Kinder als Tertiärsprachenlernende

Eine empirische Fallstudie zu „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“
an zwei finnischen Gesamtschulen

Noora Vidgren
Universität Tampere
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Pro Gradu-Arbeit
Februar 2010

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

VIDGREN, NOORA: Kinder als Tertiärsprachenlernende. Eine empirische Fallstudie zu „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ an zwei finnischen Gesamtschulen.

Pro gradu -tutkielma, 110 sivua + 2 liitesivua
Kevät 2010

Oheisessa tutkielmassa tarkastelen lapsia tertiäärikielenoppijoina. Tertiäärikielellä viitataan ensimmäisen vieraan kielen (L2) jälkeen opittuihin vieraisiin kieliin (Ln, n = ≥3). Tertiäärikieliteorian mukaan tertiäärikielenoppijat yleensä ovat nuoria aikuisia ja aikuisia, mutta tämä ei täysin päde Suomeen, jossa joka neljäs oppilas aloittaa toisen vieraan kielen oppimisen jo 11-vuotiaana. Tutkielmani tarkoituksena onkin selvittää, minkälaisia tertiäärikielenoppijoita lapset ovat. Lähestyn aihetta kolmesta näkökulmasta: Tutkin lasten kielitietoisuutta, heidän kielikokemuksiaan ja tietämystään vieraiden kielten oppimisesta ennen tertiäärikielen oppimisen aloitusta ja heidän kykyään päätellä ennestään tuntemattomia saksankielisiä sanoja englanninkielisten sanojen perusteella. Tutkimukseen osallistui 24 10-vuotiasta neljännes-luokkalaista, jotka olivat aloittaneet saksan toisena vieraana kielenä englannin jälkeen neljännen luokan alusta. Tutkimusmetodina toimivat sanastotesti ja teemahaastattelut.

Tutkimukseni teoreettisessa osassa käsittelen ensin konstruktivismia oppimisteoriana keskittyen piirteisiin, jotka ovat vaikuttaneet tertiäärikieliteoriaan, kuten vanhan tiedon liittäminen uuteen. Sen jälkeen esittelen tertiäärikieliteorian, sen tärkeimmät piirteet sekä tutkimusmetodit. Esittelen myös lyhyesti ”Saksa englannin jälkeisenä vieraana kielenä” (”Deutsch als Fremdsprache nach Englisch”) -kielikonstellaation, joka perustuu kielten sukulaisuuteen ja jonka tarkoituksena on hyödyntää kielten samanlaisuutta. Lopuksi käsittelen kielitietoisuuden käsitettä sekä sen merkitystä vieraiden kielten oppimisessa.

Tutkimukseni empiirisessä osassa tarkastelen ensiksi lasten kielitietoisuuden tasoa, eli sitä, miten eksplisiittisesti ja analyyttisesti he pystyvät puhumaan kielestä. Lasten antamien vastausten perusteella heidät voidaan jakaa kolmeen kielitietoisuusryhmään: Lapset, jotka kuuluvat korkeimpaan kielitietoisuusryhmään kykenevät suhteellisen vaivatta puhumaan kielistä abstraktilla tasolla välillä hyvinkin analyyttisesti, ja he ovat myös itse aktiivisia vertailemaan kieliä, sekä huomanneet opiskelemiensa vieraiden kielten tukevan toisiaan. Lapset, jotka kuuluvat toiseksi korkeimpaan kielitietoisuusryhmään eivät olleet juurikaan vertailleet osaamiaan kieliä, mutta olivat huomanneet englannissa ja saksassa yhtäläisyyksiä, ja osa ryhmästä koki vieraiden kielten tukevan toisiaan. Lapset, jotka kuuluivat alhaisimpaan kielitietoisuusryhmään, olivat vastauksissaan niukkasanaisimpia, eivätkä osanneet aina perustella vastauksiaan. Lisäksi heillä oli usein vaikeuksia ymmärtää varsinkin abstrakteimpia kysymyksiä oikein.

Toiseksi empiirisessä osassa tarkastellaan lasten kielikokemuksia ja tietämystä vieraiden kielten oppimisesta ennen tertiäärikielen oppimisen aloitusta. Lapsilla voidaan

todeta olevan paljon kielikokemuksia, ja lähes jokainen lapsi ilmoitti tietäneensä jo ennen saksan opetuksen aloittamista, minkälaista saksan oppiminen tulisi olemaan. Ennakkotiedot, joita lapset ilmoittivat heillä olleen ennen uuden kielen aloittamista, voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: Ensinnäkin ennakkotiedot itse vieraasta kielestä, kuten perussanojen tunteminen, toiseksi ennakkotiedot kieltentunneista, kuten minkälaisia tehtäviä tunneilla tullaan tekemään, ja kolmanneksi tunnepitoiset tai asenteelliset ennakkotiedot, kuten tieto, että uuden kielen tunneilla tulisi olemaan kivaa tai vaikeaa. Eri ennakkotietotyyppien lisäksi voidaan myös määrittää, mistä ennakkotiedot ovat peräisin. Osa ennakkotiedoista on peräisin perheenjäseniltä, ystäviltä tai koulukavereilta, ja osa koulusta toisen kielen tunneilta.

Kolmanneksi tarkastelen lasten kykyä päätellä tuntemattomia saksankielisiä sanoja englanninkielisten sanojen perusteella. Sanastotehtävän perusteella voidaan sanoa, että lapset kykenevät suhteellisen helposti päättelemään tuntemattomia saksankielisiä sanoja englannin vastineiden avulla, sen paremmin, mitä samankaltaisempia englannin sanat ovat. Kuten oletettiin, suurimmat vaikeudet tehtävässä koskivat sanoja, jotka poikkeavat suuresti englannin kielen sanasta. Koska noin puolelle oppilaista saksan sanat olivat jo tuttuja, heillä sanastotehtävä toimi kertaustehtävänä. Heistäkin moni tukeutui englanninkielisiin sanoihin sellaisten sanojen kohdalla, joita he eivät enää muistaneet. Suurin osa näistä lapsista oli sitä mieltä, että englanti-saksa-sanastotehtävien avulla on mahdollista oppia sekä englantia että saksaa.

Tutkimustulokset osoittavat, että jo 10-vuotiaat lapset ovat heterogeeninen oppijaryhmä. Kielitietoisuustaso lasten välillä vaihtelee suuresti. Lapset, jotka kuuluvat korkeaan kielitietoisuustasoryhmään muistuttavat piirteiltään tertiäärikieliteoreetikkojen hahmottelemaa ”tyypillistä” tertiäärikielenoppijaa, kun taas lapset, jotka kuuluvat alhaisimpaan kielitietoisuustasoryhmään eroavat aktiivisesta, oppimiaan tietoja hyödyntävästä ”tyypillisestä” tertiäärikielenoppijasta. Lähes kaikilla lapsilla oli ennakkotietoja saksan oppimisesta jo ennen kuin he aloittivat kielen, ja uusien saksankielisten sanojen päättely englanninkielisten sanojen perusteella onnistuu lapsilta suhteellisen vaivattomasti.

Avainsanat: tertiäärikieli, kielten oppiminen, lapset kielenoppijoina, kielitietoisuus, tertiäärikieliteoria, konstruktivismi

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1
2 Zur konstruktivistischen Lerntheorie 3
2.1 Zum Begriff Konstruktivismus 3
2.2 Wissen und Lernen konstruktivistisch betrachtet 4
2.3 Konstruktivistische Pädagogik und Didaktik 5
2.4 Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik 6
3 Tertiärsprachentheorie 7
3.1 Die Entstehung der Tertiärsprachenforschung 7
3.2 Tertiärsprachenmodell 8
3.3 Tertiärsprachendidaktik 11
3.3.1 Rückgriff auf die Lernstrategien 11
3.3.2 Rückgriff auf sprachliche Aspekte 12
3.4 Methoden der Tertiärsprachenforschung 12
3.4.1 Fehleranalyse 13
3.4.2 Sprachtests 13
3.4.3 Lernerorientierte Methoden 14
3.4.4 Methodentriangulierung 14
3.5 Kritik an der Tertiärsprachentheorie, -didaktik und -forschung 15
4 Sprachkonstellation Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) 17
4.1 Historischer und sprachpolitischer Hintergrund 17
4.1.1 Verwandtschaft des Deutschen und Englischen 17
4.1.2 Deutsch als eine typische Tertiärsprache 19
4.2 Rückgriff auf Englischkenntnisse im DaF-Unterricht 22
4.2.1 Wortschatz 22
4.2.2 Graphem- bzw. Phonemstruktur 26
4.2.3 Grammatische Ebene 27
4.2.4 Weitere Bereiche 28
5 Sprachbewusstheit 28
5.1 Zum Begriff Sprachbewusstheit 29
5.2 Sprachbewusstheit beim Fremdsprachenlernen 30
5.3 Sprachbewusstheit beim Tertiärsprachenlernen 33
6 Untersuchungsanlage 35
6.1 Problemstellung 35
6.2 Untersuchungsmethode 38

6.3 Probanden 39
6.4 Durchführung der Untersuchung 40
7 Datenanalyse 41
7.1 Sprachbewusstheit der 10-Jährigen 42
7.1.1 Zur Definition der Komponenten der Sprachbewusstheit 42
7.1.2 Drei Sprachbewusstheitsniveaus 44
7.1.3 Strukturen und Funktionen der Sprache 46
7.1.4 Sprachenvergleich 50
7.1.5 Sprachlernprozesse und -techniken 57
7.1.6 Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Schulerfolg 70
7.1.7 Zusammenfassung 72
7.2 Vorwissen über Fremdsprachen und Fremdsprachlernerfahrungen 73
7.2.1 Vorwissensquellen 74
7.2.2 Drei Typen von Vorwissen 76
7.2.3 Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Englischunterricht bzw. Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Deutschunterricht 79
7.2.4 Fremdsprachlernerfahrungen 83
7.3 Erschließen unbekannter deutscher Wörter anhand des Englischen: DaFnE-Wortschatzübung 85
7.3.1 Die DaFnE-Wortschatzübung als Sprachtest 87
7.3.2 Die DaFnE-Wortschatzübung als eine Wiederholungsübung 99
7.4 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse 102
8 Schlusswort und Ausblick 106
Literaturverzeichnis 107
Anhang 1: DaFnE-Wortschatzübung (Englisch-Deutsch) 111
Anhang 2: DaFnE-Wortschatzübung (Englisch-Deutsch-Finnisch) 112

1 Einleitung

Eine Tertiärsprache ist eine zweite oder weitere Fremdsprache, die jemand lernt. Was das Lernen der zweiten Fremdsprache von dem Lernen der ersten unterscheidet, ist die Tatsache, dass man schon über Fremdsprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen verfügt, was zum effektiveren Sprachlernen beitragen kann. Deutsch ist in Europa und weltweit eine typische Tertiärsprache und wird heutzutage meistens nach Englisch gelernt. Dies hat zur Entstehung einer besonderen Tertiärsprachenapplikation, nämlich des sogenannten „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE) geführt. In der Praxis heißt DaFnE Rückgriff auf Englischkenntnisse im DaF-Unterricht.

Das Thema der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit sind Kinder als Tertiärsprachenlernende. In der Tertiärsprachentheorie wird betont, dass die Tertiärsprachenlernenden oft keine Kinder mehr sind, was zum analytischeren und selbstbewussteren Lernen beiträgt. In Finnland lernt jedoch jeder vierte[1] Schüler eine zweite Fremdsprache schon im 11. Lebensalter, von denen 6,3% Deutsch als zweite Fremdsprache meistens nach Englisch lernen. Diese Tertiärsprachenlernenden sind nach den Tertiärsprachtheoretikern keine typischen Tertiärsprachenlernenden, weswegen sie auch in der Tertiärsprachforschungsliteratur fast außer Acht geblieben sind[2].

Das Ziel dieser Arbeit ist zu klären, was für Tertiärsprachenlernende die 10-jährigen Kinder sind, die Deutsch nach Englisch in der finnischen Gesamtschule lernen. Um dies zu untersuchen, wird drei Fragen nachgegangen: 1. Über was für eine Sprachbewusstheit verfügen die 10-jährigen Tertiärsprachenlernenden, d.h., wie analytisch können sie über ihre Fremdsprachkenntnisse und Fremdsprachlernprozesse sprechen? 2. Was für Fremdsprachenlernerfahrungen und Vorwissen über Fremdsprachen haben sie bei Beginn der L3? 3. Wie erschließen sie unbekannte deutsche Wörter mit Hilfe der englischen Wörter?

---

[1] Kumpulainen 2008, 33.

[2] Siehe aber Macaire (1999).

Um diese Fragen zu beantworten wurde im Oktober 2009 eine empirische Untersuchung an zwei Gesamtschulen in der Nähe von Tampere durchgeführt. Insgesamt nahmen 24 10-jährige Kinder an der Untersuchung teil. Die qualitative Datenerhebung besteht aus zwei Teilen: aus einem Themeninterview, das Fragen zur Sprachbewusstheit, zu Fremdsprachlernerfahrungen und Vorwissen behandelte, und aus einer DaFnE-Wortschatzübung, wo die Kinder unbekannte deutsche Wörter mit Hilfe der englischen Wörter erschließen sollten.

Ich finde die Behandlung dieses Thema äußerst wichtig, da sich die Tertiärsprachentheorie und -modelle meiner Ansicht nach in Finnland als vorteilhaft erweisen könnten. Das Lernen von Fremdsprachen wird in Finnland nicht nur eher früh angefangen (Kumpulainen 2008, 33), auch die Anzahl der Fremdsprachen, die in finnischen Schulen gelernt werden, ist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ groß[3]. Darüber hinaus gehören die üblichsten Fremdsprachen, die in Finnland gelernt werden, zu den indogermanischen Sprachen, während das Finnische zu den finno-ugrischen Sprachen gehört, was den Rückgriff auf die schon gelernten Fremdsprachen für die Finnen noch nützlicher macht.

Die vorliegende Pro Gradu-Arbeit besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil werden die relevanten theoretischen Ansätze dargestellt, wonach im zweiten Teil die empirische Untersuchung behandelt wird. Zuerst wird die konstruktivistische Lerntheorie, worauf die Tertiärsprachentheorie basiert, im Kapitel 2 dargestellt. Danach werden Tertiärsprachentheorie, Tertiärsprachendidaktik, und -forschung im Kapitel 3 besprochen. Das vierte Kapitel konzentriert sich auf die Tertiärsprachenkonstellation Deutsch als Fremdsprache nach Englisch. Im fünften Kapitel wird auf Sprachbewusstheit eingegangen, und die Bedeutung der Sprachbewusstheit für das Fremdsprachenlernen betrachtet.

Im zweiten Teil wird die empirische Untersuchung vorgestellt, die auf den oben genannten theoretischen Grundlagen basiert. Das sechste Kapitel behandelt die Untersuchungsanlage, die Forschungsfragen, Untersuchungsmethoden, Probanden und die Durchführung der Untersuchung. Das siebte Kapitel beschäftigt sich mit der Datenanalyse und den Ergebnissen.

[3] In Finnland 2,4 Fremdsprachen pro Schüler vgl. mit Deutschland 1,2 Fremdsprachen pro Schüler (Krumm 2003, 35).

2 Zur konstruktivistischen Lerntheorie

Dieses Kapitel behandelt die konstruktivistische Lerntheorie aus pädagogischer Sicht. Es werden besonders die Thesen besprochen, die als Basis für die Tertiärsprachentheorie dienen. Im ersten Unterkapitel wird der Begriff Konstruktivismus generell definiert, wonach das zweite Unterkapitel sich damit beschäftigt, wie die konstruktivistische Theorie Wissen und Lernen versteht. Danach wird kurz auf die konstruktivistische Pädagogik und Didaktik eingegangen, und im letzten Unterkapitel wird noch genauer die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik behandelt.

2.1 Zum Begriff Konstruktivismus

Der Begriff Konstruktivismus ist nicht leicht zu definieren, da er ein sehr breiter Begriff ist und in vielen verschiedenen Disziplinen auftritt, wie z.B. in der Literaturwissenschaft, in Psychologie, Logik und Sprachwissenschaft. Ferner erhält er auch unterschiedliche Bedeutungen in verschiedenen Ländern. (Hentunen 2002, 2–3; Mazza 2004, 34.) Trotz verschiedener Definitionen des Begriffes steht jedoch die menschliche Wahrnehmung in allen Disziplinen im Mittelpunkt, und die gemeinsame konstruktivistische Grundthese lautet demgemäß: Der Mensch ist ein autopoetisches, selbstrefentielles und operational geschlossenes System. Der Begriff *autopoetisch* stammt von dem Neurobiologen Humberto Maturana und bedeutet eine Art Autonomie, Selbstorganisation und Selbsterhaltung. *Selbstreferenz* bezieht sich auf das fokussierte rückbezügliche Beobachten des Ichs und des eigenen Systems. Dass das Gehirn ein *operational geschlossenes* System ist, bedeutet wiederum, dass es nicht von der Umwelt determiniert wird, sondern höchstens irritiert oder angeregt werden kann. (Hentunen 2002, 5; Mazza 2004, 34–35; Schmidt 1987, 25; Varela 1987, 119; Wolff 1994, 411.)

In der konstruktivistischen Theorie ist der Mensch also ein aktives, selbsttätiges und selbstgesteuertes Wesen. Lerntheoretisch weicht dieses aktive Modell radikal von dem traditionellen behavioristischen ab, das den Lernenden für eine bloße Blackbox oder ein leeres Blatt hält. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, wie Wissen und Lernen konstruktivistisch gesehen werden können.

2.2 Wissen und Lernen konstruktivistisch betrachtet

Wenn man den Lernenden als selbstständiges und selbsttätiges System sieht, muss auch die traditionelle Vorstellung des Wissens überarbeitet werden, da es nicht um eine Datenbank im Gehirn gehen kann, die von außen ergänzt wird, sondern um aktive kognitive Leistungen des Menschen (Hentunen 2002, 15–16). Laut Wolff (1994, 414) kann „Wissen […] nur dann als gelernt gelten, wenn es vom Lernenden konstruiert worden ist“. Zum Konstruieren des Wissens tragen subjektive Eigenschaften der Lernenden wie Lebenserfahrungen bei (Wolff 1994, 414).

Für das konstruktivistische Denken ist grundlegend, dass das neue Wissen immer an das alte, bereits vorhandene Wissen anknüpft. Mit anderen Worten ist das bereits vorhandene Wissen beim Lernen immer aktiv. Die konstruktivistische Lerntheorie von Jean Piaget (1896–1980), einem Psychologen und einem der bedeutendsten Konstruktivisten, basiert auf diesen Thesen und besteht aus den folgenden Begriffen: *Assimilation*, *Störung*, *Akkomodation* und *Äquilibration*. Laut der Theorie von Piaget verknüpft der Mensch die neuen Informationen mit dem vorhandenen Wissen; das neue Wissen *assimiliert* sich an das alte. Wenn die Assimilation misslingt, d.h. wenn die neuen Informationen an das vorhandene Wissen nicht anknüpfen können, findet eine *Störung* statt, und die Balance im kognitiven System geht verloren. Dies führt zu Korrekturen der Wahrnehmungsmuster und Handlungsschemata, und das Neue wird in das System akkommodiert. Die *Akkomodation* löst Störungen auf und trägt zur Wiederherstellung der Balance bei. Die Balance nennt Piaget *Äquilibration*. Diese Theorie von Piaget wird von den meisten Konstruktivisten für die grundlegende theoretische Basis des Konstruktivismus gehalten (Hentunen 2002, 9).

Die wichtige Rolle der Verbindung des neuen mit dem vorhandenen Wissens ist auch neurologisch festgestellt geworden. Genauer gesagt befinden sich die schon erlernten Wissensbereiche als neuronale Netzwerke im Gehirn und die Verknüpfungen zu den Nervenzellen werden gerade durch Lernen verstärkt. Wenn mehr Sachen zu einem Bereich gelernt werden, wird das Netzwerk immer dichter. Die Netzwerke fungieren dynamisch und ändern sich dauernd, wenn einzelne Wissensknoten sich neu verknüpfen oder lockern. (Hentunen 2002, 15–16).

Das neue Wissen muss also verankert werden, sonst wird es nur oberflächlich gelernt und schließlich leicht vergessen. In der Praxis bedeutet die Verankerung die Tatsache, dass das neue Wissen in vielen verschiedenen Kontexten verwendet werden sollte, so

dass es vertraut wird. Zum Lernprozess tragen auch Üben, Erinnern und Elaborieren bei. (Hentunen 2002, 17). Im folgenden Unterkapitel wird genauer auf die konstruktivistische Pädagogik und Didaktik eingegangen.

2.3 Konstruktivistische Pädagogik und Didaktik

Die traditionelle Pädagogik wird auch normative Pädagogik genannt, d.h. die Lernenden werden von Lehrern belehrt und erzogen und laut Kritikern wird sogar vorgeschrieben, wie man denkt und was man tun sollte. Die moderne Pädagogik vertritt dazu eine gegensätzliche Meinung: Laut den Modernisten braucht „[d]ie Gesellschaft […] nicht mehr gehorsame Mitglieder, sondern kreative Visionäre“ (Hentunen 2002, 28). In der modernen Pädagogik wird also eher nach kommunikativer und reflexiver Pädagogik gestrebt. Die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernenden wird für wichtig gehalten. (Hentunen 2002, 28.)

Was bedeuten die oben erwähnten Thesen für die didaktische Praxis? Wie sieht der Unterricht nach konstruktivistischen Prinzipien aus? Erstens sollte das Anknüpfen der neuen Informationen an das alte Wissen, eine der konstruktivistischen Grundthesen, im Unterricht verwirklicht werden. In der Praxis heißt das, dass man die Lernenden nicht als homogene Gruppe im Unterricht behandeln kann, da alle Lernenden über unterschiedliches, subjektives Wissen verfügen. Dies ändert auch die Rolle des Lehrers radikal. Da die Lernenden für aktive Individuen gehalten werden, sollte der Lehrer eher eine Art Berater oder Unterstützer sein und die Planung seines Unterrichts bewusst an den Lernenden orientieren. Darüber hinaus sollte das Lernen nach konstruktivistischen Thesen in authentischen Kontexten mit echten Problemen stattfinden und nicht in „lebensfremden“ Situationen. Von einigen Konstruktivisten wird sogar vorgeschlagen, anstatt Lehrwerke nur authentische Materialien zu verwenden, da „bei [authentischen Lernmaterialien] die Komplexität der Lerninhalte und der Bezug zum realen Leben gewährleistet sind“ (Mazza 2004, 39). Ein weiterer Grund für den Verzicht auf Lehrwerke ist die Vielfältigkeit der authentischen Materialien, die dazu beiträgt, dass alle Lernenden Anknüpfungspunkte zu ihrem eigenen Vorwissen finden können. Ferner wird kollektives Lernen, d.h. Gruppen- und Partnerarbeit, sehr betont, da laut vielen Konstruktivisten das Lernen immer im sozialen Kontext stattfindet. (Zu diesem Abschnitt: Hentunen 2002, 29–30, 33; Mazza

2004, 37–39; Wolff 1994, 414–417.) Im nächsten Unterkapitel wird noch näher auf die Fremdsprachendidaktik aus konstruktivistischer Sicht eingegangen.

2.4 Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik

Auch bei der Fremdsprachendidaktik muss der Lerner aus konstruktivistischer Sicht als aktives Wesen, das das neue Wissen mit dem alten verknüpft, betrachtet werden. Beim Fremdsprachenlernen bezieht sich das Vorwissen vor allem auf die Muttersprachen- und die schon vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse und Lernstrategien. Nach Mazza (2004, 38) sollte man die verschiedenen Sprachen, die der Lerner schon beherrscht, „als offene Systeme […] betrachten, unter denen Austausch möglich ist“. Mit anderen Worten sollte im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall auf Rückgriffe auf die schon vorhandenen Sprachkenntnisse verzichtet werden. Im Gegenteil, der Lerner soll aufgefordert werden, sich seiner Sprachkenntnisse und seines Sprachenlernens bewusst zu werden[4]. Hier kann man auch die andersartige Rolle des Lehrers sehen, da er nicht mehr nur die neuen Informationen erteilt, sondern als eine Art Berater oder Unterstützer funktioniert, der versucht, den Lerner dazu zu aktivieren, seine subjektiven Kenntnisse und sein Vorwissen selbst zu verwenden, was schließlich zum autonomeren Lernen führt. (Mazza 2004, 38; Wolff 1994, 424–427.)

Weitere didaktische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht nach konstruktivistischen Prinzipien sind nach Wolff (1994, 423–426) Aufgaben-, Inhalts- und Prozessorientierung. Aufgabenorientierung heißt, dass der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht eher auf Themen und Inhalten liegen sollte anstatt auf Formen und grammatischen Regeln. Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen funktioniert nach den Konstruktivisten am besten im Projektunterricht, wobei ein anderes wichtiges konstruktivistisches Prinzip, das kooperative Lernen, in Form der Gruppenarbeit auch verwirklicht wird. Mit inhaltsorientiertem Lernen ist Fremdsprachenlernen gemeint, bei dem „die Unterrichtsinhalte authentisch und der Lebenswirklichkeit des Schülers angemessen sind“ (Wolff 1994, 424). Ein Grundprinzip der Konstruktivisten ist der Bezug zur Wirklichkeit beim Lernen. Prozessorientierung bezieht sich auf das Bewusstmachen der Strategien, die bei den Prozessen der Sprachverarbeitung aktiv sind. Die Lernenden verwenden unbewusst

[4] Hier geht es um *Sprachbewusstheit*, wozu mehr im Kapitel 5.

viele verschiedene Strategien, wie zum Beispiel beim Hör- oder Leseverstehen das Erschließen von unbekannten Wörtern mit Hilfe des Kontextes. Diese Strategien müssen nach Wolff (1994, 425) den Lernern bewusst gemacht werden, so dass „sie die komplexen Fertigkeiten auch in der fremden Sprache beherrschen lernen“. Neben der Thematisierung der Prozesse der Sprachverarbeitung sollten auch die Prozesse des Lernens behandelt werden, d.h. die Lernstrategien der Lernenden sollten im Unterricht thematisiert werden, so dass sie bewusst werden, was das Lernen effizienter machen kann. (Wolff 1994, 423–426.)

3 Tertiärsprachentheorie

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Tertiärsprachentheorie, deren Grundthesen auf konstruktivistischen Thesen basieren, d.h. auf der These eines autonomen Lerners und vor allem auf der aktiven Verwendung des Vorwissens. Im ersten Unterkapitel werden die linguistische Basis und die Entstehung der Tertiärsprachenforschung erläutert. Das zweite Unterkapitel behandelt das Tertiärsprachenmodell, wonach im dritten Unterkapitel auf die Anwendung der Tertiärsprachentheorie auf den Sprachunterricht eingegangen wird. Das vierte Unterkapitel beschäftigt sich mit den Forschungsmethoden der Tertiärsprachenforschung und im fünften Unterkapitel werden einige Einwände dargestellt, mit denen die Tertiärsprachentheorie konfrontiert wird.

3.1 Die Entstehung der Tertiärsprachenforschung

Der Unterricht verschiedener Fremdsprachen war früher stark getrennt. Der Rückgriff auf andere Sprachen als auf die Muttersprache war verboten. Auch auf die Muttersprache wurde äußerst selten zurückgegriffen. Der frühere Fremdsprachenunterricht war im Allgemeinen von Sprachsystematik geprägt. Außerdem waren die Spracherwerbsforscher der Ansicht, dass alles Fremdsprachenlernen in gleicher Weise erfolge, d.h. die Forscher machten keinen Unterschied zwischen dem Lernen der ersten Fremdsprache und dem Lernen der zweiten oder weiteren Fremdsprache. Im Schulalltag und bei der Durchführung der Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen wurde dann erst zufällig bemerkt, dass nicht alle Fehler der Muttersprache entstammen. Es wurde nämlich bemerkt, dass

Phänomene wie Interferenzfehler[5] auch anderen Sprachen als der Muttersprache entstammen können. Solche Interaktion zwischen Fremdsprachen wurde am Anfang aber nur als negativ gesehen, was zu einer noch sorgfältigeren Trennung des Sprachunterrichts verschiedener Fremdsprachen führte. Erst in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde bemerkt, dass das Interagieren zwischen den Fremdsprachen nicht nur negativ betrachtet werden sollte und nicht nur zu Fehlern führt. Stattdessen entdeckte man die neuen Möglichkeiten, die diese Interaktion dem Fremdsprachenunterricht bieten kann. So entstand die Tertiärsprachenforschung. Bis vor einigen Jahren war dieses Gebiet nur für eine Minderheit der Linguisten von Interesse, aber in den letzten Jahren hat es seinen Platz in der Fremdsprachenforschung immer mehr gesichert und ist sogar zu einem Modethema geworden. (Hufeisen 2001, 650; Hufeisen 2003a, 7–8; Hufeisen 2003c, 11; Marx 2004, 66.) Marx fasst die Entstehung der Tertiärsprachenforschung meiner Meinung nach gut zusammen (statt *Tertiärsprachenforschung* benutzt sie den Terminus *L3-Forschung*):

> Die L3-Forschung ist in der Tat eher durch die (zufälligen) Beobachtungen von Forschenden und Lehrkräften entstanden, dass fehlerhafte Lerneräußerungen oft nicht dem Einfluss der Muttersprache zugeschrieben werden konnten. Solche Befunde, dass Fehler in einer neu zu lernenden Sprache nicht nur einer Muttersprache, sondern auch einer anderen Fremdsprache entstammen könnten, haben zur Entwicklung des Forschungsfeldes „L3“ geführt. (Marx 2004, 67.)

3.2 Tertiärsprachenmodell

Die Erstsprache (L1) ist die Muttersprache eines Menschen und die Zweitsprache (L2) die erste Fremdsprache, die gelernt wird. Die Tertiärsprache ist eine zweite oder weitere Fremdsprache, beziehungsweise die dritte oder weitere Sprache, die jemand lernt (L3 oder Lx, x≥3). Die Tertiärsprachentheorie geht davon aus, dass das Lernen der L3 anders als das Lernen der L2 geschieht. (Hufeisen 2001, 648.) Die Unterschiede zwischen dem Lernen der L2 und der L3 sind nach Hufeisen (2001, 648) wie folgt: Erstens haben die Lernenden schon Vorkenntnisse beim Fremdsprachenlernen, wenn sie mit der L3 anfangen. Mit anderen Worten haben sie Erfahrungen damit, wie man eine Fremdsprache lernt und wie man überhaupt mit einer fremden Sprache umgeht. Zweitens ist das Alter der Lernenden ein wichtiger

[5] Zum Begriff *Interferenz* siehe Unterkapitel 3.2.

Faktor. Bei Beginn der L3 ist man normalerweise kein Kind mehr, sondern ein Jugendlicher oder Erwachsener, der über mehr Intellektualität verfügt als beim Lernen der L2. Ein dritter Faktor ist, dass man vielleicht schon mit verschiedenen Fremdsprachenlernstrategien und seinem Lerntyp vertraut ist. Alles in allem herrscht im L3-Lernen nach Hufeisen (1999b, 4) „eine größere Souveränität, vermutlich auch höhere Systematizität und Bewusstheit“[6].

In den folgenden Abbildungen wird veranschaulicht, was Hufeisen zufolge im Hintergrund steht, wenn man eine Sprache erwirbt bzw. lernt, und warum gerade das Lernen der L3 etwas Besonderes ist.

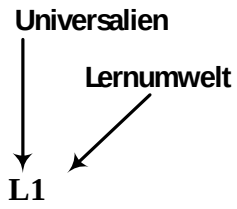

Abb. 1: Erwerb einer L1[7]

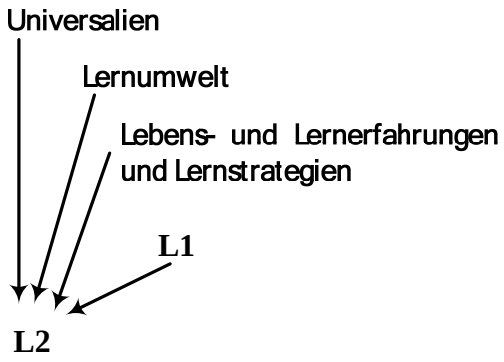

Abb. 2: Lernen einer L2

[6] Kritik an diesen Thesen im Unterkapitel 3.5.

[7] Die Abbildungen stammen von Hufeisen (2001, 649).

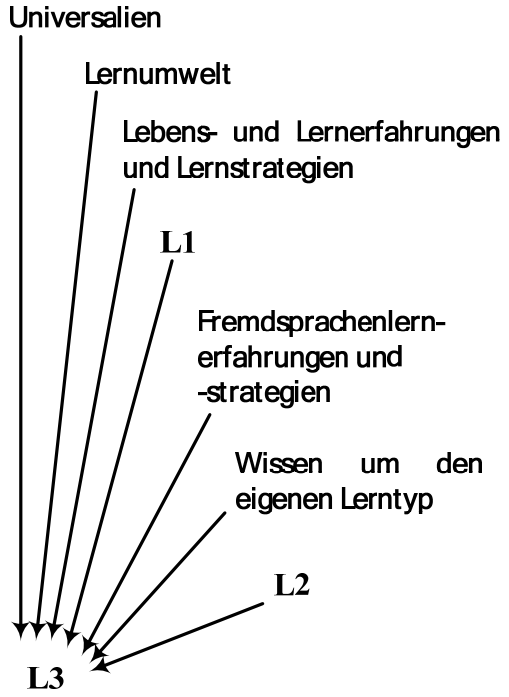

Abb. 3: Lernen einer L3

Die L1 wird ohne frühere Sprachkenntnisse erworben, mit Universalien und der Lernumwelt als den einzigen Einflussfaktoren. Beim Lernen der L2 hat man die Muttersprache im Hintergrund, die sowohl positiv als auch negativ mit dem L2-Lernen interagiert. Allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen sowie Lernstrategien sind auch schon entwickelt worden. Die Einflussfaktoren beim Lernen der L3 sind schon zahlreicher und komplexer, und das Besondere ist, dass man schon über Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien verfügt. (Hufeisen 2001, 649.) Hier wird keine Abbildung zum Lernen einer L4 dargestellt, da es keine fundamentalen Unterschiede zwischen dem Lernen einer L3 und L4 gibt. Hufeisen zufolge passiert das Wesentlichste zwischen der L2 und L3, denn „[m]it der L2 wird folglich ein Grundstein für die allgemeine Mehrsprachigkeit gelegt, und dies hat Folgen für das Sprachenlernen und Sprachenlehren“ (2001, 649). (Zu diesem Abschnitt: Hufeisen 1998, 171–172.) In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die zwei folgenden, für die Tertiärsprachenforschung grundlegenden Begriffe zu definieren: *Interferenz / Negativer Transfer* und *Transfer / Positiver Transfer*.

Interferenz bzw. *negativer Transfer* bezieht sich auf Störeffekte zwischen zwei Sprachen, d.h. das Interagieren zwischen zwei Sprachen, das zu Fehlern führt (Hufeisen 1999a, 47). Ein Beispiel aus dem lexikalischen Bereich bei schwedischen Deutschlernenden:

(schw.) Peter köpte en rock (=dt. Mantel)
(dt.) Peter kaufte einen *Rock (Kjär 2000, 43.)

Unter *Transfer* oder *positivem Transfer* werden Elemente verstanden, die zwischen zwei Sprachen positiv interagieren, d.h. Elemente, die aus einer Sprache in eine andere übertragen werden und zu einem vorteilhaften Resultat führen (Hufeisen

1999a, 47.) Ein gutes Beispiel sind die Verwandtschaftsbeziehungen im Plural im Deutschen und Schwedischen, die verglichen werden können, wie män – Männer, söner – Söhne, döttrar – Töchter (Kjär 2000, 43). Die Transfererscheinungen sind etwas Grundlegendes in der Tertiärsprachenforschung, obwohl sie schwierig zu überprüfen sind (dazu mehr im Unterkapitel 3.4). Laut Hufeisen (1999a, 47) sollte man sich eher auf den Transfer von Lern- und Kommunikationsstrategien konzentrieren als auf den schwer nachweisbaren Transfer von sprachlichen Formen oder Strukturen.

