

TITEL:
DAF ALS DRITTSPRACHE IN INDIEN
„EINE QUERSCHNITTSSTUDIE AM GOETHE-INSTITUT UND AN DER SCHULE“

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in der Sprachlehrforschung
an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Vorgelegt von:
Friederike Heuck
Bremen

(2017)

1. Gutachter: Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber
 2. Gutachter: Prof. Dr. Ulrike Gut
- Tag der mündlichen Prüfung 29.03.2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
Vorwort	12
Einführung	13
I. Theorie	18
1. Mehrsprachigkeit in Indien	18
1.1 Indiens Sprachenvielfalt	18
1.2 Die Geschichte der englischen Sprache in Indien	19
1.3 Die Tertiärsprache Deutsch in Indien	22
1.4 Definition: L1, L2, L3	25
2. Erst und Zweitspracherwerbstheorien/Tertiärsprachendidaktik – ein Forschungsüberblick	25
2.1 Die drei Hypothesen zum Zweitspracherwerb	26
2.1.1 Kontrastivhypothese	26
2.1.2 Identitätshypothese	27
2.1.3 Interlanguagehypothese	29
2.2 Neuere Mehrsprachigkeitserwerbsmodelle	32
2.2.1 DMM (Dynamic Model of Multilingualism)	32
2.2.2 FLAM (Foreign Language Acquisition Model)	33
2.2.3 Faktorenmodell	33
2.2.4 EMM (Ecological Model of Multilinguality)	35
2.3 Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch	35
2.4 Deutsch nach Englisch	38
2.4.1 Forschungsliteratur zum Thema	38
2.4.2 Typologische Unterschiede: Englisch versus Deutsch	38
3. Spracherwerbstheorien – ein Forschungsüberblick	40
3.1 Studien zu den Erwerbsreihenfolgen in DaZ/DaF	41
3.1.1 Erwerbsreihenfolgen für Englisch als Zweitsprache nach PIENEMANN	47
3.1.2 Erwerbsstufen im Deutschen	49
3.2 Profilanalyse nach GRIEBHABER	51
3.3 Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Deutsch als Fremdsprache	54
3.3.1 Erwerbsstufen der DiGS-Studie	54
3.3.2 Erwerbsstufen nach BALLESTRACCI	56
3.3.3 Erwerbsstufen nach FEKETE	57
3.3.4 Vergleich der drei DaF-Studien	58

4.	Lernermerkmal Motivation	59
4.1	Geschichte der Motivationsforschung	60
4.2	Definition des Motivationsbegriffs	63
4.3	Die Selbstbestimmungstheorie nach DECI & RYAN (1985)	64
4.4	Resultativhypothese nach HERMANN	65
4.5	Das Socio-Educational Model nach GARDNER	66
4.6	Der Motivationsbegriff nach KIRCHNER	68
4.6.1	Interne Faktoren	68
4.6.2	Externe Faktoren	69
4.7	Lernervariable Alter	70
5.	Sprachbewusstheit	73
5.1	Definition Sprachbewusstheit	73
5.2	Didaktische Beiträge zur Sprachbewusstheit	75
II.	Empirie	77
6.	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	77
6.1	Erkenntnisinteresse	77
6.2	Forschungsfragen	78
6.3	Vertiefende Erklärung der Forschungsfragen	79
7.	Rahmenbedingungen und Untersuchungsmethoden der Analyse	85
7.1	Gesamtkorpus	85
7.2	Vorstellung der untersuchten Institute	85
7.2.1	Goethe-Institut Bangalore	85
7.2.2	Indus International School	86
7.3	Auswahl der Untersuchungsmethoden	88
7.4	Erklärung einzelner Untersuchungsinstrumente	91
7.4.1	Qualitatives Untersuchungsinstrument Bildergeschichte	91
7.4.2	Quantitatives Untersuchungsinstrument Fragebogen	91
7.4.3	Qualitatives Untersuchungsinstrument Unterrichtsbeobachtung	95
7.4.4	Quantitatives Untersuchungsinstrument Wortschatztest	96
7.4.5	Quantitatives Erhebungsinstrument C-Test	97
7.4.6	Datenanalyse mit SPSS	98
7.5	Analyse	98
7.6	Gütekriterien empirischer Untersuchungen	99
8.	Datenerhebung	100
8.1	Der Durchführungsplan im Überblick	100
8.2	Untersuchung	101
8.3	Erhebungsproblematik	102
8.4	Vorstellung der Untersuchungsteilnehmer	103

8.4.1	Die Lehrerinnen	103
8.4.2	Die Lerner	103
8.4.2.1	Alter zum Zeitpunkt der Datenerhebung	104
8.4.2.2	Muttersprachen	104
8.4.2.3	Erste Fremdsprache	105
9.	Komplexität in den deutschen Lernertexten	105
9.1	Lernertexte nach syntaktischer Komplexität	107
9.1.1	Erwerbsstufe 1	107
9.1.2	Erwerbsstufe 2	109
9.1.3	Erwerbsstufe 3	111
9.1.4	Erwerbsstufe 4	113
9.2	Verbendstellung in Nebensätzen	117
9.3	Entwicklung des Wortschatzes in den Lernertexten	119
9.4	Zwischenfazit	119
10.	Grammatikalität in den Lernertexten	120
10.1	Erwerbsreihenfolge Kasus in Indien und in der Schweiz	122
10.2	Grammatikalität in der Lernaltersprache Deutsch	123
10.2.1	Akkusativaufkommen	123
10.2.2	Dativaufkommen	126
10.2.3	Genitivaufkommen	129
10.2.4	Dativ in Präpositionalphrasen	130
10.3	Gegenüberstellung Kasuserwerb BALLESTRACCI, DIEHL ET AL. und indisches Lernkorpus	133
10.4	Grammatikalität in Relation zur Komplexität in den Lernertexten	134
10.5	Erkenntnisse in Bezug auf L2 als Hilfestellung beim Kasuserwerb	136
10.6	Zwischenfazit	138
11.	Übertragungen der Ausgangssprache in die Zielsprache	140
11.1	Übertragungen nach Erwerbsstufen sortiert	142
11.1.1	Vergleich: Lernertexte mit und ohne Übertragungen	144
11.1.2	Zusammenhang Englisch und Deutsch	147
11.1.3	Vergleich: Übertragungen in den Lernertexten, sortiert nach dem Grad der Distanz in den Erwerbsstufen Deutsch und Englisch	149
11.1.4	Übertragungen in den Lernertexten Goethe-Institut/Schule im Vergleich	153
11.1.5	Zusammenhangsanalyse: Erwerbsstufen Deutsch und Übertragungen	154
11.2	Übertragungen auf den unterschiedlichen Ebenen im Überblick	155
11.2.1	Übertragungen auf lexikalischer Ebene	156
11.2.2	Übertragungen auf syntaktischer Ebene	159
11.2.3	Übertragungen von Sprachmitteln	162
11.3	Zwischenfazit	165
12.	Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes	167

12.1	Wortschatztest Vorstellung 1. Teil	167
12.1.1	Ergebnisse Erwerbsstufe 1	168
12.1.2	Ergebnisse Erwerbsstufe 2	169
12.1.3	Ergebnisse Erwerbsstufe 3	171
12.1.4	Ergebnisse Erwerbsstufe 4	172
12.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	173
12.2	Zusammenhangsanalyse Erwerbsstufen Deutsch und Ergebnisse Wortschatztest	174
12.3	Ergebnisse der Kontrollgruppe	175
12.4	Unterschied der Ergebnisse Schule und Goethe-Institut	176
12.4.1	Ergebnisse: Schule	176
12.4.2	Ergebnisse: Goethe-Institut	177
12.4.3	Vergleich der Ergebnisse: Goethe-Institut und Schule	177
12.5	Ergebnisse in Korrelation zur Lernervariable Motivation	179
12.6	Fragebogen zum Wortschatztest Vorstellung 2. Teil	180
12.6.1	Ergebnisse Erwerbsstufe 1	181
12.6.2	Ergebnisse Erwerbsstufe 2	182
12.6.3	Ergebnisse Erwerbsstufe 3	183
12.6.4	Ergebnisse Erwerbsstufe 4	184
12.6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	184
12.7.	Zwischenfazit: Zusammenfassung der Ergebnisse von Teil 1 und 2	185
13.	Sprachbewusstheit in Bezug auf Ähnlichkeiten in der deutschen und englischen Sprache	187
13.1	Lehrerperspektive	188
13.1.1	Vorstellung: Unterrichtsbeobachtung	188
13.1.2	Vorstellung: Fragebogen I Lehrerinnen	188
13.1.3	Ergebnisse: Unterrichtsbeobachtung und Fragebogen Teil 1	189
13.1.4	Ergebnisse: Fragebogen I Lehrerinnen Teil 2	191
13.1.5	Vorstellung: Fragebogen II Lehrerinnen	193
13.1.6	Ergebnisse: Fragebogen II Lehrerinnen	195
13.1.7	Zwischenfazit Lehrerperspektive	200
13.2	Lernerperspektive	201
13.2.1	Vorstellung: Unterrichtsbeobachtung	201
13.2.2	Ergebnisse: Unterrichtsbeobachtung	202
13.2.3	Vorstellung: Fragebogen I Lerner	203
13.2.4	Ergebnisse: Fragebogen I Lerner	203
13.2.5	Zwischenfazit Lernerperspektive	206
13.3	Zwischenfazit	207
14.	Motivation und Vorkenntnisse als Lernervariablen	209
14.1	Lernervariable 1: Vorkenntnisse (<i>Lerndauer</i>) der deutschen Sprache	211
14.2	Lernervariable 2: Motivation anhand des Fragebogens I Lerner	213
14.2.1	Zusammenhangsanalyse: Lernziel und Motivation	218
14.2.2	Zusammenhangsanalyse: Lernumfeld und Motivation	222

14.2.3	Zusammenhangsanalyse: Angst und Motivation	224
14.3	Lernervariablen 1 und 2 in Wechselwirkung zueinander	226
14.3.1	Zusammenhangsanalyse: Lerndauer und Motivation aller Lerner	228
14.3.2	Zusammenhangsanalyse: Lerndauer und Motivation mit ausgewählten Variablen	229
14.4	Motivation durch die Lehrperson	231
14.4.1	Zusammenhangsanalyse: Motivation und Beliebtheit der Lehrperson	231
14.4.2	Einfluss der Lehrerinnen auf die Lerner	232
14.4.3	Differenzierte Ergebnisse der Erwerbsstufe 3	234
14.5	Die Rolle der deutschen Sprache jenseits des Unterrichts	234
14.6	Zwischenfazit	237
15.	Institutionelle Bedingungen	242
15.1	Fragebogen I Lerner	243
15.2	Fragebogen I Lehrerinnen	247
15.3	Zwischenfazit	251
16.	Resümee	253
16.1	Beantwortung der Forschungsfragen	253
16.2	Ausblick	262
16.2.1	Forschungsmethodologische Perspektiven	262
16.2.2	Didaktische Perspektiven	264
17.	Literaturverzeichnis	268
18.	Abkürzungsverzeichnis	285
19.	Anhang	287
Anhang A:	Bildergeschichten	287
Anhang B:	Lernertexte DaF	289
Anhang C:	Fragebogen I Lehrerinnen	295
Anhang D:	Fragebogen II Lehrerinnen	307
Anhang E:	Fragebogen I Lerner	312
Anhang F:	Fragebogen II Lerner	319
Anhang G:	SPSS Dateien	320
Anhang H:	Verwendete Wörter im Wortschatztest	331

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernen einer ersten Fremdsprache nach HUF EISEN	34
Abbildung 2: Lernen einer zweiten Fremdsprache nach HUF EISEN (Hufeisen & Gibson 2003).....	34
Abbildung 3: Continuum of Self-determination (Deci & Ryan 2000 in: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being).....	65
Abbildung 4: Socio-Educational Model (Version in Anlehnung an Gardner 1988)	67
Abbildung 5: Themenbereiche der Arbeit	77
Abbildung 6: Kreismodell nach ROST (2003).....	90
Abbildung 7: Durchführungsplan	101
Abbildung 8: Absolute Häufigkeit: Segmente mit Inversion und Segmente mit Verbendstellung in den DaF-Lernertexten	117
Abbildung 9: Absolute Werte: Prof4/Segment- Werte der indischen DaF-Lerner	118
Abbildung 10: Anstieg korrekter Akkusativ- und Dativrealisierungen über die Erwerbsstufen	128
Abbildung 11: Aufkommen präpositionaler Dative in den Lernertexten	131
Abbildung 12: Absolutes Aufkommen von Prof4/Segment-Werten in den Lernertexten.....	135
Abbildung 13: Absolutes Aufkommen korrekter Akkusativ- und Dativrealisierungen in den Lernertexten	135
Abbildung 14: Streudiagramm: Akkusativ- und Dativrealisierungen in Relation zu Prof4/Segment-Werten	136
Abbildung 15: Anzahl Übertragungen nach Erwerbsstufen	144
Abbildung 16: Verteilung aller Lerner auf die Erwerbsstufen im Deutschen und Englischen	147
Abbildung 17: Interpretation Korrelationskoeffizienten	149
Abbildung 18: Übertragungen nach Erwerbsstufen sortiert	160
Abbildung 19: Wortschatztest Relation: Ergebnisse Erwerbsstufe 1 und 2.....	171
Abbildung 20: Lerner ES 1 und ES 2 nach Motivation.....	180
Abbildung 21: Übersicht Ergebnisse Fragebogen II	185
Abbildung 22: Verständnis der L3 im Unterricht	192
Abbildung 23: Unterrichtssprache	192
Abbildung 24: Wiederholung des Gesagten in einer anderen Sprache als der L3	192
Abbildung 25: Verständnis der Lehrerin durch den Schüler.....	204
Abbildung 26: Wunsch nach Integrierung des Englischen im Deutschunterricht	205
Abbildung 27: Frage: Siehst du Ähnlichkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache?.....	206
Abbildung 28: Lerndauer der Probanden in Relation zur Erwerbsstufe	212
Abbildung 29: Frage 1: Motivation der Schüler nach Erwerbsstufen in %	216
Abbildung 30: Frage 2: Warum lernen die Schüler Deutsch? (Nach den Erwerbsstufen in %)......	217

Abbildung 31: Frage 2: Warum lernen die Schüler Deutsch? (Nach den Erwerbsstufen in %)	219
Abbildung 32: Frage 3b: Haben die Lerner Kontakt zu Muttersprachlern	219
Abbildung 33: Relation: Motivation und Kontakt zu Muttersprachlern	220
Abbildung 34: Frage 3c: Zusammenhang zwischen Motivation und Lernfortschritt	221
Abbildung 35: Relation: Motivation und Beliebtheit des Lernumfelds	221
Abbildung 36: Frage 3e: Interesse an der deutschen Sprache	223
Abbildung 37: Frage 4: Hast du Angst, Deutsch zu sprechen?	223
Abbildung 38: Motivation in Relation zur Angst, Deutsch zu sprechen	224
Abbildung 39: Lerndauer in Relation zur Motivation	226
Abbildung 40: Lerndauer der Probanden auf der Erwerbsstufe 1	228
Abbildung 41: Motivation der Probanden auf der Erwerbsstufe 1, unter 6 Monate (Gruppe 1)	229
Abbildung 42: Relation Motivation und Lerner auf der Erwerbsstufe 3 und 4, über 12 Monate (Gruppe 3)	229
Abbildung 43: Anzahl Lerner in % Goethe-Institut und Schule in Relation zur Motivation	230
Abbildung 44: Beliebtheit: Unterricht der Lehrperson	231
Abbildung 45: Inspiration durch die Lehrperson	232
Abbildung 46: Aussage: Mein Lehrer wandelt sogar langweilige Themen in Interessantes um	233
Abbildung 47: Aussage: Mein Lehrer gibt uns unterschiedliche Themen, aus denen wir wählen können	233
Abbildung 48: Frage: Benutzung von Medien wie Internet zum Deutschlernen in der Freizeit	235
Abbildung 49: Frage: Wie oft in deiner Freizeit liest du deutsche Texte?	235
Abbildung 50: Frage: Wie oft in den letzten Monaten hast du dir in der Bibliothek ein deutsches Buch ausgeliehen?	236
Abbildung 51: Frage: Inspiriert der Lehrer die Lerner für die Unterrichtsthemen?	244
Abbildung 52: Materielle Ressourcen: Zeitungsartikel	245
Abbildung 53: Materielle Ressourcen: Lernmaterialien	245
Abbildung 54: Materielle Ressourcen: Computer	246
Abbildung 55: Materielle Ressourcen: CD und DVD	246
Abbildung 56: Materielle Ressourcen: Bücher Goethe-Institut/Schule im Vergleich	250
Abbildung 57: Lehrmaterialien Goethe-Institut/Schule im Vergleich	251

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Erwerbsstufen nach CLAHCEN, MEISEL und PIENEMANN (1983: 158)	42
Tabelle 2:	Erwerbsstadien nach CLAHCEN (1984: 224/225)	44
Tabelle 3:	Sprachverarbeitungsstrategien von CLAHCEN (1988: 58).....	45
Tabelle 4:	Erwerbsstufen in empirischen Untersuchungen CLAHCEN und PIENEMANN (Grießhaber 2014: 4)	45
Tabelle 5:	Implikationstabelle der Sprachentwicklung nach PIENEMANN (1998: 134).....	46
Tabelle 6:	Erwerbssequenzen nach PIENEMANN (2006: 28).....	47
Tabelle 7:	Entwicklungsmerkmale für Englisch als Zweitsprache (Pienemann et al. 2006: 188).....	48
Tabelle 8:	Morphosyntaktische Entwicklung des Deutschen über die sechs Erwerbsstufen (vgl. Pienemann 2002: 14)	49
Tabelle 9:	Grundlegende Klammerstrukturen des Deutschen (Grießhaber 2010b: 148– 153).....	50
Tabelle 10:	Erwerbsstufen nach der Stellung finiter und infiniter Verbteile (vgl. Grießhaber).....	52
Tabelle 11:	Erwerbsstufen des Deutschen in aufsteigender Komplexität (vgl. Grießhaber 2010b: 154).....	52
Tabelle 12:	Schritt zu Zerlegung zur Ermittlung des Profils nach GRIEßHABER (vgl. Grießhaber 2010b: 154).....	53
Tabelle 13:	Erwerbsreihenfolge des Kasus nach der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000: 232–236).....	55
Tabelle 14:	Aufteilung der Erwerbsphasen des Kasus nach BALLESTRACCI (2007: 12).....	56
Tabelle 15:	Gegenüberstellung Kasuserwerb bei BALLESTRACCI und DIEHL ET AL.	59
Tabelle 16:	Zusammenfassung der internen und externen Faktoren der Motivation beim Spracherwerb	68
Tabelle 17:	Gesamtkorpus	85
Tabelle 18:	Deutschkursangebot am Goethe-Institut	86
Tabelle 19:	Deutschkursangebot an der Indus International School	87
Tabelle 20:	Anlehnung an den Notenschlüssel der LMU München.....	98
Tabelle 21:	Datenerhebung in Indien – Datenübersicht	102
Tabelle 22:	Alter der Lerner	104
Tabelle 23:	Muttersprachen der Lerner	105
Tabelle 24:	Darstellung der Erwerbsstufen nach GRIEßHABER (2010).....	107
Tabelle 25:	Texte zu den Bildimpulsen <i>Jagdeifer und Reue</i> sowie <i>Fischfang</i> , ES 1	108
Tabelle 26:	Texte zu den Bildimpulsen <i>Jagdeifer und Reue</i> sowie <i>Fischfang</i> , ES 2.....	109
Tabelle 27:	Texte zu den Bildimpulsen <i>Jagdeifer und Reue</i> sowie <i>Fischfang</i> , ES 3	111
Tabelle 28:	Texte zu den Bildimpulsen <i>Jagdeifer und Reue</i> sowie <i>Fischfang</i> , ES 4.....	113
Tabelle 29:	Übersicht der Bildimpulse auf allen vier Erwerbsstufen.....	114
Tabelle 30:	Lernertexte nach Erwerbsstufen sortiert.....	115
Tabelle 31:	Deutschkenntnisse und Verben in Vergleichstexten: ES 2 und ES 4.....	119

Tabelle 32:	Übersicht Erwerbsreihenfolge Kasus DiGS-Studie und indischer Lerner im Vergleich (vgl. Diehl et al. 2002: 232–236).....	122
Tabelle 33:	Realisierung des Akkusativs in den Lernertexten	124
Tabelle 34:	Realisierung des Dativs in den Lernertexten	126
Tabelle 35:	Realisierung des präpositionalen Dativs in den Lernertexten.....	130
Tabelle 36:	Gegenüberstellung Kasuserwerb DIEHL ET AL., BALLESTRACCI und indisches DaF-Korpus	133
Tabelle 37:	Lernertexte ohne Übertragungen absteigend nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE sortiert	145
Tabelle 38:	Lernertexte mit Übertragungen absteigend nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE sortiert	145
Tabelle 39:	Übersicht Lernertexte <i>mit</i> und <i>ohne</i> Übertragungen	146
Tabelle 40:	Übersicht der einzelnen Gruppen nach dem Grad der Distanz der Englisch- und Deutschkenntnisse auf den Erwerbsstufen	150
Tabelle 41:	Lernertexte mit zwei Erwerbsstufen Distanz in der englischen und deutschen Sprache (< 2 ES).....	150
Tabelle 42:	Lernertexte mit einer Erwerbsstufe Distanz in den englischen und deutschen Texten (< 1 ES).....	151
Tabelle 43:	Lernertexte mit der gleichen Erwerbsstufe in den englischen und den deutschen Texten ($D = E$).....	151
Tabelle 44:	Lernertexte: Deutsch besser als Englisch (D+)	152
Tabelle 45:	Anzahl der Übertragungen aller vier Gruppen im Vergleich	152
Tabelle 46:	Übertragungen in den Lernertexten Goethe-Institut und Schule im Vergleich	154
Tabelle 47:	Übertragungen auf drei Ebenen im Vergleich pro msE	155
Tabelle 48:	Übertragungen auf lexikalischer Ebene \bar{x} im Vergleich zur syntaktischen Komplexität und zur Textlänge	156
Tabelle 49:	Übertragungen auf syntaktischer Ebene \bar{x}	159
Tabelle 50:	Übertragungen bei der Verwendung sprachlicher Mittel \bar{x}	163
Tabelle 51:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erwerbsstufe 1	169
Tabelle 52:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erwerbsstufe 2	170
Tabelle 53:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse Erwerbsstufe 3	171
Tabelle 54:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erwerbsstufe 4	172
Tabelle 55:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse aller Lerner.....	173
Tabelle 56:	Wortschatztest: Differenz der Ergebnisse aller Erwerbsstufen	173
Tabelle 57:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Kontrollgruppe.....	175
Tabelle 58:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schule	176
Tabelle 59:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse des Goethe-Instituts	177
Tabelle 60:	Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse Goethe-Institut und Schule im Vergleich	178
Tabelle 61:	Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 1	182
Tabelle 62:	Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 2	182

Tabelle 63:	Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 3	183
Tabelle 64:	Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 4	184
Tabelle 65:	Mittelwert: Erwerbsstufe versus Lerndauer	211
Tabelle 66:	ES 3-Ergebnisse zur Motivation im Vergleich zu den anderen Erwerbsstufen	234
Tabelle 67:	Audits und Überprüfung des Unterrichts.....	249

Vorwort

Die Idee einer Promotion über DaF (Deutsch als Fremdsprache) in Indien entstand während meines Aufenthalts in Indien am Goethe-Institut in Bangalore. Ich möchte in den ersten Zeilen dieser Arbeit einige Worte des Dankes niederschreiben, gerichtet an die Menschen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer und tiefer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber, der mich während meiner Promotion auch bei räumlicher Distanz durchgehend uneingeschränkt unterstützt hat und auch in Phasen der Unwissenheit einen Weg gezeigt hat. Frau Prof. Dr. Ulrike Gut gilt mein Dank für die Begutachtung der vorliegenden Arbeit und für ihre Rückmeldungen, die ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Den Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums in Münster möchte ich für die Tipps und Anregungen der letzten Jahre danken.

Ich möchte mich zudem von ganzem Herzen bei folgenden Personen bedanken, die mir in verschiedenen Phasen oder während der gesamten Dauer dieser Arbeit Unterstützung gegeben haben: Anne-Renate, die mich durch mein Jahr in Indien begleitete und es mir ermöglichte, die empirische Untersuchung im Goethe-Institut in Bangalore durchzuführen, sowie Meera, die nicht nur die Durchführung in der Indus International School in Bangalore ermöglichte, sondern bis zum Ende dieser Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand. In diesem Atemzug ist auch Anupama zu nennen, der ich zutiefst dankbar bin für all den Rat und die Unterstützung der letzten Jahre. Beide haben mir gezeigt, dass Distanzen wie Indien/Singapore und Deutschland keine Distanzen sein müssen. Ebenso möchte ich mich bei den anderen Lehrkräften Asha, Lalitha, Nupur und Ivy für ihre Unterstützung sowie den Schülern der untersuchten Klassen bedanken. Ihre Kooperation ebnet den Grundstein meiner Arbeit.

Mein tiefster Dank gilt meiner Familie: meinen Eltern Karin und Dieter, die mich in allem unterstützt haben und von denen ich gelernt habe, dass alles erreicht werden kann, wenn man daran glaubt, sowie Minja und Henrike für die Unterstützung der letzten Jahre und für die Motivation in Momenten der Frustration.

Zudem möchte ich Ismar danken, der ebenfalls bei Herrn Griebhaber promoviert hat und mir jederzeit mit Rat, Tat und Motivation zur Seite stand, sowie Karin und Jassenka für das Lesen der Arbeit und die konstruktiven Ideen.

Einführung

Die Literatur zum Thema deutscher Spracherwerb in Indien weist große Lücken auf; es gibt somit einen hohen Bedarf an Forschungsarbeiten. Untersuchungen zum Prozess des Spracherwerbs im Bereich der Sprachenforschung in Indien liegen bislang nicht vor. Diese Studie zielt darauf ab, diesem Desiderat nachzukommen und einen Einblick in Aspekte der Deutschvermittlung in zwei indischen Spracheinrichtungen zu geben. Sie baut auf Studien zum ungesteuerten¹ und gesteuerten² Deutscherwerb außerhalb Indiens auf. Ein Goethe-Institut und eine Schule in Südindien stehen hierbei im Zentrum der Untersuchung.

Wichtig für diese Untersuchung ist die englische Sprache, da sie gesellschaftlich wie linguistisch in dieser Arbeit eine Rolle spielt. Die englische Sprache hat in Indien einen hohen Stellenwert. Sie ist zum einen das wohl bedeutendste Erbe der britischen Kolonialmacht und gilt zum anderen als allgemeine Verkehrssprache. Sie ist die Sprache der offiziellen Kommunikation; dadurch verfügen Lerner der deutschen Sprache in Indien über englische Vorkenntnisse. Somit wird Deutsch in Indien nicht nur im institutionellen Kontext, sondern prinzipiell nach der englischen Sprache gelernt. Aus linguistischer Sicht handelt es sich im untersuchten Lernkorpus um die zwei typologisch miteinander verwandten Sprachen Deutsch und Englisch, die beide zum westgermanischen Sprachstamm gehören. Die linguistischen Übereinstimmungen sind also größer als bei Sprachen von nicht-indogermanischen Muttersprachlern. Diese typologische Verwandtschaft beider Sprachen kann laut HUFEISEN durchaus hilfreich sein:

„Chinese learner of German [...] who has already learned English as a first foreign language, will most likely draw parallels between English and German, even at the beginning of the learning process“ (Hufeisen 2005: 35).

Auf Seiten der Lernenden stellt sich die Frage nach der Möglichkeit, das sprachliche Vorwissen zu nutzen – auch im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Diese immer wieder von Lernenden des Goethe-Instituts in Indien angesprochene Frage nach der möglichen Nutzung vorhandener Englischkenntnisse beim Lernen der deutschen Sprache bildet den Grundstein dieser Untersuchung.

Die Muttersprachen der indischen Lerner weisen keine typologische Verwandtschaft zur Zielsprache Deutsch auf. Die Untersuchung in Bezug auf die einzelnen Muttersprachen der befragten Lerner ist in dieser Studie nicht möglich. In den untersuchten Klassen werden 13

¹ Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

² Deutsch als Fremdsprache (DaF)

verschiedene Muttersprachen gesprochen, und die Lerner kommunizieren untereinander und ebenso mit den Lehrerinnen auf Englisch. Schon deshalb liegt es nahe, auf die englische Sprache im Deutschunterricht zurückzugreifen, wenn die Muttersprache keine Ähnlichkeiten zur Zielsprache aufweist.

Anhand einer empirischen Studie wird folglich der Einfluss der englischen Sprache (L2) auf die Zielsprache Deutsch (L3) in Indien auf verschiedenen Ebenen untersucht. Neben dem Einfluss der englischen Sprache auf die deutsche Sprache werden zudem die Lernervariablen Motivation und Sprachbewusstheit in Bezug auf die deutsche Sprache durchleuchtet. Dies wird durch unterschiedliche Herangehensweisen und mit verschiedenen Untersuchungsschwerpunkten durchgeführt.

Auf Basis bisheriger Studien zum ungesteuerten und gesteuerten Deutscherwerb werden unterschiedliche Untersuchungen zum Thema DaF als Drittsprache in Indien anhand von 46 indischen Lernern und vier indischen Lehrkräften durchgeführt. Zum einen werden die Erwerbssequenzen der Lerner (vgl. Griebhaber 2005) anhand deutschsprachiger Lernertexte untersucht, um festzustellen, wie es sich bei den indischen Lernern in Bezug auf die nach PIENEMANN (1981) vorgegebene unveränderbare Phasenabfolge beim Spracherwerb verhält, von der die Sequenzforschung ausgeht (Pienemann 1998). Zum anderen wird die lernersprachliche Grammatikalität im Kasusbereich anhand der Verwendung von Akkusativ, Dativ und Genitiv untersucht, um zu erkennen, ob sich bei den indischen Lernern ein schrittweiser Ausbau des Kasus-Systems über die Erwerbsstufen abzeichnet. Mit dieser Untersuchung soll ermittelt werden, ob die Erwerbsreihenfolge der indischen Lerner von den Ergebnissen anderer Untersuchungen im Bereich DaF (Diehl et al. 2010; Fekete 2016; Ballestracci 2007) abweicht oder ob Übereinstimmungen zu finden sind, um möglichen Forschungsbedarf und Fördermöglichkeiten in Bezug auf den Kasuserwerb der indischen Lerner zu formulieren.

Die lernersprachliche Entwicklung kann jedoch nicht allein anhand schriftlicher Textproduktionen gemessen werden. Um ein möglichst vollständiges Bild der indischen Lerner und Lehrerinnen zu erhalten, besteht das indische Lernerkorpus neben deutsch- und englischsprachigen Lernertexten zudem aus einem Wortschatztest sowie aus Unterrichtsbeobachtungen und zwei Fragebögen (jeweils zwei für die Lehrerinnen und Lerner). Diese ergänzen die erhobenen Lernerdaten um Informationen zur Biografie, Motivation und Sprachbewusstheit. Im Sinne der Datentriangulation werden anhand der

Zusammenhangsanalyse die unterschiedlichen Ergebnisse mit dem Ziel einer möglichst vielfältigen Datengewinnung erhoben.

Die Arbeit ist in zwei Hauptteile untergliedert: einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil versteht sich als Grundlage für die empirische Analyse.

In **Kapitel 1** wird zunächst die sprachliche Vielfalt Indiens vorgestellt. Im Anschluss wird die Bedeutung der englischen Sprache in Indien dargelegt. Dies wird anhand eines Abrisses der Geschichte Indiens von der Kolonialzeit bis zur Unabhängigkeit von England dargestellt. In diesem Zuge wird auch die Gesellschaft Indiens mit ihrem Kastensystem vorgestellt. Anschließend erfolgt die Vorstellung des Deutschen als Tertiärsprache in Indien. Zum Abschluss des Kapitels wird eine Definition von L1, L2 und L3 gegeben, da die Kodierung für das Verständnis der folgenden Arbeit von Bedeutung ist.

In **Kapitel 2** wird im Anschluss an die Vorstellung der gängigen Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb das Mehrsprachigkeitskonzept der Tertiärsprachen im Forschungskontext näher definiert. Es folgt ein Überblick über die jüngste Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik. In einem nächsten Schritt werden Studien zur fremdsprachlichen Interaktion Lernender zum Thema Deutsch nach Englisch vorgestellt, die den Übergang zum empirischen Teil der Arbeit ebnen.

Kapitel 3 befasst sich mit den wesentlichen Theorien zum Zweitspracherwerb (DaZ und DaF), die in direktem Bezug zu dieser Arbeit stehen. Grundlage hierfür sind Studien, in denen auf syntaktischer und morphologischer Ebene die Erwerbsreihenfolgen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und als Fremdsprache (DaF) analysiert wurden. Auf dieser Basis werden die Lernertexte in der vorliegenden Studie untersucht. Da sie für die empirische Untersuchung von Bedeutung sind, wird besonders auf die Erwerbsreihenfolgen in schriftlichen Lernertexten (nach Griebhaber 2005) näher eingegangen. Von den DaF-Studien werden in einem weiteren Schritt vier Studien vorgestellt und deren Ergebnisse miteinander verglichen.

Kapitel 4 erfasst den Aspekt der Sprachbewusstheit, da diese einen Themenschwerpunkt in der empirischen Studie darstellt. Aufgrund unterschiedlicher Auslegungen werden der Begriff für diese Arbeit definiert und didaktische Überlegungen dargelegt. Es werden verschiedene Untersuchungen zur Sprachbewusstheit indischer Deutschlernender durchgeführt, für die der theoretische Abschnitt (Kapitel 4) als Grundlage dient.

In **Kapitel 5** wird das Thema Sprachlernmotivation betrachtet. Nach einer Definition des Begriffs Motivation im Kontext des Fremdsprachlernunterrichts werden Motivationskonzepte

in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vorgestellt, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind. Es werden drei Motivationsmodelle vorgestellt, auf die im empirischen Teil der Studie in Bezug auf die Lernervariable Motivation zurückgegriffen wird.

Mit **Kapitel 6** beginnt der empirische Teil dieser Studie. Nach der Vorstellung des Forschungsinteresses und der Ableitung der Forschungsfragen aus dem Theorieteil wird das Thema „DaF als Drittsprache in Indien“ durch eine empirische Untersuchung dargelegt.

In **Kapitel 7** werden die Rahmenbedingungen und Untersuchungsmethoden bestehend aus Lerner- und Lehrerdaten unterschiedlicher Quellen (Fragebogen, Bildergeschichten, Wortschatztest, Unterrichtsbeobachtungen) ebenso aufgezeigt wie die Gütekriterien empirischer Forschung, die dieser Arbeit zugrunde gelegt sind. Des Weiteren werden die beiden untersuchten Institute näher vorgestellt.

In **Kapitel 8** wird das Gesamtkorpus sowie die Datenerhebung erläutert. In einem zweiten Teil werden die beteiligten Lehrerinnen und Lerner näher vorgestellt.

In **Kapitel 9** beginnt die Datenanalyse. Mithilfe der in Kapitel 3.2 vorgestellten Profilanalyse nach GRIEßHABER werden die Lernertexte anhand ihrer syntaktischen Komplexität in verschiedene Gruppen eingeteilt und untersucht. Darauf aufbauend liegt der Fokus auf der Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Sprachebene (vgl. Grießhaber 2005; Diehl et al. 2000). Die Lernertexte werden in Bezug auf die natürlichen Erwerbsreihenfolgen beim Spracherwerb nach PIENEMANN (1981) hin untersucht.

In **Kapitel 10** folgt die Untersuchung der Grammatikalität im Kasusbereich anhand der Verwendung von Akkusativ, Dativ und Genitiv, um einen Einblick zu erhalten, was sich in Bezug auf den Kasuserwerb der indischen DaF-Lerner zeigt. Die Resultate dieser Studie werden mit anderen Studienergebnissen zum Kasuserwerb (DiGS-Studie; Fekete und Ballestracci) verglichen. Im Anschluss werden die Kategorien Grammatikalität und Komplexität in ein Verhältnis zueinander gestellt, um herauszufinden, ob die Sprachentwicklung in diesen Kategorien parallel zueinander verläuft.

Kapitel 11 untersucht Übertragungen der Ausgangssprache (L2) auf die Zielsprache (L3) auf verschiedenen Ebenen. Nach der Definition, was in dieser Arbeit als Übertragung aus der englischen Sprache angesehen wird, werden zunächst die Lernertexte nach der Anzahl der Übertragungen in Gruppen eingeteilt, um festzustellen, in welchen Merkmalen sie sich unterscheiden. Auf lexikalischer und syntaktischer Ebene werden Übertragungen ebenso untersucht wie die Anwendung sprachlicher Mittel aus der englischen Sprache. Die Ergebnisse

sollen in das vorhandene Forschungsfeld zu den Studien zur fremdsprachlichen Interaktion eingeordnet und die durch die Einflüsse der englischen Sprache möglichen Auswirkungen auf die syntaktische Komplexität der Texte dargestellt werden.

In **Kapitel 12** wird der nach TARGONSKA (2004) aufgestellte Wortschatztest vorgestellt und ausgewertet, um Rückschlüsse auf den Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache zu ziehen. Es wird der Frage nachgegangen, ob der gezielte Vergleich zum englischen Wortschatz den Schülern das Lernen deutscher Wörter vereinfacht.

Die Sprachbewusstheit in Bezug auf Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache steht im Zentrum von **Kapitel 13**. Hier wird anhand der Unterrichtsbeobachtung sowie der Antworten des Fragebogens I und II ein Einblick in den Unterricht gegeben, um festzustellen, ob die englische Sprache eine Rolle im Deutschunterricht in Indien spielt.

Kapitel 14 beschäftigt sich mit bestimmten Einflussfaktoren im gesteuerten Zweitspracherwerb und ihrer Wechselwirksamkeit. Zuerst werden die Faktoren Vorkenntnisse und Motivation beim Spracherwerb behandelt. Das Erkenntnisinteresse liegt unter anderem in der Frage, was indische Deutschlerner vom Deutschlernen erwarten bzw. welche Motive hinter dem Deutschlernen stehen. Mithilfe dreier Theorieansätze, die im theoretischen Teil der Studie erläutert werden, sollen diese Motivationstendenzen untersucht werden. Die häufig vorgenommene Unterteilung von internen und externen Faktoren, von denen der Fremdspracherwerbsprozess abhängt, wird hier übernommen. Von Erkenntnisinteresse sind hier diese internen und externen Faktoren, zum Beispiel das Lernumfeld, die Lehrperson und der Einfluss der deutschen Sprache jenseits des Unterrichts.

Kapitel 15 bietet einen Exkurs zu den institutionellen Bedingungen beider Einrichtungen. Dieser gibt einen Einblick in die Bedingungen, unter denen die Lerner in Indien Deutsch lernen. Dabei wird sowohl auf die materielle Ebene (Rahmenbedingungen der Institutionen) als auch auf die geistige Ebene eingegangen. Unter anderem wird hier die Haltung der Lehrenden zum Schüler und umgekehrt untersucht; ebenso wird die Beziehung der Lehrerinnen untereinander durchleuchtet.

Die Arbeit schließt mit **Kapitel 16**. Hier werden die gewonnenen Ergebnisse diskutiert und dargestellt, beide untersuchten Einrichtungen miteinander verglichen und die Forschungsfragen beantwortet. Dies ermöglicht einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschung, der im Anschluss aufgezeigt wird.

I. Theorie

1. Mehrsprachigkeit in Indien

In diesem Kapitel werden zunächst die unterschiedlichen Sprachen innerhalb Indiens vorgestellt. Im nächsten Schritt wird die Bedeutung der in Indien gebräuchlichen englischen Sprache erläutert. Sie ist gesellschaftlich sowie linguistisch in dieser Arbeit von Bedeutung. Es folgt ein kurzer Abriss, in dem die Geschichte Indiens, begonnen von in der Kolonialzeit bis hin zur Unabhängigkeit von England, aufgezeigt wird. Anschließend folgt ein kurzer Exkurs über die Gesellschaft Indiens, in dem das Kastensystem, als eines der Hauptmerkmale der indischen Gesellschaft, vorgestellt wird.

1.1 Indiens Sprachenvielfalt

„Im Hinblick auf seine Vielfalt an Sprachen und Sprachfamilien ist Indien mit keinem anderen Land vergleichbar“ (Srinivasan 2003: 152).

Einer Volkszählung von 1991 zufolge sind 151.142.781 Menschen (18,72 % der indischen Bevölkerung) bilingual und 58.312.547 Menschen (7,22 %) dreisprachig (Srinivasan 2003: 149).

Die Sprachen Indiens lassen sich in vier Sprachfamilien gliedern, die sich in Form und Struktur stark voneinander unterscheiden: Indoarisch, Dravidisch, Austroasiatisch und Tibeto-burmesisch. Die indoarische Sprachfamilie stellt mit 74 % die größte der in der indischen Gesellschaft gesprochenen Sprachen dar. Die dravidischen Sprachen werden von 24 % gesprochen, die restlichen beiden Sprachfamilien teilen sich die letzten 2 %.

Für den offiziellen Gebrauch auf Staaten- und lokaler Ebene erfasst die indische Verfassung inzwischen insgesamt 22 Amtssprachen.³

Die Zahlen der aktuell existierenden Sprachen variieren. Nach offiziellen Angaben werden in Indien laut der Volkszählung von 2001 insgesamt 122 offizielle Sprachen gesprochen. Andere Quellen sprechen von 438 offiziell existierenden „Sprachen“, Dialekte inbegriffen; davon gelten 75 als „Hauptsprachen“.⁴ Von diesen gehören 18 zu den „Scheduled Languages“. Dies sind Sprachen, die von der indischen Verfassung als offizielle Sprachen anerkannt werden (Srinivasan 2003: 150).

³ http://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/Laenderprofil_Indien.pdf (Zugriff 25.8.2017).

⁴ http://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/Laenderprofil_Indien.pdf (Zugriff 25.8.2017).

Hindi ist als offizielle Staatssprache eine von ihnen und wird von etwa einem Drittel der indischen Bevölkerung gesprochen. Die weiteren 21 Amtssprachen werden jeweils von 1,5 bis 83 Millionen Menschen gesprochen. Bemerkenswert ist, dass die meisten dieser 22 Amtssprachen unterschiedliche Schriftsysteme aufweisen. Nach der Erklärung der Unabhängigkeit Indiens im Jahr 1947 wurde Hindi von der Regierung zur Staatssprache ernannt. Dies führte vor allem in Bengalen und Tamil Nadu zu Unruhen, da dort eine andere Staatssprache präferiert wurde. Erstaunlicherweise zählte die englische Sprache trotz der historischen Situation vorher nicht zu den 22 Amtssprachen. Wie sie sich dennoch ihren Weg in den Sprachgebrauch der indischen Bevölkerung bahnte und wer überhaupt Englisch in Indien spricht, wird im nächsten Kapitel aufgezeigt.

1.2 Die Geschichte der englischen Sprache in Indien

Um die Stellung und Verbreitung der englischen Sprache in Indien zu verstehen, wird im Folgenden ein kurzer Abriss der britischen Kolonialherrschaft in Indien von Beginn bis zu ihrem Ende gegeben, da die englische Sprache von der britischen Kolonialadministration in die indische Gesellschaft eingeführt wurde.

Die im 17. Jahrhundert beginnende Kolonialisierung Indiens, Pakistans und Bangladeschs beinhaltete die Unterordnung unter die britische Krone und endete mit der Unabhängigkeit Indiens im Jahre 1947 und damit mit der Teilung des Subkontinents Indiens in ein unabhängiges Indien und Pakistan. Diese Erklärung markierte zudem das Ende der Besetzung durch die europäischen Kolonialmächte.

Der Weg in die Unabhängigkeit Indiens jedoch war lang. 1885 wurde der Indische Nationalkongress ins Leben gerufen, der die Grundlage für die indischen Unabhängigkeitsbestrebungen bildete. Mahatma Gandhi gelang es, durch die von ihm ausgerufene Widerstandsbewegung die Gesellschaft zu bewegen und die Alleinherrschaft der Briten anzuzweifeln. Mit seinem friedlichen Widerstand mobilisierte er breite Bevölkerungsschichten; insbesondere die Bauern unterstützten ihn als ihr Vorbild (Ganeshan 1990). Der sogenannte Salzmarsch von 1930, bei dem Gandhi zum Protest gegen das britische Salzmonopol aufrief, und seine Anhänger animierte, ihr eigenes Salz zu produzieren, zeigte den Widerstand Indiens gegen seine britischen Herrscher. Jedoch dauerte es weitere neun Jahre, bis mit Beginn des Zweiten Weltkriegs die Lage zu eskalieren drohte. Gandhis als friedlich beabsichtigte und in die Geschichte eingehende Quit-India-Kampagne im Jahr 1942 eskalierte und endete mit 1000 Toten und mehr als 100.000 inhaftierten Beteiligten auf Seiten Gandhis. Die indische

Regierung sandte 1947 den Vizekönig Lord Mountbatten nach Delhi, damit er die Unabhängigkeit Indiens in die Wege leiten sollte. Dem Wunsch Gandhis, Indien nicht zu teilen, wollte England nicht nachkommen, da sich die Lage zwischen Hindus, Muslimen und Sikhs immer weiter verschärfte und es zu immer größeren Zusammenstößen kam.

England, finanziell und personell nicht in der Lage, in diese Unruhen einzuschreiten, fürchtete einen Imageverlust und datierte die Teilung ein Jahr vor auf August 1947 und setzte somit die indischen Verhandlungspartner unter Druck. Diese resignierten und stimmten, getrieben von den Unruhen in der Gesellschaft, der Teilung zu. So gab England im Februar 1947 überraschend die Unabhängigkeit Indiens bekannt, die dann im August 1947 rechtskräftig wurde (Ganeschan 1990: 155).

