahr (N = 9), und die vierte Gruppe bestand aus Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr (N = 9). Im Lehrplan des Übersetzerstudiengangs sind keine methodischen Kollegs vorgesehen. Die Lehramtsstudierenden haben im ersten Studienjahr zwei Wahlkollegs, nämlich „Früher Fremdsprachenunterricht“ und „Moderne Medien im Fremdsprachenunterricht“, besucht, in denen sie einige grundlegende Unterrichtssprachkenntnisse und nur geringe Fremdsprachenlehrerfahrungen gesammelt haben. Die Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr haben außerdem erst vier Unterrichtsstunden des Pflichtfachs „Methodik Deutsch als Fremdsprache“ besucht, weil die Untersuchung während der zweiten Woche des Wintersemesters des akademischen Jahres 2016/2017 durchgeführt wurde.

Tabelle 2: Die Gruppen der Probanden (Studierenden)

Studienjahr	Studiengang	Probanden	Insgesamt
1.	Übersetzer	4	15
	Lehramt	11	
2.	Übersetzer	9	18
	Lehramt	9	

Die Befragung hat ergeben, dass fünf Lehramtsstudierende im ersten und vier Lehramtsstudierende im zweiten Studienjahr, sowie sechs Übersetzerstudierende im zweiten Studienjahr vor der Hochschulausbildung eine (vor)schulische Institution in deutschsprachigen Ländern besucht haben (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Probanden, die (vor)schulische Institutionen in den deutschsprachigen Ländern besucht haben

Studienjahr	Studiengang	Institutionen	Probanden	Insgesamt
1.	Übersetzer	Kindergarten	-	0
		Grundschule	-	
		Sekundarschule	-	
	Lehramt	Kindergarten	1	5
		Grundschule	-	
		Sekundarschule	4	
2.	Übersetzer	Kindergarten	5	6
		Grundschule	-	
		Sekundarschule	1	
	Lehramt	Kindergarten	2	4
		Grundschule	1	
		Sekundarschule	1	

Einige elementare praktische Fremdsprachenlehrerfahrungen mit je einer bis zu drei durchgeführten Unterrichtsstunden haben vierzehn Lehramtsstudierende und nur ein Übersetzer absolviert, was die Tabelle 4 zeigt.

Tabelle 4: Probanden nach den praktischen Fremdsprachenlehrerfahrungen

Studienjahr	Studiengang	Probanden mit Lehrerfahrungen	Insgesamt
1.	Übersetzer	1	6
	Lehramt	5	
2.	Übersetzer	-	9
	Lehramt	9	

Das Geschlecht und das Alter der Probanden waren für diese Untersuchung nicht relevant. Nur ein Befragter gab an, dass seine Muttersprache Deutsch sei.

3.3. Forschungsinstrumente und die Sammlung von Daten

Im Rahmen der Untersuchung wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt, die auf Kroatisch erfolgte. Für diese Studie wurde die Kombination von zwei Instrumenten ausgewählt – einem Fragebogen und einem Sprachtest. Der erste Teil des Fragebogens bestand aus Fragen nach allgemeinen und für diese Untersuchung relevanten soziodemographischen

Daten sowie nach den praktischen Fremdsprachenlehrerfahrungen (siehe Anhang 1). Als eine der soziodemographischen Variablen wurde die Bildung an (vor)schulischen Institutionen in den deutschsprachigen Ländern als relevant betrachtet, weil die Probanden während ihrer Schulzeit im deutschsprachigen Raum einer bestimmten Unterrichtspraxis ausgesetzt waren. Die Fremdsprachenlehrerfahrung wurde als eine relevante Variable angesehen, da die Studierenden während der Schulpraxis ermutigt werden, so oft wie möglich Deutsch als Unterrichtssprache zu benutzen, außer in Situationen, die die Verwendung der Muttersprache erfordern, was bedeutet, dass sie schon einige praktische Erfahrungen mit der Unterrichtssprache gehabt haben.