3.3 Tertiärsprachendidaktik

Hufeisen zufolge (2003a, 9; 2004, 20) gibt es zwei Ebenen, auf denen das frühere Fremdsprachenlernen von Nutzen sein kann: Sind die zwei Fremdsprachen ähnlich, wie die verwandten Sprachen Deutsch und Englisch, kann sogar auf die sprachlichen Aspekte der L2 zurückgegriffen werden. Sind die zwei Fremdsprachen eher unterschiedlich, wie Finnisch und Französisch, die nicht verwandt sind, beschränkt sich der Rückgriff vielmehr auf fremdsprachenlernspezifische Erfahrungen, d.h. beispielsweise auf die Lernstrategien.

3.3.1 Rückgriff auf die Lernstrategien

Wie oben schon genannt, kann auf Lernstrategien beim Tertiärsprachenunterricht umfangreicher zurückgegriffen werden als auf sprachspezifische Elemente, da Lernstrategien universaler und nicht unbedingt direkt mit der sprachlichen Struktur verbunden sind. Caroline L. Rieger definiert Lernstrategien wie folgt:

> Lernstrategien sind Handlungspläne, die den Kognitivierungs- und Lernprozess unterstützen, indem sie das Verstehen, Speichern, Abrufen und/oder den kreativen Einsatz fremdsprachlicher Formen, Strukturen und Vokabeln fördern. (Rieger 1999, 12.)

Mit anderen Worten sind Lernstrategien kognitive Hilfsmittel zum effektiveren und selbstständigeren Lernen. Das Ziel der Strategien besteht darin, Lernende autonom zu machen, auch diejenigen, die früher abhängig von den Lehrern waren. Hier unterscheidet sich das L3-Lernen vom früheren Lernen, da sich der Lerner Fremdsprachenlernstrategien schon beim Lernen der L2 aneignete, auf die er beim Lernen der L3 zurückgreifen kann. Das heißt, dass der Lerner z.B. schon wissen kann, wie er neue Wörter am besten lernt oder mit neuen Texten umgeht. Es ist aber

wichtig, Lernstrategien bei L3 genau wie im Erstfremdsprachenunterricht durchzugehen und zu besprechen. Im besten Fall führt dies nämlich zur Reaktivierung und Ergänzung der Lernstrategien. Typische Lernstrategien, die im Tertiärsprachenunterricht von Nutzen sein können, sind zum Beispiel Lesestrategien, Systematisierungs- und Generalisierungsstrategien. Lesestrategien beziehen sich auf verschiedene Hilfsmittel zum Erarbeiten von Texten: unbekannte Texte können z.B. mit Hilfe von Schlüsselwörtern „geknackt“ werden. Mit Systematisierungs- und Generalisierungsstrategien sind solche Verfahren gemeint wie das Entwickeln von Regeln oder das Suchen nach Mustern. (Vgl. Hufeisen 2001, 648; Hufeisen 2003a, 9; Riegel 1999, 12.)

3.3.2 Rückgriff auf sprachliche Aspekte

Beim Lernen einer Tertiärsprache kann umso stärker auf die erste Fremdsprache zurückgegriffen werden, je ähnlicher die beiden Sprachen sind. In der Tertiärsprachenforschung ist die meisterforschte Sprachenkombination Deutsch als L3 und Englisch als L2, die in vielen verschiedenen Ländern mit verschiedenen Muttersprachen als L1 erforscht worden ist, beispielsweise in der Türkei (vgl. Güler 2000), in Bulgarien (vgl. Groseva 1998) und in Schweden (vgl. Dentler 2000, Kjär 2000). Kapitel 4 beschäftigt sich genauer mit dieser Sprachkonstellation, die oft „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ genannt wird. Andere Sprachkonstellationen, die untersucht worden sind, sind zum Beispiel Italienisch nach Englisch bei Lernenden, die Deutsch als L1 haben (Mazza 2004) und Deutsch nach Französisch und Englisch bei niederländischen Muttersprachlern (Lutjeharms 1999). Wie bemerkt werden kann, sind alle hier erwähnten L2- und L3-Sprachen indogermanische Sprachen, und die L1-Sprachen meistens auch (außer der türkischen Sprache). Tatsächlich hängt der Rückgriff auf sprachliche Aspekte stark von den Sprachen ab und es ist möglich, dass die Muttersprache der L3 ähnlicher ist als die L2. In diesem Fall ist der Vergleich zwischen den L2 und L3 auf dieser Ebene nicht unbedingt sinnvoll. – Auch auf diese Tatsache wird im Unterkapitel 3.5 kritisch eingegangen.

3.4 Methoden der Tertiärsprachenforschung

Die Tertiärsprachenforschung ist ein junger Wissenschaftsbereich, sofern sie überhaupt als ein eigenständiges Gebiet betrachtet werden kann, und es wird noch

lange dauern, bis der Grundgedanke, dass sich das Lernen einer weiteren Fremdsprache von dem Lernen der ersten Fremdsprache unterscheidet, erschöpfend erklärt werden kann. (Marx 2004, 65.) Die Tertiärsprachenforschung unterscheidet sich von anderen Fremdsprachenforschungsbereichen nicht nur dadurch, dass sie relativ jung ist, sondern auch dadurch, dass sie durch zufällige Beobachtungen der Forscher entstanden ist, und zwar in schulischer und universitärer Umgebung. (Marx 2004, 66–67.) Im Folgenden werden die wesentlichsten bisher angewandten Methoden der Tertiärsprachenforschung kurz dargestellt.

3.4.1 Fehleranalyse

Eine große Anzahl der Untersuchungen zum Thema Tertiärsprache sind Fehleranalysen. Die Produktdaten (mündlich oder schriftlich) von Probanden werden gesammelt, wonach die eventuellen Fehler aufgelistet und kategorisiert werden. Dann werden die fehlerhaften Äußerungen analysiert, um die Fehlerquelle zu bestimmen. In der Tertiärsprachenforschung konzentriert man sich besonders auf den intersprachlichen Transfer, z.B. ob ein Fehler mit einer korrekten Äußerung einer anderen Sprache übereinstimmt. Die Fehleranalyse wird wegen der einfachen und schnellen Durchführung viel verwendet. (Marx 2004, 69–70.) Ein Nachteil der Fehleranalyse ist jedoch die Tatsache, dass man keine Informationen über den Prozess der Sprachproduktion bekommt, sondern nur über das Sprachprodukt. Außerdem wird meistens die mündliche Lernerproduktion nicht beachtet, sondern die Hauptaufmerksamkeit wird auf das schriftliche Sprachprodukt gerichtet. Ein noch gravierenderer Nachteil der Fehleranalyse ist, dass sie nur Aussagen zu den Abweichungen von Normen geben, und den positiven Transfer nicht zeigen kann, was unter anderem bedeutet, dass bei fortgeschrittenen Lernenden vieles Richtige unbeachtet bleibt. (Lindemann 1998, 162; Marx 2004, 69–70.) Aus diesen Gründen wird die Fehleranalyse kritisiert, und meiner Meinung nach zu Recht, da eine der Grundthesen der Tertiärsprachentheorie gerade der positive Transfer ist, den man letztendlich in den meisten Untersuchungen nicht überprüfen kann. – Die Kritik an der Tertiärsprachenforschung wird in Unterkapitel 3.5 umfangreicher behandelt.

3.4.2 Sprachtests

In der Tertiärsprachenforschung werden häufig auch mündliche und schriftliche Sprachtests verwendet. Mit Hilfe der Sprachtests haben Tertiärsprachenforscher zum

Beispiel Transfererscheinungen herausfinden und didaktische Methoden vergleichen wollen. Sprachtests werden in der allgemeinen Fremdsprachenforschung viel verwendet, weil sich dadurch Lernergruppen leicht vergleichen lassen. Sie können auch zeigen, auf welcher Lernstufe ein Lerner ist. Andererseits kann man sich fragen, was für eine Rolle die stressbeladene Testsituation spielt, und welchen Einfluss die Prüfungsform (Lückenübungen, Multiple-Choice) auf die Resultate hat. Außerdem können die Sprachtests auch keine Informationen über den Sprachprozess geben, nur über das Sprachprodukt. (Marx 2004, 70–71.)

3.4.3 Lernerorientierte Methoden

Lernerbefragungen sind immer öfter verwendete Methoden in der Tertiärsprachenforschung. Sie können aus Interviews, Fragebögen, Lautdenkprotokollen oder Lernertagebüchern bestehen. Sie können strukturiert oder unstrukturiert, introspektiv oder retrospektiv[8] sein. Lernerbefragungen können mehr als das Sprachprodukt zeigen, da der Lerner ausdrücken kann, was er im Kopf hat. Mit anderen Worten: Lerner können Phänomene des Lernprozesses durch die Intro-/Retrospektion erläutern. Zudem können die lernerorientierten Methoden auch Einstellungen der Lerner zum Fremdsprachenlernen zeigen. (Marx 2004, 71.) Es tauchen aber einige Schwierigkeiten bei diesen Methoden auf. Erstens kann man nicht wissen, ob die Informationen zuverlässig sind, besonders wenn eine andere Person (der Forscher) gebraucht wird, um die Aussagen zu interpretieren. Zweitens sind die Probanden nicht immer in der Lage, ihre Denkprozesse so detailliert und ausführlich auszudrücken, wie die Forscher es möchten. (Marx 2004, 72.)

3.4.4 Methodentriangulierung

Wie oben klar zu sehen ist, hat jede Forschungsmethode ihre Vor- und Nachteile. Wenn aber mehrere verschiedene Methoden zur Erhebung von Daten angewandt werden, die miteinander verglichen werden können, gewinnt die Untersuchung wesentlich an Zuverlässigkeit. Dieses Verfahren heißt Methodentriangulierung. Es ist klar, dass die Anwendung mehrerer Untersuchungsmethoden mehr Zeit und Arbeit in Anspruch nimmt. Die Vorteile sind aber bemerkenswert: Die Zuverlässigkeit und Objektivität erhöhen sich erheblich. (Marx 2004, 76.)

---

[8] Eine *introspektive* Lernerbefragung findet während der Datenerhebung statt, während eine *retrospektive* Lernerbefragung nach der Datenerhebung stattfindet (Marx 2004, 71).

3.5 Kritik an der Tertiärsprachentheorie, -didaktik und -forschung

In diesem Unterkapitel werden einige Einwände dargestellt, mit denen die Tertiärsprachentheorie und -forschung konfrontiert werden.

Erstens wird die These kritisiert, laut der das L3-Lernen sich wesentlich von dem L2-Lernen unterscheidet. Viele Kritiker sehen nämlich keine relevanten Unterschiede zwischen dem Lernen der L2 und der L3. Diese Ansicht ist aus zwei Gründen verständlich: Erstens gibt es in der Tat einen viel wesentlicheren Unterschied zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Lernen der ersten Fremdsprache, und zweitens ist die Andersartigkeit des Lernens der L3 im Vergleich mit dem Lernen der L2 noch nicht konkret überprüft worden. (Vgl. Lindemann 1998, 161.) Es kann aber nicht übersehen werden, dass man bei Beginn der L3 über Vorkenntnisse verfügt, die bei Beginn der L2 nicht vorhanden waren. (Siehe auch Edmondson 2001, 137.)

Außerdem wird darüber diskutiert, was das L3-Lernen bewusster und analytischer macht. Dass die Systematizität und Bewusstheit deswegen auftauchen, weil schon eine Fremdsprache gelernt wurde, wird nicht ohne weiteres von allen Linguisten und Forschern akzeptiert. Edmondson (2001, 140) stellt die Systematizität und Bewusstheit als Kennzeichnen des L3-Lernens in Frage, da seiner Meinung nach nicht klar ist, ob die Lerner wegen des früheren Fremdsprachenlernens oder allein wegen des höheren Alters der Lerner mit der L3 bewusster und analytischer umgehen.

Ein dritter Einwand betrifft den Rückgriff auf sprachliche Aspekte der L2. Es ist meiner Meinung nach berechtigt zu fragen, ob dieser Rückgriff im L3-Unterricht und im L3-Lernen nur dann funktioniert, wenn die L2 und L3 verwandte und ähnliche Sprachen sind, und ob es überhaupt viel damit zu tun hat, dass die zwei Sprachen die erste und die zweite Fremdsprache sind. Wenn man zum Beispiel an Finnisch denkt, das zu den finno-ugrischen Sprachen gehört, kann man Folgendes fragen: Wenn die Person A Finnisch als Muttersprache, Schwedisch als L2 und Deutsch als L3 hat und die Person B Schwedisch als Muttersprache, Finnisch als L2 und Deutsch als L3 hat, lohnt es sich in beiden Fällen beim Lernen der L3 auf die L2 zurückzugreifen? Oder kann man das überhaupt machen, wenn die L2 und L3 zu unterschiedlich sind?[9] Edmondson (2001, 141) hat dies auch kritisiert:

[9] Auf diese sprachtypologischen Fragen wird kurz in Hufeisen (2003b, 4–5) eingegangen.

> Es bleibt jedoch unklar, ob spezifische Aspekte des Transfers beim Erlernen weiterer Fremdsprachen eine Funktion der Tatsache sind, dass zumindest eine Fremdsprache bereits gelernt wurde, oder ob spezifische (vermutete) Transferprozesse von Sprache A auf Sprache B von ihrer Vergleichbarkeit abhängig sind … Bei letzterer Interpretation wäre die Frage dann angebracht, ob die lerneffizienzfördernden Transfereffekte von Sprache A auf Sprache B auch gelten, wenn A die Muttersprache und B die erste Fremdsprache ist.

Ein weiterer Punkt, der kritisiert werden könnte, ist die Frage, wie und warum sprachliche Aspekte, z.B. des Englischen, im Deutschunterricht eingesetzt werden. Laut einer kleinen Untersuchung, die von meiner Kommilitonin Aino Myllymäki und mir im Frühjahr 2007 durchgeführt wurde, scheinen die eigenen Sprachkenntnisse der Lehrer der wichtigste Grund dafür zu sein, warum sie einen Rückgriff bzw. keinen Rückgriff auf die früher gelernten Sprachen im Deutschunterricht machen. Sollte man also von den Lehrern fordern, dass sie Englisch bzw. Schwedisch bzw. andere früher gelernte Sprachen so gut beherrschen, dass sie auf diese Sprachen z.B. auf der grammatischen Ebene zurückgreifen können? Dies würde die Lehramtsausbildung viel komplexer machen. Nach Hufeisen (2003a, 9) müssen die Lehrer keine perfekten L2-Sprechenden sein, besonders wenn auf die Lernstrategien zurückgegriffen wird. Unklar bleibt jedoch, in welchem Maß die Lehrer andere Sprachen im Sinne der Tertiärsprachforschung beherrschen sollten.

Das erste Problem bei der Tertiärsprachenforschung besteht in den vielfältigen und schwer zu kontrollierenden Variablen, die die Untersuchung und die Resultate beeinflussen (Marx 2004, 67). Bei einer zweiten oder weiteren Fremdsprache sind die Lernenden in einer Situation, wo sie schon über recht unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, und es ist wirklich schwer zu zeigen, aus welchem Grund etwas beim L3-Lernen erfolgt, da die Faktoren so vielfältig sind. Zum Beispiel können die Lernenden ganz unterschiedliche Erfahrungen mit der L2 gesammelt haben. Jemand hat vielleicht schlechte und nicht motivierende Erfahrungen mit der L2 gemacht, während jemand anders sehr erfolgreich und schnell gelernt hat, was die Motivation zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen beeinflussen kann. Andere Variablen sind zum Beispiel die Kompetenz in der Muttersprache, die didaktische Methodik der L2 und die individuelle Spracherwerbsfähigkeit. (Vgl. Marx 2004, 67–68.)

Ein anderes Problem betrifft die Überprüfbarkeit der Untersuchungen. Es ist meiner Meinung nach einigermaßen widersprüchlich, dass Fehleranalysen in der

Tertiärsprachenforschung so häufig verwendet werden, obwohl sie keinen positiven Transfer zeigen können (vgl. Dentler 2000; Groseva 1998; Kjär 2000). Der positive Transfer ist ja eine der Grundthesen der Tertiärsprachentheorie und sollte konkret überprüft werden. Sprachtests können den positiven Transfer auch nicht nachweisen, da sie sich auch meistens auf Fehler konzentrieren. Lernerbefragungen dagegen können Informationen über die Lernprozesse geben, und sie sind die einzigen Methoden, die den positiven Transfer zeigen können. Wie schon oben erwähnt ist die Reliabilität bei den Lernerbefragungen jedoch fraglich. Aus allen diesen Gründen ist die oben genannte Methodentriangulierung äußerst wichtig.

4 Sprachkonstellation Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

Dieses Kapitel behandelt die Sprachkonstellation „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“. Vor den sprachlichen Bereichen des Rückgriffes auf das Englische werden historische und sprachpolitische Gründe erläutert, die die Sprachkonstellation DaFnE ermöglichen.

4.1 Historischer und sprachpolitischer Hintergrund

4.1.1 Verwandtschaft des Deutschen und Englischen

Wie oben schon genannt, ist der sprachliche Rückgriff auf die schon gelernte Fremdsprache nicht bei allen Sprachen möglich, sondern die Sprachen sollten verwandt sein, so dass sie über ähnliche Strukturen oder einen ähnlichen Wortschatz verfügen. Es ist eine Tatsache, dass Deutsch immer öfter nach Englisch gelernt wird, aber es sind die Verwandtschaft und die gemeinsame gesellschaftliche und politische Umgebung, die den sprachlichen Rückgriff ermöglichen.

Englisch und Deutsch gehören beide zu den indogermanischen Sprachen und beide auch zum germanischen Sprachzweig. Das Germanische, das sich am Ende des zweiten Jahrtausends v. Chr. im heutigen Dänemark zur Verkehrssprache einer Vermischung einwandernder Völker mit lokaler Bevölkerung entwickelte, enthielt schon früh Charakteristika, die Englisch und Deutsch heute noch gemeinsam haben. Im Unterschied zu anderen indogermanischen Sprachen fand die erste (od. germanische) Lautverschiebung nur im Germanischen statt, woraus beispielsweise der

Unterschied zwischen den Anlauten im heutigen griechischen Wort *patéras* und im deutschen *Vater* und englischen *father* stammt. Ein anderes germanisches Charakteristikum ist die Festlegung des Wortakzents und als Folge die Abschwächung der vollklingenden indogermanischen Silben. Ein drittes und wesentliches Charakteristikum ist der Ablaut[10], der schon im Indogermanischen präsent war, aber damals noch mehrere verschiedene Funktionen hatte. Die Formenbildung der Verben als die einzige Funktion des Ablauts setzte sich erst im Germanischen durch. (Schmidt 2004, 46, 57.)

Das sogenannte Gemeingermanisch ist allmählich in kleinere Gruppierungen und Dialekte zerfallen. Für dieses Phänomen kann kein spezifischer Zeitpunkt bestimmt werden, oft wird aber ein Zeitraum von ca. 500 v. Chr. bis ca. 300 n. Chr. angegeben (König 2005, 53). Die nordseegermanischen Dialekte der Angeln und Sachsen haben sich zum anglosächsischen Dialekt entwickelt, der als Basis für das Altenglische diente. Das Althochdeutsche ist aus den Dialekten südgermanischer Stämme, im Wesentlichen aus den fränkischen, alemannischen und bayerischen Dialekten entstanden. (Schmidt 2004, 61–62, 68, 190.) Von diesem Zeitraum an entwickelten sich Deutsch und Englisch unterschiedlich. Die zweite (althochdeutsche) Lautverschiebung hat nur im Althochdeutschen stattgefunden, und dieses Phänomen zeigt sich heute noch immer in den mehr oder weniger systematischen Unterschieden bei den Konsonanten zwischen englischen und deutschen Wörtern. Ein gutes Beispiel dafür ist die Lautverschiebung bei Explosivlauten wie folgt: */p t k/ > /ff ss xx/*, die in Wortpaaren wie *sleep / schlafen*, *eat / essen* und *make / machen* noch heute zu sehen ist. (Vgl. Schmidt 2004, 204–205.)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Deutsche und Englische in ihren Sprachsystemen wegen der relativ engen Verwandtschaft vieles gemeinsam haben. Nach der Teilung in kleinere germanische Dialekte haben die Sprachen angefangen, sich getrennt zu entwickeln, aber wie das obige Beispiel zeigt, ist auch bei den später entwickelten Unterschieden Systematizität zu finden. Aus diesen Gründen ist der Rückgriff auf das Englische im Deutschunterricht möglich und kann das Lernen sinnvoller und motivierender machen.

[10] Der Ablaut bezieht sich auf den Vokalwechsel, der zur Bildung von Tempusformen bei starken Verben dient (vgl. Schmidt 2004, 55).

4.1.2 Deutsch als eine typische Tertiärsprache

Zwei wesentliche Faktoren übten im 20. und 21. Jahrhundert Einfluss darauf aus, dass Deutsch eine typische Tertiärsprache wurde: die geschichtlichen Ereignisse in Deutschland und die Stärkung der Position der englischen Sprache. (Vgl. Hufeisen & Neuner 2000, 10; Neuner 1996, 211; Neuner & Hufeisen 2001, 8; Krumm 2003, 38.)

Krumm (2003, 38) zufolge hatten die zwei Weltkriege und besonders die Zeit des Nationalsozialismus einen negativen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen des Deutschen, denn sie „haben die deutsche Sprache international diskreditiert“ (2003, 38). In Europa und weltweit ist Deutsch zwar immer noch eine wichtige und viel gelernte Fremdsprache, aber es hat seine Position als erste Fremdsprache in vielen Ländern aufgeben müssen. Auch in den Ländern, wo Deutsch früher die erste Fremdsprache war, übernimmt Englisch seit dem Anfang der 90er Jahre die L2-Position. (Hufeisen 2001, 648.)

4.1.2.1 Englischkenntnisse als „Grundbildung des Weltbürgers“

Englisch hat sich in den letzten Jahrzehnten als weltweite Verkehrssprache durchgesetzt. Im Hintergrund stehen geschichtliche und politische Gründe wie das britische Empire und später die Ausbreitung der amerikanischen Kultur. Im Jahre 2000 lernten eine Milliarde Menschen Englisch als Fremdsprache (vgl. mit 18–20 Millionen DaF-Lernern) und diese steigende Tendenz scheint anhaltend zu sein, da Phänomene wie das Internet, die Film- und Musikindustrie, und dadurch die Jugendkultur, und vor allem die Globalisierung, zu dieser Tendenz so stark beitragen. Englischkenntnisse sind etwas so Wesentliches, dass man sogar von der „Grundbildung des Weltbürgers“ spricht. (Vgl. Hufeisen & Neuner 2000, 10–11; Neuner 1999, 15; Neuner & Hufeisen 2001, 8–9.) Es ist also ganz eindeutig, dass Englisch heutzutage weltweit als die erste Fremdsprache gelernt wird. Zum Beispiel ist Englisch in allen Ländern in Europa außer Belgien und Luxemburg die meist gelernte Fremdsprache und wird in den meisten Ländern von zumindest 90 Prozent der Schüler gelernt. Englisch ist sogar eine obligatorische Fremdsprache in vielen europäischen Ländern. (Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008, 45, 62, 69.)

4.1.2.2 Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union

Im Kontext der Tertiärsprachendidaktik muss auch die Europäische Union erwähnt werden, da ihre Sprachpolitik die Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren immer

stärker betont. Laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001, 17) bezieht sich die Mehrsprachigkeit auf „eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“. Bei der Mehrsprachigkeit wird also das Kommunizieren besonders betont, und die Tatsache, dass alle schon gelernten Sprachen zu dieser Kompetenz beitragen.

Das Streben nach Mehrsprachigkeit in Europa bietet Möglichkeiten für Deutsch, da es immer häufiger als eine zweite oder weitere Fremdsprache gelernt wird. Die Europäische Union fordert, dass jeder EU-Bürger zumindest zwei Fremdsprachen lernt und in diesen Fremdsprachen kommunizieren kann, da dies die berufliche und wirtschaftliche Mobilität und das Verständnis für andere Länder und ihre Kulturen fördert. (Zu diesem Abschnitt: Krumm 2003, 35; Neuner & Hufeisen 2001, 10; Valkoinen kirja koulutuksesta 1995, 67.)

4.1.2.3 Deutsch als Tertiärsprache in Finnland

In Finnland ist Deutsch eine typische Tertiärsprache in der Hinsicht, dass es häufig als L3-Sprache nach Englisch gelernt wird. Im Jahre 2007 fingen 90,9% der Schüler im 3. Schuljahr in der Gesamtschule an, Englisch als erste Fremdsprache zu lernen, während Deutsch mit 1,2% die drittpopulärste erste Fremdsprache war. Als eine zweite Fremdsprache, A2-Sprache[11], die noch in der unteren Stufe (Klassen 1–6) der Gesamtschule angefangen wird, ist Deutsch traditionell die populärste Sprache. 2007 lernten 6,3% der Schüler Deutsch als eine A2-Sprache. Auch in der oberen Stufe der Gesamtschule (Klassen 7–9) war Deutsch noch die populärste A2-Sprache. Deutsch ist auch die meistgelernte B2-Sprache in finnischen Schulen mit 6,2% im Jahre 2007 (vgl. Französisch 4,9%, Russisch 0,6%). (Kumpulainen 2008, 32–34.) Die Statistiken zeigen jedoch auch die unerfreuliche Tatsache, dass in finnischen Schulen außer dem Englischen immer weniger Fremdsprachen gelernt werden. Das Englische scheint für die Jugendlichen wirklich die wichtigste Sprache der globalen Welt zu sein, aber zu

[11] Zu den finnischen Sprachstufen: A1 ist die erste (obligatorische) Fremdsprache, mit der meistens im 2. oder 3. Schuljahr angefangen wird. A2 ist eine weitere (fakultative) Fremdsprache, mit der meistens im 4. oder 5. Schuljahr angefangen wird. B1 fängt im 7. Schuljahr an und ist die obligatorische Amtssprache Schwedisch. B2 ist eine weitere (fakultative) Fremdsprache, die meistens im 8. Schuljahr anfängt. B3 ist eine weitere (fakultative) Fremdsprache, mit der man in der gymnasialen Oberstufe (lukio) anfangen kann. Es ist wichtig, einen klaren Unterschied zwischen diesen Sprachstufen und den Kompetenzstufen A1–C2 in dem europäischen Referenzrahmen zu machen.

dieser „Macht des Englischen“ haben leider auch mehrere bildungspolitische Entscheidungen in Finnland beigetragen[12].

Die Lage des Fremdsprachenunterrichts in Finnland ist jedoch ein bisschen anders als in anderen Ländern, da in Finnland mehr Fremdsprachen gelernt werden als in vielen anderen Ländern in der EU. Ein Grund dafür ist die zweite Amtssprache Schwedisch, die obligatorisch spätestens in der siebten Klasse eingeführt wird[13]. Was aber besonders bemerkenswert im finnischen Fremdsprachenunterricht ist, ist die Tatsache, dass eine zweite Fremdsprache in Finnland oft schon im 4. oder 5. Schuljahr angefangen wird, d.h. schon vor dem Schwedischen bzw. Finnischen. Im Jahr 2007 fingen 25% der finnischen Schüler im 5. Schuljahr eine zweite Fremdsprache (A2) an. (Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008, 57–60; Kumpulainen 2008, 33.) Dies bedeutet insgesamt, dass die finnischen Kinder *spätestens* im 13. Lebensjahr zu L3-Lernenden werden, oft schon früher. In dieser Hinsicht sollte man die Tertiärsprachenlernenden in Finnland vielleicht etwas anders betrachten, da das Alterskriterium[14] bei vielen finnischen L3-Lernenden nicht gilt.

Die hohe Anzahl der Fremdsprachen beruht nicht nur auf der Amtssprache Schwedisch, sondern basiert auch auf der Tatsache, dass die Muttersprache der Majorität, das Finnische, eine kleine, nicht verbreitete Sprache ist. Laut Hufeisen (2003c, 13) gehört Finnland gerade nach diesen Kriterien zu den Ländern, wo die Tertiärsprachendidaktik verständlicherweise nützlich sein könnte. Deswegen ist es besonders überraschend, wie wenig Aufmerksamkeit dieser Bereich in Finnland geweckt hat, z.B. im Vergleich mit Schweden. Auch in den finnischen Lehrplänen für die Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe wird auf den Rückgriff auf die schon gelernten Fremdsprachen oder Fremdsprachlernstategien nur bei der fakultativen Sprache B2 in der Gesamtschule hingewiesen, und auch da sehr kurz:

---

[12] Z.B. die Reform des Abitursystems (2005), die die sog. Realienfächer (wie Geschichte, Geographie, Religion) stärker betont, was dazu zu führen scheint, dass immer weniger Schüler Abiturprüfungen in Fremdsprachen ablegen und demgemäß auch weniger Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe lernen.

[13] Oder bei schwedischsprachigen Finnen Finnisch.

[14] Die L3-Lernenden „sind älter [und] verfügen über mehr Lebenserfahrung und Intellektualität“ (Hufeisen 2001, 648).

> „Opiskelustrategiat. Oppilas oppii […] hyödyntämään muissa kielissä hankkimiaan tietoja, taitoja ja strategioita“ (Lernstrategien. Der Schüler lernt […] Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien zu nutzen, die er bei anderen Sprachen erworben hat) (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Genaueres wird über den Rückgriff auf die schon gelernten Fremdsprachen nicht erwähnt, und im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe wird dies völlig außer Acht gelassen (vgl. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004).

4.2 Rückgriff auf Englischkenntnisse im DaF-Unterricht

In diesem Unterkapitel wird auf die sprachlichen Bereiche eingegangen, in denen sich der sprachliche Rückgriff auf das Englische im Deutschunterricht als besonders nützlich erweisen könnte. Der Rückgriff auf Lernstrategien wird hier außer Acht gelassen, da Lernstrategien meistens sprachunabhängig sind und ich mich hier nur auf die sprachspezifischen (Deutsch-Englisch) Phänomene konzentrieren möchte.

4.2.1 Wortschatz

Die Gemeinsamkeiten des Englischen und Deutschen sind am augenfälligsten im Wortschatzbereich vorhanden (vgl. Neuner 1999, 15). Die Wortschatzaufgaben und -übungen sind besonders im Anfangsunterricht gut nutzbar. Neuner (1996, 215–216) listet die folgenden Themenbereiche auf, wo Entsprechungen zwischen dem Deutschen und Englischen vorhanden sind, die besonders im Anfangsunterricht leicht beobachtbar und gut verwendbar sind:

> Monatsnamen und Jahreszeiten, Zahlen, physische Beschaffenheit von Dingen, Eigenschaften und Aussehen von Personen, Tier- und Pflanzennamen, Verkehr, Nahrungsmittel, Kleidung, Körperteile, Krankheit(en), Arbeitsbedingungen, Schule/Schulfächer/Prüfung, Theater und Kunst, Sport, Massenkommunikation und Politik. (Neuner 1996, 215–216.)

Es gibt also viele Wortschatzbereiche, wo Entsprechungen zwischen den Sprachen vorhanden sind. Es darf aber auch nicht vergessen werden, dass es neben den Entsprechungen immer auch Abweichungen gibt, die auch behandelt werden sollten (Neuner 1996, 216).

Die wichtigsten Wortschatzaufgaben und -übungen sind vergleichende Aufgaben und Übungen, und solche, die Analogien und Unterschiede zwischen den Sprachen

behandeln. Ein gutes Beispiel für eine vergleichende Übung sind die Körperteilbezeichnungen, die man nach Neuner (1999, 19) folgenderweise sammeln könnte:

Wörter, die gleich/ähnlich sind	**Englisch** arm shoulder hand …	**Deutsch** der Arm die Schulter die Hand …	**Meine Sprache**
Wörter, die nicht ähnlich sind	head neck belly …	der Kopf der Hals der Bauch …	

Abb. 4: Wortschatzübung nach Neuner

Die vergleichenden Deutsch-Englisch-Wortschatzübungen sind besonders bei denjenigen Lernenden sehr nützlich, deren Muttersprache sich vom Deutschen stark unterscheidet und nicht zu den indogermanischen Sprachen gehört. Güler (2000, 4) stellt fest, dass die türkischen Deutschlernenden vom Türkischen her keine „Lernbrücke“ zu neuen Wörtern bilden können, während so eine „Brücke“ zwischen dem Englischen und dem Deutschen leicht zu konstruieren ist. Hier können wir auch an das Finnische denken: Es ist tatsächlich oft viel effizienter, auf das englische Äquivalent hinzuweisen als auf das finnische, wie wir im folgenden Beispiel sehen können: engl. *three* – dt. *drei* – finnisch *kolme*.

4.2.1.1 Internationalismen

Internationalismen sind ein wichtiger Bereich innerhalb des Wortschatzes. Internationalismen beziehen sich auf (Fremd)Wörter, die oft aus dem Griechischen oder Lateinischen stammen und in vielen europäischen Sprachen in gleicher oder ähnlicher Form oder Bedeutung vorhanden sind. Internationalismen befinden sich meistens in Spezialbereichen wie Musik, Kunst, Literatur, Politik, Technik, sind aber auch im Grundwortschatz vorhanden, wie im Bereich des Essens oder Trinkens. (Mazza 1997, 211.) Internationalismen können im Unterricht lernerorientiert behandelt werden, d.h. die Lernenden können aufgefordert werden, nach „bekannten“ Wörtern in authentischen Materialien zu suchen. Solche Materialien können z.B.

authentische Zeitungen, Speisekarten oder Hotelprospekte sein. Ein Beispiel aus *Die Zeit*[15]:

DIE KLASSIK-PLATTE

Das Licht hören

VON VOLKER HAGEDORN

Eine phänomenale Einspielung im Mendelssohn-Jahr: Der Stuttgarter Kammerchor hat die Sakralmusik des Komponisten auf 14 CDs veröffentlicht.

Abb. 5 Internationalismen

Hier können die Lernenden aufgefordert werden, bekannte Wörter zu suchen, und danach mögliche Bedeutungen der Sätze zu erschließen. Es gibt hier nämlich mehrere Wörter, die den englischen Entsprechungen ähneln: *Klassik – classical*, *phänomenal – phenomenal*, *Kammerchor – chamber choir*, *sakral – sacred*, *Musik – Music*, *Komponist – composer*, *CD – cd*[16].

Solche Aufgaben können für die L3-Lernenden besonders im Anfangsunterricht sehr motivierend sein, da sie das Gefühl bekommen können, über einen breiten Wortschatz in der neuen Sprache ganz „umsonst“ zu verfügen. Dies kann das Selbstvertrauen stärken, indem die Lernenden darauf vertrauen, mit der neuen Sprache freier umgehen zu können. (Mazza 1997, 212–213.)

Man muss aber darauf achten, dass es immer auch Unterschiede zwischen den Sprachen gibt, auf die man sich jedoch nicht zu viel konzentrieren sollte, um die Lernenden nicht zu entmutigen. Systematische Unterschiede in der Aussprache und ggf. Orthographie können und sollen aber auf jeden Fall durchgegangen werden. (Vgl. Mazza 1997, 212; Neuner 1999, 16.)

4.2.1.2 Anglizismen

Eine Wortgruppe, die den Internationalismen sehr ähnelt, sind die Anglizismen. Anglizismen sind englisch-amerikanische Ausdrücke, die ins Deutsche gekommen sind, besonders in den Bereichen Medien und Computerwelt und in der Jugendsprache. Anglizismen werden wegen ihrer Modernität immer häufiger

[15] Die Zeit, 19.02.09 http://www.zeit.de/2009/09/D-Aufmacher

[16] Um genau zu sein, handelt es bei der *CD* eher um einen Anglizismus als einen Internationalismus. Alle anderen Wörter stammen aus dem Griechischen od. Lateinischen.

verwendet, wie wir im folgenden Beispiel aus der Bild-Zeitung vom 27.9.2009[17] sehen können: *Die Fashion Weeks sind auch ein Indikator für die Make-up- und Frisurentrends – von diesen Looks wollen wir jedoch lieber verschont bleiben!* (Zu dem Abschnitt: Pavlovic 1999, 61.) In einem Satz befinden sich sogar vier Anglizismen: *Fashion Week* für Modewoche, *Make-up* für Schminke, *Trend* für Entwicklung und *Look* für Stil.

