

FACTA UNIVERSITATIS

Series: **Linguistics and Literature** Vol. 17, N° 1, 2019, pp. 57-74

<https://doi.org/10.22190/FULL1901057M>

Original Scientific Paper

## ZWISCHENSPRACHLICHE EINFLÜSSE BEIM TERTIÄRSPRACHENERWERB (DEUTSCH NACH ENGLISCH)

UDC 811.112.2'243:37

81'246.3

**Nikoleta Momčilović, Nevenka Janković**

Universität in Niš, Philosophische Fakultät,  
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Niš, Serbien

**Abstract.** *Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Untersuchung der Einstellungen der Deutschlehrenden zu den zwischensprachlichen Einflüssen, beziehungsweise zum Wissens- und Strategientransfer aus dem Serbischen als Muttersprache (L1) und dem Englischen als erste Fremdsprache (L2) auf das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache (L3), die bei Tertiärsprachenlernenden beobachtet werden. Außerdem wird die Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien durch die Deutschlehrenden im L3-Deutschunterricht untersucht. Der theoretische Rahmen dieser Arbeit stellt die Mehrsprachigkeitsdidaktik dar, in deren Basis die Erkenntnisse der Psycholinguistik über die Rolle des mentalen Lexikons und des Transfers beim multiplen Spracherwerb liegen. Sprachen und Kulturwerte sind in unserem Gedächtnis eng verbunden und in ständiger Interaktion. Der L3-Deutschunterricht ermöglicht gegenseitige Unterstützung und Ergänzung der verwandten Sprachen, Englisch und Deutsch, aber auch der Muttersprache. Die Ergebnisse der Untersuchungen in dieser Arbeit zeigen sowohl den positiven Einfluss von L1 und L2 auf das L3-Lernen als auch das öftere Zurückgreifen der Lernenden auf vorhandenes Wissen und Strategien. Andererseits bieten sie die Einsicht in das mehrsprachige Profil der L3-Deutschlehrenden in bestimmten Sprachbereichen und bestätigen, dass die Lehrenden den Wissens- und Strategientransfer bei den L3-Lernenden beobachten und fördern. Die Implikation dieser Forschung besteht in der Einsicht in das sprachliche Handeln von Lernenden und Lehrenden im L3-Deutschunterricht, als auch in die Bedürfnisse von Lehrenden hinsichtlich einer kontinuierlichen, theoretischen und praktischen Fortbildung in der L3-Didaktik, und zwar bei der Konstellation: L1 Serbisch, L2 Englisch.*

**Schlüsselwörter:** *zwischen sprachliche Einflüsse, Wissens- und Strategientransfer, mentales Lexikon, Englisch als L2, Deutsch als L3, Deutschlehrende*

---

Submitted April 7, 2019; Accepted May 21, 2019

**Corresponding author:** Nikoleta Momčilović

University of Niš, Faculty of Philosophy

E-mail: [nikoleta.momcilovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:nikoleta.momcilovic@filfak.ni.ac.rs)

© 2019 by University of Niš, Serbia | Creative Commons Licence: CC BY-NC-ND

## 1. EINLEITUNG

Außer der Erweiterung des Sprachbesitzes verfolgt der Tertiärsprachenunterricht das zweite Ziel, die Erweiterung der Sprachlernerfahrungen, also die Entwicklung der Strategien und Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen (Neuner 2003, 24-26). Der L3-Unterricht besitzt also das Potential für die Entwicklung des Sprachbewusstseins und Sprachlernbewusstseins, daher der Mehrsprachigkeit. Weil beim L3-Lernen mehrere Sprachen (L1, L2, L3) interagieren, und der Wissens- und Strategientransfer stattfindet, verlangt der L3-Unterricht spezifische Didaktik (s. hierzu Neuner et al. 2009, 39-47). Die Nutzung des mehrsprachigen mentalen Lexikons ermöglicht dem Lerner die Schaffung von Verbindungen zwischen erworbenen und Zielsprachen. Der Zugang zum Lexikon ist aber nicht selektiv, denn Sprachen, die öfter verwendet werden, haben einen hohen Aktivierungsgrad und sind deshalb auch schwer zu unterdrücken (De Bot 2004, 8). Dies impliziert folgendes: Je mehr das Lexikon genutzt wird, desto stärker werden Verbindungen zwischen Sprachen. Im L3-Unterricht kann aber der Lerner nicht nur sein sprachliches, sondern auch strategisches Vorwissen nutzen, indem er alles vergleicht und in Verbindung bringt.

Durch die Bewusstmachung des Lernprozesses erwirbt der Lerner leichter und schneller eine dritte Sprache (s. Neuner et al. 2009). Weil der L3-Unterricht unterschiedlichen methodisch-didaktischen Zugang verlangt, sind Forschungen in diesem Bereich notwendig, um die Einsicht in den veränderten Zugang von L3-Lehrenden zu gewinnen, die schulische Mehrsprachigkeit weiter zu fördern und bessere Voraussetzungen zu deren Entwicklung zu schaffen. Mögliche Forschungsgegenstände wären: Einfluss vom L1- und L2-Wissen auf den L3-Erwerb, Förderung der Mehrsprachigkeit durch den L3-Unterricht, Kompetenzen von L3-Lehrenden, Einstellungen von L3-Lehrenden zum Transfer/effizienteren L3-Lernen, Formen und Themen der Lehrerfortbildung im Bereich Tertiärsprachendidaktik usw. In Serbien sind schon bestimmte Voraussetzungen für die Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik geschaffen, vor allem dank der Förderung der schulischen Mehrsprachigkeit (zwei Fremdsprachen obligatorisch an Grundschulen, frühes Sprachenlernen). Deutsch wird hauptsächlich als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt, was zwischensprachliche Einflüsse verwandter Sprachen aber auch den Einfluss der Muttersprache ermöglicht. L3-Deutschlernende können dieses Potenzial und Synergien zwischen Sprachen nutzen, es soll aber untersucht werden, inwiefern das L3-Lernen durch unbewussten oder bewussten Wissens- und Strategientransfer erleichtert wird. Gleichzeitig ist von Deutschlehrenden immer mehr zu erfahren, dass sie ihre Arbeitsweise ändern, indem sie vorhandenes Wissen ihrer Schüler einbeziehen, was auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt wurde.

Außer theoretischer Überlegungen zum L3-Lernen werden in dieser Arbeit notwendige Kompetenzen von L3-Lehrenden erörtert. Danach werden die Ergebnisse der empirischen Forschung über den L3-Deutschunterricht aus der Lehrerperspektive präsentiert. Das Forschungsziel ist die Untersuchung der Lehrereinstellungen zum Einfluss von vorhandenem Wissen und Erfahrungen ihrer Schüler aus L1 und L2 auf das L3-Lernen. Es wird auch die Reflexion ihrer eigenen Praxis hinsichtlich der Einbeziehung anderer Sprachen und der Anwendung der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik analysiert. Aufgrund der Lehrerbeobachtungen ist herauszufinden, ob L3-Deutschlernende Lernstrategien entwickeln, erworbene sprachliche Ressourcen nutzen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Ähnlichkeiten richten. Wir wollen eine orientierende Einsicht in den L3-Lern- und Lehrprozess gewinnen. Mit Rücksicht auf die typologische Verwandtschaft des Englischen und Deutschen, hohe Englischkompetenz, als auch andere Faktoren (s. hierzu Hufeisen und

Gibson 2003, Williams und Hammarberg 1998), wird die Aktivierung des Vorwissens und der öftere Transfer aus L2 erwartet. Man kann auch einen gewissen Einfluss des vorhandenen Wissens aus L1 (Serbisch) annehmen, weil es sich auch um eine indoeuropäische Sprache handelt. Andererseits kann man annehmen, dass die Lehrenden das leichtere L3-Deutschlernen unterstützen. Es ist aber herauszufinden, welche Aktivitäten im Unterricht gefördert werden.

Die Ergebnisse dieser Forschung wären von Bedeutung für die Entwicklung der schulischen Mehrsprachigkeit im L3-Deutschunterricht im dem Sinne, dass sie als Richtlinien für Deutschlehrende hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien und Erstellung von kreativen, lernfördernden Lernmaterialien und Aufgaben gelten können. Andererseits können die gesammelten Daten als Grundlage für die Planung der Fortbildung im Bereich Tertiärsprachendidaktik dienen.

Im vorliegenden Beitrag gehen wir den Forschungsfragen nach, inwieweit Lernende auf ihr bisheriges Wissen und ihre Strategien zurückgreifen und welchen Einfluss L1 und L2 auf das L3-Lernen haben. Außer diesem lernerbezogenen Aspekt unserer Untersuchung gehen wir auch den Forschungsfragen nach, die den Lehreraspekt betreffen: ob Lehrende L1 und L2 berücksichtigen und wie sie die Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im L3-Unterricht beurteilen und nutzen. Dabei stützen wir uns auf die Antworten der Lehrenden, nach deren Auswertung wir mehrere Schlussfolgerungen ziehen. Um diese Fragen zu beantworten, legen wir im nächsten Abschnitt zuerst theoretische psycholinguistische Aspekte des Tertiärsprachenlernens- und Erwerbs dar, die für das Verständnis der zwischensprachlichen Einflüsse im L3-Unterricht wichtig sind.