Der zweite Teil des Fragebogens umfasste einen Teil des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) mit der Selbstevaluation in der Kategorie „Durchführen einer Unterrichtsstunde“ und Subkategorie „Sprache im Klassenzimmer“ (Newby et al., 2007, S. 45). Diese Subkategorie fokussiert sich auf den Einsatz der Zielsprache in der Klasse durch die Lehrkräfte. Es wurden alle sechs Deskriptoren aus dem Europäischen Portfolio ohne Bearbeitung in den Fragebogen integriert (z. B. „Ich kann eine Unterrichtsstunde in der Zielsprache durchführen“, „Ich bin in der Lage zu entscheiden, wann der Einsatz der Zielsprache geeignet ist“, „Ich kann die Zielsprache als Metasprache einsetzen,“ oder „Ich bin in der Lage, verschiedene Strategien einzusetzen, wenn die SchülerInnen die Zielsprache nicht verstehen“ – für die komplette deutsche Version der Deskriptoren siehe Anhang 2). Die Selbstevaluation erfolgte anhand einer 10-stufigen Likert-Skala mit Optionen von 0 („Ich verfüge über keine Kompetenz“) bis 10 („Ich verfüge über umfangreiche Kompetenz in vollem Umfang“). Die Umfrage wurde auf Kroatisch durchgeführt.

Das zweite Erhebungsinstrument war ein Sprachtest. Durch die qualitative Analyse von Videoaufnahmen von 6 Unterrichtsstunden erfahrener Deutschlehrkräfte und 6 Unterrichtsstunden ehemaliger Studierender des Masterstudiums Germanistik (während des praktischen Teils des Kollegs Schulpraktikum) wurden die meist genutzten Fremdsprachenunterrichtspraxisphrasen gesammelt. Die Videoaufnahmen wurden nach den Anweisungen aus der fachwissenschaftlichen Literatur (Cullen, 2002) transkribiert. Die häufigsten Phrasen, die für die Organisation und Durchführung des Unterrichts verwendet wurden (entweder auf Kroatisch oder Deutsch), wurden nach der Analyse der Transkripte aufgelistet. Die Vorschläge von M. Erk⁶ (persönliche Mitteilung, 21. 10. 2016) für die Endversion der Liste mit den Unterrichtspraxisphrasen wurden akzeptiert und umgesetzt. Die 26 ermittelten Sätze bilden den Sprachtest (siehe Anhang 3). Die Probanden sollten diese 26 Sätze aus dem Kroatischen ins Deutsche übersetzen⁷. Sie umfassen Unterrichtspraxisphrasen aus den drei funktionalen Bereichen nach Freeman et al. (2015).

6 Dr. Mirna Erk, die Dozentin an der Fakultät für Bildungs- und Erziehungswissenschaften in Osijek hat ähnliche Sprachtests mit Anglistikstudierenden während des Unterrichts im Rahmen des Fachs Englisch als Fremdsprache durchgeführt. An dieser Stelle möchte sich die Autorin bei der Kollegin für die professionelle Hilfe bedanken.

7 Schriftliche Übersetzung der Unterrichtspraxisphrasen aus dem Kroatischen ins Deutsche als produktive Aufgabe wurde für den Sprachtest aus zwei Gründen ausgewählt: wegen der Unterrichtspraxis, in der man gesprochene und geschriebene Sprache (z. B. Handouts, Folien, Überschriften an der Tafel, usw.) gleichermaßen während der Interaktion mit den Schülern verwendet und weil man durch die Übersetzung genau die entsprechenden Unterrichtspraxisphrasen ohne Umformulierungen und Paraphrasierungen von den Probanden erhalten wollte.

Die Daten wurden am Anfang des Wintersemesters des akademischen Jahres 2016/2017 erhoben. Die Probanden hatten 25 Minuten Zeit, um den Fragebogen mit dem Selbstevaluationsteil und den Sprachtest zu lösen. Den Probanden wurde während des Datenanalyseverfahrens und der Interpretation der Resultate Anonymität gewährleistet.

3.4. Datenanalyse

Für eine möglichst genaue Analyse und Bestimmung der Unterrichtssprachkenntnisse wurde eine Kombination quantitativer und qualitativer Datenanalysen verwendet. Die quantitative Analyse der soziodemographischen Daten und der Selbstevaluation aus dem Fragebogen wurde mit Hilfe des Softwareprogramms SPSS 19 ausgeführt. Die Auswertung der vorhandenen Datensätze erfolgte unter Verwendung verschiedener induktiver und deskriptiver statistischer Methoden. Die berücksichtigten Variablen waren: der Studiengang, das Studienjahr, die Bildung an den (vor)schulischen Institutionen in deutschsprachigen Ländern, die Fremdsprachenlehrerfahrungen, die Selbstevaluation und die Sprachtestergebnisse.