Anglizismen können im Unterricht wie Internationalismen behandelt werden, d.h. die Lernenden können aufgefordert werden, nach „bekannten" Wörtern in authentischen Materialien zu suchen. Hier sollte man auch die Unterschiede zwischen den Sprachen nicht vergessen, die sich bei den Anglizismen besonders in Form der Scheinanglizismen zeigen. Scheinanglizismen sind englischklingende Wörter, die jedoch kein richtiges Englisch sind, wie *das Handy*, das *mobile/cellular phone* auf Englisch heißt. (Pavlovic 1999, 61.)

4.2.1.3 Falsche Freunde

Auf eine weitere Wortgruppe sollte man besonders aufmerksam werden, und das sind die „falschen Freunde", d.h. Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich aussehen, aber eine unterschiedliche Bedeutung haben, was zu Missverständnissen führen kann. Solche Wörter sind beispielsweise engl. *become* und dt. *bekommen* oder engl. *gift* und dt. *Gift*. Die Anzahl dieser Wörter ist nicht sehr groß (es sind ca. 100 solche Wortpaare aufgelistet worden), und nur ein kleiner Teil von diesen Wörtern gehört zum Grundwortschatz. Trotzdem sollten zumindest die häufig vorkommenden Wörter im Unterricht besprochen werden, oder wenigstens diejenigen, auf die man im Unterricht stößt. Die falschen Freunde können durch Kontextualisierung besprochen werden (mit Hilfe von typischen Attributen, von Bildern oder Geschichten). (Neuner 1999, 19–20.) Ein Beispiel für die bildliche Darstellung mit Beispielsätzen stammt von Neuner (1999, 20):

[17] http://www.bild.de/BILD/lifestyle/mode-beauty/beauty/2009/09/fashion-weeks-beauty-tops-und-flops/make-up-haare-frisuren-haut-laufsteg-trend-styling.html

Gift ist sehr gefährlich! I love receiving *gifts*!

Abb. 6: Eine Bilddarstellung zu falschen Freunden nach Neuner[18]

Aber wie schon erwähnt, sind diese Wortpaare nicht so oft anzutreffen, und laut einer Untersuchung von Dentler (1998, 45) tauchen Fehler in diesem Bereich meistens bei Fortgeschrittenen auf und sie betreffen eher grammatische Funktionswörter als lexikalische Wörter. Als Grund für die größere Anzahl von Fehlern bei Fortgeschrittenen wird angegeben, dass sie mehr Risiken in ihrem Sprachgebrauch eingehen. Dentler stellt auch fest, dass die Muttersprache öfter als die L2 zu Falsche-Freunde-Fehlern in der L3 führt (Dentler 1998, 45).

4.2.2 Graphem- bzw. Phonemstruktur

Bei der Graphem- und Phonemstruktur ist aufgrund der Verwandtschaft der Sprachen Systematizität zwischen dem Deutschen und Englischen zu finden. Wie oben schon genannt, fand die zweite Lautverschiebung nur im Althochdeutschen statt, was zu systematischen Unterschieden bei den deutschen und englischen Konsonanten führte. Diese Unterschiede können im DaFnE-Unterricht mit Hilfe von vergleichenden Übungen durchgegangen werden. Einige Hinweise können den Lernenden gegeben werden, wie z.B. dass der englische Buchstabe *d* oft dem deutschen *t* entspricht (*garden – Garten, drink – trinken, old – alt*). Auch können die Lernenden aufgefordert werden, solche Entsprechungen in deutsch- bzw. englischsprachigen Texten selbst zu beobachten. Es ist aber äußerst wichtig, keine absoluten Grundregeln in diesem Bereich zu geben, da das Konsonantensystem recht kompliziert ist, und solche Hinweise wie oben nicht unbedingt für alle Wörter oder Umgebungen gelten. Regeln können nur angegeben werden, wenn sie in einer Übung zu allen (von dem Lehrer ausgewählten) Wörtern passen. Ein Beispiel:

[18] Die Bilder stammen aus: http://www.allschwil.ch/Dienstleistungen/HA_Tiefbau_Umwelt/Gift.gif bzw. http://bccb.lis.uiuc.edu/gb2/gift.gif

Finde das entsprechende Wort im Kasten. Bilde die Regel.

1.	2.	3.
to eat _essen_____	to live _leben_____	light _Licht_____
water _Wasser_____	to give _geben_____	night _Nacht_____
to let _lassen_____	to have _haben_____	right _Recht_____
Die Regel: t -> ss	Die Regel: v -> b	Die Regel: gh -> ch

leben Wasser Nacht
Recht geben Licht
lassen haben essen

Abb. 7: Eine Übung zur graphemischen bzw. phonemischen Systematizität

Solche Übungen können besonders im Anfangsunterricht nützlich sein, da die Lernenden Lernbrücken zwischen englischen und deutschen Wörtern bauen können, und sich somit neue deutsche Wörter leichter aneignen.

4.2.3 Grammatische Ebene

Auch im Bereich der Grammatik kann man Analogien zwischen dem Deutschen und Englischen finden. Die augenfälligste ähnliche Struktur sind die starken Verben (engl. *sing – sang – sung* bzw. dt. *singen – sang – gesungen*), die in beiden Sprachen auf dem germanischen Ablaut beruhen. Andere sich ähnelnde Strukturen sind die Adjektivkomparation, Verben mit Präpositionen und die Tempora. Die ähnlichen grammatischen Strukturen können vorgestellt und vergleichend durchgegangen werden. Es darf hier nicht vergessen werden, dass es auch elementare grammatische Unterschiede zwischen dem Englischen und Deutschen gibt (z.B. die Wortstellung in Nebensätzen), die im DaFnE-Unterricht kontrastiv bzw. vergleichend besprochen werden müssen. (Güler 2000, 6; Neuner 1996, 215–216.)

Hier hängt es wieder stark von der eigenen Muttersprache der L3-Lernenden ab, wie nützlich der Rückgriff auf die englischen Grammatikstrukturen im Deutschunterricht ist. Den Finnen ist die zweiteilige Perfektform (*olen kirjoittanut*) schon aus ihrer Muttersprache bekannt, während die Türken auf so eine Form erst in Fremdsprachen stoßen. Deswegen ist der Rückgriff auf das Englische bei den deutschen

Perfektformen viel nützlicher und sinnvoller (vgl. engl. *have written* – dt. *habe geschrieben* – türkisch *yazdim*). (Vgl. Güler 2000, 6.)

4.2.4 Weitere Bereiche

Die oben genannten Bereiche dürften diejenigen sein, wo am häufigsten auf das Englische zurückgegriffen wird, aber es gibt auch andere Bereiche, die im DaFnE-Unterricht besprochen werden können. Es ist auch sinnvoll, den Bereich der Artikulation und Intonation im DaFnE-Unterricht durchzugehen. Es sind nämlich oft gleichbedeutende oder ähnlich aussehende Wörter im Englischen und Deutschen, die jedoch oft ganz unterschiedlich ausgesprochen und betont werden. Hier könnte man auch von systematischen Unterschieden sprechen. Ein anderer Bereich sind die Textsorten, der Textaufbau und die Kohärenz/Kohäsion in Texten, die Entsprechungen zwischen dem Deutschen und Englischen aufweisen. (Neuner 1996, 215–216.)

Barrios (2003) schlägt vor, dass man auch landeskundliche Inhalte im DaFnE-Unterricht behandeln könnte. Beispielsweise stellt er eine Übung vor, wo zuerst das Weihnachtsfest in Deutschland und in Großbritannien dargestellt wird, wonach die Lernenden dazu aufgefordert werden, nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Ländern zu suchen und mit ihrem eigenen Land zu vergleichen. Besonders wenn die eigene Kultur der Lernenden sehr unterschiedlich ist, können landeskundliche Übungen auf diese Art sinnvoll sein. (Barrios 58, 2003.)

5 Sprachbewusstheit

In diesem Kapitel wird Sprachbewusstheit thematisiert. Da es für Sprachbewusstheit bei verschiedenen Theoretikern und Forschern unterschiedliche Definitionen gibt, wird im ersten Unterkapitel Sprachbewusstheit als Begriff behandelt und definiert, wonach das zweite Unterkapitel sich mit der Sprachbewusstheit beim Fremdsprachenlernen beschäftigt. Im dritten und letzten Unterkapitel wird erläutert, warum Sprachbewusstheit laut den Tertiärsprachtheoretikern gerade beim Tertiärsprachenlernen sehr wichtig ist.

5.1 Zum Begriff Sprachbewusstheit

Der Anstoß zum Entwickeln des Konzeptes der Sprachbewusstheit oder *language awareness* kommt ursprünglich aus Großbritannien, wo in den 1970er Jahren dem bewussten Umgang mit Sprache und Sprachkenntnissen Aufmerksamkeit geschenkt wurde, um auf die Situation des Mutter- und Fremdsprachenlernens zu reagieren, und sie zu verbessern. Ein besonders bemerkenswerter Anstoß zu diesem Konzept war das Buch von Eric Hawkins *Awareness of Language: An Introduction*, das im Jahr 1984 erschienen ist. In den deutschsprachigen Raum kamen verschiedene Konzepte von *language awareness* Ende der 1980er Jahre. (Luchtenberg 1995, 36; Oomen-Welke & Krumm 2004, 58.)

Im Laufe der Zeit hat der Begriff *language awareness* verschiedene Übersetzungen im Deutschen bekommen. In den früheren wissenschaftlichen Artikeln werden entweder der englische Begriff *language awareness* (vgl. Luchtenberg, 1995) oder *Sprachbetrachtung*, *Sprachwissen* und *Sprachreflexion* (vgl. Hecht, 1994) verwendet. In der letzteren Zeit gibt es immer noch Variationen wie *Sprachbegegnung* oder *Sprachsensibilisierung* (Oomen-Welke & Krumm 2004, 58), aber der meistverwendete Begriff, der auch in dieser Arbeit verwendet wird, ist *Sprachbewusstheit*.

Wenn die deutschsprachige Begriffsbenennung schon Probleme bereitete, ist das Definieren des Begriffsinhaltes noch komplizierter. Die verschiedenen Variationen von *language awareness* (*Sprachbetrachtung, Sprachwissen* usw.) bekommen alle unterschiedliche Definitionen, da der Fokus je nach Begriffsbenennung auf unterschiedlichen Aspekten liegt. Hier wird jedoch nur den Begriff *Sprachbewusstheit* betrachtet.

Sprachbewusstheit bezieht sich auf das bewusste Umgehen mit der Sprache, das einen lernfördernden Effekt hat. Im engen Sinne versteht man unter Sprachbewusstheit die Fähigkeit, die Richtigkeit bzw. Unrichtigkeit sprachlicher Strukturen beurteilen, Probleme finden und Fehler korrigieren zu können (Hecht 1994, 131). Da diese Definition eher begrenzt und einseitig ist und nur die Fähigkeit betrachtet, die grammatikalische Korrektheit der Sprache zu beurteilen, wird im Folgenden eine breitere Definition der Sprachbewusstheit gegeben, die eine weitere Palette von Aspekten der Sprachbewusstheit fasst. Wolff (1993, 514) definiert *Sprachbewusstheit* wie folgt:

> Unter Sprachbewusstheit (*language awareness*) soll also im weiteren Kontext die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können. (Wolff 1993, 514.)

Mit anderen Worten: um sprachbewusst zu sein, sollte man nach Wolff die Struktur der Sprache, die Sprachkenntnisse und Sprachbenutzungsprozesse, die im Kopf des Lernenden existieren, und die Funktionen der Sprache bemerken und über sie nachdenken können. Lutjeharms (1999, 7) greift ähnliche Aspekte in ihrer Definition der Sprachbewusstheit auf, aber ergänzt sie noch um zwei Punkte, erstens den Aspekt der Sprachlernprozesse, und zweitens, dass man über diese Elemente nicht nur nachdenken können sollte, sondern sie auch explizit zum Ausdruck bringen, d.h. verbalisieren können sollte.

Hecht (1994, 129–131) stellt noch eine weitere Definition der Sprachbewusstheit vor. Nach ihm besteht Sprachbewusstheit aus vier Komponenten: erstens aus dem Wissen über Strukturen und Funktionen der Sprache, zweitens aus dem Wert der Sprache für die Schüler, drittens aus der Rolle der Sprache in der Gesellschaft und viertens aus Relativierungen, die sich aus dem Sprachenvergleich ergeben. Hecht ergänzt in seiner Definition also auch die pragmatischen (Wert der Sprache für die Schüler) und gesellschaftlichen (Rolle der Sprache in der Gesellschaft) Aspekte der Sprachbewusstheit, vergisst aber den kognitiven bzw. psychologischen Aspekt der Sprachlernprozesse.

In dieser Arbeit wird Sprachbewusstheit nach Wolff (1993), Lutjeharms (1999) und Hecht (1994) folgendermaßen definiert:

> Sprachbewusstheit bezieht sich auf die Fähigkeit, Strukturen und Funktionen der Sprache, Sprachenvergleich (Mutter- und Fremdsprachen), Sprachlernprozesse und -techniken bemerken zu können, über sie nachdenken und sie verbalisieren zu können.

5.2 Sprachbewusstheit beim Fremdsprachenlernen

In diesem Unterkapitel wird die Bedeutung des Sprachbewusstheitskonzeptes für Fremdsprachenlernen erläutert. Um dazu zu kommen, müssen wir zuerst einen Blick auf den natürlichen Spracherwerb werfen.

Nach Wolff (1993, 514) ist die Entwicklung von Sprachbewusstheit äußerst wichtig für den natürlichen Spracherwerb. Sprechen über Sprache ist ein wesentlicher Teil des

Muttersprachen- bzw. natürlichen L2-Erwerbs, wenn man beispielsweise an Fragen von Kindern an Eltern nach Bedeutungen der Wörter denkt. Dieses Phänomen kann besonders klar bei bilingualen Kindern beobachtet werden, da sie gleichzeitig zwei unterschiedliche Sprachsysteme erwerben und von sehr jung an lernen müssen, mit zwei Sprachsystemen umzugehen. (Wolff 1993, 514.)

Da Sprachbewusstheit ein wesentlicher Teil des natürlichen Spracherwerbs ist, kann laut Wolff (1993, 511, 515) angenommen werden, dass sie auch beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielt. Hecht (1994, 131) begründet die Wichtigkeit der Sprachbewusstheit als Teil des Fremdsprachenunterrichts damit, dass Sprechen über Sprache auch im Muttersprachenunterricht in der Grundschule äußerst wichtig ist. Aber wozu versucht das Sprachbewusstheitskonzept im Fremdsprachenunterricht beizutragen? Luchtenberg (1995, 36) antwortet auf diese Frage wie folgt:

> Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der (Sprach-) Lernprozess durch einen bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache und sprachlichen Phänomenen überhaupt unterstützt werden kann. (Luchtenberg 1995, 36.)

Mit anderen Worten basiert das Sprachbewusstheitskonzept auf der Idee, dass Sprachbewusstheit das Fremdsprachenlernen fördern kann. Wenn die Lernenden über Sprachen, Sprachkenntnisse und Sprachlernprozesse bewusst nachdenken können, können sie vielleicht Probleme, aber auch gute Lernstrategien bei ihrem Sprachenlernen identifizieren, ihren Lerntyp finden, und ihr Sprachenlernen in größeren Zusammenhängen sehen, d.h. z. B. in Beziehung zur Muttersprache und zum Lernen weiterer Fremdsprachen. (Vgl. Luchtenberg 1995, 37.)

Wenn Sprachbewusstheit also eine lernfördernde Funktion hat, müssen wir unbedingt zu der Frage kommen, ob eine höhere Sprachbewusstheit zu einer höheren Sprachkompetenz führt. Hecht (1994, 133) nimmt an, dass eine höhere Sprachkompetenz durch höhere Sprachbewusstheit erreicht werden könnte, und stützt sich auf Hawkins, der in seinem bahnbrechenden Buch *Awareness of Language* die folgende Stellung zu dieser Frage einnimmt:

> The advocate of giving an important role to ‚awareness of language' has a further question to answer, however. Granted that language provides the building blocks of school learning, is it the case that deepening pupils' *awareness* will lead to greater *competence*? Are the two causally linked? Professor Halliday and his colleagues, in the Introduction to *Language in Use*, answer the question in this way:

> there is … a crucial relationship between the two [awareness and competence] … The development of awareness has a marked effect upon a pupil's ability to cope with the whole range of his work, because he comes to see that many problems are not so much problems in grasping the content of what he studies, but problems in handling the language appropriate to it. (Hawkins 1987, 73–74.)

Hawkins bezieht sich auf Halliday, der der Ansicht ist, dass es eine wichtige Beziehung zwischen Bewusstheit und Kompetenz gibt, da der Lernende durch die Bewusstheit die Tatsache begreifen kann, dass viele Probleme eigentlich nicht von dem Lerninhalt, sondern von der Sprache, die der Lerninhalt behandelt, herstammen.

Die Frage des Zusammenhangs zwischen Sprachbewusstheit und Kompetenz taucht oft in der Literatur bezüglich des Sprachbewusstheitskonzeptes auf, der Zusammenhang ist aber empirisch nicht bewiesen worden, weswegen die Frage immer noch unklar bleiben muss (Wolff 1993, 515). Auch in seiner Untersuchung zur Sprachbewusstheit (1994) konnte Hecht diesen Zusammenhang nicht beweisen.

Im Allgemeinen wird in der Forschungsliteratur die lernfördernde Funktion der Sprachbewusstheit sehr betont, aber in zu vielen Artikeln nur auf der theoretischen Ebene behandelt. Gnutzmann (1997, 236) stellt in seinem Artikel einige didaktische Implikationen des Sprachbewusstheitskonzeptes dar: Erstens sollte der Unterricht lernerorientierter sein und sich mehr auf die Einzigartigkeit einzelner Lernender konzentrieren, zweitens sollte der Sprachvergleich stärker berücksichtigt werden und drittens sollte mehr Wert auf die kognitiven Prozesse gelegt werden. Dies sind wichtige Prinzipien und der richtige Weg, um das Sprachbewusstheitskonzept im Unterricht verwirklichen zu können, aber sie verbleiben auf theoretischer Ebene. Um das Sprachbewusstheitskonzept in den Fremdsprachenunterricht zu bringen und die neuen Lernmöglichkeiten zu nutzen, die es bringen könnte, muss untersucht, bewiesen und gezeigt werden, wie das Konzept in der Praxis funktionieren kann und welche praktischen Implikationen dies für den alltäglichen Fremdsprachenunterricht mit sich bringt. Ein Ziel der empirischen Untersuchung, die in den Kapiteln 6 und 7 behandelt wird, ist das Sprachbewusstheitskonzept auf einer praktischen Ebene zu untersuchen.

5.3 Sprachbewusstheit beim Tertiärsprachenlernen

Das Sprachbewusstheitskonzept wird in der Tertiärsprachtheorie für sehr wichtig gehalten.

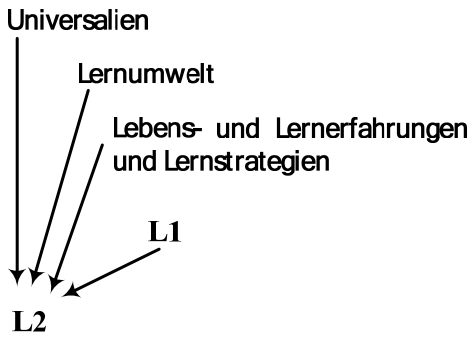

Abb. 8: Lernen einer L2

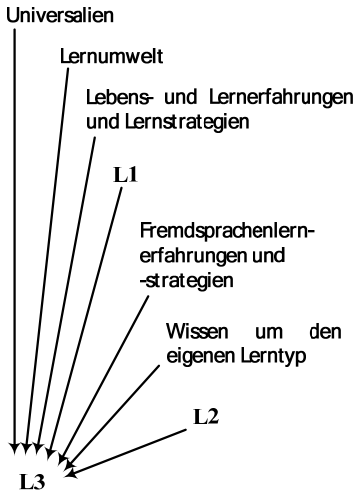

Abb. 9: Lernen einer L3

Hier werden die Abbildungen von Hufeisen (2001, 649) zum Lernen der L2 und L3 noch einmal angeführt, um die Bedeutung der Sprachbewusstheit zu erläutern. Beim Lernen der ersten Fremdsprache sind Universalien, die Lernumwelt, Lebens- und Lernerfahrungen und die Muttersprache wichtige, beeinflussende Faktoren. Schon hier, um die Lernerfahrungen und Lernstrategien, die nach Hufeisen beim L2-Lernen schon vorhanden sind, nutzen zu können, muss man sich ihrer bewusst sein. Auch auf die Kenntnisse aus der Muttersprache kann recht unterschiedlich zurückgegriffen werden, wenn sich die Lernenden ihrer bewusst sind.

Beim Lernen der zweiten Fremdsprache sind die Faktoren noch multipler: Neue Faktoren sind die Fremdsprachenlernerfahrungen, das Wissen um den eigenen Lerntyp und die erste Fremdsprache. Um diese Vorkenntnisse nutzen zu können, müssen die L3-Lernenden sich ihrer bewusst sein. Die Grundthesen der Tertiärsprachentheorie basieren also auf dem Sprachbewusstheitskonzept: Um das Tertiärsprachenlernen effizienter, ökonomischer und motivierender zu machen, kann auf die schon vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachenlernerfahrungen zurückgegriffen werden, wobei die Sprachbewusstheit eine sehr wichtige Rolle spielt.

Ein weiterer Grund für die Förderung der Sprachbewusstheit ist laut Hufeisen (1999a, 47) die Tatsache, dass das Umgehen mit mehreren Fremdsprachen zu häufigeren Interferenz- und Transfererscheinungen führt. Wenn man sich jedoch seiner

Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen bewusst ist, kann man sie als weitere Lernhilfe nutzen. (Hufeisen 1999a, 47; Lutjeharms 1999, 7.)

In den obigen Abbildungen kann klar gesehen werden, dass Sprachbewusstheit ein sehr wichtiger Faktor der Tertiärsprachentheorie ist, da sie eine sehr wichtige Rolle beim Rückgriff auf die schon vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachenlernerfahrungen spielt. Eine andere Frage, die die Sprachbewusstheit im Zusammenhang mit dem Tertiärsprachenlernen betrifft, ist, ob die Tertiärsprachenlernenden schon bei Beginn des L3-Lernens eine höhere Sprachbewusstheit haben. Da die meisten Tertiärsprachenlernenden oft keine Kinder mehr sind, sondern Jugendliche oder Erwachsene, können sie laut Hufeisen (1999b, 4) schon wegen ihres höheren Alters und wegen ihrer Sprachlernerfahrungen bewusster mit ihrem Sprachenlernen umgehen: Nach ihr herrscht im L3-Lernen „eine größere Souveränität, vermutlich auch höhere Systematizität und Bewusstheit“ (Hufeisen 1999b, 4). Lutjeharms (1999, 7) nimmt auch an, dass die Tertiärsprachenlernenden ganz automatisch eine höhere Sprachbewusstheit haben, weil sie mehrere Sprachen lernen, da ihre neuen Kenntnisse schon beim L2-Lernen „den Vergleich mit der Ausgangssprache herausfordern, auch ganz spontan, ohne dass explizit darauf hingewiesen wird“ (Lutjeharms 1999, 7).

Ob sich die Sprachbewusstheit jedoch automatisch entwickelt, nur weil man Sprachen lernt, ist meiner Meinung nach einigermaßen fraglich. Natürlich können, wenn man mit mehreren Sprachen konfrontiert ist, beispielsweise Sprachvergleiche erfolgen, aber ist dies bei allen Lernenden der Fall? Da die Lernenden immer eine äußerst heterogene Lerngruppe bilden und es nicht selbstverständlich ist, dass alle Lernenden Sprachen vergleichen und über Sprachlernprozesse bewusst nachdenken, betont Hufeisen (2004, 21) die Bewusst*machung* von verschiedenen Sprachen, des Vergleichs, des eigenen Lerntyps und der Lernstrategien. In ihrem Artikel stellt Hufeisen exemplarische Fragen und Arbeitsaufträge dar, wie man beispielsweise Lernprozesse und den Sprachenvergleich bewusst machen kann:

> Beispiel: Vokabeln […] Wie lernen Sie normalerweise Vokabeln? Beschreiben Sie dies so, dass auch die anderen Lernenden es kennen lernen und ausprobieren können. Hat das funktioniert? Kennen Sie andere Arten, Vokabeln zu lernen? Vergleichen Sie Ihre Art, Vokabeln zu lernen, mit Ihren Nachbarn und stellen Sie die verschiedenen Möglichkeiten zusammen. (Hufeisen 2004, 21.)

Das Sprachbewusstheitskonzept ist also ein äußerst wichtiger Faktor in der Tertiärsprachentheorie, da es eine sehr wichtige Rolle beim Rückgriff auf die schon vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachenlernerfahrungen spielt. Dass die L3-Lernenden über eine höhere Sprachbewusstheit verfügen, da sie schon mehrere Sprachen kennen und älter sind, wird von Tertiärsprachenforschern (vgl. Lutjeharms 1999 und Hufeisen 1999b) angenommen, bleibt aber meiner Meinung nach ohne empirische Untersuchungen zum Thema fraglich. Die aktive Förderung der Sprachbewusstheit wird jedoch auch beispielsweise durch Fragen und Arbeitsaufträge beim Tertiärsprachunterricht betont.

6 Untersuchungsanlage

Im Theorieteil dieser Pro Gradu-Arbeit wurden die wesentlichen Konzepte der Tertiärsprachentheorie dargestellt. Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit wird versucht, einige der tertiärsprachentheoretischen Konzepte empirisch-explorativ zu untersuchen, wie z.B. das allgemeine Vorwissen über das Fremdsprachenlernen bei Beginn der L3 und den Rückgriff auf die schon vorhandenen Sprachkenntnisse. Darüber hinaus wird in der empirischen Untersuchung eine bisher unerforschte Perspektive hinsichtlich des Alters der L3-Lernenden eingeführt, da anstatt Jugendlicher oder Erwachsener, d.h. der „typischen“ L3-Lernenden, Kinder unter die Lupe genommen werden.

Im Folgenden wird die empirische Untersuchung dargestellt, die im Oktober 2009 an zwei Gesamtschulen in der Nähe von Tampere durchgeführt wurde. Kapitel 6.1 behandelt die Forschungsfragen. In Kapitel 6.2 wird auf die Untersuchungsmethoden eingegangen, während das Kapitel 6.3 die Probanden vorstellt. Im letzten Unterkapitel 6.4 wird die praktische Durchführung der Untersuchung erläutert.

6.1 Problemstellung

Das Ziel dieser Untersuchung ist zu klären, was für Tertiärsprachenlernende die 10-jährigen Kinder sind, die Deutsch nach Englisch als A2-Sprache lernen. Die Tertiärsprachentheoretiker betonen, dass die L3-Lernenden oft keine Kinder mehr sind, sondern Jugendliche oder Erwachsene, die über mehr Intellektualität und Bewusstheit verfügen als beim Lernen der L2 (siehe Hufeisen 1999b, 4). In Finnland

lernt jedoch jeder vierte Schüler[19] schon in der fünften Klasse im 11. Lebensjahr eine zweite Fremdsprache (Kumpulainen 2008, 33). Die Kinder, die zwei Fremdsprachen in der finnischen Gesamtschule lernen, haben die L2-Sprache nur ein bis drei Jahre gelernt, ehe sie mit der L3 anfangen. Aufgrund ihres Alters und ihrer Erfahrungen weichen die Kinder von den „typischen" Tertiärsprachenlernenden ab. Da Kinder jedoch in der Tertiärsprachenforschung kaum erforscht worden sind, bleibt unklar, was für L3-Lernende sie eigentlich sind. Um mehr Informationen über Kinder als DaFnE-L3-Lernende zu erlangen und um herauszufinden, wie bedeutend das Alter eigentlich ist, sind sie der Fokus der vorliegenden Untersuchung.

Alter als Faktor beim Fremdsprachenlernen ist in der Fremdsprachenlernforschungsliteratur viel diskutiert worden, zum Beispiel in der Hinsicht, ob es eine ideale Altersperiode für das Fremdsprachenlernen gibt. Die Forschungsergebnisse zum Alter als Faktor beim Fremdsprachenlernen sind aber bis heute keineswegs einhellig: Es besteht keine Einstimmigkeit, in welchem Alter eine Fremdsprache am schnellsten zu lernen ist oder wie bedeutend das Alter als ein Faktor unter vielen anderen Faktoren beim Fremdsprachenlernen ist. Darüber hinaus konzentrieren die Untersuchungen sich in diesem Bereich zum größten Teil auf das Fremdsprachenlernen in natürlichen Kontexten, während das Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext weniger Forschungsinteresse geweckt hat. Da die Debatte über den Einfluss des Alters auf das Fremdsprachenlernen keine einheitlichen Ergebnisse und für das Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext keine direkt relevanten Ergebnisse erbracht hat, wird diese Diskussion in der vorliegenden Arbeit außer Acht gelassen. (Siehe jedoch: Apeltauer 1997, 71–76; Edmondson & House 2006, 173–186; Ellis 1996, 484–494; Lightbown & Spada 2006, 67–76.)

Da das Ziel der Untersuchung eher allgemeiner Natur ist (Ermittlung, was 10-jährige Kinder als Tertiärsprachenlernende charakterisiert), wurden drei konkrete Aspekte ausgewählt, mit deren Hilfe Informationen über Kinder als Tertiärsprachenlernende erlangt werden können: Erstens wird die Sprachbewusstheit der Kinder betrachtet, d.h., wie explizit und analytisch sie über Strukturen und Funktionen der Sprachen nachdenken und sprechen können, ob und wie sie Sprachen (Mutter- und

[19] Im Jahr 2007 lernten 25 % der Schüler (15 219) eine zweite Fremdsprache in der fünften Klasse. 8 % lernten Englisch als L3-Sprache, 7,5 % Schwedisch und 6,3 % lernten Deutsch als L3-Sprache in der Gesamtschule.

Fremdsprachen) vergleichen und über welche Sprachlernprozesse sie erzählen können. Wie schon oben in Kapitel 5.3 festgestellt, spielt Sprachbewusstheit eine sehr wichtige Rolle beim Tertiärsprachenlernen, da die schon gelernten Sprachen und Lernstrategien einem bewusst sein müssen, damit man auf sie zurückgreifen kann. Die besondere Rolle der Sprachbewusstheit beim Fremdsprachenlernen und besonders beim Tertiärsprachenlernen ist also erkannt worden, die Diskussion über das Sprachbewusstheitskonzept ist jedoch bisher auf theoretischer Ebene verblieben, weswegen das Ziel dieses Teils der empirischen Untersuchung ist, das Sprachbewusstheitskonzept auf einer praktischen Ebene zu untersuchen.

Zweitens werden das Vorwissen über die Fremdsprachen und über das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenlernerfahrungen unter die Lupe genommen. Eine der wichtigsten Thesen der konstruktivistischen Lerntheorie und der Tertiärsprachentheorie ist das Verknüpfen des alten, schon vorhandenen Wissens mit dem Neuen und das Nutzen des Vorwissens beim Lernen, da sie das Lernen effizienter, persönlicher und motivierender machen können. Aus diesen Gründen ist es interessant herauszufinden, über was für Vorwissen über Fremdsprachen, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlernerfahrungen die 10-jährigen L3-Lernenden bei Beginn der L3 verfügen.

Drittens wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Kinder unbekannte deutsche Wörter anhand des Englischen erschließen können, und des Weiteren, welche Strategien sie bei dieser Wortschatzübung verwenden. In Kapitel 4.2 wurden Modelle dargestellt, auf welche Weise im Deutschunterricht in unterschiedlichen Sprachbereichen auf das Englische zurückgegriffen werden kann. Im dritten Teil der Untersuchung wird der Rückgriff auf das Englische im Bereich des Wortschatzes empirisch untersucht, um mehr Informationen dazu zu bekommen, ob und wie deutscher Wortschatz konkret mit Hilfe von anderen Kenntnissen (vor allem Englisch aber auch Muttersprache) bei 10-Jährigen unterrichtet werden könnte.

Die Forschungsfragen lassen sich folgendermaßen formulieren:

- Welche Sprachbewusstheit haben die 10-jährigen L3-Lernenden?
- Über welches Vorwissen und welche Fremdsprachenlernerfahrungen verfügen die Kinder bei Beginn der L3?

- Sind die jungen L3-Lernenden imstande, unbekannte deutsche Wörter anhand der englischen Wörter zu erschließen? Welche Strategien verwenden sie bei diesem Prozess?
- Korreliert eine höhere Sprachbewusstheit mit einer besseren Leistung in der Wortschatzübung?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen den Kindern?

6.2 Untersuchungsmethode

Die vorliegende Untersuchung ist eine qualitative Fallstudie. Eine qualitative Vorgehensweise wurde gewählt, da die Untersuchung sich größtenteils auf subjektive Daten der L3-Lernenden konzentriert. Ein anderer Grund für die qualitative Vorgehensweise ist die Unvorhersehbarkeit der Ergebnisse: Da Kinder als Tertiärsprachenlernende kein viel untersuchter Gegenstand sind, wird nicht von bestimmten Theorien oder Hypothesen ausgegangen, sondern eher eine induktive Vorgehensweise verwendet. Es können nämlich aufgrund der gesammelten Daten neue und unerwartete Aspekte auftreten. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist nicht der Zweck der Untersuchung; im Gegenteil richtet die Untersuchung sich auf eine eher kleine Probandengruppe, um eine tiefere Analyse erreichen zu können, und die Ergebnisse sollen demgemäß nur als explorativ und richtungsweisend betrachtet werden. (Vgl. Hirsjärvi et al. 1997, 155.) Obwohl eine qualitative Vorgehensweise verwendet wird, werden einige Daten wegen der Übersichtlichkeit auch quantitativ dargestellt.

Es werden zwei Untersuchungsmethoden verwendet, und zwar der Sprachtest und das Interview. Diese Methoden sind weniger in der Tertiärsprachenforschung verwendet worden (siehe Kapitel 3.4), sie sind jedoch meiner Meinung nach fruchtbarer als Fehleranalysen, wenn Informationen zu Sprachprozessen, Einstellungen und persönliche Erfahrungen der Lernenden erlangt werden sollen. Der Sprachtest hat die Form einer Wortschatzübung, wobei die Kinder unbekannte deutsche Wörter anhand englischer Wörter erschließen sollen. Bei Sprachtests können normalerweise nur Informationen über das Sprachprodukt erlangt werden (siehe 3.4), aber beim Sprachtest dieser Untersuchung werden die Kinder danach gefragt, wie sie ihre Antworten gewählt haben. Ein anderer Vorteil dieses Verfahrens ist, dass die Probanden sich vielleicht weniger gestresst fühlen, wenn sie die Übung scheinbar

zusammen mit der Interviewerin machen, auch wenn die Interviewerin ihnen bei der Übung nicht hilft. Die Interviews sind Themeninterviews, wobei eine Reihe von vorher festgelegten Fragen verwendet wird, die jedoch ergänzt oder spezifiziert werden können. Die Reihenfolge der Fragen ist nicht vorherbestimmt, und die Möglichkeit wird nicht ausgeschlossen, neue Fragen zu formulieren und zu stellen, wenn ein Anstoß dazu aus den Antworten der Probanden käme. Das Interview wird gerade wegen der oben genannten Aspekte als Untersuchungsmethode gewählt: Für eine qualitative Untersuchung über ein Thema, das kaum untersucht worden ist, sind solche freien Themeninterviews besonders geeignet, da es bei ihnen die Möglichkeit gibt, die Interviewfragen im Laufe der Untersuchung zu entwickeln, wenn neue Ideen und Aspekte in den Antworten der Probanden vorkommen. Ein weiterer Vorteil dieser Methode ist, dass sie Informationen über den Sprachprozess und die Einstellungen und Erfahrungen der Kinder hervorlocken kann.

6.3 Probanden

Die Versuchspersonen in der Untersuchung sind 9–11-jährige L3-Lernende, die in der finnischen Gesamtschule in der vierten Klasse lernen. Das Durchschnittsalter der Probanden ist 9,9 Jahre. Insgesamt nahmen 24 L3-Lernende an der Untersuchung teil, darunter 8 Jungen und 16 Mädchen.

23 Probanden haben Finnisch als Muttersprache, und einer eine andere Muttersprache. Einer von den 23 hat neben Finnisch auch eine zweite Muttersprache.