## 2. THEORETISCHER RAHMEN

In diesem Abschnitt werden zuerst kognitive Mechanismen, beziehungsweise mentale Prozesse betrachtet, die beim Sprachenlernen- und Erwerb ablaufen. Es werden die Rolle des mentalen Lexikons, die Arten der zwischensprachlichen Einflüsse und die Rolle des Transfers untersucht. Beim Sprachlernen- und Erwerb werden Vorwissen, Erfahrungen, Techniken und Strategien aktiviert und mit dem Neuen verbunden. Das mentale Lexikon hat große Bedeutung bei der Verknüpfung von alten und neuen Wörtern, bzw. des alten und neuen Wissens. Aus diesem Grund sind der Gegenstand der Mehrsprachigkeitsforschung zwischensprachliche Einflüsse/Transfer.

### 2.1. Die Rolle des mentalen Lexikons

Das mentale Lexikon kann vereinfacht wie die Gesamtheit aller Begriffe im Gehirn eines Einzelnen verstanden werden, die nach der Bedeutung, Aussprache, Schreibweise o.ä. strukturiert ist. Laut Möhle (1997, 39) ist das mentale Lexikon wie ein „Reservoir, in dem unser Wissen über alle uns bekannten Wörter unserer eigenen und ggf. auch anderer uns verfügbarer Sprachen gespeichert ist“. Darauf kann beim Lernen und Erwerb einer neuen Sprache zurückgegriffen werden. Das mentale Lexikon zu verstehen, ermöglicht uns zu verfolgen, wie die Wörter aus vorgelesenen Sprachen aktiviert werden, neue Verknüpfungen gebildet werden oder es zur Interferenz kommt.

Nach Bausch und Helbig-Reuter (2003, 195) verlaufen die Lernprozesse beim gleichzeitigen oder sukzessiven Erlernen mehrerer Sprachen nicht einfach additiv und voneinander separiert, sondern vielmehr interagieren sprachliche Wissensbestände. Die Wörter einer oder mehrerer Sprachen verknüpfen sich im mentalen Lexikon eines

Einzelnen, das einzigartig und veränderlich ist, was von neu erworbenen oder vergessenen Wörtern abhängt. Das mentale Lexikon einer einsprachigen Person unterscheidet sich von dem einer mehrsprachigen Person, weil zahlreiche neue Verknüpfungen unter Wörtern immer wieder entstehen. Die interne Organisation des mentalen Lexikons ändert sich ständig und besitzt eine flexible Form (De Bot et al. 2005, 47). Die Verknüpfungen zwischen Wörtern werden so gespeichert, dass das mentale Lexikon wie ein „multidimensionales und dynamisches Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten und Verbindungen“ aussieht (Roche 2008, 65). Daher versucht man in den Forschungen des mentalen Lexikons festzustellen, wie Verbindungen zwischen Wörtern sind, in welche Richtung zwischensprachliche Einflüsse ablaufen oder wie das Wissen eines Lexikons aktiviert wird. Die Nutzung des mehrsprachigen mentalen Lexikons ist sprachlich nicht spezifisch (De Bot et al. 2005, 45), d.h. bei der Suche nach einem bestimmten Wort können einzelne Sprachen in einem bestimmten Zeitpunkt nicht ausgeschlossen werden, sondern es werden mehrere Sprachen gleichzeitig aktiviert. Nach dem „Parasitären Modell“ (s. hierzu Hall und Ecke 2003) bestehen unterschiedliche Phasen des Vokabularerwerbs, wobei L3-Lernende Wörter aus einer schon erlernten Sprache nutzen, bis sie ihr drittes Sprachsystem entwickeln. Auf diese Weise ersetzen L3-Lernende lexikalische Defizite und erweitern ihr Vokabular, besonders zu Beginn des Sprachenlernens.

## 2.2. Zwischensprachliche Einflüsse

Die Untersuchung von zwischensprachlichen Einflüssen versucht aus der psychologischen Perspektive zu erklären, wie und unter welchen Bedingungen das vorhandene Sprachwissen die Produktion, das Verstehen und die Entwicklung einer Zielsprache beeinflusst (De Angelis 2007, 19). Der Gegenstand früherer Forschungen war der gegenseitige Einfluss von L1 und L2, wobei der Fokus auf der Kontrastierung lag. Mit der Förderung der Mehrsprachigkeit werden komplexe zwischensprachliche Einflüsse zum Forschungsgegenstand; untersucht werden nicht nur linguistische, sondern auch viele andere Faktoren. Der Begriff *cross-linguistic influence* bezieht sich auf verschiedene Einflüsse auf die Zielsprache, z.B. Transfer, Interferenz, Vermeidung, Entlehnung oder Sprachverlust (s. Sharwood Smith und Kellerman 1986, 1). Obwohl dieser Begriff oft mit dem Transfer gleichgesetzt wird, wird darunter ein breiterer Begriff verstanden. Die Untersuchung zwischensprachlicher Einflüsse beim L3-Erwerb ist komplexer als beim L2-Erwerb. Beim L3-Erwerb bestehen, neben der wechselseitigen Beziehung L1↔L2, zwei zusätzliche wechselseitige Beziehungen: L1↔L3 als auch L2↔L3 (Cenoz 2001). Der Fokus unserer Untersuchung liegt auf den einseitig wirkenden Einflüssen von L1 und L2 auf den L3-Erwerb (L1→L3, L2→L3), weil dadurch das Potenzial des Transfers aus L2 (Englisch) und L1 (Serbisch) für das effizientere L3-Deutschlernen und die Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht eingeschätzt werden kann (s. hierzu Neuner et al. 2009).

Die Untersuchung zwischensprachlicher Einflüsse beim L3-Erwerb hat große Bedeutung für das Verständnis von L3-Lernenden und die Tertiärsprachendidaktik. Aus der Perspektive der Psycholinguistik unterscheiden sich L3-Lernende von L2-Lernenden, weil sie erfahrener sind, spezifische Kompetenzen (v. hierzu Jessner 1999, Hufeisen und Gibson 2003) und größere Fähigkeit zur Analyse und zum Sprachenvergleich als auch das Sprachlernbewusstsein besitzen. Außerdem beeinflussen mehrere sprachabhängige und lernerabhängige Variablen den L3-Erwerb. Es bestehen nämlich mehrere linguistische, interne und externe Faktoren, die die Wahl der Quellsprache beeinflussen, wie z.B. typologische Verwandtschaft (Ähnlichkeiten und Unterschiede), L2-Status, Aktuelle Verwendung, Sprachkompetenz, Alter u.a.

### 2.3. Transfer

Eine umfassende Definition von Odlin (1989, 27) beschreibt den Transfer als Einfluss, der sich aus Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Zielsprache und jeder anderen Sprache ergibt, die zuvor (und möglicherweise unvollständig) erworben wurde. Sharwood Smith und Kellerman (1986, 1) verbinden den Transfer mit Prozessen, die zur Einfügung von Elementen einer Sprache in eine andere Sprache führen. Der Transfer stellt demnach einen engeren Begriff als zwischensprachliche Einflüsse dar. Beim Transfer handelt es sich um eine unbewusste oder bewusste Aktivierung von vorgelernten Sprachen wegen Defizite in der Zielsprache. Im L3-Unterricht kann oft der interlinguale Transfer beobachtet werden - nicht nur der positive, sondern auch der negative (Interferenz), besonders in der Produktion, wenn Elemente und Strukturen der vorherigen Sprachen als Folge eines einzigartigen mentalen Lexikons unbewusst aktiviert werden. Die Interferenz stellt dabei die Verwechslung von Elementen von Quellen- und Zielsprachen dar. Beim L3-Erwerb wurde beobachtet, dass mehrsprachige Lernende kognitive Vorteile aufweisen - einen spezifischen kognitiven Modus, der den Transfer fördert (s. hierzu Gass und Selinker 2008). Das bedeutet, dass der Mechanismus des Fremdspracherwerbs und die L2-Sprache aktiviert werden, während L1 als „Nicht-Fremdsprache“ empfunden und unterdrückt wird (Hammarberg 2001, 36). In den Forschungen des L3-Erwerbs wurde festgestellt, dass L3-Lernende öfter gezielt L2 gebrauchen (s. hierzu Hufeisen und Gibson 2003). Es besteht also eine Tendenz zur Aktivierung von L2, mehr als von L1, was von vielen Faktoren abhängt, z.B. von der typologischen Verwandtschaft der Sprachen, der wirklichen Kompetenz in der Zielsprache oder der Sprache, die als typologisch näher verwandt empfunden wird. Der L2-Gebrauch ist öfter, wenn L2 und L3 typologisch näher sind, und wenn das L2-Sprachniveau hoch ist. Laut Williams und Hammarberg (1998) wird eine L2 öfter aktiviert, und stellt eine größere Einflussquelle dar, wenn sie neulich oder oft genutzt wurde. Außerdem haben „Motivation, positive Einschätzung und empfundene Sprachennähe einen größeren Einfluss auf das Lernen und die Interaktion zwischen den Sprachen“ (Hufeisen und Gibson 2003, 18).