Da das Niveau der Studierenden den ECL-Sprachprüfungsergebnissen (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*) entspricht, wurden einige Kategorien und Kriterien für die Bewertung des Tests im Rahmen dieser Sprachprüfung zum Teil übernommen: für Morphologie und Syntax („Formale Korrektheit“), Rechtschreibung und Orthographie („Schriftliche Korrektheit“) und pragmatische und soziolinguistische Angemessenheit („Stil“). Im offiziellen ECL Test bewegen sich die Punkte auf einer Skala von 0 bis 5⁸. Die Testergebnisse der Studierenden wurden in diesen drei Bereichen qualitativ von 0 bis 5 bewertet und in die Datentabelle des Statistikprogramms SPSS 19 eingetragen. Die quantitative Analyse bezog sich auf die erreichten Punkte. Die qualitative Inhaltsanalyse umfasste eine genauere Betrachtung der Fehler.

3.5. Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der quantitativen und danach der qualitativen Analyse wiedergegeben. Es ist hierbei zu berücksichtigen, dass aufgrund der relativ geringen Anzahl der Probanden in allen vier Gruppen und wegen der nicht normalweiten Verteilung der Daten, nur nichtparametrische statistische Verfahren verwendet wurden.

Die statistische Analyse bot uns einen Einblick in die Unterschiede zwischen den Studierenden nach dem Studiengang und dem Studienjahr in der Selbstevaluation der Unterrichtssprachkenntnisse. Für den Vergleich der Selbstevaluation zweier unabhängiger Stichproben wurde der nichtparametrische *Mann-Whitney-U-Test* eingesetzt. Es zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Alle Gruppen der Studierenden haben sich selbst ähnlich evaluiert. Das heißt, dass alle Gruppen glauben, dass sie Deutsch als Unterrichtssprache im DaF Unterricht einsetzen können oder würden. Die Korrelationsanalyse zwischen Selbstevaluation und soziodemographischen Variablen zeigte eine mittlere statistisch signifikante positive Korrelation zwischen der Selbstevaluation

8 ECL-Sprachprüfung: <http://eclexam.eu/deutsch/teile-der-ecl-sprachprufung/> (Stand 10.2. 2017)

und den (Vor)Schulbesuch in den Zielsprachenländern ($r_s(31) = 0,366, p < 0,05$). Diejenigen, die Kindergärten, Grund- oder Sekundarschule in einem deutschsprachigen Land besucht haben, haben sich selbst besser eingeschätzt. Was die Sprachtestergebnisse anbelangt, hat der Spearman Rang Korrelationsanalyse zwischen den Testergebnissen und der Variable Studienjahr mittlere positive Zusammenhänge ($r_s(31) = 0,307, p < 0,10$) gezeigt. Wegen der kleinen Stichprobengröße wurden die Korrelationen auf einem Signifikanzniveau von $p < 0,10$ akzeptiert. Die Studierenden im zweiten Studienjahr ($N = 18; M = 4,1; SD = 0,83$) haben ein besseres Ergebnis als die Studierenden im ersten Studienjahr erzielt ($N = 15; M = 4,8; SD = 0,50$). Es zeigte sich eine mittlere positive Korrelation zwischen dem Studienjahr und der Testkategorie „Schriftliche Korrektheit“ ($r_s(31) = 0,425, p < 0,10$). Das bedeutet, dass die Studierenden im zweiten Studienjahr bessere Ergebnisse in der Kategorie für Rechtschreibung und Orthographie erzielt haben. Die Korrelation mit der Kategorie „Stil“ zeigte eine statistisch signifikante mittlere positive Korrelation ($r_s(31) = 0,344, p < 0,10$). Die Studierenden im zweiten Studienjahr beider Studiengänge haben bessere Ergebnisse bezüglich dieses Kriteriums erzielt. Die Korrelationsanalyse zwischen Sprachtestergebnissen und soziodemographischen Variablen zeigte keinen statistisch signifikanten Zusammenhang. Die Studierenden, die sich selbst gut evaluiert haben – die also glauben, dass sie eine Unterrichtsstunde in der Zielsprache durchführen können oder würden, haben keine besseren Testergebnisse erzielt. Persönliche Erfahrungen mit dem Kindergarten- und/oder Schulbesuch in deutschsprachigen Ländern haben die Testergebnisse aller vier Gruppen nicht statistisch signifikant beeinflusst. Die elementaren praktischen Fremdsprachenlehrerfahrungen haben weder eine Rolle bei der Selbstevaluation, noch bei den Testergebnissen gespielt. Es wurde keine statistisch signifikante Korrelation zwischen den Testergebnissen und Studiengängen festgestellt. Diese Tatsache könnte bedeuten, dass Übersetzer und Lehrer über die gleichen Unterrichtssprachkenntnisse verfügen.