13 Probanden lernen Englisch schon seit der ersten Klasse, d.h. seit dem 7. Lebensjahr. 11 Probanden lernen Englisch seit der dritten Klasse, d.h. seit dem 9. Lebensjahr. Deutsch lernen die Kinder seit zwei Monaten. 13 Kinder haben jedoch an einem Deutschklub teilgenommen, der im dritten Schuljahr nach der Schule fakultativ stattfand, und wo elementare Bereiche des Deutschen mit Hilfe von Spielen behandelt wurden. Diejenigen Kinder, die an diesem Klub teilgenommen hatten, kannten schon die Wörter, die in der DaFnE-Wortschatzübung die unbekannten deutschen Wörter sein sollten, was einen Einfluss auf die Analyse und die Ergebnisse ausübt, weswegen in der Analyse der DaFnE-Wortschatzübung die Probanden in zwei Gruppen eingeteilt sind: in diejenigen, die die Übung als Sprachtest machen (die deutschen Wörter sind unbekannt) und in diejenigen, die die Übung als Wiederholungsübung machen (die deutschen Wörter sind schon bekannt).

Die Lernenden bekommen in der vierten Klasse noch keine Schulnoten, sondern ausformulierte Bewertungen in allen Fächern, weswegen keine direkten Informationen zu Schulnoten erlangt werden konnten. Die Deutsch- und Englischlehrerinnen haben mich jedoch über das schulische Leistungsniveau der Probanden informiert, worauf näher in Kapitel 7.1.6 eingegangen wird.

6.4 Durchführung der Untersuchung

Vor der Untersuchung wurden Pilotinterviews mit 10-jährigen L3-Lernenden durchgeführt, um die Zweckmäßigkeit der Interviewfragen und der DaFnE-Übung zu testen. Es war äußerst wichtig, vor der eigentlichen Untersuchung die Fragen und die Übung zu überprüfen, besonders da angenommen wurde, dass die Interviewfragen von Kindern nicht auf die gleiche Weise verstanden werden wie von Erwachsenen.

Die Untersuchung wurde im Oktober 2009 in zwei Schulen in der Nähe von Tampere durchgeführt. Die Untersuchung bestand aus zwei Teilen: aus der Wortschatzübung (Sprachtest) und aus dem Themeninterview. Die ganze Untersuchungssituation wurde auf Tonband aufgenommen und später transkribiert. Die Wortschatzübung beinhaltete englische Farbwörter, und die Kinder sollten die deutschen Wörter mit Hilfe der englischen Wörter finden. Die deutschen Wörter waren auf dem Übungsblatt in einem Kasten zu finden. Während die Kinder die Übung machten, wurden sie gefragt, wie und warum sie wussten, dass das deutsche Wort dieselbe Farbe wie das englische Wort bezeichnete. Es gab zwei Varianten der Übung: in der ersten gab es nur englische und deutsche Wörter (siehe Anhang 1) und in der zweiten sollten die Kinder auch finnische Wörter hinzufügen, die nicht auf dem Übungsblatt standen (siehe Anhang 2). Mit Hilfe dieser Variation wollte ich sehen, wie das Vorhandensein bzw. das Nicht-Vorhandensein der muttersprachlichen Wörter das Erledigen der Übung und die Begründungen von Antworten beeinflusst.

Didaktisch betrachtet wäre es sinnvoll gewesen, in so einer Übung die Wörter in den jeweiligen Farben zu präsentieren. In dieser Untersuchung wurden die Farben aber absichtlich weggelassen, da sie die Übung komplexer machen würden, da sie den Probanden eine weitere Erschließensmöglichkeit geboten hätte (die Assoziationsmöglichkeiten mit der Farbe selbst). Die Absicht war, die Übung so einfach wie möglich zu halten, so dass die einzigen direkten Erschließens-

möglichkeiten die englischen Wörter und bei der anderen Variante die finnischen Äquivalente waren.

Vor der Durchführung der Untersuchung war ich darüber informiert, dass die Kinder, da sie Deutsch erst seit ungefähr zwei Monaten lernten, die Farben noch nicht im Deutschunterricht behandelt hatten. An dem Tag jedoch, als ich die Untersuchung durchführte, fand ich heraus, dass diejenigen, die am Deutschklub teilgenommen hatten, die Farben schon im vorigen Frühjahr behandelt hatten. 13 Probanden kannten also schon zumindest einige der Farben auf Deutsch, weswegen diese Probanden in der Analyse getrennt betrachtet werden.

Das Themeninterview beinhaltete Fragen zu Sprachbewusstheit, Vorwissen über Fremdsprachen und Fremdsprachenlernerfahrungen. Die jungen L3-Lernenden wurden beispielsweise danach gefragt, welche Fremdsprachenlernerfahrungen sie hatten, ehe sie anfingen, Englisch bzw. Deutsch zu lernen, welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede sie zwischen den zwei Fremdsprachen bemerken, ob sie die Sprachen verglichen haben, und ob die Fremdsprachenkenntnisse einander eher unterstützen oder stören. Vor der Durchführung wurde angenommen, dass einige der Fragen für 10-jährige schwierig zu beantworten sein könnten, aber dies zu testen, d.h. die Fähigkeit der Kinder zum analytischen und reflektierenden Denken, ist auch der Zweck der partiell abstrakten Fragen.

7 Datenanalyse

In diesem Kapitel wird das gesammelte Untersuchungsmaterial vorgestellt und analysiert. Im ersten Unterkapitel werden die Ergebnisse zur Sprachbewusstheit dargestellt, während das zweite Unterkapitel sich auf das Vorwissen und die Fremdsprachenlernerfahrungen der Kinder konzentriert. Im dritten Unterkapitel werden die Ergebnisse zur DaFnE-Wortschatzübung präsentiert. Das letzte und vierte Unterkapitel fasst die Ergebnisse zusammen.

Die Transkriptionen aus den Untersuchungssituationen werden wie folgt dargestellt: Zuerst wird die authentische Äußerung der Probanden auf Finnisch zitiert, wonach die deutsche Übersetzung in Klammern angegeben wird. In der deutschen Übersetzung sind fremdsprachliche Wörter, die die Probanden in ihren finnischsprachigen Äußerungen verwenden, kursiv geschrieben. Nach der deutschen Übersetzung wird in

Klammern erwähnt, von welchem Probanden die Äußerung stammt. Die Beispieläußerungen sind fortlaufend nummeriert. Beispiel:

> (n) jotkut saksan sanat on vähän niinku enkun sanat…ehkä trinken … schwimmen (einige deutsche Wörter sind ein bisschen wie die englischen Wörter…vielleicht *trinken…schwimmen*) (Mädchen, 3)

7.1 Sprachbewusstheit der 10-Jährigen

Sprachbewusstheit wurde oben im Kapitel 5.1 folgenderweise definiert: Sprachbewusstheit ist die Fähigkeit, Strukturen und Funktionen der Sprache, Sprachenvergleich (Mutter- und Fremdsprachen), Sprachlernprozesse und -techniken bemerken, über sie nachdenken und sie verbalisieren zu können. Es wurden Themeninterviews mit den 10-jährigen L3-Lernenden durchgeführt, um herauszufinden, über was für Sprachbewusstheit die 10-jährigen Kinder verfügen. In der Analyse der Daten aus den Themeninterviews werden die drei folgenden Komponenten der Sprachbewusstheit berücksichtigt: *Die Strukturen und Funktionen der Sprache, der Sprachenvergleich und die Sprachlernprozesse und -techniken*.

7.1.1 Zur Definition der Komponenten der Sprachbewusstheit

Die drei Komponenten, mit deren Hilfe in der vorliegenden Untersuchung Informationen zur Sprachbewusstheit der Kinder erlangt werden, sind: *1. Strukturen und Funktionen der Sprache 2. Sprachenvergleich 3. Sprachlernprozesse und -techniken*.

Mit *Strukturen und Funktionen der Sprache* werden grammatikalische Elemente gemeint, d.h. Wortarten, wie Verben und Substantive, und linguistische Ebenen, wie Lexik, Syntax und Semantik. Mit anderen Worten geht es hier um ein Sprechen über Sprache als System.

Das Ziel dieses Teils ist herauszufinden, wie analytisch und reflektierend die Kinder über Sprache als System sprechen können. Bei den Themeninterviews gab es keine spezifischen Fragen zu diesem Thema, sondern die Absicht war, zu sehen, welche Strukturen und Funktionen die Probanden *selbst* ins Gespräch bringen würden. Mit anderen Worten wird hier davon ausgegangen, dass diejenigen Strukturen und Funktionen der Sprache, die von den Probanden in den Interviews versprachlicht werden, in den meisten Fällen auch beherrscht werden, und wenn das nicht der Fall ist geht dies in der Regel aus dem Kontext hervor.

Der Sprachenvergleich bezieht sich auf das Vergleichen der Mutter- und Fremdsprachen. In den Themeninterviews wurden mit Hilfe der folgenden Fragen Informationen zum Sprachenvergleich erlangt:

- *Hast du Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bemerkt? Welche?*
- *Hast du Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch bemerkt? Welche?*
- *Hast du Englisch und Deutsch miteinander verglichen? In welchen Situationen?*
- *Können die Sachen*[20]*, die du im Englischunterricht gelernt hast, dir beim Deutschlernen nützlich sein? Wie?*
- *Sind im Englisch- und Deutschunterricht gleiche Sachen behandelt worden? Welche?*

In den Interviews gab es also nicht nur Fragen zum Sprachenvergleich sondern auch zum Vergleich des Unterrichts der Fremdsprachen. Das Hauptgewicht liegt bei allen Fragen auf dem Vergleich zwischen den Fremdsprachen Englisch und Deutsch oder zwischen dem Englisch- und Deutschunterricht[21]. Dieser tertiärsprachenspezifische Fremdsprachenvergleich ist nämlich im Vergleich mit dem Sprachvergleich zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache weniger untersucht worden[22]. Aus diesem Grund gab es keine Fragen zum Vergleich zwischen den Fremdsprachen und der Muttersprache (Finnisch).

Unter der dritten Komponente werden *Sprachlernprozesse und -techniken* der Lernenden betrachtet. Die Fragen zu den Sprachlernprozessen konzentrieren sich besonders darauf, wie die Prozesse des Deutschlernens durch Englischkenntnisse beeinflusst worden sind, und umgekehrt:

- *Hast du den Eindruck, dass du Deutsch anders lernst, da du schon Englisch kennst?*
- *Würdest du sagen, dass deine Englischkenntnisse dein Deutschlernen erleichtert oder erschwert haben, oder dass die Sprachen keinen Einfluss aufeinander haben?*
- *Haben deine Englischkenntnisse dich beim Deutschlernen gestört? Wie?*
- *Haben deine Deutschkenntnisse dich beim Englischlernen gestört? Wie?*

---

[20] In den Interviewfragen wurden absichtlich inhaltsleere Wörter wie *Sachen* (finn. *asia, juttu*) verwendet, da dieser Sprachgebrauch der Sprache der Kinder ähnelt und ihnen deutlich half, die Fragen besser zu verstehen. Darüber hinaus beschränkt dieser Sprachgebrauch die Antworten der Probanden nicht, da die „Sache" je nach Proband unterschiedliche Bedeutungen bekommen kann.

[21] Die Muttersprache ist ein wichtiger Faktor beim Tertiärsprachenlernen, aber das ist sie auch beim Lernen der ersten Fremdsprache, und hier wollen besonders die tertiärsprachspezifischen Faktoren, d.h., Faktoren, die *nur* beim L3-Lernen auftauchen, betrachtet werden, da diese früher völlig außer Acht geblieben sind.

[22] Siehe z.B. Ringbom (2007).

- *Haben deine Englischkenntnisse dir beim Deutschlernen geholfen? Wie?*
- *Haben deine Deutschkenntnisse dir beim Englischlernen geholfen? Wie?*

Die Fragen zu den Sprachlerntechniken lauten wie folgt:

- *Hast du im Englischunterricht Sprachlerntechniken gelernt? Welche?*
- *Hast du im Deutschunterricht Sprachlerntechniken gelernt? Welche?*
- *Hast du irgendwo anders Sprachlerntechniken gelernt? Wo? Welche?*
- *Hast du den Eindruck, dass dieselben Sprachlerntechniken sowohl zum Englisch- als auch zum Deutschlernen passen?*

Die Fragen zu den Sprachlerntechniken wurden nur 11 Probanden gestellt. Der Bedarf und das Interesse, über Sprachlerntechniken Informationen zu erlangen, wurden nämlich erst im Laufe der Untersuchung bemerkt. Dies zeigt gut den qualitativen, explorativen Charakter dieser Untersuchung: die Interviewfragen wurden im Laufe der Untersuchung durch die Antworten der Probanden entwickelt und präzisiert.

7.1.2 Drei Sprachbewusstheitsniveaus

Um analysieren zu können, was für Sprachbewusstheit die Probanden haben, wurden die Antworten der Probanden ausgewertet, wonach die Probanden aufgrund dieser Information in eine Reihenfolge gebracht und in drei Gruppen eingeteilt wurden. Der Grund für diese Vorgehensweise ist, dass mir keine ähnlichen Untersuchungen zur Sprachbewusstheit bekannt sind, weswegen Vergleiche mit anderen Untersuchungsergebnissen nicht möglich sind. Es wurde auch kein theoretischer Bezugsrahmen gefunden, mit dem meine Ergebnisse verglichen werden könnten, weswegen entschieden wurde, die Analyse komplett auf der Basis des Untersuchungsmaterials zu bearbeiten, wobei besonders der konstruktivistische Aspekt der Schulklasse als einer äußerst heterogenen Gruppe unter die Lupe genommen wird. Das Ziel ist also nicht herauszufinden, über was für Sprachbewusstheit die 10-jährigen verfügen, sondern eher, was für *unterschiedliche Sprachbewusstheiten* unter 10-jährigen L3-Lernenden auftauchen.

Um das Untersuchungsmaterial operationalisierbar zu machen, müssen die Antworten der Probanden bewertet werden, so dass sie miteinander verglichen werden können. Hier werden die Fähigkeit, die Fragen richtig zu verstehen, die Explizitheit der Antworten und das Begründen der Antworten als die wichtigsten Aspekte der Bewertung gewählt. Die Bewertung der Antworten wurde wie folgt durchgeführt: Bei der ersten Komponente, Strukturen und Funktionen der Sprache, bekommt der Proband umso mehr Punkte, je vielseitiger er die Strukturen und Funktionen der

Sprache bespricht. Bei den Fragen zur zweiten Komponente, Sprachenvergleich, bekommt die meisten Punkte eine vollständige Antwort, die eine bejahende bzw. verneinende Antwort und eine Begründung beinhaltet. Weniger Punkte werden einer Antwort ohne Begründungen gegeben, und keine Punkte bekommt eine Antwort, wo nichts gesagt wird oder/und woraus geschlossen werden kann, dass die Frage nicht richtig verstanden worden ist. Bei den Fragen zu der dritten Komponente, Sprachlernprozesse und -techniken, werden die Antworten wie bei der zweiten Komponente bewertet. Ein Beispiel zur Bewertung der Antworten (Sprachenvergleich):

> – *Voisiko asioista, joita olet oppinut englannin tunneilla, olla hyötyä saksan oppimisessa? Miten? (Können die Sachen, die du im Englischunterricht gelernt hast, dir beim Deutschlernen nützlich sein? Wie?)*
>
> 2 Punkte: „no voihan niistä olla…välillä voi olla ääntämisestä ja tosta kirjoittamisesta kun osaa kirjoittaa esim. se tietokone kirjotetaan samalla tavalla englannissa ja saksassa“ („na sie können helfen…ab und zu können die Aussprache und das Schreiben helfen wenn man schreiben kann, zum Beispiel wird der Computer auf die gleiche Weise im Englischen und Deutschen geschrieben“) (Mädchen, 15).
>
> 1 Punkt: „kyllä joskus voi olla…en osaa sanoo miten“ („ja ab und zu können sie helfen…ich kann nicht sagen wie“) (Mädchen, 23.)
>
> 1 Punkt: „ei mun mielestä“ („meiner Meinung nach nicht“) (Mädchen, 21)
>
> 0 Punkte: „on…no jos vaikka lähtee matkoille tai silleen“ („ja…na wenn man zum Beispiel reist oder so was“ -> die Frage wurde falsch verstanden) (Junge, 19)

Nachdem alle drei Komponenten der Sprachbewusstheit bewertet worden waren, wurden die Probanden in eine Reihenfolge gebracht und in drei Gruppen eingeteilt. Es nahmen an der Untersuchung 24 Probanden teil, und sie wurden in drei Gruppen von acht Probanden geteilt; dies schien sinnvoll, da die Gruppen nicht nur gleich groß, und dadurch gut vergleichbar sind, sondern auch klare Unterschiede zwischen diesen Gruppen gesehen werden können.

Die erste Gruppe (fortan Gruppe 1) besteht aus den Probanden, die die explizitesten und vollständigsten Antworten geben, und sie werden als die Probanden auf dem höchsten Sprachbewusstheitsniveau betrachtet. Die zweite Gruppe (fortan Gruppe 2) beinhaltet die Probanden, die ihre Sprachkenntnisse und Sprachlernprozesse weniger klar verbalisieren können, die jedoch normalerweise keine größeren Schwierigkeiten

haben, die Fragen zu verstehen. Sie werden als die Probanden auf dem zweihöchsten Sprachbewusstheitsniveau betrachtet. Die dritte Gruppe (fortan Gruppe 3) sind die Probanden, die über ihre Sprachkenntnisse und Sprachlernprozesse am wenigsten sprechen können, und die öfter als die Probanden aus den anderen Gruppen Schwierigkeiten haben, die Fragen richtig zu verstehen. Die Probanden in dieser Gruppe werden als die Probanden auf dem niedrigsten Sprachbewusstheitsniveau betrachtet.

Zur Einteilung in drei Gruppen muss noch gesagt werden, dass es natürlich auch Unterschiede innerhalb aller Gruppen gibt, aber um der Übersichtlichkeit und Operationalisierbarkeit willen wurde entschieden, nur drei unterschiedliche Gruppen zu bilden. Im Folgenden werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Antworten der drei Gruppen näher betrachtet.

7.1.3 Strukturen und Funktionen der Sprache

Die erste Komponente bezüglich der Sprachbewusstheit ist, wie gut die Strukturen und Funktionen der Sprache verbalisiert werden können. Wie oben schon besprochen, gab es keine spezifischen Fragen zu diesem Thema in den Interviews, sondern die Absicht war, zu sehen, welche Strukturen und Funktionen die Probanden *selbst* ins Gespräch bringen würden. Alle Fragen behandeln ja Sprachen, Sprachkenntnisse und Sprachlernprozesse, und um diese beschreiben zu können, müssen die Probanden zumindest einige Strukturen und Funktionen nennen. Hier wird nach keinen bestimmten Strukturen oder Funktionen der Sprache gesucht, sondern alle kategorisierenden Strukturen oder Funktionen, die die Probanden nennen können, seien es die Buchstaben oder das Schreiben der Sprache, werden akzeptiert.

Die Strukturen und Funktionen der Sprache tauchen in den Antworten der Probanden auf dreierlei Weise auf: Erstens werden die Strukturen und Funktionen besprochen und explizit benannt, wie im Folgenden:

(1) lausutaan erilailla sitten kirjotetaankin erilailla, kirjottamisessa englannissa ei oo sitä hassua sitä b:n näköstä…lausumisessa esim tuntuu kurkussa enemmän kun lausuu saksaa ([sie werden] unterschiedlich ausgesprochen und auch unterschiedlich geschrieben, beim Schreiben gibt es im Englischen diesen komischen Buchstaben nicht, der wie das b aussieht…bei der Aussprache zum Beispiel kann man es mehr in der Kehle fühlen wenn man Deutsch ausspricht) (Mädchen, 2)

Hier benennt der Proband explizit die Aussprache und das Schreiben bzw. die Buchstaben der Sprachen, wenn er über Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch spricht.

Zweitens werden Strukturen oder Funktionen beschrieben, ohne sie zu benennen:

(2) oon…no tota saksassa on aika suhiseva ääni mutta enkussa ei oo niin paljon semmosta (ja…na Deutsch hat einen ganz zischenden Klang aber im Englischen gibt es so etwas nicht so viel) (Mädchen, 21)

In diesem Beispiel erzählt die Probandin über die Unterschiede bei der Aussprache des Englischen und Deutschen, benennt die Kategorie aber nicht (Aussprache).

Drittens gebrauchen einige Probanden andere, vielleicht selbstgebildete Namen für Strukturen oder Funktionen, wie Sprachen anstatt Wörter.

Insgesamt besprechen die 24 Probanden in ihren Interviews 7 verschiedene Strukturen bzw. Funktionen der Sprache. Zu dieser Anzahl (und zu den Anzahlen bei den Gruppen) werden die drei obigen Typen (explizites, implizites Nennen und selbstgebildete Namen/ Kategorien) gezählt. Alle Probanden erwähnen die Lexik; andere Bereiche, die implizit oder explizit besprochen werden, sind die Aussprache, die Orthographie, die Grammatik, das Alphabet, feste Phrasen und sogar die Pragmatik.

In der Gruppe 1 werden alle oben genannten 7 Strukturen der Sprache erwähnt, d.h. neben der Lexik werden die Aussprache, die Grammatik, feste Phrasen wie „Guten Morgen“, das Alphabet und das Schreiben (womit die Orthographie gemeint wird) benannt. Der Bereich der Pragmatik wird auch in Form von Höflichkeit bei Treffen genannt. In dieser Gruppe können alle Probanden Strukturen der Sprache nicht nur beschreiben, sondern auch die Kategorie wie z.B. Aussprache explizit benennen. Zwei Probanden erzählen darüber hinaus auch über sprachliche Strukturen, die sie nicht benennen können.

In der Gruppe 2 besprechen die Probanden auch 6 verschiedene Strukturen bzw. Funktionen der Sprache. Alle Probanden erwähnen auch hier die Lexik, und neben ihr werden die Aussprache, die Grammatik, das Schreiben (womit hier auch die Orthographie gemeint wird), das Alphabet und die Sitten und Gebräuche genannt. In dieser Gruppe werden die festen Phrasen nicht erwähnt. In dieser Gruppe können alle Probanden zumindest auch eine Struktur der Sprache explizit benennen, aber vier Probanden erzählen auch über Strukturen, die sie nicht benennen können.

In der Gruppe 3 erwähnen die Probanden 3 verschiedene Strukturen bzw. Funktionen der Sprache (vgl. Gruppe 1 7 Strukturen und Gruppe 2 6 Strukturen). Neben der Lexik wird hier nur das Schreiben explizit erwähnt (womit die Orthographie gemeint wird). Andere Strukturen, die beschrieben, aber nicht explizit benannt werden, sind grammatische Aspekte. In dieser Gruppe können 6 von 8 Probanden zumindest eine Struktur explizit benennen, während 2 Probanden sie nur beschreiben. Insgesamt beschreiben auch 5 Probanden in dieser Gruppe Strukturen, die sie nicht benennen können. Die Gruppe 3 ist auch die einzige Gruppe, wo es 3 Probanden gibt, die eigene, selbstgebildete Namen für elementare Kategorien, wie z.B. Wörter, verwenden. Beispielsweise spricht ein Proband konsequent von *Namen*, wenn er wahrscheinlich *Wörter* meint, und ein anderer Proband über *Sprachen*, wenn er ebenfalls *Wörter* meint.

Eine interessante Beobachtung ist, dass keiner der 24 Probanden die Grammatik explizit nennt. Sie wird insgesamt von 9 Probanden besprochen, aber niemand kann grammatische Phänomene metasprachlich benennen:

(3) enkussa kello on puoli seitsemän niin alkuun tulee se at mutta saksassa ei oo (im Englischen, wenn es halb sieben ist, kommt nach vorne dieses *at* aber im Deutschen gibt's so was nicht) (Mädchen, 22)

(4) englannissa tulee kaksi tavaroita niin viimeiseksi pitää laittaa s ([wenn] es im Englischen zwei Dinge gibt muss man hinten ein s hinzufügen) (Junge, 10)

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zusammengefasst:

	Gruppe 1	**Gruppe 2**	**Gruppe 3**
Strukturen bzw. Kategorien, die besprochen wurden	Lexik Aussprache, Grammatik Buchstaben, Schreiben (Orthographie), Pragmatik, Phrasen	Lexik Aussprache, Grammatik Buchstaben, Schreiben (Orthographie), Pragmatik	Lexik, Grammatik, Schreiben (Orthographie)
Explizites Nennen der Strukturen bei … Probanden	8 / 8	8 / 8	6 / 8
Besprechen der Strukturen ohne sie explizit nennen zu können bei … Probanden	2 / 8	4 / 8	5 / 8
Eigene Kategorien bei … Probanden	0 / 8	0 / 8	3 / 8

Abb. 10: Strukturen der Sprache

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es beim Besprechen der Strukturen der Sprache keine großen Unterschiede zwischen den Gruppen 1 und 2 gibt; in der Gruppe 1 werden 7 bzw. in der Gruppe 2 6 verschiedene Strukturen oder Kategorien der Sprache behandelt. In beiden Gruppen können alle Probanden zumindest eine Struktur explizit benennen, und in Gruppe 1 bzw. 2 bespricht ein Viertel bzw. die Hälfte jedoch auch Strukturen, die sie nicht explizit benennen können. Zwischen den Gruppen 1, 2 und 3 gibt es jedoch Unterschiede: In der Gruppe 3 werden nur 3 verschiedene Strukturen oder Kategorien der Sprache besprochen. Nicht alle Probanden benennen in den Interviews Strukturen bzw. Kategorien explizit, und sogar 5 Probanden besprechen Strukturen, ohne sie explizit benennen zu können. Darüber hinaus sprechen 3 Probanden in dieser Gruppe über Kategorien mit selbstgebildeten Namen (*Namen/Sprachen* anstatt *Wörter*). Alles in allem können zwischen den Gruppen 1, 2 und 3 zumindest darin kleine Unterschiede gesehen werden, wie explizit und gleichzeitig wie analytisch sie über Sprachen sprechen.

Da diese Ergebnisse jedoch nur darauf basieren, welche Strukturen bzw. Kategorien der Sprache die Probanden selbst ins Gespräch bringen, können sie bezüglich der Fähigkeit der Probanden, abstrakte Einheiten der Sprache zu verstehen, nicht für sehr zuverlässig gehalten werden, weswegen sie nicht verallgemeinert werden sollten. Was

sie jedoch zeigen können, ist, dass es Unterschiede darin gibt, wie analytisch und explizit die 10-Jährigen selbst über Sprache sprechen.

7.1.4 Sprachenvergleich

Den Probanden wurden die folgenden Fragen gestellt, mit deren Hilfe Informationen zum Sprachenvergleich erlangt werden sollten:

- *Hast du Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bemerkt? Welche?*
- *Hast du Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch bemerkt? Welche?*
- *Hast du Englisch und Deutsch miteinander verglichen? In welchen Situationen?*
- *Können die Sachen, die du im Englischunterricht gelernt hast, dir beim Deutschlernen nützlich sein? Wie?*
- *Sind gleiche Sachen im Englisch- und Deutschunterricht behandelt worden? Welche?*

7.1.4.1 Hast du Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bemerkt? Welche?

Bei der ersten Frage, der Frage nach Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, gibt es keine großen Unterschiede in den Antworten zwischen den Gruppen. In der Gruppe 1 haben alle 8 Probanden Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bemerkt, und alle können auch Ähnlichkeiten benennen. In der Gruppe 2 haben 7 Probanden Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bemerkt und alle 7 können auch Beispiele nennen. Ein Proband teilt mit, keine Ähnlichkeiten bemerkt zu haben. In der Gruppe 3 haben 7 Probanden Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bemerkt, und 6 Probanden können auch Beispiele nennen. Ein Proband sagt, keine Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bemerkt zu haben. Also insgesamt teilen 22 von 24 Probanden mit, Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bemerkt zu haben, und 21 Probanden können auch konkrete Beispiele nennen. Zwei Probanden sagen, keine Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch bemerkt zu haben.

Die Ähnlichkeiten, die in der Gruppe 1 besprochen werden, sind Wörter, Aussprache, Schreiben und Phrasen. Durchschnittlich werden 1,4 Ähnlichkeiten pro Proband erwähnt. Beispielantworten:

(5) jotkut saksan sanat on vähän niinku enkun sanat…ehkä trinken … schwimmen (einige deutsche Wörter sind ein bisschen wie die englischen Wörter…vielleicht *trinken…schwimmen*) (Mädchen, 3)

(6) oon mä huomannu yhtäläisyyksiä kirjottamisessa ja sanomisessa…no esimerkiksi hello ja hallo ne kirjotetaan aika samalla tavalla…ja sanomisessa se danke niin se sanotaan melkein samalla tavalla kun thank you (ich hab Ähnlichkeiten beim Schreiben und beim Sprechen

bemerkt…na zum Beispiel *hello* und *hallo* die werden ganz ähnlich geschrieben…und beim Sprechen wird das *danke* fast gleich ausgesprochen wie *thank you*) (Mädchen, 15)

In der Gruppe 2 werden die folgenden Ähnlichkeiten bemerkt: Wörter, Aussprache und Gebräuche. Durchschnittlich werden 1,1 Ähnlichkeiten pro Proband erwähnt. Beispielantworten:

(7) no ja-sana on melkein sama, eka kirjain vaan vaihtuu…värit on aika samanlaisia (na das Wort für und ist fast gleich, man muss nur den ersten Buchstaben wechseln…die Farben sind ganz ähnlich) (Mädchen, 12)

(8) tapojakin on aika samoja…esimerkiksi kun joku tulee luokkaan niin sanotaan hyvää huomenta rouva mut sit meillä [suomeksi] sanotaan hyvää huomenta opettaja eikä mikään rouva eikä herra (es gibt auch ganz ähnliche Gebräuche…zum Beispiel, wenn jemand in die Klasse kommt, dann sagen wir guten morgen Frau, aber dann bei uns [auf Finnisch] sagen wir guten morgen Lehrer und keine Frau oder keinen Herren) (Mädchen, 6)

In der Gruppe 3 werden als Ähnlichkeiten Wörter, Aussprache und Schreiben erwähnt. Durchschnittlich werden 0,9 Ähnlichkeiten pro Proband erwähnt:

(9) on, sanat on melkein samat...jotkut…sing…no niitä värejä…toi kesä…talvi (ja, die Wörter sind fast gleich…einige…*sing*…und diese Farben…dieser Sommer …Winter) (Junge, 7)

(10) no oon mä vähän [huomannut] niissä sanoissa… (ja habe ich ein bisschen bei den Wörtern [bemerkt]…) (Mädchen, 14)

7.1.4.2 Hast du Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch bemerkt? Welche?

Bei der Frage nach den Unterschieden zwischen Englisch und Deutsch gibt es auch keine sehr großen Unterschiede zwischen den Gruppen. In der Gruppe 1 haben 7 Probanden Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch bemerkt, von denen 6 Probanden auch Beispiele nennen können. Ein Proband sagt, sich an keine Unterschiede erinnern zu können. In der Gruppe 2 haben 6 Probanden Unterschiede zwischen den Sprachen bemerkt und alle 6 können auch Beispiele nennen. 2 Probanden haben keine Unterschiede bemerkt. Bei der Gruppe 3 haben auch 6 Probanden Unterschiede zwischen den Sprachen bemerkt, und alle können hier auch Beispiele nennen. Zwei Probanden haben keine Unterschiede bemerkt.

Unterschiede, die in der Gruppe 1 erwähnt werden, sind Wörter, Aussprache, Schreiben, Buchstaben, Grammatik und die allgemeine Bemerkung, dass die eine

Sprache schwieriger sei als die andere. Durchschnittlich werden 1,6 Unterschiede pro Proband erwähnt.

(11) saksassa on vähän erilaisia kirjaimia…kaksoisässä ja u missä on kaksi pistettä (im Deutschen gibt es einige unterschiedliche Buchstaben…das Doppel-S und U wo es zwei Punkte gibt) (Junge, 13)

(12) oon aika paljon huomannu että melkein kaikki sanat on erilaisia ja saksaa puhutaan erilailla…sillain että ne sanat sanotaan eri tavalla (ich habe ganz oft bemerkt, dass fast alle Wörter unterschiedlich sind und Deutsch unterschiedlich gesprochen wird…so dass die Wörter unterschiedlich ausgesprochen werden) (Mädchen, 17)

In der Gruppe 2 werden die folgenden Unterschiede besprochen: Wörter, Aussprache, Schreiben, Buchstaben und Grammatik. Durchschnittlich werden in dieser Gruppe 1,3 Unterschiede pro Proband erwähnt:

(13) englannissa tulee a ja an, ja saksassa der die ja das, saksassa on ä ja ö ja englannissa ei oo (im Englischen kommen *a* und *an* und im Deutschen kommen *der die* und *das*, im Deutschen gibt's *ä* und *ö*, und im Englischen gibt's das nicht) (Mädchen, 5)

(14) oon…no tota saksassa on aika suhiseva ääni mutta enkussa ei oo niin paljon semmosta (ja…na Deutsch hat einen ganz zischenden Klang aber im Englischen gibt es so etwas nicht so viel) (Mädchen, 21)

In der Gruppe 3 erwähnen die Probanden als Unterschiede Wörter, Aussprache, Buchstaben und Grammatik. Durchschnittlich werden 1,5 Unterschiede pro Proband erwähnt:

(15) ainakin minä-sana ja sinä-sana, noi der das ja die, enkussa on vaan a ja an (zumindest das Wort ich und du, diese *der das* und *die* im Englischen gibt es nur *a* und *an*) (Junge, 7)

(16) saksassa ne [sanat] sanotaan melkein samallalailla ja englannissa melkein erilailla…saksassa on ne suvut (im Deutschen werden die [Wörter] fast gleich ausgesprochen und im Englischen fast unterschiedlich…im Deutschen gibt es diese Genera) (Mädchen, 24)

Interessanterweise vergleichen mehrere Probanden die deutschen bestimmten Artikel *der*, *das* und *die* aus irgendwelchem Grund mit den englischen unbestimmten Artikeln *a* und *an* und sagen, dass diese unterschiedlich sind.

Eine interessante Beobachtung ist, dass in der Gruppe 3 sogar 4 Probanden grammatische Aspekte als Unterschiede sehen (sie können diese Aspekte nicht als

grammatische benennen, beschreiben sie jedoch), während es in den Gruppen 1 und 2 nur je einen Probanden gibt, der in diesem Zusammenhang über Grammatik spricht.

Bei den Fragen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen lässt sich beobachten, dass es mehrere Probanden gibt, die keinen klaren Unterschied zwischen der Sprache als System, dem Sprachenlernen, dem Sprachunterricht und sogar dem Land, wo die Sprache gesprochen wird, machen oder machen können:

(17) ne on eri maat! no niissä taivutetaan erilailla ja sanotaan. (es sind unterschiedliche Länder! in denen wird unterschiedlich flektiert und ausgesprochen) (Mädchen, 3)

(18) enkussa lausutaan kaikki eri tavalla ja sitten se on yleisempi kieli ja saksassa lausutaan ihan eri tavalla (im Englischen wird alles unterschiedlich ausgesprochen und dann ist es eine üblichere Sprache und im Deutschen wird völlig unterschiedlich ausgesprochen) (Mädchen, 6)

(19) no esimerkiksi tuolla kun lukee toi trinken, juoda, niin se on englanniksikin drink. sitten kaikkee sing laulaa ja sellatteet on aika samoja. ja sit kun tehään niitä tehtäviä, ristikkoja tehdään molemmissa (na zum Beispiel da steht dieses *trinken*, trinken, das ist auch im Englischen *drink*. dann was weiß ich *sing* singen und solche, die sind ganz ähnlich. und dann wenn wir diese Übungen machen, es werden in den beiden Kreuzworträtsel gemacht) (Mädchen, 6)

Wie aus den Beispielen klar wird, sprechen die Probanden in einer einzelnen Äußerung über verschiedene Ebenen, wie über Länder, wo die Sprachen gesprochen werden und die linguistische Ebene oder die linguistische Ebene und den Fremdsprachenunterricht. Probanden, die „gemischt“ über alle Ebenen der Sprache sprechen, gibt es in jeder Gruppe. Daraus können wir vielleicht schließen, dass die 10-Jährigen die Sprache eher ganzheitlich betrachten, und keine klaren Unterschiede beispielsweise zwischen der Sprache als Struktur und dem Sprachenunterricht machen oder machen können.

