

Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden

Vonić, Tajana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:075764>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti

nastavničkog usmjerenja

Tajana Vonić

Uporaba materinskog jezika u nastavi njemačkog kao stranog jezika iz perspektive nastavnika

Diplomski rad

Mentorica: prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Tajana Vonić

**Uporaba materinskog jezika u nastavi njemačkog kao stranog
jezika iz perspektive nastavnika**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Tajana Vonić

**Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der
Perspektive von Lehrenden**

Diplomarbeit

Mentorin: prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Tajana Vonić

**Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der
Perspektive von Lehrenden**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen in Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Osijek, der 17.07.2020
(Ort und Datum)

Tajana Vonić
(Unterschrift)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlage	2
2.1. Rolle der Muttersprache im DaF-Unterricht: Historischer Überblick.....	2
2.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode	3
2.1.2. Direkte Methode.....	4
2.1.3. Die audiolinguale Methode	5
2.1.4. Die audiovisuelle Methode.....	6
2.1.5. Die vermittelnde Methode.....	7
2.1.6. Die kommunikative Didaktik und der interkulturelle Ansatz	7
3. Zur Rolle der Muttersprache im gegenwärtigen DaF-Unterricht	9
3.1. Funktion der Muttersprache im DaF- Unterricht.....	9
3.2. Einfluss der Faktoren Alter und Lernstufe auf den Einsatz der Muttersprache im DaF- Unterricht.....	10
3.3. Einfluss der Muttersprache auf das Verstehen und Produktion	12
3.4. Vor- und Nachteile des Gebrauchs der Muttersprache.....	13
4. Bisherige empirische Erkenntnisse zum Gebrauch der Muttersprache im FSU.....	16
5. Untersuchung zum Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden.....	18
5.1. Forschungsziel, -Fragen und Hypothesen	18
5.2. Forschungsdesign	18
5.2.1. Probanden.....	18
5.2.2. Instrument.....	21
5.2.3. Datenerhebung und -Analyse	22
5.3. Ergebnisse	22
5.3.1. Gebrauch der Muttersprache in unterschiedlichen Situationen im DaF-Unterricht	22
5.3.2. Unterschiede im Gebrauch der Muttersprache im DaF- Unterricht zwischen den Grundschulen und Mittelschulen.....	28
5.4. Diskussion	33
5.5. Schlusswort	35
Zusammenfassung.....	37
Literaturverzeichnis.....	38
Anhang 1	40

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um den Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden. Das Thema ist sowohl von allgemeinem Interesse als auch für den Forschungsdiskurs relevant, weil die Meinungen zum Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht noch immer geteilt sind. Die Autoren neuerer Studien haben festgestellt, dass man die Muttersprache als Grundlage für den Erwerb einer Fremdsprache nutzen soll. Dieser Ansicht sind auch die Autoren der modernen Theorien des Fremdsprachenunterrichts. Sie befürworten den Gebrauch der Muttersprache, jedoch sollte er weder überbetont noch unterschätzt werden (Piškorec 1992:203).

Diese Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil widmet sich der terminologischen und theoretischen Klärung und umfasst drei Kapitel. Zuerst beschäftigt sich die Arbeit mit der Rolle der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der historischen Sicht. In diesem Teil werden Lehrmethoden, die unterschiedlichen Anschauungen über den Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht darbieten, vorgestellt. Darüber hinaus wird die Rolle der Muttersprache im gegenwärtigen DaF-Unterricht erläutert. Hier wird die Rede über die Funktion der Muttersprache, den Einfluss der Faktoren Alter und Lernstufe auf den Gebrauch der Muttersprache, den Einfluss der Muttersprache auf das Verstehen und Produktion und Vor- und Nachteile des Gebrauchs der Muttersprache sein. Danach werden ausgewählte bisherige empirische Erkenntnisse zum Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht kurz zusammengefasst.

Darauf aufbauend wird im zweiten Teil die eigene Forschung dargestellt. Der Fragebogen wurde aus Mirna Erks Forschung (2017) mit dem Thema „English language instructors' beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia“ übernommen. Die in einer Onlineumfrage erhobenen Daten werden analysiert und die Ergebnisse dargestellt, verglichen und interpretiert. Die Untersuchung soll eine Antwort geben, was die DaF-Lehrer von dem Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht denken. Dazu soll gezeigt werden, ob die Muttersprache nach ihrer Erfahrung einen positiven oder einen negativen Einfluss auf das Lernen des Deutschen als Fremdsprache hat. In der Diskussion werden die aufgestellten Hypothesen umfangreich erörtert.

2. Theoretische Grundlage

2.1. Rolle der Muttersprache im DaF-Unterricht: Historischer Überblick

Seit Jahrzehnten werden Fremdsprachen in den Schulen unterrichtet, aber nicht alle hatten das Glück, eine Fremdsprache lernen zu dürfen. Da der Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit nur auf Gymnasien stattfand und selten an anderen Mittelschulen, waren viele Menschen von dem Lernen einer neuen Sprache isoliert. Nach Neuner und Hunfeld (1993:15) galt Deutsch als eine nachgeordnete Fremdsprache, die nur an ausgewählte und begabte Schüler vermittelt wurde. Bei der Vermittlung von Sprachen benutzten die Lehrer einige Lehrmethoden, die sich durch die Zeit ergänzten oder sogar änderten.

Nach Duden kommt der Begriff *Methode*¹ aus dem griechisch-lateinischen (lat. *methodus*/ griech. *méthodos*) und bedeutet *Art und Weise eines Vorgehens, bzw. Weg zu etwas hin*. Nach Neuner und Hunfeld (1993:14) bezeichnet der Begriff *Methode*, im engeren Sinn, das Verfahren im Unterricht, nach dem der Unterricht geplant und das Unterrichtsmaterial entwickelt wird. Im weiteren Sinn umfasst der Begriff *Methode* auch Didaktik und Methodik, bzw. Lehrinhalte und Lehrverfahren.

Eine Fremdsprachenlehrmethode ist daher „ein zumindest teilweise konkretes didaktisches *Paket* durch das Lehrziele, Lehrkonzepte, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind“ (Edmondson und House 1993:116). Um eine solche Methode zu entwickeln, müssten die Fremdsprachendidaktiker und Sprachlehrforscher die politischen, soziologischen und historischen Aspekte berücksichtigen. Jede diese Methode hat ihre eigenen Merkmale und Konzepte, die uns zeigen, was für den Spracherwerb wichtig ist.

Unter den Merkmalen wird auch der Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht angegeben. Durch die Geschichte wurden unterschiedliche Anschauungen über den Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht dargeboten und diese werden im Weiteren in Betracht gezogen.

¹ Duden (2020):<https://www.duden.de/rechtschreibung/Methode>

2.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Wie der Name dieser Methode auch sagt, wird die Grammatik beim Fremdsprachlernen betont und mit einer korrekten Textübersetzung gezeigt, ob man eine Sprache beherrscht oder nicht. Diese Methode wurde in Europa im 19. Jahrhundert entwickelt, mit dem Ziel neusprachlichen Unterricht in Gymnasien zu etablieren. Das Vorbild für diese Methoden waren die alten Sprachen: Latein und Griechisch. Manche würden sagen, dass es unvernünftig ist, dieselben Methoden für lebende und tote Sprachen zu nutzen, aber dafür gibt es einige interessante Gründe. Nach Neuner und Hunfeld (1993:19) mussten die neusprachlichen Fächer Konkurrenz zu alten Sprachen, das heißt Latein und Griechisch, bestehen. Man hatte also keine andere Wahl, als identische Methoden des Unterrichts zu implementieren und gleichartige Methoden zu formulieren. In der Praxis dieser Methode geht man davon aus, dass die neue Sprache „aus einem Regelsystem besteht, welches Gemeinsamkeit in vielen Sprachen hat“ (Edmondson und House 1993:117).

Die Grammatik-Übersetzungsmethode ist eine synthetische-deduktive Methode und das bedeutet, dass eine neue Fremdsprache durch Verknüpfung von gelehrten Regeln erworben wird. Ein grammatisches Phänomen wird an einem Mustersatz analysiert, dann wird die Regel formuliert und zuletzt wird die neue grammatische Struktur angewendet (Heyd 1990:167). Dabei wird also eine bewusste Einsicht in das Regelsystem und den Aufbau einer Sprache betont und keine praktische Beherrschung der Sprache hervorgehoben.

Die Muttersprache wird in dieser Methode oft eingesetzt. Sie dient als ein Bezugs- und Nachschlagsystem im Fremdsprachenunterricht, was eigentlich heißt, dass der Unterricht zweisprachig verläuft. Die Muttersprache hat Vorrang beim Erklären und Fragen stellen und die Fähigkeiten Lesen und Schreiben stehen in Vordergrund (Edmondson und House 1993:117f.). Die Schüler sollten sowohl die Form als auch den Inhalt eines Textes verstehen und in die Muttersprache übersetzen können. Das Lernziel ist die Grammatikregeln zu erfassen und die Texte sowohl aus der Muttersprache in die Fremdsprache als auch von der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzen zu können. Dabei sollte auch Vokabular gelernt werden.

Diese Methode wird von Vertretern der direkten Methode streng kritisiert. Vor allem wird kritisiert, dass die neuen Sprachen mit den Regeln der toten Sprachen belehrt werden. Weiterhin wird beurteilt, dass einzelne Wörter und isolierte Sätze kein Interesse beim Schüler wecken und dass Auswendiglernen der Regeln und Vokabeln zu mechanischem Lernen führt.

2.1.2. Direkte Methode

Die Veröffentlichung der Schrift „Der Sprachunterricht muß umkehren“ im Jahre 1882 war der Ausgangspunkt für die Entwicklung der direkten Methode. Der Verfasser der Schrift war der Marburger Universitätsprofessor Wilhelm Viëtor, der die Grammatik-Übersetzungsmethode streng kritisierte und die Fertigung des neueren fremdsprachlichen Unterrichts befürwortete. Die direkte Methode ist ein Ausgangspunkt unzähliger Theorien, die um die Jahrhundertwende neue Arten und Weisen des Unterrichtens der neuen Sprachen entwickelten. Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts soll eine mündliche Sprachbeherrschung stehen und nicht die Dominanz der Schrift und Grammatik. Dementsprechend wird diese Methode auch Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode, natürliche Methode und analytische Methode genannt (Neuner und Hunfeld 1993:33).

Bei der direkten Methode handelt es sich um einen induktiven Weg des Grammatiklernens, das heißt, dass die Schüler die Regeln aus den Beispielen selbst erraten. Die Festigung passiert nach Heyd (1990:167) durch imitative Verwendung der Grammatik, was am Ende zum Formulieren der Regel führt und der Muster wird daher durch die Verwendung des Sprachmaterials aktiviert. Da die Grammatik durch Beispiele eingeführt wird, bleibt sie nicht abstrakt und die Schüler können das Erlernte in ihrer Kommunikation einsetzen (Storch 2001:180). Damit wurde die Grammatik nur ein Mittel zum Zweck und das Ziel ist, dass der Schüler in der Lage ist, ein Gefühl für die Sprache zu entwickeln bzw. er sollte in die Sprache hineinwachsen. Nach Neuner und Hunfeld (1993:35) ist das auch möglich, weil der Erwerb einer Fremdsprache sehr ähnlich wie bei der Muttersprache verläuft.

Ein Prinzip der direkten Methode ist die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Dabei heißt es, dass die Muttersprache „als Störfaktor empfunden wird“ (Neuner und Hunfeld 1993:37). Die Zielsetzung dieser Methode besagt, dass das Gespräch im Unterricht nur in der Zielsprache verlaufen soll. Die Sprache wird durch ein Sprachmodell, den Lehrer, nachgeahmt. Dabei muss das Prinzip der Anschaulichkeit, besonders bei der Vermittlung des Wortschatzes, beachtet werden. Neben der verbalen Vermittlung setzt man auch Hilfsmittel, wie zum Beispiel Realien und Bilder, ein. Mit dem Assoziationsprozess, der durch den Einsatz der Hilfsmittel entsteht, sollte die Muttersprache kein Umweg für den Fremdspracherwerb werden.