In bestimmten Forschungen werden unterschiedliche Rollen einzelner Sprachen als Transferquelle beim L3-Gebrauch beobachtet. So stellt Jessner (2008, 32) fest, dass die meisten bilingualen Probanden (Deutsch, Italienisch) beide Sprachen aktivieren, um lexikalische Defizite bei der Produktion in L3-Englisch zu neutralisieren. Eine Untersuchung von Lindemann (2000) bestätigt, dass die Probanden ihre L1 und L2 gleichermaßen gebraucht haben, um Texte in L3 zu verstehen.

Der Transfer aus L1 hängt von einigen Faktoren ab. Manchmal empfinden L3-Lernende eine L1 als keine potentielle Wissensquelle, was eine Untersuchung bei L3-Deutschlernenden (L1-Serbisch, L2-Englisch) zeigt (s. Momčilović 2013). Einer der Gründe dafür liegt darin, dass L2 und L3 typologisch verwandt sind, während L1 als „Nicht-Fremdsprache“ empfunden wird. Hohe L2-Kompetenz fortgeschrittener L2-Lernenden im anfänglichen L3-Unterricht und erworbene L2-Strategien sind auch von Bedeutung. Generell aber sind sowohl L1 als auch L2 für die Aktivierung von Sprachen bedeutend.

Der Strategientransfer ist wichtig für den L3-Unterricht, weil L3-Lernende spezifische effizientere Lernstrategien anwenden, die sie durch das L2-Lernen entwickelt haben. Viele Forschungen zeigen, dass mehrsprachige Lernende erfolgreicher bei der Anwendung des Transfers und der Strategien aus vorgelernten Sprachen sind. Die Forschung DESI bestätigt, dass L3-Englischlernende aus mehrsprachigen Familien (Deutsch Fremd- oder Zweitsprache) leichter Englisch erwerben und bessere Leistungen in Bezug auf L2-Englischlernende

haben (s. hierzu Klieme 2006). Je größer die Sprachlernerfahrungen und Sprachkenntnisse, desto höheres metalinguistisches Bewusstsein. Dies beweist, dass Lernende alle verfügbare Kenntnisse gebrauchen, was ihr Selbstvertrauen und Lernautonomie positiv beeinflusst. Metalinguistisches Bewusstsein ist entscheidend beim L3-Erwerb, weil die Beschleunigung des Lernprozesses wegen Erfahrung erwartet wird. Das impliziert, dass das Wesen metalinguistischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Personen anders als bei einsprachigen Personen wegen der Gebrauchshäufigkeit ist (Jessner 1999, 203).

Außer unbewusst kann der Transfer auch bewusst stattfinden, um das leichtere und schnellere Lernen und die Erhöhung des Sprachbewusstseins und Sprachlernbewusstseins zu ermöglichen. Dabei haben Lehrende eine wichtige Rolle in der Befähigung von Lernenden zur bewussten Aktivierung des Wissens-, Strategien- und interkulturellen Transfers aus L1 und L2, und zum leichteren Lernen einer Folgesprache.

### 3. ANFORDERUNGEN AN TERTIÄRSPRACHENLEHRENDE

Der Tertiärsprachenunterricht setzt verschiedene Kompetenzen von Tertiärsprachenlehrenden voraus, die sowohl im Laufe der Ausbildung als auch Fortbildung erreicht werden können. Die Mehrsprachigkeit wird im Unterricht der Muttersprache, der ersten und zweiten Fremdsprache, im bilingualen Sachfachunterricht aber auch in anderen Formen des Sprachunterrichts gefördert. Das Fremdsprachenlernen an den Grundschulen ist durch paralleles Erlernen von zwei Fremdsprachen gekennzeichnet, weshalb der Tertiärsprachenunterricht unter Berücksichtigung vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen effizienteres L3-Lernen ermöglicht. Dies verlangt gute Kenntnisse in Tertiärsprachendidaktik. In Serbien wird hauptsächlich Deutsch als L3 erlernt, weshalb neue Aufgaben vor L3-Deutschlehrer gestellt werden. Der DaF-Unterricht ist mit anderen Fremdsprachen verbunden und betrachtet die Muttersprache als Partner im Lernprozess (Tanzer 2002, 30). Die Lehrpläne und Leistungsstandards für die erste und zweite Fremdsprache in Serbien (s. hierzu "Amtsblatt RS", Nr. 78/2017) betonen die spezifische Rolle der zweiten Fremdsprache und machen darauf aufmerksam, dass L3-Lernende schon Fremdsprachenlernerfahrungen haben. Es wird von L3-Lehrenden erwartet, Motivation zum weiteren (lebenslangen) Lernen bei ihren Schülern zu wecken, und sie dazu anzuregen, ihre Vorkenntnisse und Fremdsprachenlernerfahrungen zu nutzen. Folglich ergeben sich daraus Anforderungen an L3-Lehrende bezüglich ihrer Aus- und Fortbildung im Bereich der Tertiärsprachendidaktik.

Die grundlegende Lehrerausbildung soll sich mit verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit bzw. des Tertiärsprachenunterrichts beschäftigen. Deshalb sollten zukünftige L3-Lehrende neben Sprachkenntnissen, Wissen über Sprachen und Lehrerkompetenzen auch Kenntnisse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Fähigkeiten zur Planung und Durchführung des Tertiärsprachenunterrichts in ihrer Ausbildung entwickeln.

Was mehrsprachige Kompetenzen betrifft, sollten L3-Deutschlehrende neben Deutsch auch eine zweite Fremdsprache, nämlich Englisch, erlernen und gut beherrschen. Außerdem sollten sie theoretische Kenntnisse darüber besitzen, wie der L3-Sprachlernprozess abläuft und was für Faktoren diesen Prozess beeinflussen, um zu verstehen, was im Gehirn eines L3-Lernenden passiert. Ein Lehrer sollte also in der Lage sein, Impulse von Lernenden zu bekommen, was den Unterricht nicht immer vorsehbar macht, weil manche Situationen im Unterricht auch Lehrerkennnisse überwinden (Tanzer 2002, 30-31). Das ist aber eine Gelegenheit für die Vergrößerung gegenseitigen Vertrauens. Wichtig dabei ist die Sensibilität

für Lernerbiographien (Sprachkenntnisse, Erfahrungen, Bedürfnisse), damit der L3-Lernprozess entsprechend gestaltet werden kann (geeignete Materialien, Methoden und Aktivitäten). Die allmähliche Entwicklung solcher Sensibilität ist während und nach dem Studium möglich.

Lehrende sollten nicht nur Autonomie und Selbsteinschätzung von Lernenden als eine Grundlage des differenzierenden Unterrichts fördern, sondern auch eigene Selbsteinschätzung. Es wird erwartet, dass sie ihren eigenen Unterricht reflektieren und selbstständig Lösungen für methodische und andere Probleme in ihrer Arbeit finden. L3-Lehrende sollten selbstständige Spezialisten für Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen, die nachdenken und dazu die Fähigkeit besitzen, den Unterricht für unterschiedliche Zielgruppen zu planen, durchzuführen und einzuschätzen (Tönshoff 2002, 20).

Angesichts der obigen theoretischen Überlegungen ist unsere empirische Forschung auf die Einschätzung, Reflexion und Selbsteinschätzung von L3-Lehrenden in Bezug auf bestimmte Aspekte des L3-Unterrichts gerichtet, nämlich zwischensprachliche Einflüsse d.h. Transfer.

## 4. EMPIRISCHE FORSCHUNG

### 4.1. Methodologie

Die meisten empirischen Lehrerforschungen sind qualitativ-explorativer Art und beschäftigen sich mit der Lehrerkognition (Caspari 2016, 307), während neuere Methoden sich im Bereich der eigenen Unterrichtsforschung bewegen. Im Rahmen unserer Forschung, die als Grundlage für unsere Planung weiterer Forschungen fungiert<sup>1</sup>, wurden einzelne Unterrichtsaspekte durch Beobachtungen von Deutschlehrenden untersucht. Die Lehrerperspektive war eine sehr hilfreiche Unterstützung zur Einschätzung dieses Prozesses. Zu diesem Zweck wurde ein semi-strukturierter Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen verwendet. Zum Einstieg wurden einige Einleitungsfragen zu Lehrersprachprofilen gestellt, die auf mehrsprachige Kompetenzen hinweisen. Im ersten Teil der Befragung analysieren die Befragten zwischensprachliche Einflüsse. Der zweite Teil widmet sich der Reflexion der Befragten hinsichtlich der Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien im Unterricht. Es wurden vier Forschungsfragen (mit je vier Fragenkomplexen) gestellt, aufgrund deren die Daten erhoben wurden.