7.1.4.3 Hast du Englisch und Deutsch miteinander verglichen? Wie? In welchen Situationen?

Bei der Frage, ob die Probanden selbst Englisch und Deutsch miteinander verglichen haben, kann ein klarer Unterschied zwischen den Gruppen 1, 2 und 3 gesehen werden. In der Gruppe 1 teilen 6 Probanden mit, Englisch und Deutsch miteinander verglichen zu haben, während 2 Probanden sagen, die Sprachen nicht verglichen zu haben. Beispielantworten:

(20) no mä oon vertaillu esim kirjojen avulla ja kattonu niitä sanastoja että mitä samaa ja eroja niistä löytyy ja joskus tunnilla saattaa tulla myös semmosia että tekee mieli kattoo että kun tietää jonkun sanan vaikka englannissa niin että mitä se on saksaksi (ich habe sie zum Beispiel mit Hilfe von Büchern verglichen und diese Vokabularlisten angeschaut, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede es gibt und manchmal passiert es auch im Unterricht, dass ich die Lust habe, irgendein Wort zu checken, das ich auf Englisch weiß, was es auf Deutsch ist) (Mädchen, 15)

(21) oon mä välillä [vertaillut], kotona kun mun pikkuveli lukee mun kirjoja, ja mä teen yleensä enkun ja saksan läksyjä samaan aikaan sillon mä ainakin vertailen niitä, että mitkä on erilaisia ja mitkä samanlaisia sanoja (manchmal habe ich [sie verglichen], zu Hause wenn mein kleinerer Bruder meine Bücher liest und ich normalerweise die Englisch- und Deutschhausaufgaben gleichzeitig mache, dann zumindest vergleiche ich sie miteinander, also welche unterschiedliche und welche ähnliche Wörter sind) (Junge, 8)

(22) kyllä mä joskus oon [vertaillut] esim että moi kuulostaa ihan erilaiselta kun englannissa kun saksassa (ja manchmal habe ich [verglichen], zum Beispiel dass hallo total unterschiedlich im Englischen als im Deutschen klingt) (Mädchen, 23)

In der Gruppe 2 ist es nur ein Proband, der sagt, die Sprachen verglichen zu haben, während 7 Probanden mitteilen, Englisch und Deutsch nicht verglichen zu haben:

(23) oon mä niitä vähän vertaillu…mä katoin silleen kumpiakin kirjoja ja silleen että saksa oli vähän vaikeempi kun englanti…no kun siinä on aika paljon silleen että kirjotetaan jotain outoja kirjaimia no se esim että on se u ja niitten päällä on ne pisteet...enkussa ei oo niin paljon outoja kirjaimia (ich habe sie ein bisschen verglichen…ich habe die beiden Bücher angeschaut und Deutsch war ein bisschen schwieriger als Englisch…na weil da gibt es ganz oft so, dass man irgendwelche komischen Buchstaben schreibt, wie zum Beispiel dieses u und da oben gibt es diese Punkte…im Englischen gibt es nicht so viele komische Buchstaben) (Mädchen, 21)

In der Gruppe 3 sagen keine Probanden, Englisch und Deutsch miteinander verglichen zu haben, also alle 8 Probanden teilen mit, Englisch und Deutsch nicht verglichen zu haben.

Die Probanden auf höherem Sprachbewusstheitsniveau haben also häufiger Englisch und Deutsch selbst miteinander verglichen, während die Probanden auf niedrigerem Sprachbewusstheitsniveau das überhaupt nicht getan haben.

7.1.4.4 Können die Sachen, die du im Englischunterricht gelernt hast, dir beim Deutschlernen nützlich sein? Wie?

Die nächste Frage bezüglich des Sprachenvergleichs ist, ob die Probanden denken, dass etwas, was sie im Englischunterricht gelernt haben, ihnen beim Deutschlernen nützlich sein können. Diese Frage ist für die Probanden eine der schwierigsten Fragen, da insgesamt 6 Probanden aus den Gruppen 2 und 3 sie nicht verstehen oder nichts dazu sagen.

In der Gruppe 1 sind alle 8 Probanden der Meinung, dass zumindest etwas, was sie im Englischunterricht gelernt haben, auch beim Deutschlernen nützlich sein kann. 2 Probanden können jedoch keine Beispiele nennen. Beispielantworten:

(24) voihan niistä olla [hyötyä]…välillä voi olla ääntämisestä ja tosta kirjoittamisesta kun … esim. se tietokone kirjotetaan samalla tavalla englannissa ja saksassa (sie können [nützlich] sein…manchmal bei der Aussprache und bei diesem Schreiben, da zum Beispiel dieser Computer wird auf die gleiche Weise im Englischen und Deutschen geschrieben) (Mädchen, 15)

(25) joistain …esimerkiks jos me nyt vaikka opeteltais värejä täällä niin kyllä näistä muutamasta vois olla hyötyä siinä jos ne osaa englanniksi niin on helpompi muistaa (einige…zum Beispiel wenn wir jetzt hier die Farben lernen würden, dann könnten einige von diesen dabei nützlich sein, wenn man die auf Englisch kennt ist es leichter sich daran zu erinnern) (Junge, 4)

(26) no vois ehkä, esim, niin että pistää englanninkieliset sanat ja saksankieliset sanat niinkun tehtävässä (na ja könnte sein zum Beispiel so, dass man die englischen und deutschen Wörter so stellt wie in der Übung) (Junge, 9)

Im letzten Beispiel spricht der Proband über die DaFnE-Wortschatzübung, in der die Probanden unbekannte deutsche Wörter mit Hilfe der englischen Wörter erschließen sollten. Dazu mehr in Kapitel 7.3.

In der Gruppe 2 sind 4 Probanden, d.h. die Hälfte, der Meinung, dass es nützlich sein kann, auf die schon im Englischunterricht gelernten Sachen beim Deutschlernen zurückzugreifen, aber zwei von ihnen können keine Begründungen oder Beispiele geben. Zwei Probanden meinen, dass die Sachen, die sie im Englischunterricht gelernt haben, beim Deutschlernen nicht nützlich sein könnten, und zwei Probanden antworten nichts oder „Ich weiß nicht“:

(27) no varmaan vois…ainakin niitä harjottelutapoja…silleen että miten niitä kotona harjottelee..kertailee ja sellasta…että kannattaa se sanasto kerrata monta kertaa ainakin jotain viis kertaa että sen oppii varmasti (na vielleicht könnte es sein…zumindest bei den Übungsweisen…also wie man zu Hause

übt…wiederholt und solches…dass es sich lohnt, den Wortschatz vielmals zu wiederholen, zumindest etwa fünfmal so dass man das sicher lernt) (Mädchen, 16)

In der Gruppe 3 meinen 4 Probanden, d.h. die Hälfte, dass zumindest etwas, was sie im Englischunterricht gelernt haben, beim Deutschlernen nützlich sein könnte. Niemand von ihnen kann aber keine Beispiele nennen. Die andere Hälfte antwortet nur mit „Ich weiß nicht“.

7.1.4.5 Sind im Englisch- und Deutschunterricht gleiche Sachen behandelt worden? Welche?

Die letzte Frage bezüglich des Sprachenvergleichs ist, ob die Probanden den Eindruck haben, dass im Englisch- und Deutschunterricht gleiche Sachen behandelt worden sind. In der Gruppe 1 haben 7 Probanden bemerkt, dass im Englisch- und Deutschunterricht gleiche Sachen durchgegangen worden sind. Ein Proband meint, keine solchen Ähnlichkeiten bemerkt zu haben. In der Gruppe 2 sind es 3 Probanden, die meinen, dass im Englisch- und Deutschunterricht gleiche Sachen behandelt worden sind. In der Gruppe 3 gibt es 4 Probanden, nach denen im Englisch- und Deutschunterricht gleiche Sachen behandelt worden sind. Bei dieser Frage können alle Probanden, die meinen, es seien gleiche Sachen im Englisch- und Deutschunterricht behandelt worden, auch Beispiele nennen.

In allen Gruppen werden zweierlei gleiche „Sachen“ erwähnt: gleiche Themeninhalte und gleiche Übungsweisen im Unterricht. In der Gruppe 1 werden die Themeninhalte *Höflichkeit beim Treffen*, *Hobbys* und Grundphrasen wie *Guten Morgen*, *Hallo* erwähnt. Ähnliche Übungsweisen, die besprochen werden, sind Spiele, Abfragen der Vokabeln und das Schreiben der Wörter und Sätze ins Heft. In der Gruppe 2 werden als Themeninhalte Verben des Tuns wie *springen* oder *singen* erwähnt und als ähnliche Übungsweisen Spiele, Aussprechen nach dem Vorbild der Lehrerin, Kreuzworträtsel und Schreiben der Sätze genannt. In der Gruppe 3 werden die Themeninhalte *Begrüßungen* und *Fragen* wie *„Wer bist du?“* und Spiele als ähnliche Übungen erwähnt.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Haben Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch bemerkt (und können Beispiele nennen)	8 (8)	7 (7)	7 (6)
Haben Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch bemerkt (und können Beispiele nennen)	7 (6)	6 (6)	6 (6)
Haben Englisch und Deutsch miteinander verglichen	6	1	0
Haben den Eindruck, dass das, was sie im Englischunterricht gelernt haben, ihnen beim Deutschlernen nützlich sein könnten (und können Beispiele nennen)	8 (6)	4 (2)	4 (0)
Haben den Eindruck, dass gleiche Sachen im Englisch- und Deutschunterricht behandelt worden sind (und können Beispiele nennen)	7 (7)	3 (3)	4 (4)

Abb. 11 Sprachenvergleich

Beim Sprachenvergleich können Probanden aus allen Gruppen ziemlich explizit über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch berichten. Bei der Frage zum aktiven Vergleichen zwischen den Sprachen gibt es jedoch Unterschiede zwischen den Gruppen: In der Gruppe 1 haben 6 von 8 Probanden die Sprachen selbst, meistens zu Hause oder im Unterricht, verglichen, während es in der Gruppe 2 nur einen Probanden und in der Gruppe 3 keinen Probanden gibt, der die Sprachen verglichen hat.

Die Probanden der höchsten Sprachbewusstheitsniveaugruppe scheinen vor allem aktiver mit den Sprachen und ihren Sprachkenntnissen umzugehen. Darüber hinaus scheinen sie besser bemerkt zu haben, dass sie zwei Sprachen lernen, die einander auch vielleicht stützen können.

7.1.5 Sprachlernprozesse und -techniken

Die dritte Komponente der Sprachbewusstheit sind die Sprachlernprozesse und -techniken. In den Interviews wurden den Probanden die folgenden Fragen gestellt:

- *Hast du den Eindruck, dass du Deutsch anders lernst, wenn du schon Englisch kennst?*
- *Würdest du sagen, dass deine Englischkenntnisse dein Deutschlernen erleichtert oder erschwert haben, oder dass die Sprachen keinen Einfluss aufeinander haben?*
- *Haben deine Englischkenntnisse dich beim Deutschlernen gestört? Wie?*
- *Haben deine Deutschkenntnisse dich beim Englischlernen gestört? Wie?*
- *Haben deine Englischkenntnisse dir beim Deutschlernen geholfen? Wie?*
- *Haben deine Deutschkenntnisse dir beim Englischlernen geholfen? Wie?*

Die Fragen zu Sprachlerntechniken, die nur 11 Probanden gestellt wurden, lauten wie folgt:

- *Hast du im Englischunterricht Sprachlerntechniken gelernt? Welche?*
- *Hast du im Deutschunterricht Sprachlerntechniken gelernt? Welche?*
- *Hast du irgendwo anders Sprachlerntechniken gelernt? Wo? Welche?*
- *Hast du den Eindruck, dass gleiche Sprachlerntechniken sowohl zum Englisch- als auch Deutschlernen passen?*

7.1.5.1 Hast du den Eindruck, dass du Deutsch anders lernst, wenn du schon Englisch kennst?

Die erste Frage bezüglich der Sprachlernprozesse ist, ob die Probanden denken, dass sie Deutsch irgendwie anders lernen, da sie schon Englisch gelernt haben und Englisch kennen. Verglichen mit den anderen Fragen, die die Probanden eher leicht verstehen können, ist diese Frage für die Probanden schwierig, denn insgesamt 13 Probanden, d.h. mehr als die Hälfte, sagen nichts zu der Frage oder verstehen sie nicht richtig. Viele dieser Probanden erzählen bei dieser Frage davon, auf welche Weise Deutsch und das Deutschlernen anders ist als Englisch und das Englischlernen, und nicht darüber, auf welche Weise das Deutschlernen anders ist, weil man schon Englisch kennt.

In der Gruppe 1 sind 3 Probanden der Meinung, dass sie Deutsch anders lernen, da sie schon Englisch kennen, ein Proband meint jedoch, dass er Deutsch nicht anders lernt, obwohl er schon Englisch kennt. Vier Probanden verstehen die Frage nicht.

In der Gruppe 2 teilen 2 Probanden mit, dass sie Deutsch anders lernen, da sie schon Englisch kennen. 3 Probanden sind der Meinung, dass sie Deutsch nicht anders lernen, obwohl sie schon eine Fremdsprache kennen, drei Probanden verstehen die Frage nicht richtig.

In der Gruppe 3 ist 1 Proband der Meinung, dass das Deutschlernen anders ist, da er schon Englisch kennt, und 1 Proband ist der Meinung, dass Englisch keinen Einfluss auf das Deutschlernen hat. 6 Probanden verstehen die Frage nicht.

Diejenigen, die meinen, dass das Deutschlernen anders ist, wenn sie schon Englisch kennen, d.h. insgesamt 6 Probanden aus allen Gruppen, sind alle der Meinung, dass das Deutschlernen durch Englischkenntnisse erleichtert worden sei:

(28) saksassa olis ollu paljon vaikeempaa kun saksa on niin vaikee kieli mut nyt se on paljon helpompi oppia kun saksa ja englanti on niin samanlaisia (Deutsch wäre viel schwieriger gewesen, da Deutsch so eine schwierige Sprache ist, aber jetzt ist es viel leichter zu lernen, weil Deutsch und Englisch so ähnlich sind) (Junge, 13)

(29) sit kun on toinen kieli niin se on jotenkin helpompaa niinkun tehä niitä tai jotain, no niitä tehtäviä ainakin kun on sen verran samanlaiset kielet (wenn es die zweite Sprache ist dann ist es irgendwie leichter also diese machen oder so, diese Übungen zumindest wenn die Sprachen so ähnlich sind) (Mädchen, 6)

(30) no on se [saksan oppiminen] ehkä vähän helpompaa kun on toi englanti… (na ja es [das Deutschlernen] ist ein bisschen leichter wenn ich Englisch habe) (Mädchen, 14)

7.1.5.2 Würdest du sagen, dass deine Englischkenntnisse dein Deutschlernen erleichtert oder erschwert haben, oder dass sie keinen Einfluss auf das Deutschlernen haben?

Die nächste Frage behandelt dasselbe Thema, sie ist aber expliziter, d.h. ob die Englischkenntnisse der Probanden ihr Deutschlernen erleichtert oder erschwert haben, oder ob sie keinen Einfluss auf das Deutschlernen haben. Diese Frage können mehr Probanden verstehen als die vorige Frage, aber hier gibt es auch 8 Probanden, d.h. ein Drittel, die diese Frage entweder nicht verstehen oder nichts dazu sagen können.

In der Gruppe 1 sind 6 Probanden der Meinung, dass die Englischkenntnisse ihr Deutschlernen erleichtert haben, und 1 Proband ist der Meinung, dass sie das Deutschlernen erschwert haben. Ein Proband versteht die Frage nicht. Keiner in dieser Gruppe ist also der Meinung, dass die Sprachen keinen Einfluss aufeinander haben. Diejenigen Probanden, die sagen, dass ihre Englischkenntnisse ihr Deutschlernen erleichtert haben, erwähnen die folgenden Weisen, wie die Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtert haben: Erstens, dass man sich an die deutschen Wörter besser erinnern kann:

(31) mun mielestä jotenkin helpompaa kun mua auttaa jotkut nää enkun sanat muistaan näitä saksankin sanoja… esim. meillä kotona pelasin saksankielistä tietokonepeliä niin siellä tuli semmonen kysymys että mikä on uida saksaksi niin mua autto vähän muistaan se englanninkielestä (meiner Meinung nach irgendwie leichter da mir einige englische Wörter helfen, mich auch an die deutschen Wörter zu erinnern… zum Beispiel ich habe bei uns zu Hause ein deutschsprachiges Computerspiel gespielt und da ist so eine Frage gekommen, wie schwimmen auf Deutsch heißt und mir hat es ein bisschen geholfen, mich durch das Englische daran zu erinnern) (Junge, 4)

(32) enkku ei oo vaikeuttanu ehkä vähän helpottanu, kun englannissa on samanlaisia sanoja kuin saksassa niin muistaa paremmin (Englisch hat es nicht erschwert, vielleicht ein bisschen erleichtert, da es im Englischen ähnliche Wörter wie im Deutschen gibt, und man sich an diese besser erinnern kann) (Junge, 8)

Zweitens, dass man deutsche Wörter aus den englischen Wörtern erschließen kann:

(33) englanti mun mielestä helpottaa saksan opiskelua…että kun oppii englannissa niitä sanoja niin sitten osaa vähän aavistaa mitä se saksankielinen sana vois tarkottaa (Englisch erleichtert meiner Meinung nach das Deutschlernen…wenn man diese Wörter im Englischen lernt dann kann man ein bisschen ahnen, was das deutsche Wort bedeuten könnte) (Mädchen, 17)

Drittens teilt ein Proband mit, dass er im Englischunterricht Lernstrategien gelernt hat, die er beim Deutschlernen nutzen kann:

(34) englantia oppii helpolla, englannista tietää, miten oppia kaikkia juttuja, kun joskus ei tiennyt miten opetella juttuja (Englisch lernt man leicht, vom Englischen weiß man, wie man alle Sachen lernen kann, wenn man früher nicht wusste wie man Sachen lernen kann) (Junge, 9)

Der Proband, demzufolge die Englischkenntnisse das Deutschlernen erschwert haben, meint, dass die Sprachen durcheinandergehen:

(35) no välillä saattaa melkein sekottaa ne jos vaikka se hallo ja hello niin ne saattaa välillä sekottaa…kyllä se vaikeuttaa ehkä vähän (na manchmal können sie mich fast durcheinanderbringen, zum Beispiel diese *hallo* und *hello* sie können durcheinandergehen…ein bisschen erschwert es vielleicht) (Mädchen, 23)

In der Gruppe 2 meinen 2 Probanden, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtert haben, und 4 Probanden, dass sie keinen Einfluss auf das Deutschlernen haben. Zwei Probanden können die Frage nicht verstehen. Diejenigen, die sagen, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtern, geben als Grund ähnliche

Wörter an, und noch genauer ähnliche Schreibweise und ähnliches Aussprechen der Wörter:

(36) englanti helpottaa saksaa kun niissä on jotain samoja sanoja (Englisch hat Deutsch erleichtert da sie einige gleiche Wörter haben) (Mädchen, 20)

(37) helpottanu…niissä sanojen lausumisessa ja kirjottamisessa (erleichtert…beim Aussprechen der Wörter und beim Schreiben) (Junge, 19)

Interessanterweise und anders als in Gruppe 1 ist es sogar die Hälfte der Gruppe 2, die mitteilt, dass die Englischkenntnisse keinen Einfluss auf das Deutschlernen haben:

(38) ei ne oo vaikuttanu mulla toisiinsa yhtään (bei mir haben sie aufeinander überhaupt keinen Einfluss gehabt) (Mädchen, 16)

In der Gruppe 3 meinen 3 Probanden, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtert haben, während 5 Probanden die Frage nicht verstehen oder nichts dazu sagen wollen. Diejenigen, die meinen, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtert haben, können ihre Meinung jedoch nicht weiter erklären, d.h. *wie* die Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtern:

(39) helpottanu…no siinä että voi oppia paremmin saksaa kun osaa englantia… (erleichtert…na dadurch, dass man besser Deutsch lernen kann wenn man Englisch kann) (Mädchen, 18)

(40) no ehkä enkun opettelu on helpottanu saksaa…emmä tiiä mutta tuntuu siltä että se helpottaa kun ne on samanlaisia kieliä (na vielleicht hat das Englischlernen Deutsch erleichtert…ich weiß nicht aber ich habe den Eindruck, dass es erleichtert da sie ähnliche Sprachen sind) (Mädchen, 22)

Bei dieser Frage kann beobachtet werden, dass die Probanden in der Gruppe 1 ihre Gedanken analytischer und expliziter ausdrücken können als die Probanden in den Gruppen 2 und 3. In der Gruppe 1 erzählen die Probanden über drei verschiedene Weisen, wie die Englischkenntnisse ihnen das Deutschlernen erleichtert haben, während die Probanden aus der Gruppe 2 nur ähnliche Wörter erwähnen, und die Probanden aus der Gruppe 3 überhaupt nicht explizieren können, wie ihre Englischkenntnisse ihnen das Deutschlernen erleichtert haben. Interessant ist auch, dass sogar 4 Probanden der Gruppe 2 der Meinung sind, dass die Fremdsprachen keinen Einfluss aufeinander haben, während es in den anderen Gruppen niemanden gibt, der diese Meinung vertritt.

7.1.5.3 Haben deine Englischkenntnisse dich beim Deutschlernen gestört? Wie? Haben deine Deutschkenntnisse dich beim Englischlernen gestört? Wie?

Mit Hilfe dieser Fragen sollten Informationen dazu erlangt werden, ob die Probanden negativen Transfer bemerkt haben, d.h. ob die Englischkenntnisse bzw. Deutschkenntnisse die Probanden beim Deutsch- bzw. Englischlernen gestört haben.

In der Gruppe 1 teilen 5 Probanden mit, dass die Englischkenntnisse sie beim Deutschlernen nicht gestört haben. Laut 3 Probanden haben die Englischkenntnisse manchmal beim Deutschlernen gestört. Einer dieser Probanden kann nicht begründen, wie ihn Englischkenntnisse gestört haben, aber die zwei anderen begründen ihre Meinungen wie folgt:

(41) voihan se joissain [asioissa] niinku esim se r:n ääntäminen kun joskus sen voi unohtaa se ärrä kun sanoo sillain englannista (ja kann es bei einigen [Sachen] wie zum Beispiel das Aussprechen des Rs wenn manchmal man es vergessen kann wenn man es wie im Englischen sagt) (Mädchen, 15)

(42) mä voin vahingossa laittaa välillä englanninkielellä…välillä mennyt sekasin (ich kann manchmal aus Versehen auf Englisch schreiben… manchmal sind sie durcheinandergegangen) (Junge, 13)

Die Englischkenntnisse haben also einen Probanden beim Aussprechen des Deutschen gestört, und der andere berichtet darüber, dass er manchmal englische Wörter anstatt deutsche Wörter schreibt.

In der Gruppe 2 sagen alle 8 Probanden, dass die Englischkenntnisse sie beim Deutschlernen nicht gestört haben.

In der Gruppe 3 gibt es einen Probanden, der meint, die Englischkenntnisse hätten ihn beim Deutschlernen gestört, und die anderen 7 sagen, sie hätten sie nicht beim Deutschlernen gestört. Die Probandin, die die Englischkenntnisse gestört haben, ist aber der Meinung, dass die Englischkenntnisse beim Deutschlernen gleichzeitig auch helfen:

(43) mulle tulee koko ajan englanninkieliset sanat mieleen mut ei saksankieliset, se häiritsee ja samalla auttaa … jos muistaa sen englanninkielisen sanan niin ne on yleensä aikalailla samanlaisia ne sanat (mir kommen die ganze Zeit englischsprachige Wörter in den Sinn aber keine deutschsprachigen, das stört und gleichzeitig hilft … wenn man sich an das englischsprachige Wort erinnern kann da die sind normalerweise ganz ähnlich die Wörter) (Mädchen, 1)

Es ist interessant zu beobachten, dass die meisten Probanden, die meinen, ihre Englischkenntnisse hätten beim Deutschlernen gestört, in der Gruppe 1 sind. Ein

Grund dafür könnte sein, dass die Probanden in der Gruppe 1 im Allgemeinen die Sprachen bewusst oder unbewusst mehr zu vergleichen scheinen, was wir auch bei den Fragen bezüglich des Sprachvergleichs sehen konnten. Es wäre interessant, diese Behauptung durch eine größere Untersuchung zu überprüfen.

Wenn die Frage umgekehrt gestellt wird, sind die Antworten wieder unterschiedlich: In der Gruppe 1 gibt es nur einen Probanden, der sagt, dass seine Deutschkenntnisse ihn bei Englischlernen gestört hätten. Er kann aber nicht beurteilen, wie oder wobei die Deutschkenntnisse das Englischlernen gestört haben. Es gibt jedoch 2 Probanden, die begründen, warum die Deutschkenntnisse beim Englischlernen nicht stören, nämlich weil sie Englisch schon länger gelernt haben als Deutsch:

(44) no ne [saksan kielen taidot] ei oo kauheesti menny [sekaisin englantiin] … varmaan johtuu siitä kun englantia kuitenkin on oppinu jo kolmosesta, enemmän englanti on saksaan menny sekasin (na die [Deutschkenntnisse] sind nicht viel [mit dem Englischen durcheinandergegangen] vielleicht weil Englisch hat man schon seit der dritten Klasse gelernt, mehr stört Englisch das Deutsche) (Mädchen, 15)

In der Gruppe 2 sind 4 Probanden der Meinung, dass die Deutschkenntnisse beim Englischlernen gestört haben. Ein Proband kann seine Meinung nicht begründen, aber die drei anderen sagen, dass sie aus Versehen deutsche Wörter geschrieben oder auf Deutsch gesprochen haben, wenn sie Englisch schreiben oder sprechen sollten, oder dass ihnen die Wörter auf Deutsch in den Sinn kommen, und nicht auf Englisch:

(45) joskus vähän on…no että mä oon muistanu vaan saksaks sen sanan mutta en englanniks…esimerkiks sen kitaran muistin vaan saksaks (manchmal ein bisschen…na dass ich mich an das Wort nur auf Deutsch erinnert habe aber nicht auf Englisch…zum Beispiel an diese Gitarre konnte ich mich nur auf Deutsch erinnern) (Mädchen, 16)

(46) on ne [saksan kielen taidot] välillä [häirinneet] kun mä oon vahingossa kirjottanu saksaa vaikka olis pitäny kirjottaa englantia (manchmal haben die [Deutschkenntnisse] [gestört], wenn ich aus Versehen Deutsch geschrieben habe obwohl ich Englisch schreiben sollte) (Mädchen, 21)

(47) joskus sanoo vahingossa jonkun saksan sanan kun se on niin samanlainen (manchmal sagt man aus Versehen irgendein deutsches Wort, weil es so ähnlich ist) (Mädchen, 6)

In der Gruppe 3 gibt es eine Probandin, die meint, die Deutschkenntnisse hätten beim Englischlernen gestört, und zwar beim Sprechen:

(48) kyllä ne sanat joskus menee vähän sekasin … mä sanoin jotain englannin tunnilla saksaks vahingossa (die Wörter sind ja manchmal durcheinandergegangen … ich habe aus Versehen etwas im Englischunterricht auf Deutsch gesagt) (Mädchen, 1)

6 Probanden sagen, dass ihre Deutschkenntnisse sie beim Englischlernen nicht gestört haben und ein Proband versteht die Frage nicht richtig.

Bei der ersten Frage, d.h. ob die Englischkenntnisse das Deutschlernen stören, sind insgesamt 20 von 24 Probanden der Meinung, ihre Englischkenntnisse hätten das Deutschlernen nicht gestört, und 4 Probanden der Meinung, die Englischkenntnisse hätten das Deutschlernen manchmal gestört. Von diesen Probanden sind 3 aus der Gruppe 1 und einer aus der Gruppe 3.

Bei der zweiten Frage, d.h. ob die Deutschkenntnisse das Englischlernen stören, meinen insgesamt 18 Probanden, dass die Deutschkenntnisse das Englischlernen nicht gestört hätten und 6 Probanden, dass die Deutschkenntnisse das Englischlernen gestört hätten. Von diesen Probanden kommen 4 aus der Gruppe 2 und die anderen 2 aus den Gruppen 1 und 3.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die meisten Probanden der Meinung sind, dass die eine Fremdsprache die andere nicht stört. Deutschkenntnisse werden von mehr Probanden als manchmal störend empfunden als Englischkenntnisse, und diejenigen, die ihre Deutschkenntnisse beim Englischlernen störend finden, kommen meistens aus der Gruppe 2, während diejenigen, deren Englischkenntnisse manchmal das Deutschlernen stören, aus der Gruppe 1 kamen.

7.1.5.4 Haben deine Englischkenntnisse dir beim Deutschlernen geholfen? Wie? Haben deine Deutschkenntnisse dir beim Englischlernen geholfen? Wie?

Die zwei vorigen Fragen behandelten den negativen Transfer, d.h. ob die Sprachkenntnisse der einen Sprache das Lernen der anderen Sprache stören, und es wurden auch Fragen zum positiven Transfer gestellt, d.h. ob die Sprachkenntnisse einer Fremdsprache den Probanden beim Lernen der anderen Sprache geholfen haben.

Bei der Frage, ob die Englischkenntnisse den Probanden beim Deutschlernen geholfen haben, sind sich die Probanden recht einig und nur der Grad der Explizitheit variiert: Von denjenigen, die eine Antwort geben (3 Probanden antworten nicht oder verstehen die Frage nicht richtig), sind 20 von 21 Probanden der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse ihnen beim Deutschlernen geholfen haben.

In der Gruppe 1 teilen alle 8 Probanden mit, dass ihre Englischkenntnisse ihnen beim Deutschlernen geholfen haben. 5 Probanden begründen ihre Meinung explizit, während 3 Probanden das nicht tun. Nach den 5 Probanden helfen ihre Englischkenntnisse dabei, sich besser an die deutschen Wörter zu erinnern oder die Bedeutung von deutschen Wörtern zu erschließen. Das Schreiben und die Aussprache der Wörter werden auch erwähnt.

(49) On [auttaneet]…sanojen opiskelussa…että jos nyt saksasta otetaan joku sana niin sen voi aavistaa että mikä enkussa on tai toistepäin ([sie] haben [geholfen]...beim Lernen der Wörter...dass wenn man irgendein Wort aus dem Deutschen nimmt man ahnen kann was das im Englischen ist oder umgekehrt) (Mädchen, 17)

(50) on… no jos muistaa että veden enkuks niin se auttaa vähän niin sitten voi muistaa millä alkaa saksassa se (ja...na wenn man sich daran erinnert, wie Wasser auf Englisch ist, dann hilft dies ein bisschen und dann kann man sich daran erinnern, mit welchem Buchstabe es im Deutschen anfängt) (Mädchen, 3)

In der Gruppe 2 gibt es einen Probanden, der meint, seine Englischkenntnisse hätten ihm beim Deutschlernen nicht geholfen, während die anderen 7 der gegenteiligen Meinung sind. Von denjenigen, denen Englischkenntnisse beim Deutschlernen geholfen haben, können 5 Probanden auch ein Beispiel nennen und ihre Meinung begründen. Nach diesen Probanden helfen ihre Englischkenntnisse bei Aufgaben und bei Wörtern. Zwei Probandinnen besprechen darüber hinaus Lernstrategien, die sie im Englischunterricht gelernt haben, und die sie beim Deutschlernen verwendet haben:

(51) on…no ainakin silleen että miten mä voin niinku harjotella (ja… na zumindest dabei wie ich üben kann) (Mädchen, 16)

(52) joo…no jossain että esim. sit kun on opetellu jotain sanoja niin se tulee kun aina sanotaan että harjotelkaa niitä sanoja niin sit tulee vielä että täytyy vähän harjotella vaikka…täytyy lukee jos tulee jotain uusia sanoja …enkusta jää mieleen että niitä pitää harjotella (ja…na zum Beispiel wenn man Wörter gelernt hat, dann kommt es, dass immer gesagt wird, dass man die Wörter üben muss, und dann kommt noch, dass man ein bisschen üben muss, obwohl…man muss lernen, wenn neue Wörter kommen…aus dem Englischen kann man sich daran erinnern, dass man die üben muss) (Mädchen, 6)

In der Gruppe 3 geben 3 Probanden keine Antwort oder verstehen die Frage nicht richtig. Die anderen 5 Probanden sind alle der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse

ihnen beim Deutschlernen geholfen haben. Wobei ihre Englischkenntnisse genau geholfen haben, kann jedoch nur eine Probandin präzisieren:

(53) on…no siinä kun ne sanat on melkein samanlaisia (ja…na dabei weil die Wörter fast ähnlich sind) (Mädchen, 18)

Bei der Frage, ob ihre Deutschkenntnisse ihnen beim Englischlernen geholfen haben, sind sich die Probanden nicht so einig: 6 Probanden sagen, dass sie beim Englischlernen geholfen haben, 13 sagen, dass sie beim Englischlernen nicht geholfen haben, und 5 sagen nichts oder verstehen die Frage nicht richtig.

In der Gruppe 1 sind 3 Probanden der Meinung, dass ihre Deutschkenntnisse ihnen beim Englischlernen geholfen hätten, während 4 Probanden meinen, dass die Deutschkenntnisse ihnen beim Englischlernen nicht geholfen hätten. Ein Proband hat keine Meinung zu dieser Frage. Von den 7 Probanden, die eine Antwort geben, begründen 6 ihre Meinung:

(54) ei, koska me opetellaan englannissa jo vaikeempia asioita (nein, weil wir im Englischen schon schwierigere Sachen lernen) (Junge, 4)

(55) muistaa sanat helpommin (man kann sich an die Wörter besser erinnern) (Junge, 13)

In der Gruppe 2 sind 2 Probanden der Meinung, dass die Deutschkenntnisse ihnen beim Englischlernen geholfen haben, und 4 Probanden sagen, dass sie ihnen beim Englischlernen nicht geholfen haben. Zwei Probanden sagen nichts zu dieser Frage. Von den 6 Probanden, die eine Antwort geben, begründet keiner seine Antwort.

In der Gruppe 3 ist ein Proband der Meinung, dass seine Deutschkenntnisse ihm beim Englischlernen geholfen haben, und 5 Probanden, dass sie ihnen beim Englischlernen nicht geholfen haben. Zwei Probanden geben keine Antwort auf die Frage. Von den 6 Probanden, die die Frage beantworten, begründet eine Probandin ihre Aussage.

(56) ei kun sitä on ollu vasta niin vähän (nein, weil wir es nur so wenig gelernt haben) (Mädchen, 1)

Insgesamt kann gesagt werden, dass fast alle Probanden meinen, Englischkenntnisse hätten ihnen beim Deutschlernen geholfen, während ein Viertel sagt, Deutschkenntnisse hätten ihnen beim Englischlernen geholfen. Der Grund für diesen Unterschied nennen die Probanden auch selbst: Englisch haben sie länger als Deutsch gelernt, weswegen es leichter ist, beim Deutschlernen auf das Englische zurückgreifen

als umgekehrt. Sehr große Unterschiede zwischen den Gruppen gibt es bei diesen Fragen nicht, nur der Grad der Explizität variiert; die Probanden aus Gruppe 1 drücken ihre Meinungen und Aussagen bei diesen Fragen analytischer und expliziter aus als die Probanden aus Gruppe 3:

	Gruppe 1	**Gruppe 2**	**Gruppe 3**
Haben den Eindruck, dass sie Deutsch anders lernen, da sie schon Englisch kennen	3	2	1
Englischkenntnisse haben das Deutschlernen - erleichtert - erschwert - Die Sprachen haben keinen Einfluss aufeinander	- erleichtert 6 - erschwert 1 - keinen Einfluss 0 - keine Antwort 1	- erleichtert 2 - erschwert 0 - keinen Einfluss 4 - keine Antwort 2	- erleichtert 3 - erschwert 0 - keinen Einfluss 0 - keine Antwort 5
Englischkenntnisse stören beim Deutschlernen	3	0	1
Deutschkenntnisse stören beim Englischlernen	1	4	1
Englischkenntnisse helfen beim Deutschlernen	8 (5)	7 (5)	5 (1)
Deutschkenntnisse helfen beim Englischlernen	3 (3)	2 (0)	1 (1)

Abb. 12 Sprachlernprozesse

7.1.5.5 Fragen zu Sprachlerntechniken

Die Fragen zu Sprachlerntechniken wurden nur 11 Probanden gestellt, weswegen sie hier nur kurz behandelt werden. Die Fragen lauten wie folgt:

- *Hast du im Englischunterricht Sprachlerntechniken gelernt? Welche?*
- *Hast du im Deutschunterricht Sprachlerntechniken gelernt? Welche?*
- *Hast du irgendwo anders Sprachlerntechniken gelernt? Wo? Welche?*
- *Hast du den Eindruck, dass dieselben Sprachlerntechniken sowohl zum Englisch- als auch zum Deutschlernen passen?*

Von den 11 Probanden teilen 6 Probanden mit, dass sie Sprachlerntechniken im Englischunterricht gelernt haben. 4 Probanden sagen, keine Sprachlerntechniken im Englischunterricht gelernt zu haben, und 1 Proband versteht die Frage nicht richtig.