2.1.3. Die audiolinguale Methode

In den 50er Jahren verlor das Erlernen der neuen Sprachen sein Status als Elite-Bildung, weil die Sprache immer notwendiger würde. Viele Menschen mussten eine neue Sprache aus wirtschaftlichen und kulturellen Gründen erlernen (Neuner und Hunfeld 1993:45f.). Infolgedessen wuchs das Interesse an Erforschung von Sprachen. Besonders großes Interesse war an der gesprochenen Sprache und der Sprachvermittlung. Durch die Untersuchungen entstand in den Vereinigten Staaten ein neuer Ansatz. Der Ansatz heißt audiolinguale Methode und wurde unter den Einflüssen der strukturellen Linguistik und der behavioristischen Lernpsychologie geschaffen. Der Strukturalismus versucht, jede Sprache nach ihren eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten zu erfassen, während Behaviorismus besagt, dass die Sprache wie das Verhalten bei den Schülern ausgelöst und durch Üben erworben wird (Neuner und Hunfeld 1993:61).

Bei dieser Methode steht das Sprachkönnen im Vordergrund, wobei die Fertigkeiten Hören und Sprechen betont werden und Vorrang vor dem Lesen und Schreiben haben. Um diese Fertigkeiten bei dem Lernen einer neuen Sprache erwerben zu können, werden einige technologischen Hilfsmittel eingesetzt. Das Sprachlabor ist eins der Hilfsmittel, wo die Schüler authentische Sprachmodelle der Zielsprache hören und daran arbeiten können. Die Aufgaben im Sprachlabor können z. B. Hören und Identifizieren, Imitieren, Auswendiglernen usw. sein. Beim Lernen einer neuen Sprache werden auch visuelle Hilfsmittel benutzt. Die Bilder sind aber nicht immer eindeutig verwendbar, da die Assoziationen zum Bild subjektiv sind. Man muss dabei achten, dass das Bild immer mit dem Inhalt präsentiert wird. Weitere visuelle Hilfsmittel sind die Filme, Fernsehen, Wendekarten, Wandbilder usw. (Neuner und Hunfeld 1993:57f.).

Beim Fremdsprachenlernen durch die audiolinguale Methode wird die Muttersprache aus dem Unterrichtsgeschehen völlig ausgeschlossen. Da die Priorität an der gesprochenen Sprache liegt, gilt das Einsprachigkeitsprinzip. Die Grammatik und das Vokabular werden durch Beispiele und Übungen, die mit den Alltagssituationen zu tun haben, vermittelt (Edmondson und House 1993:119f.). Der Schüler sollte „durch den ständigen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht und durch Imitation des Lehrers ein ‚Sprachgefühl‘ entwickeln und die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache allmählich selbst entdecken (induktives Lernen/Aktivierung des Schülers)“ (Neuner und Hunfeld 1993:45).

2.1.4. Die audiovisuelle Methode

Diese Methode entstand in Frankreich zeitlich parallel zur audiolingualen Methode und das ist auch der Grund, warum einige Überlappungen zwischen den beiden Methoden feststellbar sind. Obwohl die Ausgangspunkte der audiolingualen und audiovisuellen Methode fast gleich sind, gibt es auch spezifische Unterschiede. Der Hauptunterschied ist, dass die audiovisuelle Methode gleichzeitig das akustische und visuelle Material beim Unterrichten einer neuen Sprache einsetzt (Neuner und Hunfeld 1993:66). Wenn man über das Unterrichten einer Fremdsprache spricht, orientiert sich die Methode an den behavioristischen Lerngesetzen. Durch diese Gesetze wird der Lernprozess als Zusammenhang von Reiz und Reaktion, d. h. Bild und sprachliche Äußerung, gesehen (Neuner und Hunfeld 1993:65). Beim Aneignen einer Sprache wird die Bedeutung und Situation mit fremdsprachlichen Ausdrücken in Verbindung gebracht und „Vorrang hat das Verständnis für Grammatik in Verbindung mit Semantik und situativer Angemessenheit“ (Edmondson und House 1993:120f.).

Bei der audiovisuellen Methode hat die gesprochene Sprache Vorrang vor der Schriftsprache. Hier wird das Hörverstehen als Vorbereitung für das Sprechen betont und die lebendige Aussprache ist von großer Bedeutung für den Spracherwerb (ebd.). Visuelle Darstellungen wie z. B. Bilder werden in allen Phasen der Stoffbearbeitung eingesetzt und nicht nur zur Bedeutungsvermittlung in der Einführung der Stunde. Sie können auch als Übungen und Transfer dienen. Zu den Bildern oder zum Beispiel einem Comicstrip wird eine Tonaufnahme des Gespräches präsentiert. Somit bildet ein visueller und akustischer Reiz eine Bedeutungseinheit, die die Lernenden auch ohne Übersetzung verstehen können (Neuner und Hunfeld 1993: 65). Als Hilfsmitteln in dieser Methode werden Video- und Audioaufnahmen eingesetzt.

Das Prinzip der Einsprachigkeit wird hier, wie bei der audiolingualen Methode verfolgt. „Das Verstehen der Fremdsprache wird hauptsächlich durch Filme oder Sequenzen von Bildern erreicht bzw. unterstützt“ (Edmondson und House 1993:121). Das heißt, dass die Muttersprache völlig aus dem Unterricht ausgeschlossen ist. Sie wird bei der Lernstoffprogression, sowie der Unterrichtsgestaltung nicht eingesetzt. Da es im Unterricht keine Rede von der Muttersprache war, diente „die Fremdsprache als Ziel und als Mittel der Aneignung und der metasprachlichen Kommunikation“ (Mitchian 2010: 797 zit. in Kunštek 2015:7).

2.1.5. Die vermittelnde Methode

Am Anfang wurde angedeutet, dass sich die Unterrichtsmethoden zeitlich parallel entwickeln. Das führt zu einem Nebeneinander der unterschiedlichen Methoden, die sich mit ihren Prinzipien überlappen oder ergänzen. Es ist auch nicht selten der Fall, dass „eine neue Methode für die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen einer ganz bestimmten Zielgruppe entwickelt“ wird (Neuner und Hunfeld 1993:70). Die Autoren bringen uns zum Nachdenken, ob man eine Unterrichtsmethode, die für alle Menschen akzeptabel ist, entwickeln kann. Um eine Methode für alle gestalten zu können, müssen wir davon ausgehen, dass alle Lernenden gleiche Ziele, Faktoren und Lernsituationen besitzen. Dies ist nicht möglich, aber eine neue Methode für eine spezielle Zielgruppe kann doch entwickelt werden.

In den 50er Jahren kam es jedoch zu einer bemerkenswerten „Verbindung von Elementen und Prinzipien der damals bekannten Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode“ (Neuner und Hunfeld 1993:71), die sich unter den Namen vermittelnde Methode ausbreitete. Sie entstand nach dem Zweiten Weltkrieg, als viele Menschen nach Deutschland kamen, um Deutsch zu lernen. Es war wichtig für sie, dass sie nicht nur die Grammatik lernen, sondern sich auch später in ihren alltäglichen Leben verständigen können. Die Lehrer hatten aber damals nur Lehrwerke, die die Sprache nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode belehrten, sodass neue Lehrwerke mit neuen Zielsetzungen verfasst werden mussten.

Da die Lernenden unterschiedliche Muttersprachen hatten und die Gruppen damit heterogen waren, kam es auch hier wie bei der audiolingualen Methode zum Prinzip der Einsprachigkeit. Das spricht gegen das Prinzip der Grammatik-Übersetzungsmethode, die die Muttersprache beim Erklären der Grammatik und überhaupt als Unterrichtssprache einsetzt. Hier gibt es aber keine andere Möglichkeit, den Unterricht zu führen, außer in der Zielsprache. Die Themen in den Lehrwerken wurden auch den alltäglichen Situationen angepasst, sodass die Lernenden in ihren Büchern Lektionen wie z. B. „Zimmersuche, eine Verabredung zum Kinobesuch, auf der Post, im Reisebüro“ (ebd.) hatten.

2.1.6. Die kommunikative Didaktik und der interkulturelle Ansatz

In den 70er Jahren erschienen neue Impulse, die den Fremdsprachenunterricht beeinflussten. Unter Impulsen werden neue Faktoren bzw. neue Lernziele, wie zum Beispiel die Befähigung zur Kommunikation, angegeben. Um die Befähigung zur Kommunikation, oder anders

genannt die kommunikative Kompetenz, in die Praxis einzubringen, musste man die Fremdsprachdidaktik und Fremdsprachmethodik umorientieren. Infolgedessen entstanden zwei Perspektiven: pragmatische und pädagogische.

Die pragmatische Perspektive besagt, dass man neue lebende Fremdsprachen lernt, um sie in der Alltagskommunikation benutzen zu können. Das Fremdsprachenlernen wird als ein kognitiver Prozess angesehen und nicht als Aneignung von Gewohnheiten und dazu wird auf alle vier Fertigkeiten Wert gelegt.

„Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von – sprachlichen bzw. landeskundlichen – Kenntnissen (darauf hat sich die GÜM konzentriert!), sondern die Entwicklung vom fremdsprachlichen Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)“ (Neuner und Hunfeld 1993:82).

Bei der Umorientierung des Konzeptes für den Fremdsprachenunterricht wurden Leitlinien des pragmatischen und pädagogischen Konzepts eingesetzt. Es ist klar geworden, dass man ein Unterricht nicht nur auf den Lernstoff reduzieren kann, sondern man muss „auf die Zielvorstellungen und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe eingehen“ (Neuner und Hunfeld 1993:87), was ein Konzept der pädagogischen Perspektive ist.

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre entwickelt sich der Interkulturelle Ansatz als ein Teil des pragmatisch-funktionalen Konzepts bzw. kommunikativer Didaktik. Dieser Ansatz beschäftigt sich mit der neuen Auswahl der Themen und Lernziele, sodass die Lerner ihre eigene Kultur und Erfahrung mit der Welt des Landes der Zielsprache vergleichen können.

Die Muttersprache dient in der kommunikativen Didaktik als ein Hilfsmittel beim Verstehen eines Textes und wird bei Aktivierung des Vorwissens eingesetzt. Die Muttersprache wird meistens für die Erläuterung von Schlüsselwörtern verwendet. Neuner und Hunfeld (1993:111) meinen, dass man Verstehens- und Lernprozesse auch in der Muttersprache besprechen und erklären soll, weil es sonst zu Missverständnissen führen könnte. Die Muttersprache ist die Grundlage für das Lernen einer Fremdsprache, weil sich die Methoden für das Verstehen einer fremden Sprache gerade auf den Grundlagen der muttersprachlichen Kompetenzen entwickeln (Roche 2008:233).

3. Zur Rolle der Muttersprache im gegenwärtigen DaF-Unterricht

Im Kapitel 2 wurden Methoden vorgestellt, die bei der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts zustande kamen. Die Methoden zeigten unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Nutzung der Muttersprache beim Erlernen einer neuen Sprache. So wurde zum Beispiel die Muttersprache bei der Grammatik-Übersetzungsmethode willkommen, aber bei der direkten Methode nicht. In dem gegenwärtigen DaF-Unterricht ist keine Rede darüber, ob man die Muttersprache einsetzen darf oder nicht, sondern in welcher Situation die Muttersprache angemessen für den Spracherwerb ist. Nach Petrović (1988:115ff.) gibt es Unterschiede bei der Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, je nachdem, ob der Lehrer oder die Schüler die Verwendung der Muttersprache initiieren. In welchen Situationen und wie oft ist es empfehlenswert, die Muttersprache einzusetzen, hängt ihrer Meinung von unterschiedlichen Faktoren ab.

Im Weiteren wird die Funktion und die Faktoren Alter und Lernstufe, die den Gebrauch der Muttersprache im DaF Unterricht beeinflussen, ausführlicher erläutert. Daraufhin wird der Einfluss der Muttersprache auf das Verstehen und Produktion dargestellt und die Vor- und Nachteile der Benutzung der Muttersprache erörtert.

3.1. Funktion der Muttersprache im DaF- Unterricht

Das Hauptziel der Sprache ist die zwischenmenschliche Kommunikation. Noch als Kinder haben wir gelernt, dass kommunizieren wichtig ist. Durch die Kommunikation äußern wir unsere Meinung und drücken unsere Gefühle aus. Die Kommunikation hilft uns, mit anderen in Kontakt zu treten und im Kontakt zu bleiben. Nach Bühler (1934, zit. in Günther B. und Günther H. 2007: 46f.) ist die Sprache ein Werkzeug, das drei Funktionen erfüllt: Darstellungsfunktion, Appellfunktion und Ausdrucksfunktion.