Die oben genannten Forschungsfragen (*1. Inwieweit und wann greifen Lernende auf ihr bisheriges Wissen und Strategien zurück? 2. Welchen Einfluss haben L1- und L2-Kenntnisse auf das L3-Lernen?*) weisen auf den L1- und L2-Einfluss auf das L3-Lernen hin. Anhand der Antwortenanalyse kann man Schülereigenschaften hinsichtlich ihrer Potenziale im L3-Unterricht einschätzen. Die nächsten zwei Forschungsfragen (*3. Berücksichtigen Lehrende L1- und L2-Vorkenntnisse von Lernenden? 4. Wie beurteilen und nutzen Lehrende Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im L3-Deutschunterricht?*) sollten Einsicht in die Arbeitsweise von L3-Deutschlehrenden ermöglichen. Es wird erwartet, dass Lehrende ihre eigene Unterrichtspraxis hinsichtlich der Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien und Umsetzung der Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik reflektieren. Die aus diesen Antworten erhaltenen Daten zeigen uns Erfahrungen und Bedürfnisse von Lehrenden. Die Stichprobe setzte sich aus vier Grundschullehrenden zusammen, die

---

<sup>1</sup> Außerdem wurde eine ähnliche (noch nicht veröffentlichte) Forschung mit einer größeren Probandenzahl durchgeführt.

Deutsch als L3 unterrichten. Obwohl die Stichprobe klein zu sein scheint, sollte berücksichtigt werden, dass diese explorative Studie eine Einführung in eine andere qualitative Untersuchung mit denselben Lehrenden war, wo der L3-Deutschunterricht im Hinblick auf interlinguale Einflüsse beobachtet und analysiert wurde. Die Ergebnisse dieser Forschung werden später separat veröffentlicht werden.

## 4.2. Datenanalyse

### 4.2.1. Die Sprachprofile der Lehrenden

Was die Sprachprofile der Befragten betrifft, haben zwei Deutschlehrer eine kurze Berufserfahrung (DL3 – ein Jahr, DL2 – sechs Jahre) und die anderen beiden eine längere (DL1 – 13 Jahre, DL4 – 16 Jahre). Alle Befragten sind serbische Muttersprachler, deren Deutschkenntnisse ihrer Meinung nach auf der Stufe C1 und Englischkenntnisse auf der Stufe B2 sind (außer DL4, dessen Englischkenntnisse auf der Stufe A2 sind). Alle Befragten halten sich selbst für mehrsprachig, und verstehen unter Mehrsprachigkeit hauptsächlich die Fähigkeit, in zwei oder mehreren Sprachen zu kommunizieren. Gemäß der Tertiärsprachentheorie und dem Konzept „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch“ ist für L3-Deutschlehrende erforderlich, die L2-Sprache (Englisch) auf der produktiven Stufe A2 zu beherrschen, während das Sprachniveau B1 auf der rezeptiven Stufe nützlich, jedoch nicht zwingende Voraussetzung ist (Neuner et al. 2009, 6).

### 4.2.2. Beobachtungen der Lehrenden zu den zwischensprachlichen Einflüssen

Die erste Forschungsfrage enthält folgende Teilfrage: *Inwieweit greifen Ihre Schüler auf Englischkenntnisse und Serbischkenntnisse im Deutschunterricht zurück? In welchen Unterrichtssituationen?* Die Befragten sollten mithilfe einer fünfstufigen Skala [a) *niemals*, b) *selten*, c) *manchmal*, d) *oft*, e) *sehr oft*] angeben, wie häufig sie ihre L1- und L2-Sprachkenntnisse nutzen.

Was L2 betrifft, stellen DL1 und DL2 als auch DL3 fest (Deutschlehrer = DL, Abkürzung im weiteren Text), dass ihre Schüler *sehr oft* bzw. *oft* auf L2-Kenntnisse zurückgreifen, während nur DL4 bemerkt, dass *selten* auf L2 zurückgegriffen wird. Die Lehrer trugen folgende konkrete Beispiele aus der Praxis vor:

DL1: "Erwerb des neuen Wortschatzes ("Vorkenntnisse wecken"), Wortbildung und grammatische Regeln, Wortstellung, Redewendungen."

DL2: "Meistens beim Erwerb der neuen Lexik, seltener bei der Einführung der Grammatik."

DL3: "Wenn man ein deutsches Wort nicht kennt, verwendet man das englische Wort (schriftlich und mündlich)."

DL4: "Beim Erwerb neuer Vokabeln. Die Schüler verwenden unbewusst Englisch."

Was L1 betrifft, stellen DL2 als auch DL1 und DL3 fest, dass ihre Schüler *sehr oft* bzw. *oft* auf L1-Kenntnisse zurückgreifen, während nur DL4 der Meinung ist, dass *selten* auf L1 zurückgegriffen wird. Außerdem wurden folgende Beispiele angeführt:

DL1: "Erwerb des Wortschatzes (Germanismen), Redewendungen, Ausdrücke."

DL2: "Bei der Einführung des neuen Wortschatzes. Wenn es sich um Wortschatz handelt, erkennen die Schüler selbst den Wortschatz, sogar ohne Instruktion. Wir haben ein Spiel, wir sammeln Germanismen (bisher 300 gesammelt), der Gewinner erhält ein Geschenk als Motivation."

DL3: "Man nutzt seine grammatischen Serbischkenntnisse."

DL4: "Beim Erwerb von grammatischen Inhalten."



Aus diesen Beobachtungen stellten wir fest, dass die meisten Schüler *oft* sowohl auf ihre L1- als auch auf ihre L2-Vorkenntnisse zurückgreifen: meistens auf den englischen Wortschatz (alle Lehrer damit einverstanden), seltener auf die englische Grammatik (zwei Lehrer damit einverstanden). Die Schüler greifen gleichermaßen auf Serbischkenntnisse im Bereich Wortschatz (Germanismen) und Grammatik zurück.

Auf die Teilfrage *Inwieweit wenden Ihre Schüler einige folgender Lernstrategien an?* drückten die Lehrer auf der fünfstufigen Skala (1 – *stimme überhaupt nicht zu*, 2 – *stimme nicht zu*, 3 – *neutral*, 4 – *stimme zu*, 5 – *stimme voll und ganz zu*) den Zustimmungsgrad zur Strategienanwendung aus. Der durchschnittliche Zustimmungsgrad wurde für jede Strategie berechnet. Danach wurde die Tabelle 1 erstellt, die die Häufigkeit der Strategienanwendung darstellt:

**Tabelle 1.** Häufigkeit der Strategienanwendung im L3-Unterricht durch die Schüler

Durchschnittlicher Zustimmungsgrad der Lehrer	Die von den Schülern angewandten Lernstrategien/-techniken (s. hierzu ausführlich Rampillon 2003, Neuner et al. 2009)
4.75	-erkennen Ähnlichkeiten zwischen Serbisch und Deutsch, -erkennen Unterschiede zwischen Serbisch und Deutsch, -erschließen mit Hilfe eines bekannten Wortes ein unbekanntes Wort, -erkennen und verwenden Internationalismen, -Wenn Schüler ein neues deutsches Wort oder eine neue Grammatik lernen, verbinden sie das mit dem, was sie bereits wissen/gelernt haben, -vergleichen Englisch und Deutsch mit Schulfreunden oder Lehrern,
4.50	-erkennen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch, -Intelligente Hypothesen: Während des Lesens versuchen Schüler zu verstehen, was unbekannte deutsche Wörter oder grammatische Regeln bedeuten könnten, -vergleichen Serbisch und Deutsch mit Schulfreunden oder Lehrern, -lernen nicht nur aus Lehrbüchern, sondern nutzen auch andere Quellen (Wörterbücher, Internet, Fernsehen usw.),
4.25	-sprechen mit Freunden oder Lehrern über Lerntechniken- und Strategien, -verwenden metasprachliche Terminologie (sprechen über Sprachen),
3.75	-Wenn Schüler ein deutsches Wort nicht kennen, erinnern sie sich an das englische (Äquivalent) und verwenden es, -stellen Hypothesen auf (vor dem Lesen versuchen sie anzunehmen, worum es sich in einem Text handelt),
3.50	-Wenn Schüler ein deutsches Wort nicht kennen, erinnern sie sich an das serbische (Äquivalent) und verwenden es, -versuchen zu verstehen, was in einer Lektion/einem Text wichtig ist (Schlüsselinformationen), -denken darüber nach, wie sie eine Aufgaben lösen oder (leichter) lernen können,
2.75	-erkennen Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch.