Alle, die sagen, Sprachlerntechniken im Englischunterricht gelernt zu haben, können auch Beispiele nennen:

(57) joo niitä muistisääntöjä ollaan käyty…no ainakin semmonen että kun on kumi ja se on se rubber niin se on pehmeellä että kumi on pehmee ja sitten kun on ruler ja kun se on pitkä u niin se tarkottaa että on pitkä viivotin (ja diese Eselsbrücken sind wir durchgegangen…na zumindest so eine, dass der Radiergummi *rubber* heißt und weiche Buchstaben hat und der Radiergummi ist ja weich und dann *ruler* hat ein langes u, und das bedeutet, dass das Lineal lang ist) (Mädchen, 16)

(58) on…että lukee niitä sanoja silleen että harjottelee aina kun tulee uusi kappale niin harjottelee hyvin ja lukee sanat kunnolla (ja… dass man diese Wörter so liest und übt immer wenn eine neue Lektion kommt dass man gut übt und die Wörter gut liest) (Mädchen, 21)

Wie bei der ersten Frage, teilen 6 Probanden mit, dass sie Sprachlerntechniken im Deutschunterricht gelernt haben, während 4 Probanden sagen, keine Sprachenlerntechniken gelernt zu haben. Hier versteht ebenfalls ein Proband die Frage nicht richtig. Es sind jedoch nicht dieselben Probanden, die zu derselben Anzahl der ja/nein/ich weiß nicht-Antworten beitragen, sondern es sind 7 Probanden, die die beiden Fragen auf die gleiche Weise beantworten, und die anderen 4 beantworten die zwei Fragen unterschiedlich.

Bei der zweiten Frage können alle, die sagen, dass sie Sprachenlerntechniken gelernt haben, auch Beispiele nennen:

(59) ope sanoo aina että pitää liiotella kun puhutaan saksaa ja semmosen kortin avulla on hyvä oppia…mikä peittää toisen sanan siitä sanaluettelosta…se on hyvä harjottelutapa (Die Lehrerin sagt immer dass man übertreiben soll wenn wir Deutsch sprechen und mit Hilfe solch einer Karte kann man gut lernen…sie verdeckt ein Wort aus der Wortliste…das ist eine gute Lernweise) (Mädchen, 15)

(60) joo on sekin [saksan opettaja] sanonu että pitää lukee se kappale hyvin ja harjotella sitä suomentamista (ja sie [die Deutschlehrerin] hat auch gesagt, dass man die Lektion gut lesen und das Übersetzen üben soll) (Mädchen, 21)

Da nicht alle 11 Probanden, denen die Fragen zu den Sprachlerntechniken gestellt wurden, bei derselben Englischlehrerin lernen, kann nicht festgestellt werden, ob die Tatsache, dass nicht alle Probanden Sprachlerntechniken im Englischunterricht bemerkt haben, darauf beruht, dass diese Probanden nicht wissen, worum es geht, da es theoretisch möglich ist, dass eine von den zwei Englischlehrerinnen keine

Sprachlerntechniken im Unterricht behandelt hat. Alle Probanden haben jedoch dieselbe Deutschlehrerin, die ihnen Sprachlerntechniken in ihrem Deutschunterricht beigebracht hat, was heißt, dass diejenigen, die meinen, keine Sprachlerntechniken im Deutschunterricht gelernt zu haben, sich nicht an sie erinnern oder einfach nicht wissen, was Sprachlerntechniken sind.

Die dritte Frage bezüglich der Sprachlerntechniken ist, ob die Probanden irgendwo anders Sprachlerntechniken gelernt haben. 7 Probanden sagen, dass sie Sprachlerntechniken nicht woanders gelernt haben, 3 antworten nichts oder verstehen die Frage nicht richtig und 1 Probandin sagt, dass sie Sprachlerntechniken auch zu Hause gelernt hat:

(61) äiti on ainakin kertonu mulle ja opettanu…no kaikkia muistisääntöjä kaikkiin juttuihin mitä ei oo koulussa ollu (meine Mutter hat mir erzählt und beigebracht…na allerlei Eselsbrücken zu allen Sachen, die wir in der Schule nicht behandelt haben) (Mädchen, 16)

Hier kann man auch die Rolle der Familie beim Fremdsprachenlernen sehen, worauf im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

Die letzte Frage hinsichtlich der Sprachlerntechniken ist, ob die Probanden den Eindruck haben, dass dieselben Sprachlerntechniken zu beiden Sprachen passen können. 7 Probanden sind der Meinung, dass dieselben Sprachlerntechniken zu beiden Sprachen passen, während 4 Probanden nicht antworten. Kein Proband sagt also, dass dieselben Sprachlerntechniken nicht zu mehreren Sprachen passen könnten. Eine Beispielantwort:

(62) voi…mä oon lukenu sen enkunkielisen kappaleen ensin englanniksi ja sitte yrittäny suomentaa sen ilman niitä sanoja ja samaten mä teen saksankirjalla (ja…ich habe die englischsprachige Lektion zuerst auf Englisch gelesen und danach versucht, die ohne die Vokabeln zu übersetzen und auf die gleiche Weise lerne ich mit dem Deutschbuch) (Mädchen, 21)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass über die Hälfte von diesen 11 Probanden bemerkt haben, dass die Lehrer auch Sprachlerntechniken gelehrt haben. Die meisten können auch gute Beispiele nennen, was für Sprachlerntechniken sie im Englisch- und Deutschunterricht gelernt haben. Die Probanden erzählen am meisten über Techniken zum Vokabellernen oder zum Übersetzen der Texte im Buch. Nur ein Proband hat auch irgendwo anders Sprachlerntechniken gelernt. Die meisten der Probanden sind der Meinung, dass dieselben Sprachlerntechniken zu beiden Sprachen passen. Auf die

Fragen nach den Sprachlerntechniken antworten jedoch weniger als die Hälfte der Probanden (11 Kinder), weswegen die Ergebnisse für nicht sehr zuverlässig gehalten werden können. Aus diesem Grund wäre eine extensivere Untersuchung zu diesem Thema auch äußerst interessant.

7.1.6 Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Schulerfolg

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob es eine Korrelation zwischen dem Sprachbewusstheitsniveau und dem Schulerfolg der Probanden gibt. Ursprünglich hatte ich die Absicht, die Probanden nach ihren letzten Schulnoten in einigen Fächern zu fragen, um eine Vorstellung von ihrem Schulerfolg zu bekommen. Wie schon erwähnt, haben die Probanden jedoch in der vierten Klasse noch keine Schulnoten bekommen, sondern ausformulierte Bewertungen, nach denen zu fragen schwierig wäre. Stattdessen wurde entschieden, die Deutsch- und Englischlehrerinnen der Schulen zum Schulerfolg der Probanden zu befragen, was schriftlich per E-Mail gemacht wurde.

Die Englischlehrerinnen haben die ausformulierten Bewertungen der Probanden in Schulnoten auf der Skala 4–10 (10 ist die beste Note, 4 die schlechteste) umgewandelt, und die Deutschlehrerin hat Prüfungsnoten von zwei Deutschprüfungen angegeben (auch auf der Skala 4-10). Die Schulnoten sind im Allgemeinen sehr hoch. In der Gruppe mit 24 Probanden geben die Englischlehrerinnen die Note *ausreichend* (7) nur zwei Probanden, während sie die Note *gut* (8) ebenfalls nur zwei Probanden geben. Die Note *sehr gut* (9) bekommen 11 Probanden und die Note *ausgezeichnet* (10) 9 Probanden. Die Deutschlehrerin gibt ebenfalls die Note *ausreichend* (7) nur zwei Probanden, die Note *gut* (8) einem Probanden, die Note *sehr gut* (9) 9 Probanden und die beste Note *ausgezeichnet* (10) 12 Probanden. In der folgenden Tabelle sind die Noten der Probanden zusammengefasst:

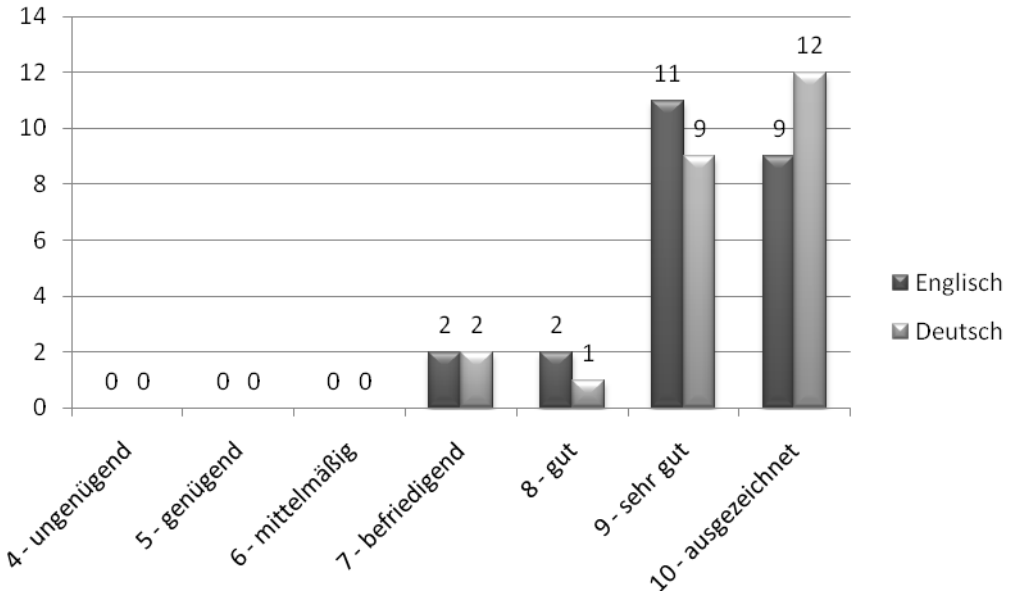

Abb. 13 Schulnoten

Hinsichtlich der Schulnoten kann festgestellt werden, dass es sehr kleine Unterschiede zwischen den Probanden gibt; dürften die Lehrerinnen Schulnoten vergeben, würden die meisten Probanden in Englisch und Deutsch die Note *sehr gut* oder *ausgezeichnet* bekommen.

Demgemäß kann nicht festgestellt werden, dass die unterschiedlichen Sprachbewusstheitsniveaus sich in den Schulnoten manifestieren. In der Gruppe 1 variieren den Schulnoten zwischen 8 und 10, in der Gruppe 2 zwischen 7 und 10 und in der Gruppe 3 ebenfalls zwischen 7 und 10. Da die meisten Probanden in Englisch und Deutsch mit *ausgezeichnet* oder *sehr gut* abschneiden, kann also keine Korrelation zwischen den Sprachbewusstheitsniveaus und dem Schulerfolg festgestellt werden. Interessant wäre es, dieselben Probanden später zu untersuchen, um zu sehen, ob später größere Unterschiede auftauchen und ob diese mit den Sprachbewusstheitsniveaus korrelieren.

Der Grund, warum die Schulnoten der Probanden so gut sind, ist laut den Lehrerinnen der folgende: Die Schüler, die die fakultative Sprache Deutsch wählen, sind im Allgemeinen bessere Schüler und schneiden sowohl in Finnisch als auch in Englisch besser ab als die anderen Schüler. Laut den Lehrerinnen wollen diejenigen Schüler, die schon Probleme mit dem Englischen haben, keine zusätzliche Sprache wählen.

7.1.7 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zu den untersuchten Komponenten der Sprachbewusstheit werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Im Bereich der ersten Komponente, **der Strukturen und Funktionen der Sprache**, können die Kinder über viele unterschiedliche Strukturen der Sprache sprechen. Die lexikalische Ebene ist die meisterwähnte linguistische Ebene. Die Ebene, die von niemandem explizit genannt wird, ist die Grammatik, die aber von vielen beschrieben wird. Bei dieser Komponente können kleine Unterschiede zwischen den Sprachbewusstheitsniveaugruppen gesehen werden: Die Probanden aus der Gruppe 1 und 2 sprechen umfangreicher über die Strukturen der Sprache als die Probanden der Gruppe 3.

Bei der zweiten Komponente, **dem Sprachenvergleich**, kann die Beobachtung gemacht werden, dass fast alle Probanden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch bemerkt haben, weniger Probanden haben jedoch bewusst bzw. aktiv diese Sprachen miteinander verglichen. Über die Hälfte der Probanden (16 von 24) sind der Meinung, dass die Lerneinheiten und Übungstypen, die sie im Englischunterricht gelernt haben, ihnen beim Deutschlernen nützlich sein können. Bei dieser Sprachbewusstheitskomponente unterscheiden sich die Sprachbewusstheitsniveaugruppen stärker voneinander als bei der ersten Komponente: Ähnlichkeiten und Unterschiede sind in allen Gruppen bemerkt worden, aber nur Probanden auf höherem Sprachbewusstheitsniveau haben die Fremdsprachen aktiv miteinander verglichen. Es sind auch größtenteils Probanden auf höherem Sprachbewusstheitsniveau, die meinen, dass die „Sachen“, die sie im Englischunterricht gelernt haben, ihnen beim Deutschlernen nützlich sein können.

Die dritte Komponente sind **die Sprachlernprozesse und -techniken**, wobei die Probanden klar meinen, dass die Fremdsprachen sich eher stützen als stören. Die Sprachlerntechniken haben über die Hälfte der Probanden, die diese Fragen beantworteten, im Englisch- und Deutschunterricht bemerkt. Die Fragen bei dieser Komponente sind abstrakter und dadurch für die Probanden schwieriger zu verstehen, weshalb hier auch Unterschiede zwischen den Sprachbewusstheitsniveaugruppen gesehen werden können: Im Allgemeinen können die Probanden auf höherem Sprachbewusstheitsniveau die abstrakten Fragen besser verstehen als diejenigen auf niedrigerem Sprachbewusstheitsniveau. Dazu sind die Probanden aus der Gruppe 1

stärker der Meinung, dass ihnen besonders die Englischkenntnisse beim Deutschlernen helfen, aber häufiger auch der Meinung, dass die Sprachen einander auch stören können.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Probanden Englisch und Deutsch auf keinen Fall völlig getrennt lernen, sondern dass sie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen bemerkt haben – einige haben die Sprachen sogar bewusst bzw. aktiv verglichen. Die meisten Probanden sind auch der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse ihnen beim Deutschlernen geholfen haben.

Die folgenden Unterschiede können zwischen den Sprachbewusstheitsniveaugruppen bemerkt werden: Die Probanden aus der höchsten Sprachbewusstheitsniveaugruppe scheinen vor allem aktiver mit den Sprachen und ihren Sprachkenntnissen umzugehen. Darüber hinaus scheinen sie öfter die Sprachen zusammen zu betrachten als die Probanden aus der niedrigeren Sprachbewusstheitsniveaugruppe, während die Probanden aus den Gruppen 2 und 3 die Fremdsprachen getrennter zu betrachten scheinen. Aus diesem Grund halten die Probanden der Gruppe 1 die eine Fremdsprache öfter für eine Hilfe beim Lernen der anderen Sprache, aber auch öfter für störend beim Lernen der anderen Sprache. Die Probanden mit höherem Sprachbewusstheitsniveau können die abstrakten Fragen auch besser verstehen als die Probanden mit niedrigerem Sprachbewusstheitsniveau.

7.2 Vorwissen über Fremdsprachen und Fremdsprachlernerfahrungen

Neben der Sprachbewusstheit sollten in den Interviews auch Informationen dazu ermittelt werden, über welches Vorwissen über die Fremdsprachen und das Fremdsprachenlernen die 10-jährigen Kinder vor dem Beginn des Fremdsprachenlernens, besonders vor dem Beginn der L3, verfügten. Nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (2001, 649)[23] verfügt der L3-Lernende bei Beginn des L3-Lernens schon über Fremdsprachenlernerfahrungen, die er beim L2-Lernen gemacht hat. Demgemäß wird hier versucht, herauszufinden, ob die Probanden ihrer Meinung nach über mehr Vorwissen über das Fremdsprachenlernen bei Beginn des L3-Deutschlernens berichten als bei Beginn der L2-Sprache Englisch. Den Probanden wurden die zwei folgenden Fragen gestellt:

[23] Siehe Kapitel 3.2.

- *Wusstest du, wie das Fremdsprachenlernen ist, ehe du mit dem Englischlernen anfingst?*
- *Wusstest du, wie das Fremdsprachenlernen ist, ehe du mit dem Deutschlernen anfingst?*

Falls die Probanden „ja“ antworten, werden ihnen noch weitere Fragen gestellt: *Was wusstest du darüber? Woher wusstest du das?* Mit Hilfe dieser Fragen können Informationen zu den Quellen des Vorwissens und der Art des Vorwissens erlangt werden.

Die Probanden erzählen über viel Vorwissen und Fremdsprachenlernerfahrungen. Die Hälfte der Probanden (12 von den 24 Probanden) teilen mit, schon vor dem Beginn der L2 Fremdsprachenlernerfahrungen gemacht zu haben oder zumindest irgendwelches Vorwissen oder Ahnungen darüber gehabt zu haben, wie das Fremdsprachenlernen sein würde. Sogar 21 Probanden teilen mit, schon Vorwissen über das Fremdsprachenlernen gehabt zu haben als sie mit ihrer L3-Sprache Deutsch anfingen.

Die Quellen und besonders die Art des Vorwissens variieren zwischen den Probanden aber etwas, weswegen es notwendig ist, zuerst die verschiedenen Quellen und die verschiedenen Typen des Vorwissens darzustellen, wonach das Vorwissen und die Fremdsprachenlernerfahrungen, über die die Probanden vor der L2-Sprache verfügten, mit dem Vorwissen und den Fremdsprachenlernerfahrungen, die die Probanden bei Beginn der L3-Sprache hatten, verglichen werden können.

7.2.1 Vorwissensquellen

Bei den Antworten tauchen zwei unterschiedliche Vorwissensquellen auf: Erstens die früheren schulischen Fremdsprachenlernerfahrungen und zweitens die früheren außerschulischen Fremdsprachenlernerfahrungen in der Familie und bei Freunden.

Die früheren schulischen Fremdsprachenlernerfahrungen beziehen sich auf Fremdsprachenlernerfahrungen, die die Probanden im Fremdsprachenunterricht in der Schule gemacht haben. Das heißt, dass einige Probanden die Fremdsprachenlernerfahrungen, die sie im Englischunterricht gemacht haben, im Allgemeinen als Vorwissen über Fremdsprachenlernen berücksichtigen. Genauer gesagt, sind es 9 von 24 Probanden, die der Meinung sind, dass sie schon allgemeines Wissen über Fremdsprachenlernen bei Beginn des Deutschunterrichts hatten, da sie schon Englisch gelernt hatten.

(63) ois se sitten helppoo kun on lukenu jotain muuta kieltä ensin, toisesta kielestä vois osata aika paljon…esimerkiks muutamia eläimiä…esineitä (dann wäre es leicht, wenn man eine Sprache schon gelernt hat, mit Hilfe dieser Sprache könnte man schon ganz viel wissen…zum Beispiel einige Tiere…Gegenstände) (Mädchen, 3)

(64) kyllä mä tiesin sit varmaan, on se sinänsä helppoo kun enkun kieli on melkein sama kun siis saksan kieli mutta siis jotkut sanat on aika samoja ja sit ne vaan lausutaan aika eri tavalla (dann wusste ich schon vielleicht, es ist an sich leicht, da die englische Sprache fast die gleiche ist wie die deutsche Sprache, aber also einige Wörter sind ganz gleich, und dann werden sie nur ganz unterschiedlich ausgesprochen) (Mädchen, 6)

(65) no emmä tienny millasta se saksa on mutta kyllä mä englannista vähän päättelin että millasta se vois olla…että tulee paljon kokeita ja kaikkia tehtäviä (na ich wusste nicht wie dieses Deutsch ist aber aus dem Englischen habe ich ein bisschen erschlossen wie es sein konnte...dass man viele Prüfungen hat und allerlei Übungen) (Mädchen, 16)

Die außerschulischen Fremdsprachenlernerfahrungen in der Familie und bei Freunden sind die zweite Vorwissensquelle, und sie tauchen oft in den Antworten der Probanden auf. Mit den Fremdsprachenlernerfahrungen in der Familie und bei Freunden werden Fremdsprachenlernerfahrungen gemeint, wo die Eltern, Geschwister oder Freunde den Probanden beispielsweise englische bzw. deutsche Wörter oder Phrasen beigebracht hatten, oder den Probanden überhaupt über das Englisch- bzw. Deutschlernen erzählt hatten, bevor die Probanden mit dem Lernen dieser Sprachen anfingen. Insgesamt erzählen 9 von 24 Probanden darüber, dass sie vor dem Englisch- bzw. Deutschunterricht außerschulische Fremdsprachenlernerfahrungen in der Familie und bei Freunden gemacht haben.

(66) mun isosisko on täällä niin se on vähän vanhempi, siltä mä tiesin vähän (meine ältere Schwester lernt hier und sie ist ein bisschen älter, von ihr wusste ich ein bisschen) (Mädchen, 1)

(67) jonkun verran koska iskä opetti mua, opin pari numeroo ja muutaman värin ja pari eläintä (etwas wusste ich, weil mein Vater es mir beigebracht hat, ich hab ein paar Zahlen und einige Farben und ein paar Tiere gelernt) (Junge, 4)

(68) tiesin…no kun tota sitten mä olin jo jyvällä kun mä kattelin mun kaverin kirjaa …se mun kaveri opetti vähän ja kerto vähän mitä tehään yleensä saksan tunnilla (ich wusste…na dann hatte ich schon eine Ahnung da ich in dem Buch meines Freundes blätterte…dieser Freund von mir hat mir ein bisschen beigebracht und hat erzählt, was man normalerweise im Deutschunterricht macht) (Mädchen, 21)

7.2.2 Drei Typen von Vorwissen

Es kann also zwischen zwei wesentlichen Vorwissensquellen unterschieden werden. Die Art von Vorwissen, die die Probanden über das Sprachenlernen hatten, variiert auch zwischen den Probanden. Es können drei unterschiedliche Typen von Vorwissen unterschieden werden, die im Folgenden dargestellt werden.

Der erste Typ von Vorwissen ist *das affektive Vorwissen über das Sprachenlernen*. Mit dem affektiven Vorwissen über das Sprachenlernen sind positive oder negative Einstellungen zum bzw. Vorstellungen über das Sprachenlernen oder über die Sprache gemeint. Mit anderen Worten haben die Lernenden schon vor dem Fremdsprachenunterricht eine Vorstellung darüber, ob das Sprachenlernen beispielsweise Spaß machen oder schwierig sein würde. Insgesamt 10 der 24 Probanden erzählen über affektives Vorwissen, von denen 6 Probanden positive Vorstellungen über die neue Sprache hatten und 4 Probanden negative. Da dieses Vorwissen stark an Gefühle gebunden ist, übt es sicher einen Einfluss auf die Motivation aus und kann dadurch ein wesentlicher Faktor beim Fremdsprachenlernen sein. Die folgenden Beispiele sind Antworten auf die Frage, ob die Probanden vor dem Deutschunterricht etwas über das Deutschlernen wussten:

(69) tiesin, että tunneilla vois olla kivaa, ja tunneilla leikitään (ich wusste, dass der Unterricht Spaß machen würde und dass da gespielt wird) (Mädchen, 2)

(70) joo…no siinä [saksan tunnilla] tulee uusia sanoja, ja sitte se on silleen ihan kivaakin…[*mistä tiesit?*] noku mä olin sitä ennen ollu vuoden englannissa… (ja…no da [im Deutschunterricht] kommen neue Wörter und dann macht er auch Spaß [*woher wusstest du das?*] weil ich davor schon ein Jahr im Englischunterricht war) (Mädchen, 12)

(71) vähän…no että se voi ainakin tuntua ensin vaikeelta…nokun englantikin tuntu ensin vaikeelta (ein bisschen…na dass es einem zumindest am Anfang ein bisschen schwierig vorkommen kann… da mir Englisch auch am Anfang schwierig vorkam) (Mädchen, 24)

(72) no jotenkin…se on aika hankalaa kun uus kieli tulee (na irgendwie…es ist ganz schwierig wenn eine neue Sprache kommt) (Mädchen, 22)

Der zweite Typ von Vorwissen ist *das Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht*. Damit ist Vorwissen darüber gemeint, wie beispielsweise der Fremdsprachenunterricht ist, oder was man da typischerweise macht. 6 von 24 Probanden teilen mit, dass sie Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht hatten.

(73) no kyllä mä veikkasin että se on tämmöstä … suunnilleen melkein samanlaista kun enkuntunnilla, vaan vähän eri kieli ja kirjat mutta muuten samanlaista (na ja ich habe geraten, dass es etwa so ist…ungefähr fast ähnlich wie im Englischunterricht, nur die Sprache und die Bücher sind ein bisschen unterschiedlich, aber sonst ähnlich) (Junge, 9)

Der dritte Typ von Vorwissen ist *das Vorwissen über die Fremdsprache*. Dieses Vorwissen bezieht sich auf Vorwissen über die Sprache selbst. Das heißt, dass der Lernende vielleicht schon im Zielsprachenland gewesen war und schon einige Wörter oder Äußerungen beherrschte oder die Sprache schon woanders gelernt hatte. 8 von 24 Probanden teilen mit, über solches Vorwissen vor dem Fremdsprachenunterricht verfügt zu haben.

(74) no kyllä mä jotain [tiesin]…no tämmöset perussanat tiesin…mun isoveljeltä kun se on nyt kutosella niin sen kautta oon oppinu niitä (na etwas [wusste] ich…na diese Grundwörter wusste ich…von meinem älteren Bruder da er jetzt in der sechsten Klasse ist, also von ihm habe ich dies gelernt) (Mädchen, 23)

(75) no en niin kauheesti mut joitakin sanoja mä tiesin englannista niinkun hello ja thank you…äiti on opettanu ja niitä puhutaan kaikissa ohjelmissa niin on siinä tullu ja oon äidiltä kyselly (na nicht so viel aber einige Wörter wusste ich aus dem Englischen wie *hello* und *thank you*…meine Mutter hat mir das beigebracht und dies wird in allen Programmen gesprochen, also da sind sie aufgetreten und dann habe ich meine Mutter gefragt) (Mädchen, 15)

(76) joo…toi iskä ainakin puhu joskus englantia ja opetti…niinkun koira kissa yes no ja niitä (ja…mein Vater hat irgendeinmal Englisch gesprochen und mir beigebracht…wie Hund, Katze, *yes*, *no* und solche) (Mädchen, 18)

Jetzt ist es interessant zu beobachten, welchen Zusammenhang die verschiedenen Vorwissensquellen und die Vorwissenstypen haben. Der erste Typ von Vorwissen, das affektive Vorwissen, ist der Typ von Vorwissen, dessen Quelle die Probanden am häufigsten nicht nennen können. Die Probanden sind der Meinung, dass sie wussten, dass beispielsweise Englisch Spaß machen würde, können aber nicht beurteilen, woher sie das wussten. Nur 2 von 9 Probanden, die über affektives Vorwissen verfügten, sagen, dass sie solches Vorwissen wegen ihres früheren schulischen Fremdsprachenunterrichts hatten. Mit anderen Worten könnte dies vielleicht bedeuten, dass die erste Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen kann, wenn die Lernenden positive bzw. negative Vorstellungen über die weiteren Fremdsprachen entwickeln.

Die Quelle des Vorwissens über den Fremdsprachenunterricht können die Probanden leichter nennen; 5 Probanden haben Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht, da sie schon früher Fremdsprachenunterricht gehabt haben. 1 Proband hat Informationen über Fremdsprachenunterricht von seinem Freund bekommen.

Woher die Probanden Vorwissen über die Fremdsprache selbst haben, können alle Probanden auch angeben. 7 von 8 Probanden, die mitteilen, Vorwissen über die Fremdsprache vor dem Fremdsprachenunterricht zu haben, haben dieses Vorwissen von ihren Eltern, Geschwistern oder Freunden bekommen. Die Eltern, Geschwister und Freunde haben den Probanden beispielsweise Wörter und Phrasen beigebracht. 1 Proband ist schon im Zielland gewesen, weswegen er angibt, schon etwas über die Sprache gewusst zu haben.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Probanden Vorwissen über das Sprachenlernen sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule erworben haben. Der Typ von Vorwissen variiert zwischen den Probanden. Es können drei Typen von Vorwissen unterschieden werden: Das affektive Vorwissen über das Sprachenlernen, das Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht und das Vorwissen über die Fremdsprache. Das Vorwissen über die Fremdsprache selbst haben die meisten Probanden zu Hause in ihrer Familie und bei Freunden bekommen, wo ihnen elementare Wörter und Phrasen der neuen Fremdsprache beigebracht worden sind, während die Probanden meistens Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht haben, weil sie schon eine Fremdsprache gelernt haben. Die Quelle des affektiven Vorwissens, d.h. der positiven bzw. negativen Vorstellungen über die neue Sprache und das Fremdsprachenlernen, ist für die Probanden schwieriger zu identifizieren, aber wenn eine Quelle angegeben wird, ist es die schon gelernte Fremdsprache.

Woher stammen die drei Typen von Vorwissen?	**Das affektive Vorwissen (berichtet von 42 % der Probanden)**	**Das Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht (berichtet von 25 % der Probanden)**	**Das Vorwissen über die Fremdsprache (berichtet von 33 % der Probanden)**
Schulische Fremdsprachen-lernerfahrungen	X ??	X	
Außerschulische Fremdsprachenlernerfahrungen in der Familie und bei Freunden			X

Abb. 14 Drei Typen von Vorwissen

7.2.3 Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Englischunterricht bzw. Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Deutschunterricht

In den Interviews wurden den Probanden die zwei folgenden Fragen gestellt, um herauszufinden, ob sie über mehr Vorwissen über das Fremdsprachenlernen bei Beginn des L3-Deutschlernens erzählen als bei Beginn der L2-Sprache Englisch.

- *Wusstest du, wie das Fremdsprachenlernen ist, ehe du mit dem Englischlernen anfingst?*
- *Wusstest du, wie das Fremdsprachenlernen ist, ehe du mit dem Deutschlernen anfingst?*

Vor Englisch haben die Probanden keine Fremdsprachen gelernt. Wenn man nur vom schulischen Kontext angeht, könnte man also annehmen, dass die Probanden keine Ahnung haben können, wie das Fremdsprachlernen sein könnte. Wie oben schon erwähnt, teilen jedoch 12 Probanden, d.h. die Hälfte der 24 Probanden mit, schon Fremdsprachenlernerfahrungen gemacht zu haben oder zumindest etwas über das Fremdsprachenlernen vor dem Englischunterricht gewusst zu haben, während die andere Hälfte sagt, dass sie über kein Vorwissen über Sprachenlernen verfügte.

Um das Faktorenmodell von Hufeisen zu bestätigen, sollten mehr als 12 Probanden mitteilen, Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor der L3-Sprache Deutsch gehabt zu haben. Tatsächlich sagen 21 der 24 Probanden, dass sie bei Beginn des Deutschunterrichts schon wussten, wie das Deutschlernen sein würde. 1 Proband hat keine Meinung dazu und zwei Probanden teilen mit, nichts über Fremdsprachen- oder Deutschlernen vor dem Deutschunterricht gewusst zu haben.

Quantitativ unterscheidet sich also die Situation bei Beginn der L2-Sprache klar von der Situation bei Beginn der L3-Sprache, d.h. dass ein wesentlich größerer Teil der Probanden bei Beginn der L3-Sprache über Vorwissen über das Deutsch- und genereller über das Fremdsprachenlernen verfügte als bei Beginn der L2-Sprache. Wie die Situation sich aber qualitativ unterscheidet, d.h. ob die Typen und Quellen des Vorwissens bei Beginn der L2-Sprache und L3-Sprache unterschiedlich sind, wird im Folgenden betrachtet.

Von den 12 Probanden, die mitteilen, Vorwissen über das Fremdsprachenlernen vor dem Englischunterricht gehabt zu haben, hatten 6 Probanden Vorwissen über die Fremdsprache selbst, 2 Probanden affektives Vorwissen und 4 Probanden Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht. Alle 6 Probanden, die Vorwissen über die Fremdsprache hatten, haben dieses Vorwissen außerschulisch in der Familie und von

Freunden erhalten. Die Quelle des affektiven Vorwissens können die 2 Probanden nicht identifizieren, und das Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht stammt bei 2 Probanden von Familie und Freunden, bei 1 Probanden von einem Englischklub und ein Proband kann die Quelle nicht präzisieren.

Von den 21 Probanden, die mitteilen, vor dem Deutschunterricht Vorwissen über das Fremdsprachenlernen gehabt zu haben, d.h. da sie schon Englisch gelernt hatten, erzählen 4 Probanden über Vorwissen über die Fremdsprache selbst, 10 über affektives Vorwissen und 6 über Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht. Ein Proband sagt, vor dem Deutschunterricht Vorwissen über Sprachenlernen gehabt zu haben, kann aber nicht präzisieren, welches Vorwissen. Von den 4 Probanden, die Vorwissen über die Fremdsprache selbst haben, haben 3 dies bei Familie und Freunden erhalten und ein Proband im Ausland. Von den 10 Probanden, die über affektives Vorwissen verfügen, sind 2 Probanden der Meinung, dass sie dies wegen des Englischen haben. Die weiteren 8 Probanden können die Quelle des affektiven Vorwissens nicht nennen. Alle 6 Probanden, die Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht haben, haben dies, weil sie schon Englisch lernen.

Die qualitativen Unterschiede des Vorwissens über das Fremdsprachenlernen vor Englisch- (L2) und Deutschunterricht (L3) können also wie folgt zusammengefasst werden: Vor dem Englischunterricht hatte der größte Teil der Probanden Vorwissen über die Sprache selbst, d.h. Wissen über elementare Wörter oder Phrasen, die ihnen von Familie und Freunden beigebracht worden waren. Ein Drittel der Probanden, die über Vorwissen vor dem Englischunterricht verfügten, wusste etwas über den Fremdsprachenunterricht, weil meistens zu Hause darüber gesprochen worden war. Nur weniger als ein Fünftel des Vorwissens ist affektives Vorwissen.

Vor dem Deutschunterricht jedoch ist fast die Hälfte des Vorwissens affektives Vorwissen, während ungefähr ein Drittel Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht ist. Die Quelle des affektiven Vorwissens kann hier von den meisten nicht definiert werden, nur zwei Probanden identifizieren sie als das frühere Sprachenlernen, während die Quelle des Vorwissens über den Fremdsprachenunterricht klar der frühere Fremdsprachenunterricht ist. Nur ein Fünftel des Vorwissens ist Vorwissen über die Sprache selbst, das hier auch in der Familie und bei Freunden erworben worden war.

Bei den Quellen des Vorwissens gibt es also keine großen Unterschiede zwischen der Situation vor dem L2- und L3-Unterricht außer der Bemerkung, dass bei Beginn des L3-Unterrichts das Vorwissen über den Fremdsprachenunterricht ganz auf dem L2-Unterricht basiert, während es bei Beginn des L2-Unterrichts auf anderen variierenden Quellen basiert. Einen wesentlicheren Unterschied gibt es jedoch bei den Typen des Vorwissens: vor dem L2-Unterricht verfügen die Probanden am häufigsten über Vorwissen über die Sprache selbst und am wenigsten über affektives Vorwissen, während bei Beginn des L3-Unterrichts die Situation umgekehrt ist: die Probanden verfügen am häufigsten über affektives Vorwissen und am wenigsten über Vorwissen über die Sprache. Was können diese Ergebnisse bedeuten?