Die drei Funktionen sind sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache zu erkennen. „Die Sprache, die wir als Erstsprache erwerben, ist Träger unserer Gedanken, unserer Fantasie, unserer Emotionen, unserer Werte, Normen und unserer Kultur“ (Erkes 2001:2 zit. in Günther B. und Günther H. 2007: 37). Ebenfalls ist der Bedarf nach Kommunikation außerhalb der Heimat der primäre Reiz zum Erwerb einer neuen Sprache. Čurković Kalebić (1992:75) ist der Ansicht, dass die Fähigkeit in einer Fremdsprache zu kommunizieren, durch verschiedene Aktivitäten, in denen die Schüler aktiv teilnehmen,

erreicht wird. Die Lerner übernehmen somit einen Teil der Verantwortung für den Unterricht und den Prozess des Spracherwerbs.

In dem 21. Jahrhundert wurde ein großer Wert auf die Fremdsprachenkenntnisse gelegt, sodass sich der Unterrichtsprozess anpassen musste. Er sollte möglichst einsprachig verlaufen und die Muttersprache soll nur eingesetzt werden, wenn es besonders schwierig für die Schüler wird (Butzkam 2003:174). Obwohl diese amtlichen Richtlinien, bezüglich der Nutzung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, in vielen Ländern eingeführt wurden, geht es hervor, dass „die Muttersprache den Fremdsprachenunterricht öfter dominiert, als es Politikern und Didaktikern recht ist“ (Heinemann, Tammenga-Helmantel und Van Eisdien 2017: 212).

Des Weiteren wird die Muttersprache aus verschiedenen Gründen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Die Lehrer setzen die Muttersprache am häufigsten bei der Einführung neuer grammatischer Strukturen oder bei Erarbeitung eines neuen Textes ein. Ebenfalls wird sie eingesetzt, wenn die Lehrer auf die Fehler der Schüler eingehen wollen. Sie versuchen, z. B. zu erklären, warum es falsch ist ein Wort in diesem Kontext zu nutzen. Außerdem wird die Muttersprache oft beim Erklären von abstrakten Begriffen, idiomatischen Strukturen oder Unterschieden in der Landeskunde und Kultur eingeführt. Die soziale Interaktion in Klassenzimmer verläuft oft auch in der Muttersprache, falls sie nicht direkt mit dem Lehrstoff verbunden ist. Nach Roche (2008: 209) ist die Verwendung der Muttersprache in diesen Fällen akzeptabel, da sie als Hilfsmittel für die Bedeutungserschließung dient. Die Lerner können somit ein Gefühl für die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache entwickeln.

3.2. Einfluss der Faktoren Alter und Lernstufe auf den Einsatz der Muttersprache im DaF- Unterricht

Bei der Aneignung einer neuen Fremdsprache treten unterschiedliche Sprachlernvoraussetzungen vor. Als eine der wichtigsten Voraussetzungen gilt die biologische Voraussetzung. Sie besagt, dass unser Nervensystem so beschaffen ist, dass wir mehrere Sprachen erlernen können (Apeltauer 1997:68). Der Erwerb der Fremdsprache verläuft aber auf eine andere Art und Weise, weil die nachzeitig gelernten Sprachen anders gespeichert werden als die Erstsprache. Obwohl die Muttersprache parallel zur Hirnreifung entwickelt und so deutlich früher als die Fremdsprache erlernt wurde, kann sie eine gute Grundlage für den späteren Fremdspracherwerb sein (ebd).

Čurković Kalebić (1992: 80) betont, dass sich der Erwerb von neuen Kenntnissen immer an das alte Vorwissen stützt.

Das Lebensalter und die Lernstufe sind Faktoren, die den Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Der Lehrer muss sein Unterricht, bzw. den methodischen Ansatz, den Lernern anpassen. Dabei sollte er nicht nur das Lebensalter und Lernstufe, sondern auch die Erfahrung, das Vorwissen und die Kenntnisse des jeweiligen Schülers beachten. Das Vor- und Weltwissen erleichtert das Lernen einer Fremdsprache, indem es „zeitsparende Brücken“ zum schon Gelernten stellt (Roche 2008: 42).

Es wird weiterhin angedeutet, dass das Alter beim Sprachenlernen eine große Rolle spielt. Die Behauptung, dass die Kinder die Sprache leichter erwerben, weil sie der Spracherwerb spielerisch verläuft, wurde durch mehrere Forschungen bestätigt. Die Untersuchungen zum gleichen Thema zeigten, dass die Kinder auch bessere Aussprache aneignen können. Apeltauer (1997:73) ist der Meinung, dass die Kinder bessere Aussprache aneignen, weil die älteren Lerner ihre eigene Identität schon entwickelt haben und die Nachahmung einer neuen Aussprache für sie als Selbstentfremdung gilt. Sie sind an die eigene Kultur und Sprache stärker gebunden als jüngere. Die älteren Anfänger kennen aber besser die Normen der Muttersprache und können beim Lernen einer Fremdsprache auf die Strukturen der Muttersprache zurückgreifen und sich so die Aneignung der Sprache erleichtern.

Egal ob Kind oder Erwachsener, beide lernen eine neue Fremdsprache von Anfang an und dabei treffen sie auf ein neues Sprachsystem zu. Die Muttersprache wird in dem Fremdsprachenunterricht bei den Anfängern öfter eingesetzt, weil sie sich noch an die neue Sprache gewöhnen müssen. Durch eine quantitative Analyse von Audioaufnahmen kam Čurković Kalebić (1992: 76) zum Schluss, dass die Muttersprache im Anfangsstadium häufiger als bei den Fortgeschrittenen verwendet wurde. Die Muttersprache wurde sogar in 33% der verbalen Interaktion auf der niedrigeren Ebene gebraucht. Auf der mittleren Ebene ist dieser Prozentsatz deutlich niedriger und beträgt 13%, während er auf der fortgeschrittenen Ebene 3% beträgt. Butzkamm (2007: 106) erläutert, dass die Muttersprache am höheren Niveau von sich selbst überflüssig sein wird und die Lerner nur die Fremdsprache benutzen werden. Es lässt sich daraus schließen, dass sich mit der Steigerung der Sprachkompetenz der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht reduziert.

3.3. Einfluss der Muttersprache auf das Verstehen und Produktion

Butzkamm (2002) ist der Meinung, dass die Muttersprache der Wegbereiter für jede spätere Sprache ist. Er vertritt auch die Stellung, dass „die Beteiligung der Muttersprache im Verstehensprozess nicht nur hilfreich, sondern sogar unvermeidbar“ ist (ebd.: 23).

Es gibt Sprachen, die sich mehr gleichen als andere. Solche Sprachen, die Ähnlichkeiten von Elementen und Strukturen aufweisen, erleichtern den Lernprozess bzw. das Verstehen und die Produktion einer Fremdsprache. Oft entsteht ein Gefühl der Vertrautheit und Bekanntheit bei den Lernern und somit fällt ihnen die Aneignung der neuen Sprache leichter. Der Grund dafür ist auch, dass die vertrauten Elemente und Inhalte schneller erfasst, eingeordnet und gespeichert werden. Der Lernprozess wird erleichtert, wenn die neuen Elemente mit den alten in Beziehung gesetzt werden können (Wagner 1978 zit. in Apeltauer 1997:79). Infolgedessen werden die vertrauten Elemente rascher verarbeitet als die unvertrauten. Wenn wir z. B. die Langvokale der deutschen Sprache betrachten, werden die Lerner, in deren Sprachen auch die Langvokale vorhanden sind, sie kaum als Hindernis betrachten. Die Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen wird den Italienern und Spaniern keine Schwierigkeiten bereiten, aber den Griechen und Polen schon. Ähnlich gilt es auch für die Intonationsfrage, die es in Deutschen und Englischen gibt. Die Engländer werden den Gebrauch der Intonationsfrage im Deutschen leicht Verstehen können, was nicht der Fall bei den Türken sein wird, weil sie nach der Fragepartikel suchen werden, wie bei ihrer Muttersprache. Butzkamm (2002) ist des Erachtens, dass sich eine gezielte und planvolle Verwendung der Muttersprache positiv auf das Verstehen auswirken kann. Sie gleicht einer natürlichen Lernsituation, in der die Muttersprache der gemeinsame Bezugspunkt der Lernenden ist (Heinemann, Tammenga-Helmantel und Van Eysden 2017: 211)

Die Muttersprache kann auch die Sprachproduktion beeinflussen. Lerner stützen sich auf unterschiedliche Art und Weise auf ihre Erstsprache. Bei einigen dominiert der Einfluss und bei anderen ist er kaum erkennbar. Wenn man über die Übertragung von Elementen aus der Erstsprache in die Zielsprache spricht, wird in der Literatur der Begriff Transfer benutzt. Der Transfer kann positiv oder negativ sein. Positiver Transfer ist z. B. die identische Wortstellung im Deutschen und Englischen: *Sie wohnt in Köln* und *She lives in Cologne*. Zum negativen Transfer bei der Produktion kommt es, wenn Kontraste zwischen den beiden Sprachen vorkommen. Zum Beispiel das englische Wort *became* ist nicht *bekam* auf Deutsch, sondern *gewesen*. „Interferenzen können auf der Ebene der Aussprache, der Grammatik, des Wortschatzes und des Sprachgebrauchs auftreten“ (Lewandowski 1990 zit. in Günther B. und Günther H. 2007: 147). Die Lehrer, die die

Muttersprache ihrer Schüler mit der Zielsprache vergleichen, verstehen besser die Lernprobleme ihrer Schüler und können folglich eine Lösung anbieten. Die Vermutungen bei der kontrastiven Analyse waren, dass die Unterschiede zwischen Sprachen Lernschwierigkeiten verursachen und Ähnlichkeiten sich lernerleichternd auswirken (Apeltauer 1997: 85). Aus der Praxis könnte man aber erkennen, dass die Lernschwierigkeiten, die durch den Einfluss der Muttersprache entstanden sind, nicht immer in dem gleichen Zusammenhang mit dem Entstehen von Fehlern bei der Sprachproduktion sind. Apeltauer (ebd.) meint auch, dass man die Interferenzfehler von entwicklungsbedingten Fehlern unterscheiden muss.

Karaszi (2006:280) behauptet jedoch, dass man ohne ausreichende Kenntnisse in der Muttersprache, auch nicht in der Lage sein wird, einen Text in der Fremdsprache zu produzieren. Also damit wird gemeint, dass ein Lerner, der über Vorwissen in der Muttersprache verfügt und dabei auch motiviert ist, bessere Voraussetzungen für Aneignung und Produktion einer Fremdsprache hat. Apeltauer (ebd.) ist der Ansicht, dass ein solcher Lerner sich nicht von den Kontrasten oder Schwierigkeiten erschrecken wird und die Fremdsprache problemlos verstehen und produzieren wird.

3.4. Vor- und Nachteile des Gebrauchs der Muttersprache

Die Muttersprache wird nicht nur von Schülern, sondern von Lehrern auch in dem Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Sie wird meistens für die Vermittlung des metasprachlichen Wissens verwendet (Čurković Kalebić 1992: 76). Die Erstsprache wird besonders in der Anfangsphase, weil die Lerner auf ein neues Sprachsystem zutreffen. Die Lehrer setzen die Muttersprache bei der Einführung in die Stunde, bei der Erklärung von grammatischen Strukturen und abstrakten Bezeichnungen oder sogar, um nachzuprüfen, ob die Lerner alle Anweisungen verstanden haben. Die Schüler setzen die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht oft ein, wenn sie etwas verstanden haben und automatisch eine Übersetzung in ihre Muttersprache geben, bei der Einübung des Vokabulars oder kurzen Übersetzungen der Sätze. Die Muttersprache wird oft bei der Gruppenarbeit oder als Interaktion, die nicht ganz mit dem Unterrichtsprozess verbunden ist, zwischen Schülern und Lehrern verwendet (Vrhovac 1992: 68).

Der Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht kann sich sowohl positiv als auch negativ auf den Erwerb der neuen Sprache auswirken. Die Assoziationen, die aufgrund

Ähnlichkeiten zwischen Sprachen entstehen, können oft als Hilfe, aber auch als Hindernis vorkommen. Einige Vor- und Nachteile der Benutzung der Muttersprache im DaF- Unterricht werden im Folgenden erläutert.