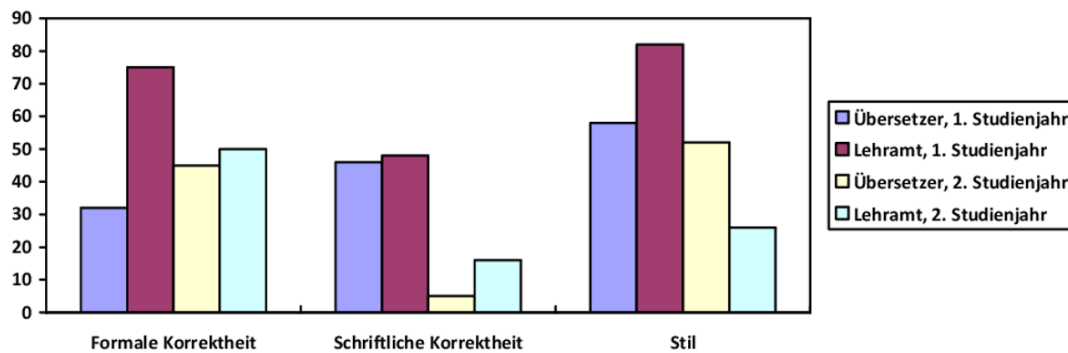
Es folgen die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse. Zuerst wurden die richtig übersetzten Unterrichtssphrasen gesucht und ausgesondert. Danach wurden in den übrigen Sätzen Fehler gesucht, die nach den ECL-Prüfungskriterien in drei Gruppen kategorisiert wurden (grammatische, orthographische und pragmatische Fehler). Am Ende wurden alle Fehler diesen drei entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die qualitative Analyse hat gezeigt, dass die Unterrichtssprachkompetenz der Studierenden noch nicht ausreichend entwickelt ist. Wie viele Probanden die Sätze richtig geschrieben haben, zeigt die Tabelle 5.

Den Satz *Setz dich (hin) und sei ruhig* haben 29 von 33 Studierenden richtig übersetzt und geschrieben. Warum die meisten Probanden (27 bis 29) die ersten fünf Sätze (siehe Tabelle 5) richtig geschrieben haben, kann nur vermutet werden. Vielleicht gehören die Sätze zu den oft verwendeten Fremdsprachenunterrichtssphrasen, die entweder im Unterricht oder in den Lehrwerken auftauchen. Die zwei Sätze, die nur fünf, beziehungsweise drei Studierende richtig geschrieben haben, sind: *Bildet einen Kreis und haltet euch an den Händen.* und *Sprecht alle zusammen nach.* Stehkreis als Sozialform wird in kroatischen Grundschulen nicht oft verwendet. Im kommunikativerorientierten Unterricht in kroatischen Grundschulen begegnet man dem Nachsprechen von Wörtern und Sätzen nicht sehr oft in höheren Jahrgangsstufen, obwohl dieses Verfahren besonders als Ausspracheübung geeignet ist.

Tabelle 5: Unterrichtsprasen nach der Richtigkeit

Unterrichtsprasen	Häufigkeit	
	Absolut	Prozent
Setz dich (hin) und sei ruhig.	29	87,9
Antworte auf die zweite Frage.	28	84,8
Komm (bitte) an die/zur Tafel und zeichne einen Ball.	27	81,8
Heb die/deine Hand, wenn du die Antwort weißt.	27	81,8
Zähle bis zwanzig.	27	81,8
Ergänze den Text mit den richtigen Wörtern.	24	72,7
Sprecht alle zusammen nach/Wiederholt (jetzt) alle zusammen.	24	72,7
Stehe auf und zeig (auf) die Tür.	21	63,6
Schneide das kleine Bild/Bildchen aus und klebe es in dein Heft.	21	63,6
Schreib die Sätze von der Tafel ab.	21	63,6
Klatscht in die Hände./Applaudiert.	20	60,6
Jetzt seht euch diese Bilder an und hört gut zu.	17	51,5
Wähle eine Farbe aus und heb sie hoch, dass sie alle sehen (können).	17	51,5
Hört einander zu.	17	51,5
Räumt eure Sachen auf./Packt eure Sachen zusammen.	17	51,5
Lies ruhig jeder für sich./Jeder liest für sich.	17	51,5
Mach ein Häkchen, wenn der Satz richtig ist/Kreuze den Satz an, wenn er richtig ist/Kreuze den richtigen Satz an./Markiere den richtigen Satz.	16	48,5
Was seht ihr auf dem Bild?	15	45,5
Gehe zurück zu deinem Platz./Geh zurück auf deinen Platz.	15	45,5
Öffnet (bitte) eure Bücher auf der Seite fünf, erste Aufgabe.	15	45,5
Bildet vier Gruppen mit 3 Schülern/Bildet vier Dreiergruppen.	14	42,4
Kreise das richtige Wort ein.	13	39,4
Streiche die falsche Antwort durch.	11	33,3
Wie heißt/nennt man diese Zeitform/dieses Tempus?	6	18,2
Bildet einen Kreis und haltet euch an den Händen.	5	15,2
Sprecht alle zusammen nach.	3	9,1