Zusammen mit der Unabhängigkeit erfolgte die Gründung des eigenständigen Staates Pakistan, was wiederum zu einer Trennung des Subkontinents führte. Diese Trennung führte zu der größten Völkerwanderung in Indien und ging mit Gewaltexzessen einher. In den ersten Monaten nach der Trennung wurden eine Million Opfer gezählt (Mommsen 1990).

Das wohl bedeutsamste Erbe der britischen Kolonialmacht ist die englische Sprache, die als allgemeine Verkehrssprache gilt. Sie zählt nicht zu den 22 offiziellen Amtssprachen und wird daher nur von einer privilegierten Minderheit gesprochen. Konkret sprechen lediglich ca. 40 Millionen Inder Englisch; dies sind knapp 12 % der Gesamtbevölkerung.

Die Inder selbst verwenden für ihre Verständigung im Norden Hindi oder Englisch, im Süden Englisch oder eine der dravidischen Sprachen.⁵

Die englische Sprache war und wird dennoch durch die Verfassung anerkannt. Nicht nur im Parlament, sondern auch im Wirtschaftssystem und in den meisten Bildungseinrichtungen gilt Englisch als die Verkehrssprache. „Auf solchen Gebieten wie Handel, Bürokratie, Diplomatie, Journalismus, Tourismus, Bildungswesen u. a. ist Englisch die lingua franca der ‚gebildeten, kultivierten und intellektuellen Inder‘ “ (Ganeshan 1990: 29).

Englisch ist auch die Sprache der offiziellen Kommunikation, was durch die Mehrheit der in dieser Sprache veröffentlichten Bücher deutlich wird – im Gegensatz zu den Publikationen in der indischen Sprache. GANESHAN bezeichnet die englische Sprache als ein „linguopolitisches System“, durch das im Land des Kastensystems mit Einzug der englischen Sprache eine neue „Kaste“ entstanden ist: die englischsprechende und pseudoeuropäisch sprechende Kaste (Ganeshan 1990: 30).

⁵ http://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/Laenderprofil_Indien.pdf (Zugriff 25.8.2017).

Laut *India Tribune* ist Indien das Land mit der zweitgrößten Anzahl an englischsprechenden Menschen in der Welt nach den USA. Deren Zahl wird auf ca. 350 Millionen geschätzt und in dem Artikel der *India Tribute* in zwei Kategorien unterschieden: English Speakers und English Users. Der Unterschied liegt im Sprachniveau: Die English Users können Englisch sprechen und schreiben, die English Speakers nur Englisch lesen. In Indien leben über eine Milliarde Menschen, die Schätzungen zufolge in 250 Millionen English User und in über 100 Millionen als English Speaker eingeteilt werden können.⁶

Dies gilt jedoch, wie erwähnt, nur für die gebildete Mittel- und Oberschicht. Es ist unumstritten, dass es eine immer größer werdende Kluft zwischen der indischen Elite und der breiten Bevölkerungsschicht, dem Großteil der indischen Gesellschaft, gibt; das betrifft vor allem das Bildungswesen. Es gibt Bildungseinrichtungen, die durchaus dem Standard der Industrieländer entsprechen, jedoch nur den höheren Sozialschichten in Indien den Zugang ermöglichen, weil der Mehrheit aufgrund finanzieller Hürden die Teilnahme verwehrt bleibt.

Englisch ist die Sprache, in der die gehobene Bildungsschicht kommuniziert. Die Universitätsausbildung findet auf Englisch statt; daher sind Englischkenntnisse – neben dem Kastensystem – Teil der Festlegung der sozialen Hierarchie.

Der Begriff Kaste steht für eine Bevölkerungsgruppe in der indischen Gesellschaft, die sich von einer anderen abgrenzt. Die Wurzeln der indischen Kastenordnung reichen bis in die Zeit 1500 v. Chr. zurück. Indogermanische Priester führten die Kastenordnung ein, die eine Gliederung in vier Kasten besagt, wobei die unterste Kaste, die aus Handwerkern, Dienern und Tagelöhnern bestand, den höheren drei Kasten zum Dienst verpflichtet war. Das Kastensystem ist eine hierarchische Einteilung der Gesellschaft. Das Besondere am indischen Kastensystem ist, dass die erbliche Zugehörigkeit nicht abgelegt werden kann und man von Geburt an bis zum Tod an seine Kaste gebunden ist. Obwohl seit 1950 laut indischer Verfassung kein Inder mehr wegen seiner Kaste diskriminiert werden darf, gelten die unteren Kasten, auch heute noch, für konservative Hindus als „unrein“.⁷

Im Gegensatz zu anderen asiatischen Ländern haben die Inder, denen der Zugang zu englischen Bildungseinrichtungen nicht verwehrt bleibt, ausgezeichnete Englischkenntnisse. Dies ist dem frühen Beginn der englischsprachigen Ausbildung zu verdanken.⁸ Englisch wird an den Schulen neben Hindi als Erst- oder Zweitsprache angeboten: „Bis heute zählen im nationalen

⁶ [://archive.is/OPrL1#selection-903.0-911.230](http://archive.is/OPrL1#selection-903.0-911.230) (Zugriff 15.8.2017).

⁷ <http://www.bento.de/politik/kastenwesen-in-indien-welche-rolle-spielt-kaste-heute-noch-fuer-junge-menschen-1065737/> (Zugriff 25.8.2017).

⁸ <http://archive.is/OPrL1#selection-903.0-911.230> (Zugriff 25.8.2017).

Schulsystem Hindi, Englisch und das traditionelle Sanskrit zu den Pflichtfächern“-(Padros 2011).

„Every Indian learns his mothertounge, and all Indians learn Hindi, which is our official language. [...] And simoultaneously, they are taught English, so, by the time they leave school, most Indians speak two, sometimes three, Indian languages, and English“ (Srinivasan 2003: 153).

Es ist jedoch zu beachten, dass eine englischsprachige Ausbildung teuer und relativ schwer zugänglich ist. In den meisten Schulen, die durch nationale Förderung finanziert werden – etwa 70 % aller Schulen – wird etwa 70 % auf Hindi oder der jeweiligen Landessprache unterrichtet. Die oben getätigte Aussage bezieht sich also viel mehr auf die privaten Schulen. Der Ruf nach mehr Englisch in den Schulen wird daher lauter.⁹ Dies hat seinen Grund, denn Inder mit besseren Englischkenntnissen verdienen laut einem Artikel der *New York Times* bis zu 43 % mehr als Inder, die kein oder wenig Englisch sprechen.¹⁰

1.3 Die Tertiärsprache Deutsch in Indien

Deutsch wird insofern als Tertiärsprache in Indien bezeichnet, als sie nach der indischen Muttersprache und nach dem Englischen gelernt wird. Englisch wird in der Schule von der ersten Klasse an unterrichtet und ist, wie im Kapitel 1.2 erklärt, die Sprache der offiziellen Kommunikation, die in allen Bildungseinrichtungen gesprochen wird. Das gilt, obwohl sie nicht zu den 22 offiziellen Amtssprachen zählt.

Deutschlernen hat in Indien eine lange Tradition. Schon 1911 wurde Deutsch als wahlfreies Fach an der Universität angeboten. Möglich war dies jedoch zunächst nur an der Universität Pune, der einzigen Universität, die Deutschunterricht überhaupt anbot. An der New English School in Pune wurde 1914 zum ersten Mal Deutsch unterrichtet und die erste Bachelorprüfung in Germanistik wurde dort im Jahr 1924 abgelegt (Krumm & Legutke 2001). Jedoch wurde das Erlernen anderer europäischer Sprachen (außer Englisch) während der Kolonialzeit nicht durchgängig unterstützt. So entwickelte sich der Deutschunterricht in vielen Schulen erst nach 1947. Zwischen 1947 und 1974 wurde der Deutschunterricht in Indien durch Professor R. V. Paranjape in Mumbai ausgeweitet. 1953 führte Pune Abendkurse in Deutsch als Fremdsprache ein. Das erste Goethe-Institut in Indien wurde 1957 in Kalkutta gegründet. Zwischen 1959 und 1969 folgten Institute in Delhi, Chennai, Bangalore, Pune und Mumbai. Zusätzlich dazu existieren verschiedene Goethe-Zentren, unter anderem in Trivandrum. In Indien sind die Goethe-Institute unter dem Namen „Max Müller Bhavan“ bekannt (Padros 2013). Ihre

⁹ <http://timesofindia.indiatimes.com> (Zugriff 6.3.2017).

¹⁰ <http://timesofindia.indiatimes.com> (Zugriff 6.3.2017).

Beliebtheit wuchs mit den Jahren; im Jahr 2000 gab es bereits 8000 Kursteilnehmer indienweit und 2013 bereits 25.000.

Im Jahr 2014 feierte die deutsche Sprache in Indien ihren 100. Geburtstag. Inzwischen wird es an 35 indischen Universitäten und mehr als 100 Colleges, dem Goethe-Institut und vielen anderen Bildungseinrichtungen unterrichtet.¹¹

„Das Interesse an Deutschland und Deutsch hat in Indien mittlerweile einen Aufschwung erlebt, da indische Fachkräfte bzw. Kenntnisse im Bereich Informatik überall auf der Welt – so auch in Deutschland – begehrt sind“ (Srinivasan 2004: 45).

Die Beliebtheit indischer Fachkräfte sieht SRINIVASAN als Hauptgrund für die gut besuchten DaF-Kurse indienweit an. Die Zahl der Deutschlernenden ist in den letzten fünf Jahren um 36 % gestiegen.¹² 2012 wurden 80.000 Schüler gezählt, die in Indien Deutsch lernen. Nicht in dieser Zahl enthalten sind die erwachsenen Deutschlerner, allein an sechs Goethe-Instituten in Indien und rund 17.000 Personen, die einen Deutschkurs besuchen (Padros 2011). Laut GANESHAN strebt die Mehrheit der Deutschlerner an, in Deutschland zu studieren oder dort zu arbeiten (Ganeshan 1990: 33).

Der Prozess der Internationalisierung, der in Indien seit 1991 Einzug hält, hat sich in Bezug auf die Lehrsprache Deutsch 2008 durch die Einführung des Projekts PASCH um eine große Initiative erweitert.¹³ Der ehemalige Außenminister der Bundesrepublik Deutschland Frank Walter Steinmeier hat das Großprojekt ins Leben gerufen, indem ein internationales Netzwerk von 1500 PASCH-Schulen gegründet wurde. All diese Schulen bieten Deutsch als Fremdsprache an. Rund 58 allgemeinbildende Schulen in Indien nehmen daran teil. Dies sind bis auf eine staatliche Schulkette überwiegend Privatschulen (Kendriya Vidyalaya Sangathan).

Während 2010 nur rund 1855 Schüler Deutsch lernten, erhöhte sich die Zahl 2014 bereits auf 107.000.¹⁴ Um Lehrkräfte für PASCH zu akquirieren, wurde kurz darauf ein weiteres Großprojekt aufgezogen: Die IGNOU (Indira Gandhi International Open University) und das Goethe-Institut gründeten ein Programm einer Grundausbildung für Deutsch als Fremdsprache. Ende 2010 meldeten sich 300 zukünftige Lehrerinnen für den ersten Durchgang an. Im Jahr 2012 wurde ein Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache ab Klasse 6 von der indischen Schulbehörde zugelassen und damit ein weiteres Fundament gelegt.

¹¹ <https://www.goethe.de/ins/in/de/spr/mag/20844619.html> (Zugriff 25.8.2017).

¹² www.goethe.de (Zugriff 25.8.2017).

¹³ <https://www.goethe.de> (Zugriff 25.8.2017).

¹⁴ <https://www.goethe.de> (Zugriff 25.8.2017).

Anfang 2011 wurde im Rahmen des Projekts „Deutsch an allen 1000 Schulen“ das Fach Deutsch an der Kendriya-Vidyalaya-Schulkette eingeführt. Dies löste einen Anstieg der Zahl der Deutschlerner in Indien aus und zeigte einen weiteren deutlichen Zuwachs im Jahr 2013 dadurch, dass an ca. 400 KV-Schulen Deutsch angeboten wurde (Padros 2013).

Auch für deutsche Unternehmen ist Indien einer der zentralen Zukunftsmärkte (Steiner 2013). „Indien ist dynamisch – nicht nur im Blick auf das Wachstum der Wirtschaft des 1,2 Milliarden-Einwohner-Landes“.¹⁵ Viele deutsche Firmen und deutsche Gemeinschaftsunternehmen haben ihren Sitz in Indien. Zudem arbeiten deutsche Wissenschaftler seit Jahren eng mit indischen Partnern zusammen. Eine Studie des Research Council von 2010 belegt, dass Deutschland der größte Kooperationspartner Indiens nach den USA ist (Länderprofil Indien: 2011). Auch deutsche Wissenschaftsorganisationen bauen ihre Kontakte aus. Für die Max-Planck-Gesellschaft zählt Indien seit 2001 zu den wichtigsten Kooperationspartnern und auch die Fraunhofer-Gesellschaft steht in Kontakt mit Industrieorganisationen wie dem Council of Scientific and Industrial Research in Indien (Länderprofil Indien: 2011).

Die Leibniz-Gesellschaft unterhält 2011 vierzehn laufende Kooperationen mit indischen Hochschul- und Serviceeinrichtungen.¹⁶ Der DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) ist seit 1960 in Indien aktiv, fördert Programme mit Partnerinstitutionen und hat im Jahre 2011 mehrere Kooperationsprogramme mit indischen Partneereinrichtungen initiiert, für für die sich rund 220 indische Wissenschaftler mit Stipendien in Deutschland aufhielten. Um auch die Zahl der deutschen Studierenden in Indien zu erhöhen, startete der DAAD das Projekt „A new Passage to India“, dessen Ziel es ist, den Austausch Studierender aller Fachrichtungen auszuweiten.¹⁷

Die nach ausführlicher Recherche in Bezug auf DaF-Arbeiten im indischen Kontext einzigen Untersuchungen zum Thema Deutsch als Fremdsprache in Indien stammen von ANURADHA SRINIVASAN. Die Arbeit *Mehrsprachigkeit – Eine indische Perspektive Babylonischer Turm oder Sprachgewandtheit?* wurde in Kapitel 1.1 mehrfach zitiert. Sie definiert den Begriff Mehrsprachigkeit aus indischer Perspektive (Srinivasan 2003). Der Artikel „Interkulturelles Konzept beim Fremdsprachenerwerb – zwischen Theorie und Praxis, Überlegungen zu einem DaF-Lehrwerk für indische Lerner“ (2004) bezieht sich auf den Versuch, ein Lehrwerk mit einem interkulturellen Konzept für indische DaF-Lerner zu erarbeiten.

¹⁵ http://www.gategermany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/Laenderprofil_Indien.pdf (Zugriff 25.8.2017).

¹⁶ www.gategermany.de (Zugriff 25.8.2017).

¹⁷ www.gategermany.de (Zugriff 25.8.2017).

1.4 Definition: L1, L2, L3

Die Untersuchung der Sprachenvielfalt der Lerner und des Einflusses dieser auf die deutsche Sprache können und werden in dieser Arbeit nicht angestrebt. Lediglich der Einfluss der englischen Sprache soll berücksichtigt werden.

In der indischen Gesellschaft werden 22 Amtssprachen, in den untersuchten Klassen 13 unterschiedliche Muttersprachen gesprochen. Die Lerner geben an, vor Deutsch außer Englisch noch andere indische Sprachen gelernt zu haben. (Mindestens eine und höchstens sechs indische Sprachen werden genannt). Folglich wird in dieser Arbeit Englisch als **L2** kodiert und Deutsch als **L3** als Tertiärsprache bezeichnet. Dies geschieht, wenngleich sie je nachdem, wie viele indische Sprachen die Lerner vorher gelernt haben, in der Sprachlernfolge auch einen anderen Platz einnehmen können (zum Beispiel L4, L5, L6) (Edmonson & House 2011). Die indischen Sprachen werden in dieser Arbeit als **L1** zusammengefasst. Dies gibt Anlass, in ähnlichen multilingualen Ländern die Definition L1 in weiteren Forschungsarbeiten genauer zu bestimmen.

2. Erst und Zweitspracherwerbstheorien/Tertiärsprachendidaktik – ein Forschungsüberblick

Laut BAUSCH & KASPER (1979) entwickelten sich seit den 1940er Jahren drei große Linien der Spracherwerbsforschung, die in verschiedenen Modellen dargelegt werden. Diese stellen bis heute den Bezugsrahmen für die Mehrheit der empirischen Arbeiten zum Thema Zweitspracherwerb dar (Bausch & Kasper 1979: 4). Dabei handelt es sich um den **Behaviorismus** (wichtige Vertreter BLOMFIELD 1933; SKINNER 1953) der sich in den kontrastiven Hypothesen zum Spracherwerb zeigt, um die **nativistische Ansicht**, die vor allem mit CHOMSKYS Arbeiten verknüpft ist und das Erlernen von Sprachen durch angeborene Strukturen zu erklären versucht.

BAUSCH & KASPER stellen zwei Zugriffspositionen vor: die Lehrer- und die Lernerperspektive. Im Zentrum der folgenden Spracherwerbstheorien steht der Lerner. Da der Erwerbsprozess in der Interaktion mit anderen Sprechern besteht, sind neben der Sprache die kommunikativen Voraussetzungen ein integraler Bestandteil des Erwerbsprozesses. Die drei relevanten Größen des L2 Erwerbs hat GRIEBHABER in einem Bedingungsgefüge zusammengefasst:

1. die Sprachen, d. h. die Ausgangssprache L1 und die Zielsprache L2,
2. die mentalen Ressourcen im Kopf des Lerners,
3. die kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse des Lerners (Griebhaber 2010b: 128).

Die im folgenden Kapitel aufgezeigten Hypothesen zur Erklärung des L2-Erwerbs konzentrieren sich jeweils auf unterschiedliche Bereiche: Die Kontrastivhypothese konzentriert sich auf den Kontrast zwischen der L1 und der L2, die Identitätshypothese hingegen auf die Identität der psycholinguistischen Prozesse in den unterschiedlichen Sprachen L1 & L2. Die Interlanguagehypothese versucht alle relevanten Größen des Beziehungsgefüges des L2-Erwerbs zu integrieren (vgl. Grieshaber 2010b: 128). Im Folgenden werden diese drei Hypothesen vorgestellt.

2.1 Die drei Hypothesen zum Zweitspracherwerb

2.1.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese hat ihren Ursprung in der behavioristischen Lerntheorie der Spracherwerbsforschung. Wie der Begriff kontrastiv bereits aussagt, steht die Gegenüberstellung von L2 zu L1 im Fokus der Untersuchung. Es wird angenommen, dass ein Großteil der Fehler durch Interferenz oder Transfer aus der L1 in die L2 übertragen wird (Fries 1945).

„The same assumption that, in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning“ (Lado 1957: 1). Mit seiner richtungsweisenden Arbeit legte LADO (1957) das Fundament zu einer kontrastiven Linguistik. Dabei geht er von dem Einfluss bereits gelernter Sprachen auf den Erwerbsprozess aus, indem er den Vergleich der L2 und L1 als Schlüssel des Spracherwerbs ansieht. Er nimmt an, dass gleiche Strukturen in der L1 richtig übernommen werden und bei Unterschieden in der L1 und der L2 Lernprobleme auftreten können (Lado 1957: 2).

„That individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives“ (Lado 1957: 2).

Sprachliche Strukturen, die als *habits* bezeichnet werden und sowohl Lexik als auch Grammatik umfassen, werden nach dem behavioristischen Prinzip unbewusst von der L1 auf die L2 übertragen (Fries 1945: 24). Es werden zwei Versionen der Kontrastivhypothese unterschieden: Die **starke Version** geht davon aus, dass Fehler vorhergesagt werden können. Ihr gegenüber steht die **schwache Version**, die aus den Differenzen zwischen theoretischen Annahmen und empirischen Befunden eine Theorie ableitete, der zufolge Lernschwierigkeiten nicht vorherzusagen sind, sondern mit der Fehler in Bezug auf Sprachkontraste ermittelt werden sollen (Bausch & Kasper 1979: 8).

DULAY & BURT führten 1974 in ihrem Aufsatz „You Can't Lean Without Goofing. An Analysis of Children's Second Language ‚Errors‘“ zum ersten Mal systematisch empirische Untersuchungen zur Überprüfung der Kontrastivhypothese zu verschiedenen Lernersprachen durch.

„Briefly the contrastive analysis (CA) hypothesis states that while the child is learning a second language, he will tend to use his native language structures in his second language speech, and where structures in his first language (L1) and his second language (L2) differ, he will goof“ (Dulay & Burt 1974: 96).

Ihre Position, dass Unterschiede in der L1 und der L2 zu Fehlern (*goofs*) führen und Lernerschwierigkeiten aufgrund eines Sprachvergleichs gemindert werden können, konnte jedoch nicht vollständig bestätigt werden. Es stellte sich heraus, dass nur ein kleiner Teil der Lernerfehler tatsächlich auf den Sprachkontrast zurückzuführen war und die Struktur der Fehler vielmehr in der L2 begründet war. In ihrem empirischen Ansatz zeigt sich der entscheidende Unterschied zu LADO (1957), der sich in seinem Aufsatz nur auf Beobachtungen bezog und seine Überlegungen nicht empirisch belegte.

In verschiedenen Studien wurde herausgefunden, dass Fehler nicht ausschließlich auf Interferenzen zurückzuführen sind, sondern dass Prozesse des Zweitspracherwerbs auch unabhängig von der Erstsprache ablaufen (Clahsen et al. 1983; Dulay & Burt 1973; Kuhberg 2001).

Kritik an der Kontrastivhypothese wurde vor allem deshalb geübt, weil kontrastive Analysen statischen Charakter haben, den die Sprache als Prozess nicht erfassen kann. Obwohl die starke Version mittlerweile als widerlegt gilt, bietet auch die schwache Version nur eine partielle Erklärung des Erwerbsprozesses. Dies liegt vor allem daran, dass sie für andere Transfer/Interferenzprozesse keine Erklärung findet (Bausch & Kasper 1979: 9).

Folglich zeigt sich, dass die Kontrastivhypothese den Zweitspracherwerb nicht hinreichend erfasst und der Lerner nicht zwangsläufig auf die Muttersprache zurückgreift. Trotz aller Kritik kann nicht bestritten werden, dass die Kontrastivhypothese – auch wenn sie sich nicht auf den Lernprozess bezieht – insofern Recht behält, als die L1 im Verlauf der Lernprozesse von Lernern einer Sprache auf irgendeiner Ebene einen Einfluss auf den Sprachlernprozess der L2 hat, der auch empirisch belegbar ist.

2.1.2 Identitätshypothese

In CHOMSKYS Rezension von SKINNERS *Verbal Behaviour* (1957) kritisiert er die behavioristische Theorie und legt den Grundstein für die später abgewandelte nativistische Spracherwerbsposition. CHOMSKYS Theorie – als Ursprung der zweiten großen Hypothese – geht davon aus, dass Kinder aufgrund angeborener kognitiver Erwerbsmechanismen eine Sprache

fehlerfrei erlernen können (Language Acquisition Device = LAD) und dass alle Menschen gemeinsame grammatische Prinzipien haben, die angeboren sind (Universalgrammatik).

DULAY & BURT (1974) entwickelten, wie erwähnt, aus der empirischen Erhebung zur Überprüfung der Kontrastivhypothese eine weiterführende Sicht auf den L2-Erwerb. In ihren Untersuchungen zur L2=L1-Hypothese/Identitätshypothese fanden sie zwar heraus, dass eine morphologische Regelerwerbssequenz zu erkennen war, die tatsächlich Analogien zur Erstsprache offenbarte, dass sich jedoch nur ein kleiner Teil der Lernerfehler uneingeschränkt auf den Sprachkontrast zurückführen ließ. Fehler hervorgerufen durch Sprachentwicklung sowie intralinguale Fehler traten hingegen häufiger auf. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass ähnliche Muster beim Erlernen der Erst- und Zweitsprache vorherrschen, und entwickelten die Hypothese, dass jeder Spracherwerb ein kognitiver Prozess ist, der stets denselben Prozessen und Strategien unterliegt (Dulay & Burt 1974).

Basierend auf ihren Theorien entwickelten sie drei Hypothesen:

1. Syntaktische Entwicklung ist dadurch charakterisiert, dass zunächst Basisstrukturen und später zunehmend transformierte Strukturen erlernt werden.
2. Die Lernerstrategie der L2 ähnelt der Lernstrategie der L1, zum Beispiel Verwendung der Wortstellung als erste syntaktische Regel, Unterlassung von Funktoren.
3. L2-Lernfolge bestimmter syntaktischer Strukturen ähneln denen der L1-Entwicklung (Dulay & Burt 1974: 108).

Mithilfe ihres Bilingual-Syntax-Measure-Tests wurden Untersuchungen zum sprachlichen Entwicklungsstand vor allem an spanisch- und englischsprachigen Kindern in der L1 und L2 durchgeführt. Demnach verläuft der Spracherwerb nicht ohne Fehler, weder bei Erwachsenen noch bei Kindern. Fehler lassen sich ihrer Meinung nach auf verschiedene Prozesse zurückführen (Vereinfachung komplexer Formen, Übergeneralisierung und Reduktion).

Laut BAUSCH & KASPER stießen die Studien von DULAY & BURT unter anderem aus dem Grund auf Kritik, weil die Übertragbarkeit der Morphemstudien auf den allgemeinen Zweitspracherwerb angezweifelt wurden, sowie ebenso die Validität des Bilingual-Syntax-Measure als Untersuchungsmethode (Bausch & Kasper 1979: 11). Weitere Argumente gegen die Identitätshypothese äußern EDMONSON & HOUSE (2011):

1. Das Argument, dass einige Sprachen vom Lerner als schwieriger und andere als leichter eingestuft werden, spricht gegen die These einer Universalgrammatik.

2. Zweitsprachenlerner werden nicht so kompetent wie Kinder, die ihre Muttersprache lernen.
3. Aus den erhobenen Daten ließ sich ein Transfer (von L1 auf L2) nicht vollständig ausschließen.

Diese Erkenntnisse sind mit einer L2=L1-Hypothese schwer vereinbar. Im Gegenteil, sie weisen auf grundlegende Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Erwerb hin (Edmonson & House 2011: 143).

Die Forschung befindet sich an dieser Stelle an einem Wendepunkt, indem sie von der behavioristisch geprägten Kontrastivhypothese in eine neue, kognitive Richtung geht und dem Einfluss der Muttersprache eine geringere Bedeutung zuweist. Der Blick wird von der Beobachtung von lediglich zwei Sprachen zunehmend auf die empirische Erforschung von Lernäußerungen gelegt (Grießhaber 2010b: 137). Der Lerner wurde in den Fokus der Forschung gestellt und Fehler wurden – im Gegensatz zu den Annahmen der Kontrastivhypothese – nicht mehr als solche betrachtet, sondern als notwendige Etappe im Lernprozess und als ein Zeichen für kreative Sprachverwendung (Fekete 2016: 31). Zudem wird zunehmend Abstand vom Konzept des sogenannten *pattern drill* genommen, ein im Behaviorismus entwickeltes und in der Kontrastivhypothese verfestigtes Konzept, bei dem Strukturen im Unterricht wiederholt eingeübt wurden (Grießhaber 2010b: 14).

2.1.3 Interlanguagehypothese

SELINKER entwickelte 1972 die Interlanguagehypothese, in der er von einer Verknüpfung der L1 und L2 ausgeht. Laut SELINKER (1972) bildet der Lerner „ein spezifisches Sprachsystem, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist“ (Bausch & Kasper 1979: 15). Dabei unterscheidet SELINKER zwischen Äußerungen von Lernenden in der Zielsprache und entsprechenden Äußerungen von Muttersprachlern; beides ist nicht identisch (Selinker 1972: 35).

„Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call ‚interlanguage‘ (IL)“ (Selinker 1972: 35).

Den Ursprung dieses Unterschieds sieht er in einer neuronalen Struktur, der sogenannten latenten Sprachstruktur bei frühkindlichem Spracherwerb und einer latenten Psychostruktur bei postpubertärem L2-Erwerb (nach Lenneberg 1967). Das bedeutet, dass der L2-Erwerb nicht

automatisch zur perfekten Beherrschung der Zielsprache führt, sondern lediglich eine simplifizierte Version der Zielsprache beherrscht wird (Selinker 1972).

Nach SELINKER finden einige Erwachsene Zugang zu dieser Sprachstruktur, indem sie die latente Sprachstruktur reaktivieren und es damit bis auf das Sprachniveau eines Muttersprachlers schaffen. Dies gelingt jedoch nur rund 5 % (Selinker 1972: 34).

Das Neue an dieser Hypothese ist das Verständnis der Lernaltersprache. SELINKER betrachtet die Äußerungen in der Zielsprache nicht mehr nur als fehlerhafte oder nicht fehlerhafte Äußerungen, sondern benennt sie als Interlanguage, der er ein eigenes Regelsystem zuschreibt. Es beschreibt einige theoretische Konstrukte, die zum Spracherwerb notwendig sind:

„Some theoretical constructs relevant to the way in which ‚adults‘ actually learn second languages are: interlingual identifications, native language (NL), target language (TL), interlanguage (IL)“ (Selinker 1972: 48).

Anhand der Einordnung der Lernerfehler in die folgenden fünf psycholinguale Prozesse können Rückschlüsse zum Stand der Lernaltersprache ermittelt werden (Selinker 1972). GRIEBHABER versteht den Erwerbsprozess der Zweitsprache als Ausdifferenzierung eines eigenen unbeständigen Regelsystems (GRIEBHABER 2010b), das durch fünf psycholinguale Prozesse gekennzeichnet ist:

1. *Language transfer*: Transfer aus der Lernumgebung (zum Beispiel aus anderen Sprachen),
2. *Transfer of training*: Training (Herangehensweise des Lerners zur Sprache),
3. *Strategies of second language learning*: Lernstrategien (Aneignung des Lerners zielsprachlicher Elemente),
4. *Strategies of second language communication*: Kommunikationsstrategien (Verfahren des Lerners zum erfolgreichen kommunikativen Handeln),
5. *Overgeneralisation for target language material*: Übergeneralisierungen (Übertragung von Regeln auf andere Bereiche nicht zutreffende Bereiche) (in Anlehnung an Selinker 1972: 37).

Die Abgrenzung der unterschiedlichen Prozesse ist nicht deutlich zu klären, vor allem die Kommunikations- und Lernstrategien lassen sich nicht deutlich voneinander unterscheiden (Griebhaber 2010). Im Fokus der Interlanguagehypothese steht die Lernaltersprache. Auch die Sicht auf Fehler ändert sich dahingehend, dass lernaltersprachliche Fehler zum Erwerbsprozess dazugehören, vor allem weil sie Hinweise auf den Sprachstand der Lerner liefern.

Eine weitere Annahme SELINKERS ist die Verfestigung von Strukturen in der Interlanguage. Die sogenannte **Fossilisierung** ist ein Prozess in der latenten Psychostruktur, indem sprachliche Einheiten behalten werden und unter bestimmten Bedingungen wieder in Erinnerung gerufen wurden.

„Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL“ (Selinker 1972: 36).

BAUSCH & KASPER benennen als Fossilisierung den Rückfall eines Lerners in ein früheres Lernstadium (Bausch und Kasper 1974: 21). Jedoch sieht BAUSCH (1977) die Möglichkeit, dass die Fossilisierung aufgebrochen werden kann, solange der Lernprozess andauert.

Zwischenfazit

Alle drei Hypothesen versuchen den Zweitsprachenprozess global zu erklären (Bausch & Kasper 1979: 26). In Ansätzen treffen alle drei zutreffende Hypothesen zu, jedoch „machen alle drei keine adäquaten Unterschiede hinsichtlich einzelner grammatischer Bereiche im Verhältnis bestimmter Ausgangs- und Zielsprachen“ (vgl. Grieshaber 2001).¹⁸ Die Kontrastivhypothese ist mit ihrer linguistischen Basis und ihrem behavioristischen Ursprung in ihrer Sichtweise zu stark auf den Sprachvergleich bezogen, während die Identitätshypothese in ihrem Ursprung der nativistischen Spracherwerbsposition zu stark eingeschränkt ist (Bausch & Kasper 1979: 9). Einzig die Interlanguagehypothese integriert die vorhandenen Konzepte der Kontrastiv- und Identitätshypothese und erweitert diese um soziale Bedingungen, das Alter als Einflussgröße beim Sprachenlernen (Grieshaber 2010b: 142) sowie die Sichtweise zu der Rolle von Fehlern im Spracherwerb. In der Interlanguagehypothese gehören Fehler zum Spracherwerbsprozess dazu.

BAUSCH & KASPER fordern eine Interimssprachenhypothese, die sich als eigenständiges Sprachensystem zielgerichtet und dynamisch auf der Basis des gesamten sprachlichen und kommunikativen Erfahrungen des Lerners entwickelt (Bausch & Kasper 1974: 26).

Laut GRIESHABER besteht ein Bedarf an empirischen Untersuchungen, in denen der funktional-pragmatische Ansatz im Mittelpunkt steht. Indem soziale Bedingungen mit sprachlichem Handeln verknüpft werden, können die Bedingungen und Bedürfnisse der Lerner mit den sprachlichen Mitteln der Erst- und Zweitsprache verbunden werden (Grieshaber 2010b: 145).

¹⁸ <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (Zugriff 30.8.2017).

2.2 Neuere Mehrsprachigkeitserwerbsmodelle

Alle drei im vorherigen Kapitel genannten Hypothesen haben gemeinsam, dass sie noch nicht erkennen, ob das Erlernen weiterer Fremdsprachen sich vom Erlernen einer ersten Fremdsprache unterscheidet (vgl. Hufeisen 2003: 7). Dies änderte sich, als man begann, sich die (entscheidende) Frage zu stellen, welche Faktoren für den Spracherwerb von Bedeutung sind:

„In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nun entdeckte man mehr und mehr, dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache gab, und begann aus verschiedenen Blickwinkeln, diese Unterschiede zu analysieren und zu beschreiben. Ergebnis dieser Analysen waren einige neue Modelle zur Darstellung multiplen Sprachenlernens“ (Hufeisen 2003: 8).

Im Folgenden werden neue Modelle des multiplen Sprachlernens aufgezeigt, die ihren Ursprung in den oben erwähnten Modellen finden. Diese neuen Sprachproduktionsmodelle unterscheiden sich zu den vorherigen dadurch, dass sie zwischen den Lernern einer ersten und zweiten Fremdsprache unterscheiden.

Mehrere Studien in der Zweitspracherwerbsforschung beschäftigen sich mit dem Unterschied zwischen gesteuertem¹⁹ und nicht gesteuertem²⁰ Spracherwerb und gehen der Frage nach: „Does instruction make a difference“ (Edmonson & House 2011: 159)?

Die wichtigsten neuen Modelle werden im Folgenden vorgestellt. Eines soll aufgrund der jüngsten Korrektur und Weiterentwicklung hervorgehoben werden: das Faktoren-Modell 2.0 von HUF EISEN (2011). Es betont „die Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und der zweiten und dritten Fremdsprache“ (Hufeisen & Neuner 2002: 8).

2.2.1 DMM (Dynamic Model of Multilingualism)

Das Dynamic Model of Multilingualism, das konstruktivistischen Ursprungs ist, geht davon aus, dass mit der Beobachtung von zwei oder mehreren Sprachsystemen komplexe Zusammenhänge im Drittspracherwerb erklärt werden können (Jessner 1998: 154).

„In diesem psycholinguistischen Spracherwerbsmodell, das auf der holistischen Perspektive des Multilingualismus basiert, bestimmt der Kontakt zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen die Funktion und die Entwicklung eines multilingualen Gesamtsystems (Jessner 1998: 154).

Es ist somit ein autonomes Modell für Mehrsprachigkeit, das als Brücke zwischen dem Zweitspracherwerb und der Mehrsprachigkeit fungiert (Jessner 2008: 25). Darüber hinaus bietet es eine wissenschaftliche Methode, die Lernerentwicklung mehrerer Sprachen auf der Basis von verschiedenen Faktoren zu erkennen. Das Modell ist nicht statisch, sondern passt

¹⁹ Deutsch als Fremdsprache (DaF).

²⁰ Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

sich den mit der Zeit verändernden sozialen, psycholinguistischen und individuellen Faktoren an (Jessner 2008: 25). JESSNER zeigt, dass sich zukünftiger Spracherwerb über Studien vom Kontakt zwischen zwei Sprachen hin zur Drei- und Mehrsprachigkeit entwickeln sollte (Jessner 1998: 149; für weitere Informationen siehe Jessner 1998; Jessner 2008).

2.2.2 FLAM (Foreign Language Acquisition Model)

Das Foreign Language Acquisition Model nach GROSEVA (1998) stellt ein Modell für das Erlernen einer Fremdsprache dar. Da es die erste Fremdsprache als Bezugsrahmen für alle weiteren zu lernenden Sprachen sieht, wird sein Ursprung bei den kontrastiven Überlegungen zum Spracherwerb eingeordnet. Dieses Modell wird vom Lerner bewusst oder unbewusst beim Lernen einer neuen Fremdsprache angewendet. Laut GROSEVA sammelt der Lerner Hypothesen über Ähnlichkeiten der unterschiedlichen Sprachen, die für ihn zur Norm beim weiteren Spracherwerb werden. „Der Lerner nutzt bereits vorhandenes ausgangssprachliches Wissen bei der Bildung von Hypothesen über die Zweitsprache durch den Vergleich mit Rückmeldungen auf seine Produktion“ (Groseva 1998: 22).

Der Lerner vergleicht das System seiner Muttersprache mit der neuen Sprache. Mit der Steigerung seines Wissens in der neu erlernten Sprache reduziert sich der Zugriff auf die Bezugsgröße (L1) (vgl. Groseva 2015: 15).

2.2.3 Faktorenmodell

Das Faktorenmodell von HUFEISEN stellt die stufenweise Entwicklung des multiplen Sprachenlernens dar (vom Erstspracherwerb über L2-Erwerb und L3-Erwerb). Es erklärt, dass sich das Lernen von Sprachen auf dynamische Art verändert und die Interaktion zwischen den Sprachen ein großes Potenzial darstellt, das als positiv angesehen werden kann und soll. Laut HUFEISEN wird in den meisten Spracherwerbsmodellen die vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden, die oft mit mehr als einer Erst- und Zweitsprache das schulische Fremdsprachenlernen angehen, nicht berücksichtigt (Hufeisen 2010: 205).

Der Fokus des Modells von HUFEISEN liegt in den Unterschieden zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerb. Die sogenannten Faktoren erklären laut HUFEISEN, warum der Drittspracherwerb nicht zu den Theorien des Zweitspracherwerbs gefasst werden kann (Jessner 2008: 23). Während der L2-Lerner als Anfänger im Lernprozess in Bezug auf Fremdsprachen gilt, hat der Lernende der L3 schon einige Erfahrungen im Lernprozess gesammelt. Laut HUFEISEN

bestehen insofern beim Lernen einer ersten, zweiten oder einer weiteren Fremdsprache qualitative Unterschiede, da sich das Basis-Sprachenlernen wiederholt (Hufeisen 2010: 203).

Der Lerner hat (bewusst oder unbewusst) Techniken und Strategien kennengelernt, die im Kontext mit dem Sprachlernprozess stehen. Zudem hat er möglicherweise erste Erfahrungen gesammelt, je nachdem, welcher Lerntyp er ist. Einige von diesen Erfahrungen werden sich, im Laufe des Lernprozesses als wichtig andere als irrelevant herausstellen (Jessner 2008: 24). Diese Vorkenntnisse und Erfahrungen mögen dazu beitragen, dass die L2 die Rolle einer Art Brücke übernimmt, die den L3-Lernprozess unterstützt (Hufeisen 1993). Dies zeigt, dass L3-Lerner spezifische Kenntnisse und Kompetenzen besitzen, die L2-Lerner nicht vorweisen können.

Die folgenden Abbildungen verdeutlichen den Prozess:

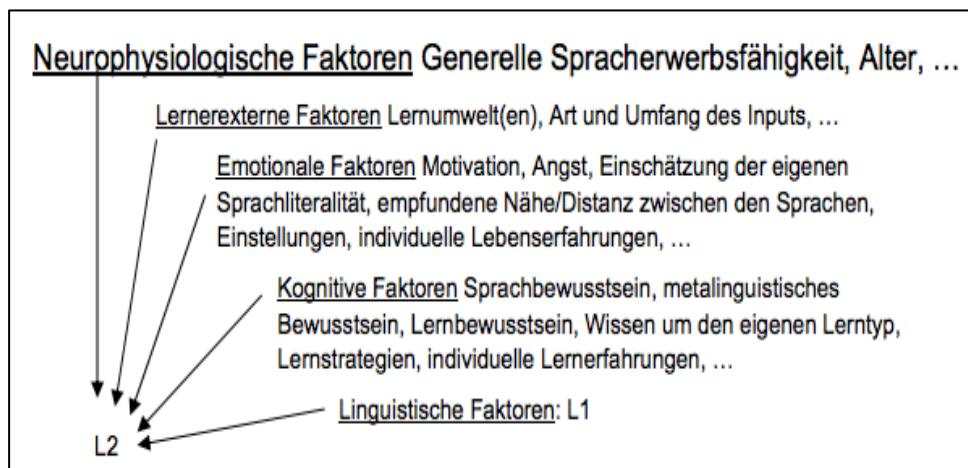


Abbildung 1: Lernen einer ersten Fremdsprache nach HUF EISEN



Abbildung 2: Lernen einer zweiten Fremdsprache nach HUF EISEN (Hufeisen & Gibson 2003)

Die Abbildungen 1 und 2 machen deutlich, worin sich L2-Lernen vom L3-Lernen unterscheidet. Beim Erlernen der dritten Sprache wird das Modell um fremdsprachenspezifische Faktoren wie individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen, -strategien und Interlanguages erweitert (Abbildung 2) (vgl. Hufeisen & Gibson 2003: 16–18). Zudem kommen die externen Faktoren hinzu, wie etwa die Art und der Umfang des Inputs. Es werden also jedem Erlernen einer neuen Sprache neue Lebens- und Lernerfahrungen hinzugefügt (Hufeisen 1998: 171).

2.2.4 EMM (Ecological Model of Multilinguality)

ARONIN und LAOIRE (2004) präsentieren ein ökologisches Modell der Mehrsprachigkeit, in dem sie auf den terminologischen Unterschied zwischen Mehrsprachigkeit und individueller Mehrsprachigkeit hinweisen. Ihrer Meinung nach sollten die Studien zur Mehrsprachigkeit tatsächlich auch auf Mehrsprachigkeit aufgebaut werden, da die Sprache eine der wichtigsten Eigenschaften eines Individuums ist. Laut JESSNER handelt es sich um ein soziolinguistisches Modell, das die lernumweltlichen Faktoren in den Vordergrund stellt (Jessner 2008). HUF EISEN und Gibson bezeichnen es eher als Sprachproduktionsmodell, in dem keine allgemeinen Hypothesen über das Sprachenlernen ausformuliert werden. Vielmehr bezieht es sich auf unterrichtsgesteuertes Sprachlernen (Hufeisen & Gibson 2003).

Zwischenfazit

Die genannten Modelle verfügen über unterschiedliche Ansätze: Während das Dynamic Model of Multilingualism (DMM) (Jessner 1998) Spracherwerb aus psycholinguistischer Perspektive betrachtet, wird im Faktorenmodell von HUF EISEN (2010) der Schwerpunkt auf die angewandte Linguistik gesetzt. Das Modell von ARONIN und LAOIRE (2004) ist im Gegensatz dazu von soziolinguistischer Natur. Das Foreign Language Acquisition Model nach GROSEVA versteht sich als Folgemodell kontrastiver Überlegungen in Bezug auf die Muttersprache der Lerner (Groseva 1998). Allen Modellen ist gemeinsam, dass sie sprachenunabhängig sind und dass sie davon ausgehen, dass mehrere Sprachen nicht unabhängig voneinander existieren, sondern ausschließlich miteinander (Hufeisen & Marx 2004: 10).

2.3 Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion

Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch

Die folgenden fünf Untersuchungen widmen sich der fremdsprachlichen Interaktion von Deutsch nach Englisch.

(1) Die Analyse von HUFEISEN aus dem Jahr 1993 zeigt, dass Englischkenntnisse durchaus als Hilfe fungieren können. Lernende übertrugen Sätze anhand von Bildergeschichten aus der englischen in die deutsche Sprache. Diese wurden ausgewertet und auf fremdsprachliche Interaktion hin untersucht. HUFEISEN stellte fest: Je länger die Lernenden Deutsch gelernt hatten, umso mehr Interaktionen traten auf (Hufeisen 1993: 253–254). Vor allem graphemische Ähnlichkeiten im lexikalischen Bereich gab es in dieser Studie vermehrt. Zum Beispiel zeigte sich die direkte Übernahme englischer Grapheme. Die Frage, ob die Lerndauer etwas mit Übertragungen aus dem Englischen zu tun hat, wird im empirischen Teil der Arbeit untersucht.

(2) In der Studie, die TARGONSKA (2004) an polnischen Schülern durchführte, wird die Frage gestellt, ob der gezielte Vergleich zum englischen Wortschatz den Schülern das Lernen deutscher Worte vereinfacht. Die Autorin zeigt, dass eine früher gelernte L2 (Englisch) sich positiv auf den Worterwerb der L3 auswirken kann (vgl. Targonska 2004). Lernende konnten sich die Wörter besser merken, die eine Ähnlichkeit zu den englischen Wörtern aufwiesen. Daraus schlussfolgert sie, dass Deutschlernende durchaus von ihren Englischkenntnissen profitieren können (Targonska 2004).

Aufgrund der Untersuchung von TARGONSKA (2004) wird angenommen, dass die Wörter, die eine Ähnlichkeit zu den englischen Wörtern aufweisen, für die Lerner besser zu behalten sind als die, die keine Ähnlichkeiten zum Englischen aufweisen. Außerdem bestätigte sie, dass durch das Hinweisen auf Ähnlichkeiten der Behaltensprozess verbessert werden konnte.