Einer der nennenswerten Vorteile ist die Möglichkeit mit Hilfe der Muttersprache einige fremdsprachliche Unklarheiten erfolgreich lösen zu können. Die Lehrer gehen auf das Problem ein und bieten den Schülern eine Erklärung in der Muttersprache. So werden diese Unklarheiten keine weiteren Schwierigkeiten verursachen. Weiterhin meint Petrović (1988:103), dass man durch den Einsatz der Muttersprache viel Unterrichtszeit sparen kann. Man soll lieber kurze Erklärung in der Muttersprache, die Schülern nützlicher bei Verstehensprozess sind, als umfangreiche Erklärungen in der Fremdsprache geben. Ebenso wird die Muttersprache von den Lehrern als Äquivalent für ein unbekanntes Begriff eingesetzt. Das Gespräch wird in der Fremdsprache normal fortgesetzt und nicht durch die Muttersprache unterbrochen (Butzkamm 2007: 100f.). Diese Methode ist als die Sandwich-Technik bekannt. Außerdem kann die Muttersprache den Lehrern als eine Rückmeldung dienen, um nachzuprüfen, ob die Schüler die fremdsprachlichen Ausdrücke verstehen.

Als Nachteil wird der häufige Gebrauch der Muttersprache in alltäglichen Unterrichtsinteraktionen erwähnt. Die Fremdsprache kann in solcher Situation ihr Hauptziel, als die zwischenmenschliche Kommunikation, nicht erfüllen, da man der Muttersprache Vorrang gegeben hat. Die Fremdsprache sollte jedoch in realen und natürlichen Situationen gebraucht werden. Butzkamm (2007: 13) teilt diese Meinung und hebt hervor, dass die alltäglichen Unterrichtssituationen genau „die schönsten Anlässe sind, die Fremdsprache als echtes Kommunikationsmittel einzusetzen“. Man sollte der Fremdsprache in bestimmten Situationen Priorität geben, wie z. B. beim Begrüßen, Lob und Tadel, Nacherzählen eines Geschehnisses, Rückgabe der Klassenarbeit, Fragen stellen und Antworten geben usw. Außerdem werden die Schüler eine neue Sprache erlernen und davon auch Nutzen haben, wenn die Fremdsprache auch aktiv gebraucht wird. Butzkamm (2002: 79) vertritt diese Ansicht und erklärt: „Die Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird“. Ein weiterer Aspekt, warum die Muttersprache nicht im Unterricht gebraucht werden soll, ist, dass man zu oft zu den Übersetzungen in die Muttersprache greift. Es gibt Lehrer, die alles, was sie in der Fremdsprache sagen, noch zusätzlich in die Muttersprache übersetzen. Die Lerner werden nach einiger Zeit begreifen, dass sie am Ende alles sowieso in der Muttersprache wiederholt bekommen und werden sich infolgedessen auch keine Mühe mehr geben, um etwas in der Fremdsprache zu verstehen (Butzkamm 2007: 16). Somit kann die Muttersprache

kontraproduktiv sein und die Lehrer sollten den Einsatz der Muttersprache reduzieren oder sogar vermeiden.

4. Bisherige empirische Erkenntnisse zum Gebrauch der Muttersprache im FSU

Die Untersuchungen, die im Folgenden dargestellt werden, beschäftigen sich mit Themen, die einigermaßen zum Thema dieser Arbeit gehören.

Kunštek (2015) untersuchte die Einstellung der Deutschlehrer und Schüler zum Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Die Muttersprache ist in diesem Fall Kroatisch und die Fremdsprache Deutsch. Sie hat die Untersuchung in insgesamt fünf Schulen in der Stadt Zagreb durchgeführt. Davon waren vier Gymnasien und eine technische Schule. Laut den Ergebnissen ihrer Untersuchung wurde festgestellt, dass Kroatisch im Deutschunterricht sehr oft eingesetzt wird. Es wurde bestätigt, dass der gezielte Einsatz der Muttersprache den Schülern das Lernen einer Fremdsprache erleichtert. Dazu wurde auch bestätigt, dass die Schüler Schwierigkeiten beim Verstehen haben, wenn der Unterrichtsprozess einsprachig verläuft. Außerdem haben die Ergebnisse der Untersuchung einige Hypothesen abgelehnt, wie zum Beispiel, dass Probleme beim Verstehen kein Gefühl von Angst oder Unsicherheit bei den Schülern auflösen. Dazu gibt es auch keinen feststellbaren Zusammenhang zwischen diesen Gefühlen und schlechten Noten der Schüler.

Butzkamm (2000) erforschte den Sprachwechsel in einer Diskussionsstunde. Es wurden Ausschnitte aus einer Geschichtsstunde im bilingualen Zweig des Helene-Lange-Gymnasiums in Hamburg analysiert. Die Stunde fand in der 7. Klasse im Jahr 1991 statt. Da wurde der Geschichtsunterricht in der englischen Sprache durchgeführt. Man muss erwähnen, dass die Schüler zwei Jahre Englischunterricht absolviert haben. Durch die Untersuchung wurde Folgendes festgestellt: Wenn den Schülern ein Wort in der Fremdsprache fehlt, sagen sie es in der Muttersprache und sprechen weiter in der Fremdsprache. Weiterhin genügt es den Lehrern, dass der Schüler beim Aussprechen zögert oder sogar nur das Wort in der Muttersprache sagt, um auszuhelfen. Genau dasselbe wurde bestätigt, als die Schüler Fragenintonation und Pausen machen. Ein Zusammenspiel der Muttersprache und Fremdsprache ist in diesem Beispiel sichtbar: „But I think when - after they did all this and tried everything what this is to do to "meid" – avoid a war and when that all doesn't help they could - they must make war“ (Butzkamm 2000:109). Die Schüler sagen in diesem Beispiel automatisch ein Wort in Deutsch und danach erinnern sie sich, wie das Wort im Englischen lautet und sprechen weiter auf Englisch. Butzkamm (ebd.) ist der Meinung, dass der Sprachwechsel typisch für solche offene Diskussionen ist. Er meint, dass dies

nicht eine kosmetische Hilfe, auf die man verzichten kann, ist. Die Schüler haben nur wichtige Begriffe in der Muttersprache abgefragt, sodass sie in der Fremdsprache fortfahren können. Die Muttersprache ist der direkte Weg im Verstehensprozess einer fremden Sprache und dient als Bündnispartner der Fremdsprache.

Erk (2017) beschäftigte sich mit den Überzeugungen der Englischlehrer über die Rolle der Muttersprache bei der Entwicklung der englischen Sprache und dem formalen Unterricht in Kroatien. Mit dieser Untersuchung sollte herausgefunden werden, ob kroatische Lehrer positive Meinung gegenüber dem Gebrauch der Muttersprache im Englischunterricht haben. Zu diesem Zweck haben die kroatischen Englischlehrer einen Umfragebogen ausgefüllt. Aus der Umfrage konnte festgestellt werden, dass die Muttersprache im Unterricht meistens bei Erklärung von Grammatikstrukturen, zum Verständnis des Wortschatzes und zur Effizienz des Unterrichts gebraucht wird. Wenn man über die Verwendung der Muttersprache für affektive Gewinne bei Schülern, ein besseres Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und gutes Zeitmanagement spricht, kommt es jedoch zu engen Übereinstimmungs- und Meinungsverschiedenheiten sowie zu einem hohen Anteil neutraler Entscheidungen. Obwohl die Lehrer durch ihr Studium und Weiterbildung geschult wurden, den Gebrauch der Muttersprache zu vermeiden und einsprachig zu unterrichten, nutzen sie trotzdem die Muttersprache, um Sprachlücken zu füllen. Die Autorin meint, dass die Ergebnisse durch das Unwissen der kroatischen Lehrer über den positiven Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht beeinflusst sind. Sie meint auch, dass nicht alle Probanden ehrlich waren und dass sie mehr Muttersprache, als die Ergebnisse zeigen, in ihrem Unterrichtsprozess einsetzen.

5. Untersuchung zum Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden

Der praktische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Forschung, die mithilfe einer online Umfrage durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde aus Mirna Erks Forschung (2017) mit dem Thema „English language instructors’ beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia“ übernommen.

Zuerst wird das Forschungsziel, die Forschungsfragen und Hypothesen dargestellt. Danach stellt man die Probanden und das Instrument vor, wonach die Ergebnisse dargestellt, verglichen und interpretiert werden.

5.1. Forschungsziel, -Fragen und Hypothesen

Das Hauptziel dieser Forschung ist zu entdecken, was die DaF-Lehrer von dem Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht denken. Die Forschungsfragen, mit deren Beantwortung sich diese Arbeit befasst, sind:

1. In welchem Maß wird die Muttersprache, in unterschiedlichen Situationen, im DaF-Unterricht eingesetzt?
2. Gibt es bestimmte Unterschiede im Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht in den Grundschulen bzw. Mittelschulen?

Nachdem die Untersuchung durchgeführt wird, erwartet man, dass die folgenden Hypothesen bestätigt werden:

1. Die Muttersprache wird oft, mindestens im Verhältnis 60:40 zur Fremdsprache, in unterschiedlichen Situationen im DaF-Unterricht eingesetzt.
2. Die Muttersprache wird häufiger in den Grundschulen als in den Mittelschulen gebraucht.

5.2. Forschungsdesign

5.2.1. Probanden

An dieser Untersuchung nahmen insgesamt 124 Probanden teil. Konkreter handelt es sich um 124 DaF Lehrer aus ganz Kroatien. Von den 124 Befragten waren 117 weibliche (94,4%) und 7

männliche (5,6%) Personen. Die Altersspanne der Probanden liegt zwischen 25 und 65 Jahren, wobei die meisten Probanden (38,7%) zu der Altersgruppe zwischen 31 und 40 Jahre gehören. In der Altersgruppe von 25 bis 30 Jahren wurden 30 Probanden (24,2%), in der Altersgruppe von 41 bis 50 Jahren wurden 27 Probanden und in der Altersgruppe von 51 bis 65 Jahren wurden 19 Probanden (15,3%) beteiligt.

Nach der Fakultät, die die Probanden besucht haben, wurden sie in 6 Gruppen aufgeteilt. Der größte Teil der Probanden (45,9 %) absolvierte ihr Studium an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, 35 Probanden (28,2%) besuchten die Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Zagreb, 14 Probanden (11,3%) haben ihr Studium an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Zadar abgeschlossen und 6 Probanden (4,8%) an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Rijeka. Nur 1 Proband (0,8%) sagte, dass er an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Sarajewo sein Abschluss gemacht hat und 11 Probanden (8,9%) studierten an anderen Fakultäten, die nicht in Verbindung mit dem DaF-Studium stehen.

Nach der Qualifikation der Probanden, haben 104 der Beteiligten (83,9%) ein DaF Masterabschluss, 9 Probanden (7,3%) haben sich geäußert, noch ein zweites Fach studiert zu haben und 11 Probanden (8,9%) sind nicht zu DaF-Lehrern qualifiziert. Aus den Ergebnissen der hohen Anzahl der Probanden, die DaF Studium absolviert haben, und der niedrigen Anzahl der Probanden, die neben DaF noch ein Abschluss im zweiten Fach haben, ist zu erlesen, dass die Anzahl der Zwei-Fach-Studierenden höher wäre, wenn man in der Umfrage dies deutlich verlangt hätte. In der Umfrage wurde nur befragt, ob die Probanden ein DaF-Abschluss oder Lehramt Primarstufe Abschluss mit Deutsch als Wahlfach haben. Sie hatten aber eine Möglichkeit noch unter *Anderes* zu schreiben, falls sie einen anderen Abschluss haben. In diesem Teil haben sich einige dazu entschieden, noch ihr Abschluss im zweiten Fach zu schreiben.

Als Lehrkraft sind die meisten Probanden (43,5%) zwischen 6 und 16 Jahren tätig. Was den Rest der Probanden angeht, arbeiten 32 Probanden (25,8%) als DaF-Lehrer zwischen 1 und 5 Jahren, 27 Probanden (21,8%) arbeiten zwischen 17 und 27 Jahren in den Schulen, 8 Probanden (6,5%) zwischen 28 und 38 und 3 Probanden arbeiten in dem Schulwesen mehr als 38 Jahre.