Aufgrund der Lehrereinschätzung kann festgestellt werden, dass die Schüler in hohem Maße die meisten oben genannten kognitiven und metakognitiven Lernstrategien anwenden. Zu den am häufigsten angewandten Strategien (Zustimmungsgrad 4,75) gehören *Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen L1 und L3*, *Erkennen von Unterschieden zwischen L1 und L3*, *Verwendung von Internationalismen*, *Verbindung des neuen Wissens*

mit dem alten und als besonders wichtig *Vergleich von L2 und L3 durch Gespräch (Metasprache)*. Es gibt einen sehr kleinen Unterschied in Bezug auf die Häufigkeit der Anwendung der Strategien, bei denen der Zustimmungsgrad 4,50 beträgt. Hier wäre das *Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3* als eine besonders wichtige Strategie für das L3-Lernen hervorzuheben. Aufgrund des niedrigsten Zustimmungsgrads (2,75) kann man feststellen, dass die Schüler *Unterschiede zwischen L2 und L3* selten bemerken. Zu den seltener angewandten Strategien gehören auch *Verwendung von L1-Wörtern bei fehlendem L3-Wortschatz*, *Erkennen von Schlüsseltextteilen* und *Nachdenken über leichtere Aufgabenlösungen*.

Die zweite Forschungsfrage enthält folgende Teilfragen: *Kann die Verwendung von L1 und L2 den L3-Unterricht erleichtern?* und *Kann die Verwendung von L1 und L2 den L3-Unterricht erschweren?* Die Lehrer sollten auf der fünfstufigen Skala den Zustimmungsgrad angeben (1 – *stimme überhaupt nicht zu*, 2 – *stimme nicht zu*, 3 – *neutral*, 4 – *stimme zu*, 5 – *stimme voll und ganz zu*). Ein Lehrer (DL4) *stimmt zu*, während die anderen drei Lehrer *voll und ganz zustimmen*, dass die Verwendung von L1 und L2 den L3-Unterricht erleichtern kann. Daraus lässt sich schließen, dass alle Lehrer darin übereinstimmen, dass L1 und L2 eine Erleichterung darstellen. Ein Lehrer (DL4) stimmt darin überein, während die anderen drei Lehrer nicht der Meinung sind, dass Verwendung von L1 und L2 für den L3-Unterricht erschwerend ist. Daraus lässt sich schließen, dass fast alle Lehrer der Meinung sind, dass L1 und L2 keinen erschwerenden Faktor beim L3-Lernen darstellen. Abschließend kann man aufgrund der Lehrersichten den positiven und lernfördernden Einfluss von L1- und L2-Vorkenntnissen und Sprachlernerfahrungen auf das L3-Lernen feststellen.

In Bezug auf dieselbe (zweite) Forschungsfrage wurde folgende offene Teilfrage gestellt: *Welche Englischkenntnisse und Serbischkenntnisse helfen Schülern beim Deutschlernen?* und die Lehrer haben Folgendes angeführt:

#### L2-Wissen

DL1: "(Wortschatz) *old-alt*, (Morphologie) Plural mit der Endung "er", (Syntax) Inversion bei Fragen. (Phrase, Ausdruck): *Wie alt bist du? How old are you?*"

DL2: "Lexikalische Vorkenntnisse der englischen Sprache, z.B. bei der Einführung des Wortschatzes: Kleidung (*T-Shirt, Sweatshirt, Pullover*), Himmelsrichtungen, Körperteile, Obst und Gemüse, Sportarten (*Joggen, Inlineskaten, Basketball, Volleyball spielen, surfen*), Tiere (*Fisch - fish, Hamster - hamster, Maus - mouse*), Jahreszeiten (*Winter, Sommer*), Adjektive (*kalt - cold, warm - warm, jung, alt, gut*), Verben (*fliegen - fly, lernen - learn, kommen - come*)."

DL3: "Das sind meistens Wortschatz und Rechtschreibung. *Januar - January*."

DL4: "Vorher erworbene lexikalische Kenntnisse der englischen Sprache helfen sehr oft den Schülern, den neuen deutschen Wortschatz besser zu beherrschen."

#### L1-Wissen

DL1: "Wörter wie: *cimer, špajz*. Uhrzeit: Hier hebe ich insbesondere „die Logik“ in der serbischen Sprache hervor, damit Englischkenntnisse sie nicht zu Fehlern verleiten würden: *pola tri - halb drei - half past two*."

DL2: "Vielzahl von Germanismen (lexikalische Verwandtschaft), z.B. *Mantel - mantil, lüften - luftirati, sympathisch - simpatičan, Tasche - tašna, Palatschinke - palačinka, Apotheke - apoteka*."

DL3: "Grammatik, Syntax und Rechtschreibung. Schüler vergleichen oft das Genus der Nomen, die Wortstellung im Satz, die Großschreibung der Nomen. Grammatische Phänomene: Präsens wie im Serbischen (Endungen wie im Serbischen). Bei schlechteren Schülern kann der Transfer nicht bemerkt werden."

DL4: "Grammatikkenntnisse der serbischen Sprache sind bei der Beherrschung der deutschen Grammatik hilfreich. Z.B. Unterschiede in der Verwendung von Dativ und Akkusativ, Konjugation der Verben."

Daraus lässt sich schließen, dass der L2-Wortschatz die größte Hilfequelle ist. Nur ein Lehrer (DL1) hat grammatische Phänomene in L2 und L3 (*Inversion bei Fragen*) erwähnt, was überraschend ist, weil L2 und L3 typologisch verwandt sind (ähnliche Strukturen). Serbisch als L1 hilft gleichermaßen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik, aber hier ist spezifisch, dass zwei Lehrer ausschließlich die L1-Grammatik und zwei ausschließlich den L1-Wortschatz erwähnt haben, wobei ein Lehrer (DL2) die L1-Grammatik absichtlich nicht berücksichtigt. Der Grund dafür könnte vielleicht Vorbeugen der Interferenz bei der Einführung der Grammatik sein, oder unterschiedliche persönliche Schwerpunkte von Lehrenden.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage wurde noch eine Teilfrage gestellt, *Welche Englischkenntnisse und Serbischkenntnisse stören den Schülern beim Deutschlernen?* und die Befragten haben folgendes angegeben:

#### L2-Wissen

DL1: "bekommen – become."

DL2: "Ähnliche Vokabeln, insbesondere bei der Rechtschreibung (z.B. *vier - four*), beim Lesen: englische Aussprache deutscher Wörter, "falsche Freunde" (*bekommen-become*)."

DL3: "Es kommt vor, dass Schüler den deutschen Wortschatz mit dem englischen verwechseln: *März - March*."

DL4: "Anstelle von *wo* verwendet man *wer*. Die meisten Abkürzungen buchstabiert man wie im Englischen. Den Laut „r“ spricht man wie im Englischen aus. Man verwendet die Endung "s" für jede Pluralform. Interferenz beim Schreiben."

#### L1-Wissen

DL1: "Die Kasus im Serbischen (manchmal), das Genus der Nomen (anfangs öfter, später akzeptiert man den Unterschied)."

DL2: "Unterschiedliches Genus der Nomen im Vergleich zum Deutschen."

DL3: "Die Schüler verwenden manchmal serbische Satzkonstruktionen mündlich und schriftlich. (*Ja sam išao u školu - Ich bin gegangen in die Schule*)."

DL4: "Man schreibt Nomen nicht mit großen Anfangsbuchstaben. Man versteht nicht, wann Dativ verwendet wird. Artikel."

Daraus kann man schließen, dass L2-Kenntnisse in verschiedenen Bereichen bestimmte Schwierigkeiten bereiten: Wortschatz ("falsche Freunde"), Schreiben (ähnliche Wörter/Kognaten), Aussprache, Grammatik (Übergeneralisierung), sogar Buchstabieren. Was L1-Kenntnisse betrifft, bereitet Grammatik hauptsächlich Schwierigkeiten.

#### *4.2.3. Reflexionen der Lehrenden über die Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien im eigenen Unterricht*

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage wurden den Befragten folgende Teilfragen gestellt: *Wie oft beziehen Sie L2 in den Unterricht ein? Wie oft beziehen Sie L1 in den Unterricht ein?* Sie haben die Häufigkeit der L1- und L2-Einbeziehung mithilfe der fünfstufigen Skala (1 – *fast nie*, 2 – *selten*, 3 – *manchmal*, 4 – *oft*, 5 – *sehr oft*) eingeschätzt.