„Es gibt aber noch eine Möglichkeit, nämlich die Bezüge zwischen den Wörtern aus der Zielsprache zu Wörtern in der Muttersprache bzw. einer bereits erlernten Fremdsprache herzustellen, was die Grundlage der Untersuchung des vorliegenden Artikels sein sollte“ (Targonska 2004: 118).

Lernende konnten sich die Wörter, die eine Ähnlichkeit zu den englischen Wörtern aufweisen, besser merken. Daraus schlussfolgert sie, dass Deutschlernende durchaus von ihren Englischkenntnissen profitieren können (vgl. Targonska 2004). Im zweiten Teil der Untersuchung von TARGONSKA bekamen die Lerner einen Fragebogen, der einen Einblick in das Sprachbewusstsein der Lerner geben soll. Dieser steht im Zusammenhang mit dem vorherig durchgeführten Wortschatztest und sollte einen Einblick in das Sprachbewusstsein der Lerner geben.

(3) KLEMA führte 2004 an der Universität in Hokkaido (Japan) eine Lernerbefragung unter japanischen Deutschlernenden zum Englischlernen als erste Fremdsprache durch. Die Untersuchung durchleuchtet Transfererscheinungen zwischen der Muttersprache, Englisch (L2) und Deutsch (L3). Die Lerner füllten einen Fragebogen aus, der einen Einblick in die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und englischen Sprache liefern sollte. Insgesamt

wurden 159 Fragebögen ausgewertet. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Mehrheit der Befragten sahen eine Ähnlichkeit zwischen der deutschen und der englischen Sprache (vgl. Klema 2006: 46). Die Lerner verglichen die Sprachen vor allem in Bezug auf Wortschatz und Grammatik. Viele gaben an, selber Vergleiche zu ziehen, und fanden ihre Englischkenntnisse nicht störend beim Deutschlernen. Eher war das Gegenteil, denn die Schüler sahen Englisch durchaus als Hilfe an. Somit zeigt die Studie, dass die Mehrheit der Lernenden Englisch nutzt und somit die Vergleichsmöglichkeit im Unterricht unterstützt werden sollten. Somit könnten die Schüler das Vergleichen mit Wörtern aus der englischen Sprache als Lernstrategie in ihr Inventar aufnehmen.

KLEMA zitiert an dieser Stelle RIEGER (1999):

„Die Bewußtmachung von bereits vorhandenem Wissen, von Lern- und Kognitivierungsprozessen kann Ängste abbauen (z. B. durch Anknüpfen an bereits Bekanntes, durch Vermittlung von Lernhilfen bei Lernschwierigkeiten usw.), einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ermöglichen und entscheidend zur Autonomie der Lernenden beitragen“ (Rieger 1999: 12).

Laut HUFEISEN sollen Fremdsprachenkenntnisse in den Unterricht integriert werden, wenn sich die Lernenden dies wünschen (Hufeisen 2004: 19). Der Frage, inwieweit sich die indischen Schüler der Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache bewusst sind, soll im empirischen Teil der Arbeit nachgegangen werden. Ebenso soll untersucht werden, ob Englisch als Störfaktor angesehen wird oder ob sich die Lerner die Integration der englischen Sprache in den Deutschunterricht wünschen.

(4) LINDEMANN untersuchte 2000 anhand von Textübersetzungen die fremdsprachliche Interaktion zwischen den Sprachen Englisch und Deutsch. Die Lernenden bekamen die Aufgabe, Texte aus dem Norwegischen ins Deutsche zu übersetzen. Anhand der Ergebnisse wurde ersichtlich, dass Lernende beim Übersetzen der Texte von der englischen Sprache (L2) beeinflusst wurden. Die als Hilfe eingesetzte englische Sprache behinderte die Übersetzungsstrategie, da sie die Lerner in Sackgassen führte, die nicht immer erkennbar waren (Lindemann 2000: 63). Dies geschah gerade im lexikalischen Bereich, indem überwiegend Schreibweisen aus dem Englischen angewendet wurden. Auch die Nebensatzwortstellung bereitete den Lernenden in den Übersetzungsaufgaben Probleme. Hingegen traten in mündlichen Äußerungen oder bei freien schriftlich verfassten Texten kaum Fehler in diesem Bereich auf. Es war hier erkennbar, dass die Lerner Wort für Wort aus dem Englischen übersetzten und so das Verb im finiten Nebensatz direkt hinter das Subjekt stellten. LINDEMANN'S Schlussfolgerung für den Fremdsprachenunterricht ist die Integration der L2 in den Unterricht. Sprachvergleiche mit der konkreten Problembearbeitung können zielführend sein und grundlegenden Problemen beim Verstehen vorbeugen.

Die Einflüsse der englischen Sprache auf die deutsche Sprache werden im empirischen Teil der Arbeit näher untersucht. Hier werden Einflüsse wie bei LINDEMANN der englischen Sprache auf die deutschen Texte erwartet.

(5) Die von DENTLER an der Universität Göteborg durchgeführte Studie zur fremdsprachlichen Interaktion Deutsch (L3)/Englisch (L2) geht der Frage nach, welche Rolle eine zuvor gelernte Fremdsprache beim Lernen einer dritten Sprache (L3) spielen kann (Dentler 2000: 77). Untersucht wurden die Einflüsse in mündlichen und schriftlichen Textproduktionen in den Bereichen Lexik, Orthografie und Syntax. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Fehler im schriftlichen sowie im mündlichen Korpus auf Transfer zurückzuführen sind und dass am häufigsten Fehler im lexikalischen Bereich auftraten.

2.4 Deutsch nach Englisch

Zum Thema Deutsch Lernen nach Englisch stand bis vor einigen Jahren in Bezug auf DaF die deutsche Sichtweise, d. h. Forschung über die deutsche Sprachvermittlung innerhalb Deutschlands, im Vordergrund (vgl. hierzu Hufeisen 2004; Neuner 2005). In den letzten Jahren kamen verstärkt außereuropäische Forschungen hinzu. Hier sind neben zwei im Folgenden kurz vorgestellten Drittmittelprojekten (DaFnE und EuroComGerm) drei Beiträge aus dem asiatischen Raum zu nennen: KÄRCHNER-OBER 2011; CHEN 2005; MERKELBACH 2003.

2.4.1 Forschungsliteratur zum Thema

Das Forschungsfeld Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) ist noch relativ jung. Das Projekt DaFnE fand von 1999 bis 2003 beim Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz im Rahmen des Mittelfristprogramms statt. Es beschäftigt sich mit der Frage, wie bereits vorhandene Englischkenntnisse wirksam eingesetzt werden können (Hufeisen 2006: 111).

Auch das Projekt EuroComGer schaut aus der Perspektive Deutsch als Fremdsprache und Englisch als Brückensprache auf die Möglichkeiten, die sich aus der Ähnlichkeit beider Sprachen ergeben. Zudem soll die Frage geklärt werden, ob die Erschließung der deutschen Sprache über das Englische Vorteile mit sich bringt. Beide Projekte wollen Synergien zwischen der Zielsprache und früheren Fremdsprachenkenntnissen nutzen.

2.4.2 Typologische Unterschiede: Englisch versus Deutsch

Die Sprachen Englisch und Deutsch gehören zum westgermanischen Sprachstamm. Die linguistischen Übereinstimmungen sind somit größer als bei nicht-indogermanischen Sprachen.

Diese typologische Verwandtschaft beider Sprachen kann nach HUFSEIN (2005) beim Deutschlernen durchaus hilfreich sein. Ihrer Meinung nach werden chinesische Deutschlerner, die bereits Englisch gelernt haben, wahrscheinlich Parallelen zwischen beiden Sprachen ziehen (Hufeisen 2005: 35). Einige Unterschiede, die eine Schwierigkeit oder eine Erleichterung beim Spracherwerb darstellen könnten, werden im Folgenden aufgezeigt.

Das Altenglisch war eine synthetische Sprache. Das bedeutet, dass die grammatische Funktion eines Wortes durch Flexion kenntlich gemacht wurde. Die abnehmende Zahl von Konjugationen und Deklinationen führte dazu, dass inzwischen andere Wörter (Präpositionen, Hilfsverben) die Flexion oder Wortbildung ersetzen. Auch die deutsche Sprache war eine synthetische Sprache mit freier Wortstellung und Flexionssystem. Im Gegensatz zum Englischen ist jedoch ein Teil des Flexionssystems erhalten geblieben; dieses unterscheidet sie von der englischen Sprache (Sorger & Janikova 2011: 81).

Auch das englische **Morphologiesystem** hat sich stark gewandelt. Während im Deutschen in der Pluralbildung zwischen fünf unterschiedlichen Endungen unterschieden werden muss (-e, -er, -en, -es, -null), gibt es im Englischen nur noch eine Endung (-s). Der Dativ kann im Englischen im Gegensatz zum Deutschen nicht an der deklinierten Form des Nomens erkannt werden Beispiel: *You* bedeutet Nominativ als auch Dativ (*dir*) und Akkusativ (*dich*). Die Verbkonjugation, die im Deutschen aus fünf Formen besteht, hat im Englischen nur noch zwei. Beim Perfekt ist der Unterschied zwischen *haben* und *sein* im Deutschen zu *have* im Englischen zu beachten, der zu Fehlern führen kann.

Im **Syntaxbereich** ist die Satzgliedstellung anzumerken, die im Deutschen relativ frei ist, im Englischen jedoch recht festgelegt. Subjekt und Objekt können im deutschen Satz vertauscht werden, nicht aber im Englischen. Hier kann es somit bei der Orientierung am Englischen im Deutschen zu Fehlern in der Satzgliedstellung kommen.

Auf **lexikalischer Ebene** ist zum Beispiel aufgrund der ähnlichen Schreibweise ein Transfer aus der L2 in die L3 zu erwarten. So lassen sich einige Graphemkonstellationen wie die *sh*-Schreibung anstelle des deutschen *sch* leicht verwechseln.

Auf diesen drei linguistischen Ebenen sind laut LINDEMANN Übertragungen aufgrund der typologischen Ähnlichkeit der deutschen und englischen Sprache zu erwarten (Lindemann 2000). Dies wird im empirischen Teil der Arbeit untersucht.

Zwischenfazit

Das vorliegende Kapitel hat nach einer Übersicht der wichtigsten Modelle des Erst- und Zweitspracherwerbs den Begriff Tertiärsprachendidaktik (Kapitel 2.2) näher definiert und in das Forschungsfeld eingeordnet. Die durch Forschung eingetretene Änderung der Betrachtungsweise der L1, L2 und L3 wurde deutlich gemacht. Die wichtigsten Erkenntnisse sollen an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden:

1. die Entwicklung der Sichtweise des Spracherwerbs als einen dynamischen, sich verändernden Prozess anzusehen,
2. die Ansicht, dass mehrere Sprachen nicht unabhängig voneinander existieren, sondern miteinander korrespondieren (Hufeisen & Marx 2004: 10),
3. die Einsicht, dass Übertragungen aus anderen Sprachen nicht mehr nur als Fehlerursache anzusehen sind, die sich negativ auf den Spracherwerb auswirken.

Die oben ausgeführten Untersuchungen zum Spracherwerb Deutschlernenden nach Englisch sollten den Weg zum empirischen Teil der Arbeit ebnen, in dem Übertragungen der englischen auf die deutsche Sprache untersucht werden. Zudem wird geprüft, ob sich die Übertragungen positiv oder negativ auf die syntaktische Komplexität der Lernertexte auswirken. Dies wird mithilfe der Profilanalyse (Grießhaber 2005) untersucht, die die Lernertexte in Kapitel 9 in Gruppen nach syntaktischer Komplexität unterteilt.

3. Spracherwerbstheorien – ein Forschungsüberblick

Im Folgenden sollen Arbeiten zum Spracherwerb, die in direktem Bezug zu dieser Arbeit stehen, chronologisch aufgezeigt werden. Dazu gehören Studien zu mündlichen und schriftlichen Daten, die auf syntaktischer und morphologischer Ebene die Erwerbsreihenfolgen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache analysiert haben.

Zunächst werden die Positionen von CLAHCEN, MEISEL und PIENEMANN (1983), von PIENEMANN (1981, 1986, 1998) sowie von CLAHCEN (1984) vorgestellt. Im Anschluss folgt die Profilanalyse nach GRIEBHABER (2005). Auf der Basis dieser Studien werden die Lernertexte im empirischen Teil der Studie untersucht.

Darauf aufbauend werden drei Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Deutsch als Fremdsprache (DaF) vorgestellt, bei denen es sich um Studienergebnisse aus drei Ländern handelt. Diese sind richtungsweisend für die Studien zur Sprachentwicklung in Deutsch als Fremdsprache. Den Ausgangspunkt bildet die Schweizer DiGS-Studie (Diehl et al. 2000),

darauf folgen die Erwerbsstufen nach BALLESTRACCI (2007) anhand von Studienergebnissen aus Italien und schließlich die Studie von FEKETE (2016). Sie untersucht die Entwicklung der deutschen Sprache in Ungarn unter dem Aspekt der Komplexität sowie der Grammatikalität.

3.1 Studien zu den Erwerbsreihenfolgen in DaZ/DaF

Die Spracherwerbsforschung hat keine universale Antwort auf die Frage nach natürlichen Spracherwerbsmechanismen. Die Identitätshypothese (siehe Kapitel 2.1.2), die sich aus der Kritik an der behavioristischen Kontrastivhypothese formte, geht von einem nativistischen Ursprung der Spracherwerbsforschung aus. CHOMSKY nahm an, dass jeder Mensch der gleichen genetisch verankerte Universalgrammatik folgt, der ein angeborener Spracherwerbsmechanismus zugehörig ist (LAD). Nach BROWN wird die Sprache vom Lerner nicht in einer willkürlichen Reihenfolge, sondern in systematisch geordneten Schritten erworben (Brown 1973). Wie DULAY & BURT in ihren Untersuchungen herausfanden, ist die syntaktische Sprachentwicklung dadurch charakterisiert, dass zuerst Basisstrukturen und zunehmend transformierte Strukturen erlernt werden (Dulay & Burt 1974).

Die Studien zu den Erwerbsreihenfolgen im Zweitspracherwerb haben ihren Ursprung vor allem im Zusammenhang mit der ZISA-Studie (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter) von CLAHCEN, MEISEL und PIENEMANN (1983).

Das ZISA-Forschungsprojekt lenkte die Aufmerksamkeit auf zwei wichtige Gesichtspunkte: auf die Stellung verbaler Elemente im DaZ-Erwerb und auf die Möglichkeit, als methodologisches Instrument den Erwerbsprozess in Längsschnittstudien zu untersuchen (Grießhaber 2014: 3). Die viel zitierte empirische Studie der ZISA-Gruppe untersuchte den Erwerb der deutschen Wortstellung bei spanischen, italienischen und portugiesischen Arbeitnehmern in Deutschland und fand ähnliche Entwicklungen im Bereich der Wortstellung. CLAHCEN ET AL. beschreiben den Ansatz der Erwerbsstufen wie folgt:

„eine Folge von Erwerbsstadien, die streng geordnet sind, d.h. daß kein Lerner diese Phasen in anderer als der angegebenen Reihenfolge durchlaufen kann“ (Clahsen et al. 1983: 33)

PIENEMANN, Teil der ZISA-Forschungsgruppe, führte zeitgleich eine Längsschnittstudie über die Dauer von einem Jahr durch, in der drei italienische Mädchen im Alter von 8 Jahren beim Erwerb der deutschen Sprache beobachtet wurden (Pienemann 1981: 10). PIENEMANN entdeckte ebenfalls, dass der L2-Erwerb der Kinder sehr ähnliche Erwerbsreihenfolgen, aber beträchtliche Abweichungen zwischen den Lernern aufwies. Die Lernäußerungen in der L2

zeigten in Bezug auf die Wortstellung Ähnlichkeiten und in Bezug auf die Verbflexion Unterschiede (Pienemann 1981).

In der ZISA-Studie, die sich überwiegend auf den Erwerb syntaktischer Strukturen im mündlichen Sprachgebrauch der deutschen Sprache konzentriert, wird folglich eine generell bestätigte Reihenfolge des Erwerbs grammatischer Strukturen festgestellt (Clahsen et al. 1983). Unter anderem wird die Entwicklung der Wortstellung, der Interrogation und der Negation erklärt (Clahsen et al. 1983: 98). Die sieben Entwicklungsstufen finden sich zur besseren Übersicht in der folgenden Tabelle und werden im Anschluss präziser vorgestellt.

Stufe	Benennung
I	Einkonstituentphase
II	Mehrkonstituentphase (feste Wortstellung)
III	(Voranstellung von Adverbialen:) ADV-VOR
IV	(Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente:) PARTIKEL
V	(S-V INVERSION, Interrogation, Negation und Nebensatz:) INVERSION
VI	(Satzinterne Stellung von Adverbialen:) ADV-VP
VII	(Verbstellung in Nebensätzen:) V-ENDE

Tabelle 1: Erwerbsstufen nach CLAHSEN, MEISEL und PIENEMANN (1983: 158)

Anhand der Tabelle 1 lässt sich der Spracherwerb in einer siebenstufigen Erwerbshierarchie der deutschen Wortstellung skizzieren. Auf Stufe 1 werden nur einzelne Wörter benutzt; es wird somit noch keine grammatische Kategorie erlernt. Die erste Erwerbsstufe ist einheitlich durch Einkonstituentenäußerungen gekennzeichnet, die den Dialog des Lerners noch sehr passiv halten, da sich die gesamten Äußerungen auf einzelne Nominalphrasen, Verben und Adverbiale beschränken (Clahsen et al. 1983: 156).

Auch auf der Stufe 2 herrscht noch keine syntaktische Struktur vor; es werden lediglich Wortarten erworben.

Die Äußerungen, die auf dieser zweiten Stufe auftreten, verlaufen konstant in folgender Reihenfolge:

$$\text{NP} \quad \text{V} \quad \left\{ \begin{array}{c} \text{AUX} \\ \text{MOD} \end{array} \right\} \quad (\text{NP}) \quad (\text{PP})$$

Diese Reihenfolge sticht auch in PIENEMANNs Forschung 1981 hervor. Er zeigte anhand von zwei Lernern, dass der Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 je nach Lernertyp entweder sprunghaft oder etappenweise vonstattengeht (Clahsen et al. 1983: 102). Entscheidend für diese beiden Stufen ist, dass alle Konstituenten in einer festen Reihenfolge erscheinen.

Auf Stufe 3 generieren die Lerner ihre erste zielsprachliche Permutationsregel (ADV-VOR) (Clahsen et al. 1983: 128). Diese erlaubt Adverbien und Präpositionalphrasen gegebenenfalls sich vor die SVO-Abfolge zu platzieren. Eine Zwischenstufe dazu könnte die Voranstellung von *da/dann* bezeichnen. Jedoch gehen die Lerner in diesem Fall von der SVO-Hypothese der L1 aus und noch nicht von den Phrasenstrukturregeln der L2. In SVO-Sprachen ist es generell erlaubt, Adverbien und Präpositionalphrasen vor die SVO-Abfolge zu stellen.

Auf Stufe 4 wird die Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats verlangt, was zur ersten Bewegung satzinterner Elemente führt (Regel: PARTIKEL). Auf dieser Stufe wird zum ersten Mal zwischen den finiten und den infiniten Teilen des Prädikats unterschieden. Es handelt sich folglich um die erste Permutationsregel für verbale Elemente (Clahsen et al. 1983: 158).

Auf Stufe 5 bleibt das Verb an zweiter Stelle im Satz, das Subjekt jedoch rückt hinter das Finitum (Regel: INVERSION). Der Name Inversion ist abgeleitet von der Betrachtung, dass Subjekt und Finitum ihre Plätze umkehren (invertieren). Diese Regel wird in der ZISA-Studie unmittelbar nach der Regel PARTIKEL erworben; alle Lerner, die irgendeine andere Permutationsregel bereits erworben haben, verfügen nun ebenfalls über die INVERSION (siehe Erklärung Implikationstabelle, Tabelle 5). Die Annahme, dass PARTIKEL, deren Beherrschung als schwieriger Prozess angesehen wird, nach der INVERSION erlernt werden, konnte mit der empirischen Studie (ZISA) widerlegt werden (Clahsen et al. 1983: 144).

Die Stufe 6 unterscheidet sich deutlich von den anderen Erwerbsstufen. Sie betrifft die Stellung verbaler Elemente in eingebetteten Sätzen. Die Distanzstellung des finiten und infiniten Verbs wird ausgebaut, indem Adverbien zwischen dem Verb und dem Objekt eingebaut werden (Regel: ADV-VP). Die Lerner auf dieser Erwerbsstufe beherrschen die Differenzierung von Matrix und eingebetteten Sätzen (V-Ende).

In den Sätzen auf der Stufe 7 wird das finite Verb in Nebensätzen ans Ende des Satzes gestellt (Regel: V-ENDE). Hier wurde von der ZISA-Forschungsgruppe angenommen, dass bei den Deutschlernern aus Spanien, Italien und Portugal besondere Schwierigkeiten auftreten würden, da das Deutsche – anders als die meisten anderen indoeuropäischen Sprachen – unterschiedliche Positionen des Verbs in Haupt- und Nebensätzen kennt (Clahsen et al. 1983: 154). So wird auch diese Differenzierung in den Muttersprachen der untersuchten DaF-Lernern nicht vorgenommen. Zudem wurde überlegt, ob die Anwendung von V-ENDE nach subordinierten Konjunktionen als Zwischenstufe des Erwerbs bezeichnet werden kann. Dies bestätigte sich

nicht. Die genaue Erklärung zu den Erwerbsstufen findet sich bei CLAHSSEN ET AL. (1983: 97–156).

Nach CLAHSSEN (1984) durchläuft der Lerner verschiedene Entwicklungsstadien, die in die folgenden sechs Stadien unterteilt werden können:

Stage 1:	SVO	Constituents appear in the following order: NP ({AUX}) V (NP) (PP) {MOD}
Stage 2:	Adv-Prep	Adverbials (adverbs and prepositional phrases) are moved into sentence-initial position.
Stage 3:	Particle	Nonfinite parts of discontinuous verbal elements are moved into sentence-final position.
Stage 4:	Inversion	Following preposed complements and in interrogatives the subject appears immediately after the finite verb.
Stage 5:	Adv-VP	Adverbials can be placed optionally between the finite verb and the object.
Stage 6:	V-End	In embedded sentences the finite verb appears in clause-final position

Tabelle 2: Erwerbsstadien nach CLAHSSEN (1984: 224/225)

„The results of the cross-sectional study led us to the conclusion that all the learners passed through the sequence mentioned above in much the same order“ (Clahsen 1984: 225).

CLAHSSEN entwickelt auf Basis dieser Erwerbsreihenfolgen (Tabelle 2) aus der ZISA-Studie (Clahsen 1984: 123) eine Reihe von komplexen Sprachverarbeitungsstrategien, die einen kognitivistischen Erklärungsansatz bieten, indem sie als Beschreibung für Wortstellungsregeln verwendet werden können. Unter der Annahme, dass Strukturen in ihrer Reihenfolge nach psychologischer Komplexität erworben werden können, prognostizierten diese Verarbeitungsstrategien die Reihenfolge des Erwerbs (Clahsen 1984: 238).

„If we take three language processing strategies together with the suggested developmental principle, we can make specific predictions as to the expected developmental sequence. Using the ‚canonical order strategy‘ (COS), we can predict that linguistic structures which have the effect of separating linguistic units require more processing capacity than those rules in which underlying units are mapped directly onto surface strings“ (Clahsen 1984: 238).

Die Grundannahme CLAHSSENS ist, dass drei Sprachverarbeitungsstrategien in unterschiedlicher Kombination Anwendung finden. Sie bestimmen zum einen, was der Lerner in welcher Phase erlernt, und zum anderen, was zu welchem Zeitpunkt überhaupt erlernbar ist. Das bedeutet, dass zum Beispiel Strukturen, die nicht auf der jeweiligen Erwerbsstufe sind, zu diesem Zeitpunkt noch nicht erlernbar sind. Zudem wird angenommen, dass die Erwerbsstufen nicht übersprungen werden können. Je weniger komplex die Strukturen also sind, desto leichter können sie erworben werden (Clahsen 1984).

Diese Sprachverarbeitungsstrategien, die auf den Sprachverständnisstudien von BEVER 1970 basieren, werden in der folgenden Tabelle 3 aufgezeigt:

1. Canonical Order Strategy (COS) Only direct mappings of underlying structure to surface form due to the ease of processing.
2. Initialisation-Finalisation Strategy (IFS) Allows sentence-initial and sentence-final permutation of underlying form.
3. Subordinate Clause Strategy (SCS) Prohibits any sort of permutation in embeddings. Subordinate Clauses are avoided.

Tabelle 3: Sprachverarbeitungsstrategien von CLAHCEN (1988: 58)

In aufbauenden Forschungen untersuchte PIENEMANN Gespräche von italienischen Schülerinnen außerhalb des Unterrichts, um festzustellen, ob die von ihm ermittelte Reihenfolge durch Sprachunterricht veränderbar ist (Pienemann 1986b). Weitere Arbeiten von PIENEMANN (1998) an deutschen, englischen und japanischen L2-Lernern zeigen, dass eine Verarbeitungshierarchie (siehe Tabelle 4) erkennbar ist und dass es dementsprechend eine feste Abfolge von fünf Stufen gibt, bei denen die Komplexität der Lernaltersprache mit jeder Stufe zunimmt.

Die Erwerbsreihenfolgen von CLAHCEN (1985) und PIENEMANN (1986b, 1998) wurden in mehreren empirischen Studien übereinstimmend ermittelt und werden nun in Tabelle 4 zur besseren Übersicht zusammenfassend dargestellt.

Pienemann 1986b, 1998	Clahsen 1985	Sprachverarbeitungsstrategien Clahsen 1984		
mündlich DaZ, DaF	mündlich DaZ			
X + 4 Verb final	4 V – END	-IFS	-COS	-SCS
X + 3 Inversion	3 INV	-IFS	-COS	+SCS
X + 2 Verb Separation	2 SEP	+IFS	-COS	+SCS
X + 1 Adverb prepos.			+COS	+SCS
X Canonical order	1 Can. Ord.0	+IFS	+SCS	+SCS

Tabelle 4: Erwerbsstufen in empirischen Untersuchungen CLAHCEN und PIENEMANN (Grießhaber 2014: 4)

Der Unterschied zwischen CLAHCEN (1984) und PIENEMANN (1986b) zeigt sich in der Zwischenstufe (X + 1 Adverb prepos). PIENEMANN schiebt zwischen die erste und zweite Stufe eine Zwischenstufe (Grießhaber 2014: 4). Diese besagt die Voranstellung von Adverbien ohne die damit verbundene Umpositionierung des Subjekts hinter das Finitum. Diese erlaubt es, Adverbien und Präpositionalphasen gegebenenfalls vor die SVO-Abfolge zu platzieren. Die einzelnen Spracherwerbsstufen bauen aufeinander auf und es ist nicht möglich, eine zu

überspringen oder eine andere beliebige Reihenfolge zu wählen. „In other words, rules which are learned later imply the presence of rules which are learned earlier“ (Pienemann 1998: 134).

Die Beherrschung der Regel 3 impliziert folglich automatisch das Vorhandensein von Regeln aus niedrigeren Erwerbsstufen. Diese Implikation im Sprachprozess wird in der folgenden Implikationstabelle von PIENEMANN dargestellt:

	time 1	time 2	time 3	time 4
rule 1	-	+	+	+
rule 2	-	-	+	+
rule 3	-	-	-	+

Tabelle 5: Implikationstabelle der Sprachentwicklung nach PIENEMANN (1998: 134)

Auch durch Sprachunterricht können diese Regeln nicht außer Kraft gesetzt werden. In empirischen Untersuchungen hat sich jedoch gezeigt, dass innerhalb dieser universellen Spracherwerbsstufen vom Lerner Variationen ausgebildet werden (Pienemann 1981). Seiner Meinung nach können Lernstrategien die Ursache für unterschiedliche Erwerbsreihenfolgen bei verschiedenen Lernern sein. Diese bezeichnet er als ein Merkmal für die lernersprachliche Variation (Pienemann 1981: 10). PIENEMANN leitet demnach aus den Ergebnissen seiner Arbeiten die Empfehlung ab, sich nach dem durch empirische Untersuchungen ermittelten Sprachstand zu richten.

PIENEMANN'S Processability-Theorie nach LEVELTS (1989) Modell der Sprachkonstruktion und der lexikalisch-funktionalen Grammatik (LFG) von BRESNAN & KAPLAN (1982) bezieht sich auf die Entwicklungsdimensionen des multidimensionalen Modells, d. h. auf die voraussagbare Erwerbsreihenfolge bestimmter grammatischer Strukturen. Es fokussiert sich auf die Entwicklungsstufen und die Reihenfolge in Bezug auf die Fähigkeiten der Lerner, nicht dagegen auf die Frage nach dem gelernten Ursprung des sprachlichen Wissens (vgl. Pienemann 2007: 139).

„In other words, Processability Theory focuses solely on the developmental problem (cf. section 1.3) as an explanatory issue; it is not designed to contribute anything to the question of the innate or learnt *origin* of linguistic knowledge or the inferential processes by which linguistic input is converted into linguistic knowledge. Instead, it is the sole objective of Processability Theory to determine the sequence in which procedural skills develop in the learner“ (Pienemann 1998: 5).

Mithilfe der Processability-Theorie entwickelte PIENEMANN ein System, das anstrebt, die nicht veränderbare Entwicklungssequenzen für den Fremdspracherwerb aller Sprachen vorherzusagen.

„PT is a universal framework that has the capacity to predict developmental trajectories for any L2. The notion developmental trajjectory implies a developmental dimension known as staged development and a

variational dimension accounting for individual differences between developmental trajectories“ (vgl. Pienemann 2007: 138).

Laut GRIEßHABER sorgten diese Studien aufgrund ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht für große Aufmerksamkeit. Ihnen zufolge muss zwischen dem Regellernen und der Regelanwendung im Unterricht und in einer freien Konversation unterschieden werden. Die im Unterricht erlernte Regel kann oft im freien Gespräch nicht verwendet werden, wohingegen Lerner die Anwendung einer Regel in der freien Konversation verstanden haben, wenn sie sie auch nicht genau formulieren, aber verwenden können (vgl. Griebhaber 2001).

3.1.1 Erwerbsreihenfolgen für Englisch als Zweitsprache nach PIENEMANN

Nach einer von PIENEMANN entworfenen Theorie der L2-Entwicklung ist es möglich, die englischen Lernertexte in unterschiedliche Erwerbsstufen einzuteilen (Pienemann et al. 2006: 28). Das unter der Leitung von PIENEMANN ET AL. entwickelte *Rapid Profile* ist ein computergestütztes Verfahren für die linguistische Profilanalyse, auf deren Grundlage die englischen Lernertexte nach Erwerbsstufen eingeteilt werden. Dieses erstellte Profil wird anschließend um eine syntaktische und morphologische Analyse ergänzt. Im Folgenden wird die grundlegende Entwicklungssequenz nach PIENEMANN dargestellt (Pienemann et al. 2006: 28).

Procedure	Bedeutung	Beispiel
6 Cancel Aux-2 nd	= indirekte Frage	<i>I wonder what he means</i>
5 Neg/Aux-2 nd	= <i>don't</i> -Zweitstellung	<i>Why didn't you buy that?</i>
4 Copula S (x)	= Kopula Inversion	<i>Is she at home?</i>
3 Do/Aux-SV(O)?	= <i>Wh</i> -Voranstellung = <i>Do</i> -Voranstellung	<i>Where is he?</i> <i>Do he go home?</i>
Adverb first	= Adverb-Voranstellung	<i>No I go home</i>
2 S (neg) VO	= SVO	<i>I live here, I no live</i>
SVO-Question	= SVO- Frage	<i>You live here?</i>
1 Words, Formula	= Ein-Wort-Äußerungen	<i>How are you?</i>

Tabelle 6: Erwerbssequenzen nach PIENEMANN (2006: 28)

Die Tabelle stellt die Entwicklungsstrukturen im Englischen dar. Die englischsprachigen Termini bezeichnen die grammatischen Operationen, die auf der jeweiligen Stufe stattfinden. Zum Beispiel bezeichnet „Aux-2nd“ (Stufe 5) die Stellung des Hilfsverbs an zweiter Stelle im Satz. Im Gegensatz dazu darf bei Fragen das Hilfsverb nicht an zweiter Stelle im Satz stehen, deswegen steht auf Stufe 6 „Cancel Aux-2nd“. (Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Pienemann et al. 2006).

In einer weiteren Übersicht werden die syntaktischen und morphologischen Entwicklungsmerkmale für Englisch als Zweitsprache gezeigt.

Syntax		Morphologie	
Stufe	Phänomene	Stufe	Phänomene
6	Cancel Aux-2 nd <i>Listen to what I say</i>	6	
5	Neg/Aux-2 nd -? <i>Why didn't you tell me?</i> Aux-2 nd <i>What do you collect?</i>	5	3sg-s
4	Copula S (x) <i>Are you good at it?</i> Wh-copula S (x) <i>What colour is your taxi?</i> V-particle <i>Take the hat off!</i>	4	Copula SV agr. <i>You are our clown.</i> Auxiliary SV-agr. <i>Peter has got a pet.</i>
3	Do-SV(O)? <i>Does it fit?</i> Aux SV(O)-? <i>Can you ride a horse?</i> Adverb – First <i>Then she goes to bed.</i>	3	Plural -s (Det + N agr.) <i>Three snakes</i> Poss (Pronoun) <i>Your bag</i> Object (Pronoun) <i>Lets put them on.</i>
2	S neg V (O) <i>I'm not in a hurry.</i> SVO <i>I like it.</i>	2	-ed <i>My dad showed me.</i> -ing <i>He's wearing a jacket</i> Plural -s (Noun) <i>dogs</i> Poss -s (Noun) <i>Linda's</i>
1	Words <i>Shoot!</i> Formulae <i>I'm fine.</i>	1	

Tabelle 7: Entwicklungsmerkmale für Englisch als Zweitsprache (Pienemann et al. 2006: 188)

Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Entwicklungsstrukturen im Englischen. Um die Verarbeitungshierarchie universell für alle Sprachen gültig zu machen, müssen laut PIENEMANN die grammatischen Strukturen aller Einzelsprachen interpretierbar sein. PIENEMANN verwendet für diese Grammatiktheorie die „lexikalisch-funktionale Grammatik“ (Bresnan und Kaplan 1982; aus Pienemann 2002: 10).

„Mit anderen Worten bietet die LFG basierte Beschreibung der zu lernenden Strukturen eine Analyse der psycholinguistischen Prozesse des grammatischen Informationsaustausches, und dieser ist die Schlüsselkomponente der Verarbeitungshierarchie“ (Pienemann 2002: 9).

PIENEMANN interpretiert den Erwerb der deutschen Wortstellung auf der Basis der lexikalisch-funktionalen Grammatik (LFG), um eine Vorhersage der Stufen zu ermöglichen. Zur besseren Veranschaulichung ist in Tabelle 7 jeweils ein Beispiel für die Entwicklungsphänomene genannt. PIENEMANN unterscheidet zudem zwischen den Kriterien für den Syntaxerwerb und den Erwerb morphologischer Strukturen. Demnach sind die Morpheme, die er in *lexical*, *phrasal* und *inter-phrasal morphemes* unterscheidet, die Basis für die Erwerbsreihenfolge. „According to this hierarchy morphemes will be acquired in the following sequence: lexical < phrasal < inter-phrasal“ (Pienemann 1998: 115).

Diese drei morphologischen Phänomene werden in die Verarbeitungshierarchien innerhalb der Processability-Theorie eingegliedert. Darüber hinaus untersucht und begründet PIENEMANN

ausführlich die Reihenfolge, in der die phrasalen und interphrasalen Morpheme erworben werden (Pienemann 2002: 20).

PIENEMANN zeigte außerdem an der Fallstudie „Guy“ (2002) die Entwicklung der Wortstellungsregeln eines Studenten der Universität in Sydney, der beim Erwerb der deutschen Sprache begleitet wurde. Die Beschreibung der Erwerbsregeln bei „Guy“ bietet die Möglichkeit, einen Bezugspunkt der syntaktischen und morphologischen Entwicklung darzustellen (Pienemann 2002: 14).

In Tabelle 8 wird die Verarbeitungshierarchie auf einige typische Wortstellungsregeln des Deutschen angewendet. Diese im Folgenden dargestellten Verarbeitungshierarchien für das Deutsche nach PIENEMANN zeigen eine morphosyntaktische Entwicklung über sechs Erwerbsstufen. Die ausführliche Analyse der Entwicklung der Wortstellungsregeln findet sich in PIENEMANN (1998) (Pienemann 2002: 14).

Processing procedure	Procedure	L2 process	Syntax
6 • subord. Cl. procedure	main and sub clause		V-final
5 • S-procedure	inter-phrasal information exchange	inter-phrasal morphem: SV-agreement	subject-verb-inversion (= INV)
4 • phrasal procedure VP	information Exchange in VP	phrasal morphem: Aux+V tense	Split verb (SEP)
3 • phrasales procedure NP	information Exchange in NP	Phrasal morphem: NP agreement	Adverb fronting (= ADV)
2 • category procedure	no information exchange	lexical morphem: past -te	Canonical order (SVO)
1 • word/lemma	„words“	invariant forms	single constituent

Tabelle 8: Morphosyntaktische Entwicklung des Deutschen über die sechs Erwerbsstufen (vgl. Pienemann 2002: 14)

KLEIN GUNNEWIEK (2000) kritisiert die Processability-Theorie von PIENEMANN, indem sie feststellt, dass zumindest niederländische Lerner schon von Beginn des Unterrichts an alle Satzmodelle einschließlich der Subjekt-Verb-Inversion beherrschen. Die deutsche und die niederländische Sprache liegen jedoch strukturell so nah beieinander, dass dadurch das Stadienmodell des Zweitspracherwerbs nicht widerlegt wird; dies müsste anhand weiter entfernter Sprachen erfolgen.

3.1.2 Erwerbsstufen im Deutschen

Bevor die Profilanalyse als Diagnoseinstrument näher erläutert wird, werden zunächst die für die Profilanalyse wegweisenden Klammerstrukturen kurz vorgestellt, die als Kern der Strukturmuster gelten. Die deutsche Sprache ist geprägt durch verbale Klammerstrukturen (Grießhaber

2014: 3). Diese werden laut GRIEBHABER in einer bestimmten Abfolge erworben. Sie bilden Stufen im Erwerbsprozess und stellen den grammatischen Kern der Strukturmuster dar (Grießhaber 2010b: 148). Sie beziehen sich auf die Trennung mehrgliedriger Verbformen. Von dieser Separation der finiten und infiniten Verbteile sind mehrere Konstruktionen betroffen. GRIEBHABER spricht von drei Elementen, denen eine besondere Rolle zufällt:

- Das **Subjekt** steht entweder im Vorfeld vor dem Finitum oder folgt ihm.
- Das **Finitum** und **infinite Verbteile** bilden die Verbalklammer. Das Finitum steht in einfachen und erweiterten Sätzen bis zur Stufe 3 an der zweiten Stelle.

Die Separation bricht den Komplex auf, und das Prädikat teilt sich in finites und ein infinites Verb, wobei (Beispiel Klammer A in Tabelle 9) die Elemente an getrennten Stellen im Satz gestellt (Grießhaber 2014: 5).

„Mit der Separation schafft der Lerner eine Grundlage für den weiteren Erwerb der für die deutsche Sprache charakterischen Wortstellungsmuster und Klammerstrukturen, z. B. für die Aufspaltung eines Satzes durch Insertion eines Nebensatzes“ (Grießhaber 2010b: 149).

Klammer	Vorgang	Beispiel
Klammer E	Integrierte erweiterte Partizipialattribute (EPA)	/Eva/ {hat} [das Buch] (gekauft). von Maria empfohlene
Klammer D	Insertion eines Nebensatzes	/Eva/ {hat} das Buch, [das ihr gut gefiel,] (gelesen).
Klammer C	Endstellung des Finitums in Nebensätzen	Max weiß, dass /sie/ das Buch {liest}.
Klammer B	(Inversion): Subjekt rückt hinter das Finitum	Morgen {liest} /sie/ noch (eins).
Klammer A	Separation finiter und infiniten Verbteile	/Eva/ {hat} das Buch (gelesen).

Tabelle 9: Grundlegende Klammerstrukturen des Deutschen (Grießhaber 2010b: 148–153)

/Subjekt/, {Finitum}, (infinite Verbteile), [Matrix]

Tabelle 9 zeigt eine Übersicht der fünf Klammerstrukturen im Deutschen. Auf der ersten Klammerstufe (**Klammer A**) werden die mehrgliedrigen Verbformen voneinander getrennt, d. h., das finite und das infinite Verbteil werden voneinander separiert. Dies geschieht, indem das infinite Verbteil ans Satzende verschoben wird.

Klammer B bezieht sich auf die eine bindende Wortstellungsregel im Deutschen, der zufolge das Subjekt hinter das Finitum rückt, wenn das Vorfeld des Satzes vor dem Finitum nicht durch das Subjekt besetzt ist.

Auf der nächsten Stufe (**Klammer C**) können mehrere finite Verbteile im Satz vorhanden sein. Das heißt, es können zu einem Hauptsatz beliebig viele Nebensätze gebildet werden.

Klammer D beinhaltet die Insertion eines Nebensatzes mit Verbendstellung. Der Matrixsatz fungiert als Klammer um einen eingeschobenen Nebensatz (siehe Tabelle 9). Diese komplexe Satzkonstruktion erfordert erstmalig die Auftrennung einer komplexen Einheit (vgl. Griebhaber 2010b: 152).

Die letzte Stufe (**Klammer E**) enthält das erweiterte Partizipialattribut (EPA), das zwischen den Artikel und das Substantiv gesetzt wird. Es wird eine Nominalgruppe des Matrixsatzes aufgespalten, und zwar in diesem Fall durch das erweiterte Partizipialattribut. Die sich um das EPA formierende Klammerstruktur gestattet eine sehr komplexe Strukturierung des Satzes (vgl. Griebhaber 2010b: 153; Griebhaber 2014: 6). GRIEBHABER spricht hier von einer Weiterführung der Wortstellungsmuster, da im Kern der Partizipialattribute eingefrorene Verben stecken, die in Relativsätze umgewandelt werden können (Griebhaber 2014: 6). Die Wichtigkeit der Klammerstrukturen als Grundlage im Erwerbsprozess des Deutschen zeigt GRIEBHABER im Folgenden auf:

„Für die Diagnose von Lerneräußerungen ist nun entscheidend, dass die Klammerstrukturen auch Stufen im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache darstellen. Die grammatische Komplexität entwickelt sich von zunächst noch bruchstückhaften Äußerungen zu einfachen Sätzen mit den grammatisch obligatorischen Einheiten (Subjekt, Finitum, Objekt, usw.) und durchläuft dann sequenziell die Klammerstrukturen A-E“ (Griebhaber 2010b: 153).

3.2 Profilanalyse nach GRIEBHABER

Das ZISA-Projekt (Clahsen et al. 1983) lieferte die linguistische Grundlage zur stufenbasierten Erfassung des Deutschen als Zweitsprache, indem in Untersuchungen eine Erwerbsreihenfolge grammatischer Strukturen festgestellt wurde (siehe Kapitel 3.1). Der Fokus wurde auf die Wortstellungsmuster gelegt. CLAHSSEN arbeitete die ZISA-Ergebnisse in die Language Assessment, Remediation and Screening Procedure (Crystal et al. 1984) ein. Sein Profilbogenentwurf enthält zusätzlich unterschiedliche Stufen des Erwerbs von Fragesätzen und negierten Sätzen (Griebhaber 2002–2006). Auch der von PIENEMANN (1986a) entworfene computergestützte Entwurf einer Profilstufe, der in Kapitel 3.1 vorgestellt wurde, enthält die Integration einer Zwischenphase nach der Separation.

GRIEBHABER wandte das Verfahren an schriftlichen Lernertexten an (2005, 2006a, 2007, 2009) und formte sein Konzept der Profilanalyse im Rahmen des Projekts „Deutsch & PC“ für den Einsatz in der Schule um, indem er den von CLAHSSEN vorgeschlagenen Profilbogen und die Beurteilungsraster auf die Stellung des finiten Verbs als Haupteigenschaft der Spracherwerbsstufen begrenzte. Sein Profilbogen enthält eingangs vier Stufen, die in steigender Komplexität erworben werden. Während bei anderen Versionen der Profilanalyse ein hohes

Spektrum an linguistischen Kenntnissen vorausgesetzt wird (wie zum Beispiel bei CLAHSN und PIENEMANN, deren Ursprung der Profilanalyse die generative Grammatik nach CHOMSKY darstellt), sind bei dem Verfahren nach GRIEßHABER nur einige Grundbegriffe wichtig. Das Subjekt und die infiniten und finiten Verbteile müssen vorhanden und bestimmt werden können (vgl. Griebhaber 2010b). „Als zentrale Größe dieser invarianten Erwerbsreihenfolge bestimmten sie die Stellung des Verbs in der Äußerung“ (Griebhaber 2009b: 129).

Die Einteilung beruht auf der Stellung verbaler Elemente. Durch diese Gruppierung können alle Äußerungen klassifiziert werden. Demnach kristallisieren sich zunächst die in der folgenden Tabelle 10 aufgeführten Erwerbsstufen im Deutschen als Zweitsprache heraus.