Tabelle 1: Allgemeine demographische Daten der Probanden (N=124)

		N	%
Geschlecht	männlich	7	5,6
	weiblich	117	94,4

Alter	von 25 bis 30 Jahre	30	24,2
	von 31 bis 40 Jahre	48	38,7
	von 41 bis 50 Jahre	27	21,8
	von 51 bis 65 Jahre	19	15,3
Fakultät	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek	57	45,9
	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Zagreb	35	28,2
	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Zadar	14	11,3
	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Rijeka	6	4,8
	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Sarajewo	1	0,8
	andere Fakultäten	11	8,9
Qualifikation	DaF	104	83,9
	DaF (Zwei-Fach-Studium)	9	7,3
	kein relevantes DaF-Studium	11	8,9
Als Lehrkraft tätig	von 1 bis 5 Jahre	32	25,8
	von 6 bis 16 Jahre	54	43,5
	von 17 bis 27 Jahre	27	21,8
	von 28 bis 38 Jahre	8	6,5
	mehr als 38 Jahre	3	2,4

Wenn man die Probanden nach dem Ort des Unterrichtens einteilt, kann man sogar 2 Kategorien feststellen. Diese sind Schultyp und die Umgebung. Aus den Daten ist zu entnehmen, dass an den Grundschulen 63 Probanden (50,8%) und an Mittelschulen 61 Probanden (49,2%) arbeiten. Die Großzahl, sogar 79 Probanden (63,7%) arbeiten in einer Stadt, 30 Probanden (24,2%) im Dorf, 9 Probanden (7,3%) in der Vorstadt und 6 Probanden haben sich geäußert an 2 Schulen, sowohl in der Stadt als auch im Dorf, zu unterrichten.

Tabelle 2: Anzahl der Probanden nach dem Ort des Unterrichtens

		N	%
Schultyp	Grundschule	63	50,8
	Mittelschule	61	49,2
Umgebung	Stadt	79	63,7
	Vorstadt	9	7,3
	Dorf	30	24,2
	2 Schulen (Stadt und Dorf)	6	4,8

5.2.2. Instrument

Als Instrument für diese Untersuchung diente Mirna Erks Fragebogen (s. Anhang 1), der für ihre Forschung (2017) mit dem Thema „English language instructors’ beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia“ verfasst wurde. Der Fragebogen besteht aus 44 Fragen, die offenen und geschlossenen Typs sind. Im ersten Teil wurden Fragen zur Person gestellt, wie z. B. Geschlecht, Alter, Fakultät, Qualifikation usw. Im zweiten Teil sind die Fragen so verfasst, dass die Probanden die aufgelisteten Äußerungen selbst einschätzen sollen und nur eine Antwort wählen können. Im Fragebogen wurden die Einstellungen mit der Likert-Skala gemessen. Die Likert-Skala² ist die häufigste Methode bei Fragebögen, weil sie zur Messung von Meinungen und Verhaltensweisen dient. Die Probanden sollten im Fragebogen zu jeder Aussage ihre Zustimmung auf der Skala von 1 bis 5 markieren. Die Antworten, für die sich die Probanden entscheiden sollen, sind: nie (1), selten (2), manchmal (3), oft (4), sehr oft (5). Dazu gibt es auch Fragen, die mit: ich stimme überhaupt nicht zu (1), ich stimme nicht zu (2), ich stimme nicht zu und nicht dagegen (3), ich stimme zu (4) und ich stimme ganz zu (5), zu antworten sind. Weiterhin haben die Probanden die Möglichkeit, bei den offenen Fragen ihre eigene Meinung zu geben oder etwas zusätzlich zu vermerken.

Man hat als Instrument einen Fragebogen gewählt und die Untersuchung online durchgeführt, da man dadurch eine größere Anzahl der Probanden erreichen kann. Vor allem war es praktisch, da die Probanden aus ganz Kroatien kommen und die Umfrage online ausfüllen konnten. Obwohl man am Anfang der Forschung die Idee hatte, die Umfrage vor Ort an DaF-Lehrer Gespanschaft-Versammlungen durchzuführen, musste man aufgrund der Covid-19 Pandemie zu online Umfragen kehren. Der online Fragebogen versicherte den Probanden die Anonymität und sie hatten dazu auch mehr Zeit, die Fragen beantworten zu können.

Einige Nachteile des Instruments wurden auch festgestellt. Der online Fragebogen wurde an eine große Probandenzahl geschickt, aber nur von 124 Probanden ausgefüllt. Weiterhin hatte man das Problem bei der Analyse, wenn die Probanden die Frage falsch verstanden haben oder zusätzliche Zeichen hineingefügt haben, denn dies führte zu Missverständnissen bei der Analyse.

² <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>

5.2.3. Datenerhebung und -Analyse

Nachdem der Fragebogen übernommen und für die DaF-Lehrer angepasst wurde, erstellte man eine online Umfrage auf der Internetseite *Google Forms*. Die Untersuchung wurde im Sommersemester 2019/2020 durchgeführt, sodass die erstellte online Umfrage an eine Vielzahl von DaF-Lehrern geschickt wurde. Da man wegen der Datenschutz-Verordnung (GDPR) nicht leicht zu den Kontakten der Lehrer kommen konnte, würden die Leiter der DaF-Lehrer Gespanschaft-Versammlungen gebeten, den Link des Fragebogens an alle Deutschlehrer in ihrer Gespanschaft weiterzuleiten.

Am Anfang der Umfrage mussten alle Probanden ihre Zustimmung geben, dass die Daten der Umfrage für den Zweck der Forschung übernommen und analysiert werden können. Die Probanden wurden auch auf die Anonymität der Untersuchung hingewiesen.

Nachdem die Probanden den Fragebogen ausgefüllt haben, konnte man bei der Internetseite *Google Forms* ein Überblick über die einzelnen Antworten bekommen. Daraufhin konnte man eine Microsoft Excel Tabelle mit aufgelisteten Antworten erstellen. Diese Tabelle diente später als Ausgangspunkt bei der Analyse der Daten im Programm IBM SPSS Statistics 25, wo sie entweder qualitativ oder quantitativ bearbeitet wurden.

5.3. Ergebnisse

In dem folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Forschung dargestellt und analysiert. Die Ergebnisse der Datenverarbeitung werden als Antworten auf zuvor formulierte Forschungsfragen präsentiert. Es soll gezeigt werden, in welchem Maß die Muttersprache im DaF-Unterricht in unterschiedlichen Situationen eingesetzt wird und, ob es bestimmte Unterschiede im Gebrauch der Muttersprache im DaF- Unterricht in den Grundschulen bzw. Mittelschulen gibt.

5.3.1. Gebrauch der Muttersprache in unterschiedlichen Situationen im DaF-Unterricht

Die Probanden sollten im Fragebogen zu jeder Aussage ihre Zustimmung auf der Skala von 1-5 markieren. Zum einen wurden Aussagen, die mit *Ich benutze...* anfangen, eingeschätzt. Die Antworten, für die sich die Probanden entscheiden sollten, sind: nie (1), selten (2), manchmal (3), oft (4), sehr oft (5). Zum anderen gibt es auch Aussagen, die mit *Ich passe den Gebrauch der Muttersprache an.../ Ich erlaube die Verwendung der Muttersprache...* anfangen. Solche Aussagen werden mit der folgenden Skala: ich stimme überhaupt nicht zu (1), ich stimme nicht zu

(2), ich stimme nicht zu und nicht dagegen (3), ich stimme zu (4) und ich stimme ganz zu (5) eingeschätzt.

Die Aussagen wurden kategorisiert und als Gruppen von Variablen dargestellt. Die erste Gruppe wurde *Inhalte* genannt. Die Probanden schätzen den Gebrauch der Muttersprache beim Belehren von neuen Inhalten mit einem Mittelwert (das arithmetische Mittel – AM) von 3,61 ein. Weiterhin wird in der Tabelle 3 dargestellt, wie sich die Probanden bei den einzelnen Aussagen eingeschätzt haben: *Kroatische Sprache benutze ich bei der Einübung neuer Wörter* (AM=2,69), *Ich benutze die kroatische Sprache, um die Bedeutung neuer Wörter zu bestimmen* (AM=3,44), *Ich benutze Kroatisch im Deutschunterricht* (AM=3,59), *Ich benutze Kroatisch, weil die Schüler dann Wörter / Ausdrücke besser verstehen* (AM=3,67), *Ich benutze Kroatisch, um Lernstrategien zu unterrichten* (AM=3,58), *Ich benutze die kroatische Sprache, weil die Schüler auf diese Weise die deutsche Grammatik besser verstehen* (AM=4,06) und *Kroatische Sprache benutze ich bei der Erklärung von grammatischen Inhalten* (AM=4,27). Die Werte zeigen, dass die Muttersprache selten bei Einübung von neuen Wörtern und am häufigsten bei Erklärung von grammatischen Inhalten eingesetzt wird.

Tabelle 3: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Inhalte*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich benutze Kroatisch im Deutschunterricht.	124	2	5	3,59	,827
Kroatische Sprache benutze ich bei der Erklärung von grammatischen Inhalten.	124	2	5	4,27	,787
Kroatische Sprache benutze ich bei der Einübung neuer Wörter.	124	1	5	2,69	,964
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Bedeutung neuer Wörter zu bestimmen.	124	1	5	3,44	,990
Ich benutze Kroatisch, weil die Schüler neue Wörter / Ausdrücke besser verstehen.	124	1	5	3,67	,935
Ich benutze die kroatische Sprache, weil die Schüler auf diese Weise die deutsche Grammatik besser verstehen.	124	1	5	4,06	,994
Ich benutze Kroatisch, um Lernstrategien zu unterrichten.	124	1	5	3,58	3,964

Wie die Tabelle 4 zeigt, haben sich die Probanden bei den folgenden Aussagen, die sich auf die Prüfung von Verstehen der Sprache beziehen, mit einem Mittelwert von 3,28 eingeschätzt. Nach der Skala entspricht der Mittelwert der Nummer 3, was die Bedeutung *manchmal* hat. Aus der dargestellten Tabelle ist erkennbar, wie sich die Probanden bei den einzelnen Aussagen eingeschätzt haben: *Ich benutze die kroatische Sprache, um das Verstehen des Textes zu überprüfen* (AM=2,78), *Ich benutze die kroatische Sprache, um die Kenntnisse der Schüler zu testen z. B. durch Übersetzung* (AM=3,09) und *Ich benutze die kroatische Sprache, um nachzuprüfen, ob die Schüler verstehen, was sie tun sollen* (AM=3,98). Aus den angegebenen Daten kann man erlesen, dass die DaF-Lehrer öfter zur Muttersprache greifen werden, wenn sie sicherstellen möchten, ob die Schüler ihre Aufgabe verstanden haben und seltener, wenn sie das Verstehen von dem Gelernten prüfen möchten.

Tabelle 4: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Prüfen vom Verstehen*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich benutze die kroatische Sprache, um nachzuprüfen, ob die Schüler verstehen, was sie tun sollen.	124	1	5	3,98	,963
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Kenntnisse der Schüler zu testen (z. B. durch Übersetzung).	124	1	5	3,09	1,169
Ich benutze die kroatische Sprache, um das Verstehen des Textes zu überprüfen.	124	1	5	2,78	1,123

Wie aus der Tabelle 5 ersichtlich ist, gibt es Aussagen, mit denen die Lehrer zustimmen oder nicht zustimmen, aber es gibt auch eine Menge von Aussagen, wo die Lehrer unentschieden sind. Auf Basis der Zahlen ist es offensichtlich, dass sich die Probanden in diesen Gruppen von Variablen, die sich auf das Geben von Anweisungen und Feedback beziehen, mit einem Mittelwert von 3,21 eingeschätzt haben. Dieser Wert entspricht der Bedeutung *manchmal* auf der Likert-Skala. Von den einzelnen Aussagen haben die Probanden den niedrigsten Mittelwert (2,25) für die Aussage: *Ich benutze die kroatische Sprache, um den Schülern Feedback zu geben z. B. Bravo, das ist richtig usw.* gegeben. Daraufhin folgen die Aussagen: *Ich benutze Kroatisch, um den Schülern Hausaufgaben zu geben* und *Ich benutze die kroatische Sprache, um Anweisungen zu geben* mit einem Mittelwert von 2,80 und 2,94. Bei den Aussagen *Ich benutze die kroatische Sprache, um bei Prüfungen Anweisungen zu geben* und *Ich benutze die kroatische Sprache, um über die*

Prüfungsergebnisse zu berichten wurde der Mittelwert mit 3,88 und 4,19 als höchster eingeschätzt. Das heißt, dass bei diesen Situationen die Muttersprache *oft* gebraucht wird.