*Sehr oft* beziehen drei Lehrer L2 im Bereich Wortschatz, zwei von ihnen im Bereich Grammatik, und einer im Bereich Aussprache ein. *Oft* beziehen zwei Lehrer L2 im Bereich Phonetik, zwei Lehrer im Bereich Strategien, und einer im Bereich Aussprache

ein. Was die weniger einbezogenen Bereiche betrifft, *fast nie* bezieht ein Lehrer L2 im Bereich Phonetik ein. *Selten* bezieht je ein Lehrer L2 im Bereich Grammatik, Phonetik, Rechtschreibung und Strategien ein, während zwei Lehrer *selten* L2 im Bereich Aussprache einbeziehen. Daraus schließt man, dass die Befragten am häufigsten den L2-Wortschatz (Antwortstufen *oft* – *sehr oft*) und am seltensten die L2-Rechtschreibung (Antwortstufen *selten* – *manchmal*) einbeziehen. Die Befragten haben auch mehrere Beispiele aus dem Unterricht dazugeschrieben:

DL1: "Wortschatz: *brother* - *Bruder*; Grammatik (Steigerung): Endung - "*er*"; Syntax: Inversion (*Bist du ...? Are you ...?*)."

DL2: "Steigerung des Adjektivs (*besser* - *better*, *schöner* - *prettier*). Ähnlichkeit in der Zahlenbildung (*neunzehn* - *nineteen*). Syntaktische Struktur: *Ich bin vierzehn Jahre alt* – *I am fourteen years old*. (das Verb *sein* sowohl im Englischen als auch im Deutschen, aber ganz im Gegensatz zum Serbischen – *Imam 14 godina*)."

DL3: "Wir erschließen oft die Bedeutung von Wörtern, ihre Aussprache und Schreibweise. Ich bringe die Schüler dazu, anhand eines englischen Wortes selbst die Bedeutung eines deutschen Wortes oder eine grammatikalische Regel durch Vergleich von Texten in deutscher und englischer Sprache (z.B. Perfektbildung) zu erschließen."

DL4: "Das Nichtvorhandensein der Konjugation im Englischen im Vergleich zum Deutschen. Ich benutze oft den Ausdruck *o.k. finden* – *find*, *die Schlange* - *snake*."

Was die Häufigkeit der L1-Einbeziehung betrifft, beziehen drei Lehrer *sehr oft* L1 im Bereich Wortschatz und zwei im Bereich Grammatik ein. *Oft* beziehen drei Lehrer L1 im Bereich Rechtschreibung, je zwei Lehrer im Bereich Phonetik, Strategien und Aussprache, und einer im Bereich Grammatik ein. Was die weniger einbezogenen Bereiche betrifft, *fast nie* bezieht nur ein Lehrer L1 im Bereich Phonetik ein. *Selten* bezieht je ein Lehrer L1 im Bereich Wortschatz, Phonetik und Aussprache ein. Daraus schließt man, dass der Wortschatz ein L1-Bereich ist, den die meisten Befragten am häufigsten einbeziehen, gefolgt von Grammatik (*sehr oft* und *oft*) und Rechtschreibung (*oft*). Keiner der Bereiche kann als am wenigsten thematisierter Bereich klassifiziert werden, da es sehr wenige Antworten in den Antwortstufen *nie* und *selten* gibt. Die Befragten haben auch die folgenden Beispiele aus dem Unterricht dazugeschrieben:

DL1: "Wortschatz: *mama* – *Mama*, *majka* - *Mutter*. Grammatik: Das Genus der Wörter stimmt bei Familienmitgliedern überein; Das Perfekt setzt sich aus dem Hilfsverb + ... - aus zwei Wörtern zusammen. Zu Beginn des Sprachenlernens haben einfache und erweiterte einfache Sätze die gleiche/ähnliche Reihenfolge der Wörter."

DL2: "In der Grammatik schließe ich normalerweise den Vergleich mit der Muttersprache aus."

DL3: "Beim Lesen der Wörter auf Deutsch und Englisch erkennen die Schüler die Unterschiede."

DL4: "Gespräch über die Etymologie eines erwähnten Wortes. Konjugation der Verben. "

In Bezug auf die vierte Forschungsfrage wurden folgende Teilfragen gestellt: *Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit einzelner Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im L3-Deutschunterricht?* und *Wie oft wenden Sie den mehrsprachigen Ansatz im L3-Deutschunterricht an?* Die Befragten bewerteten zunächst einzelne Aspekte mithilfe der Skala: 1 - *völlig unwichtig*, 2 - *eher unwichtig*, 3 – *teil/teils*, 4 – *eher wichtig*, 5 - *sehr wichtig*. Wir haben den durchschnittlichen Wichtigkeitsgrad für jeden Aspekt berechnet und die Tabelle 2 zusammengestellt, die die Reihenfolge der Aspekte nach Wichtigkeit darstellt:

**Tabelle 2** Wichtigkeit des mehrsprachigen Zugangs

Durchschnittlicher Wichtigkeitsgrad	Aspekte des mehrsprachigen Zugangs (Gemäß Neuner et al. 2009)
4.50	<i>Transfer</i> (Alles aktivieren, was man schon an Sprachen und Sprachlernerfahrungen „im Kopf“ hat), <i>Kognitives Lernen</i> (sprachliche Phänomene und Lernprozesse vergleichen und besprechen), <i>Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens</i> (Wissensaktivierung, Analogien, Zuordnungsaufgaben, Verstehensstrategien, Gespräch über Themen/Sprachen), <i>Aktivierung von Lernenden</i> (Lernende als aktive Handelnde einbeziehen, wichtige Informationen oder Regel erschließen/erraten),
4.25	<i>Interferenz</i> (Bewusstsein davon, dass in der neu zu erlernenden Sprache bestimmte Fehler durch die „ <i>Einmischung</i> “ von Elementen aus schon vorhandenen Sprachen entstehen),
4.00	<i>Ökonomisierung</i> (effiziente Gestaltung des Lernprozesses),
3.75	<i>Inhaltsorientierung</i> (aktuelle Themen, andersartige, nicht mehr banale „Kindergarten Themen“; angemessene Aufgaben: Vergleichen/Besprechen/Diskutieren von sprachlichen und landeskundlichen Sachverhalten, dem Lernprozess),
3.50	<i>Textorientierung</i> (authentische Lese- und Hörverstehenstexte; Sachtexte, parallele Bearbeitung von mehrsprachigen Texten, mit Internationalismen, Anglizismen usw.).

Aufgrund des durchschnittlichen Wichtigkeitsgrades für jeden Aspekt des mehrsprachigen Ansatzes können wir den Schluss ziehen, dass *Transfer*, *Kognitives Lernen*, *Verstehen* und *Aktivierung von Lernenden* am höchsten bewertet werden (Wichtigkeitsgrad 4,50), aber auch *Interferenz* und *Ökonomisierung*. Am niedrigsten wurden *Text- und Inhaltsorientierung* bewertet. Wir schließen daraus, dass die meisten Aspekte (6 von insgesamt 8) hoch bewertet wurden.

Was den mehrsprachigen Ansatz im L3-Unterricht und die Anwendung lernfördernder Aktivitäten betrifft, haben die Befragten mehrere Aktivitäten angegeben, was der Tabelle 3 zu entnehmen ist.

Entsprechend den Daten in der Tabelle 3 stellen wir fest, dass alle Befragten *sehr oft Schüler dazu aktivieren, Informationen/Regeln zu erschließen*, also induktives Lernen durch logische Schlussfolgerung anregen. Danach folgen die Aktivitäten *Vergleich von Sprachen*, *Hervorheben von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen* und *Nutzung der Potenziale des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes* (jeweils drei Lehrer). Alle Lehrer betonen auch *oft Unterschiede zwischen Sprachen*. Seltener durchgeführte Aktivitäten beziehen sich auf *Aufgaben*, die die Verwendung mehrerer Sprachen und Transfer von Lerntechniken fördern (die Hälfte der Antworten im Bereich *manchmal* oder *selten*). Nur eine Antwort liegt in der Antwortstufe *selten* und keine in der Antwortstufe *nie*.