Stufe	Bezeichnung	Beispielsatz
4	Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung	..., dass er so schwarz ist , ...
3	Subjekt hinter Finitum nach vorangestellten Adverbialen	<i>Dann brennt die.</i>
2	Separation finiter & infiniten Verbteile	<i>Und ich habe dann geweint.</i>
1	Finites Verb in einfachen Äußerungen	<i>Ich versteh.</i>
0	Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb	<i>anziehnGe/</i>

Tabelle 10: Erwerbsstufen nach der Stellung finiter und infiniten Verbteile (vgl. Griebhaber²¹)

GRIEßHABER erweiterte seine ursprünglichen vier Stufen auf sechs und fügte auf Stufe 5 den eingeschobenen Nebensatz und auf Stufe 6 das erweiterte Partizipialattribut hinzu (Tabelle 11).

Stufe	Entscheidende Merkmale	Beispiel
6	Integration eines [EPA]	<i>Sie^{SH}hat^{FH} das [von Maria empfohlene] Buch gelesen.</i>
5	Insertion eines [Nebensatzes]	<i>Sie^{SH}hat^{FH} das Buch, [...], gelesen.</i>
4	Endstellung des Finitums ^{FN} in Nebensätzen	..., dass er ^{SN} so schwarz ist ^{FN} .
3	Nachstellung des Subjekts ^{SH} nach Finitum ^F	<i>Dann brennt^F die^S.</i>
2	Separierung finiter ^F & infiniten ^{IF} Verbteile	<i>Und ich^Shabe^F dann geweint^{IF}.</i>
1	Finitum ^F in einfachen Äußerungen	<i>Ich^Svesteh^F.</i>
0	Bruchstücke (ohne Finitum)	<i>anziehnGe</i>

Tabelle 11: Erwerbsstufen des Deutschen in aufsteigender Komplexität (vgl. Griebhaber 2010b: 154)

Legende: Finitum^F
 Infinites Verbteil^{IF}
 Finitum-Hauptatz^{FH}
 Finitum-Nebensatz^{FN}
 Subjekt-Hauptatz^{SH}
 Subjekt-Nebensatz^{SN}

Die Tabelle 11 legt die jeweiligen Strukturen mit den stufenbestimmenden Merkmalen in aufsteigender Reihenfolge dar. Durch diese Einteilung wird die Ermittlung nach Erwerbsstufen

²¹ https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (Zugriff 29.8.2017).

vereinfacht (vgl. Griebhaber 2010b: 154). Der Erwerb einer Stufe wird laut GRIEBHABER dann als erreicht bezeichnet, wenn in einem Text „die jeweilige Stufe in mindestens drei Äußerungen verwendet wird“ (Griebhaber 2011: 221).

Bei der Profilanalyse werden alle Äußerungen berücksichtigt. Sätze aus mehreren Einheiten werden in minimale satzwertige Einheiten (msE) zerlegt. Wichtig ist hierbei, dass in diesen Einheiten der Kern aus einem Finitum und einem Verb besteht. Im Anschluss wird für jede Einheit eine Struktur ermittelt. Mithilfe der Zuweisung dieser Einheiten wird das Profil des gesamten Textes ermittelt (vgl. Griebhaber 2010b, 154).

Die Ermittlung erfolgt in den folgenden drei Schritten:

Schritte zu Zerlegung zur Ermittlung des Profils nach GRIEBHABER
1. Zerlegung der Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten (msE) Beispielsatz: <i>Thomas komm essen ist fertig</i> Zerlegung: 1 msE = <i>Thomas komm</i> 2 msE = <i>essen ist fertig</i>
2. Ermittlung der Struktur der Minimaleinheiten
3. Bestimmung des Profils des gesamten Textes

Tabelle 12: Schritt zu Zerlegung zur Ermittlung des Profils nach GRIEBHABER (vgl. Griebhaber 2010b: 154)

„Die Profilanalyse ermöglicht die schnelle und zuverlässige Ermittlung der grammatischen Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Dies wird dadurch erreicht, dass sich die Profilanalyse auf wenige Aspekte der Wortstellung fokussiert“ (Griebhaber 2013).

Neben der Erfassung der Wortstellung in der Lernalterssprache werden die weiteren Leistungen der Profilanalyse wie folgt zusammengefasst:

- Ermittlung der syntaktischen Struktur von Äußerungen
- Ermittlung der Erwerbsstufen mithilfe des durch die Verteilung der Strukturen ermittelten Profils
- Ermittlung der Profilstufe für deutsche und nichtdeutschsprachige Lerner
- Ermittlung der Korrespondenz der Qualität von Lernäußerungen
- Ermittlung der grammatischen Korrektheit
- Ermittlung des Grades der Literalität (Griebhaber 2013)²²

Die Profilanalyse wird unter anderem zur Ermittlung des Sprachstands von Kindern mit Migrationshintergrund eingesetzt, um die erforderliche Förderung einzelner Kinder schnell und zuverlässig ermitteln zu können (Griebhaber 2005: 12).

²² https://www.udue.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (Zugriff 25.8.2017).

3.3 Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Deutsch als Fremdsprache

Im Folgenden werden Studien zum Thema Deutsch als Fremdsprache aus drei Ländern vorgestellt. Schwerpunkt dieser Studien ist die Entwicklung der Lernersprache Deutsch im morphosyntaktischen Bereich. Nach einer kurzen Darstellung der jeweiligen Untersuchungen werden die Ergebnisse in Bezug auf den Kasuserwerb näher beleuchtet und verglichen.

Die zuerst zu erwähnende groß angelegte Studie, die Teil dieser Untersuchung ist, stammt aus der Schweiz. Unter dem Titel *Deutsch an Genfer Schulen* (DiGS-Studie) wurde von DIEHL ET AL. (2000) die Erwerbsreihenfolgen der deutschen Grammatik an Schweizer Schülern überprüft. Die zweite Untersuchung stammt von BALLESTRACCI (2007), der den Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen in Italien untersucht hat (vgl. Ballestracci 2002: 4). FEKETES Dissertation ist die neueste Studie zur lernersprachlichen Entwicklung (2016). Sie untersucht die Entwicklung der Lernersprache Deutsch in Ungarn anhand von Erzähltexten unter dem Aspekt der Komplexität und Grammatikalität. Sie geht in ihrer Dissertation (2016) ebenfalls auf die zwei oben genannten Modelle zur lernersprachlichen Entwicklung ein. Die vorliegende Studie beschränkt sich auf den Kasuserwerb und vergleicht im empirischen Teil der Arbeit die Befunde mit den Ergebnissen aus den oben genannten drei Studien.

3.3.1 Erwerbsstufen der DiGS-Studie

Die DiGS²³-Studie (Diehl et al. 2000) untersuchte in einem dreijährigen Forschungsprojekt (1995–1998) anhand von 220 Aufsätzen französischer Deutschlerner den rein schulischen Erwerb der Verbal- und Nominalmorphologie ebenso wie der Satzmodelle. Im Unterschied zu der Untersuchung von FEKETE handelt es sich bei der DiGS-Studie nicht um eine echte Längsschnittstudie, sondern um eine unechte, bei der in einem kurzen Zeitraum parallel aufeinanderfolgende Klassenstufen untersucht wurden.

Neben den Ergebnissen zum Kasus soll hier zudem auf die Satzmodelle eingegangen werden, da diese Ergebnisse später mit den Erwerbsstufen in der vorliegenden Studie verglichen werden. Den Analysen zufolge wird in Bezug auf die Erwerbsstufen eine leicht von den Ergebnissen der ZISA-Studie (Clahsen et al. 1989) abweichende Reihenfolge sichtbar, so auch die Kritik von DIEHL ET AL. an der ZISA-Studie und Processability-Theorie: Die Ergebnisse

²³ Deutsch an Genfer Schulen

bestätigen eine Abweichung der für den Erwerb der Satzmodelle von PIENEMANN vorgeschlagenen Abfolge (Diehl et al. 2000). Die frankophonen Lerner erwerben die Inversion erst an letzter Stelle nach der Verbendstellung. Daraus schließen DIEHL ET AL., dass nicht alles in beliebiger Reihenfolge zu vermitteln ist. Hier wird sich die Frage stellen, wie dies bei den DaF-Lernern der vorliegenden Studie der Fall ist. Einige Forschungsergebnisse der DiGS-Studie korrespondieren mit der vorgeschlagenen Reihenfolge von CLAHSN und PIENEMANN. Wichtig zu benennen ist hierbei, dass PIENEMANN über einen mündlichen und DIEHL ET AL. über ein schriftliches Datenkorpus verfügen; zudem integrieren sich hier DaZ- und DaF-Studien und leisten somit einen Beitrag zur Integration von DaF und DaZ (Grießhaber 2014: 4).

In Bezug auf den Kasuserwerb vermerkten DIEHL ET AL. bereits vor der Ergebnisauswertung, dass der Kasuserwerb „spät einsetzt und lange dauert“ (Diehl et al. 2000: 225). Es lässt sich anhand ihrer Ergebnisse feststellen, dass der Kasuserwerb den Lernern größere Schwierigkeiten bereitet als zum Beispiel die verschiedenen Satztypen, das Genus oder der Numerus. Es wurde festgestellt, dass auch nach mehr als sechs Jahren Deutschunterricht kaum das 3-Kasus-System korrekt angewendet wird (Diehl et al. 2000: 225).

Zudem lässt sich verzeichnen, dass der Kasuserwerb in vier Phasen verläuft. Zur besseren Übersicht werden diese vier Phasen tabellarisch zusammengefasst.

Erwerbsreihenfolge	DiGS-Studie
1-Kasus-System: Nominativ	Phase I: Nominativ
	Phase II: 1-Kasus-System (beliebig verteilte N-, A-, D-Formen)
2-Kasus-System: Nominativ + Akkusativ	Phase III: Nominativ und Akkusativ – Einführung der Präpositionen – Einführung des Objektkasus
3-Kasus-System (N+A+D)	Phase IIII: Einführung des Dativs als Objektkasus

Tabelle 13: Erwerbsreihenfolge des Kasus nach der DiGS-Studie (Diehl et al. 2000: 232–236).

In **Phase I** wird das 1-Kasus-System mit dem Nominativ gelernt. **Phase II** unterscheidet sich von der ersten darin, dass neben dem Nominativ auch Akkusativ- und Dativ-Formen auftreten, die laut DIEHL ET AL. beinahe willkürlich gesetzt werden:

„Vielmehr sieht es so aus, als ob die Lernenden entdecken würden, dass es im Deutschen eine ganze Reihe verschiedener Endungen gibt, die an Determinantien (und/oder allenfalls vorhandene Adjektive) anzuhängen sind, wobei völlig unklar bleibt, was es mit diesen Formen auf sich hat“ (Diehl et al. 2000: 233).

Aus diesem Grunde reihen DIEHL ET AL. diese Phase immer noch in das 1-Kasus-System ein.

In der **Phase III** wird laut DIEHL ET AL. das 3-Kasus-System mit systematischer Markierung von Subjekt und Objektkasus gebildet (vgl. Diehl et al. 2000: 234).

In der **Phase IV** werden die N-, A-, und D-Formen überwiegend richtig angewandt. Aber auch in dieser Phase treten noch postverbale Akkusativformen auf; zudem beschränkt sich die Kennzeichnung von Dativergänzungen fast ausschließlich auf Pronomina. Nach DIEHL ET AL. ist das Kasus-System des Deutschen – als Teilbereich des komplexen Deklinationssystems – schwer zu durchschauen und stellt aus diesem Grund ein besonderes Problem für die Lerner dar (Diehl et al. 2000: 224).

3.3.2 Erwerbsstufen nach BALLESTRACCI

Die Studie von BALLESTRACCI wurde zwischen 2000 und 2006 an einer italienischen Universität durchgeführt. Auch in dieser Studie sollte nachgewiesen werden, dass der Erwerb der deutschen Grammatik in einer bestimmten weder veränderbaren noch beeinflussbaren Reihenfolge verläuft (vgl. Ballestracci 2007: 4).

„Wie im Genfer Projekt wurde auch bei der Pisaner Untersuchung festgestellt, dass der Erwerb der analysierten deutschen Strukturen in einer bestimmten, einer inneren Dynamik gehorchenden Phasenabfolge verläuft. Die Existenz einer natürlichen Erwerbsphasenabfolge bestätigt nicht nur die Ergebnisse des DiGS-Projekts, sondern auch die theoretischen Prinzipien aller kognitiv ausgerichteten Hypothesen, [...] sowie des Multidimensionalen ZISA-Modells von Clahsen, Meisel und Pienemann“ (Ballestracci 2007: 28).

Der Kasuserwerb bei italienischen Lernern stellt sich – anders als in der Studie von DIEHL ET AL. beschrieben – nicht in vier, sondern in fünf Phasen dar.

Unbewusstheit	Kasusdeklination	
I. Synchr. Eph Bewusstheit	I	diachr. Eph: – unsystematische Flexion
	II	diachr. Eph: – N- und N-N-Sätze
II: Synchr. Eph Konsolidierung	III	diachr. Eph: – Erwerb der NP im Akkusativ mit Artikel bzw. Artikelwort + Nomen – NP im Akkusativ mit Artikelwort + Adjektiv + Nomen
	IV	diachr. Eph: – NP im Dativ mit Pronomina als Kern – NP im Dativ mit Nomina als Kern
III. Synchr. Eph Bewusstheit	V	diachr. Eph: – Ausbau: Perfektionierung von Genuszuweisung und Pluralmarkierungen in den NP – Konsolidierung: Erweiterung der Lexik

Tabelle 14: Aufteilung der Erwerbsphasen des Kasus nach BALLESTRACCI (2007: 12)

Legende: diachr. EPh= diachronen Erwerbsphasen
 synchr. EPh: synchronen Erwerbsphasen

Tabelle 14 zeigt den Kasuserwerb nach verschiedenen Phasen. Dies geschieht zuerst auf einer unbewussten und später einer bewussten Ebene. In der **Phase I** werden nach BALLESTRACCI vor allem Nominalphrasen gebraucht. Zudem erfolgt eine unsystematische Kasusdeklination (siehe Tabelle 14), die anhand von Chunks erkennbar wird. Chunks stellen unanalyisierte Satzteile dar, die beim Grammatiklernen im Gedächtnis gespeichert wurden. Ferner ist diese Phase durch die Interferenzen aus der italienischen L1 gekennzeichnet.

In der **Phase II** werden N- und N-N-Sätze erworben. Der Kasusgebrauch ist noch unmethodisch, jedoch endet hier die Stufe der Unbewusstheit. Der Akkusativ wird erstmals in der **Phase III** benutzt. In der **Phase IV** werden Dative mit Pronomina als Kern angewendet (siehe Tabelle 14, Phase IV). Die Konsolidierung beginnt in der **Phase V**. Sie ist gekennzeichnet durch die Perfektionierung von Genuszuweisung und der Pluralmarkierung in den Nominalphasen (vgl. Tabelle 14, Phase V).

3.3.3 Erwerbsstufen nach FEKETE

FEKETES Untersuchung ist die neueste Studie zur lernersprachlichen Entwicklung und stammt aus dem Jahr 2016. Sie untersucht die Entwicklung der deutschen Sprache in Ungarn anhand von Erzähltexten unter dem Aspekt der Komplexität und der Grammatikalität. In Bezug auf die Erforschung der Erwerbsreihenfolgen zeigt sich bei FEKETE ein ähnliches Bild wie bei der ZISA-Studie (1983) und den von GRIEBHABER ermittelten Erwerbsstufen. Folglich weichen die Ergebnisse der DiGS-Studie, wonach die Inversion bereits vor dem Nebensatz erlernt wird, von den Ergebnissen leicht ab.

Auch FEKETE stellt heraus, dass das Kasus-System in Phasen erworben wird. Anhand ihrer Daten lässt sich ein Ausbau vom 1-Kasus-System über das 2-Kasus-System bis zur Erweiterung durch den Dativ (3-Kasus-System) erkennen.

„Sicher ist aber, dass der Akkusativ derjenige Kasus ist, der neben dem Nominativ in seiner Funktion zuerst verwendet wird, woran sich der Dativ und erst später der Genitiv anschließen“ (Fekete 2016: 152).

Die von DIMROTH (2009) ausgeübte Kritik an der Einteilung nach Erwerbsstufen greift auch FEKETE (2016) auf.

„Eine erste Schwierigkeit bei der Zuordnung besteht darin, dass Lerner oft Äußerungen produzieren, deren Eigenschaften einem solchen Schema zufolge in mehrere verschiedene Erwerbsstufen fallen. [...] Eine weitere Schwierigkeit, die die Zuordnung erschweren kann, besteht darin, die Produktivität bestimmter Strukturen zu messen“ (Dimroth 2009: 66).

Hier spricht DIMROTH die Problematik der Einteilung in Erwerbsstufen durch das Lernen der Chunks an. Lerner reproduzieren diese, ohne sie selbstständig konstruieren zu können. DIMROTH ist trotz Kritik nicht der Meinung, dass Wissen um die Struktur von ungesteuerten Lernaltersprachen und ihre Entwicklung für den Sprachunterricht nicht nutzlos ist – ganz im Gegenteil“ (Dimroth 2009: 68). Denn wenn sich sprachliche Strukturen zu jedem Zeitpunkt in jede Lernaltersprache aufnehmen ließen, würden sich die Entwicklungsverläufe von unterschiedlichen Lernaltersprachen mit Sicherheit mehr voneinander unterscheiden (Dimroth 2009).

3.3.4 Vergleich der drei DaF-Studien

Im Folgenden werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ergebnisse der drei zuvor vorgestellten Studien (DIEHL ET AL.; BALLESTRACCIS; FEKETE) aufgezeigt.

Unterschiede

- Die Inversion wird bei den französischen DaF-Lernern vor der Struktur der Verbendstellung gegensätzlich zu den als bei den ungarischen und schweizer Lernern zuerst gelernt, was BALLESTRACCI auf die vergleichbaren Strukturen L1 Französisch – L2 Deutsch zurückführt.
- Der Erwerb der Inversion und der Verbendstellung bei den italienischen DaF-Lernern erfolgt in einer Phase.
- Der Erwerb der Verbendstellung bei der DiGS-Studie erfolgt bereits vor der Inversion.
- Der Erwerb der Verbendstellung bei FEKETE erfolgt erst nach dem Erwerb der Inversion.
- Im italienischen DaF-Korpus zeichnen sich kürzere Erwerbsphasen als bei den beiden anderen Studien ab.
- Bei FEKETE wurde die deutsche Sprache nicht in ihren ersten Anfängen untersucht.
- Alter und L1 aller Probanden der drei untersuchten Studien unterscheiden sich.

Gemeinsamkeiten

- In allen drei Untersuchungen verläuft der Kasuserwerb in Phasen.
- Der Erwerb des Genitivs erfolgt nur am Rande (vgl. Fekete 2016: 52).

In Bezug auf den Kasuserwerb lassen sich folgende Gemeinsamkeiten/Unterschiede der Studien von BALLESTRACCI und DIEHL ET AL. aufzeigen. Die Ergebnisse von FEKETE verlaufen entsprechend den in der DiGS-Studie beobachteten Phasen:

Phase	BALLESTRACCI	DIEHL ET AL.
Phase I	Unsystematische Flexion	Nur Nominative
Phase II	Konzentration nur auf Nominativ-Verwendung	1-Kasus-System N-A-D (unsystematisch)
Phase III	Erwerb der N-A-Sätze	2-Kasus-System Nominativ + Akkusativ Systematische Unterscheidung von Nominativformen von anderen (A, D)
Phase IV	Erwerb des Dativs in N-D-Sätzen sowie in N-A-D-Sätzen	Einführung Dativ Entwicklung zu einem 3-Kasus-System
Phase VI	Ausbau und Konsolidierung der Kasusdeklinatation	

Tabelle 15: Gegenüberstellung Kasuserwerb bei BALLESTRACCI und DIEHL ET AL.

Bei BALLESTRACCI werden in **Phase I** bereits unsystematische Flexionen verwendet, bei DIEHL ET AL. hingegen ausschließlich Nominative. Die Konzentration der Nominative findet bei BALLESTRACCI in der **Phase II** statt, wo die Lerner bei DIEHL ET AL. hingegen unsystematisch den Akkusativ und Dativ anwenden. Die Entwicklung zum 3-Kasus-System findet bei DIEHL ET AL. in der **Phase IV** statt. Hier zeigt sich bei BALLESTRACCI ein anderer Erwerbsverlauf; dort werden N, A, D nacheinander in einer eigenen Phase erworben (**Phase III** und **IV**) (Ballestracchi 2007: 23).

Nach der Vorstellung der unterschiedlichen Studien zu den Erwerbsreihenfolgen in DaZ/DaF, sowie der drei neueren Untersuchungen zu den Erwerbsphasen des Kasus in Nominalphrasen sollen die empirischen Daten bezüglich der genannten Ergebnisse untersucht werden. Die genaue Fragestellung wird in Kapitel 6 formuliert.

4. Lernermerkmal Motivation

Um im empirischen Teil der Studie zu untersuchen, wie die Motivation der Deutschlernenden in Indien ausgeprägt ist, und um zu ermitteln, ob der Faktor Motivation den Erwerb der deutschen Sprache beeinflusst, wird in diesem Kapitel eine Einführung in die Motivationsforschung gegeben. Zu Beginn erfolgt ein geschichtlicher Abriss mit der Vorstellung wichtiger Motivationstendenzen, die sich in zwei Phasen unterteilen lassen. Das Thema Sprachlernmotivation ist ein weit verzweigtes Thema, das aus mehr als einem Blickwinkel betrachtet werden muss. Es spielt für den Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle und ist ein Phänomen, das in zahlreichen Studien untersucht wurde (u. a. Dörnyei 1994; Lambert 1961; Gardner 1968; Gardner & Lambert 1972; Deci & Ryan 1985).

Im Anschluss folgt ein Definitionsversuch des Begriffs im Kontext der Spracherwerbsforschung. Danach werden drei angewandte Motivationskonzepte in der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung vorgestellt, die später im empirischen Teil der Studie Antworten auf die Frage nach der Motivation der Lernergruppe geben sollen. Zum einen handelt es sich um die Selbstbestimmungstheorie nach DECI & RYAN (1985). Sie unterscheidet danach, ob Lerner aus eigenem Interesse lernen oder äußere Einflüsse (Lernerumfeld, der Lehrer, das Umfeld jenseits der Schule) für die Motivation verantwortlich sind. Zum anderen wird das Modell der Resultativhypothese nach HERMANN (1978) vorgestellt. Diese stellt den Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg ins Zentrum der Untersuchung. Die Frage, die sich hierzu stellt, ist, ob Erfolg eine positive Wirkung auf die Motivation haben kann. Laut RIEMER (1997) ist unklar, ob die Resultativhypothese hinsichtlich der Relation zwischen Motivation und dem Erfolg im Fremdspracherwerb auch für Jugendliche und Erwachsene von Bedeutung ist. Auf diese Frage soll in dieser Studie unter anderem eingegangen werden.

Zum Abschluss wird das Motivationsmodell von KIRCHNER hinzugezogen. Sie fasst in ihrer Studie *Motivation beim Fremdsprachenerwerb, Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner* (2002) wichtige Faktoren zur Motivation unter anderem von WILLIAMS & BURDEN (1997) und DÖRNYEI (1994) zusammen und unterscheidet hier – wie viele andere – zwischen internen und externen Faktoren, von denen der Fremdspracherwerbsprozess abhängt.

4.1 Geschichte der Motivationsforschung

Die Motivationsforschung hat ihren Ursprung in der Psychologie (vgl. Freud 1923 und Skinner 1953). Zu diesen psychologischen Ansätzen kamen in den letzten 60 Jahren neue Ansätze hinzu, nämlich in einer ersten Phase der sozialpsychologische und in einer zweiten Phase der pädagogische Ansatz.

Die **erste Phase**, die vor allem durch GARDNER (1968) und LAMBERT (1961) geprägt ist, kennzeichnet den sozialpsychologischen Ansatz der Motivationsforschung. Dieser neue Ansatz, der nicht mehr nur kognitiv-psycholinguistisch ausgerichtet ist, zeigt sich in vielen empirischen Studien. In dieser Zeit wurde erstmals der direkte Einfluss der Motivation auf Erfolg im Sprachenlernen untersucht (Gardner & Lambert 1972).

Die erste umfassende empirische Querschnittsstudie von GARDNER & LAMBERT (1959) wurde mit englischsprachigen Französisch lernenden Studierenden einer Highschool in Montreal,

Kanada zum Erwerb des Französischen als Fremd- bzw. Zweitsprache durchgeführt. Untersucht wurden unter anderem Lernfähigkeit, verbale Intelligenz sowie die Orientierung der Lernenden (Sprachlerneignung) sowie die Motivation der Studierenden, Französisch zu lernen. Diese Forschungsrichtung prägte vor allem die kontrovers diskutierte Unterteilung in instrumentelle und integrative Motivation. Dabei wird in der *integrativen* Motivation der entscheidende Faktor zum erfolgreichen Fremdspracherwerb gesehen. Sie ist gegeben, wenn der Lerner zum Beispiel aus eigenem Interesse die Zielsprache lernt. Von *instrumenteller Motivation* wird gesprochen, wenn der Lerner einen Nutzen im Fremdspracherwerb sieht. Auf diese beiden Aspekte wird in einem späteren Teil des Kapitels näher eingegangen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass Studierende mit integrativer Motivation erfolgreicher die französische Sprache erwarben als Studierende mit instrumenteller Motivation (Lambert 1961: 3). Diese Beobachtung wurde in GARDNERS Studien (1968) bestätigt und erweitert und mit englischsprachigen kanadischen Studierenden ähnliche Ergebnisse hervorgebracht.

LAMBERT führte 1961 eine Studie mit 57 Variablen an englischsprachigen Gymnasiasten in Bezug auf Sprachkenntnisse und verschiedene Motivationsmerkmale durch. Unter anderem untersuchte er die Bedeutung von integrativer und instrumenteller Motivation (Lambert 1961: 18). LAMBERT betont in seiner Studie die sozial-motivationale Dimension: „Eine starke Motivation, die französische Sprache vor allem aus *integrativen* Gründen zu lernen, kann dazu beitragen, tatsächliche Erfolge zu verbuchen“ (Lambert 1961: 99, Hervorhebung im Original).

Er vermutet anhand der Ergebnisse, dass es eine Beziehung gibt zwischen den Einstellungen und Motiven der Studenten, die englische oder die französische Sprache zu bevorzugen (Lambert 1961: 99). Laut LAMBERT kann die Einstellung eines Studenten zu seiner eigenen sprachlichen Kulturgruppe und zu seiner Sprache entweder die Annahme oder Ablehnung dessen beeinflussen (Lambert 1961: 99). Studierende mit starker instrumenteller Motivation, die sich mit der französischen Sprache beschäftigen, werden bessere Fähigkeiten in der französischen Sprache entwickeln als Studierende, die diese nicht haben (Lambert: 1961: 104). In diesen Studien wurde der Einfluss der Motivation auf den Erfolg im Sprachenlernen untersucht (Gardner & Lambert 1972).

Die erwähnte Unterteilung in die instrumentelle und integrative Motivation nach GARDNER & LAMBERT ist ein wichtiger Aspekt in der Motivationsforschung. Die Autoren veröffentlichten 1972 die Studie *Attitudes and Motivation in second language learning* zum Französischen als

Zweitsprache. In der Studie heben sie die soziale Umgebung als wichtigen Faktor beim Fremdsprachenlernen hervor. Daher fallen ihre Arbeiten in den sozialpsychologischen Ansatz der Motivationsforschung.

In weiterführenden Studien kamen GARDNER & LAMBERT zu dem Ergebnis, dass die instrumentelle Motivation als ebenso erfolgreich wie die integrative Motivation angesehen werden muss. Kritik an diesem Modell wurde laut, da die alleinige Unterteilung in instrumentelle und integrative Motivation für die Praxis als unzureichend empfunden wurde (Riemer 1997b). Laut RIEMER wurde die instrumentelle Motivation als entscheidender Faktor für erfolgreiches Sprachenlernen angesehen. Diese Annahme kann aber mittlerweile aufgrund widersprüchlicher empirischer Befunde nicht mehr aufrechterhalten werden (Riemer: 1997: 10). RIEMER führt das Ergebnis vor allem auf die bikulturellen Kontexte, in denen die Untersuchungen durchgeführt wurden, zurück. DICKINSON (1995) weist ebenfalls auf die Begrenzung der GARDNER'SCHEN Theorie hin, da die Motivationsforschung sich an einer unterrichtsbezogeneren Ausrichtung orientieren sollte.

Bis in die 1980er Jahre wurde Motivation nicht als selbstständige Disziplin erforscht (Riemer 1997a). (Eine Übersicht über viele von GARDNERS Forschungen findet sich in Masgoret & Gardner 2003) Die Ausrichtung von GARDNER & LAMBERT geriet gerade in den letzten Jahren vermehrt in die Kritik, da der Wunsch nach stärkerer Integration der Motivation in den Unterrichtskontext lauter wurde (Riemer 1997b: 26). Laut DÖRNYEI (1990) sei nicht unbedingt von integrativer Motivation zu sprechen, wenn Schüler die Sprache im Unterricht lernen wollen. Er ermittelte unterschiedliche Komponenten der Motivation, die in unterschiedlichen Verhältnissen zu den angestrebten Sprachkompetenzen stehen. Dabei ordnete er das Interesse für die Kultur eines Landes weit unter dem Interesse an einer Sprache selbst ein (Dörnyei 1990). Mehr Bedeutung hätten dagegen psychologische Komponenten wie Leistungswille. Lediglich das Element „berufliche Karriere“ sieht er als instrumentelle Motivation. Die anderen Elemente erkennt er als intrinsische und extrinsische Motivation an; damit greift er den Gedanken von DECI in seiner Selbstbestimmungstheorie auf (Riemer 1997b: 27).

Nach diesen sozialpsychologischen Ansätzen erschienen Publikationen über pädagogische Untersuchungen in Bezug auf Motivation, die die sozialpsychologischen Ansätze ablösten und die **zweite Phase** der Motivationsforschung prägten (u. a. Dörnyei 1994, 2001a). Es wurde verstärkt die Einbindung von für den Unterricht relevanten Perspektiven gefordert. Das Buch *Attitude/Motivation Test Battery* von GARDNER (1985) markiert einen neuen Ansatz und war der

Beginn der vermehrt unterrichtsbezogenen Motivationsforschung. In diesem Motivationsmodell steht neben der Intensität der Motivation und dem Wunsch, eine Sprache zu lernen, die Einstellung zum Sprachenlernen im Mittelpunkt (Gardner 1985).

Mit den Arbeiten von DÖRNYEI & USHIODA (2011) wurde die unterrichtsbezogene Motivationsforschung weiterentwickelt. Es gibt unterschiedliche Modelle, in denen Motivation als Prozess dargestellt wird. Wichtig zu erwähnen ist hier das *Process model of L2 motivation* von DÖRNYEI & OTTO (1998) sowie das *L2 motivational selfsystem* von DÖRNYEI (2005). (Einen Forschungsüberblick bieten Riemer 2001; Dörnyei 2001a; 2001b; Kleppin 2001.)

4.2 Definition des Motivationsbegriffs

Laut DÖRNYEI liegt keine allumfassende Definition des Motivationsbegriffes vor.

„Although ‚motivation‘ is a term frequently used in both educational and research contexts, it is rather surprising how little agreement there is in the literature with regard to the exact meaning of the concept“ (Dörnyei 1998: 17).

Er bestimmt lediglich, dass nur aus dem Verhalten Rückschlüsse auf Motivation gezogen werden können (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011).

Eine bekannte und häufig zitierte Definition von L2-Lernmotivation stammt von GARDNER. Demnach stellt Motivation „das Ausmaß dar, in dem ein Einzelner arbeitet oder die Sprache in dieser Tätigkeit lernen kann“ (Gardner 1985: 10).

GARDNER & MACINTYRE definieren acht Jahre später Motivation wie folgt: „[...] motivation is defined by three components: the desire of achieving a goal, the effort extended in this direction, and the satisfaction with the task“ (Gardner & MacIntyre 1993: 2).

KIRCHNER setzt den Begriff Motivation häufig mit dem Begriff Motiv gleich: „Das heißt, dass die Summe der Gründe (Motive), die jemanden zu einer Entscheidung oder Handlung bewegen, als dessen Motivation bezeichnet werden kann“ (Kirchner 2004: 1). Jedoch wird mit diesem Versuch der Definition schnell seine Grenze erreicht, da Motive lediglich einen Teil der Motivation darstellen (Kirchner 2004: 1). Motive können lediglich Erkenntnisse über die Gründe für Fremdspracherwerb bringen. Vielmehr ist Motivation nicht direkt wahrnehmbar und hängt von verschiedenen Faktoren ab. KIRCHNER betont, dass beim Lernen einer Sprache mehrere Faktoren zusammenspielen. Einer von ihnen ist der affektive Faktor Motivation, da dieser überhaupt erst den Anreiz bietet, eine Sprache zu lernen.

„Beim Erlernen einer Sprache spielen eine Vielzahl an internen und externen Variablen eine Rolle, die zudem in Wechselwirkung zueinander stehen und somit den Lernprozess hochgradig individualisieren. Einen ganz wesentlichen Faktor stellt in diesem Zusammenhang die Motivation eines Lerners dar. Sie

liefert nicht nur den Anreiz zum Lernen einer Sprache, sondern ist das Rädchen, das das Lernen vorantreibt, das den Lerner zum Durchhalten bewegt“ (Kirchner 2004).

RIEMER sieht Motivation als ein Konstrukt aus „unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten“ (Riemer 2006: 36; 2010: 168). Sie stellt keinen unveränderbaren Faktor dar, sondern steht in Abhängigkeit zu anderen ebenfalls veränderbaren Faktoren. Ein anderer affektiver Faktor ist für RIEMER zum Beispiel eine Emotion wie Angst.

Die Forschung zum Faktor *Angst* gewann in den letzten Jahren verbunden mit den Namen HORWITZ (1986 et al.; 1991 et al.) und MACINTYRE ET AL. (1989) an Einfluss. Jedoch ist die allgemeine Akzeptanz dieses Faktors ihrer Meinung nach noch nicht gegeben, da die unterschiedlichen Sprachstandsmessungen geringer sind als bei den Motivationsforschungen (Riemer 1007b: 16). RIEMER definiert das Konstrukt der *situationsspezifischen Angst*, mit der Lerner einer Fremdsprache konfrontiert werden nicht als eine generelle Ängstlichkeit, sondern als die Reaktion auf die Konfrontation mit der Fremdsprache selber (Riemer 1997b: 16).

WILLIAMS & BURDEN definieren die Motivation als „einen Zustand von kognitiver und emotionaler Erregung, der zu einer bewussten Handlung führt und durch die vorher festgelegte Ziele erreicht werden“ (Williams & Burden 1997: 6).

Im Folgenden werden nun die drei für den empirischen Teil der Arbeit relevanten Modelle von Motivation vorgestellt. Zudem erfolgt ein Exkurs zum Socio-Educational Model nach GARDNER (2010).

4.3 Die Selbstbestimmungstheorie nach DECI & RYAN (1985)

Die Selbstbestimmungstheorie beschäftigt sich mit der Intention des Menschen zur Entwicklung sowie mit der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt (vgl. Deci & Ryan 1985). Menschen gelten laut DECI & RYAN dann als motiviert, wenn sie ein Ziel vor Augen haben. Diese motivationsgerichtete Handlung geht von der Person selbst aus und ist deshalb als selbstmotivierend zu bezeichnen. Einige Verhaltensweisen, die nicht in diesen Zustand der Motivation einzuordnen sind, da sie nicht in der Handlungskontrolle der Person liegen und kein direktes Ziel verfolgen, nennen DECI & RYAN „amotiviert“. Sie sind weder als motiviert noch als nicht motiviert einzuordnen.

Ein zentraler Aspekt der Selbstbestimmungstheorie ist die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation. Von *intrinsischer Motivation* wird gesprochen, wenn der Lerner aus Freude oder Neugierde eine Sprache aus eigenem Interesse lernt. Bei *extrinsischer*

Motivation handelt es sich um die äußeren Einflüsse (Lernerumfeld, der Lehrer, das Umfeld jenseits der Schule), durch die das Verhalten bestimmt wird. Anders als bei anderen Motivationsmodellen gibt es bei DECI & RYAN unterschiedliche Ausprägungen des extrinsisch motivierten Handelns. Wie sich der Abbildung 3 entnehmen lässt, wird bei extrinsischer Motivation in vier Kategorien unterschieden: *external*, *introjected*, *identified* und *integrated regulation*.

Amotivation	Extrinsic Motivation				Intrinsic Motivation
Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation

Abbildung 3: Continuum of Self-determination (Deci & Ryan 2000 in: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being)

1. Bei einer *external regulation* sind Anreize der Grund für die Motivation (zum Beispiel Prüfungen). Hier liegt ein nicht freiwilliges Verhalten vor.
2. Liegt der Ursprung der Motivation im Druck, der von der eigenen Person ausgeht, wird von *introjected regulation* gesprochen. Der Lerner setzt sich in diesem Fall unter Druck, eine Fremdsprache zu lernen.
3. Bei der *identified regulation* wird der Vorteil der Fähigkeit erkannt, eine Fremdsprache zu sprechen und sie auszuüben.
3. Die *integrated regulation* geht mit dem stärksten Grad an Selbstbestimmung einher, da sie Ausdruck des eigenen Bedürfnisses ist (Deci & Ryan 2002b).

Intrinsische Motivation hingegen ist selbstbestimmt. Nach DECI & RYAN ist sie die höchste Form im Motivationskontinuum. Im Vergleich zur extrinsischen Motivation ist sie nicht fremdbestimmt, sondern durch eigenes Interesse begründet.

4.4 Resultativhypothese nach HERMANN

Das zweite Modell, auf das im empirischen Teil der Studie zurückgegriffen wird, geht einer Frage nach, die seit Langem in der Motivationsforschung eine Rolle spielt: dem Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg. Durch sie wird diskutiert, ob Erfolg (in diesem Kontext im Sinne von Lernfortschritt) im Fremdspracherwerb eine positive Wirkung auf die Motivation eines Lerners haben kann (vgl. Hermann 1978). Hinweise für die Gültigkeit dieser sogenannten Resultativhypothese liefert HERMANN, auf die die Resultativhypothese zurückgeht (1978). In

ihrer Untersuchung zum gesteuerten Fremdspracherwerb kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Resultativhypothese die Umkehrung der ursprünglichen Kausalhypothese darstellt. Die Kausalhypothese geht davon aus, dass Lernfortschritt erst auf die Motivation zurückzuführen ist, wohingegen die Resultativhypothese annimmt, dass Motivation durch Erfolg ausgelöst wird. HERMANN kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass fortgeschrittene Lerner motivierter sind als Anfänger (weitere Arbeiten, die die Resultativhypothese unterstützen, siehe FILLMORE 1976 und STRONG 1984).

Nach RIEMER (1997a) gibt es ein Desiderat an Studien an erwachsenen und jugendlichen Deutschlernern zur Motivation. Frühere empirische Studien hatten gegensätzliche Resultate hervorgebracht. Diese führten den Lernfortschritt ausschließlich auf die Motivation zurück (Kausalhypothese) (Rost-Roth 2010: 878).

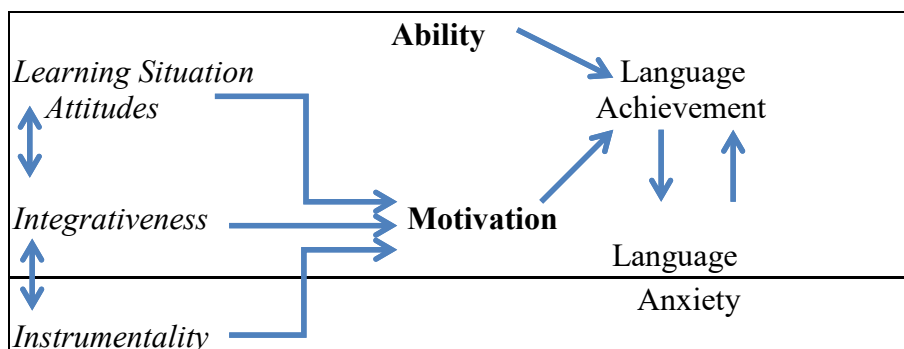
Während also die Kausalhypothese davon ausgeht, dass die Motivation beim Fremdsprachenlernen Erfolge mit sich bringt, wird die Motivation/der Lernanreiz in der Resultativhypothese durch die Motivation selbst ausgelöst (Hermann 1978; Kirchner 2002: 3).

Als einen weiteren resultativen Ansatz interpretiert RIEMER GARDNERS erweitertes Socio-Educational Model insofern, als die emotionale Erfahrung in Bezug auf Lernerfolg als Auslöser für unterschiedliche affektive Herangehensweisen zum weiteren Spracherwerb zu sehen ist (Riemer 1997b: 25). Es folgt ein kurzer Exkurs zum Socio-Educational Model nach GARDNER.

4.5 Das Socio-Educational Model nach GARDNER

GARDNER sieht in dem Socio-Educational Model mehr als die Beziehung zwischen den Variablen beim Spracherwerb; für ihn stellt es den Prozess des Spracherwerbs selbst dar (Gardner 2010).

„In my view, the model is more than a description of the relationships among a class of individual difference variables, and it is more than a flow diagram linking variables in hypothetical causal paths. It describes a process involved in learning a second language largely in a formal environment, and this process distinguishes such learning from most other educational experiences“ (Gardner 2010: 77).



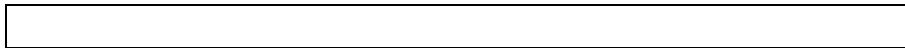


Abbildung 4: Socio-Educational Model (Version in Anlehnung an Gardner 1988)

Er formuliert in seinem Socio-Educational Model die Annahme, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache nicht allein durch die Eignung eines Menschen oder seine Kompetenz erklärt werden könnte. Vielmehr sind individuelle Faktoren die Schlüsselfaktoren, die den Spracherwerb beeinflussen. Dem Modell zufolge handelt es sich um zwei Hauptfaktoren, die den Spracherwerb beeinflussen. Wie aus Abbildung 4 hervorgeht, sind dies die Fähigkeit („Ability“) und die Motivation („Motivation“) (Gardner 1988).

Das leicht adaptierte Modell zeigt links in der Abbildung kursiv dargestellt die Einstellungen der Lerner zum Fremdspracherwerb. „Learning Situation Attitudes“ verkörpert die Einstellung des Schülers zum Unterricht. „Integrativeness“ ist das Interesse, eine Sprache zu lernen, um mit anderen zu kommunizieren. Diese beiden Faktoren sind laut GARDNER das Fundament der Motivation zum Zweitspracherwerb und werden durch die instrumentelle Motivation („Instrumentality“) unterstützt. Indem der Lerner einen Nutzen im Fremdspracherwerb sieht, verstärkt sich seine Motivation.

Das Konstrukt „Language Anxiety“ verkörpert die Angst der mündlichen Sprachproduktion im Unterricht (die Pfeile zeigen die Wechselwirksamkeit beider Faktoren), da mit dem Spracherwerb die Angst vor der Sprachproduktion einhergehen kann.

GARDNER betont in seinem Modell, dass intelligente und motivierte Lerner besser im Spracherwerb sind als weniger intelligente und motivierte Lerner (Gardner 1988). Der Kontext bezieht sich auf die Unterrichtssituation genauso wie auf andere Situationen, wenn Sprache genutzt wird. GARDNER formulierte die Motivation als wichtigeren Einflussfaktor als die Eignung (Gardner 2010).

Das Socio-Educational Model ist der Ausgangspunkt weiterer empirischer Studien und wurde aufgrund der permanenten Überarbeitung um weitere Persönlichkeits- und Lernstilvariablen erweitert (vgl. Gardner & MacIntyre 1993: 9; Riemer 1997b: 24). Dem Faktor Motivation und Angst wird zum Beispiel der Faktor Intelligenz hinzugefügt (Riemer 1997b).

„Das Konstrukt Motivation wird als Funktion von Einstellungen und Angst beschrieben, wobei zwischen Angst und Motivation eine Wechselwirkung unterstellt wird“ (Riemer 1997b: 25).

Dies zeigt, dass Spracherwerb von vielen Faktoren abhängig ist, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Als herausragende Faktoren werden das soziokulturelle Milieu und biologische Faktoren wie das Alter angesehen (zum Alter siehe Kapitel 4.7).

RIEMER sieht dieses Modell als Hypothese, deren Variablen und Wechselwirkung den Ausgangspunkt für weitere Forschungen bilden. Als problematisch deklariert sie allerdings die Messung sozialer Faktoren. Solange diese nicht gemessen, sondern nur antizipiert werden, können kognitive Komponenten lediglich beschrieben werden (Riemer 1997b: 26).

4.6 Der Motivationsbegriff nach KIRCHNER

KIRCHNER fasst in ihrer Studie 2004 *Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner* wichtige Faktoren zur Motivation unter anderem von WILLIAMS & BURDEN (1997) und DÖRNYEI (1994) zusammen. Die an der Universität in Upsala entstandene Studie befragt die Motivation schwedischer DaF-Lerner beim Deutschlernen. Neben Persönlichkeitsfaktoren wie Selbstbewusstsein und Erfolgs-/Misserfolgsattributierung wurde auch das Lernumfeld betrachtet, um den internen Faktoren auch externe Faktoren der Motivation hinzuzufügen. Im Folgenden sind die internen und externen Faktoren nach KIRCHNER tabellarisch zusammengefasst.

Interne Faktoren	Externe Faktoren
Angst	Einfluss der Familie, Freunde, Gesellschaft
Vergleich mit anderen (Competitiveness)	Unterrichtsumfeld (soziale Kontakte)
Selbstbewusstsein	Andere Personen (z. B. Lehrer)
Selbstwirksamkeit	Lernumfeld
Fähigkeit (Ability)	Weitere soziale Kontakte
Vorwissen	
Lernerfahrungen	

Tabelle 16: Zusammenfassung der internen und externen Faktoren der Motivation beim Spracherwerb

4.6.1 Interne Faktoren

Der erste interne Faktor, auf den im Rahmen der Untersuchung eingegangen wird, ist die **Angst**, da sie den Lerner hemmen und damit einschränken kann. In Bezug auf den fremdsprachlichen Unterrichtskontext handelt es sich in erster Linie um Sprehangst. Weiter ist der **Vergleich mit anderen** (Competitiveness) als interner Faktor zu nennen, der für BAILEY (1983) besonders im Unterrichtsumfeld als wichtig erachtet wird. Während **Selbstbewusstsein** von GARDNER als positive Möglichkeit der Einschätzung eigener Leistung betrachtet wird, ist die **Selbstwirksamkeit** ein zukünftiges Ereignis, das mit Zielen und Aufgaben im Zusammenhang steht. Mit der Selbstwirksamkeit geht die **Fähigkeit** (Ability) einher. Es wird angenommen, dass Fähigkeit den Erfolg erklären kann (Kirchner 2004: 4).