Bei der genaueren Inhaltsanalyse wurde festgestellt, dass alle vier Gruppen von Probanden unerwartet viele Fehler in allen drei Kriterien gemacht haben, besonders im pragmatischen Bereich (siehe Graph 1).



Graph 1: Anzahl der Fehler nach Kriterien bezogen auf einzelne Gruppen von Probanden

Die Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr haben am wenigsten Fehler im Kriterium/ Bereich „Stil“ gemacht. Da die beiden Gruppen der Übersetzer in demselben Kriterium/ Bereich viele Fehler gemacht haben, könnte das bedeuten, dass sie sich während des Studiums nicht aktiv mit der Unterrichtspraseologie beim Übersetzen beschäftigt haben. Die häufigsten Fehler im Kriterium/Bereich „Stil“ beziehen sich auf das Duzen und Siezen. Manche Studierenden haben in den Sätzen statt der 2. Person Singular oder Plural oft die Höflichkeitsform verwendet, aber mit kleingeschriebenem Personalpronomen (*Öffnen sie; Schauen sie; Sehen sie; Wiederholen sie; machen sie; Formen sie; wählen sie*). Wahrscheinlich haben sich die Studierenden nach vier Jahren Germanistikstudium sehr stark an das Siezen im Unterrichtsalltag an der Fakultät gewöhnt und deswegen wurde diese soziale Konvention auch automatisch in die Unterrichtspraseologie auf der Grundschulebene übertragen. Es handelt sich wahrscheinlich nicht um mangelhaftes Wissen, sondern um eine Gewohnheit. Die Analyse der Sätze hat gezeigt, dass alle Gruppen von Probanden viele grammatische Fehler gemacht haben, was man von den Studierenden des zweiten Studienjahres, gemäß ihrem hohen Sprachniveau, nicht erwartet hatte. Die häufigsten grammatischen Fehler waren im Gebrauch des Imperativs, 2. Person Singular und Plural (z. B. *Sitze dich; Hobe die Hand; Zahle; Lese*), im Gebrauch von Dativ und/oder Akkusativ: (z. B. *Was seht ihr auf den Bild? Bildet ein Kreis*) und in den Präpositionen (z. B. *Geh an deinen Platz*). Die Fremdsprachenunterrichtspraseologie hat wahrscheinlich eine latente kulturell bedingte Ebene. Aus Gründen der Interferenz hat weniger als die Hälfte der Probanden den Satz: *Kreise das richtige Wort ein*⁹ richtig geschrieben. Diese Analyse hat somit bestimmte Problembereiche der Studierenden festgestellt.

Anhand der erbrachten quantitativen und qualitativen Ergebnisse kann Folgendes festgestellt werden: erstens haben alle Gruppen sich selbst ähnlich evaluiert, unabhängig vom Studiengang und Studienjahr, zweitens haben die Studierenden im zweiten Studienjahr bessere Sprachtestergebnisse bewiesen, besonders in den Kategorien „Schriftliche Korrektheit“ und „Stil“. Es gab keine Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und Übersetzern, und drittens haben sich die Studierenden, die (vor)schulische Institutionen in den deutschsprachigen Ländern besucht haben, selbst besser evaluiert. Die erste Hypothese, dass die Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr sich selbst besser evaluieren würden, konnte statistisch nicht bestätigt werden. Die zweite Hypothese, dass die Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr bessere Unterrichtssprachkenntnisse