**Tabelle 3** Mehrsprachiger Ansatz im L3-Unterricht - Häufigkeit lernfördernder Aktivitäten

	nie	selten	manch-mal	oft	sehr oft
Ich vergleiche verschiedene Sprachen mit Schülern.				1 Lehrer	3 Lehrer
Ich hebe Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen hervor.				1 Lehrer	3 Lehrer
Ich hebe Unterschiede zwischen den Sprachen hervor.				4 Lehrer	
Ich nutze das Potenzial des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes.				1 Lehrer	3 Lehrer
Bei der Textarbeit fokussiere ich mich auf das Leseverstehen.				2 Lehrer	2 Lehrer
Ich bearbeite interessante und für Schüler aktuelle Themen.			1 Lehrer	3 Lehrer	
Ich präsentiere und bearbeite Lernstoffe in zwei oder drei Sprachen.			1 Lehrer	1 Lehrer	2 Lehrer
Ich aktiviere Schüler dazu, Informationen und Regeln zu erschließen (Induktion).					4 Lehrer
Ich wende die Prinzipien des kognitiven Lernens an (Vergleich und Gespräch).				2 Lehrer	2 Lehrer
Ich verwende Aufgaben, die die Verwendung mehrerer Sprachen fördern.		1 Lehrer	1 Lehrer	1 Lehrer	1 Lehrer
Ich verwende Aufgaben, die die Anwendung erworbener Lerntechniken fördern.			2 Lehrer	2 Lehrer	
Ich spreche mit Schülern über Lerntechniken- und Strategien und selbstständiges Lernen.			1 Lehrer	1 Lehrer	2 Lehrer

#### 4.2.4. Auswertung der Ergebnisse

Durch die Einsicht in die Sprachprofile der Befragten stellten wir fest, dass es sich um mehrsprachige Lehrer handelt, deren L1 Serbisch ist und die über Deutschkenntnisse auf der Stufe C1 und Englischkenntnisse auf der Stufe B2 (Mehrheit der Lehrer) verfügen, was eine Voraussetzung für Tertiärsprachendidaktik darstellt.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage *Inwieweit und wann greifen Lernende auf ihr bisheriges Wissen und Strategien zurück?* ergaben die Beobachtungen der Befragten, dass die meisten Schüler *oft* sowohl auf L1- als auch auf L2-Vorkenntnisse zurückgreifen. Am häufigsten findet der Transfer aus dem L2-Wortschatz (alle Lehrer einverstanden) und seltener aus der L2-Grammatik, während der Transfer aus dem L1-Wortschatz und der L2-Grammatik gleichermaßen stattfindet. Der Strategientransfer findet auch im L3-Unterricht statt, denn es hat sich ergeben, dass die Lernenden in hohem Maße kognitive und metakognitive Strategien anwenden, und zwar *Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen L1 und L3*, *Erkennen von Unterschieden zwischen L1 und L3*, *Verwendung von Internationalismen*, *Verbindung des neuen Wissens mit dem alten* und *Vergleich von L2 und L3 durch Konversation (Metasprache)*, als auch *Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3*.

Die seltener angewandten Strategien *Verwendung von L1-Wörtern bei fehlendem L3-Wortschatz*, *Erkennen von Schlüsseltextteilen* und *Nachdenken über leichtere Aufgabenlösungen* verlangen eine etwas nähere Analyse. Die Strategie *Verwendung von*

*L1-Wörtern bei fehlendem L3-Wortschatz* ist sehr nützlich, besonders wenn Wörter in beiden Sprachen ähnlich sind. In unserer Untersuchung ist die Ähnlichkeit im Bereich Wortschatz zwischen L1 und L3, die typologisch nicht verwandt sind, geringer als die Ähnlichkeit zwischen L2 und L3. Daher ist es logisch zu erwarten, dass der L1-Wortschatz weniger verwendet wird, es sei denn, es handelt sich um Germanismen in der serbischen Sprache. Gerade das haben die Befragten angegeben, weil sie den Transfer aus dem L1-Wortschatz bei den Schülern beobachtet haben. Wenn es sich um zwei vorgenannte allgemeine Lernstrategien handelt, *Erkennen von Schlüsseltextteilen* und *Nachdenken über leichtere Aufgabenlösungen*, sind sie nicht nur für eine Sprache spezifisch, sondern auch beim Erlernen weiterer Sprachen anwendbar. Sie sind jedoch ein Hinweis für Lehrende, dass Schüler bei diesen Strategien Defizite aufweisen, die allmählich zu überwinden sind. Der geringste durchschnittliche Zustimmungsgang der Lehrer (2,75) hinsichtlich des Strategientransfers zeigt, dass Schüler *selten* Unterschiede zwischen L2 und L3 bemerken, und weist darauf hin, dass Unterschiede häufiger thematisiert werden sollten, um Interferenz zu vermeiden.

Bei der zweiten Forschungsfrage *Welchen Einfluss haben L1- und L2-Kenntnisse auf das L3-Lernen?* stellte sich heraus, dass sie positiv und lernfördernd das L3-Lernen beeinflusst, es erleichtert nämlich und erschwert nicht. Der das L3-Lernen erleichternde L2-Bereich ist Wortschatz, während die das L3-Lernen erleichternden L1-Bereiche Wortschatz und Grammatik sind. Hier sollte doch erwähnt werden, dass die Befragten mehrere Beispiele aus der Praxis aufgezählt haben, und vermutlich unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich des Transfers im L3-Unterricht haben, so dass hierzu eine neue detaillierte Untersuchung durchzuführen ist. Die L2-Bereiche, die immerhin Schwierigkeiten bereiten, sind gleichermaßen Wortschatz, Schreiben, Aussprache, Grammatik, während der problematische L1-Bereich vorwiegend Grammatik ist.

Bei der dritten Forschungsfrage *Berücksichtigen Lehrende L1- und L2-Vorkenntnisse von Lernenden?* stellte sich heraus, dass die Einbeziehung des L2-Wortschatzes am häufigsten und der L2-Rechtschreibung am seltensten stattfindet. Der L1-Wortschatz, die L1-Grammatik, aber auch L1-Rechtschreibung werden gleichermaßen, also sehr oft bzw. oft einbezogen. Anhand von mehreren angegebenen Beispielen aus dem L3-Unterricht kann man erschließen, dass Schüler gleichermaßen Parallelen zwischen L2 und L3 in den Bereichen Wortschatz und Grammatik als auch Umsetzung von Strategien ziehen, und häufig Parallelen zwischen L1 und L3 ziehen, was Wortschatz, Grammatik und Strategien betrifft (jedoch nicht in solchem Maß wie zwischen L2 und L3).

Bei der vierten Forschungsfrage *Wie beurteilen und nutzen Lehrende Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im L3-Deutschunterricht?* stellte sich heraus, dass die Lehrenden die meisten Aspekte hoch bewerten (besonders *Transfer, kognitives Lernen, Verstehen, Aktivierung von Lernenden*, aber auch *Interferenz*). Die von den meisten Lehrenden am häufigsten angewandten Aktivitäten sind *Aktivieren von Lernenden, Informationen/Regeln zu erschließen (Induktion)*, als auch *Vergleich von Sprachen, Hervorheben von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen* und *Nutzung des Potenzials des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes*. Der seltene Gebrauch von *Aufgaben*, die die Verwendung mehrerer Sprachen und Transfer von Lerntechniken fördern, weisen darauf hin, dass Lehrer einerseits begleitende Lehrwerke und Materialien, die den Transfer bzw. mehrsprachigen Ansatz ermöglichen, und andererseits Instruktion oder Fortbildung im Bereich Erstellen von transferfördernden Aufgaben bräuchten. Da nur eine Antwort in der Antwortstufe *selten* und keine in der Antwortstufe *nie* liegt, ist die Häufigkeit lernfördernder Aktivitäten insgesamt positiv zu bewerten.

## 5. SCHLUSSFOLGERUNG

In dieser Arbeit untersuchten wir die Einstellungen der Deutschlehrenden zu den zwischensprachlichen Einflüssen in der Tertiärsprachendidaktik. Die Analyse zeigte einen positiven L1- und L2-Einfluss auf das L3-Lernen und ein häufiges Zurückgreifen der Lernenden auf bisheriges Wissen und Strategien. Die meisten Lehrenden thematisieren sehr oft verschiedene L1- und L2-Bereiche, meistens Wortschatz, und fördern häufig die Anwendung von Lernstrategien, was vielversprechend für die Entwicklung der schulischen Mehrsprachigkeit sein kann.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind ein nützlicher Indikator für Lehrende, dass im L3-Unterricht Aufgaben zu gebrauchen sind, die sorgfältige Wahrnehmung und Sprachreflexion fördern, insbesondere im anfänglichen L3-Unterricht. Dabei sollte man Lernende dazu ermutigen, ihre Beobachtungen zur Sprache und zum Lernprozess auszudrücken. Die allgemeine Empfehlung für den L3-Deutschunterricht ist einerseits die Entwicklung von Sprachkenntnissen als Grundlage für das Sprachhandeln und die Sprachreflexion, andererseits die Förderung des Wissens über den Sprachgebrauch. Die Stärkung des Sprachbewusstseins und Sprachenlernbewusstseins sind kognitive Voraussetzungen für den Wissenserwerb (Gnutzmann 2007, 336).

Der Zugang zum L3-Unterricht ändert sich, so dass implizites Lernen, das für jüngere Schüler charakteristisch ist, bei der Einführung der zweiten Fremdsprache durch explizites Lernen ersetzt wird. Daher sollten kognitive Dispositionen geschaffen werden, die zur Aktivierung und Nutzung vorhandener Sprachkenntnisse führen, und die werden von Wissen über Sprachgebrauch und Spracherfahrung geleitet (Budde 2012, 57). Es ist sehr wichtig, dass zwischen Verstehen und Produktion ein intensiver Prozess der Besprechung erfolgt, der Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden, sowie der Einübung (Neuner et al. 2009, 40).