KIRCHNER fasst die Herangehensweisen eines Lerners wie folgt zusammen:

- a) Der Lerner sucht die Ursache für Erfolg oder Misserfolg bei sich oder bei anderen,
- b) er sieht die Ursache als stabil an oder als Möglichkeiten zur Veränderung,
- c) er übernimmt die Kontrolle über mögliche Veränderungen oder überlässt sie anderen (vgl. Kirchner 2004: 4).

Auch biografische Daten wie **Vorwissen** und **Lernerfahrungen** werden von KIRCHER berücksichtigt. Laut HUFSEISEN (2010) spielen diese eine große Rolle, da sie den Unterschied des Erlernens einer L2 und L3 unterscheiden (vgl. hierzu das Faktorenmodell von Hufeisen 2.0 in Kapitel 2.2.3). HUFSEISEN bestätigt, dass der L2-Lerner als Anfänger im Lernprozess in Bezug auf Fremdsprachen gilt, wohingegen der Lernende der L3 schon Erfahrungen im Lernprozess gesammelt hat. Insofern bestehen beim Lernen einer ersten, einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache qualitative Unterschiede, da sich das Sprachenlernen wiederholt und bewusst schon erlernte Techniken, Strategien und Kenntnisse eingesetzt werden können (Hufeisen 2010: 203).

4.6.2 Externe Faktoren

Der **externe soziale Einfluss** auf den Lerner spielt eine große Rolle (Kirchner 2004). In jüngeren Jahren stellt dies in erster Linie die Familie dar, im schulischen Umfeld die Freunde. Je älter wir werden, desto mehr passt sich der Mensch den Normen der Gesellschaft an. Familie und Freunde und später die Gesellschaft sind als externe Motivationsfaktoren anzusehen. Im Fremdsprachenunterricht spielt das **Unterrichtsumfeld** sowie die Lehrperson eine große Rolle (vgl. William & Burden 1997). Auch das **Lernumfeld** ist nicht außer Acht zu lassen. Hier wird in Bezug auf den Fremdspracherwerb betrachtet, ob die Lernenden zum Beispiel Kontakt zu Muttersprachlern haben und ob die Fremdsprache eine Rolle im Leben des Lerners einnimmt. Nach KIRCHNER spielt gerade der Kontakt zu Muttersprachlern eine wichtige Rolle, da diese die Motivation zum Erlernen der jeweiligen Sprache steigern kann (siehe auch Riemer 2007).

KIRCHNER (2004) sieht in ihrer Studie trotz Unterschieden zum Beispiel im sozialen Umfeld deutliche Gemeinsamkeiten bei den Lernenden. Alle Befragten blicken auf einen überwiegend erfolgreichen Deutschlernprozess zurück, zudem liegt bei allen eine hohe Motivation in Bezug auf das Deutschlernen vor. Diese Ergebnisse waren insofern vorauszusehen, als für die Befragung Lerner ausgewählt wurden, die in ihrem Lernprozess bereits weit fortgeschritten waren und die sich dazu entschlossen hatten, intensiv Deutsch zu lernen. Folgende Unterschiede lassen sich in der Art der Motivation hervorheben: Bei einer Lernerin zeigt sich von Beginn an eine weitgehend intrinsische Motivation, wohingegen sich bei zwei anderen

Teilnehmern selbstbestimmtere Motivationsausprägungen im Laufe des Lernprozesses entwickelten. Daher wurden diese Lerner anfänglich stärker durch externe Faktoren in ihrer Motivation beeinflusst. Bedeutend für die Motivation aller Untersuchungsteilnehmer scheint ein selbstbestimmtes Lernen zu sein, wobei intrinsische Motive wie Interesse und Freude ebenso vertreten sind wie extrinsische Motive (Kirchner 2004).

Die bisher aufgezeigten Modelle machen deutlich, dass Motivation nicht statisch ist, sondern von vielen Faktoren beeinflusst wird. Diese können sich auch im Laufe des Spracherwerbs verändern. Die Abhängigkeit von anderen motivationalen Einflussfaktoren wird in dem eingangs erwähnten „Process Model of L2 Motivation“ (Dörnyei & Otto 1998: 48) dargestellt (Kirchner 2004: 4).

Motivation ist folglich von vielen Faktoren abhängig und steht mit diesen in Wechselwirkung. Einige der vorgestellten internen und externen Faktoren nach KIRCHNER, die zur Motivation beitragen, werden im empirischen Teil der Studie mit einbezogen, um einen möglichen Einfluss auf die Motivation der Lernenden zu untersuchen. Zudem soll mithilfe der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985) ermittelt werden, welche Motivation unter den Lernenden vorherrscht. Gemeint ist – bezogen auf diese Studie –, wie selbstbestimmt die Lerner ihre Lernmotivation empfinden. Mit der Resultativhypothese nach HERMANN (1978) soll der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg untersucht werden.

4.7 Lernervariable Alter

Im Folgenden soll ein kurzer Exkurs zur Lernervariable Alter gegeben werden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich in dieser Studie um Lerner der Sprache Deutsch als L3 handelt. Die L3 wird erst nach dem Erwerb der Erstsprache oder dem parallelen Erwerb von zwei Sprachen (L1 im eigentlichen Sinn und frühem L2-Erwerb) erworben. Die im Folgenden aufgezeigten Forschungen drehen sich in erster Linie um den Faktor Alter beim L1- und L2-Spracherwerb und sollen daher nur kurz skizziert werden.

Zum Alter beim Spracherwerb wurden viele Studien veröffentlicht (vgl. Lenneberg 1967; Patkowski 1980; Krashen et al. 1982; Bahns & Vogel 1992). Diskutiert wird der neurolinguistische und der universalgrammatische Erklärungsansatz, ebenso wie der Einfluss verschiedener anderer Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen.

Eine wichtige Hypothese über den Faktor Alter im Spracherwerb stammt von LENNEBERG. Er nimmt an, dass der vollständige Erwerb einer neuen Sprache nur vom zweiten bis zwölften Lebensjahr möglich ist. Diese Spanne nennt er den kritischen Zeitraum (Lenneberg 1967).

„Since the late 1960s, the existence of a critical period for language acquisition has been one of the most widely debated issues in second language acquisition research“ (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 539).

Es zeichnet sich mittlerweile – nach früheren Widerlegungen (vgl. Johnson & Newport 1989) – ab, dass früher Fremdspracherwerb durchaus von Vorteil sein kann. Die kritische Phase soll laut MEISEL als „cluster of sensitive phases“ verstanden werden, in denen Informationen besser oder schlechter aufgenommen werden können.

„Consequently, the critical period is better understood as a cluster of sensitive phases during which the LAD is optimally prepared to integrate new information into developing grammars“ (Meisel 2011: 203).

HYLTENSTAM & ABRAHAMSSON unterscheiden verschiedene Forschungsrichtungen in Bezug auf Alter und Spracherwerb. Einige fokussieren sich auf die Aneignung muttersprachlicher Fähigkeiten (*nativelike*). Andere beschäftigen sich mit der Beziehung zwischen Alter und höchstem Spracherwerb (*ultimate attainment*) (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 541).

Diese unterschiedlichen Studien kamen zu folgenden Ergebnissen:

1. Muttersprachliche L2 Fähigkeiten wurden bei Lernern entdeckt, die begonnen hatten im frühen Alter eine Sprache zu erlernen.
2. Muttersprachliche L2 Fähigkeiten wurden bei Lernern festgestellt, die im frühen Alter sowie im fortgeschrittenen Alter mit dem Erlernen einer Sprache angefangen hatten.
3. Muttersprachliche L2 Fähigkeiten wurden weder bei Lernern gefunden, die weder im frühen Alter noch im fortgeschrittenen Alter begonnen hatten eine Sprache zu lernen (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 566).

Die Studien der letzten 30 Jahre haben folglich widersprüchliche Ergebnisse hervorgebracht. Einige Forschungen sprechen älteren Lernern mehr Erfolg zu (Asher & Price 1967), andere jüngeren (Cochrane 1980), wiederum andere fanden keine Unterschiede beim Spracherfolg in Bezug auf das Alter (Slavoff & Johnson 1995). Die These, dass die L2-Erwerbsprozesse vom Alter abhängig sind, hat somit viele Diskussionen und Untersuchungen ausgelöst, die bis heute zu keinen übereinstimmenden Ergebnissen geführt haben (Grießhaber 2009b).

Jüngste neurowissenschaftliche Forschungen zeigen: Während sich beim frühkindlichen L2-Erwerb im Gehirn nur eine Region für syntaktische Funktionen bildet, die beide Sprachen fast vollständig abdeckt, sich beim L2-Erwerb nach der Kleinkindphase zwei oder mehr syntaktische Zentren für Sprachen bilden (Kim et al. 1997).

„Neuroimaging studies start from the idea that changes over time in the functional organization of the brain result in different activation patterns, as well as in a different spatial organization of the brain in language processing when the onset of exposure to a language does not fall within the optimal period. However, no such differences are expected to emerge if first exposure to a language falls within this period“ (Meisel 2011: 202).

Wenn der Spracherwerb folglich nicht in den kritischen Zeitraum fällt, ist anzunehmen, dass das Erlernen einer weiteren Sprache nicht mehr in Verbindung mit der ersten Sprache steht, sondern getrennt davon erfolgt. MEISEL spricht von einer differenzierten räumlichen Organisation des Gehirns in Bezug auf die Sprachverarbeitung (Meisel 2011: 202).

Dabei werden andere Regionen im Gehirn zu Hilfe genommen, die von Person zu Person variieren. Diese Variationen führen zu unterschiedlichen Ergebnissen, die nicht nur altersabhängig bedingt sind (Grießhaber 2002b). Bei Lernern, die den kritischen Zeitraum (Lenneberg 1967) bereits überschritten haben – wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist –, müssen die nicht mehr verfügbaren mentalen Ressourcen des L1-Erwerbs durch andere Ressourcen kompensiert werden (Grießhaber 2009b).

„The concept of *critical period* is typically associated with those types of behavioral developments that have sudden onsets and offsets, result in all-or-nothing events, depend on instinct, are unlearned and irreversible, and for which environmental influences such as motivation do not play any role“ (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 556, Hervorhebung im Original).

Entgegen dieser im Zitat aufgezeigten Annahme, dass biologische Einflussfaktoren wie Motivation keinerlei Bedeutung haben, kristallisiert sich in neueren Studien heraus, dass sich ab einem bestimmten Alter diese Faktoren durchaus unterstützend auf den L2-Spracherwerb auswirken können und durchaus eine Rolle im Fremdspracherwerb spielen (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 567). Anstatt somit von einem generellen Altersfaktor auszugehen, der als entscheidender Faktor dargestellt wird, gehen Teile der Forschung inzwischen von unterschiedlichen Faktoren aus, die mit anderen Einflüssen im Zusammenhang stehen (Meisel 2011: 293). Einige Forscher, unter anderem GRIEBHABER, nehmen an, dass der Lernfortschritt dabei entscheidend durch zum Beispiel kommunikative Bedürfnisse (Motivation) der Lernenden bestimmt wird (Grießhaber 2009b).

„It goes without saying that a complex and multifaceted process like language acquisition cannot be explained in terms of one factor or even one bundle of factors alone. In fact, variability within and across learners has been argued to be a defining characteristic of L2 acquisition, and this can be variability of knowledge as well as of how the knowledge is used“ (Meisel 2011: 203).

Auch MEISEL verdeutlicht in seinem Zitat, dass ein so komplexer Prozess wie Spracherwerb nicht einem einzelnen Faktor zugeschrieben werden kann.

In der vorliegenden Studie wird das Alter beim Spracherwerb folglich als ein Faktor beschrieben, der auf eine bestimmte Art Einfluss auf den Spracherwerb hat.

Im Weiteren soll auf den Faktor Alter nicht weiter eingegangen werden, da der Fokus der Studie auf andere Aspekte gerichtet ist. Zudem lernen die Probanden dieser Studie, wie erwähnt, Deutsch als L3 und sind über den kritischen Zeitraum hinaus. Die Variable *Alter* wird allein in

den Überlegungen zur Motivation (Kapitel 14) wieder aufgegriffen, da das Alter der Lerner diesbezüglich eine Rolle spielen könnte.

5. Sprachbewusstheit

Das Konzept der Sprachbewusstheit wurde in den 1970er Jahren in Großbritannien entwickelt und steht im Zusammenhang mit der Diskussion über fehlenden Bildungserfolg. Es sollte vor dem Hintergrund der teilweise stark sozial geprägten mündlichen Sprache Kenntnisse in der englischen Standardsprache ohne expliziten Grammatikunterricht fördern. In Deutschland war Sprachbewusstheit Teil des nordrhein-westfälischen Begegnungssprachkonzepts und erlangte deshalb in der Grundschulpädagogik einen gewissen Bekanntheitsgrad (Luchtenberg 2006: 53).

Im Folgenden wird der Begriff zunächst spezifiziert und definiert. Im Anschluss werden didaktische Beiträge zum Thema Sprachbewusstheit aufgezeigt, da diese sich thematisch auf die vorliegende Untersuchung beziehen. Im theoretischen Teil der Arbeit werden verschiedene Untersuchungen zur Sprachbewusstheit indischer Deutschlernender durchgeführt, die im folgenden Kapitel 5.1 aufgeführte Definition soll hierfür als Grundlage dienen.

Unter anderem soll herausgefunden werden, ob die Lehrer in Indien etwas mit dem Begriff der Sprachbewusstheit anfangen können und ob Sprachbewusstheit überhaupt im Unterrichtsalltag aktiviert wird. Die von LUCHTENBERG in diesem Kapitel aufgezählten Bereiche, in denen Sprachbewusstheit mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat, werden im empirischen Teil der Studie hinzugezogen und dessen Auftreten in Indien anhand des Fragebogens und der Unterrichtsbeobachtung überprüft (Luchtenberg 2006: 52).

5.1 Definition Sprachbewusstheit

Eines der meistdiskutierten Themen in der angewandten Sprachwissenschaft ist laut SCHMIDT (1994) der Anteil des bewussten und unbewussten Prozesses im Zweitspracherwerb. Einerseits wird behauptet, dass ein bewusstes Sprachverständnis notwendig ist, um korrekte Formen zu produzieren und anzuwenden (Bialystock 1978). Andererseits wird der Spracherwerb als unbewusst stattfindender Prozess angesehen (vgl. hierzu Seliger 1983; Krashen et al. 1982). HUG zufolge gibt es immer noch kontroverse Diskussionen zur Definition von Sprachbewusstheit, obwohl das Forschungsgebiet schon jahrzehntelang existiert (Hug 2007): „Language Awareness? Is that one of those fashionable subjects where you spend most of the

time learning *about* language instead of actually getting on with learning it?“ (James & Garrett 1991: 308, Hervorhebung im Original).

Es gibt viele Ansätze zur Definition von Sprachbewusstheit. Einer davon ist: „Sprachbewusstheit als konkrete *metasprachliche* Handlung und Sprachbewusstsein als das sprachliche Wissen, das diesen Handlungen zu Grunde liegt, anzusehen“ (Hug 2007: 10, Hervorhebung im Original).

Laut JAMES & GARRETT ist Sprachbewusstheit als ein ganzheitliches Konzept zu verstehen, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen usw. von Sprachbenutzern und Sprachenlernern umfasst (James & Garrett 1991). Der Begriff geht auf den englischen Begriff *language awareness* zurück, das auch von deutschsprachigen Forschern benutzt wird und in Deutschland der wohl am häufigsten benutzte Ausdruck ist (Luchtenberg 2006: 52). LUCHTENBERG spricht zum Beispiel von Language Awareness, da ihr der Begriff Sprachbewusstheit zu „unscharf“ ist (Hug 2007). Ihre Definition lautet wie folgt:

„Wir verwenden daher den englischen Terminus ‚Language awareness‘, um seine breitere Konzeption zum Ausdruck zu bringen, die neben der Reflexion über die Bausteine von Sprache und ihr Funktionieren auch sprachkundliche Aspekte wie Sprachentwicklung umfasst [...] Der Terminus ‚Language awareness‘ steht aber nicht nur für diese inhaltlichen Aspekte, sondern auch für konzeptionelle Aspekte von holistischem Sprachzugang, von fächerübergreifender Sprachsensibilisierung, von Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugierde auf Sprache(n) beinhaltet“ (Luchtenberg 1997: 111).

LUCHTENBERG definiert Language Awareness nicht als Sprachlernmethode, sondern eine den Spracherwerb begleitende Bewusstmachung (Luchtenberg 2006: 52). Sie unterscheidet unterschiedliche Bereiche, in denen Language Awareness mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat (Luchtenberg 2006: 52):

1. Verbesserung der Sprachfähigkeiten durch Bewusstseinsprozesse im Erstsprachenbereich,
2. Sprachlernen im Fremdsprachenunterricht (Abmilderung des Übergangs von der Erst- zur Zweitsprache),
3. Verbindung von Sprachenlernen zwischen den Schulstufen,
4. fächerübergreifende Verbesserungen durch Bewusstmachung von Sprache,
5. Bewusstmachung mit der im Klassenzimmer gesprochenen Sprache,
6. Umgang mit kultureller Vielfalt,
7. Lehrerausbildung zu Language Awareness (Luchtenberg 2006: 52).

Speziell für den Fremdsprachenunterricht wurde das Konzept der Language Awareness (LA) um einige soziokulturelle Aspekte erweitert (5–7), was im Sprachunterricht die Beschäftigung

der Lerner mit Kulturen anderer Länder sowie die Einbeziehung der kulturellen Vielfalt und der Lehrerbewusstmachung beinhaltet (Luchtenberg 2006: 52). LA ist weder auf einen Schultyp noch auf Sprachunterricht begrenzt, sondern wird als Ergänzung zum Unterricht verstanden, indem der Unterricht durch Bewusstseinsprozesse ergänzt wird (Luchtenberg 2006: 52).

Im Folgenden werden didaktische Überlegungen zur Sprachbewusstheit aufgeführt, da sie für die empirische Untersuchung von Relevanz sind und den Begriff in das Forschungsfeld eingliedern.

5.2 Didaktische Beiträge zur Sprachbewusstheit

EDMONSON stellt in seiner Arbeit 1997 die Hypothese auf, dass Sprachbewusstheit einen indirekten Einfluss auf das Lernverhalten haben kann, was sich wiederum positiv auf die Motivation der Lerner auswirkt (Edmonson 1997: 88). Er definiert Sprachbewusstheit als die vorhandenen Kenntnisse über das Erlernen einer Fremdsprache allgemein sowie die Kenntnisse über das eigene Fremdsprachenlernen (Edmonson 1997: 93). Er stellt eine Beziehung zwischen kognitiven und affektiven Faktoren her, die in der Regel getrennt voneinander untersucht werden (Eckerth & Riemer 2000: 229). Die Daten seiner Untersuchung umfassen Fremdsprachenlern-Autobiografien von Studierenden der Sprachlehrforschung. Er kommt zu dem Resultat, dass fremdsprachlernbezogener Input nicht vorhersehbar ist, wenn nicht andere Faktoren in gleicher Gewichtung mit berücksichtigt werden. Vor allem handelt es sich um lernmotivsteuernde Faktoren (Edmonson 1997).

WOLFF sieht unter dem Begriff Sprachbewusstheit ein didaktisches Konzept als Grundlage, in dessen Mittelpunkt Überlegungen zur Förderung des Sprachvermögens durch die Bewusstmachung von Sprache und ihrem System stehen (Wolff 2007: 173). Auch HOUSE untersucht diese unter dem Blickwinkel der Fremdsprachendidaktik. In *Fremdsprachen lehren und lernen* 26 definiert sie den Begriff wie folgt:

„Sprachbewusstheit betrifft Wissen über Sprache. Über Sprach- und Textstrukturen und über Strategien des Sprachlernens und der Sprachverwendung. [...] Insofern ist Sprachbewusstheit ein zentraler Begriff für die Theorie und Praxis des gesteuerten Fremdsprachenlernens“ (House 2001: 189).

HOUSE versucht in ihrer Studie von 2001 Informationen darüber zu gewinnen, welche kognitiven Strategien Lehrer und Lerner im Englischunterricht einsetzen und wie sie im Unterricht mit Sprache, Kultur und Sprachenlernen umgehen (vgl. House 2001). Sie fasst zusammen, dass es viele Theorien zum Fremdspracherwerb gibt, die jedoch wenig empirisch fundiert und bewiesen sind (House 2001: 190).

Sprachbewusstheit nach LUCHTENBERG

LUCHTENBERG stellt die wichtige Frage nach dem Zugang der Lehrkräfte zur Sprachbewusstheit. Dabei übernimmt sie den Ansatz aus *Language Awareness in the classroom* von JAMES & GARETT: „The first requirement is for teacher to develop their own Language Awareness: Language Awareness begins with teacher awareness“ (James & Garrett 1991: 21).

Laut LUCHTENBERG geben Lehrer Sprachbewusstheit an ihre Schüler weiter. Daher sollte in einem ersten Schritt die Kenntnislage der Lehrer in Bezug auf Sprachbewusstheit abgefragt werden (Luchtenberg 2006: 12). Sie betrachtet die verschiedenen Ansätze der Sprachbewusstheit und definiert die Ziele der Vermittlung bei Lehrkräften:

- „holistischer Sprachzugang,
- fächerübergreifende Sprachsensibilisierung,
- Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur,
- Einbeziehung sprachlicher Vielfalt,
- Offenheit für Sprachenvielfalt,
- Sprachpragmatik,
- Textverstehen und Sprachkunde“ (Luchtenberg 1997: 116).

Hierbei macht sie darauf aufmerksam, dass eine Sensibilisierung für Sprache und sprachliche Phänomene wichtig ist sowie die Verdeutlichung der Zusammenhänge von Sprache und Kultur. Zudem soll besser überprüft werden, was Lehrkräfte mit Sprachbewusstheit erreichen wollen/können (Luchtenberg 1997: 116). Sie verdeutlicht die Tatsache, dass Sprachbewusstheit das Sprechen und Nachdenken über Sprache bei Schülern und Lehrern anregt. Durch Integrierung der Sprachbewusstheit ist die Möglichkeit gegeben, Zusammenhänge zwischen Sprachen deutlich zu machen (Luchtenberg 1997: 124). Infolgedessen ist es unumgänglich, das Thema Sprachbewusstheit und den Grad der Offenheit für sprachliche Aspekte auch aus der Lernerperspektive zu betrachten. Das folgende Zitat von JAMES & GARETT zeigt ebenso wie LUCHTENBERGS Ansatz den Wunsch nach vielfältigen Aktionen im Klassenraum. Es soll herauskristallisiert werden, wie vielfältig und aktiv Lehrer mit Sprachbewusstheit im Unterricht umgehen.

„In the meantime there is continuing need, identified by Mitchell and Hooper (Paper 3) and underlined by the HMI report on LA (DES, 1990), to observe and evaluate what actually happens with LA in classrooms; to see what teachers actually do, and what pupils actually get; to see what characterises LA as it evolves, and to find more effective ways to deliver its content and achieve its goals“ (James & Garrett 1991: 318).

Der Anspruch, herauszufinden und auszuwerten, was tatsächlich im Unterricht passiert und wie LA charakterisiert wird, soll nach Meinung dieser Autoren Ziel weiterer Untersuchungen sein. Der empirische Teil dieser Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten.

II. Empirie

6. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

6.1 Erkenntnisinteresse

Im Folgenden werden zunächst das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit und die aus dem theoretischen Teil abgeleiteten Forschungsfragen dargelegt. Zum Thema Deutschlernen in Indien werden drei Themenbereiche untersucht:

1. die Einflüsse der englischen Sprache (L2) auf die Zielsprache Deutsch (L3),
2. der Aspekt der Sprachbewusstheit (Language Awareness) in Bezug auf Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache und Bewusstheit der Lehrer und Lerner diesbezüglich,
3. die Lernermerkmale Motivation und Vorkenntnisse der Lerner.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge der drei Themenbereiche.

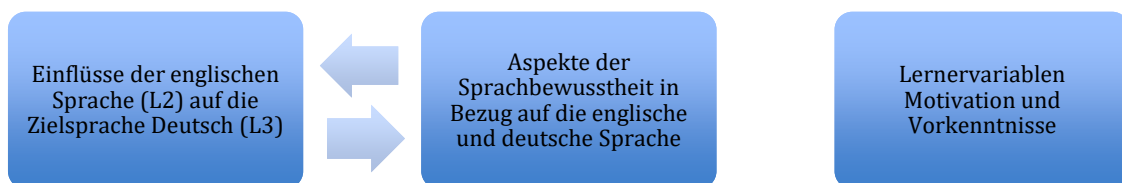


Abbildung 5: Themenbereiche der Arbeit

Der erste Themenbereich untersucht, ob und wenn ja, welche Rolle die englische Sprache (L2) im Deutschunterricht (L3) in Indien spielt. Es soll herausgefunden werden, ob sie als hilfreich oder hinderlich im Deutschunterricht eingeschätzt werden kann und ob Einflüsse der englischen Sprache auf die Zielsprache Deutsch feststellbar sind. Hierfür wird zunächst der Sprachstand der Lerner in der deutschen Sprache gemessen (siehe Kapitel 9). Dazu wird die Komplexität der Lernertexte mithilfe der Profilanalyse nach GRIEBHABER untersucht. Zudem wird neben der Komplexität auch die Grammatikalität der Lernertexte gemessen, um sie einander gegenüberzustellen und mit anderen Studien zur Entwicklung der deutschen Lernersprache zu vergleichen, um Erkenntnisse zur Entwicklung der Lernersprache Deutsch in Indien zu erhalten.

Da die englische und deutsche Sprache typologisch näher aneinander liegen als jede andere indische Sprache mit der deutschen Sprache (siehe Kapitel 1), liegt es nahe, dass Lerner die englische Sprache als Hilfe beim Deutscherwerb hinzuziehen. Um die Sprachstrukturen aus der L2 oder die L2 allgemein nutzen zu können, müssen jedoch Kenntnisse über Sprachbewusstheit bei den indischen Lehrern und Lernern vorherrschen. Ein weiterer zu untersuchender Aspekt ist folglich die Sprachbewusstheit in Bezug auf Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache im indischen DaF-Korpus. Dabei überschneiden sich die Themenbereiche 1 und 2 insofern, als Kenntnisse über Sprachbewusstheit den Lernern helfen können, die englische Sprache positiv im Deutschunterricht zu nutzen.

Neben diesen beiden Aspekten werden auch bestimmte Faktoren im gesteuerten Zweitspracherwerb und ihre Wechselwirksamkeit untersucht. Dies soll anhand des dritten Themenbereichs „Lernervariablen Motivation und Vorkenntnisse“ geschehen.

Eine Literaturrecherche zeigte, dass es keine vergleichbaren Forschungen zum deutschen Spracherwerb in Indien gibt, weder zum Einfluss des Englischen noch zur Motivationsforschung oder zur Sprachbewusstheit. Mit dieser Studie soll ein Einblick in die Situation indischer Deutschlehrer und -lerner gegeben werden. Faktoren wie Sprachbewusstheit, Lernmotivation, Situation im Deutschunterricht, institutionelle Bedingungen sowie die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts sollen beleuchtet und aufgezeigt werden. Zudem sollen die Ergebnisse der beiden untersuchten Einrichtungen miteinander verglichen werden, um mögliche Unterschiede zwischen der Unterrichtssituation am Goethe-Institut und an der Schule herauszukristallisieren.

Anhand der Untersuchungsergebnisse sollen Konsequenzen für die Förderung indischer DaF-Lerner in Bezug auf die Sprachkonstellation Englisch–Deutsch formuliert werden. Zudem möchte diese Arbeit insofern einen Beitrag zum deutschen Spracherwerb in Indien leisten, als im Anschluss an die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ein Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten gegeben werden soll.

6.2 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen sollen aufgrund der theoretischen Erkenntnisse in dieser Arbeit beantwortet werden:

1. Wie zeichnet sich die syntaktische Komplexität und die Erwerbsstufenreihenfolge in den Lernertexten des indischen DaF-Korpus ab?

2. Wie zeichnet sich die Entwicklung der Kasusmorphologie bei den indischen DaF-Lernern ab?
3. Welchen Einfluss hat die englische Sprache auf den Erwerb der deutschen Sprache?
4. Spielt vorhandenes Wissen der englischen Sprache beim Lehren und Lernen der deutschen Sprache in Indien eine Rolle und wenn ja, in welchem Ausmaß?
5. Welche Bedeutung haben die Lernervariablen Vorkenntnisse und Motivation in DaF bei der Sprachentwicklung der DaF-Lerner?
6. Unterscheiden sich die Forschungsergebnisse der Lerner am Goethe-Institut und an der Schule?

6.3 Vertiefende Erklärung der Forschungsfragen

Für die Beantwortung der **ersten Forschungsfrage** wird die Komplexität der Lernertexte ermittelt, um die Lerner in verschiedene Erwerbsstufen einzuteilen. Laut GRIEBHABER geben die Erwerbsstufen Einblicke in den Erwerbsprozess und informieren über den Wortschatz und die Morphologie (Grießhaber 2014: 2). Die Einteilung nach syntaktischer Komplexität erfolgt zur zuverlässigen Sprachstandermittlung und um die Lernertexte für weitere Untersuchungen in Gruppen zu unterteilen. Außerdem soll überprüft werden, ob die Einschätzungen der Lehrer mit der Erwerbsstufe der Lerner übereinstimmen. Hierzu wird zunächst der Sprachstand der DaF-Lerner nach dem Kursniveau und mit der Profilanalyse von GRIEBHABER (siehe Kapitel 3.2) ermittelt. Im Anschluss werden die Lernertexte nach syntaktischer Komplexität eingeteilt. Die Spracherwerbsforschung sieht im Erwerb der Wortstellungsmuster ein geeignetes Instrument zur Messung des Sprachstands. Die Kriterien für die syntaktische Komplexität wurden in Kapitel 3.2 vorgestellt. Bezogen auf diese Analyse werden sie in Kapitel 9.1 erläutert.

In diesem Zusammenhang wird untersucht, welche Verbstellung in den Lernertexten vorkommt. Genauer gesagt soll herausgefunden werden, ob inversive Strukturen vor der Verbendstellung im vorliegenden DaF-Korpus auftreten. Hierbei stellt sich die Frage, ob die von DIEHL ET AL. erstellte Erwerbsreihenfolge oder die von FEKETE auf die indischen DaF-Lerner zutrifft.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Steigt die syntaktische Komplexität mit den Erwerbsstufen der produzierten Lernertexte?

2. Korrespondiert die syntaktische Komplexität mit der Textmenge und der Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten der Lernertexte?
3. Zeichnet sich auf den höheren Erwerbsstufen im Vergleich zu den früheren Erwerbsstufen eine Differenziertheit des Wortschatzes ab?

Um die **zweite Forschungsfrage** beantworten zu können, d. h., um zu ermitteln, wie sich die Entwicklung des Kasus über die Erwerbsstufen bei indischen Lernern abzeichnet, wird die lernersprachliche Grammatikalität im Kasusbereich untersucht. Genauer gesagt, sollen die Akkusativ-, Dativ- und Genitivverwendungen in den Lernertexten untersucht werden, um Informationen über die benutzten Kasus-Systeme zu erhalten und um zu ermitteln, ob sich bei den indischen Lernern ein schrittweiser Ausbau des Kasus-Systems über die Erwerbsstufen abzeichnet und auf dem fortgeschrittenen Niveau das 4-Kasus-System benutzt wird? Hier soll untersucht werden, wie die Kasusformen auf den unterschiedlichen Erwerbsstufen verwendet werden. Dafür werden die DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) sowie die Arbeiten zur Kasusverwendung von BALLESTRACCI (2007) und FEKETE (2016) hinzugezogen, um zu vergleichen, ob sich eine Erwerbsreihenfolge verzeichnen lässt, ob sich die der indischen Lerner von denen der anderen Lerner unterscheidet oder wo Ähnlichkeiten bestehen. Es folgt ein Exkurs zu den Präpositionalphrasen, um die Frage zu beantworten, ob der Dativ in der Präpositionalphrase früher als in der Nominalphrase erworben wird.

Die Kategorien Grammatikalität und Komplexität, die in den beiden Kapiteln unabhängig voneinander betrachtet wurden, werden anschließend mit der Zusammenhangsanalyse nach PEARSON ins Verhältnis gesetzt, um zu überprüfen, ob ein Zusammenhang besteht, das heißt, ob die Sprachentwicklung in diesen Kategorien parallel zueinander verläuft.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Unterscheiden sich die Erwerbsreihenfolgen des Kasus der indischen Lerner von den Ergebnissen der DiGS-Studie und FEKETE oder gibt es Ähnlichkeiten zur Studie von BALLESTRACCI?
2. Wird der Dativ in Präpositionalphrasen früher als in Nominalphrasen erworben?
3. Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der erreichten syntaktischen Komplexität und der morphologischen Korrektheit erkennen?

Mit der **dritten Forschungsfrage** soll der Einfluss der englischen Sprache auf den Erwerb der deutschen Sprache bei indischen Deutschlernern untersucht werden. Zu diesem Zweck werden Einflüsse der Einflussprache Englisch (L2) auf die Zielsprache Deutsch (L3) auf

verschiedenen Ebenen untersucht. Zunächst wird die Häufigkeit der Übertragungen aus der Einflussprache Englisch dargestellt und nach den deutschen und englischen Erwerbsstufen der DaF-Lerner sortiert. Anschließend werden Lernertexte mit und ohne Übertragungen miteinander verglichen, um festzustellen, in welchen Merkmalen sich diese Texte unterscheiden. Folglich werden Übertragungen in den Lernertexten nach dem Grad der Distanz in der jeweiligen Erwerbsstufe (Englisch-Deutsch) ermittelt und dargestellt (Kapitel 11). Im weiteren Verlauf werden Übertragungen auf verschiedenen Ebenen erfasst. Englisch und Deutsch gehören zum westgermanischen Sprachstamm. Die linguistischen Übereinstimmungen sind daher größer als bei nicht-indogermanischen Sprachen. Diese Verwandtschaft beider Sprachen kann laut KÄRCHNER-OBER (2009: 35) durchaus hilfreich sein. Daher gibt es in der Analyse erwartbare Ähnlichkeiten und Unterschiede. Auf *lexikalischer Ebene* soll der Fokus auf Übertragungen auf graphemischen Ähnlichkeiten sowie auf der direkten Übernahme englischer Lexeme liegen. Im Anschluss wird die Verdeutschung englischer Lexeme in den Lernertexten näher betrachtet. Diese Untersuchungen ermitteln die direkte Übertragung der englischen Sprache auf die deutschen Texte. Auf *syntaktischer Ebene* wird die Frage nach Übertragungen aus dem englischen auf den deutschen Satzbau gestellt. Hier ist anzunehmen, dass vor allem die Anfängertexte mehr Übertragungen aufweisen als die Texte für fortgeschrittene Lerner, da diese sich mehr an der englischen Sprache orientieren (Lindemann 2000). Anschließend wird erfasst, welche Verbstellung verwendet wird. Vorauszusetzen ist, dass die deutschen Texte Übertragungen aus dem englischen Satzbau aufweisen. Die Ergebnisse der Verbstellung können überdies für die Analyse der Komplexität ausgewertet werden.

Die letzte Untersuchungsebene bezieht sich auf die *Anwendung sprachlicher Mittel* aus der englischen Sprache. Es wird unter anderem der Gebrauch von Hilfsverben geprüft, da hier eine Übertragung des *have* aus der englischen Form des Present Perfects auf das deutsche Hilfsverb *haben* absehbar ist (Hufeisen 1994: 26). Die Ergebnisse werden in Anlehnung an die Studien zur fremdsprachlichen Interaktion (Kapitel 2.3) aus dem theoretischen Teil der Arbeit untersucht, um gegebenenfalls Übereinstimmungen zu erkennen und die Möglichkeit zu erhalten, die Ergebnisse ins Forschungsfeld einzuordnen.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Treten generell Übertragungen in den produzierten Lernertexten aus dem Englischen ins Deutsche auf und wenn ja auf welchen Erwerbsstufen?
2. Haben diese Übertragungen Einfluss auf die syntaktische Komplexität der produzierten Lernertexte?

3. Welche Übertragungen liegen vor? Auf welcher Ebene treten die Übertragungen am häufigsten auf?

Im Hinblick auf die Rolle der englischen Sprache beim Erwerb der deutschen Sprache schließt sich zu der Auswertung der Lernertexte ein zweiter Teil der Analyse an. Es wird ermittelt, inwiefern der Erwerb deutscher Wörter (L3) leichter fällt, wenn vorher Beziehungen zwischen den Wörtern in der L2 und L3 hergestellt wurden (Kapitel 12). Angelehnt ist dieser Teil der empirischen Forschung an die Untersuchungen von TARGONSKA (2004). Es handelt sich um einen Wortschatztest, der in Kapitel 7.4.4 vorgestellt wird, der für diese Untersuchung modifiziert wurde. Im zweiten Teil wird der Fragebogen II ausgewertet (Kapitel 7.4.2), der im Anschluss an den Wortschatztest ausgegeben wurde und der Erkenntnisse zur Bewusstheit der Lerner auf Ähnlichkeiten in beiden Sprachen geben soll. Zudem wird ausgewertet, ob die Lerner an der Einbeziehung der englischen Sprache in den Deutschunterricht interessiert sind.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Erleichtern die vorhandenen englischen Sprachkenntnisse den Schülern das Lernen neuer deutscher Wörter?
2. Empfinden die Lerner die englische Sprache als hilfreich oder störend im Deutschunterricht?
3. Lassen sich zwischen den Lernern am Goethe-Institut und an der Schule Unterschiede ausmachen?

Im zweiten Teil wird der Fragebogen II ausgewertet, der im Anschluss an den Wortschatztest ausgegeben wurde und der Erkenntnisse zur Bewusstheit der Lerner auf Ähnlichkeiten in beiden Sprachen geben soll. Zudem wird ausgewertet, ob die Lerner an der Einbeziehung der englischen Sprache in den Deutschunterricht interessiert sind.

Im Zentrum von Kapitel 13 sowie der **vierten Forschungsfrage** steht der im vorherigen Teil der Arbeit näher definierte Begriff der Sprachbewusstheit in Bezug auf die Ähnlichkeiten der englischen und deutschen Sprache. Englisch und Deutsch entstammen einer Sprachfamilie und sind relativ eng verwandt. Da alle indischen DaF-Lerner Englisch sprechen, liegt die Frage nahe, ob Englisch im Deutschunterricht in Indien eingesetzt wird, um den Schülern das Lernen zu erleichtern. Die Vermutung aufgrund der vorangegangenen Befragung zeigt, dass die Schulen in Indien – gerade die Grundstufen – die deutsche Sprache überwiegend auf Englisch lehren. Am Goethe-Institut wird dies vermieden. MEIBNER legte 2005 dar, dass sich Kompetenzen in einer Sprache steigern, wenn auf Kenntnisse einer eng verwandten Sprache Bezug genommen wird (Meißner 2005). MEIBNERS Untersuchungen beziehen sich auf die

romanischen Sprachen, die sich aus der gemeinsamen Wurzel Latein entwickelt haben und daher sehr eng verwandt sind. Im Vergleich dazu sind Deutsch und Englisch weiter voneinander getrennt und nur lose miteinander verwandt. MEIBNERS Annahme wird in der Arbeit in Bezug auf Englisch und Deutsch aufgegriffen und die vorhandenen Realisierungen untersucht, um einen Beitrag zur Tragfähigkeit von MEIBNERS Aussage leisten zu können.

Das Thema Sprachbewusstheit in Bezug auf Ähnlichkeiten beider Sprachen wird in dieser Arbeit durch Daten aus der Unterrichtshospitation und dem Fragebogen II erfasst. Die Lehrer- und Lernerperspektive wird in einem ersten Schritt zunächst unterschiedlich voneinander betrachtet und anschließend in Relation zueinander gesetzt und zusammengefasst, um herauszufinden, ob die englische Sprache eine Rolle im Deutschunterricht in Indien spielt.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Was verstehen die Lehrer unter dem Begriff Sprachbewusstheit?
2. Empfinden die Lehrer und Lerner die englische Sprache im Unterricht als hilfreich?
3. Sind sich die Lehrer und Lerner der Ähnlichkeit der englischen und deutschen Sprache bewusst?

Die **fünfte Forschungsfrage** beleuchtet bestimmte Einflussfaktoren beim gesteuerten Fremdspracherwerb und ihre Wechselwirksamkeit. Lernprozesse sind so individuell wie die Einflussfaktoren im Fremdspracherwerb. In der Sprachlehrforschung spricht man hier von dem Faktorenkomplexion. Mit den beiden ausgesuchten Lernervariablen sollen zwei ausgewählte Faktoren betrachtet werden. Zunächst werden die *Vorkenntnisse* der Lerner anhand des Fragebogens I ermittelt. Vorkenntnisse bezeichnet RIEMER als eine „Endloskategorie“ in die auch sprachliche Faktoren wie Sprachlernerfahrungen und Kommunikationsstrategien miteingehen (1997: 33). In dieser Studie beziehen sich die Vorkenntnisse auf die Lerndauer der DaF-Lerner. Da die Lerner über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügen, wird die Lerndauer in Relation zur Erwerbsstufe gestellt, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Lerner über welchen Zeitraum Deutsch lernen.

In einem zweiten Schritt wird der Einflussfaktor *Motivation* bei der Sprachentwicklung des Deutschen untersucht. Dies wird ebenfalls anhand des Fragebogens I ermittelt. Da es unmöglich ist, alle Aspekte der Motivation zum Fremdspracherwerb in dieser Studie abzudecken, liegt das Erkenntnisinteresse unter anderem in der Frage, welche Motive indische Lerner beim Deutschlernen haben. Die Untersuchung der Motivationstendenzen erfolgt mithilfe dreier Theorieansätze, die im theoretischen Teil erläutert wurden (Deci & Ryan 1985; Hermann 1978; Kirchner 2004). Zudem sollen Motivationstendenzen untersucht werden sowie

Einflussfaktoren, die sich auf die Motivation auswirken können. Diese Einflussfaktoren werden in interne und externe Faktoren unterteilt, die im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. (Es handelt sich zum Beispiel um das Lernumfeld, die Lehrperson oder die Angst vor der Interaktion in der Fremdsprache).

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Welche Motivation haben die Lerner, Deutsch zu lernen?
2. Durch welche Faktoren wird die Motivation der Lerner beeinflusst?
3. Unterscheiden sich Lernende verschiedener Institutionen in ihrem Motivationsprofil?

Die Ergebnisse werden mit der syntaktischen Komplexität sowie der Lerndauer in Relation gesetzt, um festzustellen, ob die Motivation eine Rolle in der Sprachentwicklung spielt (Kapitel 14). Außerdem soll die Rolle der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts berücksichtigt werden. Unter anderem soll eine Antwort auf die Frage gefunden werden, ob es außerschulische Kontakte mit der deutschen Sprache gibt und welche Medien die Schüler zum Deutschlernen nutzen.

Um **Forschungsfrage 6** beantworten zu können, werden die Ergebnisse beider Institutionen (zum Ende der jeweiligen Kapitel) einander gegenübergestellt, um herauszufinden, ob Unterschiede zu erkennen sind. In diesem Zusammenhang wird vorab ein kurzer Exkurs zu den institutionellen Bedingungen gegeben (Kapitel 15), um einen Einblick in die jeweiligen Einrichtungen zu erhalten und um eventuelle Unterschiede beider Institutionen darzulegen.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen

1. Welche materiellen Ressourcen stehen zur Verfügung?
2. Wie wird die Klassen und Schul-/Institutsatmosphäre eingeschätzt?
3. Findet eine Überprüfung, Erprobung und Evaluation des Unterrichts statt?

In Kapitel 16 werden die Ergebnisse der Untersuchung gebündelt und ein Ausblick auf das weitere Deutschlernen auch mithilfe des Englischen in Indien gegeben.

7. Rahmenbedingungen und Untersuchungsmethoden der Analyse

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der Datenerhebung vorgestellt. Zunächst wird das Gesamtkorpus der Arbeit aufgezeigt und anschließend die untersuchten Institute vorgestellt, bevor näher auf die Auswahl der Untersuchungsmethoden (Kapitel 7.3) eingegangen wird, die in Kapitel 7.4 folglich einzeln aufgezeigt werden.

7.1 Gesamtkorpus

Daten	Anzahl Probanden	Anmerkungen
Fragebogen I und II	32 Pretest 46 vom vorliegenden Datenkorpus	32 Schüler (Pretest) 10 Lehrer (Pretest) 46 Schüler vom vorliegenden Datenkorpus 4 Lehrer vom vorliegenden Datenkorpus
Wortschatztest + Fragebogen	46	Schüler
Textproduktion	46	46 Bildergeschichten auf Deutsch und Englisch
Unterrichtsbeobachtung	4	4 Deutschkurse: A1, A2, B1, B2

Tabelle 17: Gesamtkorpus

Die 32 im Voraus an indische Lerner und indische Lehrkräfte (10) per E-Mail geschickten Fragebögen dienten lediglich als Pretest, um die Validität des Fragebogens zu testen. Von Ihnen sind keine anderen Daten vorhanden. Sie können daher nicht mit den verschiedenen Forschungsmethoden kombiniert analysiert werden. Die kompletten 46 Datensätze werden später in der Analyse nach Schwerpunkten diskutiert.