9 Einige Studierende haben den Satz *Zaokruži točan odgovor* als *Kreis das richtige Wort um* oder *Umkreise das richtige Wort* übersetzt, wahrscheinlich wegen des Verbs *zaokružiti* = umkreisen.

zeigen würden, konnte auch nicht belegt werden. Zu ähnlichen Ergebnissen sind auch Lütze-Miculinić und Landsman Vinković (2017) gekommen. Die dritte Hypothese wurde nur teilweise bestätigt: es wurden positive Relation zwischen einigen soziodemographischen Variablen und der Selbstevaluation, aber keine positiven Verhältnisse zwischen den soziodemographischen Variablen und den Unterrichtssprachkenntnissen festgestellt. An dieser Stelle soll noch einmal erwähnt werden, dass diese schriftliche Befragung am Anfang des zweiten Studienjahres des Masterstudiums durchgeführt wurde, das heißt bevor die Lehramtsstudierenden die Fächer/ Kollegs „Methodik DaF“ und „Schulpraktikum“ absolviert haben.

Hier müssen auch einige Einschränkungen erwähnt werden: Es handelt sich um eine kleine Stichprobe, die wir nicht als repräsentativ bezeichnen können. Es gibt noch weitere Variablen, die die Ergebnisse beeinflusst haben könnten, besonders der Aufgabentyp (Übersetzung) und die schriftliche Form des Tests.

In der Zukunft sollen weitere empirische Studien durchgeführt werden, zum Beispiel durch Unterrichtsbeobachtung oder mithilfe von Simulationen der Unterrichtssituationen oder Microteaching. Man sollte auch das Interview als Forschungsinstrument miteinbeziehen. Anhand longitudinaler Studien sollte man die Entwicklung der Unterrichtssprachkompetenzen der künftigen Lehrkräfte weiter erforschen, zum Beispiel vor und nach dem Fach/Kolleg Schulpraktikum.

Die Implikationen für die Theorie beziehen sich auf die Erweiterung des Konstrukts *English-for-Teaching* mit „Deutsch für den Unterricht“. Freeman et al. (2015) stellen diesbezüglich einige mögliche Anwendungsbereiche (für *English-for-Teaching*) vor: das Entwerfen von relevanten Lehrkräfteausbildungsplänen und -programmen, das Entwerfen von Evaluationsmodellen der Lehrkräftekompetenzen, das Entwerfen von Kriterien zur Unterstützung der Entwicklung der Lehrkräfte und der Entwicklung der Klassenzimmerleistung (engl. *classroom performance*) (siehe Freeman et al. 2015, S. 136). Die Implikationen für die Praxis sind damit eng verbunden: die Lehrkräfteausbildungsprogramme der Fakultät in Osijek sollten mit der Unterrichtssprache als Fachsprache erweitert werden. Die Studierenden sind auch der Meinung, dass man die Unterrichtssprache explizit thematisieren sollte, was in den informellen Gesprächen nach der Untersuchung festgestellt wurde. Während des Masterstudiums an den kroatischen Hochschulen sollten sich die Studierenden für die Verwendung der relevanten Unterrichtsphraseologie vorbereiten. Die Wichtigkeit der Interaktion in der Zielsprache als Verkehrssprache im Fremdsprachenklassenzimmer sollte hervorgehoben werden. Die Unterrichtsphraseologie spielt eine große Rolle bei der Unterrichtsplanung, aber auch bei der erfolgreichen Unterrichtsgestaltung. Insbesondere kann man sich im Bereich der Methodik des DaF-Unterrichts und des Schulpraktikums planvoll, systematisch und explizit mit der Unterrichtsphraseologie vertraut machen.