Tabelle 5: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Anweisungen und Feedback*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich benutze die kroatische Sprache, um bei Prüfungen Anweisungen zu geben.	124	1	5	3,88	1,025
Ich benutze die kroatische Sprache, um Anweisungen zu geben.	124	1	5	2,94	1,050
Ich benutze Kroatisch, um den Schülern Hausaufgaben zu geben.	124	1	5	2,80	1,044
Ich benutze die kroatische Sprache, um den Schülern Feedback zu geben (z. B. Bravo, das ist richtig usw.).	124	1	5	2,25	1,079
Ich benutze die kroatische Sprache, um über die Prüfungsergebnisse zu berichten.	124	1	5	4,19	1,039

Die Ergebnisse für die Gruppe mit dem Namen *Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen*, sind aus der Tabelle 6 zu entnehmen. Die Antworten der Befragten liegen im Durchschnitt bei 3,84, was der Äußerung *oft* entspricht. Hier sind keine großen Unterschiede in den Mittelwerten bei den einzelnen Aussagen sichtbar. Das bedeutet, dass die DaF-Lehrer die Muttersprache oft einsetzen, *um die Ähnlichkeiten zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären* (AM=3,60), *um die Unterschiede zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären* (AM=3,64), *um die Ähnlichkeiten zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären* (AM=3,96) und *um die Unterschiede zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären* (AM=4,15).

Tabelle 6: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich benutze Kroatisch, um die Ähnlichkeiten zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären.	124	2	5	3,96	,8000
Ich benutze Kroatisch, um die Unterschiede zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären.	124	2	5	4,15	0,809

Ich benutze die kroatische Sprache, um die Ähnlichkeiten zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären.	124	1	5	3,60	,909
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Unterschiede zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären.	124	1	5	3,64	,924

Was die Anpassung des Gebrauchs der Muttersprache im DaF-Unterricht angeht, haben sich die Probanden mit einem Mittelwert von 3,96 eingeschätzt. Mit den Aussagen *Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Alter der Schüler an* (AM=3,50) und *Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Niveau der Sprachkompetenz der Schüler an* (AM=4,42), die in der Tabelle 7 zu sehen sind, wurde bestätigt, dass die Faktoren Alter und Lernstufe auf den Einsatz der Muttersprache im DaF-Unterricht Einfluss haben. Wie auch Butzkamm (2007) angedeutet hat, wurde durch die Forschung auch bestätigt, dass sich der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht an die Sprachkompetenz und Alter oft anpassen wird.

Tabelle 7: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Anpassung bei dem Gebrauch der Muttersprache*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Niveau der Sprachkompetenz der Schüler an.	124	1	5	4,42	,856
Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Alter der Schüler an.	124	1	5	3,50	1,379

Des Weiteren wurden einige Variablen in eine Gruppe mit dem Namen *Trägt dem Unterricht bei* eingeordnet und die Ergebnisse in der Tabelle 8 dargestellt. Die Probanden schätzten sich in dieser Gruppe von Variablen mit einem Mittelwert von 3,21 ein, was auf der Skala der Bezeichnung *manchmal* entspricht. Die Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler dann länger an Wörter / Ausdrücke erinnern* wurde mit niedrigstem Mittelwert (2,67) und die Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie zur Effektivität des Unterrichts beiträgt* mit höchstem Mittelwert (3,65) bewertet. Die Mittelwerte der restlichen Variablen dieser Gruppe sind der Tabelle 8 zu entnehmen. Die Probanden haben durch Ihre Antworten bestätigt, dass sie die Muttersprache im DaF- Unterricht öfter einsetzen, um Zeit zu sparen und effektiveren Unterricht zu führen. Diese Ergebnisse stimmen mit Behauptung von Petrović (1988) überein, dass man durch den Einsatz der Muttersprache viel Unterrichtszeit sparen kann. Petrović (ebd.) meint, dass

man lieber kurze Erklärung in der Muttersprache, die Schülern nützlicher bei Verstehensprozess sind, als umfangreiche Erklärungen in der Fremdsprache geben soll.

Tabelle 8: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Trägt dem Unterricht bei*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie zeiteffizienter ist.	124	1	5	3,40	1,073
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie zur Effektivität des Unterrichts beiträgt.	124	1	5	3,65	1,006
Ich benutze Kroatisch, weil es den Schülern hilft, Deutsch besser zu lernen.	124	1	5	2,93	1,276
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler dann länger an Wörter / Ausdrücke erinnern.	124	1	5	2,67	1,258
Ich erlaube die Verwendung der kroatischen Sprache für die Arbeit zu zweit oder in Gruppen.	124	1	5	3,44	1,038
Ich erlaube die Verwendung der kroatischen Sprache bei der Vorbereitung für den Prozess des Schreibens.	124	1	5	3,39	1,021
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie in den Köpfen der Studenten alltäglich vorhanden ist.	124	1	5	2,98	1,328

Die Ergebnisse der folgenden deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen mit den Namen *Nicht direkt mit dem Spracherwerb verbunden*, zeigt ein Mittelwert von 3,67. Das Ergebnis bezeichnet, dass die Probanden die Muttersprache *oft* in Sachverhalten, die nicht direkt mit dem Unterrichtsprozess zu tun haben, einsetzen. Was die einzelnen Variablen betrifft, wurde die Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler wohl und sicher fühlen* (AM=3,38) mit niedrigsten Wert eingeschätzt, daraufhin folgt die Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, um Disziplin in der Klasse herzustellen* (AM=3,41). Die zwei anderen Aussagen *Ich benutze die kroatische Sprache in Situationen, in denen ich mit Schülern scherzen möchte* (AM=3,83) und *Ich benutze die kroatische Sprache für (soziale) Interaktionen, die nicht direkt mit dem Unterrichtsinhalt zusammenhängen* (AM=4,06) wurden mit dem höchsten Mittelwert eingeschätzt.

Tabelle 9: Ergebnisse der deskriptiven Statistik für die Gruppe von Variablen: *Nicht direkt mit dem Spracherwerb verbunden*

Aussagen	N	Min	Max	AM	SA
Ich benutze die kroatische Sprache, um Disziplin in der Klasse herzustellen.	124	1	5	3,41	1,162
Ich benutze die kroatische Sprache in Situationen, in denen ich mit Schülern scherzen möchte.	124	1	5	3,83	,952
Ich benutze die kroatische Sprache für (soziale) Interaktionen, die nicht direkt mit dem Unterrichtsinhalt zusammenhängen.	124	1	5	4,06	1,018
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler wohl und sicher fühlen.	124	1	5	3,38	1,094

Wenn man die Mittelwerte aller Gruppen zusammenzählt und die Summe mit der Nummer der Gruppen teilt, kommen wird zu einem Mittelwert von 3,54 (70,8%), was der Bedeutung *oft* entspricht. Die Muttersprache wird also in 70,8% der Situationen im DaF-Unterricht eingesetzt.

5.3.2. Unterschiede im Gebrauch der Muttersprache im DaF- Unterricht zwischen den Grundschulen und Mittelschulen

Um zu ermitteln, ob es einen statistisch bedeutenden Unterschied im Gebrauch der Muttersprache im DaF- Unterricht zwischen den Grundschulen und Mittelschulen gibt, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Resultate des t-Tests werden in diesem Kapitel für unterschiedliche Variablengruppen präsentiert.

Laut den Ergebnissen für die Gruppe von Variablen mit den Namen *Inhalte* wurde ein statistisch bedeutender Unterschied für die Aussage *Ich benutze Kroatisch im Deutschunterricht* ($p < 0,01$, $t = 2,89$) festgestellt. Aus der Tabelle 10 kann man erlesen, dass die kroatische Sprache öfter im Deutschunterricht von DaF-Lehrern an den Grundschulen (AM=3,79; SA=,83), als an den Mittelschulen (AM=3,39; SA=,78) eingesetzt wird.

Tabelle 10: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Inhalte*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich benutze Kroatisch im Deutschunterricht.	Grundschule	63	3,79	,826	2,889	0,005
	Mittelschule	61	3,39	,778		
Kroatische Sprache benutze ich bei der Erklärung von grammatischen Inhalten.	Grundschule	63	4,40	,685	1,892	0,061
	Mittelschule	61	4,13	,866		
Kroatische Sprache benutze ich bei der Einübung neuer Wörter.	Grundschule	63	2,68	,997	-0,129	0,898
	Mittelschule	61	2,70	,937		
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Bedeutung neuer Wörter zu bestimmen.	Grundschule	63	3,56	,996	1,283	0,202
	Mittelschule	61	3,33	,978		
Ich benutze Kroatisch, weil die Schüler neue Wörter / Ausdrücke besser verstehen.	Grundschule	63	3,76	,928	1,122	0,264
	Mittelschule	61	3,57	,939		
Ich benutze die kroatische Sprache, weil die Schüler auf diese Weise die deutsche Grammatik besser verstehen.	Grundschule	63	3,98	,992	-0,915	0,362
	Mittelschule	61	4,15	,997		
Ich benutze Kroatisch, um Lernstrategien zu unterrichten.	Grundschule	63	3,71	,991	1,579	0,117
	Mittelschule	61	3,44	,992		

Die Ergebnisse des t-Tests (siehe Tabelle 11) zeigen, dass es zwischen Grund- und Mittelschulen keinen statistisch bedeutenden Unterschied im Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht bei der Prüfung vom Verstehen gibt.

Tabelle 11: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Prüfen vom Verstehen*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich benutze die kroatische Sprache, um nachzuprüfen, ob die Schüler verstehen, was sie tun sollen.	Grundschule	63	3,95	1,054	-0,369	0,713
	Mittelschule	61	4,02	,886		
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Kenntnisse der Schüler zu testen (z. B. durch Übersetzung).	Grundschule	63	3,24	1,187	1,453	0,149
	Mittelschule	61	2,93	1,138		

Ich benutze die kroatische Sprache, um das Verstehen des Textes zu überprüfen.	Grundschule	63	2,60	1,056	-1,822	0,071
	Mittelschule	61	2,97	1,169		

Wenn man die Ergebnisse in der Tabelle 12 betrachtet, kann man sehen, dass ein statistisch bedeutender Unterschied für die Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, um bei Prüfungen Anweisungen zu geben* ($p < 0,05$; $t = 2,62$), besteht. Wobei die Muttersprache öfter im DaF-Unterricht an den Grundschulen ($AM = 4,11$, $SA = ,94$) und seltener an den Mittelschulen ($AM = 3,64$; $SA = 1,07$) gebraucht wird.

Tabelle 12: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Anweisungen und Feedback*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich benutze die kroatische Sprache, um bei Prüfungen Anweisungen zu geben.	Grundschule	63	4,11	,935	2,623	0,010
	Mittelschule	61	3,64	1,065		
Ich benutze die kroatische Sprache, um Anweisungen zu geben.	Grundschule	63	2,98	1,085	0,523	0,602
	Mittelschule	61	2,89	1,018		
Ich benutze Kroatisch, um den Schülern Hausaufgaben zu geben.	Grundschule	63	2,83	1,171	0,293	0,770
	Mittelschule	61	2,77	,902		
Ich benutze die kroatische Sprache, um den Schülern Feedback zu geben (z. B. Bravo, das ist richtig usw.).	Grundschule	63	2,21	1,050	-0,456	0,649
	Mittelschule	61	2,30	1,116		
Ich benutze die kroatische Sprache, um über die Prüfungsergebnisse zu berichten.	Grundschule	63	4,21	1,065	0,226	0,821
	Mittelschule	61	4,16	1,019		

Aus der Tabelle 13 ist deutlich erkennbar, dass es sogar zwei Aussagen mit statistisch bedeutendem Unterschied gibt. Die erste Aussage *Ich benutze Kroatisch, um die Ähnlichkeiten zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären* ($p < 0,01$, $t = 2,65$) zeigt, dass die kroatische Sprache öfter an den Grundschulen ($AM = 4,14$; $SA = ,76$), und seltener an den Mittelschulen ($AM = 3,77$; $SA = ,80$), für die Erklärung von Ähnlichkeiten zwischen der Mutter- und Fremdsprache, gebraucht wird.