7.2 Vorstellung der untersuchten Institute

7.2.1 Goethe-Institut Bangalore

Das Goethe-Institut ist ein gemeinnütziger Verein der Bundesrepublik Deutschland, der weltweit tätig ist. Er wurde 1951 ursprünglich zur Ausbildung ausländischer Deutschlehrer gegründet. Das Kulturinstitut hat zum Ziel, die deutsche Sprache im Ausland zu fördern und die kulturelle Zusammenarbeit des jeweiligen Landes mit Deutschland zu stärken.

„In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache setzt es international anerkannte Standards im ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterricht. Es führt Sprachkurse durch, erarbeitet Lehrmaterialien, bildet Lehrende fort und nimmt an wissenschaftlichen Forschungen und sprachpolitischen Initiativen teil.“²⁴

²⁴ www.goethe.de (Zugriff 26.8.2017).

Die Institution wird größtenteils aus dem Bundeshaushalt finanziert; ihr Jahresbudget beläuft sich auf 387 Millionen Euro (Stand 2015). Das Goethe-Institut hat 159 Institute und Verbindungsbüros in 98 Ländern. In Indien ist es an sechs Standorten vertreten: Bangalore, Chennai, Kolkata, Mumbai, New Delhi und Pune. Zudem gibt es Goethe-Zentren, die mit dem Goethe-Institut kooperieren, in den Städten Ahmedabad, Chandigarh, Coimbatore Hyderabad und Trivandrum.

Als größte nichtstaatliche Organisation der deutschen auswärtigen Kulturpolitik hat das Goethe-Institut seinen Schwerpunkt in der Vermittlung der deutschen Sprache und die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes.²⁵

Die Deutschkurse des Goethe-Instituts erstrecken sich über die Niveaustufen A1–C1. Es gibt Deutschunterricht für Erwachsene, für Kinder sowie prüfungsvorbereitende Kurse für die Goethe-Zertifikate. Das Kurstempo untergliedert sich in Regulär, Intensiv (unter der Woche sowie am Wochenende) sowie Superintensiv. Die Kurse kosten zwischen 17.000 und 22.000 indische Rupien (241–312 Euro). Im Folgenden wird eine Übersicht über das Kursangebot am Goethe-Institut gegeben.

Stufen:	Pro Woche	Pro Termin	Insgesamt	Kursdauer
A1 (Intensiv)	2 Termine	5 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten	140 Unterrichtseinheiten	4 Monate
A1, A2, B2.1, B2.2	5 Termine	2 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten	140 Unterrichtseinheiten	4 Monate
A1, A2	3 Termine	3 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten	140 Unterrichtseinheiten	4 Monate
B1	5 Termine	2 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten	170 Unterrichtseinheiten	4 Monate

Tabelle 18: Deutschkursangebot am Goethe-Institut

Auf der Website des Goethe-Instituts wird unter anderen didaktischen Grundsätzen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts die weitestgehende Einsprachigkeit genannt. Dies wurde auch von Seiten der Lehrer bestätigt. Der Unterricht soll von Kurs A1 an überwiegend einsprachig gehalten werden.

7.2.2 Indus International School

Die Indus International School Bangalore wurde im Jahr 2003 errichtet. Sie ist eine Privatschule, deren Unterrichtssprache Englisch ist. Folgende Abschlüsse werden angeboten:

²⁵ www.goethe.de (Zugriff 2.8.2017).

- International Baccalaureate
- (IB) Primary Years Program from Prep für die Klasse 5
- Middle School Program für die Klassen 6–7
- International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) für die Klassen 9 und 10
- IB Diploma Program für die Klassen 11 und 12²⁶

In der Indus International School arbeiten insgesamt 145 Lehrkräfte. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache gibt es lediglich eine Lehrerin für die Klassen 9–12. In den Programmen IGCSE und IB wird Deutsch als zweite Sprache, und zwar als Wahlsprache angeboten. Der Lerner kann zwischen Deutsch, Französisch, Spanisch und Hindi wählen. Die Schulgebühr beträgt 15.000 Euro pro Jahr.

Im Folgenden wird eine Übersicht über das Kursangebot für Deutsch als Fremdsprache in der Indus International School gegeben:

Stufen	Pro Woche	Pro Termin	Insgesamt	Kursdauer
A1	2 Termine	2 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten	160 Unterrichtseinheiten	1 Schuljahr
A2	2 Termine	2 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten	160 Unterrichtseinheiten	1 Schuljahr

Tabelle 19: Deutschkursangebot an der Indus International School

Die Datenerhebung fand vom 3. bis 15. November 2011 in beiden Spracheinrichtungen statt. Am Goethe-Institut wurden drei Kurse mit erwachsenen Lernern (18–25 Jahren) besucht. Es handelt sich um einen A2-, einen B1- und einen B2-Kurs. Die Kurse B1 und B2 waren Intensivkurse mit fünf Unterrichtseinheiten pro Woche. Die Untersuchung fand vier Wochen vor Kursende statt.

In der Indus International School wurden eine A1- und eine A2-Klasse aus dem International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) (Alter 15–18 Jahren) besucht. Es handelte sich bei den besuchten Kursen um Streukurse, die zweimal die Woche stattfanden.

Wichtig ist Folgendes: Die Induslerner müssen eine Fremdsprache wählen, können sich dabei für Deutsch entscheiden. Die Lerner am GI haben sich von sich aus entschieden, Deutsch zu lernen. Dies ist ein großer Unterschied zwischen den Lernern. Es ist zu prüfen, ob sich dies in der Motivation niederschlägt.

²⁶ <http://www.indusschool.com/> (Zugriff 25.8.2017).

7.3 Auswahl der Untersuchungsmethoden

In diesem Kapitel wird die Auswahl des Datenerhebungsansatzes dargelegt. Nach der Darstellung der Einteilung in quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden wird auf die Datentriangulation hingewiesen, die in dieser Studie eingesetzt wird.

„Es sollen möglichst viele Daten aus unterschiedlichsten Quellen genutzt werden, um den zu untersuchenden Gegenstand möglichst vielfältig angehen, ‚einkreisen‘ zu können, um die entsprechenden Analysen und Interpretationen aus verschiedenen Perspektiven gleichzeitig abzusichern, d. h. Daten aus möglichst vielen Kontexten sollen herangezogen werden“ (Henrici 2000: 32).

Die Forschungsansätze in der Soziolinguistik und den Sozialwissenschaften lassen sich in quantitative und qualitative Methoden unterteilen. In der **qualitativen Forschung** gibt es zahlreiche Erhebungs- und Auswertungsverfahren, wie zum Beispiel Interviews. Diese Verfahren haben im Vergleich zu quantitativen Methoden eine deutlich offenere Zugangsweise zum Gegenstand der Forschung, die sich im Laufe des Forschungsprojekts sogar noch ändern kann. Ein zu beachtender Bestandteil des Forschungsprozesses in der qualitativen Forschung ist die Subjektivität. Das bedeutet, dass von der Zielgruppe möglichst frei und ungehindert Informationen erhoben werden, um deren subjektive Sichtweise erfassen zu können. Gerade qualitativ orientierte Forschung wird dahingehend beurteilt, dass Befunde offen bleiben und hinterfragt werden (vgl. Riemer 1997b).

Die **quantitative Forschung** dagegen beginnt mit einer Hypothese oder einer präzisen Fragestellung, also mit einem durchdachten Muster. So steht vor der qualitativen Untersuchung eine eher allgemeine Frage, da sich diese mit der Untersuchung unbekannter Phänomene und der Entwicklung neuer Theorien und Modelle beschäftigt (Flick 2011). Im Rahmen der quantitativen Forschung werden aus bestehenden Strukturen mithilfe von standardisierten Verfahren deduktiv Hypothesen abgeleitet, die im Prozess der Forschung validiert werden. Ziel hierbei ist es, Ergebnisse auszuwerten und die aufgestellten Hypothesen zu bestätigen oder zu entkräften.

Lange Zeit wurden qualitative und quantitative Forschungsmethoden getrennt voneinander eingesetzt. Jedoch hat es sich mit der Zeit gezeigt, dass es hier zu Überschneidungen kommt und dass eine Kombination beider Methoden sinnvoll und hilfreich ist (Flick 1992; Flick et al. 2014).

„Immer häufiger wird betont, dass qualitative und quantitative Forschungsansätze keinen Gegensatz darstellen; es wird von einer ‚unsinnigen Dichotomie‘ oder einer falschen Gegenüberstellung gesprochen“ (Mayring 2001).

Gerade in Bezug auf die eingangs genannte Problemstellung in der qualitativ orientierten Untersuchung sind Konzepte der Triangulation vielversprechend, da es durch diese Kombination

qualitativer und quantitativer Studien zu umfangreicheren Befunden kommen kann (vgl. Henrici 2001; Marx 2004).

„Ergebnisse der verschiedenen Teile, die bei den gleichen Versuchspersonen erhoben werden, können dann miteinander abgeglichen werden. Dieses Vorgehen heißt *Methodentriangulierung*: Die Anwendung mehrerer Ansätze zur Erhebung von Daten zum gleichen Phänomen. Dieselbe Fragestellung wird hierbei aus verschiedenen methodischen Perspektiven betrachtet“ (Marx 2004: 76, Hervorhebung im Original).

DENZIN unterscheidet vier Typen von Triangulationen (Datentriangulation, Forschertriangulation, Theorietriangulation und Methodentriangulation) (Denzin 1970). Beim folgenden Forschungsprojekt wird die Methodentriangulation verwendet. Sie bezeichnet den kombinierten Einsatz unterschiedlicher methodischer Verfahren (vgl. Henrici 2001: 247). Zudem wird die „systematische Perspektiven Triangulation“, nach FLICK hinzugezogen. Diese soll, durch Einbeziehung verschiedener Perspektiven, der subjektiven Sicht der Befragten entgegenwirken (Flick 1992). Damit wird eine Perspektivenvielfalt realisiert, die mit einzelnen Verfahren nicht leistbar ist (vgl. Henrici 2001). Mittels der Triangulation sollen die Stärken und Schwächen der angewandten Methoden im besten Fall ausgeglichen werden, sodass umfassendere Einsichten in den Untersuchungsgegenstand möglich werden (Henrici 2001).

„Die Triangulierung von Untersuchungsdaten erlaubt einen umfassenden Blick in die Prozesse der Mehrsprachigkeit und das Tertiärsprachenlernens und sollte im Idealfall bei allen Studien zum Fremdsprachenlernen angewandt werden“ (Marx 2004: 76).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird folglich mithilfe quantitativer als auch qualitativer Methoden eine Methodentriangulation durchgeführt. Die Methodentriangulation, früher ein reines Validierungsinstrument, wird inzwischen als eigene Methode praktiziert und führt zu einer größeren Validität (Gütekriterien empirischer Untersuchungen siehe Kapitel 7.6) (Steinke 2000). Die Forschungsfragen werden multiperspektivisch betrachtet und Daten mit verschiedenen Methoden erhoben. Ziel ist es dabei, dass sich die Studien gegenseitig unterstützen und den Erkenntnisgewinn aus mehreren Perspektiven zusammentragen. Vor der Triangulation der Methoden wurde zunächst jeder Datensatz hinsichtlich der Kontexte einzeln erforscht und erst in einem zweiten Schritt in Verbindung gebracht. Es wird in dieser Studie also eine Datentriangulation mit einer Perspektiventriangulation zusammengeführt.

In diesem Zusammenhang weist MORKÖTTER auf die gleichberechtigte Berücksichtigung der Lehrer- und Lernerwahrnehmung hin (Morkötter 2005: 108). Im Hinblick auf eine Erweiterung der Erkenntnisse und Perspektiven erscheinen durch die Triangulation unterschiedliche Ergebnisse in einem neuen Licht (Morkötter 2005: 108). Diese Erkenntnis- und Perspektiverweiterung soll in der folgenden Arbeit als Basis dienen.

Um ein komplexes Beziehungsgefüge zwischen den Gegenständen erkennen zu können, wurden sowohl der induktive als auch der deduktive Ansatz angewendet. So wurde einerseits mittels Induktion auf das Allgemeine geschlossen, ohne Erkenntnisannahmen vorwegzunehmen; andererseits konnte vom theoretischen Bezugssystem deduktiv auf den Forschungsprozess geschlossen werden. Um es in STANGLS Worten zu sagen: Vom Allgemeinen auf das Besondere und von der Theorie zur Empirie schließen (Stangl 2017).

Zur besseren Übersicht der Vorgehensweise in Bezug auf das Forschungsprojekt zeigt ROSTS Kreismodell von 2003 (Abbildung 6) den Weg der theoretischen Konzeption hin zu einer empirischen Beobachtung als Deduktion und in Ergänzung dazu den Weg von der Empirie hin zur Theorie als Induktion.

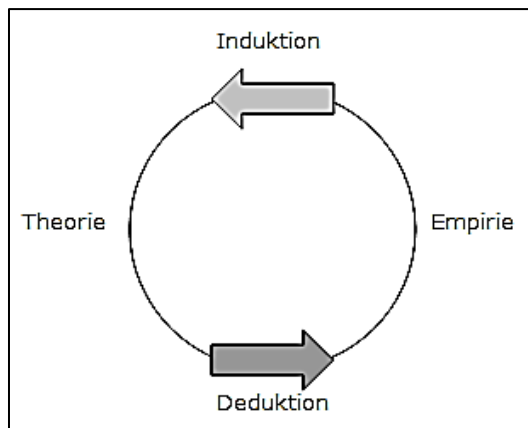


Abbildung 6: Kreismodell nach ROST (2003)

Es werden folgende Untersuchungsmethoden eingesetzt. Mithilfe aller Untersuchungsinstrumente sollen die im vorigen Kapitel definierten sechs Forschungsfragen beantwortet werden.

- Schriftliche Fragebögen für Lehrkräfte:
 - Fragebogen I Lehrer: zur Gewinnung subjektiver Daten aus Sicht der Lehrer
 - Fragebogen II Lehrer: Qualitativer Fragebogen für 2 Lehrkräfte
 - vertiefende Fragen zur Sprachbewusstheit
- Schriftliche Fragebögen für Lerner:
 - Fragebogen I Lerner: Daten zur Gewinnung subjektiver Daten aus Sicht der Lerner
 - Fragebogen II Lerner: zur Gewinnung Informationen zum Thema Sprachbewusstheit
- Bildergeschichten für Lerner (Titel: *Fischfang, Jagdeifer und Reue*):
 - Schriftliche Datengewinnung zur Sprachstandsermittlung und zur Analyse der Einflüsse der L2 auf die L3

- Wortschatztest Lerner:
Schriftliche Datengewinnung zur Ermittlung des Einflusses der L2 auf die L3 sowie um Informationen über den Erwerb der deutschen nach der englischen Sprache zu gewinnen
- Unterrichtsbeobachtungen:
Datengewinnung, um einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu geben
- C-Test:
Zur Sprachstandsmessung der Lehrer

7.4 Erklärung einzelner Untersuchungsinstrumente

7.4.1 Qualitatives Untersuchungsinstrument Bildergeschichte

Für die unterschiedlichen Sprachniveaus wurden zwei Bildergeschichten eingesetzt: jeweils von E.O. PLAUEN (Eppert 1983) für die Sprachstufen A1/A2 die Bildergeschichte *Fischfang* (Eppert 1983) und für die Sprachstufen B1/B2 die Geschichte *Jagdeifer und Reue* (Eppert 1983). Die Bildergeschichten wurden von den Lernern jeweils in zwei Sprachen verfasst: in Deutsch und in Englisch. Die Aufgabe war es, eine Geschichte nach der Reihenfolge der Bilder zu beschreiben. Bei dieser Aufgabenstellung²⁷ konnte der Umfang der geschriebenen Texte zu den Bildergeschichten einheitlich und vergleichbar gehalten werden. Die Verwendung von Hilfsmitteln war nicht erlaubt. Wie in der vertiefenden Erklärung der Forschungsfragen schon dargelegt, wird anhand der Textproduktion zu den Bildergeschichten in Kapitel 9 die Komplexität der Lernaltersprache bestimmt. Im Anschluss werden die Texte auf Grammatikalität im nominalen Bereich untersucht. Es schließt sich eine Untersuchung der Einflüsse der englischen Sprache (L2) auf die Zielsprache Deutsch (L3) auf verschiedenen Ebenen an.

7.4.2 Quantitatives Untersuchungsinstrument Fragebogen

Die Erhebungsinstrumente „Fragebögen“ wurden in der Vorbereitungsphase der empirischen Untersuchung entwickelt. Für die Fragebögen I und II für Lehrer und Lerner diente folgende Literatur als Grundlage: Iglu-Studie 2006; Mißler 1999; DESI-Studie 2006 (Klieme & Beck 2007); PISA-Studie 2015 (Baumert 2000; Hufeisen 2004).

²⁷ Zu Bildergeschichten als Elizitierinstrumente vgl. Grießhaber 1999.

7.4.2.1 Fragebogen Lerner

Um einen Überblick über bestimmte Informationen seitens der Lerner zu bekommen, die für diese Studie relevant sind, wurden zwei Fragebögen (I und II) bestehend aus mehreren Teilkomplexen konstruiert. Die Lernerdaten, die anhand der Fragebögen gewonnen werden, repräsentieren subjektive Wahrnehmungen von Persönlichkeitsmerkmalen der Lerner. Bei einer Quantifizierung von gewonnenen Daten wird in der Forschung Wert darauf gelegt, eine Vergleichbarkeit der Daten sicherzustellen (Flick 1992). Die hierzu entwickelten Gütekriterien wurden in Kapitel 7.6 näher dargestellt; der erstellte Fragebogen erfüllt diese Kriterien.

Fragebogen I Lerner

Der Fragebogen I Lerner wurde eingesetzt, um subjektive Daten aus Sicht der Lerner in englischer Sprache zu gewinnen. Er gliedert sich in folgende Bereiche:

- a) Persönliche Daten
- b) Die Schule und das Lernerumfeld
- c) Der Lehrer
- d) Sprachbewusstheit

In **Teil a)** sollen Erkenntnisse innerhalb der Schülerschaft, zum Thema Lernfaktoren wie Lernmotivation gewonnen werden. Zudem werden Informationen zu Aktivitäten außerhalb des Unterrichts in Bezug auf das Lernen der deutschen Sprache abgefragt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 14 aufgeführt.

Der **Teil b)** bietet wichtige subjektive Erläuterungen über das Lernumfeld in der Schule in Bezug auf Lehrmittel, Unterrichtsmaterialien sowie die Unterrichtswahrnehmung. Ziel dieses Teils ist die Darstellung der institutionellen Bedingungen (Kapitel 15) beider Erhebungsstandorte.

Teil c) des Fragebogens I bezieht sich auf die Art des Lehrens und die Zufriedenheit des Lerners mit den benutzten Lehrmethoden; diese werden ebenfalls in Kapitel 14 ausgewertet.

Teil d) bezieht sich auf den Themenkomplex Sprachbewusstheit. Erfragt wird unter anderem das Sprachverständnis des Lerners im Unterricht. Zudem sollen die Lerner Fragen zur Unterrichtssprache sowie zum Thema der Integrierung der englischen Sprache in den Deutschunterricht beantworten. Die Fragen dienen unter anderem dazu, Erkenntnisse für Kapitel 13 „Sprachbewusstheit“ zu gewinnen.

Die Fragebögen der Lerner wurden, wie die Fragebögen der Lehrer, auf Deutsch entworfen und dann ins Englische übersetzt. Mit dem englischen Fragebogen wurde ein Pretest gemacht, der

per E-Mail an eine Schule in Indien geschickt wurde. Anhand des Feedbacks wurde der Fragebogen korrigiert und erneut ins Englische übersetzt.

Fragebogen II Lerner

Der Fragebogen II hat Sprachbewusstheit als thematischen Schwerpunkt. Die Fragen dienen unter anderem dazu, Erkenntnisse für Kapitel 12 zu gewinnen. Die vier Fragen drehen sich um Ähnlichkeiten in der deutschen und englischen Sprache und um die Sprachbewusstheit der Lerner. Die Fragen des Fragebogen II stehen im Zusammenhang mit dem Wortschatztest (8.2.4) und beabsichtigen, einen Einblick in das Sprachbewusstsein der Schüler zu erhalten. Die Lerner sollen einschätzen, ob ihnen der Einfluss des Englischen beim Lernen der deutschen Sprache hilft. Dafür wurde der von TARGONSKA (2004) aufgestellte Fragebogen modifiziert, ins Englische übersetzt und im Anschluss an den Test an die Lerner ausgeteilt und von ihnen ausgefüllt.

Dies soll zur Klärung folgender Fragen beitragen: Wünschen sich die Lerner die Integrierung der englischen Sprache in den Deutschunterricht? Denken sie an das englische Wort, wenn sie das deutsche Wort nicht wissen, und glauben sie, dass ihre Englischkenntnisse ihnen beim Erwerb der deutschen Sprache helfen können?

Die Antworten der Lerner im Fragebogen I und II wurden mit einer Ordinalskala erfasst. Entweder wurden Ja und Nein als Antwortmöglichkeit vorgegeben oder aber verschiedene Aussagen auf einer fünfstufigen Likertskala. Die Aussagen werden einzelnen Skalenpunkten von 1 bis 5 zugeordnet. Die Punktwerte der einzelnen Antworten werden addiert, um die Gesamtpunktzahl der Antwort zu errechnen.

Die Fragebögen I und II bestehen aus geschlossenen Fragen. Die Antworten sind auf einer Skala mit fünf Punkten vorgegeben. 1 bezieht sich auf Angaben, die für die jeweilige Person nie zutreffen (starke Abneigung); 5 steht für eine Antwort, die immer zutrifft (starke Zustimmung). Dazwischen liegen drei weitere Skalenpunkte: 2: Die Aussage trifft gewöhnlich nicht zu (Abneigung); 3: Die Probanden stehen der Aussage neutral gegenüber; 4: Die Probanden stimmen der Aussage zu mehr als 50 % zu (vgl. Mißler 1999).

7.4.2.2 Fragebogen Lehrer

Alle Fragebögen (Fragebogen I Lehrer; Fragebogen II Lehrer) wurden speziell für Deutschlehrkräfte in Indien konzipiert, um einen Einblick in die Sicht des Lehrers in Bezug auf verschiedene Gesichtspunkte zu erhalten. Die Lehrerdaten, die anhand dieses Fragebogens

gewonnen werden, repräsentieren subjektive Wahrnehmungen der Lehrer (zum Beispiel in Bezug auf die Lerner) und biografische Daten.

Fragebogen I Lehrer

Der Fragebogen I Lehrer dient dazu, Informationen über Ausbildungs- und berufsbiografische Ansichten sowie über die Unterrichtsgestaltung der Lehrer zu erhalten (u. a. Iglu-Studie 2006; Mißler 1999; DESI-Studie 2007; Klieme & Beck 2007; PISA-Studie Baumert 2000; Hufeisen 2004).

Im Folgenden werden die Fragenkomplexe einzeln vorgestellt. Der Fragebogen I Lehrer umfasst folgende Bereiche:

- a) Persönliche Daten
- b) Die Schule: Klassenraum
- c) Lehrmaterialien
- d) Sprachbewusstheit

Teil a) soll wichtige Informationen über den Lehrer und seine Ausbildung geben. Die Ergebnisse werden in Kapitel 8.4.2 (Die Lerner) aufgeführt.

Teil b) hinterfragt die Situation im Klassenraum in Bezug auf die deutsche Sprache. Ziel ist es, Informationen über die Situation im Unterricht (Kapitel 14) und über die institutionellen Bedingungen (Kapitel 15) beider Erhebungsstandorte zu gewinnen.

Teil c) bezieht sich auf die Situation in der letzten Deutschstunde und erfragt Informationen zur Alltagspraxis und zu Lehrmaterialien im Deutschunterricht. Diese Informationen werden ebenfalls in Kapitel 14 (Motivation und Vorkenntnisse als Lernervariablen) und in Kapitel 15 (institutionelle Bedingungen) ausgewertet.

Im Zentrum von **Teil d)** steht der Begriff der Sprachbewusstheit. Dieser dient unter anderem dazu, Erkenntnisse für Kapitel 13 (Sprachbewusstheit) zu gewinnen. Mithilfe dieses Fragebogens soll Sprachbewusstheit als Begriff zunächst näher definiert werden, um unter anderem Fragen zu folgenden Themen zu klären:

1. Nutzung der englischen Sprache im Deutschunterricht
2. Nutzung der Muttersprache im Deutschunterricht
3. Verständnis der Lerner im Deutschunterricht
4. Unterschiedliche Sprachen im Klassenraum

Fragebogen II Lehrer

Im Fragebogen II Lehrer wurden zwei Lehrerinnen 15 Fragen zum Thema Sprachbewusstheit gestellt. Diese werden in Kapitel 13 ausführlich vorgestellt und beantwortet. Es handelt sich um eine Lehrerin der Schule und eine Lehrerin des Goethe-Instituts. Qualitativen Einzelfallanalysen wird oft fehlende Generalisierbarkeit vorgeworfen. Jedoch macht RIEMER deutlich, dass die Erfassung einzelner Meinungen wichtig ist, da diese es ermöglichen, tiefe Einsichten in die Befindlichkeit der Probanden zu gewinnen (Riemer 1997b: 237; vgl. Edmonson 1997; Luchtenberg 1997; James & Garrett 1991; Wolff 1997; Hug 2007; Saudan & Sauer 2007).

Der Fragebogen II Lehrer versucht folglich Erkenntnisse zur Sprachbewusstheit zu gewinnen. Dabei wird der Einfluss von Sprachbewusstheit auf das Lehrverhalten und die Motivation der Lerner ebenso erfragt wie die Bewusstmachung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur seitens der Lehrer. Außerdem sollen Informationen über die sprachliche Vielfalt im Unterricht gewonnen werden sowie Erkenntnisse über das Hinzuziehen der L2 im Deutschunterricht. Untersucht wird auch, ob Lehrer im Unterricht den Lernenden die unterschiedlichen Sprachen bewusst machen.

Der Fragebogen II Lehrer besteht aus offenen Fragen. Der Vorteil ist, dass die Befragten ihre Antworten offen formulieren können und nicht in ein Raster gezwungen werden. Nach einem Pretest und seiner Auswertung wurden die Fragen erneut überarbeitet (Porst 2008).

7.4.3 Qualitatives Untersuchungsinstrument Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in jeder Klasse innerhalb von zwei Wochen gewonnen und umfassen jeweils eine Unterrichtsstunde. Sie wurden in allen vier Klassen durchgeführt. Durch Daten, die durch die Unterrichtshospitationen gewonnen werden, besteht die Möglichkeit, einen Einblick in den alltäglichen Unterrichtskontext zu erhalten. Zudem sollte durch die Unterrichtsbeobachtung durch die Anwesenheit der Forscherin eine Atmosphäre des Vertrauens entstehen, die für die weiteren Untersuchungen wichtig ist und zudem dem Gütekriterium der Offenheit und Kommunikation entspricht (Gütekriterien siehe Kapitel 7.6) Damit die subjektiven Wahrnehmungen der Forscherin durch Aussagen der Lehrkräfte bestätigt werden und die Arbeit an Objektivität gewinnt, wird das Kapitel zur Unterrichtsbeobachtung stets um Aussagen der Lehrer ergänzt. Es handelt sich um eine teilnehmende Beobachtung.

Der Schwerpunkt der Beobachtung in der Unterrichtssequenz wird auf folgende Aspekte gelegt:

1. Unterrichtssprache
2. Rolle der L1 und L2

3. Sprachbewusstheit
4. Wortschatzerklärungen
5. Einsatz einer anderen Sprache außer Englisch
6. Umgang mit Fehlerkorrektur

Die Datenvalidität wird durch eine nachvollziehbare Datengrundlage gesichert (Lüders 2000: 398). Aus diesem Grund wurden nach jeder Beobachtung Protokolle erstellt. Diese Entscheidung wurde noch aus einem weiteren Grund getroffen: So sollte vermieden werden, dass die Lehrer oder Lerner von anderen Forschungsinstrumenten gehemmt werden. Die Vorteile eines Medieneinsatzes wie zum Beispiel Videoaufzeichnungen wären, dass die Unterrichtsstunden während der Analyse erneut abgerufen werden könnten, um das interaktive Geschehen im Unterricht konservieren zu können (Bergman 1985). Jedoch sollte vermieden werden, dass die Lerner sich eventuell ruhiger oder anders als normalerweise verhalten und sich zum Beispiel nicht trauen, normal zu sprechen. Diese Möglichkeit bestätigten die Lehrerinnen in einem Vorgespräch, da die Lerner nicht an Aufzeichnungen während des Unterrichts gewöhnt sind. Außerdem sprachen die Lehrer die Befürchtung aus, dass die Aufzeichnungen in falsche Hände geraten und damit ihrer Karriere schaden könnten.

Die Kritik an der Entscheidung, schriftliche Protokolle zu wählen, ist begründet. Laut LÜDERS (2012) können „Beobachtungsprotokolle nicht als getreue Wiedergaben oder problemlose Zusammenfassungen des Erfahrenen begriffen werden, es handelt sich eher um Beobachtungen und Handlungen, die nachträglich zusammen geschrieben werden“ (Lüders 2012). Um diese Kritik zu umgehen, wurden den Lehrern und Lernern, passend zu den Beobachtungskriterien, Fragen in Bezug auf die Unterrichtssituation gestellt. Diese sollen die Unterrichtsbeobachtungen untermauern. Diese werden in den Kapiteln 13.1.1 bis 13.1.4 näher erläutert. Die schriftlichen Aufzeichnungen geben später einen Eindruck davon, wie der Deutschunterricht in Indien mit den beobachteten Aspekten umgeht.

7.4.4 Quantitatives Untersuchungsinstrument Wortschatztest

Das Erhebungsinstrument Wortschatztest wurde ebenso wie die Fragebögen I (S. 305 - S. 317 für Lehrer) und II (S. 322 - 329 für Lerner) in der Vorbereitungsphase der empirischen Untersuchung entwickelt. Hierfür wurde die Untersuchung von TARGONSKA (2004) für den Zweck dieser Studie modifiziert. TARGONSKA führte an drei Schulen in Polen eine Untersuchung zum Wortschatzerwerb durch. Ihre Forschungsfrage lautete: Können vorhandene Englischkenntnisse dem Lernenden beim Erwerb des deutschen Wortschatzes helfen?

Der erste Teil der vorliegenden Untersuchung hat das Ziel abzufragen, ob der gezielte Vergleich mit dem Englischen den Schülern das Lernen der deutschen Wörter vereinfacht. Im zweiten Teil dieser Untersuchung sollen die Lerner Fragen zur Sprachbewusstheit beantworten. Hierzu wird der Fragebogen II im Anschluss an diese Untersuchung ausgeteilt. Dieser wurde in Kapitel 7.4.2 vorgestellt.

7.4.5 Quantitatives Erhebungsinstrument C-Test

Um bei den Lehrern den Sprachstand zu messen, wurde das quantitative Erhebungsinstrument C-Test als ein reliables und valides Sprachstandmessinstrument (vgl. Grotjahn et al. 2002) eingesetzt. Der C-Test, der sich als zuverlässiges und praktikables Instrument zur Sprachstandsbestimmung in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen etabliert hat, wird laut GROTJAHN (2002) als schriftliches Untersuchungsinstrument zur Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz eingesetzt (vgl. Grotjahn 1987, 1997, 2002).

Der in der vorliegenden Studie eingesetzte C-Test ist dem Sprachniveau und Alter der Lehrerinnen angepasst und umfasst Texte, die ihnen unbekannt waren.

Das C-Test-Prinzip kann wie folgt erklärt werden:

„Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte gelöscht. Damit die SuS die Texte rekonstruieren können, müssen sie ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren“ (Baur, Goggin, Wrede-Jackes 2013).

Die richtig ergänzten Lücken ergeben zusammengerechnet die Gesamtpunktzahl. Die Lehrerinnen hatten insgesamt 20 Minuten Zeit, um die fehlenden Wortteile handschriftlich zu ergänzen. Laut RAATZ & KLEIN-BRALEY (2002) soll es Muttersprachlern möglich sein, den Lückentext in ihrer Muttersprache zu 100 % zu lösen (Raatz & Klein-Braley 2002). Anhand der Ergebnisse lassen sich valide Aussagen über den Sprachentwicklungsstand der Lehrerinnen treffen (Baur, Goggin, Wrede-Jackes 2013). Vor der Durchführung wurde den Lehrerinnen das Verfahren erklärt.

Zur Auswertung von C-Tests kann zwischen komplexen und einfachen Auswertungsmethoden gewählt werden. Auf statistische Methoden mit SPSS wird verzichtet, da bei einzelnen Probanden eine weniger aufwendige Auswertungsmethode zu empfehlen ist. Bei dem ersten zu ermittelnden Wert handelt es sich um den Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert).

„Dieser ergibt sich aus der Menge der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken. Die SuS erhalten für jedes vollständig richtig gelöste Item einen R/F-Punkt. Sollte die Lösung orthografische oder morphologische Fehler enthalten, gibt es keinen R/F-Punkt. Sofern es für eine Lücke mehrere korrekte Lösungsmöglichkeiten (Lösungsvarianten) gibt, so werden auch für fehlerfrei umgesetzte Varianten R/F-Punkte vergeben.“ (Baur, Goggin, Wrede-Jackes 2013).

RAATZ der freundlicherweise die C-Tests zur Verfügung stelle, wird hiermit gedankt.

Die Punktzahl im C-Test wird nach folgender Skala in eine Note umgerechnet:

C-Test-Punkte	Note	Bewertungsgrad
89–100	1	sehr gut
77–88	2	gut
71–76	3	befriedigend
65–70	4	ausreichend
45–64	5	mangelhaft
0–44	6	ungenügend

Tabelle 20: Anlehnung an den Notenschlüssel der LMU München²⁸

Die Ergebnisse des C-Tests sind in Kapitel 8.5.1 nachzulesen.

7.4.6 Datenanalyse mit SPSS

Die Daten der Fragebögen werden einer deskriptiven Statistik unterzogen, indem sie zusätzlich zur Auswertung in Filemaker mit SPSS ausgewertet werden. Hiermit sollen Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen getestet werden. Die Analyse der Daten mit SPSS wird im folgenden Kapitel 7.5 genau erläutert.

7.5 Analyse

Die Fragebögen I und II sowie der Wortschatztest und die Textproduktion der 46 DaF-Lerner wurden in einer selbst programmierten relationalen Datenbank ausgewertet (Rehbein & Grießhaber 1992). Durch diese Datenbank, die eine Analyse der Daten auf verschiedenen Ebenen ermöglicht, sind zusätzlich zu den Texten und den Ergebnissen des Wortschatztests auch Daten der Lerner (etwa Ergebnisse der Profilanalyse) hinterlegt. Dies ermöglichte es, die verschiedenen Ergebnisse miteinander in Relation zu setzen, wodurch zusätzliche Ergebnisse erzielt werden konnten. Die Fragebogendaten werden nach der Auswertung in Filemaker des Weiteren mit SPSS ausgewertet. Dieser zweite Schritt ist notwendig, um Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen zu testen. Die intervallskalierten Variablen werden mit PEARSONS Korrelationskoeffizienten und die ordinalskalierten Variablen mit KENDALLS Tau-b berechnet. Zudem wird der MANN-WHITNEY-Test (U-Test) als nichtparametrische Alternative zum t-Test eingesetzt, um Rangordnungen unter den Variablen festzustellen, sowie der Chi-Quadrat-Test, um nominalskalierte Häufigkeiten miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse

²⁸ http://www.anglistik.uni-muenchen.de/studium_lehre/efv/index.html (Zugriff 26.8.2017).

des Wortschatztests und die Textproduktionen stellen zusammen mit den Einblicken aus der Unterrichtsbeobachtung sowie den Antworten der Fragebögen I und II die Datengrundlage der Analyse dar.

7.6 Gütekriterien empirischer Untersuchungen

Die Hauptkriterien quantitativer empirischer Untersuchungen sind Objektivität, Reliabilität und Validität.

„Das Kriterium der **Objektivität** hat einen besonderen Stellenwert bei experimenteller/analytischer Forschung“ (Edmonson & House 2011: 39). Angestrebt wird eine Standardisierung der Untersuchung. Die Objektivität soll dadurch gegeben sein, dass die Testergebnisse unabhängig vom Untersucher sind. Die Durchführungsobjektivität richtet sich nach der Konstanz der Untersuchungsbedingungen. Das Untersuchungsobjekt muss unabhängig von jeglichen Außeneinflüssen sein. Die Durchführungsobjektivität wird in dieser Studie dadurch gesichert, dass zum einen die Forscherin selbst die Untersuchungen in Anwesenheit der Lehrkräfte durchgeführt hat, und zum anderen über die Zusammenhangsanalyse der Variablen. Diese wird mit dem Korrelationskoeffizienten nach PEARSON, dem Rangkorrelationskoeffizienten nach KENDALL sowie dem MANN-WHITNEY-Test (U-Test) als nichtparametrische Alternative zum t-Test und dem Chi-Quadrat-Test für nominalskalierte Häufigkeiten berechnet (vgl. Brosius 2013).

Beim Kriterium der **Reliabilität** geht es um die Zuverlässigkeit einer Messmethode. Die im Experiment verwendeten Messmethoden müssen zuverlässig sein, um bei wiederholter Anwendung ähnliche Ergebnisse zu produzieren (Edmonson & House 2011: 39). Die Reliabilität in dieser Studie soll dadurch gesichert werden, dass mit einer Kontrollgruppe eine Untersuchung wiederholt wird und vergleichbare Ergebnisse erhofft werden.

Durch die **Validität** wird der Grad der Genauigkeit festgelegt. Dabei wird die Frage nach der Gültigkeit der Messinstrumente gestellt. Laut EDMONSON & HOUSE sind Messinstrumente dann valide, wenn sie das messen, was erfasst werden soll. Die in dieser Untersuchung eingesetzte Profilanalyse ist ein valides linguistisches Verfahren zur Messung des Sprachstandes, und auch der C-Test ist ein reliables und valides Sprachstandmessinstrument (vgl. Grotjahn et al. 2002).

Die Datentriangulation in dieser Arbeit führt zudem zu einer größeren Validität.

FLICK reflektierte 1992 über die Möglichkeit neuer Gütekriterien für die qualitative Forschung (Flick 1992). In der qualitativen Forschung kann es nicht um die Überprüfbarkeit der Daten gehen, da die Replikation aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit nicht möglich ist. Gerechtfertigt ist jedoch der Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke 2000). Dies soll durch den folgenden in dieser Arbeit eingesetzten Weg erfolgen:

1. gute Dokumentation des Forschungsprozesses,
2. Einschätzung der Glaubwürdigkeit der Interviewäußerungen,
3. präzise Dokumentation der Informationsquellen,
4. Transkriptionsregeln – Les- und Interpretierbarkeit der Texte,
5. Offenheit und Kommunikation (Grotjahn 1993).

Diese Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung wurden der gesamten empirischen Untersuchung zugrunde gelegt, in den unterschiedlichen Methoden aber unterschiedlich gewichtet.

8. Datenerhebung

Über den Zeitraum von zwei Wochen wurden verschiedene in 7.3 aufgeführte Datenerhebungsmethoden angewandt. Wie in Kapitel 7.3 erläutert ist Methodentriangulation notwendig, um auf möglichst vielfältige Art und Weise Daten zu erlangen und möglichst divergente und komplementäre Informationen zu gewinnen (Grotjahn 1993). Laut HENRICI ist es Aufgabe des Validierungsanspruchs und eine „notwendige forschungsmethodologische Voraussetzung“, dass die ausgewählten Untersuchungsinstrumente hinsichtlich ihrer Angemessenheit nachvollziehbar und genau erklärt werden (Henrici 2001: 251). Dies geschieht in den Kapiteln zur Erklärung der jeweiligen Untersuchungsmethoden. (Kapitel 7.6)

Zunächst wird der Durchführungsplan vorgestellt.

8.1 Der Durchführungsplan im Überblick

Der Durchführungsplan (siehe Abbildung 7) gibt einen Gesamtüberblick über die vorliegende Untersuchung an DaF-Lernern der deutschen Sprache als Tertiärsprache in Indien und zeigt die einzelnen Phasen der Untersuchung. In der **Vorbereitungsphase** wurden die Erhebungsinstrumente entwickelt und überprüft. In der **Erhebungsphase** wurden diese mit den Probanden durchgeführt. In der **Auswertungsphase** stellten die selbst programmierte relationale

Datenbank sowie der Datenimport eine große zeitliche Herausforderung dar. Dies war jedoch nötig, um die Daten für die Auswertungsphase bereitstellen zu können.

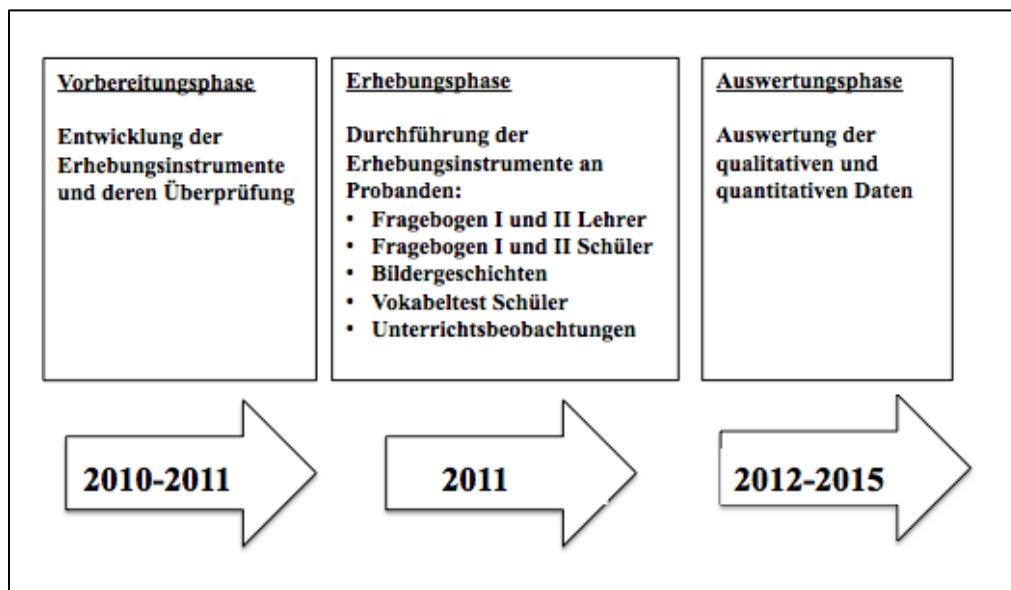


Abbildung 7: Durchführungsplan

8.2 Untersuchung

Sechs Monate vor Beginn der Feldforschung in Indien wurden die Fragebögen für Lehrer und Schüler an zwei Goethe-Institute in Indien und an zehn Schulen geschickt. Von den insgesamt 32 verschickten Fragebögen wurden 30 ausgefüllt zurückgeschickt. Die E-Mail-Adressen wurden auf der Deutschlehrertagung in Bangalore 2009 in Indien zusammengetragen. Nach einer Optimierung des Fragebogendesigns anhand einer Methodenreflexion wurde die gesamte Studie mit allen Untersuchungen während eines zweiwöchigen Hospitationsaufenthaltes am Goethe-Institut in Indien durchgeführt. Auch die Schule in Bangalore, in der die Untersuchung stattfand, wurde vorher bereits besucht. Nach ausführlicher Vorstellung des Forschungsvorhabens erteilten beide Einrichtungen die Zusage für eine Hospitation. Die Lehrerin der Schule, die ebenfalls an der Deutschlehrertagung im Jahre 2009 teilnahm, besuchte zudem 2010 einen am Goethe-Institut durchgeführten Konversationskurs. Die beiden Institutionen werden in Kapitel 7.2 näher vorgestellt.

Die Tabelle 21 zeigt die Daten übersichtlich dargestellt:

Einrichtung	Lehrer	Sprach-niveau	Datum	Erhebungsinstrument	Anzahl Schüler
GI	Lehrer A	B2	03.11.2011	Textproduktion (BG) Fragebogen I und II (Schüler + Lehrer) Wortschatztest Schüler	10
GI	Lehrer B	A2	04.11.2011	Textproduktion (BG) Fragebogen I und II (Schüler + Lehrer) Wortschatztest Schüler	10
Schule	Lehrer C	A1	06.11.2011	Textproduktion (BG) Fragebogen I und II (Schüler + Lehrer) Wortschatztest Schüler	7
Schule	Lehrer C	A2	06.11.2011	Textproduktion (BG) Fragebogen I und II (Schüler + Lehrer) Wortschatztest Schüler	10
GI	Lehrer D	B2	09.11.2011	Textproduktion (BG) Fragebogen I und II (Schüler + Lehrer) Wortschatztest Schüler	9
GI	Kontroll- gruppe	B1	09.11.2011	Wortschatztest	10

Tabelle 21: Datenerhebung in Indien – Datenübersicht

Die erhobenen Daten bestehen aus zwei Bildergeschichten (BG), der Geschichte *Fischfang* für die Sprachstufen A1/A2 und der Geschichte *Jagdeifer und Reue* für die Sprachstufen B1/B2; vier Lehrerinterviews (es handelt sich ausschließlich um indische Lehrkräfte); zwei Fragebögen jeweils für Lehrer und für Schüler, sowie einem Wortschatztest für Schüler. Ursprünglich waren 50 Probanden vorgesehen. Am Tag der Datenaufzeichnung fehlten in der Klasse von Lehrerin C vier Schüler. Die Lehrerinnen sind durch A–D kodiert. GI = Goethe-Institut Indien; Schule = Indus International School.