4. Schlussfolgerungen

Die Befunde dieser Untersuchung zeigen, dass die befragten Germanistikstudierenden des Masterstudiums mit der Unterrichtspraseologie unzureichend vertraut sind, obwohl sie alle die deutsche Standardsprache Deutsch auf den höheren Niveaus B2+ – C1 beherrschen. Am Anfang wurde angenommen, dass die Studierenden mit allgemeinen Sprachkenntnissen, aber mit geringen Kenntnissen aus dem Bereich Fachdidaktik und wenig Fremdsprachenlehrerfahrung, keine großen Unterrichtssprachkenntnisse zeigen würden. Diese Annahme wurde nur teilweise bestätigt, weil man erwartet hatte, dass gerade die Lehramtsstudierenden bessere Unterrichtssprachkenntnisse zeigen würden. Die Studierenden im zweiten Studienjahr haben bessere Testresultate erzielt, aber es wurden keine Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und Übersetzerstudierenden gefunden. Die Hinzuziehung nichtparametrischer statistischer Verfahren hat trotz der kleinen Stichprobe einen wichtigen Erkenntnisgewinn gebracht, weil mithilfe der statistischen Verfahren festgestellt werden konnte, ob es sich um statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen handelt oder nicht. Die qualitative Analyse hat gezeigt, wo und welche Fehler gemacht wurden. Allerdings muss man mit der Interpretation der Befunde vorsichtig umgehen, da es sein könnte, dass der Aufgabentyp (schriftliche Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche) einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben könnte.

Die Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht sollte als wichtiger Bestandteil der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung integriert werden. Die allgemeinen Sprachkenntnisse in der Standardsprache bedeuten nicht automatisch gute Unterrichtssprachkenntnisse und noch weniger können sie eine kompetente Verwendung der Unterrichtssprache in der Praxis garantieren. Deswegen sollte die Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch als Fremdsprache als professionelle Fachsprache der angehenden Fremdsprachenlehrkräfte auf Hochschulebene als relevanter Lehrgegenstand anerkannt werden. Es ist erforderlich, in die Hochschulcurricula mehr explizite Beschäftigung mit der Unterrichtspraseologie in der Zielsprache und der Unterrichtssprache als Fachsprache für die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte auf der theoretischen und praktischen Ebene einzubeziehen.

Die relevante und für die Interaktion und Klassenführung notwendige Fremdsprachenunterrichtspraseologie sollte durch das Recherchieren (durch Unterrichtsbeobachtung, schriftliche und mündliche Befragung) im Primar-, Sekundar- und Hochschulbereich ermittelt und gesammelt werden und zwar nicht nur für Deutsch, sondern auch für andere Fremdsprachen, die im kroatischen Schulsystem unterrichtet werden.

Literatur

- Allwright, D. (1984): The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5(2), 156-171.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.) (2000). *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Böttger, H. (2010, 2. Auflage). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Butzkamm, W. (2007). *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2., aktualisierte Auflage*. Ismaning: Hueber.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4, 27-31.
- Cullen, R. (2002). The use of lesson transcripts for developing teachers' classroom language. In H. Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G. (Hrsg.), *Language in Language Teacher Education*. (S. 219 - 237). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dickson, Peter (1996). Using the Target Language: A view from the classroom. URL: <http://www.nfer.ac.uk/publications/pdfs/downloadable/using%20the%20target%20language.pdf> (Stand 1. Februar 2017)
- Edmondson, W. J. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, 18, 149 - 170.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Franklin, C. E. M. (1990). Teaching in the target language: problems and prospects, *Language Learning Journal*, 2, 20-24.
- Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez P., Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking Teacher Proficiency in the Classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
- Hughes, G. S. (1989). *A Handbook of Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, R. K. (1990). Developing Teachers' Language Resources. In Richards, J. C. & Nunan, D. (Hrsg.), *Second Language Teacher Education*. (S. 269-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lütze-Miculinić, M. & Landsman Vinković, M. (2017). Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch? Eine Erhebung der aktuellen Sachlage. *Zagreber germanistische Beiträge: Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft*, 26(1), 277-302.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlerhende in Ausbildung*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge, New York: CUP.

- Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G. (2002). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sešek, U. (2005). "Teacher English": Teacher's Target Language Use as a Cornerstone of Successful Language Teaching. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 2(1-2), 223-230.
- Sešek, U. (2007). English For Teachers Of EFL – Toward A Holistic Description. In *English for Specific Purposes*, 26, 411-425.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow: Longman.
- Wong-Fillmore, L. und Snow, C. (2005). What teachers need to know about language. In C. T. Adger, C. T., Snow C. E. & Christian, D. (Hrsg.), *What teachers need to know about language* (S. 7-54). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Anhang 1

Fragebogen

UPITNIK ZA STUDENTE

Molimo Vas za sudjelovanje u istraživanju ispunjavanjem ovoga upitnika. Vaši podatci će u potpunosti biti zaštićeni tijekom prikazivanja rezultata. S materijalima i rezultatima će se postupati odgovorno. Za sve obavijesti o rezultatima možete se obratiti istraživačici. Unaprijed hvala.