Die zweite Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, um die Unterschiede zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären* ($p < 0,05$, $t = 2,08$), die man ebenfalls der Tabelle 13

entnehmen kann, zeigt dass die kroatische Sprache öfter im Deutschunterricht von DaF-Lehrern an den Grundschulen (AM=3,81; SA=,86), als an den Mittelschulen (AM=3,47; SA=,97) für Erklärung von Kulturunterschieden eingesetzt wird.

Tabelle 13: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich benutze Kroatisch, um die Ähnlichkeiten zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären.	Grundschule	63	4,14	,759	2,653	0,009
	Mittelschule	61	3,77	,804		
Ich benutze Kroatisch, um die Unterschiede zwischen Kroatisch und Deutsch zu erklären.	Grundschule	63	4,21	,786	0,861	0,391
	Mittelschule	61	4,08	,822		
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Ähnlichkeiten zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären.	Grundschule	63	3,73	,865	1,569	0,119
	Mittelschule	61	3,48	,942		
Ich benutze die kroatische Sprache, um die Unterschiede zwischen unserer und der deutschen Kultur zu erklären.	Grundschule	63	3,81	,859	2,084	0,039
	Mittelschule	61	3,47	,965		

Laut den Ergebnissen für die Gruppe von Variablen mit dem Namen *Anpassung bei dem Gebrauch der Muttersprache* wurde ein statistisch bedeutender Unterschied für die Aussage *Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Alter der Schüler an* ($p < 0,01$; $t = 4,56$) festgestellt. Aus der Tabelle 14 kann man erlesen, dass die DaF-Lehrer den Gebrauch der Muttersprache dem Alter der Schüler öfter an den Grundschulen (AM=4,02; SA=1,17) als an den Mittelschulen (AM=2,95; SA=1,38) anpassen.

Tabelle 14: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Anpassung bei dem Gebrauch der Muttersprache*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Niveau der Sprachkompetenz der Schüler an.	Grundschule	63	4,40	,853	-0,297	0,767
	Mittelschule	61	4,44	,866		
Ich passe den Gebrauch der kroatischen Sprache an das Alter der Schüler an.	Grundschule	63	4,02	1,171	4,597	0,000
	Mittelschule	61	2,95	1,382		

Die Ergebnisse des t-Tests (siehe Tabelle 15) für die Gruppe von Variablen unter dem Namen *Trägt dem Unterricht bei* zeigen einen statistisch bedeutenden Unterschied für die Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler dann länger an Wörter / Ausdrücke erinnern* ($p < 0,05$, $t = 2,36$). Durch die Ergebnisse wurde gezeigt, dass die DaF-Lehrer öfter die Muttersprache an den Grundschulen (AM=2,94; SA=1,23) als an den Mittelschulen (AM=2,41; SA=1,24) gebrauchen, weil sie der Meinung sind, dass sich die Schüler so länger an das Gelernte erinnern werden.

Tabelle 15: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Trägt dem Unterricht bei*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie zeiteffizienter ist.	Grundschule	63	3,52	1,045	1,361	0,176
	Mittelschule	61	3,26	1,094		
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie zur Effektivität des Unterrichts beiträgt.	Grundschule	63	3,63	,972	-0,115	0,909
	Mittelschule	61	3,66	1,047		
Ich benutze Kroatisch, weil es den Schülern hilft, Deutsch besser zu lernen.	Grundschule	63	2,90	1,376	-0,200	0,842
	Mittelschule	61	2,95	1,175		
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler dann länger an Wörter / Ausdrücke erinnern.	Grundschule	63	2,94	1,226	2,360	0,020
	Mittelschule	61	2,41	1,243		
Ich erlaube die Verwendung der kroatischen Sprache für die Arbeit zu zweit oder in Gruppen.	Grundschule	63	3,59	1,010	1,667	0,098
	Mittelschule	61	3,28	1,051		
Ich erlaube die Verwendung der kroatischen Sprache bei der Vorbereitung für den Prozess des Schreibens.	Grundschule	63	3,47	1,020	0,847	0,398
	Mittelschule	61	3,31	1,025		
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sie in den Köpfen der Studenten alltäglich vorhanden ist.	Grundschule	63	3,11	1,393	1,155	0,251
	Mittelschule	61	2,84	1,254		

Nach den erhobenen Ergebnissen des t-Tests für die Gruppe von Variablen unter dem Namen *Nicht direkt mit dem Spracherwerb verbunden* wurde ein statistisch bedeutender Unterschied bei der Aussage *Ich benutze die kroatische Sprache in Situationen, in denen ich mit Schülern scherzen möchte* ($p < 0,05$, $t = 2,43$) festgestellt. Die DaF-Lehrer setzten die Muttersprache öfter in den

Grundschulen (AM=4,03; SA=,80) als an den Mittelschulen (AM=3,62; SA=1,05), wenn sie mit ihren Schülern scherzen möchten.

Tabelle 16: Unterschied im Gebrauch der Muttersprache zwischen den Grund- und Mittelschulen (t-Test) für die Gruppe von Variablen: *Nicht direkt mit dem Spracherwerb verbunden*

Aussagen	Gruppe	N	AM	SA	t-Wert	p-Wert
Ich benutze die kroatische Sprache, um Disziplin in der Klasse herzustellen.	Grundschule	63	3,59	1,131	1,728	0,086
	Mittelschule	61	3,23	1,175		
Ich benutze die kroatische Sprache in Situationen, in denen ich mit Schülern scherzen möchte.	Grundschule	63	4,03	,803	2,428	0,017
	Mittelschule	61	3,62	1,051		
Ich benutze die kroatische Sprache für (soziale) Interaktionen, die nicht direkt mit dem Unterrichtsinhalt zusammenhängen.	Grundschule	63	4,14	,965	0,870	0,386
	Mittelschule	61	3,98	1,072		
Ich benutze die kroatische Sprache, weil sich die Schüler wohl und sicher fühlen.	Grundschule	63	3,49	1,105	1,171	0,244
	Mittelschule	61	3,26	1,079		

5.4. Diskussion

Das Hauptziel dieser Forschung war zu entdecken, was die DaF-Lehrer von dem Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht denken. Den Ergebnissen zufolge nutzen die DaF-Lehrer die Muttersprache im Unterricht als eine Art von Hilfe beim Unterrichten. Sie befürworten den Gebrauch der Muttersprache und einigen sich mit Piškorec (1992), dass die Muttersprache weder überbetont noch unterschätzt werden sollte. Aufgrund der analysierten Daten lässt sich schließen, dass ein großer Teil der DaF-Lehrer die Muttersprache nicht als Störfaktor empfindet, wie Neuner und Hunfeld (1993) es behauptet haben.

Zum einen stellte man am Anfang der Forschung die Hypothese, dass die Muttersprache oft, mindestens im Verhältnis 60:40 zur Fremdsprache, in unterschiedlichen Situationen im DaF-Unterricht eingesetzt wird. Die Ergebnisse haben bewiesen, dass die Muttersprache, trotz der Anstrengung der DaF-Lehrer den Unterricht möglich einsprachig zu machen, öfter dominiert. Damit wurde die Behauptungen von Heinemann, Tammenga-Helmantel und Van Eidsen (2017) bestätigt.

Die Variablen wurden in mehrere Gruppen eingeteilt und analysiert. Die Werte zeigen, dass die Muttersprache am häufigsten bei Erklärung von grammatischen Inhalten eingesetzt wird. Weiterhin kann man aus den Daten erlesen, dass die DaF-Lehrer öfter zur Muttersprache greifen, wenn sie sicherstellen möchten, ob die Schüler ihre Aufgabe verstanden haben. Somit wurde die Stellung von Butzkamm (2002), dass die Beteiligung der Muttersprache im Verstehensprozess nicht nur hilfreich, sondern sogar unvermeidbar ist, bestätigt.

Auf Basis der Zahlen ist es offensichtlich, dass die Probanden nur manchmal zur Muttersprache, beim Geben von Anweisungen und Feedback, greifen. Weiterhin setzen die DaF-Lehrer die Muttersprache oft ein, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen unserer und der deutschen Sprache und Kultur zu vermitteln. Wie schon Butzkamm (2007) angedeutet hat, wurde durch die Forschung bestätigt, dass sich der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht an die Sprachkompetenz und Alter oft anpassen wird.

Weitere Ergebnisse stimmen mit Behauptung von Petrović (1988) überein, dass man durch den Einsatz der Muttersprache viel Unterrichtszeit sparen kann. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass die Probanden die Muttersprache oft für soziale Interaktionen, die nicht direkt mit dem Unterrichtsinhalt zusammenhängen, verwenden.

Die zweite Hypothese war, dass die Muttersprache häufiger an den Grund- als an den Mittelschulen gebraucht wird. Durch die Ergebnisse des t-Tests wurden statistisch bedeutende Unterschiede dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die kroatische Sprache öfter im Deutschunterricht von DaF-Lehrern an den Grundschulen als an den Mittelschulen eingesetzt wird. Ebenfalls wird der Gebrauch der Muttersprache dem Alter der Schüler öfter an den Grundschulen als an den Mittelschulen angepasst. Damit wurde die Stellungnahme von Butzkamm (2007), dass die Muttersprache am höheren Niveau von sich selbst überflüssig sein wird und dass sich mit der Steigerung der Sprachkompetenz der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht reduzieren wird, bestätigt. Die Ergebnisse dieser Forschung stimmen auch mit den Ergebnissen der Untersuchung von Čurković Kalebić (1992) überein. Es wurde bestätigt, dass die Muttersprache im Anfangsstadium häufiger als bei den Fortgeschrittenen verwendet wurde.

Wenn man diese Forschung mit der Forschung von Mirna Erk (2017) vergleicht, ist besonders zu erwähnen, dass die Englischlehrer eher den Gebrauch der Muttersprache ablehnen. Diese Denkweise teilen die kroatischen Deutschlehrer nicht. Ihre Einstellung zur Rolle der Muttersprache ist insgesamt positiv, weil sie der Meinung sind, dass der angemessene Gebrauch

der Muttersprache das Erlernen einer Fremdsprache erleichtert. Ob die Einstellung der Englischlehrer durch das Unwissen über den positiven Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht beeinflusst ist, ist fraglich.

Die Einschränkungen dieser Forschung waren, dass viele DaF-Lehrer auf zwei Schulen arbeiten. Einige arbeiten sogar an einer Schule in der Stadt und an der anderen Schule im Dorf. Ferner haben sich die Probanden geäußert, auf zwei unterschiedlichen Niveaus (Grund- und Mittelschule) zu unterrichten. Wenn man die Grundschule noch kategorisiert hätte, wäre nicht genug Probanden, die nur in der 1.-4. Klasse unterrichten, da Deutsch als Unterrichtsfach in Kroatien meistens als zweite Fremdsprache ab der vierten Klasse unterrichtet wird. Hätte man aber die Mittelschulen auf Gymnasium, Sprachgymnasium, mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium, Fachschulen usw. kategorisieren können, könnte man vielleicht konkretere Ergebnisse über den Gebrauch der Muttersprache bekommen.

Ein Vorschlag für weitere Untersuchungen wäre, Unterschiede bei dem Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht an den Schulen in der Stadt und den Schulen im Dorf zu ermitteln. Weiterhin könnte es interessant sein, die Mittelschulen zu kategorisieren und somit die Unterschiede zu untersuchen. Wünschenswert wäre auch zu erforschen, ob das Alter der Lehrer den Gebrauch der Muttersprache beeinflusst bzw., ob die jüngeren DaF-Lehrer die Muttersprache öfter oder seltener im Gegensatz zu älteren Lehrern einsetzen.

5.5. Schlusswort

Die Aufgabe dieser Forschung war die Wahrnehmung der DaF-Lehrer über den Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht zu erforschen. Unter Berücksichtigung der statistischen Ergebnisse wurde festgestellt, dass die Mehrzahl der DaF-Lehrer die Muttersprache oft im DaF-Unterricht einsetzen. Einige behaupten, dass die Muttersprache hilfreich im Unterrichtsprozess ist. Die Minderzahl ist aber der Meinung, dass mit dem Einsatz der Muttersprache der Fremdspracherwerb nur verzögert wird.