8.3 Erhebungsproblematik

Da angenommen wird, dass die DaF-Lerner unterschiedliche Vorkenntnisse im Deutschen haben, sollte zur genaueren Bestimmung des Leistungsniveaus und der genaueren Einteilung in Gruppen der C-Test als reliables und valides Sprachstandsmessinstrument (vgl. Grotjahn 2006) eingesetzt werden. Dies konnte jedoch nicht realisiert werden. Eine Klasse in der Schule, in der der C-Test durchgeführt werden sollte, sagte kurzfristig trotz langer Planung die Hospitation ab. Zwei weitere Klassen benötigten für die anderen Untersuchungsmethoden wesentlich länger als geplant; somit konnte auch hier der C-Test nicht durchgeführt werden. Daher liegen nur die C-Test-Ergebnisse der Lehrer (Kapitel 8.5.1) von einer Schulklasse vor. Die Einteilung des Sprachstandes wird deshalb mithilfe der Profilanalyse durchgeführt, die in Kapitel 3.2 ausführlich erläutert wurde. Die Profilanalyse ermöglicht die schnelle Ermittlung der grammatischen Komplexität schriftlicher Textproduktionen (vgl. Griebhaber 2002a).

8.4 Vorstellung der Untersuchungsteilnehmer

8.4.1 Die Lehrerinnen

Lehrerin A

Selbsteinschätzung im Fragebogen I: C1, Ausbildung: Grünes Diplom Goethe-Institut = Kenntnisse mind. C1, C-Test-Ergebnis Deutsch 84 Punkte (gut).²⁹

Sie ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 51 Jahre alt und unterrichtet den Kurs B2 am Goethe-Institut.

Lehrerin B

Selbsteinschätzung im Fragebogen I: C1, Ausbildung: Grünes Diplom Goethe-Institut = Kenntnisse mind. C1, C-Test-Ergebnis Deutsch 83 Punkte (gut).

Sie ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 50 Jahre alt und unterrichtet den Kurs A2 am Goethe-Institut.

Lehrerin C

Selbsteinschätzung im Fragebogen I: B2, Ausbildung: Kurs am Goethe-Institut B2, C-Test-Ergebnis Deutsch 64 Punkte (befriedigend).

Sie ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 41 Jahre alt und unterrichtet an einer privaten Schule in Bangalore die Niveaustufen A1 und A2.

Lehrerin D

Selbsteinschätzung im Fragebogen I: C1, Ausbildung: Grünes Diplom Goethe-Institut = Kenntnisse mind. C1, C-Test-Ergebnis Deutsch 93 Punkte (sehr gut).³⁰

Sie ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 43 Jahre alt und unterrichtet den Kurs B2 am Goethe-Institut.

8.4.2 Die Lerner

Die Probandengruppe besteht aus 46 Lernern, die an zwei verschiedenen Einrichtungen Deutsch lernen. 16 Schüler lernen Deutsch an einer privaten Schule, 30 am Goethe-Institut in

²⁹ Die Noten des C-Tests der Lehrer sind analog zum Notenschlüssel der LMU: http://www.anglistik.uni-muenchen.de/studium_lehre/efv/index.html (Zugriff 2.9.2017).

³⁰ Analog zu MLU (online: http://www.anglistik.uni-muenchen.de/studium_lehre/efv/index.html (Zugriff 26.8.2017)).

Bangalore, Indien. In der Kontrollgruppe befinden sich 10 Lerner aus einer B1-Klasse im Goethe-Institut. Ihr Wortschatztest wurde unter den gleichen Rahmenbedingungen wie die der restlichen Untersuchungsteilnehmer durchgeführt, einzig mit dem Unterschied, dass ihnen keine Erklärungen über Ähnlichkeiten der englischen und deutschen Wörter gegeben wurden (vgl. Kapitel 12.1 Wortschatztest). Die Zusammensetzung der Kurse in Bezug auf die unterschiedlichen Muttersprachen ist sehr heterogen, da die Schüler unterschiedliche Sprachhintergründe haben. Da sich die Lerner untereinander aus diesem Grund nicht immer verständigen können, ist oft die einzige Gemeinsamkeit die englische Sprache (Marx 2000).

8.4.2.1 Alter zum Zeitpunkt der Datenerhebung

Im Folgenden wird das Alter der Lernenden aufgezeigt. Alle Lerner waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung (November 2011) zwischen 18 und 25 Jahre alt.

	Anzahl Lerner	Median
Goethe-Institut	29	25
Schule	17	15

Tabelle 22: Alter der Lerner

Die Lerner an der Schule sind deutlich jünger als die Lerner in der Schule. Aus diesem Grund wird die Variable *Alter* in den Überlegungen zur Motivation (Kapitel 14) wieder aufgegriffen, da das Alter der Lerner in dieser Hinsicht eine Rolle spielen kann.

8.4.2.2 Muttersprachen

Die Lerner beider Institutionen sprechen eine von 13 verschiedenen Muttersprachen, einige von ihnen sogar zwei. Dies ist auf die unterschiedlichen Muttersprachen der Eltern zurückzuführen. Eine Übersicht über die Muttersprachen zeigt die folgende Tabelle 21. Auf die verschiedenen Sprachen in Indien wird im Kapitel 1 „Mehrsprachigkeit in Indien“ eingegangen.

Sprachen	Anzahl Lerner
Hindi	8
Kannada	7
Tamil	7
Marathi	5
Urdu	4
Telugu	4
Konkani	1
Driya	1
Bengali	1
Nakkada	1
Gujarati	1
Orki	1
Keine Antwort angegeben	4

Tabelle 23: Muttersprachen der Lerner

8.4.2.3 Erste Fremdsprache

Alle befragten Lerner nannten Englisch als erste Fremdsprache. Andere Sprachen waren in zwei Einzelfällen jeweils Hindi und Sanskrit. Keiner der Befragten gab Englisch als Muttersprache an (vgl. Kapitel 1.2).

9. Komplexität in den deutschen Lernertexten

In diesem Kapitel steht die Frage nach der Komplexität in den Lernertexten des indischen DaF-Korpus im Mittelpunkt. Die Untersuchung erfolgt nach dem Muster der in Kapitel 3.2 vorgestellten Profilanalyse nach GRIEBHABER. Grundlage sind die schriftlichen Lernertexte des erhobenen DaF-Korpus. Die Profilanalyse ermöglicht es, die syntaktische Struktur von frei produzierten Texten zu bestimmen, und sie eignet sich besonders zur Einschätzung früher Erwerbsstadien (Grießhaber 2014: 9).

„Für die frühen Erwerbsphasen der (Zweit)sprache Deutsch ermittelt die Profilanalyse recht zuverlässig den aktuell erreichten Sprachstand“ (vgl. Grießhaber 2011a: 223).

„Bei Lernern der Sekundarstufe, die schon Stufe 4 oder 5 erreicht haben, kann die Profilanalyse schnell und zuverlässig Einblicke in die allgemeine Struktur und die Differenziertheit der Sprache geben“ (vgl. Grießhaber 2010b: 171).

Zur zuverlässigen Sprachstandsermittlung werden im Folgenden alle Lernertexte nach syntaktischer Komplexität geordnet. Durch die Aufteilung der Gesamtgruppe können die Ergebnisse ausdifferenziert werden (Grießhaber 2006b: 150). Die Aufteilung in Gruppen (zum Beispiel

Spitze-, Mittel- und Schlussgruppe) hat sich im Projekt „Deutsch & PC“ bewährt (Grießhaber 2010b: 168). In dieser Arbeit wird aufgrund der Anzahl der Lerner die jeweilige Erwerbsstufe für die Bildung von Gruppen mit gleichem Kenntnissniveau verwendet.

Die Einteilung soll anhand verschiedener Kriterien erfolgen:

1. Kriterien für die Länge der Texte:

- Textlänge
- Durchschnittliche Wortanzahl (ermittelt durch die Funktion von Word)
- Zahl der minimalen satzwertigen Einheiten pro Text

Beispiel: *und hat das Kaninchen gefunden*

(Satzstrukturen werden in Minimaleinheiten zerlegt; vgl. Grießhaber 2005.

Wichtig hierbei ist, dass pro Äußerung ein finites Verb vorhanden sein muss.)

2. Kriterien zur Einteilung der Syntax:

- Anzahl komplexer Muster ≥ 3
Beispiel: *Dann brennt^F die^{SH}* (Nachstellung des Subjekts^{SH} nach Finitum^F)
(Wortstellungsmuster Stufe ≥ 3 in der Profilanalyse vgl. Grießhaber 2005)
- Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE
- Korrektheit der Orthografie

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Steigt die syntaktische Komplexität mit den Erwerbsstufen der produzierten Lernertexte?
2. Korrespondiert die syntaktische Komplexität mit der Textmenge und der Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten der Lernertexte?
3. Zeichnet sich auf den höheren Erwerbsstufen im Vergleich zu den früheren Erwerbsstufen eine Differenziertheit des Wortschatzes ab?

Die Ergebnisse dieser Studie sollen mit den Ergebnissen der DaF-Studien von DIEHL ET AL.

(2000), BALLESTRACCI (2007) UND FEKETE (2016) verglichen werden, um herauszufinden, wie der Erwerbsprozess der indischen Lerner charakterisiert ist. Korrespondieren diese Forschungsergebnisse möglicherweise mit denen anderer DaZ-Studien in der Spracherwerbsforschung? (vgl. Clahsen 1984; Pienemann 1998; Grießhaber 2012a und b)

9.1 Lernertexte nach syntaktischer Komplexität

Wie im DiGS-Projekt und in der Studie von BALLESTRACCI werden die indischen DaF-Daten dieser Studie als Querschnitt analysiert. Im Gegensatz dazu werden die Lernerdaten in der Studie von FEKETE nicht zu einem einzigen Zeitpunkt erhoben, sondern als Longitudinalstudie über drei Jahre.

Im Folgenden werden die Lernertexte nach syntaktischer Komplexität unterteilt. Die Einteilung beruht, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, auf der Stellung verbaler Elemente im Satz. Auf diese Weise können alle Äußerungen klassifiziert und dann in der Reihenfolge den Erwerbsstufen 1–6 zugeordnet werden. Zunächst folgt in Tabelle 24 eine Übersicht über alle Erwerbsstufen (1–6), über die Anzahl der Teilnehmer auf der jeweiligen Erwerbsstufe sowie ein Beispiel und die Erklärung nach GRIEBHABER (2010: 154).

ES	Anzahl Lerner	Beispiel	Erklärung
6	0	<i>Sie^{SH} hat^{FH} das [von Maria empfohlene] Buch gelesen.</i>	Integration eines [EPA]
5	0	<i>Sie^{SH} hat^{FH} das Buch, [...], gelesen.</i>	Insertion eines [Nebensatzes]:
4	12	<i>dass er^{SN} eigentlich das Kaninchen ermordet hat^{FN}</i>	Endstellung des Finitums ^{FN} in Nebensätzen:
3	12	<i>Dort hat^F ich^{SH} ein Kind hinter der Baum gesehen.</i>	Nachstellung des Subjekts ^{SH} nach Finitum ^F
2	12	<i>Nach 4 Stunden wir^S haben^F ein Fisch gefunden^{IF}</i>	Separierung finiter ^F & infiniter ^{IF} Verbteile
1	10	<i>Das Kind^S ist^F glücklich</i>	Finitum ^F in einfachen Äußerungen

Tabelle 24: Darstellung der Erwerbsstufen nach GRIEBHABER (2010)

Legende: ES – Erwerbsstufen
 Finitum^F,
 Infinites Verbteil^{IF},
 Finitum-Hauptatz^{FH},
 Finitum-Nebensatz^{FN},
 Subjekt-Hauptatz^{SH},
 Subjekt-Nebensatz^{SN},

Es folgt eine Übersicht der Texte auf den einzelnen Erwerbsstufen. In Tabelle 24 lassen sich die Anzahl der Lerner auf den jeweiligen Erwerbsstufen entnehmen.

9.1.1 Erwerbsstufe 1

Auf Basis der syntaktischen Strukturen lassen sich die 46 Texte in vier Gruppen nach Erwerbsstufen einteilen. Die Erwerbsstufen 0,5 und 6 wurden in den Lernertexten nicht ermittelt. Die Texte in den Tabellen sind absteigend nach Wortanzahl - Σ sortiert dargestellt.

ES 1 (10)	Texte	W- Σ	msE	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE
SweMK3	Fischfang	19	5	0	0
NaMK4	Fischfang	37	8	2	0,12
NaMK2	Fischfang	39	8	0	0
AgMK5	Fischfang	45	10	2	0,2
RaMK10	Fischfang	52	9	0	0
ViMK9	Fischfang	55	9	1	0,1
ApMK5	Fischfang	58	10	1	0,1
TaMK1	Fischfang	63	11	2	0,18
PrAK1	Jagdeifer und Reue	77	15	1	0,06
KiMK4	Fischfang	82	13	2	0,15
Summe		527	98	11	1
\bar{x}		52,7	9,8	1	0,09

Tabelle 25: Texte zu den Bildimpulsen *Jagdeifer und Reue* sowie *Fischfang*, ES 1

Legende: ES1: Name des Lerner auf der Erwerbsstufe 1
 Texte: Name der Bildergeschichte
 W- Σ : Wortanzahl (ermittelt durch die Funktion von Word)
 msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
 kompl. Muster ≥ 3 : komplexe Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 \bar{x} : Mittelwert
 Tn: 10

In Tabelle 25 sind zehn Lernertexte auf Basis ihrer syntaktischen Komplexität der Erwerbsstufe 1 zugeordnet. Die absolute Zahl der komplexen Muster ≥ 3 auf dieser Erwerbsstufe variiert zwischen 0 und 2 in den Texten. Sieben Texte weisen mindestens ein komplexes Muster mit Inversion auf. Die Stufe 4 mit Verbendstellung wurde jeweils einmal in drei Texten erreicht (TaMK1, KiMK4 und AgMK5).

Von diesen zehn Lernern sind neun Lerner in der Schule in dem A1-Anfängerkurs, die seit weniger als einem Jahr Deutsch lernen. Nur ein Lerner sticht hervor (PrAK1): Er ist im Goethe-Institut im B1-Kurs und wird von der Lehrerin als „langsamer Lerner“ eingestuft, der „wenig Interesse“ an der deutschen Sprache hat. Er selbst hat zudem angegeben, wenig motiviert zu sein. Somit deckt sich die Einschätzung der Lehrkraft mit dem Ergebnis des Diagnoseinstruments der Profilanalyse.

Die Texte der Lerner auf der Erwerbsstufe 1 enthalten hauptsächlich einfache Strukturen mit Finitum. Bruchstückhafte Äußerungen treten noch auf, jedoch durchschnittlich nur einmal pro Text. Wortschatzlücken sind auf dieser Erwerbsstufe unübersehbar.

ES 1:PrAK1: ich war sehr traurig

Ihre bauch, meine bauch, aber bauch

Es zeigt sich auf der Erwerbsstufe 1 eine Korrespondenz zwischen geringer syntaktischer Komplexität und einem gering differenzierten Wortschatz. Zudem lässt sich erkennen, dass die Segmente mit Inversion vermehrt vor dem Gebrauch der Segmente mit Verbendstellung benutzt werden. Dies spricht für die Forschungsergebnisse von CLAHSN ET AL. (1984), PIENEMANN (1998), GRIEBHABER (2012b), FEKETE (2016) und gegen die Erkenntnis von DIEHL ET AL. (2000), die herausfanden, dass in den Lernertexten die Verbendstellung vor dem Erwerb der Inversion auftritt (vgl. Diehl et al. 2000: 114). 10 Mal sind inversive Strukturen in den Lernertexten der Erwerbsstufe 1 vertreten und lediglich 4 Mal Strukturen mit Verbendstellung.

9.1.2 Erwerbsstufe 2

ES 2 (12)	Texte	W- Σ	msE	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE
AiLK11	Jagdeifer und Reue	41	8	1	0,1
ApLK8	Jagdeifer und Reue	48	9	1	0,1
VaANUK8	Jagdeifer und Reue	54	9	3	0,3
LaAK7	Jagdeifer und Reue	55	9	4	0,4
MuANUK3	Jagdeifer und Reue	60	8	2	0,25
DeANUK7	Jagdeifer und Reue	63	11	2	0,18
MaLK1	Fischfang	65	10	3	0,3
RoAK10	Jagdeifer und Reue	72	11	3	0,27
TeANUK9	Jagdeifer und Reue	72	11	4	0,3
SuAK9	Jagdeifer und Reue	79	14	2	0,14
BhMK11	Fischfang	90	14	3	0,2
PrAK3	Jagdeifer und Reue	106	19	2	0,1
Summe		805	133	30	2,64
\bar{x}		67	11	2,5	0,22

Tabelle 26: Texte zu den Bildimpulsen *Jagdeifer und Reue* sowie *Fischfang*, ES 2

Legende: Sigle: Name des Lerners auf der Erwerbsstufe 2
 Texte: Name der Bildergeschichte
 W- Σ : Wortanzahl (ermittelt durch die Funktion von Word)
 msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
 kompl. Muster ≥ 3 : komplexe Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 \bar{x} : Mittelwert
 Tn: 12

In Tabelle 26 sind zwölf Lernertexte auf Basis ihrer syntaktischen Komplexität der Erwerbsstufe 2 zugeordnet. Auf dieser Erwerbsstufe weisen alle Texte mindestens ein komplexes Muster ≥ 3 auf. Die Stufe 4 mit Segmenten der Verbendstellung wurde von zehn Texten mindestens einmal erreicht, von drei Texten sogar zweimal (LaAK7, TeANUK9, SuAK9).

In Bezug auf die Sortierung nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE lässt sich verzeichnen, dass die drei Texte mit der höchsten Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE drei durchschnittlich

lange Texte sind (LaAK7, TeANUK9, MaLK1). Die längste Textproduktion (PrAK3) weist die kleinste Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE auf. Hier lässt sich die Tendenz vermuten, dass in den längeren Texten weniger Wert auf die Textqualität und mehr Wert auf die Textquantität gelegt wurde. Jedoch ist auch in dem kürzesten Text (AiLK11) die kleinste Anzahl an komplexen Mustern ≥ 3 pro msE zu verzeichnen (0,1), was gegen diese Vermutung spricht. Die Komplexität der Texte auf der Erwerbsstufe 2 steigt im Vergleich zur Erwerbsstufe 1 an. Es ist eine Zunahme der Textlänge (von 52,7 auf 67) und der komplexen Muster ≥ 3 von $1 \bar{x}$ auf $2,5 \bar{x}$ in der Erwerbsstufe 2 zu verzeichnen. Die komplexen Muster ≥ 3 pro msE steigen ebenfalls von 0,09 auf 0,22 was durch eine höhere Anzahl der Wörter zu erklären sein könnte, da sich die komplexen Muster pro ≥ 3 msE bei längerer Textlänge auf mehr Sätze zu verteilen scheinen.

Die Mehrheit der Textproduktionen auf der Erwerbsstufe 2 besteht aus Sätzen mit der Separation der finiten und infiniten Verbteile; hiervon sind $4,4 \bar{x}$ Äußerungen im Text zu finden. Jedoch besteht ein großer Teil der Lernertexte immer noch aus einfachen Äußerungen mit Finitum ($3,6 \bar{x}$ pro Text). Auf der Erwerbsstufe 2 wird ebenso wie auf der früheren Erwerbsstufe deutlich, dass auch hier die Segmente mit Inversion stärker als die Segmente mit Verbendstellung benutzt werden. Es ist ein absolutes Aufkommen von 17 Sätzen mit inversiven Strukturen und nur 13 Sätzen mit Verbendstellung in den Lernertexten der Erwerbsstufe 2 zu verzeichnen. Auch dieses Ergebnis schließt sich an die Ergebnisse anderer DaZ-Studien zur Spracherwerbsforschung an (u. a. Clahsen 1984; Pienemann 1998; Griebhaber 2012b). Jedoch wird die Inversion noch nicht überwiegend korrekt gebildet. Die Nichtbeherrschung der Inversion zeigt sich im folgenden Satzbeispiel. Die Temporaldeixis *danach* verlangt die Inversion; diese verwendet DeANUK7 noch nicht korrekt:

1. ES 2: DeANUK7: Danach er war tot

Das Genus wird auf dieser Erwerbsstufe überwiegend richtig verwendet, der Kasus hingegen überwiegend inkorrekt.

2. ES 2: MaLK1: Ich hoffe dass, du ein schönes Sommerurlaub mit ihre Großeltern gemacht hat.
3. ES 2: MaLK1: Wir ein Haase gesehen und mit ihre Pistol die Haase ermordet.

Von den zwölf Lernern auf der Erwerbsstufe 2 wurden vier von der Lehrerin als „langsame, wenig motivierte“ Lerner eingestuft. Sie sind im Kurs B2 im Goethe-Institut und erreichen trotzdem nur Erwerbsstufe 2 (TeANUK9, DeANUK7, MuANUK3, VaANUK8). Somit deckt sich die Einschätzung der Lehrperson mit den Ergebnissen der Profilanalyse.

9.1.3 Erwerbsstufe 3

ES 3 (12)	Texte	W- Σ	msE	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE
DeLK2	Jagdeifer und Reue	33	6	4	0,6
NiMK7	Fischfang	65	12	4	0,3
MeANUK7	Jagdeifer und Reue	71	13	9	0,7
TaLK9	Jagdeifer und Reue	72	14	5	0,3
SaMK5	Fischfang	73	9	4	0,4
BhANUK6	Jagdeifer und Reue	75	15	5	0,3
AnMK3	Fischfang	80	13	5	0,38
GaLK13	Jagdeifer und Reue	88	16	7	0,4
ShLK5	Jagdeifer und Reue	101	18	9	0,5
YoAK2	Jagdeifer und Reue	107	20	4	0,2
SoLK7	Jagdeifer und Reue	128	20	9	0,45
RaAK8	Jagdeifer und Reue	130	29	7	0,2
Summe		1023	185	72	4,73
\bar{x}		85,25	15,4	6	0,3

Tabelle 27: Texte zu den Bildimpulsen *Jagdeifer und Reue* sowie *Fischfang*, ES 3

Legende: Sigle: Name des Lerners auf der Erwerbsstufe 3
 Texte: Name der Bildergeschichte
 W- Σ : Wortanzahl (ermittelt durch die Funktion von Word)
 msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
 kompl. Muster ≥ 3 : komplexe Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 \bar{x} : Mittelwert

In Tabelle 27 sind zwölf Lernertexte auf der Basis ihrer syntaktischen Komplexität der Erwerbsstufe 3 zugeordnet. Alle Texte dieser Erwerbsstufe haben mindestens vier komplexe Muster ≥ 3 , drei Texte weisen sogar neun Segmente mit inversiven Strukturen auf. Die Stufe 4 mit Verbendstellung wurde von zehn Texten mindestens einmal erreicht, von drei Texten sogar zweimal (SoLK7, GaLK13, RaAK8).

Der Tabelle 27 lässt sich entnehmen, dass die Bandbreite der komplexen Muster ≥ 3 pro msE im Vergleich zu den früheren Erwerbsstufen (1 und 2) gestiegen ist: auf der Erwerbsstufe 2 von 0,1 auf 0,5 und auf der Erwerbsstufe 3 von 0,2 auf 0,7. Es zeigt sich somit ein Anstieg der Textkomplexität über die Erwerbsstufen.

Den größten Bereich (sechs Texte) machen die Lernertexte aus, deren Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten sich zwischen 70 und 90 bewegt; sie haben alle einen konstanten Wert der komplexen Muster ≥ 3 pro msE von 0,3 bis 0,4. Damit kann von einer mittleren Stabilität gesprochen werden. Es lassen sich zwei lange Texte mit einer höheren und einer geringeren Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE finden. Der kürzeste Text weist die zweithöchste Anzahl

komplexer Muster ≥ 3 pro msE auf (DeLK2), jedoch nur ein absolutes Aufkommen von 4 msE im Text, was im Vergleich zu den anderen Lernertexten einem eher geringen Aufkommen entspricht, was keinesfalls als überdurchschnittlich angesehen werden kann.

Die Komplexität der Texte steigt ebenso wie von der ES 1 zur ES 2 weiter kontinuierlich.

Auf der Erwerbsstufe 3 wird ein hoher Anteil von Inversionsstrukturen verwendet (4,9 Mal pro Text). Zudem zeigt sich, dass die Entwicklung der Stufen nicht sprunghaft verläuft: So sind Eigenschaften einer Erwerbsstufe auch noch auf der nächsten Erwerbsstufe zu beobachten. So ist zu erklären, dass Lerner auch auf der Erwerbsstufe 3 noch Äußerungen produzieren, die lediglich aus bruchstückhaften Äußerungen, denen eine obligatorische Konstituente fehlt, in Beispiel das Finitums, bestehen:

ES 3: TaLK9: ich traurig.

Auch auf der Erwerbsstufe 3 steigt somit sowohl die Zahl der komplexen Muster als auch der Wörter im Vergleich zu den vorherigen Erwerbsstufen.

Drei Lerner dieser Profilstufe sind im A2-Kurs in der Schule. Die Lehrerin stuft sie als „sehr schnelle und sehr motivierte, gute“ Lerner ein. Sie haben zwar die wenigsten Segmente mit Inversion und Verbendstellung, dennoch sind sie für ihr Kursniveau sehr fortgeschritten. Auch hier decken sich die Ergebnisse der zugeordneten Erwerbsstufe mit den Einschätzungen der Deutschkenntnisse durch die Lehrperson (vgl. Griebhaber 2014: 8).

Das folgende Beispiel zeigt ein Phänomen, das in der Zielsprache – insbesondere in der Umgangssprache – durchaus gebräuchlich ist. Hier findet es sich auf der Erwerbsstufe 3 wieder.

ES 3: TaLK9: bin ich bisschen lang draußen geblieben

In dem Beispiel wendet der Lerner die Inversion von Subjekt und Finitum an. Eine solche Umstellung kommt recht häufig vor. Der entscheidende Unterschied zwischen diesem Phänomen und der korrekten Permutationsregel Inversion besteht jedoch (zumindest für die Zielsprache) darin, dass die Umstellung, wie sie etwa in dem Beispiel vorliegt, ein stilistisches Mittel der Gesprächsorganisation ist, während die Inversion als syntaktische Regel beschrieben werden kann (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983: 143).

9.1.4 Erwerbsstufe 4

ES 4 (12)	Texte	W- Σ	msE	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE
KaMK2	Fischfang	63	11	5	0,45
CaANUK6	Jagdeifer und Reue	65	11	6	0,5
NoMK3	Fischfang	75	12	6	0,5
NaLK4	Jagdeifer und Reue	84	14	10	0,7
SaAK6	Jagdeifer und Reue	95	15	8	0,5
DaANUK7	Jagdeifer und Reue	96	18	7	0,39
ShLK12	Jagdeifer und Reue	96	20	14	0,7
SiANUK3	Jagdeifer und Reue	104	15	7	0,4
ViLK6	Jagdeifer und Reue	106	17	7	0,4
ShAK4	Jagdeifer und Reue	114	18	5	0,28
AyLK14	Jagdeifer und Reue	140	25	8	0,32
ChMK1	Fischfang	181	24	4	0,16
Summe		1219	200	87	4,98
\bar{x}		101,5	16,6	7,2	0,425

Tabelle 28: Texte zu den Bildimpulsen *Jagdeifer und Reue* sowie *Fischfang*, ES 4

Legende: Sigle: Name des Lerners auf der Erwerbsstufe 4
 Texte: Name der Bildergeschichte
 W- Σ : Wortanzahl (ermittelt durch die Funktion von Word)
 msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
 kompl. Muster ≥ 3 : komplexe Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 \bar{x} : Mittelwert
 Tn: 12

In Tabelle 28 sind zwölf Lernertexte auf der Basis ihrer syntaktischen Komplexität der Erwerbsstufe 4 zugeordnet. Segmente mit Verbendstellung sind in jedem Text mindestens dreimal zu verzeichnen, in drei Texten sogar sechsmal. Der Anteil der komplexen Muster ≥ 3 ist im Vergleich zu den vorherigen Erwerbsstufen deutlich gestiegen, ebenso die Wortanzahl und die minimalen satzwertigen Einheiten.

In Bezug auf die Einteilung der Texte nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE zeigt sich, dass es lange Texte (ViLK6, SiANUK3) und mittellange Texte (SaAK6, NaLK4) mit hoher Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE gibt. Genauso gibt es einen langen Text mit einer vergleichsweise niedrigen Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE (ChMK1). Somit ist keine eindeutige Tendenz zu erkennen. Betrachtet man die Erwerbsstufe 4 im Vergleich zu den anderen Erwerbsstufen, zeigt sich, dass die Anzahl komplexer Muster ≥ 3 pro msE von der Erwerbsstufe 1 bis 4 absinkt. Die komplexen Muster ≥ 3 steigen jedoch von der Erwerbsstufe 1 bis 4 deutlich an. Dies ist damit zu erklären, dass die Texte und somit auch die Sätze immer länger werden und sich die komplexen Muster ≥ 3 pro msE auf die Sätze verteilen.

Interessant zu erkennen ist, dass sogar auf der Profilstufe 4 noch ein kleiner Anteil bruchstückhafter Äußerungen zu finden ist und ein relativ großer Anteil einfacher Äußerungen mit Finitum. Des Weiteren sind zum ersten Mal auf der Erwerbsstufe 4 Segmente mit der Insertion eines Nebensatzes zu finden (ES 5). Dies ist in fünf Texten jeweils einmal (ViLK6, SiANUK3, NoMK3, NaLK4 und AyLK14) und in zwei Texten sogar zweimal vertreten (ShAK4 und ChMK1).

Von den zwölf Lernern sind drei Lerner aus dem A2-Kurs an der Schule. Ihr Sprachniveau ist also deutlich über dem der restlichen Lerner in der Klasse. Alle drei werden von der Lehrerin als „sehr schnelle und sehr motivierte, gute“ Lerner eingeschätzt. Somit deckt sich auch hier die Einschätzung der Lehrkraft mit dem Ergebnis des Diagnoseinstruments der Profilanalyse.

ES	W- Σ	D	msE \bar{x}	D	kompl. Muster ≥ 3	D	kompl. Muster ≥ 3 pro msE
ES 4	101,5	+16,3	16,6	+1,2	7,2	+1,2	0,415
ES 3	85,2	+18,2	15,4	+4,4	6	+3,5	0,39
ES 2	67	+14,3	11	+1,2	2,5	+1,5	0,22
ES 1	52,7		9,8		1		0,09

Tabelle 29: Übersicht der Bildimpulse auf allen vier Erwerbsstufen

Legende: ES: Erwerbsstufe
W- \bar{x} : Wortanzahl im Mittelwert
msE \bar{x} : Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
D: Differenz der jeweiligen Spalte
Tn: 46

Die Zusammenfassung der Ergebnisse in Tabelle 29 zeigt, dass die Zahl der Wörter und minimalen satzwertigen Einheiten sowie die Anzahl der komplexen Muster ≥ 3 bis Erwerbsstufe 4 stetig steigt. Interessant ist, dass der Anteil der komplexen Muster ≥ 3 pro msE zur Erwerbsstufe 3 leicht steigt und auf der Erwerbsstufe 4 gleich bleibt. Einen Erklärungsansatz für das verringerte Aufkommen von der ES 1 zur ES 2 bietet die höhere Anzahl der msE und die dadurch hervorgerufene Verteilung der komplexen Muster ≥ 3 auf die Textlänge.

Mit den unterschiedlich langen Texten korrespondieren auch die mit der Profilanalyse ermittelten syntaktischen Werte der Texte. Folglich ist ein Zusammenhang zwischen den Äußerungen und der jeweils erreichten syntaktischen Komplexität zu erkennen (Grießhaber 2013: 170).

Während der Diskussion der Schwerpunkte der jeweiligen Profilstufe konnte festgestellt werden, dass auf der Erwerbsstufe 3 mehr komplexe Muster ≥ 3 als auf der Erwerbsstufe 2 zu verzeichnen sind: Der Wert steigt von 11 auf 15,4. Dies bedeutet einen Zuwachs über die

Erwerbsstufen von 40 %. Von Erwerbsstufe 3 auf 4 ist ein Anstieg der komplexen Muster ≥ 3 um 16 % zu verzeichnen.

Folglich lässt sich eine Korrespondenz zwischen der produzierten Textmenge und der erreichten syntaktischen Komplexität auf den Erwerbsstufen 1–4 feststellen, sodass sich diese Werte zur Beurteilung der Lernertexte eignen.

Anhand der Ergebnisse zeigt sich zudem, dass inversive Strukturen vor der Verbendstellung in den Lernertexten vorkommen. Auf allen vier Erwerbsstufen wird die Inversion deutlich vor der Verbendstellung genutzt. Somit deuten die Daten der indischen DaF-Lerner bereits darauf hin, dass die produktive Verwendung der Inversion vor der Verbendstellung möglich ist. Auch dieses Ergebnis schließt an die Ergebnisse anderer DaZ-Studien in der Spracherwerbsforschung an (u. a. Clahsen 1984; Pienemann 1998; Grieshaber 2012b; Grieshaber 2012a; Fekete 2016), steht aber im Gegensatz zu dem Ergebnis der DiGS-Studie.

In Bezug darauf ist anzumerken, dass die in dieser Arbeit untersuchten indischen Lerner unter anderen Bedingungen Deutsch lernen als die frankophonen DaF-Lerner in der Untersuchung von DIEHL ET AL. Es ist anzunehmen, dass sich die frankophonen Lerner weniger an der englischen als vielmehr an der französischen Sprache orientieren. Die französische Sprache weist parallelere Strukturen mit der deutschen Inversion auf als das Englische (vgl. Lalande 1997). Dies könnte ein Grund für den unterschiedlichen Erwerb in der Untersuchung von DIEHL ET AL. und der vorliegenden Arbeit sein. Auch BALLESTRACCI sieht in der französischen Sprache eher mit der deutschen Sprache vergleichbare Strukturen als mit der englischen Sprache. Die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten der jeweiligen Sprachfamilien sind bei der Betrachtung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

ES	msE \bar{x}	PS 5 \bar{x}	PS 4 \bar{x}	PS 3 \bar{x}	PS 2 \bar{x}	PS 1 \bar{x}	PS 0 \bar{x}	OGW \bar{x}
ES 4	16,6	0,7	4,8	2,2	4,1	5	0,3	3,3
ES 3	15,4		1,1	4,9	3,2	5,3	0,2	3,7
ES 2	11		1	1,4	4,4	3,6	0,4	9,5
ES 1	9,8		0,4	1	1,5	5,9	1	4,5
Gesamtergebnis: \bar{x}	13,2	0,7	7,3	9,5	13,2	19,8	1,9	5,25

Tabelle 30: Lernertexte nach Erwerbsstufen sortiert

Legende: PS: Profilstufen
msE \bar{x} : durchschnittliche Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten
PF4 \bar{x} : Anteil von Segmenten mit Verbendstellung im Mittelwert
PF3 \bar{x} : Anteil von Segmenten mit Inversion im Mittelwert
PF2 \bar{x} : Anteil von Segmenten mit Separation im Mittelwert
PF1 \bar{x} : Anteil von Segmenten mit Finitum im Mittelwert
PF0 \bar{x} : Anteil bruchstückhafte Segmente im Mittelwert
OGW \bar{x} : orthografisch falsche Wörter (ohne Berücksichtigung von Groß- und Kleinschreibung) im Mittelwert

Anhand der Tabelle 30 lässt sich die Verteilung der einzelnen Segmente der Profilstufen in den Texten der jeweiligen Erwerbsstufen genauer betrachten (vgl. Griebhaber 2009a). Den größten Anteil aller Texte haben die Segmente mit Finitum mit einem Aufkommen von 19,8 im Durchschnitt pro Text. Auf Erwerbsstufe 1 ist der Anteil – wie zu erwarten – am höchsten (5,9 \bar{x} pro Text).

7,3 Mal im Durchschnitt sind Segmente mit Verbendstellung in den Texten zu verzeichnen, inversive Strukturen hingegen 9,5 Mal pro Text. Die Betrachtung der Profilstufen im Überblick zeigt ein differenziertes Bild: Während die bruchstückhaften Segmente (PS 0) bis zur Profilstufe 2 sinken, steigen sie von der Profilstufe 3 auf 4 wieder leicht. Ein anderes Bild zeigen die einfachen Konstruktionen mit finitem Verb (PS 1); hier zeigt sich ein geringeres Aufkommen bis zur Profilstufe 2, ein höheres auf der Profilstufe 3 und eine rückläufige Tendenz auf der Profilstufe 4. Die Segmente mit Separation (PS 2) sinken auf der Profilstufe 3 und steigen auf der Profilstufe 4 wieder.

Die Segmente mit Nebensatzendstellung (PS 4) steigen von der Profilstufe 3 auf 4 von 1,1 \bar{x} auf 4,8 \bar{x} pro Text, was die geringere Anzahl der Segmente mit Inversion (PS 3) von 4,9 \bar{x} auf 2,2 \bar{x} erklärt.

Die Segmente mit Nebensatzstellung (ES 4) weisen ein jeweils höheres Aufkommen auf den Profilstufe 1–4 auf.

Auch unter dem Aspekt der Sprachentwicklung ist es interessant zu beobachten, dass alle vier Gruppen bereits einzelne Strukturen aufweisen, die höher sind als die jeweils erreichte Erwerbsstufe. Laut GRIEBHABER ist eine Erwerbsstufe erst mit drei Vorkommen erreicht. Auf der Erwerbsstufe 2 enthalten zehn Texte ein Segment mit Verbendstellung, und auf der Erwerbsstufe 4 ist in sieben von zwölf Texten mindestens ein Segment mit der Insertion eines Nebensatzes zu finden. Die Nutzung grammatischer Strukturen auf höheren Stufen ist laut GRIEBHABER (2010) üblich; sie bedeutet aber nicht, dass die höhere Stufe bereits erworben wurde.

In der vorherigen Tabelle 30 ließ sich ein Zusammenhang zwischen den Äußerungen und der erreichten syntaktischen Komplexität erkennen. Ein Blick auf die orthografisch falschen Wörter in Relation zur syntaktischen Komplexität als Maßstab für die Entwicklung des Wortschatzes über die Erwerbsstufen zeigt, dass der Wert zwar von der ersten zur zweiten Erwerbsstufe steigt, dann aber mit den Erwerbsstufen 3 und 4 sinkt. Hierzu ist zu bemerken, dass die Texte auf den höheren Erwerbsstufen länger und komplexer sind; daher haben die

Lerner auf der Erwerbsstufe 4 mehr Gelegenheit zu Fehlern als auf den unteren Erwerbsstufen (vgl. Griebhaber 2002a). Auf Erwerbsstufe 1 sind im Durchschnitt pro Text 4,5 Fehler zu verzeichnen, auf Erwerbsstufe 3 nur noch 3,7.

9.2 Verbendstellung in Nebensätzen

In Bezug auf die Bestimmung der erworbenen Erwerbsstufen als auch für die Ermittlung der lernersprachlichen Komplexität ist die Analyse der Verbendstellung von großer Bedeutung.

Die Spracherwerbsforschung sieht im Erwerb der Wortstellungsmuster ein geeignetes Instrument zur Messung des Sprachstands (siehe Kapitel 3.2). In den Untersuchungen von DIEHL ET AL. zur Inversion und Verbendstellung zeigte sich nicht die in anderen DaZ-Studien ermittelte Reihenfolge (siehe Kapitel 3.3.1). Im Folgenden wird die Frage aufgeworfen, ob inversive Strukturen vor der Verbendstellung im vorliegenden DaF-Korpus auftreten; die vorherigen Untersuchungen auf den einzelnen Erwerbsstufen bestätigten dies.

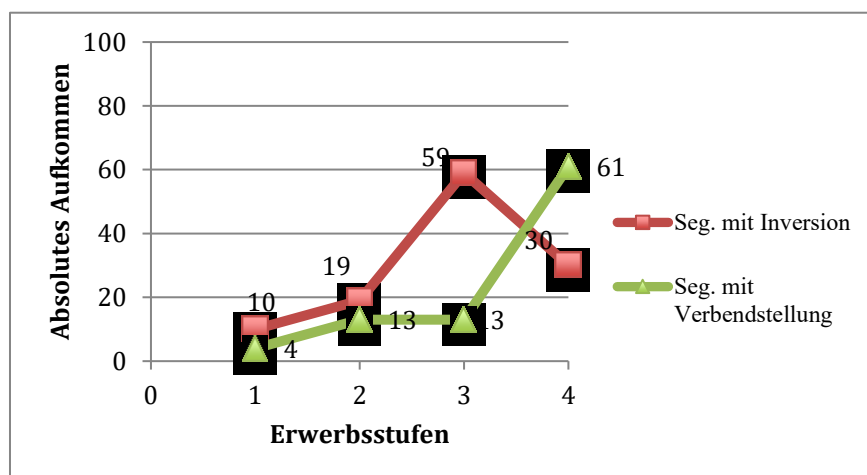


Abbildung 8: Absolute Häufigkeit: Segmente mit Inversion und Segmente mit Verbendstellung in den DaF-Lernertexten

Die Abbildung 8 zeigt ein deutlich häufigeres Aufkommen von inversiven Strukturen bis zur Erwerbsstufe 3 in den Lernertexten. Von 98 minimalen satzwertigen Einheiten treten auf der Erwerbsstufe 1 nur 4 Segmente mit Verbendstellung und 10 mit Inversion auf. Auf der Erwerbsstufe 3 sind es hingegen schon 59 Segmente mit Inversion und nur 3 mit Verbendstellung. Auf der Erwerbsstufe 4 sind die Segmente mit Verbendstellung doppelt so häufig wie die inversiven Strukturen zu verzeichnen. Somit lässt sich annehmen, dass sich die Lerner dem Erwerb der Segmente mit Verbendstellung widmen können, nachdem sie die inversiven Strukturen vollständig erworben haben. Auf der Erwerbsstufe 4 sind 21 % mehr inversive Strukturen als auf der Erwerbsstufe 3 zu verzeichnen.

Insgesamt deuten die Daten der indischen Lerner darauf hin, dass die produktive Verwendung der inversiven Strukturen vor der Verbendstellung möglich ist. Folglich schließt sich dieses Ergebnis auch hier an die Ergebnisse anderer DaZ-Studien in der Spracherwerbsforschung an (u. a. Clahsen 1984; Pienemann 1998; Grißhaber 2012b; Grißhaber 2012a; Fekete 2016), weist aber ein gegensätzliches Ergebnis zur DiGS-Studie auf.

Syntaktisch komplexe Strukturen in den Lernertexten

Um die syntaktische Komplexität der Lernertexte zu analysieren, wird der Anteil der Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung (Prof4/Segmente) der Texte durch die gesamte Segmentanzahl der Lernertexte auf der jeweiligen Erwerbsstufe geteilt. Abbildung 9 zeigt die absoluten Werte über die jeweiligen Erwerbsstufen verteilt.

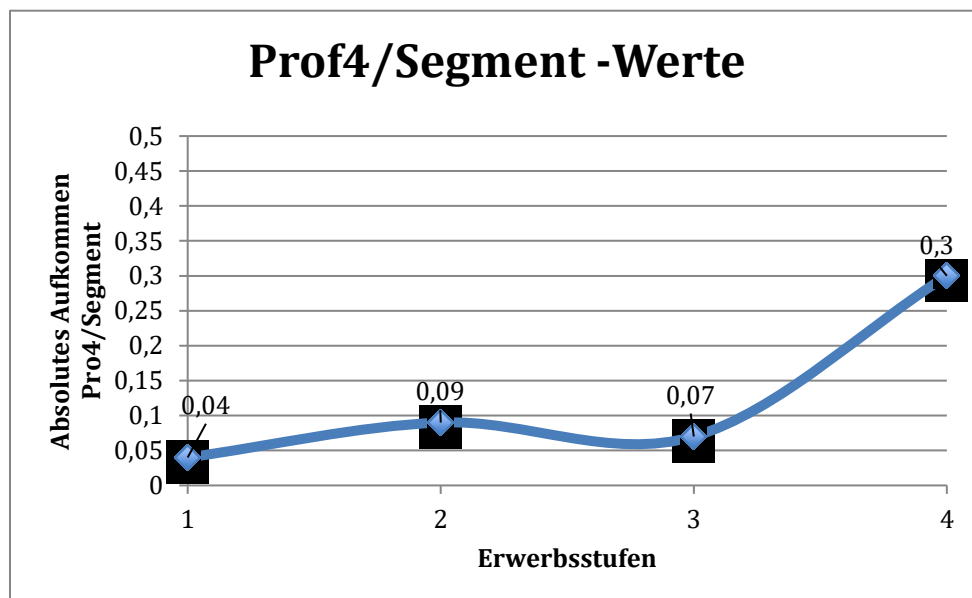


Abbildung 9: Absolute Werte: Prof4/Segment- Werte der indischen DaF-Lerner

Abbildung 9 kann entnommen werden, dass die Zahl der komplexen Konstruktionen (Prof4/Segment) in den Lernertexten auf den ersten beiden Erwerbsstufen ansteigt und dann leicht absinkt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lerner auf die Konstruktion der inversiven Strukturen konzentrieren und aus diesem Grund weniger Segmente mit Verbendstellung produzieren. Von der Erwerbsstufe 3 zu 4 ist wieder ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen.

9.3 Entwicklung des Wortschatzes in den Lernertexten

Die Verben aus Tabelle 37 sind aus sechs produzierten Lernertexten zum Bildimpuls *Jagdeifer und Reue* herausgezogen, um die Entwicklung des Wortschatzes von der Erwerbsstufe 2 zur Erwerbsstufe 4 darzustellen.