A. OSOBNI PODATCI

1. Naziv studija, smjer i godina:

2. Njemački jezik je Vaš (zaokružite):

a) prvi (materinski) jezik

b) drugi jezik

c) strani jezik

3. Njemački jezik ste do sada učili u odgojno-obrazovnim ustanovama (zaokružite):

3.1. u osnovnoj školi kao a) obvezni predmet (1. -8. r.) b) izborni predmet (4. do 8. r.) c) nisam učilo/la

3.2. u srednjoj školi kao a) prvi strani jezik b) drugi strani jezik c) DSD program d) nisam učio/la

4) Jeste li pohađali odgojno-obrazovnu ustanovu (dječji vrtić, osnovnu ili srednju školu) izvan RH ? (zaokružite) Ako jeste, koju ustanovu, u kojoj državi i koliko dugo (dopunite)?

a) ne b) da

Ustanova: _____ država: _____ trajanje: _____

8. Jeste li do sada aktivno poučavali (predavali) strani jezik u sklopu nekog kolegija ili izvan fakulteta? (zaokružite). Ako jeste, u kojoj ustanovi, koji uzrast učenika i koliko sati? (dopunite)

a) ne b) da

Ustanova: _____ uzrast učenika: _____ broj sati: _____

B. SAMOVREDNOVANJE:

Bez obzira na iskustvo poučavanja, molimo da se procijenite na skali od 0 do 10 (0 = ne posjedujem kompetenciju; 10 = posjedujem kompetenciju u potpunosti). Većina se kompetencija razvija tijekom poučavanja u odgojno-obrazovnim institucijama.

1. Mogu izvoditi nastavni sat na ciljnom jeziku.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Mogu odlučivati kada je prikladno upotrebljavati ciljni jezik, a kada nije.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Mogu upotrebljavati ciljni jezik kao metajezik.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Mogu upotrebljavati različite strategije ako učenici ne razumiju ciljni jezik.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Mogu poticati učenike na upotrebu ciljnog jezika pri izvođenju aktivnosti.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Mogu poticati učenike na usporedbu ciljnog jezika s drugim jezicima koje govore ili koje su učili onda kada im to može biti od pomoći.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Hvala na suradnji.

Anhang 2

Die deutsche Version der Liste der Deskriptoren in EPOSA (Newby et al., 2007, S. 45)

1. Ich kann eine Unterrichtsstunde in der Zielsprache durchführen.
2. Ich bin in der Lage zu entscheiden, wann der Einsatz der Zielsprache geeignet ist.
3. Ich kann die Zielsprache als Metasprache einsetzen.
4. Ich bin in der Lage, verschiedene Strategien einzusetzen, wenn die SchülerInnen die Zielsprache nicht verstehen.
5. Ich kann die SchülerInnen dabei unterstützen, die Zielsprache in ihren Aktivitäten zu verwenden.
6. Ich kann die SchülerInnen darin bestärken, die Zielsprache mit anderen Sprachen, die sie sprechen oder gelernt haben, in Beziehung zu setzen, wenn dies nützlich ist.

Anhang 3

Sprachtest

RAZREDNI JEZIK U NASTAVI (OSNOVNA ŠKOLA)

Molimo napišite rečenice (upute, pojašnjenja, pitanja) na njemačkom jeziku.

HRVATSKI	NJEMAČKI
Otvorite knjige na petoj strani, zadatak prvi.	
Gledajte sada u slike i slušajte pažljivo.	
Napravite krug i uhvatite se za ruke.	
Dođi na ploču i nacrtaj loptu.	
Ustani i pokaži na vrata.	
Sjedi i budi miran.	
Podigni ruku ako znaš odgovor.	
Ponovite svi zajedno.	
Izreži sličicu i zalijepi u svoju bilježnicu.	
Napravite četiri skupine po 3 učenika.	
Dopuni tekst točnim riječima.	
Izbroji do dvadeset.	
Izaberi jednu boju i podigni ju da svi vide.	
Što vidite na slici?	
Zaokruži točnu riječ.	
Plješćite!	
Ponovite za mnom.	
Odgovori na drugo pitanje.	
Slušajte jedni druge!	
Prepiši rečenice s ploče.	
Kako se zove ovo glagolsko vrijeme?	
Stavi kvačicu ako je rečenica točna.	
Vrati se na mjesto.	
Precrtaj netočan odgovor.	
Spremite svoje stvari.	
Čitaj u tišini (svatko za sebe).	

Hvala na suradnji.