Diese Forschung wurde mit der Feststellung begonnen, dass die Muttersprache mindestens in Verhältnis 60:40 zur Fremdsprache, in unterschiedlichen Situationen im DaF-Unterricht eingesetzt wird. Die Prozentzahl der zusammengerechneten Häufigkeitsverteilungswerte zeigt, dass diese Hypothese bestätigt wurde. Die DaF-Lehrer nutzen die Muttersprache sogar 70,8 % in unterschiedlichen Situationen in DaF-Unterricht. Die Werte zeigen, dass die Muttersprache am häufigsten bei Erklärung von grammatischen Inhalten, bei der Prüfung vom Verstehen der

Aufgaben, bei der Berichterung von Prüfungsergebnissen und bei Erklärung von Ähnlichkeiten oder Unterschieden zwischen den Sprachen eingesetzt wird. Die Lehrer passen den Gebrauch der Muttersprache dem Alter und Sprachniveau an und nutzen die Muttersprache meistens, weil sie zur Effektivität des Unterrichts beiträgt und zeiteffizienter ist. Weiterhin wird die Muttersprache oft bei der sozialen Interaktion, die nicht direkt mit dem Unterrichtsinhalt zusammenhängt, verwendet.

Weiterhin hat die dargestellte Forschung den Versuch unternommen, nachzuprüfen, ob die Muttersprache häufiger in den Grund- oder Mittelschulen gebraucht wird. Laut den Ergebnissen wurden einige statistisch bedeutende Unterschiede festgestellt, die die Hypothese bestätigt haben, dass die Muttersprache häufiger im DaF-Unterricht an der Grund- als an den Mittelschulen eingesetzt wird.

Da die Forschung mit dem Thema *Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden* den Forschungsdiskurs bereichert und mein Interesse für das Thema noch mehr geweckt hat, würde ich mich gerne damit weiter beschäftigen. Beispielsweise wäre es interessant in der Zukunft eine Untersuchung zwischen Englisch- und Deutschlehrern, die unterschiedliche Berufserfahrung haben, durchzuführen – wofür man aber eine größere Probandenzahl bräuchte.

Zusammenfassung und Schlüsselwörter in deutscher Sprache

In der vorliegenden Arbeit geht es um den Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden. Das Thema ist sowohl von allgemeinem Interesse als auch für den Forschungsdiskurs relevant, da die Meinungen zum Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht noch immer geteilt sind. Um nachzuprüfen, was die kroatischen DaF-Lehrer über den Einsatz der Muttersprache im Unterricht denken, wurde eine Umfrage durchgeführt. Die Ergebnisse der Forschung haben gezeigt, dass die Muttersprache oft im DaF-Unterricht gebraucht wird. In welchem Maß der Gebrauch der Muttersprache im Unterrichtsprozess vorhanden ist, hängt jedoch von mehreren Faktoren ab, wie zum Beispiel dem Alter und dem Sprachniveau. Darüber hinaus haben sich die DaF-Lehrer geäußert, die Muttersprache öfter in der Grundschule als in der Mittelschule zu gebrauchen.

Schlüsselwörter: Muttersprache, deutsche Sprache, Lehrer, DaF-Unterricht, DaF-Lehrer

Sažetak i ključne riječi na hrvatskom jeziku

Ovaj rad se bavi uporabom materinskog jezika u nastavi njemačkog kao stranog jezika iz perspektive nastavnika. Tema je od općeg interesa, ali i relevantna za istraživački diskurs, jer su mišljenja o korištenju materinskog jezika u nastavi stranih jezika još uvijek podijeljena. Provedeno je istraživanje kako bi se provjerilo što hrvatski nastavnici njemačkog jezika misle o uporabi materinskog jezika u nastavi. Rezultati istraživanja su pokazali da se materinski jezik često koristi na satovima njemačkog kao stranog jezika. U kojoj se mjeri materinski jezik koristi u nastavnom procesu ovisi o više čimbenika kao što su naprimjer dob i stupanj znanja jezika. Također je istraživanje pokazalo da se nastavnici njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj školi češće koriste materinskim jezikom od nastavnika njemačkog jezika u srednjoj školi.

Ključne riječi: materinski jezik, njemački jezik, nastavnici, nastava njemačkog, nastavnici njemačkog jezika

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Eine Einführung. Kassel: Universität Kassel.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.
- Čurković Kalebić, Sanja (1992): Upotreba materinskog jezika pri komunikacijskom pristupu učenju stranog jezika. In: Andrijašević, Marin; Vrhovac, Yvonne (Hg.): *Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, S. 75-78.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Erk, Mirna (2017): English language instructors' beliefs about the role of L1 English language development and formal instruction in Croatia: A survey. *EXLL (Explorations in English Language and Linguistics)*, S. 95-121.
- Guenther, Britta; Guenther, Herbert (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Karászi, Csilla (2006): Der Einfluss der Muttersprache auf den schriftlichen Ausdruck am Beispiel Zertifikat Deutsch. *Estudios filológicos alemanes: revista del Grupo de Investigación, Filología Alemana*, 11, S. 275-292.
- Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Fernstudienreihe 4. Berlin: Langenscheidt.
- Piškorec, Velimir (1992): Kajkavsko-štokavska dvojezičnost u nastavi njemačkog jezika In: Andrijašević, Marin; Vrhovac, Yvonne (Hg.): *Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, S. 203-210.
- Petrović, Elvira (1988): *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petrović, Elvira (1997): *Teorija nastave stranih jezika*. Osijek: Tiskara i knjigovežnica Pedagoškoga fakulteta.
- Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke.

Storch, Günther (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 2. Aufl.

Tammenga-Helmantel, Marjon; Heinemann, Anna Maria; Van Eijden, Wim (2017): Didaktische Überlegungen zum Zielspracheneinsatz im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 211-220.

Vrhovac, Yvonne (1992): Može li se na satu stranoga jezika zanemariti materinski jezik?. In: Andrijašević, Marin; Vrhovac, Yvonne (Hg.): *Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, S. 67-73.

Internetquellen

Butzkamm, Wolfgang (2003): Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. http://www.jochenenglish.de/misc/butzkamm_muttersprache.pdf (Stand: 16. Mai 2020)

Butzkamm, Wolfgang (2000): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht, In: Gerhard Bach; Susanne Niemeier (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, S.97-113 <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/plan-mit.pdf> (Stand: 16. Mai.2020)

Duden Online, Bibliographisches Institut GmbH (2020) <https://www.duden.de/rechtschreibung/Methode> (Stand: 16.Mai.2020)

Kunštek, Valentina (2015): *Muttersprache beim Fremdsprachenlernen*. Diplomarbeit. Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, in Zagreb http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5279/1/Diplomski%20rad_Muttersprache%20beim%20Fremdsprachenlernen.pdf (Stand: 16. Mai.2020)

McLeod, Saul (2019): Likert Scale Definition, Examples and Analysis <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html> (Stand am 23.06.2020)

Anhang 1

Uporaba materinskog jezika u nastavi njemačkog kao stranog jezika iz perspektive nastavnika

Cilj ovog upitnika je ispitati vjerovanja, količinu i funkcije uporabe hrvatskog jezika u nastavi njemačkog kao stranog jezika po vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava.

1. Prihvaćam da se podatci navedeni u ovom obrascu koriste isključivo za analizu prilikom istraživanja u sklopu diplomskog rada. *

Privaćam

2. Kojeg ste spola? *

ž

M

3. Koliko imate godina? *

4. Kako se zove institucija na kojoj ste diplomirali? *

5. Koje ste zvanje stekli? *

Označite samo jedan oval.

učitelj/učiteljica njemačkog jezika (VSS)

profesor/ica njemačkog jezika (VSS)

Ostalo: _____

6. Koliko dugo radite u nastavi? *

7. Škola u kojoj radite nalazi se u: *

Označite samo jedan oval.

seoskoj sredini

prigradskoj sredini

gradskoj sredini

Ostalo: _____

8. Odgovori koje dajete u ovom upitniku odnose se na poučavanje učenika njemačkog jezika *

Označite samo jedan oval.

u nižim razredima

OŠ u višim

razredima OŠ

u srednjoj školi

(opća gimnazija)

u srednjoj školi (klasična

gimnazija)

u srednjoj školi (jezična

gimnazija) u strukovnoj školi

na fakultetu, studentima koji studiraju njemački jezik (filozofski fakulteti)

na fakultetu,

studentima koji studiraju njemački jezik (učiteljski fakulteti) studentima

koji imaju njemački jezik kao opći predmet

Ostalo: _____

U ovom Vas odjeljku molim da na skali od 1 (nikada) do 5 (uvijek) procijenite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama.

1-nikada ,2-rijetko,
3-povremeno, 4-često, 5- uvijek

9. Hrvatskim se jezikom služim na nastavi njemačkog jezika:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

10. Hrvatski jezik koristim za objašnjavanje gramatičkih sadržaja:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

11. Hrvatski jezik koristim za uspostavljanje discipline:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

12. Hrvatski jezik koristim za uvježbavanje upotrebe novih riječi/iskaza:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

13. Hrvatski jezik koristim u situacijama u kojima ne znam neku njemačku riječ/iskaz:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

14. Hrvatski jezik koristim za objašnjavanje razlika između hrvatskog i njemačkog jezika:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

15. Hrvatski jezik koristim za davanje uputa:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

16. Hrvatski jezik koristim za poučavanje strategija učenja:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

17. Hrvatski jezik koristim u situacijama u kojima se želim našaliti s učenicima:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

18. Hrvatski jezik koristim za ispitivanje znanja učenika (npr. prijevodom):

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

19. Hrvatski jezik koristim za objašnjavanje sličnosti između hrvatskog i njemačkog jezika:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

20. Hrvatski jezik koristim za izvještavanje o rezultatima ispita/provjere znanja:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

21. Hrvatski jezik koristim za (socijalnu) interakciju koja nije u izravnoj vezi sa sadržajem nastave:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

22. Hrvatski jezik koristim za objašnjavanje sličnosti između naše i njemačke kulture:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

23. Hrvatski jezik koristim za davanje uputa pri provjeri znanja/ispitivanju:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

24. Hrvatski jezik koristim za određivanje značenja novih riječi/iskaza:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

25. Hrvatski jezik koristim za objašnjavanje razlika između naše i njemačke kulture:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

26. Hrvatski jezik koristim za davanje povratne obavijesti učenicima (npr. bravo, tako je, i dr.):

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

27. Hrvatski jezik koristim za provjeravanje razumijevanja interakcije na satu. Npr. kada se čini da učenici ne razumiju što im je činiti ili da ne razumiju neko moje pitanje.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

28. Hrvatski jezik koristim za zadavanje domaće zadaće:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

29. Hrvatski jezik koristim za provjeru razumijevanja teksta:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

30. Dopuštam upotrebu hrvatskog jezika za rad u paru ili u skupini:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

31. Dopuštam upotrebu hrvatskog jezika u aktivnostima pripreme za pisanje:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

32. Količinu upotrebe hrvatskog jezika prilagođavam razini jezične kompetencije učenika.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

33. Molimo objasnite svoj odgovor na prethodno pitanje.

34. Količinu upotrebe hrvatskog jezika prilagođavam dobi učenika:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

35. Molimo objasnite svoj odgovor na prethodno pitanje.

U ovom Vas odjeljku molim da na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) procijenite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama.

1-uopće se ne slažem s tvrdnjom, 2-ne slažem se, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-slažem se, 5- u potpunosti se slažem

36. Hrvatski jezik koristim jer pridonosi učinkovitosti nastave.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

37. Hrvatski jezik koristim jer je to vremenski učinkovitije.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

38. Hrvatski jezik koristim jer se učenici osjećaju ugodnije i sigurnije.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

39. Hrvatski jezik koristim jer tada učenici bolje razumiju riječi/izraze:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

40. Hrvatski jezik koristim jer tada učenici duže pamte riječi/izraze:

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

41. Hrvatski jezik koristim jer je svakako prisutan u mislima učenika.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

42. Hrvatski jezik koristim jer tako pomažem učenicima bolje naučiti njemački jezik.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

43. Hrvatski jezik koristim jer tako učenici bolje razumiju njemačku gramatiku.

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

44. HRVATSKIM SE JEZIKOM koristim na nastavi njemačkog jezika u sljedećem postotku: * Molimo upišite za vas relevantan postotak (50% znači da se u jednakom omjeru služite jednim i drugim jezikom).

45. Molimo napišite ukoliko želite nešto dodati o upotrebi hrvatskog jezika u nastavi njemačkog jezika.