Dass die Probanden über mehr Vorwissen über die englische Sprache als die deutsche Sprache verfügen, kann auf der Tatsache beruhen, dass die Eltern, Geschwister und Freunde häufiger Englisch können als Deutsch. Darüber hinaus tragen die Medien, wie z.B. das Fernsehen, dazu bei, dass die Kinder schon vor dem Englischunterricht Kontakt mit dem Englischen und mit den englischsprachigen Kulturen haben. Da Englisch auch die erste Fremdsprache der Probanden ist, kann es auch sein, dass die Probanden eine höhere Motivation und mehr Interesse daran haben, schon vor dem Unterricht zumindest etwas in der neuen Sprache sagen zu können, weshalb sie vielleicht ihre Familie und Freunden aktiver gebeten haben, ihnen etwas beizubringen. Bei Beginn der zweiten Fremdsprache ist das Fremdsprachenlernen an sich nämlich nichts Neues.

Eine äußerst interessante Beobachtung ist, dass die Probanden häufiger über affektives Vorwissen verfügen, wenn sie schon eine Fremdsprache gelernt haben und mit einer weiteren Fremdsprache anfangen. Interessant ist dies deswegen, weil der einzige plausible Grund für dieses Phänomen meiner Meinung nach ist, dass die Probanden schon Erfahrungen mit einer Fremdsprache haben. Wenn es nämlich daran läge, dass sie das affektive Vorwissen von ihrer Familie oder Freunden in Form von deren Erfahrungen bekommen haben, dann hätten die Probanden sicher auch bei Beginn der L2 mehr affektives Vorwissen. Es scheint jedoch die erste Fremdsprache zu sein, die darauf einen Einfluss ausübt, ob die Probanden der Meinung sind, dass das L3-Lernen schwierig bzw. leicht sein wird oder Spaß machen wird. Das affektive Vorwissen ist jedoch der Typ von Vorwissen, dessen Quellen die Probanden am wenigsten identifizieren können, weswegen unbedingt mehr Untersuchungen zu

diesem Thema durchgeführt werden sollten, um die These des Einflusses der ersten Fremdsprache näher zu betrachten. Es wäre besonders interessant zu untersuchen, ob die erste Fremdsprache auch bei älteren L3-Lernenden einen affektiven Einfluss auf späteres Fremdsprachenlernen hat.

	Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Englischunterricht	**Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Deutschunterricht**
Insgesamt bei … Probanden	12 / 24	21 / 24
Bei denjenigen, die über Vorwissen vor Englisch- bzw. Deutschunterricht verfügten, ging es um…	-	-
Affektives Vorwissen	2 / 12	**10 / 21**
Vorwissen über Fremdsprachenunterricht	4 / 12	6 / 21
Vorwissen über Fremdsprache	**6 / 12**	4 / 21

Abb. 15 Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Englischunterricht vgl. Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor Deutschunterricht

Zum Schluss ist es noch interessant zu sehen, ob es hier Unterschiede zwischen den drei Sprachbewusstheitsniveaugruppen gibt. Beim Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor dem Englischunterricht können keine großen Unterschiede zwischen den Gruppen gesehen werden. In allen drei Gruppen gibt es Probanden, die kein Vorwissen über Fremdsprachenlernen hatten und auch Probanden, die über Vorwissen über das Fremdsprachenlernen verfügten, meistens, weil Familie oder Freunde ihnen schon etwas beigebracht hatten.

Beim Vorwissen über Fremdsprachenlernen vor dem Deutschunterricht können jedoch einige Unterschiede zwischen den Gruppen gesehen werden. Erstens sind die Probanden aus den Gruppen 1 und 2 viel expliziter in ihren Antworten als die Probanden aus der Gruppe 3. Zweitens erwähnen 7 Probanden aus den Gruppen 1 und 2 wegen des Englischunterrichts Vorwissen über Fremdsprachenlernen zu haben, während es in der Gruppe 3 keine Probanden gibt, die den Englischunterricht erwähnen. Drittens sind die meisten Probanden, die über negatives affektives Vorwissen vor dem Deutschunterricht verfügten, in der Gruppe 3, während diejenigen, die über positives affektives Vorwissen verfügten, in den Gruppen 1 und 2 sind. Viertens gibt es in der Gruppe 3 3 von 8 Probanden, die sagen, über kein Vorwissen vor dem Deutschunterricht verfügt zu haben oder die auf die Frage gar

nicht antworten, während alle Probanden aus den Gruppen 1 und 2 mitteilen, vor dem Deutschunterricht über Vorwissen über das Fremdsprachenlernen verfügt zu haben.

Mit anderen Worten können hier ähnliche Beobachtungen über die Sprachbewusstheitsgruppen gemacht werden wie bei den Sprachbewusstheits-komponenten: Die Probanden der Gruppe 1 können ihre Meinungen expliziter ausdrücken, die Probanden der Gruppen 1 und 2 greifen auf ihre Englischkenntnisse zurück, während die Probanden der Gruppe 3 das nicht machen oder zumindest darüber nicht sprechen. In den Gruppen 1 und 2 haben die Probanden auch positivere Vorstellungen vom Sprachenlernen als die Probanden der Gruppe 3.

7.2.4 Fremdsprachlernerfahrungen

Die Probanden berichten über viel Vorwissen und über unterschiedliche Typen und Quellen des Vorwissens, über die sie schon vor dem Fremdsprachenlernen verfügten. Darüber hinaus erzählen die Probanden noch über viele weitere persönliche Fremdsprachlernerfahrungen, obwohl sie erst seit ein bis drei Jahren Englisch und erst seit zwei Monaten Deutsch lernen. Im Folgenden werden einige Fremdsprachlernerfahrungen dargestellt, über die die 10-Jährigen Kinder erzählen und die sie *außerhalb der Schule* gesammelt haben.

Als besonders bemerkenswert können die Fremdsprachenlernerfahrungen betrachtet werden, die die Probanden mit **ihrer Familie und ihren Freunden** gemacht haben. Mehr als ein Drittel der Probanden (9 von 24 Probanden) hatten schon vor dem Englischunterricht bzw. Deutschunterricht Englisch bzw. Deutsch von ihrer Familie (Eltern, ältere Geschwister) oder Freunden beigebracht bekommen. Meistens hatten die Familienmitglieder und Freunde den Probanden Wörter oder Phrasen wie *hello* und *thank you* beigebracht, aber auch darüber erzählt, wie das Fremdsprachenlernen ist.

Drei Probanden erwähnen zusätzlich, dass sie Material zum Fremdsprachenlernen zu Hause haben, wie **Bücher, Videos und Computerspiele**:

(77) saksan mä alotin tänä vuonna, mutta mulla on sillain että jos mä en muista jotain sanaa niin mulla on sellanen aika epäreilu juttu että meillä on [kotona] semmonen näin paksu kirja ja siinä on kaikki saksan sanat ja siinä on neljän tunnin kestävä saksan opettelufilmi (mit dem Deutschen hab ich dieses Jahr angefangen, aber ich hab es so, dass wenn ich mich an ein Wort nicht erinnere, ich hab so ein unfaires Ding, dass wir so ein dickes Buch [zu

Hause] haben und da drin gibt es alle deutschen Wörter und einen vierstündigen Deutschlernfilm) (Junge, 9)

(78) meillä kotona pelasin saksankielistä tietokonepeliä niin siellä tuli semmonen kysymys että mikä on uida saksaksi niin mua autto vähän muistaan se englanninkielestä (ich habe bei uns zu Hause ein deutschsprachiges Computerspiel gespielt und da ist so eine Frage gekommen, wie schwimmen auf Deutsch heißt und mir hat es ein bisschen geholfen, aus dem Englischen daran zu denken) (Junge, 4)

Zwei Probanden teilen mit, zu Hause englischsprachige Computerspiele, und einer, deutschsprachige Computerspiele zu spielen. Interessant ist, dass alle Probanden, die über solches Material zu Hause verfügen und die darüber erzählen, Jungen sind.

Zwei Probanden erzählen von ihren **Auslandsreisen**, wo sie auch Fremdsprachlernerfahrungen mit dem Englischen und Deutschen gemacht haben:

(79) kun mä joskus kuuntelen englannin sanoja niin siitä mä ymmärrän aika hyvin…kun mä olin kerran Egyptissä niin siellä oli semmonen kanava mistä tuli englanninkielisiä juttuja (wenn ich manchmal englische Wörter anhöre, also davon verstehe ich ganz viel…als ich einmal in Ägypten war, dann da gab's solches Programm, wo's nur englischsprachige Dinge gab) (Junge, 9)

Es muss auch erwähnt werden, dass ein Proband eine zweite Muttersprache neben dem Finnischen hat, was natürlich für ihn auch das Fremdsprachenlernen anders macht, da er auf zwei Muttersprachen zurückgreifen kann. Darüber hinaus gibt es auch einen Probanden, dessen Muttersprache eine andere Sprache ist, und demgemäß ist Finnisch für ihn eine Fremdsprache. Bei diesem Probanden ist Englisch schon eine L3 und Deutsch eine L4.

Es ist wichtig zu bemerken, über wie viele unterschiedliche und persönliche Erfahrungen schon die 10-Jährigen verfügen. Eine besonders wichtige Rolle scheinen die Familie (die Eltern und besonders die Geschwister) und Freunde bei außerschulischen Fremdsprachenlernerfahrungen zu spielen. Die Fremdsprachenlernerfahrungen, über die die Kinder oft schon **vor dem Fremdsprachenunterricht** verfügen, sollten auf keinen Fall vernachlässigt oder übergegangen werden, sondern nach konstruktivistischen und tertiärsprachtheoretischen Prinzipien im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Die Lernenden sollten auch ermutigt werden, alle ihre Erfahrungen und Kenntnisse beim Fremdsprachenlernen zu benutzen und auszunutzen, weil dies das Fremdsprachlernen sinnvoller, persönlicher und dadurch motivierender machen kann.

Auch aus der Sicht des Lehrers wäre es sicher interessant zu wissen, wo und wie die Lernenden Sprachen lernen.

7.3 Erschließen unbekannter deutscher Wörter anhand des Englischen: DaFnE-Wortschatzübung

Der dritte Teil der Untersuchung ist der Sprachtest, die DaFnE-Wortschatzübung, wo getestet wurde, wie die L3-Lernenden neue deutsche Wörter in einer Übung, in der die entsprechenden englischen Wörter vorhanden sind, erschließen. Diese Übung wurde in der Interviewsituation zusammen mit der Interviewerin gemacht, aber die Interviewerin half den Probanden nicht bei den Antworten, sondern fragte nach jeder Antwort danach, woher der Proband wusste, dass das betreffende Wort das richtige Wort sein könnte. Auf diese Weise konnten Informationen nicht nur zum Sprachprodukt, sondern auch zum Sprachlernprozess erlangt werden.

Die Übung (siehe Anhänge 1 und 2) wurde nach den DaFnE-Übungsvorschlägen von Neuner (1999, 18) und von Berger und Colucci (1999, 23) modelliert. Es wurde also eine Wortschatzgruppe gewählt, wo Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch vorhanden sind, was die „Lernbrücke“ von Englisch zu Deutsch ermöglichen kann. Dann wurde eine vergleichende Übung modelliert, wo aus den auf dem Übungsblatt vorhandenen englischen Wörtern die deutschen Wörter erschlossen werden sollten. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Farbbezeichnungen als Wortschatzgruppe gewählt, da es bei den Farben viele Ähnlichkeiten zwischen den englischen und deutschen Wörtern gibt (z.B. *orange – orange, blue – blau, red – rot*), aber auch einige Unterschiede (*yellow – gelb, black – schwarz*), welche mit Hilfe so einer Übung ideal bewusst gemacht werden können. Darüber hinaus wurden die Farbwörter gewählt, da sie zum elementaren Wortschatz gehören und da ich die Information bekommen hatte, dass die Probanden diese Wortschatzgruppe in ihrem Englischunterricht schon behandelt hatten, in ihrem Deutschunterricht aber nicht.

Was ich aber erst am Tag der Durchführung der Untersuchung herausfand, war dass allen Probanden aus der ersten Schule (insgesamt 13 Kinder) die deutschen Farbwörter schon bekannt waren, da es in dieser Schule einen Deutschklub gibt, der seit dem vorigen Frühjahr vor dem Beginn des Deutschunterrichts veranstaltet wird, und wo die Kinder beispielsweise elementaren Wortschatz wie die Farben auf Deutsch lernen können. Über die Existenz eines solchen Klubs hatte ich vor der Durchführung der Untersuchung keine Kenntnis, da die Deutschlehrerin, mit der die

Durchführung der Untersuchung in dieser Schule vereinbart wurde, erst seit Herbst 2009 dort unterrichtete und folglich nichts über den Klub wusste. Hier kann wieder die Beobachtung über die vielfältigen Fremdsprachlernerfahrungen der Kinder schon vor dem offiziellen Fremdsprachenunterricht bestätigt werden.

Weil also über die Hälfte der Probanden die deutschen Farbwörter zumindest einigermaßen kannten (die Probanden aus der zweiten Schule hatten die Farben auf Deutsch glücklicherweise nicht im Deutschunterricht oder irgendwo anders behandelt) werden die Daten der Probanden, die die Farben schon aus dem Deutschklub kannten, und derjenigen Probanden, die die Farben auf Deutsch nicht kannten, getrennt analysiert: Bei denjenigen Probanden, denen die deutschsprachigen Farbwörter neu waren, wird die Übung als Sprachtest, d.h. wie ursprünglich geplant, analysiert und besonders wird betrachtet, inwiefern die Probanden in der Lage sind, unbekannte deutsche Wörter anhand der englischen Wörter zu erschließen. Bei denjenigen, die die Farbwörter schon aus dem Deutschklub kannten, wird die Übung als eine Wiederholungsübung analysiert und nur beobachtet, wie gut sie bei diesen Kindern als Wiederholungsübung dient.

Die DaFnE-Übungen müssen nicht auf den Bereich des Wortschatzes beschränkt werden (siehe Unterkapitel 4.3), hier wurde aber der Bereich des Wortschatzes wegen des Alters der Probanden gewählt, da angenommen wurde, dass dieser Bereich von 10-Jährigen besser beherrscht wird als beispielsweise der grammatische oder landeskundliche Bereich.

In dieser Untersuchung gibt es zwei Varianten der Übung. In der ersten Variante gibt es englische Farbwörter auf dem Übungsblatt und die Probanden haben die Aufgabe, die fehlenden deutschsprachigen Entsprechungen hinzuzufügen. Die deutschen Wörter sind in einem Kasten auf dem Übungsblatt zu finden. (siehe Anhang 1). In der zweiten Variante sollen die Probanden zusätzlich finnische Wörter hinzufügen, die nicht auf dem Übungsblatt stehen (siehe Anhang 2). Mit Hilfe dieser Variation wird versucht herauszufinden, wie das Vorhandensein bzw. das Nicht-Vorhandensein der Muttersprache das Erledigen der Übung und die Begründungen von Antworten beeinflusst.

Wie schon erwähnt, ist die Analyse also zweiteilig: Im ersten Teil wird die DaFnE-Wortschatzübung als Sprachtest betrachtet, und es werden die folgenden zwei Aspekte unter die Lupe genommen: 1. Wie richtig können die Probanden die Übung

erledigen? 2. Was für Erschließungsprozesse tauchen dabei auf? Im zweiten Teil der Analyse wird die Wortschatzübung als eine Wiederholungsübung betrachtet und besonders wird der Punkt untersucht, wie gut die Übung als Wiederholungsübung dient, d.h. ob die Übung den Kindern hilft, die deutschen Wörter wieder zu erinnern.

Da die Probandengruppe eher klein ist (24 Kinder), besonders wenn sie für die Analyse dieses Teils noch in zwei kleinere Untergruppen unterteilt wird (11 Kinder und 13 Kinder), können die Ergebnisse nicht für sehr zuverlässig gehalten werden und sollten eher als richtungweisend interpretiert werden.

7.3.1 Die DaFnE-Wortschatzübung als Sprachtest

Es gab also insgesamt 11 Probanden, die die DaFnE-Wortschatzübung als Sprachtest machten. Ihnen waren die deutschen Farbwörter unbekannt, die englischen Farbwörter kannten sie jedoch schon. 4 Probanden machten die Variante der Übung, wo sie nur die deutschen Wörter hinzufügen sollten, und 7 Probanden die Variante, wo sie sowohl deutsche als auch finnische Farbwörter hinzufügen sollten.

7.3.1.1 Auswertung der Antworten

Von den 11 Probanden, die die Wortschatzübung als Sprachtest machten und die deutschen Wörter für Farben nicht kannten, können zwei Probanden die Übung fehlerfrei machen. 5 Probanden machen zwei Fehler, d.h., die kleinste Fehlerzahl, da es bei der Übung nicht möglich ist, nur einen Fehler zu machen, da die deutschen Wörter schon auf dem Übungsblatt vorhanden sind, weswegen die kleinste Fehlerzahl zwei ist, wenn zwei deutsche Wörter verwechselt werden. Zwei Probanden haben drei Fehler, und zwei Probanden fünf bzw. sechs Fehler.

Die meisten Fehler tauchen bei den Farbwörtern auf, die sich von den englischen Wörtern am meisten unterscheiden, d.h. *schwarz* bzw. *black* und *gelb* bzw. *yellow*. Insgesamt 8 von 11 Probanden machen Fehler bei diesen Wörtern und 7 Probanden bei beiden Wörtern. Andere Farbwörter, bei denen Fehler gemacht werden, sind *grün*, *grau*, *rosa*, *rot*, *orange*, *blau* und *weiß*. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Fehleranalyse dargestellt:

	Übungsvariante	Fehler	Wörter an der falschen Stelle
Proband 15	Eng.-Dt.-Finn.	0	-
Proband 20	Eng.-Dt.-Finn.	0	-
Proband 21	Eng.-Dt.-Finn.	2	Schwarz, gelb
Proband 18	Eng.-Dt.-Finn.	2	Schwarz, gelb
Proband 17	Eng.-Dt.-Finn.	2	Schwarz, gelb
Proband 16	Eng.-Dt.	2	Schwarz, gelb
Proband 22	Eng.-Dt.	2	Grau, grün
Proband 24	Eng.-Dt.	3	Schwarz, gelb, orange
Proband 23	Eng.-Dt.-Finn.	3	Schwarz, gelb, blau
Proband 19	Eng.-Dt.	5	Schwarz, rosa, rot, grün, weiß
Proband 14	Eng.-Dt.-Finn.	6	Schwarz, gelb, rosa, rot, grün, grau

Abb. 16 Die Fehleranalyse der DaFnE-Wortschatzübung

In der Tabelle kann man auch sehen, ob die Probanden die Übung nur mit englischen und deutschen Wörtern machten oder mit englischen, deutschen und finnischen Wörtern. Die Variante scheint keinen großen Einfluss auf die Richtigkeit oder die Fehlerzahl in der Übung auszuüben, da Probanden ohne Fehler, mit zwei bis drei Fehlern oder sogar sechs Fehlern alle die Englisch-Deutsch-Finnisch-Variante bearbeiteten. Jedoch kann auch beachtet werden, dass von den Probanden mit der Englisch-Deutsch-Variante keiner die Übung fehlerfrei macht. Ob dies aber die Tatsache zeigen kann, dass die Englisch-Deutsch-Finnisch-Variante zur Fehlerfreiheit beitragen kann, ist fraglich, da erstens die Probandengruppe zu klein ist, um so etwas zuverlässig zu prüfen, und es zweitens bei diesen Varianten eine Verzerrung gibt, da die eine Variante sieben Mal, die andere aber nur vier Mal auftaucht. Der mögliche Einfluss der Übungsvarianten auf die Ergebnisse wird auch hinsichtlich der Erschließungsstrategien im nächsten Unterkapitel näher betrachtet.

Da die Interview- und Übungssituation auf Tonband aufgenommen wurde, und da die Interviewerin während des Erledigens der Übung die ganze Zeit mit den Probanden über die Übung sprach, war es nachher möglich, die Reihenfolge, in der die Übung

gemacht wurde, zu bestimmen, d.h., welche deutschen Wörter die Probanden zuerst hinzufügten und welche zuletzt. In der Übungssituation wurde klar, dass die Probanden meistens zuerst die leichtesten Wörter ausfüllten (da sie die Interviewerin oft um Erlaubnis fragten, zuerst die leichten Wörter hinzuzufügen), und die schwierigsten übrig ließen und sie erst zum Schluss machten. Es gibt jedoch auch zwei Probanden, die die Übung in der Reihenfolge der englischen Wortliste machten, d.h. von der ersten bis zur letzten Farbe auf der Liste.

Mit Hilfe dieser Informationen können die Wortwahlpräferenzen der Probanden bestimmt werden, d.h. in welcher Reihenfolge sie die Übung bearbeiten. Da die Probanden die meisten Fehler bei den Wörtern machen, bei denen die größten Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch bestehen, d.h. *schwarz* und *gelb*, könnte angenommen werden, dass diese Farben die schwierigsten sind und deshalb auch als letzte hinzugefügt werden. Da zwei Probanden die Übung in der vorherbestimmten Reihenfolge von 1 bis 11 machten, wird die durchschnittliche Reihenfolge sowohl aus den Antworten aller Probanden als auch aus den Antworten von Probanden, die die Übung in einer freien Reihenfolge machten, ermittelt.

In der folgenden Tabelle sind die Werte für die Wortwahlpräferenzen der Schüler ausgewiesen. Beispielsweise ist die Farbe *blue* durchschnittlich die zweite Farbe, die die Probanden bearbeiten, und *pink* die neunte Farbe, die ein deutsches Äquivalent bekommt:

Farbe	Durchschnittlicher Rang	Richtig bei … Proban-den	Farbe	Durchschnittlicher Rang	Richtig bei … Proban-den
Orange	1	10	**Orange**	1	10
Blue	2	10	**Purple/Lilac**	2	11
Brown	2	11	**Brown**	3	11
Purple/Lilac	4	11	**Blue**	4	10
Red	5	9	**Grey**	5	9
Grey	6	9	**Red**	6	9
White	7	10	**White**	7	10
Green	8	9	**Pink**	8	9
Pink	9	9	**Green**	9	9
Yellow	10	4	**Yellow**	10	4
Black	11	3	**Black**	11	3

Abb. 17 Die Wortwahlpräferenzen bei allen (links) bzw. 9 Probanden, die die Übung in einer freien Reihenfolge machten (rechts).

Diese Tabelle bestätigt, dass die Probanden das Ausschlussverfahren bei der Übung anwenden: erst bearbeiten sie die klaren oder einfachen Fälle, und danach die unklaren oder schwierigen Fälle. Das englische Farbwort *orange*, dessen deutsches Äquivalent die meisten Schüler zuerst suchten, hat exakt dieselbe Schreibweise im Englischen und Deutschen. Als nächstes englisches Farbwort wählen die meisten Schüler *blue*, das auch dem deutschen Wort *blau* recht ähnlich ist. Entsprechend dieser Logik befindet sich das Farbwort *black* am Ende der Präferenztabelle, was bedeutet, dass es von den meisten Schülern erst gegen Ende des Tests bearbeitet wurde.

In dieser Tabelle kann man noch klar sehen, bei welchen Wörtern die Probanden die meisten Fehler machen. Für *brown* und *purple/lilac* können alle Probanden das richtige Äquivalent finden, während für *yellow* nur 4 Probanden und für *black* nur 3 Probanden das richtige Äquivalent finden.

Zwischen den zwei Varianten der Tabelle gibt es keine sehr großen Unterschiede: in der ersten Variante (links), in der auch die Ergebnisse derjenigen Probanden sind, die die Übung in der vorherbestimmten Reihenfolge machten, kann bemerkt werden, dass das bei einigen Farben, die sich am Anfang der Übung befinden, wie *blue*, von Vorteil

ist, während es sich bei einigen der Farben, die sich am Ende der Übung befinden, wie *purple/lilac*, nachteilig auswirkt. In der zweiten Variante (rechts) jedoch ist diese Verzerrung korrigiert worden.

7.3.1.2 Erschließungsprozess

Während die Probanden die Übung machten, stellte die Interviewerin ihnen Fragen danach, wie sie zu den Antworten gekommen waren, d.h. worauf ihre Antworten basierten. Auf diese Weise können Informationen zum Sprachlernprozess erlangt werden. Da die Übung eine DaFnE-Übung ist, in der die Absicht klar ist, unbekannte deutsche Wörter anhand der englischen Wörter zu erschließen, wird natürlich angenommen, dass die englischen Wörter auch am häufigsten als Hilfe beim Erschließen der deutschen Wörter verwendet werden. Da sich nicht alle Farbwörter z.B. wie *schwarz* aus den englischen Wörtern erschließen lassen, wird angenommen, dass auch andere Quellen außer den englischen Wörtern verwendet werden können. Die Erschließungsprozesse der Probanden werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

Der Vergleich mit dem Englischen ist tatsächlich die meistverwendete Strategie, die den Probanden beim Erschließen der deutschen Wörter als Hilfe dient. Insgesamt wird dieser Vergleich 78 Mal als Erschließungshilfe erwähnt, d.h. durchschnittlich bei 7 Wörtern je Proband (insgesamt gibt es in der Übung 11 Wörter, die erschlossen werden sollen). Die Probanden erwähnen zwei unterschiedliche Aspekte des Vergleichs mit dem Englischen, die ihnen beim Erledigen der Übung helfen: der Vergleich mit dem Schriftbild und der Vergleich mit dem vermuteten Lautbild des Englischen.

Der Vergleich mit dem Schriftbild des Englischen wird insgesamt 56 Mal als Erschließungshilfe erwähnt. Von den 56 Malen führt dieser Vergleich in 50 Fällen zum richtigen Ergebnis (89%). In den meisten Fällen beziehen die Probanden sich auf ähnliche Buchstaben der englischen und deutschen Wörter:

(80) *Red – Rot*[24]*:* se muistuttaa vähän tota red…tossa d:n tilalla on vaan t ja e:n tilalla o (es ähnelt ein bisschen diesem *red*…anstatt d gibt es da nur t und anstatt e ein o) (Mädchen, 20)

[24] Bei den Beispielen bezüglich der Wortschatzübung wird immer zuerst kursiv die Lösung des Probanden angegeben.

(81) *Brown – Braun:* se vaikuttaa niinkun tolta sanalta…siinä on melkein samat kirjaimet (es kommt mir vor wie dieses Wort…es hat fast gleiche Buchstaben) (Mädchen, 17)

Neben ähnlichen Buchstaben werden auch auf Rückgriffe auf die Länge der Wörter gemacht:

(82) *Red – Rot:* se vaikuttaa aika paljo tolta red sanalta…siinä on kolme kirjainta ja molemmat alkaa r:llä, ne on aika samanlaiset (es kommt ganz viel vor wie dieses Wort *red*…es hat drei Buchstaben und die beiden fangen mit einem r an, sie sind ganz ähnlich) (Mädchen, 15)

(83) *Red – Rot:* siinä on kolme kirjainta kanssa (es hat auch drei Buchstaben) (Mädchen, 24)

(84) *Yellow – Schwarz:* no kun se on aika pitkä ja musta se vaan tuntuu et se vois olla ehkä ja mä oon ehkä kuullu sen jossain (na weil es ganz lang ist, und es kommt mir nur so vor, dass es dieses vielleicht sein könnte, und vielleicht habe ich es irgendwo gehört) (Mädchen, 16)

(85) *Yellow – Schwarz:* kumpikin on melko pitkiä (die beiden sind ganz lang) (Mädchen, 18)

Die Wörter, bei denen am häufigsten auf das englische Schriftbild zurückgegriffen werden, sind *orange, grau, blau, rot* und *lila*. Bei *orange*, *blau* und *lila* ist diese Strategie bei allen Probanden erfolgreich, während bei *grau* und *rot* einige *grau* mit *grün* bzw. *rot* mit *rosa* verwechseln, da ihre Schriftbilder tatsächlich auch ähnlich sind. Zwei Probanden schlagen vor, dass *schwarz* wegen der Länge des Wortes ein Äquivalent für *yellow* sein könnte, was als Strategie an sich interessant ist, aber zum falschen Ergebnis führt.

Der Vergleich mit dem vermuteten Lautbild der englischen Wörter wird 17 Mal als Erschließungshilfe genannt. Von diesen 17 Mal führt dieser Vergleich in 16 Fällen (94 %) zum richtigen Ergebnis. Wenn die Probanden auf das Lautbild zurückgreifen, geben sie in fast allen Fällen als Grund an, dass die zwei Wörter ähnlich ausgesprochen werden:

(86) *Brown – Braun:* sanotaan samalla tavalla kun englannissa (es wird auf die gleiche Weise ausgesprochen wie im Englischen) (Mädchen, 24)

(87) *White – Weiß:* sekin kuulostaa aika samalta kun enkussa…siinä on aika sama se äänne…toi alku wai (dies klingt ganz ähnlich wie im Englischen…dieser Laut ist ganz ähnlich…dieser Anlaut wai) (Mädchen, 21)

Die Wörter, bei denen am häufigsten auf das Lautbild zurückgegriffen wird, sind *braun, weiß* und *lila*. Bei allen diesen Wörtern ist diese Strategie 100 % erfolgreich. Interessant ist, dass diese Wörter, und besonders *braun* bzw. *brown* und *weiß* bzw. *white*, in der Aussprache tatsächlich ähnlicher sind als in der Schriftform.

Darüber hinaus wird fünfmal der Vergleich sowohl mit dem Schrift- als auch dem Lautbild als Erschließungshilfe genannt. Diese Fälle betreffen die Wörter *blau* und *braun* und führen alle zum richtigen Ergebnis:

(88) *Brown – Braun:* tääkin vaikuttaa aika samanlaiselta…no noi kirjaimet ja sit jos kokeilee ääntää niin se on aika samanlainen (dies kommt mir auch ganz ähnlich vor…na diese Buchstaben und dann wenn man versucht, es auszusprechen ist es auch ganz ähnlich) (Mädchen, 15)

Der Vergleich mit dem Finnischen wird neben dem Vergleich mit dem Englischen als Erschließungshilfe verwendet. Insgesamt wird 9 Mal auf Finnisch zurückgegriffen, d.h. 0,8 Mal je Proband. Alle Rückgriffe auf Finnisch sind erfolgreich und führen zum richtigen Ergebnis. Auf Finnisch wird nur bei drei Wörtern zurückgegriffen, und zwar bei *gelb, lila* und *rosa*. Eine erfolgreiche Strategie ist dies genau deshalb, weil diese Wörter die einzigen deutschen Farbwörter neben *orange – oranssi* sind, die ähnliche Äquivalente im Finnischen haben: *Gelb* hat etwas Gemeinsames mit dem finnischen *keltainen*[25], *lila* heißt *violetti* oder *lila* auf Finnisch, und *rosa* kennen viele Probanden als eine Farbnuance der Farbe Rot, *roosa* im Finnischen. Vielleicht ist der Grund dafür, warum niemand auf das finnische Wort *oranssi* bei *orange* zurückgreift, der, dass das englische Wort *orange* dem deutschen Wort noch ähnlicher ist, während bei *gelb*, *lila* und *rosa* die finnische Farbbezeichnung ähnlicher ist als die englische.

(89) *Yellow – Gelb:* gelb muistuttaa vähän suomesta tota keltaista (*gelb* ähnelt ein bisschen dem finnischen *keltainen*) (Mädchen, 20)

(90) *Purple/lilac – Lila:* no koska se on violetti [suomeksi] ja sitä joskus suomessakin sanotaan lila (na weil es *violetti* [auf Finnisch] heißt, und manchmal wird es auch im Finnischen *lila* genannt) (23, Mädchen)

(91) *Pink – Rosa:* kun mulle on kerrottu roosasta että minkävärinen se on niin musta vaan tuntuu et se vois olla noin (da mir ist über *roosa* erzählt worden,

[25] Die drei ersten Laute der Wörter *gelb* und *keltainen* klingen vielen Finnen ähnlich [kel], da der Anlaut [g] im finnischen Lautsystem nicht existiert, weshalb viele Finnen ihn als [k] aussprechen.

was für eine Farbe das ist, deswegen kommt es mir einfach so vor) (16, Mädchen)

Assoziationen werden als Erschließungshilfe zwei Mal verwendet, was im einen Fall zum richtigen Ergebnis führt, im anderen aber zum falschen.

(92) *Red – Rosa:* se vois olla vähän niinku kukka ja kukat on yleensä punasia (es könnte ein bisschen wie eine Blume sein und Blumen sind normalerweise rot) (19, Junge)

(93) *Pink – Rosa:* no pink ja red on aika samanlaisia niin nämäkin on molemmat punasen sävyasiaa ja sanat rot ja rosa samantyyppiset niin arvelin että se vois olla siinä (na *pink* und *red* sind ganz ähnlich und diese sind auch beide Farbtöne von Rot und die Wörter *rot* und *rosa* sind ähnlich also ich dachte dass es dies sein könnte) (15, Mädchen)

Neben den Vergleichen mit Englisch und Finnisch und Assoziationen, begründen einige Probanden ihre Antworten mit **„einem Gefühl“**, das sie bei der Wahl des Wortes haben. Sie können also ihre Wahl nicht näher begründen, nur, dass es ihnen als die richtige Wahl vorkommt. Diese Begründung wird 16 Mal erwähnt, und die Hälfte dieser Fälle führt zum richtigen Ergebnis. In der Untersuchungssituation konnte die Beobachtung gemacht werden, dass die Probanden zwei unterschiedliche Gründe dafür anführen, warum sie diese Begründung angeben: Erstens, dass sie nicht verbalisieren können, dass sie Ähnlichkeiten zwischen dem englischen und deutschen Wort oder zwischen einer anderen Quelle und dem deutschen Wort bemerken. Der zweite Grund ist, dass sie keine Begründung für die Wahl haben, d.h., dass sie nicht wissen, warum sie irgendein deutsches Wort als Äquivalent für irgendein englisches Wort wählen, aber etwas sagen wollen:

(94) *Green – Grün:* se on vähän samanlainen ja se vaan jossain tuntuu oikeelta vahvasti (es ist ein bisschen ähnlich und es kommt mir stark als das richtige vor) (Mädchen, 16)

(95) *Black – Gelb:* musta vaan jotenkin tuntuu et se vois olla se (irgendwie kommt es mir einfach so vor, dass es dieses ist) (Mädchen, 14)

Eine interessante Bemerkung ist, das dieses „Gefühl“ bei *rot, grün, orange, lila* und *rosa* immer zum richtigen Ergebnis führt, während es bei *gelb* und *schwarz* immer zum falschen Ergebnis führt. Vielleicht könnte dieses darauf hinweisen, dass bei den Wörtern, die aus dem Englischen erschließbar sind, die Probanden die Begründung ihrer Wahl nicht verbalisieren können, während bei den Wörtern, die sich von den

englischen Wörtern unterscheiden, die Probanden nur etwas als Grund angeben wollen, obwohl sie es eigentlich nicht wissen.

Obwohl die deutschen Wörter den Probanden unbekannt sein sollten, gibt es einige Probanden, die bei einigen Wörtern angeben, sie gekannt zu haben. Dieses **Wissen** ist jedoch einigermaßen fraglich, da von den 4 Fällen, in denen diese Begründung genannt wird, nur zwei richtig sind. Interessant ist, dass dieses falsche Wissen wieder bei *gelb* und *schwarz* vorkommt, während das richtige Wissen bei anderen Wörtern vorkommt (*blau* und *weiß*).

Weitere Begründungen für die Antworten sind **Raten** und **Priorisieren** (die schwierigsten Wörter als die letzten zu wählen und erst dann einzusetzen, wenn sie als einzige Farben übrig sind).

Die Probanden konnten ihre Erschließungsprozesse und Begründungen für die Wahl der Wörter sehr analytisch besprechen, da es nur 6 Fälle von 121 Fällen gibt, wo die Probanden nichts zu ihrem Erschließungsprozess sagen konnten.