Betrachtet man den Deutschunterricht als zweite Fremdsprache in Serbien als Potenzial zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit, kann man das Vorhandensein bestimmter Voraussetzungen feststellen. Englisch als erste Fremdsprache ist die Grundlage für den Wissens- und Strategientransfer, während Deutsch als verwandte germanische Sprache eine ideale Tertiärsprache ist (Neuner et al. 2009). L3-Schüler haben das Potenzial, Kenntnisse und Strategien aus L1 und L2 zu transferieren. L3-Deutschlehrer verfügen, neben Deutschkenntnissen, über ausreichende Englischkenntnisse und arbeiten kontrastiv und fördern den Transfer.

Es stellt sich die Frage der Lehreraus- und Fortbildung für den L3-Deutschunterricht. Von den Lehrern wird ständig der Erwerb neuen Wissens erwartet, wobei die Bedeutung der Ausbildung zur Mehrsprachigkeit offensichtlich ist. Die Ausbildung sollte Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre praktische Anwendung umfassen. Die Befähigung dazu kann auch durch kontinuierliche Fortbildung erreicht werden.

In diesem Sinne werden die Ergebnisse unserer Untersuchung als Richtlinie für die Themenauswahl der zukünftigen Fortbildung dienen. Deutschlehrer begegnen im Unterricht vielen mehrsprachigkeitsbezogenen Phänomenen und arbeiten selbst kontrastiv, andere Sprache einbeziehend. Das ist eine wertvolle Informationsquelle für die Planung einer Fortbildung. *Zwischensprachliche Einflüsse/Transfer* ist durchaus eines der wichtigsten Themen. Übliche eintägige Seminare können sicherlich nicht zur Realisation aller Fortbildungsziele führen. Daher muss die Fortbildung langfristig und kontinuierlich gesetzt werden, mit ausreichend Zeit zur Optimierung der eigenen Praxis. „Sie muss berücksichtigen,



dass die Änderung eigener oft in Jahren erfolgreicher Lehrerfahrung eingeschliffener Praxis einen komplexen Vorgang darstellt, der eine neue Sensibilisierung für die Dimensionen des eigenen Handelns voraussetzt (Meißner et al. 2001, 181).“ Sehr wichtig ist die Lehrer-Fortbilder-Kommunikation, die nicht einbahnig sein darf. Die Fortbildung muss sich auf Bedürfnisse aus der Praxis, aber auch auf die Ergebnisse der Forschungen in diesem Gebiet stützen.

Aus allen oben genannten Gründen und nach der Analyse und Veröffentlichung der Ergebnisse der zusätzlichen Untersuchung des L3-Unterrichtsprozesses werden wir ein Konzept der Lehrerfortbildung erstellen, das den Bedürfnissen der L3-Schüler und L3-Lehrer entspricht.

#### REFERENZEN

- Bausch, Karl-Richard, und Beate Helbig-Reuter. 2003. „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen.“ *Neuphilologische Mitteilungen* 56: 194–201.
- Budde, Monika. 2012. *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press.
- Caspari, Daniela. 2016. „Sprachenlehren als Beruf.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer et al., 305–11. Tübingen: A. Francke.
- De Angelis, Gessica, and Larry Selinker. 2001. “Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind.” In *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, edited by Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner, 42–58. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, Kees. 2004. “The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control.” *The International Journal of Multilingualism* 1(1): 17–32.
- De Bot, Kees, Wander Lowie, and Marjolijn Verspoor. 2005. *Second language acquisition: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Gass, Susan M., and Larry Selinker. 2008. *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York/London: Taylor & Francis.
- Gnutzmann, Claus. 2007. “Language Awareness. Sprachbewusstheit. Sprachbewusstsein.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage, herausgegeben von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, 335–39. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Hammarberg, Björn. 2001. “Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition.” In *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, edited by Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner, 21–41. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Hall, Christopher J., and Peter Ecke. 2003. “Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition.” In *The Multilingual Lexicon*, edited by Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner, 71–85. Dordrecht: Springer.
- Hufeisen, Britta, und Martha Gibson. 2003. „Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens.“ *Bulletin VALS-ASLA* 78: 13–33.
- Jessner, Ulrike. 1999. “Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning.” *Language Awareness* 8 (3-4): 201–09.
- Jessner, Ulrike. 2008. “Teaching third languages: findings, trends and challenges.” *Language Teaching* 41 (1): 15–56.
- Cenoz, Jasone. 2001. “The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition.” In *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, edited by Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner, 8–20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Klieme, Eckhard. 2006. *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Lindemann, Beate. 2000. „Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten.“ *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht* [Online] 5 (1), 9 pp.
- Meißner, Franz-Joseph, Frank G. Königs, Leupold Eynar, Reinfried Marcus, und Ulrike Senger. 2001. „Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Sprachen. Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung.“ In

- Impulse aus der Sprachlernforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, herausgegeben von Frank G. Königs, 159–81. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Momčilović, Nikoleta. 2013. „Višejezičnost kao univerzalna vrednost i cilj nastave nemačkog jezika u Srbiji.“ U *Jezik, književnost, vrednosti: jezička istraživanja*, ur. Biljana Mišić Ilić i Vesna Lopičić, 671–82. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Möhle, Dorothea. 1997. „Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons.“ In *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb: Das Mentale Lexikon*, herausgegeben von Wolfgang Börner und Klaus Vogel, 39–49. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Neuner, Gerhard. 2003. „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik.“ In *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Gerhard Neuner, 13–34. Strasbourg: Council of Europe.
- Neuner, Gerhard, Britta Hufeisen, Anita Kursiša, Nicole Marx, Ute Koithan, und Sabine Erlenwein. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Odlin, Terence. 1989. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampillon, Ute. 2003. „Lernstrategisches Minimum an der Schwelle von L2 zu L3.“ In *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Gerhard Neuner, 85–103. Strasbourg: Council of Europe.
- Roche, Jörg. 2008. *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke.
- Sharwood Smith, Michael, and Eric Kellerman. 1986. „Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An introduction.“ In *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, edited by Eric Kellerman and Michael Sharwood Smith, 1–9. New York: Pergamon.
- Tanzer, Harald. 2002. „Odnos između profila nastavnika i kurikuluma za nastavnike nemačkog kao stranog jezika.“ U *Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Jugoistočnoj Evropi. Situacija i perspektive*, ur. Thomas Diekhaus i Savica Toma, 25–34. Beograd: Gete Institut Beograd i MPS R. Srbije.
- Tönshoff, Wolfgang. 2002. „Stručno obrazovanje nastavnika stranih jezika.“ U *Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Jugoistočnoj Evropi. Situacija i perspektive*, ur. Thomas Diekhaus i Savica Toma, 19–24. Beograd: Gete Institut Beograd i MPS R. Srbije.
- Williams, Sarah, and Björn Hammarberg. 1998. „Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model.“ *Applied Linguistics* 19 (3): 295–333.
- Правилник о општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик. ("Службени гласник РС", 78/2017 од 18.08.2017.)

## MEĐUJEZIČKI UTICAJI PRI USVAJANJU TERCIJARNIH JEZIKA (NEMAČKI POSLE ENGLESKOG)

*Rad se bavi ispitivanjem stavova nastavnika nemačkog jezika o međujezičkim uticajima, odnosno transferu znanja i strategija iz srpskog kao maternjeg (L1) i engleskog kao prvog stranog jezika (L2) na učenje nemačkog kao drugog stranog jezika (L3) koji se uočavaju kod učenika tercijarnih jezika. Osim toga, ispituje se uključivanje drugih jezika i strategija od strane nastavnika u nastavu nemačkog kao L3. Teorijski okvir rada je didaktika višejezičnosti, u čijoj osnovi leže saznanja psiholingvistike o ulozi mentalnog leksikona i transfera u procesu usvajanja više jezika. Jezici i kulturne datosti su usko povezani u našem pamćenju i u stalnoj interakciji. Nastava nemačkog kao tipičnog L3 jezika omogućava uzajamnu podršku i dopunjavanje srodnog engleskog i nemačkog jezika, ali i maternjeg jezika. Rezultati istraživanja u ovom radu pokazuju pozitivan uticaj L1 i L2 na učenje L3 i često posezanje učenika za prethodnim znanjima i strategijama, a sa druge strane pružaju uvid u višejezični profil nastavnika nemačkog kao L3 i potvrđuju da nastavnici uočavaju i podstiču transfer znanja i strategija kod L3 učenika u određenim jezičkim oblastima. Implikacije ovog istraživanja sastoje se u pružanju uvida u postupanje učenika i nastavnika u nastavi nemačkog kao L3, kao i potrebe nastavnika za kontinuiranom teorijskom i praktičnom edukacijom za nastavu nemačkog kao L3, u konstelaciji kada je L1 srpski, a L2 engleski.*

*Ključne reči: međujezički uticaji, transfer znanja i strategija, mentalni leksikon, engleski kao L2, nemački kao L3, nastavnici nemačkog jezika*