Die Übungsvarianten, d.h. ob die Übung nur Englisch und Deutsch oder Englisch, Deutsch und Finnisch enthält, scheinen hier auch keine große Rolle zu spielen, da es keine Unterschiede bezüglich der Erschließungsprozesse und Begründungen der Antworten zwischen den Probanden gibt, die die erste Übungsvariante machten, und denen, die die zweite Übungsvariante machten. Die Probanden, die kein Finnisch auf ihrem Übungsblatt hatten, griffen dennoch auch auf Finnisch zurück.

Die folgende Tabelle fasst die Begründungen der Antworten zusammen. In der rechten Spalte sind die Begründungen je Farbe aufgeführt; nach jeder Begründung ist in runden Klammern der Erfolg der Wahl angegben.

Farbe	Richtig bei … Probanden	Begründung für die Wahl des Wortes (angegeben bei … Probanden)
Orange	10	- **Vergleich - Engl. 9** (erfolgreich 9) - Raten 1 (erfolgreich 0) - Gefühl 1 (erfolgreich 1)
Purple/Lilac	11	- **Vergleich - Engl. 10** (erfolgreich 10) - Vergleich - Finn. 2 (erfolgreich 2) - Gefühl 1 (erfolgreich 1)
Brown	11	- **Vergleich - Engl. 11** (erfolgreich 11)
Blue	10	- **Vergleich - Engl. 9** (erfolgreich 9) - Priorisieren 1 (erfolgreich 0) - Wissen 1 (erfolgreich 1)
Grey	9	- **Vergleich - Engl. 10** (erfolgreich 8) - Raten 1 (erfolgreich 1)
Red	9	- **Vergleich - Engl. 9** (erfolgreich 8) - Assoz. 1 (erfolgreich 1) - Gefühl 2 (erfolgreich 2)
White	10	- **Vergleich - Engl. 10** (erfolgreich 9) - Wissen 1 (erfolgreich 1)
Pink	9	- **Vergleich - Finn. 5** (erfolgreich 5) - Vergleich - Engl. 3 (erfolgreich 3) - Gefühl 2 (erfolgreich 2) - Assoz. 1 (erfolgreich 1) - Raten 1 (erfolgreich 1) - Priorisieren 1 (erfolgreich 0) - keine Begründung 1 (erfolgreich 0)
Green	9	- **Vergleich - Engl. 5** (erfolgreich 4) - Gefühl 2 (erfolgreich 2) - Priorisieren 2 (erfolgreich 2) - Raten 1 (erfolgreich 1) - keine Begründung 1 (erfolgreich 0)
Yellow	4	- **Gefühl 4** (erfolgreich 0) - Vergleich - Finn. 2 (erfolgreich 2) - Priorisieren 2 (erfolgreich 1) - Vergleich - Engl. 2 (erfolgreich 0) - Raten 1 (erfolgreich 1) - Wissen 1 (erfolgreich 0)
Black	3	- **Gefühl 4** (erfolgreich 0) - keine Begründung 4 (erfolgreich 1) - Priorisieren 2 (erfolgreich 2) - Wissen 1 (erfolgreich 0)

Abb. 18 Begründungen der Antworten bei der DaFnE-Übung

Der Vergleich mit dem Englischen wird also als die häufigste Erschließungshilfe genannt. Interessant ist jedoch, dass die Probanden bei denjenigen deutschen Wörtern, die dem Finnischen ähnlicher als dem Englischen sind, eher auf Finnisch zurückgreifen, und auf das englische Lautbild bei denjenigen deutschen Wörtern, deren Aussprache der Aussprache der englischen Wörtern ähnlicher ist als das Schriftbild. Wenn man hier ganz genau sein will, muss man feststellen, dass es sich im Grunde genommen um einen dreisprachigen Vergleich handelt: Es wird nicht nur auf das Englische zurückgegriffen, sondern im Zweifelsfalle auch auf das Finnische.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die 10-jährigen Kinder im Allgemeinen die unbekannten deutschen Wörter anhand der englischen Wörter erfolgreich erschließen, bei Bedarf aber auch andere Erschließungshilfen wie den Vergleich mit dem Finnischen verwenden.

Im folgenden Unterkapitel wird näher betrachtet, welche Unterschiede es zwischen den Probanden beim Erschließen unbekannter Wörter gibt, und ob diese Unterschiede mit den Sprachbewusstheitsniveaus korrelieren.

7.3.1.3 Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Erschließen unbekannter Wörter

Die Wortschatzübung machten insgesamt 11 Probanden als Sprachtest, von denen drei Probanden in der ersten Sprachbewusstheitsgruppe sind, während vier in der zweiten und vier in der dritten Gruppe sind.

Fehler tauchen in allen Gruppen auf. Die zwei Probanden, die die Übung fehlerfrei erledigen, sind in den Gruppen 1 und 2. Dennoch können hinsichtlich der Fehlerzahl keine großen Unterschiede zwischen den Gruppen gesehen werden, wie aus der Abbildung 17 (unten) hervorgeht.

Bei den Erschließungsprozessen können jedoch einige Unterschiede zwischen den Gruppen gesehen werden. Die Probanden der Gruppen 1 und 2 erzählen über eine breitere Variation der Erschließungshilfen als die Probanden der Gruppe 3. In der Gruppe 1 erwähnen alle drei Probanden den Vergleich mit dem englischen Schriftbild, den Vergleich mit dem Finnischen und das Priorisieren. Darüber hinaus erwähnen zwei Probanden aus der Gruppe 1 den Vergleich mit dem englischen Lautbild und je ein Proband Assoziationen, ein „Gefühl“, und „Wissen“. Die erfolgreichsten Erschließungshilfen sind bei dieser Gruppe der Vergleich mit dem Englischen (Schrift- und Lautbild) und der Vergleich mit dem Finnischen, bei denen keine Fehler gemacht werden. Bei den Begründungen „Wissen“, „Gefühl“ oder Priorisieren werden Fehler gemacht.

In Gruppe 2 erwähnen alle vier Probanden den Vergleich mit dem englischen Schriftbild, 3 Probanden den Vergleich mit dem englischen Lautbild, den Vergleich mit dem Finnischen und das Priorisieren. Zwei Probanden sagen, dass sie irgendein Wort schon kennen, während je ein Proband Assoziationen, ein Gefühl und Raten nennt. In dieser Gruppe ist der Vergleich mit dem Finnischen die erfolgreichste Erschließungshilfe, die zu keinen Fehlern führt, und der Vergleich mit dem

englischen Schriftbild und Lautbild, der nur bei einem Probanden zu Fehlern führt. Die Erschließungshilfe, die am häufigsten zu Fehlern führt, ist das Priorisieren.

In Gruppe 3 erwähnen alle vier Probanden den Vergleich mit dem englischen Schriftbild. Zwei Probanden erwähnen den Vergleich mit dem englischen Lautbild, das „Gefühl“ und das Raten und ein Proband den Vergleich mit dem Finnischen als Erschließungshilfe. Die erfolgreichsten Erschließungshilfen in dieser Gruppe sind der Vergleich mit dem englischen Lautbild und mit dem Finnischen (das jedoch nur von einem Probanden erwähnt wird). Bei drei Probanden führt der Vergleich mit dem englischen Schriftbild zu Fehlern und bei zwei Probanden das „Gefühl“ und das Raten. Dazu muss erwähnt werden, dass die zwei Probanden, die die Übung in der vorherbestimmten Reihenfolge von 1 bis 11 machten, und nicht in einer freien Reihenfolge, aus Gruppe 3 stammen.

Diese Ergebnisse können noch in der folgenden Tabelle zusammengefasst gesehen werden. Diejenigen Erschließungshilfen, bei denen Fehler gemacht wurden, sind unterstrichen. Diese können auch in richtigen Antworten resultiert haben, aber hier sind alle Erschließungshilfen unterstrichen worden, bei denen zumindest ein Fehler pro Proband gemacht wurde. Der Erfolg der Erschließungshilfen im Allgemeinen wurde oben in Abbildung 16 dargestellt.

	Fehler	**Erschließungshilfen**
Gruppe 1: Proband 15	0	5 En S, En L, Finn, Ass, Übrig
Gruppe 1: Proband 23	3	5 En S, En L, Finn, Gefühl, Priorisieren
Gruppe 1: Proband 17	2	4 En S, Finn, Wissen, Priorisieren
Gruppe 2: Proband 16	2	5 En S, En L, Finn, Gefühl, Wissen
Gruppe 2: Proband 19	5	5 En S, En L, Finn, Ass, Priorisieren
Gruppe 2: Proband 20	0	3 En S, Finn, Priorisieren
Gruppe 2: Proband 21	2	5 En S, En L, Priorisieren, Wissen, Raten
Gruppe 3: Proband 24	3	3 En S, En L, Raten
Gruppe 3: Proband 18	2	3 En S, En L, Gefühl
Gruppe 3: Proband 14	6	2 En S, Gefühl
Gruppe 3: Proband 22	2	3 En S, Finn, Raten

Abb. 19 Die Bewusstheitsniveaus und Erschließungshilfen. Zu den Abkürzungen: En S= Vergleich mit dem englischen Schriftbild, En L= Vergleich mit dem englischen Lautbild, Finn= Vergleich mit dem Finnischen, Ass= Assoziation, Priorisieren= Die Strategie, das schwierigste Wort als letztes zu lassen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es hinsichtlich der Anzahl der Fehler keine großen Unterschiede zwischen den Bewusstheitsgruppen gibt. Wenn die Erschließungsprozesse unter die Lupe genommen werden, können einige Unterschiede zwischen den Gruppen gesehen werden: Die Probanden aus den Gruppen 1 und 2 verwenden häufiger verschiedene Erschließungshilfen als die Probanden der Gruppe 3. Alle drei Probanden der Gruppe 1 sowie 3 von 4 Probanden der Gruppe 2 erwähnen den Vergleich mit dem Finnischen, während in Gruppe 3 nur ein Proband diesen erwähnt[26]. 6 von 7 Probanden der Gruppen 1 und 2 erwähnen das Priorisieren. In Gruppe 3 verwendet dies niemand. Diejenigen, die die Übung von der ersten bis zur letzten Farbe in der exakten Reihenfolge der Übung machen, stammen aus Gruppe 3, während alle anderen die Übung in einer freien Reihenfolge erledigen. Darüber hinaus erwähnen drei Probanden aus den Gruppen 2 und 3 das Raten, während dies in Gruppe 1 nicht erwähnt wird. Die letzte Beobachtung bezüglich der Unterschiede zwischen den Gruppen ist, dass der Vergleich mit dem englischen Schriftbild bei allen Probanden aus Gruppe 1 zu richtigen Antworten führt, während er in Gruppe 2 bei 3 von 4 Probanden, und in der Gruppe 3 nur bei 1 von 4 Probanden zu richtigen Antworten führt.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die Probanden mit höherem Sprachbewusstheitsniveau häufiger und unterschiedlichere Erschließungshilfen beim Erschließungsprozess verwenden. Darüber hinaus kann die Bemerkung gemacht werden, dass bei den Probanden mit niedrigerem Sprachbewusstheitsniveau der Rückgriff auf das englische Schriftbild öfter zu falschen Antworten führt, während keine Probanden aus der Gruppe 1 Fehler machen, wenn sie mitteilen, dass sie auf das englische Schriftbild zurückgreifen.

7.3.2 Die DaFnE-Wortschatzübung als eine Wiederholungsübung

13 von 24 Probanden haben die deutschen Farbwörter schon im Deutschklub behandelt, weswegen bei ihnen die DaFnE-Wortschatzübung nicht als Sprachtest dienen kann. Bei diesen Probanden wird die Übung als eine Wiederholungsübung betrachtet.

[26] Die Variation zwischen den Übungstypen (Engl.-Dt. bzw. Engl.-Dt.-Finn.) schien auch hier keine Rolle dafür zu spielen, ob auf Finnisch zurückgegriffen wurde oder nicht.

11 von 13 Probanden können die Übung fehlerfrei machen, und zwei Probanden machen 2 Fehler, d.h. sie haben ein Wortpaar verwechselt. Die fehlerhaften Wortpaare sind *lila – rosa* und *schwarz – gelb*.

Auch diesen Probanden wurden Fragen danach gestellt, wie sie zu ihren Antworten kamen. Wie erwartet sagen die meisten, dass sie das deutsche Wort schon kennen. Auf dieses Wissen wird aber weniger zurückgegriffen als vielleicht angenommen werden könnte. Insgesamt gibt es in der Übung bei diesen Probanden 143 verschiedene Antworten (13 Probanden und 11 Wörter), und dieses Wissen wird bei 62 Antworten (43 %) als Begründung für die Antwort gegeben. Wissen taucht bei allen Wörtern auf. Bei 46 Antworten (32 %) wird der Vergleich mit dem Englischen erwähnt (der Vergleich mit dem englischen Schriftbild 38 Mal, dem Lautbild 2 Mal und mit beiden 6 Mal). Der Vergleich mit dem Englischen als Erschließungshilfe wird bei allen Wörtern außer *gelb*, *schwarz* und *rosa* erwähnt, d.h., bei allen Wörtern, die etwas Ähnliches wie die englischen Wörter haben. Darüber hinaus wird der Vergleich mit dem Finnischen (bei 4 Antworten) als Erschließungshilfe bei den Wörtern *gelb* und *rosa* verwendet, aber auch das Priorisieren (bei 2 Antworten, bei den Wörtern *grün* und *rosa*). Bei sogar 29 Antworten wird keine Begründung gegeben, was größtenteils daran liegt, dass es in dieser Gruppe zwei Probanden gibt, die ihre Antworten nicht begründen wollen.

Obwohl die Probanden die Wörter schon früher gelernt haben, scheinen viele Englisch bei der Übung als *Gedächtnishilfe* zu verwenden, d.h., sie bestätigen, dass sie sich an das Wort dadurch richtig erinnern, dass sie Ähnlichkeiten zwischen dem englischen und deutschen Wort zu finden versuchen. Einige sagen auch direkt, dass sie sich nicht an irgendein Wort auf Deutsch erinnern können, weswegen sie völlig auf das englische Wort zurückgreifen.

Von diesen 13 Probanden gehören 5 zur Sprachbewusstheitsgruppe 1, während 4 zur Gruppe 2 und 4 zur Gruppe 3 gehören. Bezüglich der Sprachbewusstheitsniveaus können die Ergebnisse hinsichtlich der Anzahl der verschiedenen Erschließungshilfen nicht zuverlässig mit den Probanden, die die Übung als Sprachtest machen, verglichen werden, da die Anzahl der verschiedenen Erschließungshilfen bei den Probanden, die die Wörter schon kennen, oft gering ist, da sie sich an die Wörter noch gut erinnern, was nichts mit der Sprachbewusstheit zu tun hat. Darüber hinaus werden von diesen Probanden fast keine Fehler gemacht, weswegen auch die Fehleranzahl uns nicht viel

zu den Sprachbewusstheitniveaus sagen kann[27]. Zwei ähnliche Beobachtungen können jedoch gemacht werden: Der Vergleich mit dem Finnischen wird nur bei Probanden der Gruppen 1 und 2 erwähnt (von zwei Probanden der Gruppe 1 und einem Probanden der Gruppe 2), und das Priorisieren wird hier nur von (zwei) Probanden der Gruppe 1 erwähnt.

Bei diesen Probanden machten 8 die Übungsvariante, wo sie nur deutsche Wörter einsetzen sollten, und 5 die Variante, wo sie auch die finnischen Äquivalente angeben sollten. Wie bei den anderen Probanden, die die Übung als Sprachtest machten, scheinen die Übungsvarianten auch bei diesen Probanden keinen Einfluss auf die Antworten auszuüben. Der Vergleich mit dem Finnischen als Erschließungshilfe wird sowohl von den Probanden, die die englisch-deutsch-Variante bearbeiteten, als auch von den Probanden, die die englisch-deutsch-finnisch-Variante machten, erwähnt. Der Rückgriff auf die Muttersprache scheint den Probanden natürlich vorzukommen, wenn dies möglich ist.

Die Probanden, die die Übung als Wiederholungsübung machten, haben meistens positive Meinungen zu einer Übung, wo man zwei Fremdsprachen verwenden soll, in ihrem Fall Englisch und Deutsch. Fast alle von diesen Probanden sind der Meinung, dass Übungen dieser Art nützlich sein könnten. Erstens sagen sie, dass man mit Hilfe solcher Englisch-Deutsch-Übungen leichter Deutsch lernen könnte, aber zweitens auch, dass sie auch beim Englischen helfen könnten:

(96) tehtävästä voi oppia myös englantia, silleen että mä osaan ne [sanat] jo mutta että mä muistan ihan varmasti (durch die Übung kann man auch Englisch lernen, so dass ich die [Wörter] schon kenne, aber dass ich mich an sie ganz sicher erinnere) (Junge, 9)

Insgesamt kann also gesagt werden, dass die DaFnE-Wortschatzübung sich als eine nützliche Wiederholungsübung für Wortschatzeinheiten erweist. Fast alle Kinder können die Übung fehlerfrei und ohne Schwierigkeiten erledigen. Sie haben auch positive Meinungen über die Übung, und meinen, sie könnten mit Hilfe solcher Übungen sowohl Deutsch als auch Englisch besser lernen.

[27] Es gibt hier zwei Probanden, die je zwei Fehler bei der Übung machen; Einer aus der Gruppe 1 und einer aus der Gruppe 3.

7.4 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und ausgewertet. Darüber hinaus werden am Ende des Kapitels Hinweise für DaF-LehrerInnen über das Thema „Kinder als Tertiärsprachenlernende“ zusammengestellt.

Die Berücksichtigung der Tertiärsprachentheorie und -modelle könnte sich meiner Ansicht nach in Finnland als vorteilhaft erweisen. Jedoch sind die Ansätze bisher größtenteils auf theoretischer Ebene verblieben, und obwohl einige praktische Unterrichtsvorschläge ausgearbeitet worden sind – wie die oben in Kapitel 4.2 präsentierten DaFnE-Übungen –, sind sie doch nur als bloße Vorschläge zu werten, deren Angemessenheit nicht untersucht worden ist.

Mit der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wurde versucht, eine empirisch-explorative Untersuchung durchzuführen, die einige der zentralen Thesen der Tertiärsprachentheorie exemplarisch überprüft. Der „typische“ Tertiärsprachen-lernende und seine spezifischen Eigenschaften wurden dadurch kritisch unter die Lupe genommen, dass nicht Erwachsene oder Jugendliche, sondern Kinder als Tertiärsprachenlernende betrachtet werden.

Die Untersuchungsmethoden, die in der Untersuchung verwendet wurden, waren Themeninterviews und Sprachtest. Die Themeninterviews erwiesen sich als eine äußerst gute Untersuchungsmethode für 10-jährige Kinder, da es beim Themeninterview immer die Möglichkeit gibt, die Fragen zu spezifizieren oder umzuformulieren, was die Interviewerin auch oft während der Interviews machen musste, damit die Kinder die Fragen verstehen konnten. Wenn dieselben Fragen den Kindern mit einem schriftlichen Fragebogen gestellt worden wären, wären die Antworten sicher nicht so analytisch und explizit gewesen.

Die DaFnE-Wortschatzübung erwies sich auch als eine brauchbare Untersuchungsmethode, um Informationen über die Fähigkeiten der Kinder zu bekommen, unbekannte Wörter einer Sprache mit Hilfe einer anderen Sprache zu erschließen. Besonders gut funktionierte diese Methode, da die Interviewerin *während* des Erledigens der Übung den Kindern Fragen danach stellte, wie sie zu ihren Antworten gekommen waren. So konnten Informationen nicht nur zum Sprachprodukt, sondern auch zum Sprachlernprozess, und bei dieser Untersuchung besonders Informationen zu den Erschließungsstrategien erlangt werden. Darüber hinaus konnte bemerkt werden, dass die Probanden, wenn die Interviewerin die

Übung scheinbar zusammen mit ihnen machte, sich weniger gestresst fühlten als in einer Testsituation, was auch einen Einfluss auf die Antworten haben kann.

Diese Untersuchungsmethoden erwiesen sich also als gut und nützlich, um Kinder als Tertiärsprachenlernende zu untersuchen, aber sie waren nicht die einzigen Methoden, die bei der Untersuchung verwendet wurden. Genauer gesagt ergaben sich diese Methoden daraus, dass die Methoden, die anfänglich verwendet wurden, nicht bei 10-jährigen Kindern funktionierten. Beim ersten Versuch, Informationen über Kinder als Tertiärsprachenlernende zu erlangen, wurden die Lautes-Denken-Methode bei der Wortschatzübung und Fragebögen anstatt Themeninterviews verwendet. Die Lautes-Denken-Methode, wo die Kinder paarweise die Übung machten und sie kommentieren sollten, führte nicht zu guten Ergebnissen, weil die Kinder sehr wenig sprachen. Die Methode, wo nur ein Kind die Übung zusammen mit der Interviewerin macht, die dem Kind Fragen über die Wahl der Antworten stellt, führte zu wesentlich besseren Ergebnissen. Fragebögen waren nicht sehr erfolgreich, da die Kinder leicht kurze Einwortantworten gaben, während die Interviewerin bei den Themeninterviews immer zusätzliche Fragen stellen konnte und die Fragen besser erklären konnte, falls der Proband sie nicht verstand. Die Fragebögen wurden anfangs deswegen als Methode gewählt, weil sie normalerweise zeitsparender sind als mündliche Interviews, aber letztendlich kann gesagt werden, dass der kürzeste Weg nicht immer zu den besten Ergebnissen führt.

Wegen der explorativ-qualitativen Art der Untersuchung wurde die Analyse der gewonnenen Daten komplett vom Untersuchungsmaterial her bearbeitet. Dies führte zu zeitaufwändigen, gleichzeitig aber äußerst interessanten Analysen. Bei der Frage nach der Sprachbewusstheit wurde entschieden, die Kinder aufgrund ihrer Antworten in drei Sprachbewusstheitsgruppen einzuteilen und die Ergebnisse entsprechend darzustellen. Es konnten klare Unterschiede zwischen den Kindern gesehen werden; ob aber diese Gruppierung die optimale Weise ist, um solche Unterschiede klar herauszuarbeiten, ist unklar. Diese Gruppierung ist als ein erster ernsthafter Versuch zu werten, unterschiedliche Sprachbewusstheitsniveaus innerhalb einer Gruppe zu ermitteln und darzustellen. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist die methodisch kontrollierte Überprüfung der zentralen Thesen der Tertiärsprachentheorie nach wie vor ein Forschungsdesiderat. Meine Untersuchung ist einer der ersten Schritte, diese Lücke zu schließen.

Das Ziel meiner Untersuchung war herauszufinden, was für Tertiärsprachenlernende 10-jährige L3-Lernende eigentlich sind. Drei Aspekte wurden ausgewählt, mit deren Hilfe Antworten auf die übergreifende Frage erlangt werden sollten: Erstens wurde die Sprachbewusstheit der 10-jährigen L3-Lernenden betrachtet, zweitens, über was für allgemeines Vorwissen über Fremdsprachen und Fremdsprachenlernerfahrungen die Kinder bei Beginn der L3 verfügen, und drittens, ob die Kinder imstande sind, unbekannte deutsche Wörter anhand englischer Äquivalente zu erschließen.

Die Ergebnisse der Untersuchung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Unterschiedliche Niveaus der Sprachbewusstheit können festgestellt werden: auf Nachfrage können einige Kinder expliziter über Sprachen und Sprachenlernen sprechen als andere, die bereits Probleme haben, entsprechende Fragen richtig zu verstehen. Einige Kinder nutzen ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen aktiver als andere.
- Die meisten Kinder verfügen bei Beginn der L3 über Vorwissen über das Fremdsprachenlernen. Am häufigsten handelt es sich um affektives Vorwissen, das auf den Erfahrungen im L2-Unterricht basiert. Ein Drittel der Kinder gibt auch an, dass sie vorab wussten, wie der Deutschunterricht ist, da sie schon Erfahrungen mit Englischunterricht haben.
- Die Probanden können die unbekannten deutschen Wörter mit Hilfe der englischen Wörter im Allgemeinen erfolgreich erschließen, und zwar umso besser, je ähnlicher die englischen und deutschen Farbwörter sind. Die meistverwendete Strategie beim Erschließen ist der Vergleich des Schriftbildes des englischen Wortes mit dem deutschen Wort. Wenn ihnen dies sinnvoller erscheint, vergleichen die Probanden außerdem auch das vermutete Lautbild des deutschen Wortes mit dem vermuteten Lautbild des englischen Wortes. Der Vergleich mit finnischen Farbwörtern findet auch bei einigen Wörtern statt, besonders bei Wörtern, die sich von den englischen im Schrift- oder Lautbild mehr oder weniger stark unterscheiden, wie z.B. *pink – rosa.*
- Als Wiederholungsübung für Wortschatzeinheiten erweist sich die DaFnE-Wortschatzübung als äußerst erfolgreich, denn die Kinder selbst sind der Meinung, dass sie mit Hilfe solcher Übungen sowohl Deutsch als auch Englisch lernen können.

- Es kann keine Korrelation zwischen einem höheren Sprachbewusstheitsniveau und einer besseren Leistung in der DaFnE-Wortschatzübung festgestellt werden. Die Probanden der höheren Sprachbewusstheitsniveaugruppe verwenden jedoch eine breitere Variation an Erschließungshilfen, und wenn sie auf das englische Schriftbild zurückgreifen, führt dies öfter zum richtigen Ergebnis.

Anhand dieser Ergebnisse kann auch die Frage beantwortet werden, inwiefern die Kinder vom „typischen" Tertiärsprachenlernenden abweichen:

Kinder als L3-Lernende bilden **eine heterogene Lerngruppe.** Während Kinder auf höherem Sprachbewusstheitsniveau **kaum** von dem Modell des „typischen", aktiven erwachsenen Tertiärsprachenlernenden abweichen, weisen Kinder auf niedrigerem Sprachbewusstheitsniveau weniger gemeinsame Eigenschaften mit dem „typischen" L3-Lernenden auf.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse gebe ich DaF-LehrerInnen abschließend einige Hinweise zum Thema „Kinder als L3-Lernende":

- Die Kinder verfügen bei Beginn der L3 über allgemeines Vorwissen über das Fremdsprachenlernen. Dieses Vorwissen kann man nutzen und aktivieren. Dies kann den Beginn der neuen Fremdsprache erleichtern. Das Vorwissen über die Fremdsprache und das Fremdsprachenlernen kann beispielsweise am Anfang des neuen Fremdsprachenunterrichts behandelt werden.
- Das Sprachbewusstheitsniveau variiert zwischen den Kindern. Einige Kinder vergleichen Englisch und Deutsch ganz automatisch miteinander und haben bemerkt, dass die Sprachen einander stützen. Alle Kinder haben diese Beobachtungen jedoch nicht gemacht. Wenn im Unterricht systematisch auf relevante Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen verwandten Sprachen eingegangen wird, könnte dies auch denjenigen Kindern helfen, die noch nicht bemerkt haben, dass und wie man Sprachen auf einfachster Ebene vergleichen kann. Die Bewusstmachung und Einübung der entsprechenden Strategien hilft allen Kindern beim Sprachenlernen.
- Die Kinder können unbekannte deutsche Wörter anhand ähnlicher englischer Wörter erschließen. Die Kenntnisse, die die Kinder schon im Englischunterricht erworben haben, sollten aktiv im Deutschunterricht verwendet werden, da dies nicht nur zeitsparend und besonders effizient sein

kann, sondern auch motivierender für die Kinder, die bemerken, dass sie deutsche Wörter ohne große Anstrengung kennen lernen können.

8 Schlusswort und Ausblick

In der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wurden 10-jährige Kinder als Tertiärsprachenlernende betrachtet und untersucht. Als theoretischer Hintergrund dienten konstruktivistische und tertiärsprachtheoretische Ansätze und die relevante Tertiärsprachenkonstellation „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ wurde auch vorgestellt. Der Begriff Sprachbewusstheit wurde definiert und ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen und besonders das Tertiärsprachenlernen erläutert. Mit Hilfe einer qualitativen Fallstudie wurden Informationen zur Sprachbewusstheit, zum Vorwissen über Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen und zur Fähigkeit unbekannte Wörter des Deutschen anhand der englischen Äquivalente zu erschließen erlangt, die im zweiten Teil der Arbeit dargestellt wurden.

Durch die Analyse wurde herausgefunden, dass die 10-jährigen Kinder eine heterogene Lerngruppe sind. Zwischen den Sprachbewusstheitsniveaus der Kinder gibt es Unterschiede, besonders dabei, wie aktiv sie auf die schon vorhandenen Sprachkenntnisse zurückgreifen. Hinsichtlich der Sprachbewusstheit weichen die Kinder auf höherem Sprachbewusstheitsniveau kaum von dem Modell des „typischen“ Tertiärsprachenlernenden ab. Bei Beginn der L3 verfügen die meisten Kinder über allgemeines Vorwissen über das Fremdsprachenlernen. Beim Erschließen unbekannter deutscher Wörter auf der Grundlage englischer Wörter sind die Kinder durch Verwendung bestimmter Techniken im Allgemeinen ziemlich erfolgreich. Die Ergebnisse, die in dieser Pro Gradu-Arbeit erzielt wurden, bieten viele interessante Anregungen für weitere Forschungen. Beispielsweise wäre es sehr interessant zu untersuchen, wer eigentlich ein „typischer“ L3-Lernender ist, so wie ihn die Theorie modelliert. Mit anderen Worten wäre es interessant herauszufinden, ob der entscheidende Faktor, der einen Lernenden zu einem „typischen“ L3-Lernenden macht, das Alter ist oder ob nicht doch eher andere Faktoren über die einschlägigen Eigenschaften entscheiden.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag.* Schneider Verlag, Hohengehren.

Apeltauer, Ernst (1997), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs.* Langenscheidt, Berlin.

Barrios, Mario López (2003), „Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch. Beispiele für mehrsprachige Materialentwicklung – Bereich Landeskunde". In: Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2003, 55–62.

Berger, Maria Christina & Colucci, Alfredo (1999), „Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch". In: *Fremdsprache Deutsch* 1 (1999), 22–25.

Dentler, Sigrid (1998), „Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen". In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) 1998, 31–46.

Dentler, Sigrid & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen.* Stauffenburg Verlag, Tübingen.

Dentler, Sigrid (2000), „Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg!" In: Dentler, Sigrid & Hufeisen, Britta (Hrsg.) 2000, 77–97.

Edmondson, Willis J. (2001), „Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie". In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia 2001, 137–154.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Ellis, Rod (1996), *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press, Oxford.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Europarat, Strassburg.

Gnutzmann, Claus (1997), „Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen". In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3 (1997), 227–236.

Groseva, Maria (1998), „Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien". In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) 1998, 133–144.

Güler, Gülten (2000), „Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei. Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5/2 (2000).

Hawkins, Eric (1987), *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hecht, Karlheinz (1994), „Lernziel: Sprachbewusstheit". In: *Die Neuere Sprachen* 93:2 (1994), 128–147.

Helbig, Gerd & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband. De Gruyter, Berlin/New York.

Hentunen, Anna-Inkeri (2002), *Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht.* (unveröffentlichte Dissertation) Universität Jyväskylä, Jyväskylä.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara Paula (1997), *Tutki ja kirjoita*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden.* Stauffenburg Verlag, Tübingen.

Hufeisen, Britta (1998), „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“. In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) 1998, 169–183.

Hufeisen, Britta (1999a), „Aktuelles Fachlexikon“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 1 (1999), 47.

Hufeisen, Britta (1999b), „Deutsch als zweite Fremdsprache“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 1 (1999), 4–6.

Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2000), *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa.* Workshop Bericht Nr. 11, Graz.

Hufeisen, Britta (2001), „Deutsch als Tertiärsprache“. In: Helbig, Gerd & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001, 648–653.

Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Hufeisen, Britta (2003a), „Kurze Einführung in die linguistische Basis“. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2003, 7–11.

Hufeisen, Britta (2003b), „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/3 (2003).

Hufeisen, Britta (2003c), „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden“. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2003, 11–21.

Hufeisen, Britta (2004), „Deutsch und die anderen (Fremd)sprachen im Kopf der Lernenden“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 31 (2004), 19–23.

Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen.* Peter Lang, Frankfurt am Main.

Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.

Kjär, Uwe (2000), „Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner“. In: Dentler, Sigrid & Hufeisen, Britta (Hrsg.) 2000, 41–55.

König, Werner (2005), *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Krumm, Hans-Jürgen (2003), „Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit“. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2003, 35–49.

Kumpulainen, Timo (2008), *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008.* Esa Print Oy, Tampere.

Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2006), *How Languages are Learned.* Oxford University Press, Oxford.

Lindemann, Beate (1998), „L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns“. In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) 1998, 159–168.

Luchtenberg, Sigrid (1995), „Language Awareness. Oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer Fremdsprachenlerntheorie (1995), 36–41.

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.

Lutjeharms, Madeline (1999), „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken“. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 (1999), 7–11.

Macaire, Dominique (1999), „Erziehung der Kinder zur Mehrsprachigkeit: Wahn oder Sinn?“. In *Fremdsprache Deutsch* 1 (1999), 48–50.

Marx, Nicole (2004), „Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb“. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) 2004, 65–79.

Mazza, Elisabetta (1997), „Anfang gut, alles gut – Internationalismen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4 (1997), 211–213.

Mazza, Elisabetta (2004), „Konstruktivistische Lerntheorien und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Am Beispiel Italienisch als Tertiärsprache“. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) 2004, 33–46.

Neuner, Gerhard (1996), „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittsprache Deutsch““. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4 (1996), 211–217.

Neuner, Gerhard (1999), „„Deutsch nach Englisch“. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 (1999), 15–21.

Neuner, Gerhard & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2001), *Didaktisch-methodische Konzeption*. Arbeitsmaterial im Seminar „Grundlagen des Tertiärsprachensprachenlernens“, München.

Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*. Tagungsdokumentation 2003. Kassel University Press, Kassel.

Oomen-Welke, Ingelore & Krumm, Hans-Jürgen (2004), „Aktuelles Fachlexikon“. In: *Fremdsprache Deutsch* 31 (2004), 58.

Pavlovic, Kristina (1999), „Anglizismen im Deutschen“. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 (1999), 61.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.

Rieger, Caroline L. (1999), „Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache““. In: *Fremdsprache Deutsch* 1 (1999), 12–14.

Ringbom, Håkan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon – Buffalo – Toronto.

Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Schmidt, Siegfried J. (1987a), „Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs“. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) 1987, 11–88.

Schmidt, Wilhelm (2004), *Geschichte der deutschen Sprache*. S. Hirzel Verlag, Stuttgart.

Valkoinen kirja koulutuksesta. Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa (1995). Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto, Luxemburg.

Varela, Francisco J. (1987), „Autonomie und Autopoiese“. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) 1987, 119–132.

Wolff, Dieter (1993), „Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen“. In: *Die Neueren Sprachen* 92:6 (1993), 510–531.

Wolff, Dieter (1994), „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“ In: *Die Neueren Sprachen* 93:5 (1994), 407–429.

Anhang 1: DaFnE-Wortschatzübung (Englisch-Deutsch)

Värit – Colours – Die Farben

Etsi laatikosta saksankieliset värisanat ja kirjoita ne englanninkielisten värisanojen seuraksi viivoille:

1. red _____
2. blue _____
3. green _____
4. yellow _____
5. brown _____
6. grey _____
7. white _____
8. black _____
9. orange _____
10. purple/lilac _____
11. pink _____

grau weiß orange
rot schwarz rosa
lila braun grün
blau gelb

Anhang 2: DaFnE-Wortschatzübung (Englisch-Deutsch-Finnisch)

Värit – Colours – Die Farben

Etsi laatikosta saksankieliset värisanat ja kirjoita ne englanninkielisten värisanojen seuraksi viivoille. Kirjoita myös suomenkielinen vastine suomenlipun alle:

1.	red	_____	_____
2.	blue	_____	_____
3.	green	_____	_____
4.	yellow	_____	_____
5.	brown	_____	_____
6.	grey	_____	_____
7.	white	_____	_____
8.	black	_____	_____
9.	orange	_____	_____
10.	purple/lilac	_____	_____
11.	pink	_____	_____

grau weiß orange
rot schwarz rosa
lila braun grün
blau gelb