Lerner	Erwerbsstufe	Verben	Bildergeschichte
ChMK1	4	entscheiden; beobachten, fangen; finden; vorschlagen, kommen; zurückbringen; erleben; ausleeren; zuschauen; ankommen; aufschneiden; legen; bringen;	Jagdeifer und Reue
AyLK14	4	erzählen; spazieren gehen; fressen; weinen; denken; verstehen; fühlen; überraschen	Jagdeifer und Reue
SiMK3	4	aufstehen; bemerken; jagen; zeigen; schießen; weinen	Jagdeifer und Reue
VaNUK8	2	gehen; sehen; sterben	Jagdeifer und Reue
DeANUK7	2	gehen; sehen; weinen; sterben; nehmen; schießen	Jagdeifer und Reue
AiLK11	2	sagen, spielen, sterben, weinen	Jagdeifer und Reue

Tabelle 31: Deutschkenntnisse und Verben in Vergleichstexten: ES 2 und ES 4

Tabelle 31 zeigt, dass die Lernertexte auf der Erwerbsstufe 4 im Gegensatz zur Erwerbsstufe 2 deutlich mehr unterschiedliche Verben verwenden. Dabei handelt es sich nicht nur um grundlegende Verben wie *kommen* und *bringen*, sondern auch um spezifischere wie *aufschneiden*, *zuschauen*, *vorschlagen*, *beobachten*, *überraschen*, *verstehen*. Die Lernertexte auf der Erwerbsstufe 4 verfügen demnach über einen deutlich differenzierteren Wortschatz als die auf der Erwerbsstufe 2, wo bevorzugt grundlegendere Verben wie *sagen*, *kommen*, *gehen* und *weinen* benutzt werden. Diese Texte sind Beispiele für die Korrespondenz zwischen syntaktischer Komplexität und Wortschatz.

9.4 Zwischenfazit

Die Betrachtung der Entwicklung der syntaktischen Komplexität der indischen Lernertexte hat folgende Erkenntnisse erbracht: Mithilfe der Profilanalyse konnten die 46 Texte in vier Erwerbsstufen unterteilt werden. Die mit der Profilanalyse ermittelte syntaktische Komplexität korrespondiert jeweils mit der produzierten Textmenge und der Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten: Je höher die Zahl der komplexen Muster ≥ 3 desto mehr minimale satzwertige Einheiten sind im Text zu verzeichnen. Durch die Bestätigung des Zusammenhangs zwischen den Äußerungen und der erreichten syntaktischen Komplexität kann festgehalten werden, dass sich die Beurteilung nach syntaktischer Komplexität als tragfähig erweist (Grießhaber 2013: 170).

Ein Blick auf die Orthografie als weiteren Faktor für die schriftliche Sprachentwicklung zeigt, dass der Fehleranteil in den Lernertexten (mit einer Ausnahme auf der Erwerbsstufe 2) mit steigender Erwerbsstufe sinkt. Zudem hat ein Blick auf die Entwicklung des Wortschatzes gezeigt, dass die Lernertexte auf der Erwerbsstufe 4 einen differenzierteren Wortschatz aufweisen als auf der Erwerbsstufe 2. Diese Lernertexte sind folglich Beispiele für die Korrespondenz zwischen syntaktischer Komplexität und Wortschatz.

Die inversiven Strukturen kommen in den indischen DaF-Texten vermehrt vor der Verbendstellung vor. Es scheint, als würden die Lerner die Segmente mit Verbendstellung erst vollständig beherrschen, nachdem sie die inversiven Strukturen verinnerlicht haben. Die Daten der indischen DaF-Lerner deuten folglich darauf hin, dass die produktive Verwendung der Inversion vor der Verbendstellung möglich ist. Folglich schließt sich dieses Ergebnis auch hier an die Forschungsergebnisse anderer DaZ-Studien in Bereich der Spracherwerbsforschung an (u. a. Clahsen 1984; Pienemann 1998; Griebhaber 2012b; Griebhaber 2012a; Fekete 2016), steht aber im Gegensatz zum Ergebnis der DiGS-Studie.

Insgesamt lässt sich auf Basis der 46 Lernertexte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Textumfang, syntaktischer Komplexität und Differenziertheit des Wortschatzes erkennen. Zudem stimmen diese Ergebnisse mit den tatsächlichen Klassenniveaus und den Einschätzungen der unterrichtenden Lehrer in Bezug auf die Deutschkenntnisse überein.

Laut GRIEBHABER kann mit der Profilanalyse auch die Verfügbarkeit von grammatischen Strukturen ermittelt werden, d. h., es lässt sich messen, dass mit jeder Struktur das Repertoire an grammatischen Mitteln wächst (Griebhaber 2010b: 166). Dies wird im nächsten Abschnitt genauer untersucht, indem die Verwendung des Kasus auf den jeweiligen Erwerbsstufen untersucht wird. Auf Basis der in diesem Kapitel erfolgten Zuteilung bilden sich Gruppen für die Untersuchungen der folgenden Kapitel.

10. Grammatikalität in den Lernertexten

In diesem Kapitel steht die Frage nach der Grammatikalität in den Lernertexten des indischen DaF-Korpus im Mittelpunkt. Die Untersuchung erfolgt in Anlehnung an die in Kapitel 3.3 vorgestellten DaF-Studien, mit dem Fokus auf dem Kasusgebrauch. Die schriftlichen Lernertexte des erhobenen DaF-Korpus bilden die Grundlage dieser Untersuchung. Neben den richtigen Formen werden auch die abweichenden Kasusformen erfasst. Von den drei Kategorien Numerus, Genus und Kasus wird vom Kasus erwartet, dass er am schwersten für die indischen

Lerner zu erfassen sein wird. Der Kasus drückt im Gegensatz zum Numerus mit seiner semantischen Funktion und dem arbiträr gebildeten Genus überwiegend syntaktische Funktionen aus (Diehl et al. 2000: 227). Die Schwierigkeit stellt sich hier folglich in der nicht offensichtlichen Markierung der Flexive.

Nach einer Gegenüberstellung der Progression der Kasusformen durch das Curriculum in Indien und in der Schweiz wird der Akkusativ- Dativ und Genitivgebrauch in den Lernertexten untersucht. Die Präpositionalphrasen werden in einem folgenden Abschnitt separat untersucht. Dies basiert auf folgender Annahme: Zum einen wird – wie in der DiGS-Studie – angenommen, dass der Kasuserwerb in beiden Typen Nominalphrasen unterschiedlich verläuft. Zum anderen werden in den Nominalphrasen mehr Akkusativ- als Dativkontexte erwartet. Bei den Präpositionalphrasen werden hingegen Dative ebenso häufig wie Akkusative erwartet. Zudem soll die Frage beantwortet werden, ob der Dativ in der Präpositionalphrase früher als in der Nominalphrase erworben wird. Im folgenden Schritt wird untersucht, ob der Genitiv in den Lernertexten verwendet wird. Auch hier wird die DiGS-Studie (Diehl et al. 2000), die Studie von BALLESTRACCI (2007) sowie die Studie zur Grammatikalität der Lerner Sprache von FEKETE (2016) zur Untersuchung der Kasusformen hinzugezogen, um zu vergleichen, inwiefern sich die Erwerbsreihenfolge der indischen Lerner von denen der anderen Lerner unterscheidet oder ob sich Ähnlichkeiten abzeichnen.

Die Frage, die sich zudem stellt, ist, ob und wann abweichende Kasusformen realisiert werden und ob sich Unterschiede je nach Erwerbsstufe abzeichnen. Zudem wird untersucht, ob sich das 1-Kasus-System zu einem 4-Kasus-System entwickelt (vgl. Baten & Lohtman 2014).

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Anschluss mit den Resultaten des vorherigen Kapitels in Relation gesetzt, um herauszufinden, wie sich der Korrektheitsgrad des Kasusgebrauch (Grammatikalität) im Vergleich zur Komplexität der Texte stellt. Der Zusammenhang zwischen steigender Strukturkomplexität und der Morphologie wurde bereits in einigen Studien nachgewiesen (Grießhaber 2014: 12) und soll auch in dieser Studie behandelt werden. Die Hypothese von DIEHL ET AL., dass das Verinnerlichen des Kasus erst nach erfolgreichem Erwerb von Verbmorphologie und Verbposition möglich ist, wird hinzugezogen und dahingehend für diese Studie geprüft, ab welcher Erwerbsstufe der Kasus korrekt angewendet wird.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Unterscheiden sich die Erwerbsreihenfolgen des Kasus der indischen Lerner von den Ergebnissen der DiGS-Studie und FEKETE oder gibt es Ähnlichkeiten zur Studie von BALLESTRACCI?
2. Wird der Dativ in Präpositionalphrasen früher als in Nominalphrasen erworben?
3. Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der erreichten syntaktischen Komplexität und der morphologischen Korrektheit erkennen?

10.1 Erwerbsreihenfolge Kasus in Indien und in der Schweiz

Im Folgenden wird zunächst die Erwerbsreihenfolge des Kasus bei DIEHL ET AL. und den indischen Lernern vorgestellt. Dafür folgt eine Tabelle mit dem Kasuserwerb der DiGS-Studie und den Lernern der Schule und des Goethe-Instituts im Überblick. Die Untersuchung von FEKETE (2016) wurde nicht in die Übersicht aufgenommen, da sie in ihrer Arbeit herausfand, dass die Phasen den in der DiGS-Studie beobachteten Phasen entsprechen.

Erwerbsreihenfolge	DiGS-Studie	Schule	Goethe-Institut
1-Kasus-System Nominativ	Phase I: Nominativ	Nominativ	Nominativ
	Phase II: 1-Kasus-System (beliebig verteilte N-, A-, D-Formen)		
2-Kasus-System Nominativ und Akkusativ	Phase III: Nominativ und Akkusativ 1. Progression der Präpositionen durchs Curriculum 2. Progression des Objektkasus durchs Curriculum	Nominativ und Akkusativ 1. Progression des reinen Objektkasus durchs Curriculum 2. Progression der Präpositionen durchs Curriculum	Nominativ und Akkusativ 1. Progression des reinen Objektkasus durchs Curriculum 2. Progression der Präpositionen durchs Curriculum
3-Kasus-System (N+A+D)	Phase IIII: Curriculare Progression des Dativs als Objektkasus	Curriculare Progression des Dativs als Objektkasus	Curriculare Progression des Dativs als Objektkasus

Tabelle 32: Übersicht Erwerbsreihenfolge Kasus DiGS-Studie und indischer Lerner im Vergleich (vgl. Diehl et al. 2002: 232–236)

In der DiGS-Studie wurden (wie im gesamten DiGS-Projekt) normgerechte und abweichende Formen gezählt; so verhält es sich auch in dieser Studie.

„Da es hier um den konzeptuellen Aspekt der Kasuszuweisung geht, ist dabei nicht die morphologische Realisierung, sondern richtige bzw. falsche Kasuswahl ausschlaggebend“ (Diehl et al. 2000: 228).

Folgende Probleme bei der Ermittlung der Phrasen nennen DIEHL ET AL.:

1. Satzbaupläne im Deutschen, die weder Akkusativ- noch Dativobjekt enthalten,

2. geringe Schreibfreudigkeit der Testpersonen,
3. unterschiedliche Eignung von Texten für die Verwendung von Akkusativ und Dativ in Nominalphrasen (Diehl et al. 2000: 230-231).

Die Tabelle 32 zeigt, dass sich die Erwerbsreihenfolgen der DaF-Lernenden der DiGS-Studie und der Lerner in Indien im Groben gleichen. An erster Stelle wird das 1-Kasus-System mit dem Nominativ im Unterricht durch die Progression durchs Curriculum eingeführt. Es folgt das 2-Kasus-System mit dem Akkusativ. Hier unterscheiden sich die Genfer Schulen von den indischen Sprachinstituten. Laut der DiGS-Studie wird in der Schweiz zuerst der Akkusativ in Verbindung mit Präpositionen eingeführt und erst an zweiter Stelle der reine Objektkasus, zuerst als Akkusativ und dann als Dativ (Diehl et al. 2000). In der untersuchten indischen Schule und am Goethe-Institut erfolgt die Einführung des Akkusativs zuerst mit dem reinen Objektkasus, dann erst werden Akkusativpräpositionen eingeführt. Das 3-Kasus-System mit der Einführung des Genus erfolgt danach wieder identisch (vgl. Diehl et al.).

Der Kasuserwerb beginnt laut DIEHL ET AL. erst dann wirklich, wenn die Satzmodelle (Verbstellung) beinahe vollständig erworben sind. Auch die ständige Behandlung des Kasus im Unterricht ändert daran nichts (vgl. Diehl et al. 2000: 226). Laut DIEHL ET AL. werden erst in Phase 4 der Akkusativ und der Dativ funktional differenziert. Übertragen auf diese Studie würde dies Folgendes bedeuten: Auf den Erwerbsstufen 1 bis 3 sind wenig korrekte Akkusativ- und Dativrealisierungen zu finden, dagegen ausschließlich korrekt realisierte Nominativformen. Die korrekten Akkusativ- und Dativrealisierungen sollten dann mit steigender Erwerbsstufe ebenfalls steigen. Laut GRIEBHABER beklagen Lehrpersonen im Mündlichen und im Schriftlichen falsche Kasusverwendungen selbst auf fortgeschrittenem Sprachniveau (Grießhaber 2006b: 158). Ob diese Beobachtung auch auf die indischen Lerner zutrifft, soll mithilfe des vorliegenden Lernerkorpus untersucht werden.

10.2 Grammatikalität in der Lernaltersprache Deutsch

10.2.1 Akkusativvorkommen

Zunächst sollen die Akkusativverwendungen untersucht werden. Tabelle 33 gibt eine Übersicht über die Akkusativverwendung in den Texten der indischen Lerner.

	msE \bar{x}	kompl. Muster $\geq 3 \bar{x}$	AKK \bar{x}	V	AKK \checkmark %	V
ES 4	16,6	7,2	8,2	+0,6	60 %	+21 %
ES 3	15,4	6	7,6	+0,6	39 %	-3 %
ES 2	11	2,5	7	+2,5	42 %	-11 %
ES 1	9,8	1	4,5		53 %	

Tabelle 33: Realisierung des Akkusativs in den Lernertexten

Legende: msE \bar{x} : minimale satzwertige Einheiten im Mittelwert
 kompl. Muster $\geq 3 \bar{x}$: Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
 AKK \bar{x} : Realisierungen Akkusativ im Mittelwert
 AKK \checkmark %: Akkusativ korrekt in Prozent
 V: Veränderungen der jeweiligen Spalte

Zunächst wird deutlich, dass der Akkusativgebrauch pro Text über die Erwerbsstufen 1–4 steigt (Spalte: AKK \bar{x}). Die Betrachtung des korrekt realisierten Akkusativaufkommens hingegen zeigt ein anderes Bild: Auf der Erwerbsstufe 1 werden von 4,5 Akkusativrealisierungen im Mittelwert 53 % pro Text korrekt angewendet, also wird nur rund jeder zweite Akkusativ richtig gebildet (siehe Tabelle 38 *Akk* \checkmark %). Trotz des vermehrten Akkusativgebrauchs sinkt die Prozentzahl des korrekt gebildeten Akkusativs pro Text von der Erwerbsstufe 1–3 und steigt erst wieder auf der Erwerbsstufe 4.

Im Gegensatz dazu steigen die Textlänge und die Komplexität der Texte über die Erwerbsstufen 1–3. Die Ergebnisse lassen somit vermuten, dass der korrekte Kasusgebrauch hinter der restlichen Entwicklung zurückbleibt.

Anhand dieser Befunde ließe sich zunächst darauf schließen, dass die Probanden auf den ersten zwei Erwerbsstufen bereits über ein 2-Kasus-System verfügen, was der Erwerbsphase III bei der DiGS-Studie entspräche. Doch diese Annahme bestätigt sich hier aufgrund der Anzahl des korrekt gebildeten Akkusativs nicht. Vielmehr scheint es, dass es sich – wie in der Phase I bei BALLESTRACCI – um überwiegend unsystematische Flektionen handelt. Bei den einzeln korrekt realisierten Akkusativen handelt es sich offensichtlich um einen kurzzeitigen Übungseffekt oder ein erlerntes Muster, das einzelne korrekt gebildete Akkusative hervorbringt (vgl. Diehl et al. 2000: 233).

So wird beispielsweise bei LaAK7 auf der Erwerbsstufe 2 der Akkusativ im zweiten Satz korrekt realisiert, der Nominativ im ersten Satz hingegen wird falsch mit einem Akkusativ gebildet.

ES 1: LaAK7: Plötzlich hat einen großen Fisch gekommen und hat den kleinen Fisch
 gegessen

Dieses Phänomen konnten auch DIEHL ET AL., BALLESTRACCI und FEKETE in ihren Daten beobachten. Knapp drei Viertel der nicht richtig realisierten Nominative in FEKETES Lernertexten werden durch einen Akkusativ ersetzt (Fekete 2016: 171). Auch bei BALLESTRACCI wird auf der Phase I der Akkusativ auf alle im Mittelfeld auftretenden Nominalphrasen realisiert, unabhängig davon, welche Rolle sie im Satz spielen (Ballestracci 2007: 22).

Der falsch gebildete Kasus im Segment *wir kochen der Fisch* ist ein Beispiel für eine frühe Erwerbsstufe. Dieses Segment ist in drei unterschiedlichen Lernertexten auf den ersten drei Erwerbsstufen vorzufinden.

ES 1: ApMK5:	wir kochen der Fisch
ES 2: La AK7:	Er wollte der Fisch nicht killen
ES 3: SuAK9:	Ich freue mich für der Fisch

Auf den ersten drei Erwerbsstufen sind Segmente zu finden, in denen statt des Akkusativs (*den Fisch*) der Nominativ (*der Fisch*) verwendet wird. Diesen Beispielen kann entnommen werden, dass die Lerner bis zur Erwerbsstufe 3 die Kasus Akkusativ und Dativ immer wieder durch den Nominativ realisieren. Die frühen Erwerbsstufen scheinen folglich dadurch charakterisiert, dass die Lerner zu entdecken scheinen, dass es unterschiedliche Endungen im Deutschen gibt, wobei die Bedeutungen dieser Formen für sie noch unklar sind. Das folgende Beispiel zeigt, dass selbst auf der Erwerbsstufe 4 der Akkusativ noch durch den Nominativ realisiert wurde. Es scheint demnach, dass selbst auf der fortgeschritteneren Erwerbsstufe der korrekte Kasusgebrauch Probleme bereitet.

ES 4: ShAK4:	aber mein Neffe fühlte traurig für der Fisch und der fisch in dem See geworfen.
--------------	--

Der Anteil der korrekten Akkusativrealisierungen sinkt von Erwerbsstufe 1–3 und steigt auf der Erwerbsstufe 4 deutlich. Dort werden 60 % von im Durchschnitt 8,2 Akkusativformen korrekt realisiert. Vor allem auf den früheren Erwerbsstufen gibt es somit eine große Anzahl fehlerhafter Akkusativrealisierungen. Diese Ergebnisse weisen Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen aller drei im theoretischen Teil vorgestellten DaF-Studien auf. Die Schwierigkeit des Kasuserwerbs scheint demnach auch in diesem DaF-Korpus nicht an den typologischen Unterschieden zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache, sondern an der Komplexität der deutschen Kasusmorphologie zu liegen.

10.2.2 Dativvorkommen

Im nächsten Schritt wird die Dativverwendung untersucht. Tabelle 39 gibt eine Übersicht über die Dativrealisierungen in den Texten der indischen Lerner. Zunächst zeigt sich, dass der Dativ deutlich seltener als Akkusativ zu verzeichnen ist.

	msE \bar{x}	kompl. Muster ≥ 3 \bar{x}	DAT \bar{x}	V	DAT \checkmark %	V
ES 4	16,6	7,2	4	+0,9	75 %	+24
ES 3	15,4	6	3,1	+0,1	51 %	+9
ES 2	11	2,5	3	+1	40 %	-18
ES 1	9,8	1	2		58 %	

Tabelle 34: Realisierung des Dativs in den Lernertexten

Legende: msE \bar{x} : durchschnittliche Anzahl minimaler satzwertige Einheiten
 kompl. Muster ≥ 3 \bar{x} : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
 DAT \bar{x} : Realisierungen des Dativs im Mittelwert
 DAT \checkmark %: Dativ korrekt in Prozent
 V: Veränderungen der jeweiligen Spalte

Wie Tabelle 34 zeigt, ist auch beim Dativ auf den frühen Erwerbsstufen eine unsystematische Flexion zu erkennen. Dies entspricht der Phase II der DiGS-Studie und der Phase I bei BALLESTRACCI.

Auf der Erwerbsstufe 1 wird der Dativ im Durchschnitt nur knapp zweimal pro Text realisiert, davon mindestens einmal falsch. Nur 58 % des Dativaufkommen auf der Erwerbsstufe 1 sind korrekt realisiert.

Außerdem wird auf den Erwerbsstufen 2 und 3 nur nahezu jeder zweite Dativ korrekt gebildet (Erwerbsstufe 2: 40 %; Erwerbsstufe 3: 51 %). Es handelt sich also vermutlich um zufällig vereinzelt korrekte Realisierungen. Diese korrekten Realisierungen kommen über lexikalisch gelernte kasusmarkierte Floskeln und feste Wendungen auf den Erwerbsstufen 1 und 2 nicht hinaus. (Einige Beispiele dazu sind die Präpositionalphrasen im Dativ: am Wochenende, am Sonntag, am Abend, am Meer). Der Dativ wird folglich auf den Anfängerniveaus entweder unsystematisch oder systematisch in festen Wendungen eingesetzt. Trotz des Anstiegs der Textlänge und der Komplexität der Texte steigert sich der korrekte Gebrauch des Dativs erst ab der Erwerbsstufe 4 auf 75 %. Es ist ebenfalls zu vermuten, dass auch der korrekte Kasusgebrauch hinter der restlichen lernersprachlichen Entwicklung hinterherhinkt.

Ein Lerner hat den Dativ zwar angewendet, jedoch durch eine andere Kasusform (Akkusativ) ersetzt:

ES 2: TeANUK9:

Letzte Woche war ich mit mein Sohn in den Wald.

Die häufigsten Kasusformen, die anstelle des Dativs verwendet werden, sind Nominativ und Akkusativ. So wird der Nominativ schon auf den frühen Erwerbsstufen realisiert und der Akkusativ als Ersatzform des Dativs ab der Erwerbsstufe 2.

ES 3: Galk13: ich wollte ihn eine Geschichte erzählen.

Es gibt auch eine Belegstelle für eine Akkusativform auf der Erwerbsstufe 4, die fälschlicherweise durch den Dativ ersetzt wurde:

ES 4: Aylk14: Das Kind sah ihm auch.

Der Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ scheint auch auf den fortgeschrittenen Erwerbsstufen noch nicht klar zu sein, sodass es zu Verwechslungen kommt.

Auf Erwerbsstufe 4 sind durchschnittlich drei von vier Dativrealisierungen pro Text korrekt. Hier ist eine deutliche Steigerung zu den Erwerbsstufen 1 und 2 zu verzeichnen. Die Zahl der korrekten Realisierungen des Dativs steigt folglich mit den Erwerbsstufen.

ES 4: CaANUK6: und ein Jung und sein Vater waren in einem Wald spazieren.

Im folgenden Beispiel kann zunächst vermutet werden, als würde der Lerner den Dativ mit dem Akkusativ verwechseln. Bei weiterer Überlegung könnte es auch so ausgelegt werden, dass der Lerner den Fluss nicht als Ziel (Akkusativ) des Werfens sieht, sondern als das Resultat des Werfens, nämlich als den Behälter ansieht.

ES 4: SaAK6: Mein Vater hat der Fisch in dem Fluss zurück geworfen.

Eine wichtige Beobachtung ist, dass auf der Erwerbsstufe 3 Akkusativ und Dativ erstmals zusammen in einem Satz benutzt werden, was die Notwendigkeit der Differenzierung durch die Morphologie hervorruft. Allerdings wird bei einem Aufkommen von 13 Mal Akkusativ und Dativ die Kasus jeweils nur 3 Mal korrekt realisiert.

ES 3: TaLK9: und ich fuhr nach Bandpuh mit meiner Familie,

ES 3: BhANUK6: Gestern habe ich mit meinem Bruder in den Garten gegangen.

Auch auf der Erwerbsstufe 4 werden im Satz mit 8 Akkusativ- und 4 Dativrealisierungen nur jeweils 2 davon richtig realisiert (siehe Beispiel SiANUK3 und NaLK4). Dies lässt darauf schließen, dass die Lerner mit dem gemeinsamen Akkusativ- und Dativgebrauch selbst auf der Erwerbsstufe 4 noch überfordert sind.

ES 4: SiANUK3: Endlich hat das Enkelkind einen kleinen Hasen (Akk. korrekt) neben dem Baum gesehen. (Dativ korrekt)

ES 4: NaLK4: Heute früh morgens hatte ich mit meinem Opa (Dativ korrekt) in den Wald gegangen. (Akk. korrekt)

Das folgende Beispiel zeigt ein Segment eines Lernertextes auf der Erwerbsstufe 3. Dabei sind alle Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) falsch gebildet. Der Nominativ wurde als Akkusativ realisiert (*den Junge*), der Akkusativ als Dativ (*dem Hase*) und der Dativ als Akkusativ (*in seinen Garten*). Dies zeigt, dass auch auf der Erwerbsstufe 3 immer noch Probleme mit dem Kasus bestehen. Besonders scheinen diesem Lerner die Sonderregeln der Substantivdekliniation ein Problem zu bereiten, da *der Junge* ebenso wie *der Hase* im Akkusativ die Endung *-en* haben.

ES 3: SoLK7:

Am Ende beerdigte den Junge dem Hase in seinen Garten

Anhand der Abbildung 10 lässt sich ein Anstieg der Akkusativ- und Dativrealisierungen über die Erwerbsstufen verzeichnen. Hier wurden lediglich die korrekten Realisierungen abgebildet. Es zeigt sich, dass der Akkusativ von den Lernern früher vermehrt und korrekt realisiert wird.

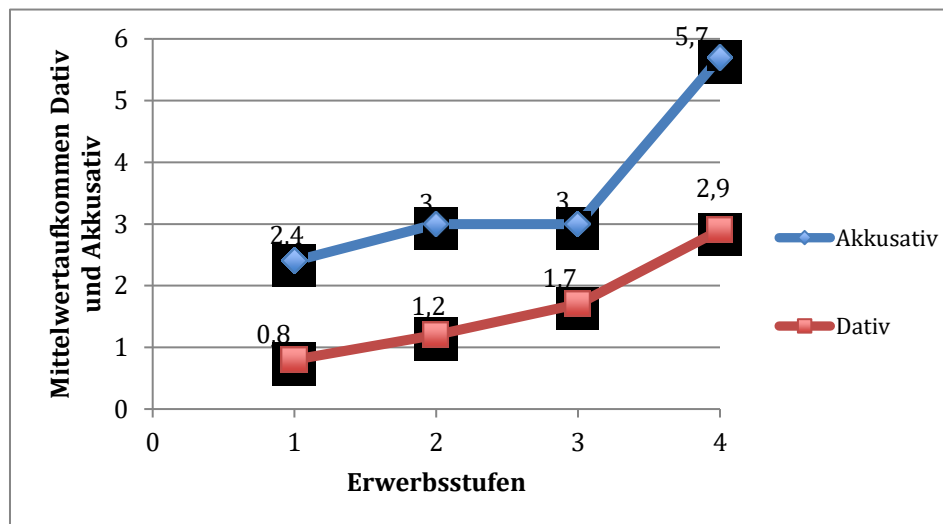


Abbildung 10: Anstieg korrekter Akkusativ- und Dativrealisierungen über die Erwerbsstufen

Im Vergleich zum Akkusativaufkommen ist die Anzahl der Dativformen in den Lernertexten geringer. Insgesamt sind 319 Belegstellen für den Akkusativ im DaF-Korpus zu finden und nur 144 Dativformen.

Da sich auf den frühen Erwerbsstufen und sogar noch auf der Erwerbsstufe 4 eine große Anzahl fehlerhafter Dative zeigt, weisen auch diese Ergebnisse auf Ähnlichkeiten zu den Resultaten der Genfer DiGS-Studie und der Studie von FEKETE hin. Auch hier scheinen die Probleme beim Kasuserwerb nicht an den typologischen Unterschieden zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache zu liegen, sondern an der Komplexität der deutschen Kasusmorphologie. KLEIN GUNNEWIEK sieht es als plausibel an, dass syntaktische und morphologische Strukturen nicht so leicht erlernbar sind wie inhaltliches Sprachwissen. Dies würde einen Erklärungsansatz bieten, auch dafür, dass hartnäckig fortlaufende Fehler im syntaktischen und morphologischen Bereich auftreten (Klein Gunnewiek 2000: 203).

10.2.3 Genitivvorkommen

Das Genitivvorkommen in den Lernertexten beschränkt sich auf zwei Lernertexte auf der Erwerbsstufe 4. Keines dieser Genitivvorkommen wurde korrekt realisiert.

ES 4: SiANUK3: das das Blut des Hases langsam in die Erde geht

ES 4: ChMK1: Opa hat gleich die trenende Augen dem Jungen gesehen

Die Regel des Genitivs scheint dem Lerner klar zu sein, jedoch hat er die Substantivdeklination falsch realisiert, da er anstelle *des Hasen des Hases* schreibt. Die Besonderheit, dass das Wort mit *-e* endet und somit der Genitiv nicht mit *-es*, sondern mit *-en* gebildet wird, scheint der Lerner nicht zu wissen. Genauso verhält es sich beim zweiten Beispiel.

Setzt man die Genitivverwendung mit der Wortstellung in Relation, wird deutlich, dass die ersten Versuche der Genitivbildung auf der Erwerbsstufe 4 auftreten, wenn die Satzkonstruktion mit Verbendstellung bereits erlernt ist. Somit wird der Genitiv erst im Rahmen von komplexen Satzmustern verwendet.

Die seltene Anwendung des Genitivs – auch auf der Erwerbsstufe 4, wo bereits komplexe Satzmuster erworben wurden – ist verwunderlich, da im Goethe-Institut der Genitiv in Verbindung mit Namen auf der Stufe A2 und der Genitiv mit Präpositionen auf Stufe B1 eingeführt wird und folglich mindestens vier von fünf Klassen bereits alle vier Kasusformen kennen und anwenden sollten. Betrachtet man aber die Ergebnisse von DIEHL ET AL. und FEKETE, zeigt sich, dass auch die Schweizer und ungarischen DaF-Lernenden trotz intensiver Behandlung im Unterricht den Erwerb des Kasus nicht vollständig bewältigt haben und infolgedessen das Genus auch dort nur am Rande betrachtet wird (Fekete 2016: 207).

Auf die Frage an Lehrerin D, weshalb der Genitiv nicht benutzt wird, zeigt sie sich zwar überrascht, da alle ihre Schüler den Genitiv kennen müssten, gibt aber an, dass viele Lerner ihn oft durch *von* + Dativ ersetzen.

ES 4: MaLK1: Jetzt bleibe ich bei meine Oma und Opa in der nahe von dem Wald.

Insgesamt lässt sich folglich über die Erwerbsstufen ein Ausbau des deutschen Kasus-System erkennen: von einem 1-Kasus- (Nominativ) zu einem 2-Kasus-System (Nominativ und Akkusativ) mit der Erweiterung durch den Dativ (3-Kasus-System) und ab der Erwerbsstufe 4 auch der Beginn des 4-Kasus-Systems (mit Genitiv).

10.2.4 Dativ in Präpositionalphrasen

Der folgende Abschnitt beschränkt sich auf den Kasusgebrauch in Präpositionalphrasen. Untersucht wird der Anteil präpositionaler Dative in den Lernertexten. BATEN & LOCHTMAN weisen in ihrer Studie auf die Bedeutung der Präpositionalphrase hin (Baten & Lochtmann 2014). Ihrer Meinung nach spielt sie beim Lernen des Deutschen eine wichtige Rolle, da sie als Wegbereiter für den Erwerb des Akkusativs und des Dativs in Nominalphrasen dient.

Auf allen Erwerbsstufen tritt die Präposition mit Dativ (*nach*) auf. Allerdings zeigt sich auf der Erwerbsstufe 1, dass es sich von den sieben Versionen fünfmal um den festen Begriff *nach Hause* handelt. Hier scheint es sich viel mehr um ein erlerntes Muster zu handeln als um eine bewusst gesetzte Präpositionalphrase. Des Öfteren wurde die Präposition *nach* falsch eingesetzt, wie dieses Beispiel zeigt:

ES 1: ViMK9: Sie gehen nach dem Teich.

Hier scheint es, als habe sich der Lerner (ViMK9) an der klassischen deutschen Literatur orientiert, in der diese Verwendung noch häufiger zu finden ist. Der Lerner hat im Fragebogen angegeben, dass er Deutsch lernt, um die deutsche Literatur im Original zu lesen. Dies würde für diese Vermutung sprechen.

Drei Lerner auf der Erwerbsstufe 3 verwenden Präposition mit Dativ (*nach*), die mit dem bestimmten Artikel nicht verflochten ist. Damit zeigt sich, dass auch auf der Erwerbsstufe 3 noch vermehrt Kasusfehler auftauchen.

ES 3: RaAk8: Danach hatten wir nach dem Fluss gegangen.

ES 3: SoLK7: Der Junge griff nach den Hase

ES 3: TeANUK9: Nach diese Erfahrung

	msE \bar{x}	kompl. Muster ≥ 3	DAT \bar{x}	DAT $\checkmark \bar{x}$	DAT $\checkmark \%$	Anzahl präpositionaler Dativ \bar{x}	Anteil präpositionaler Dativ $\%$
ES 4	16,6	7,2	4	3	75 %	3,25	79 %
ES 3	15,4	6	3,1	1,6	51 %	2,25	72 %
ES 2	11	2,5	3	1,2	40 %	2,9	92 %
ES 1	9,8	1	2	0,8	58 %	1,7	85 %

Tabelle 35: Realisierung des präpositionalen Dativs in den Lernertexten

Legende: msE \bar{x} : durchschnittliche Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten
 kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
 DAT \bar{x} : Realisierungen Dativ im Mittelwert
 DAT $\checkmark \bar{x}$: Dativ korrekt im Mittelwert
 DAT $\checkmark \%$: Realisierungen Dativ korrekt in Prozent
 Anteil präpositionaler Dativ \bar{x} : im Mittelwert
 Anteil präpositionaler Dativ $\%$: in Prozent

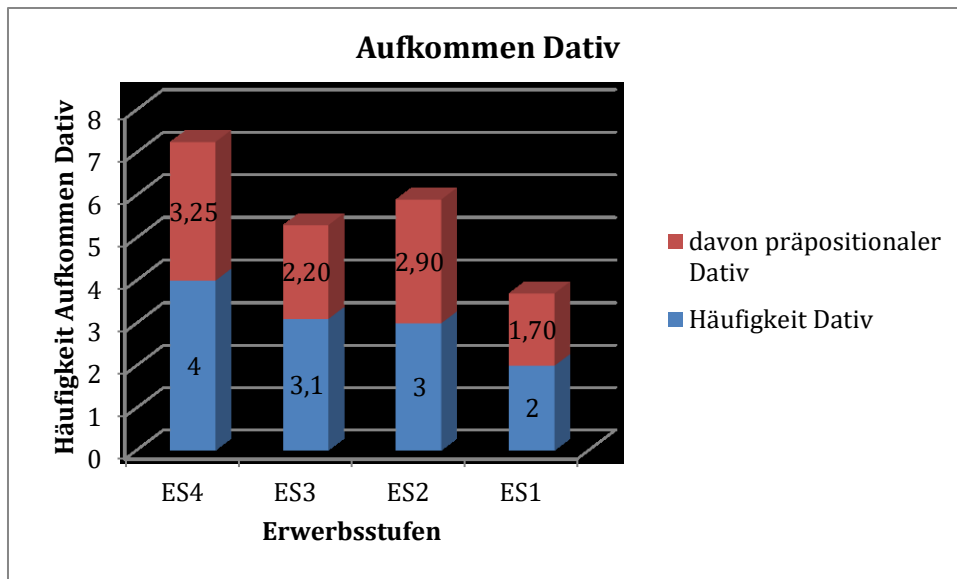


Abbildung 11: Aufkommen präpositionaler Dative in den Lernertexten

Abbildung 11 zeigt das Aufkommen präpositionaler Dative in den Lernertexten. Es wird deutlich, dass die indischen Lerner den Dativ in Präpositionalphrasen bereits auf den frühen Erwerbsstufen benutzen. Es zeigt sich sogar ein sehr hohes Aufkommen des präpositionalen Dativs auf allen Erwerbsstufen. Dativobjekte liegen auf jeder Erwerbsstufe bei unter 30 %, während die präpositionalen Dative mit über 70 % auf allen Erwerbsstufen fast mehr als dreimal so häufig vertreten sind. Hier scheint sich die These zu bestätigen, dass der Dativ in Präpositionalphrasen vor dem Dativ in Nominalphrasen benutzt wird.

In Bezug auf den Dativwerb werden präpositionale Dative laut GRIEBHABER (2002–2005) als Erstes im Deutschunterricht vermittelt, was das hohe Aufkommen selbst auf den niedrigeren Niveaus rechtfertigen würde. Überwiegend sind hier temporale, lokale und pronominale Präpositionalphrasen vertreten. Ein Beispiel für die Anwendung des Dativs auf frühen Erwerbsstufen ist der Ausschnitt aus dem folgenden Lernertext der Erwerbsstufe 2:

ES 2: RAMK10: Vorgestern haben meine kleine Bruder Lukas und mein Onkel eine fisch
gefangen in den fluss

Dieses Beispiel zeigt, dass in diesem Lernertext der Dativ in Präpositionalphrasen schon auf der Erwerbsstufe 2 vorkommt, jedoch nicht richtig realisiert wird. Somit kann vermerkt werden, dass der präpositionale Kasus eine Rolle bei der Aneignung des deutschen Kasus-Systems spielen könnte. Dies könnte das hohe Aufkommen präpositionaler Dative in dieser Untersuchung rechtfertigen, denn die Ergebnisse zeigen, dass die indischen DaF-Lerner Dative in Präpositionalphrasen bereits auf den frühen Niveaustufen benutzen und die Korrektheit mit den Erwerbsstufen zunimmt.

Auf der Erwerbsstufe 1 kommen durchschnittlich zwei Dative pro Text vor, und zwar so gut wie ausschließlich präpositionale Dative, auf der Erwerbsstufe 2 sind dies sogar 2,9 von 3 Dativen. Auf den Erwerbsstufen 3 und 4 geht der Anteil der präpositionalen Dative leicht zurück. Immerhin ist auf der Erwerbsstufe 3 ein Mittelwert von 2,9 von 3 und auf der Erwerbsstufe 4 ein Mittelwert von 3,25 von 4 präpositionalen Dativen zu verzeichnen.

Die restlichen Dativaufkommen auf der Erwerbsstufe 1 und 2 sind feste Wendungen wie das Präpositionalobjekt *am Sonntag*. Es gibt keine weiteren Satzmodelle mit Dativ auf diesen beiden Erwerbsstufen.

Auf den Erwerbsstufen 3 und 4 handelt es sich bei den restlichen Dativen ($0,75 \bar{x}$) um korrekt realisierte Dativobjekte, wie das folgende Beispiel zeigt.

ES 3: MuANUK3: Jack hat ihm einen Hase gezeigt

Auf den Erwerbsstufen 3 und 4 werden im Gegensatz zu den ersten beiden Erwerbsstufen vermehrt kaskorrekte Präpositionalphrasen mit der Präposition *mit* gebildet. Von ihnen ist weniger anzunehmen, dass es sich um Chunks handelt (Diehl et al. 2000: 294).

ES 4: SaAK6: Mein vater wollte ein Gericht mit dem Fisch kochen,

ES 4: ViLK6: Ich wollte mit dem Kaninchen spielen.

FEKETE (2016) macht deutlich, dass Präpositionen einen bedeutenden Zwischenschritt beim Erwerb der Akkusativ- und Dativ-Opposition verkörpern. Dies bestätigt AHRENHOLZ (2008). Der Dativ bei Präpositionen wird als „Normalkasus“ bezeichnet, weshalb es nicht überraschend ist, dass DaF-Lerner Dativformen anscheinend zuerst in Präpositionalkontexten verwenden (Ahrenholz 2008: 181).

Trotz des sehr hohen Aufkommens von Präpositionalphrasen in den Lernertexten zeigt sich im Gegensatz zum Korpus der DiGS-Studie das Aufkommen von Präpositionen mit *für* verhältnismäßig gering. Lediglich 18 Mal sind sie in einem Korpus von 1617 Segmenten zu finden (Diehl et al. 2000: 289). Es ist anzunehmen, dass auch in Bezug auf die Präpositionen mit *für* die DaF-Lerner der DiGS-Studie hier aufgrund der Ähnlichkeit zur L1 Französisch mehr präpositionale Akkusative mit *für* verwenden als die indischen DaF-Lerner, in deren Sprachen es keine vergleichbaren Strukturen zum deutschen Akkusativ gibt.

Weitere Untersuchungen in Bezug auf Präpositionen würden den Rahmen der Arbeit sprengen. Aus diesem Grund seien an dieser Stelle weiterführende Studien von GRIEBHABER genannt, die Analysen zu Präpositionen aus funktional-pragmatischer Sicht bieten. Die besonderen Schwierigkeiten bei komplex-lokalen Beziehungen sind auch auf höheren Sprachniveaus zu

beobachten; deren Erklärung in den von GRIEBHABER untersuchten Texten ist auf den Transfer aus dem Türkischen zurückzuführen (Grießhaber 2007).

10.3 Gegenüberstellung Kasuserwerb BALLESTRACCI, DIEHL ET AL. und indisches Lernkorpus

Die folgende Tabelle zeigt die Gegenüberstellung der Kasusentwicklung bei DIEHL ET AL., BALLESTRACCI und des indischen DaF-Korpus:

Phase	BALLESTRACCI	DIEHL ET AL.	Indisches DaF-Korpus
Phase I	Unsystematische Flexion	Nur Nominative	Erwerbsstufe 1: – Unsystematische Flexion – Realisierung von A, D überwiegend durch den Nominativ – Benutzung von Chunks
Phase II	Konzentration auf Nominativ-Verwendung	1-Kasus-System N-A-D (unsystematisch)	Erwerbsstufe 2: – Unsystematische Flexion – Beschäftigung mit dem Nominativ (Nominativ am häufigsten korrekt realisiert) – Realisierung von Dativ überwiegend durch den Nominativ, aber ab der Erwerbsstufe 2 auch durch den Akkusativ
Phase III	Erwerb der N-A-Sätze	2-Kasus-System Nominativ + Akkusativ Systematische Unterscheidung von Nominativformen von anderen (A, D)	Ab Erwerbsstufe 3: – Erstmaliges 3-Kasus-System in einem Satz (N-A-D) (jedoch überwiegend inkorrekt realisiert)
Phase IV	Erwerb des Dativs in N-D-Sätzen sowie in N-A-D-Sätzen	Einführung des Dativs Entwicklung zu einem 3-Kasus-System	Ab Erwerbsstufe 4: – Entwicklung zu einem 3-Kasus-System mit bewusster Entscheidung (N-A-D) – Dativ und Akkusativ überwiegend korrekt realisiert
Phase V	Ausbau: -Perfektionierung -Konsolidierung der Kasusdeklination		

Tabelle 36: Gegenüberstellung Kasuserwerb DIEHL ET AL., BALLESTRACCI und indisches DaF-Korpus

Tabelle 36 zeigt die Phasen des Kasuserwerbs nach DIEHL ET AL., BALLESTRACCI und die Entwicklung des Kasus im indischen DaF-Korpus nach Erwerbsstufen aufgeteilt. An dieser Stelle wird deutlich, dass die erste Phase des indischen DaF-Korpus der **Phase I** bei BALLESTRACCI ähnelt. Im Gegensatz zu DIEHL ET AL. zeigt sich folglich von der ersten Erwerbsstufe an eine unsystematische Flexion in den Lernertexten. Hier ist von einer willkürlichen Kasusdeklination

zu sprechen. Wenn der Kasus richtig verwendet wurde, handelt es sich um die Benutzung von Chunks (**Phase I**). In der **Phase II** zeigt sich weiterhin eine unsystematische Flexion, jedoch wird der Nominativ am häufigsten korrekt realisiert und statt des Akkusativs und Dativs wird immer wieder der Nominativ verwendet. Auf der Erwerbsstufe 2 wird der Nominativ erstmals auch durch den Akkusativ realisiert (**Phase II**). Ab der Erwerbsstufe 3 werden zum ersten Mal der Akkusativ und der Dativ in einem Satz realisiert (**Phase III**), jedoch meist immer noch nicht korrekt. In der **Phase IV** entwickelt sich das 3-Kasus-System mit Akkusativ und Dativ und wird überwiegend korrekt realisiert.

Hier stimmen die Ergebnisse mit denen der Studie von DIEHL ET AL. überein. Ab der Erwerbsstufe 4 – was bei DIEHL ET AL. die **Phase IV** darstellt – zeigt sich das 3-Kasus-System mit bewusster Unterscheidung und überwiegend korrekt realisiert in den Lernertexten (**Phase III**).

10.4 Grammatikalität in Relation zur Komplexität in den Lernertexten

Die Kategorien Grammatikalität und Komplexität, die zuvor voneinander unabhängig betrachtet wurden, können auch in ihrem Verhältnis zueinander in der Lernaltersprache analysiert werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Sprachentwicklung in diesen Kategorien parallel zueinander verläuft.

Im Folgenden werden die in dieser Arbeit durchgeführten Analyseschritte vorgestellt. Für die Feststellung der Komplexität werden die Segmente der Profilstufe 4 (Segmente mit der Endstellung des Finitums in Nebensätzen) (*Prof4/Segment*) durch die Gesamtanzahl der Segmente dividiert (siehe Kapitel 9.2). Für die Ermittlung der Grammatikalität wird die Häufigkeit der korrekt gebildeten Akkusativ- und Dativaufkommen in den Lernertexten zunächst nach absolutem Aufkommen errechnet (Kapitel 10). Im Anschluss wird eine Zusammenhangsanalyse der drei Variablen (*Prof4/Segment*, *DAT*, *AKK*) mithilfe von PEARSONS Korrelationskoeffizienten durchgeführt. Zunächst folgt die grafische Gegenüberstellung der absoluten Werte der drei Variablen:

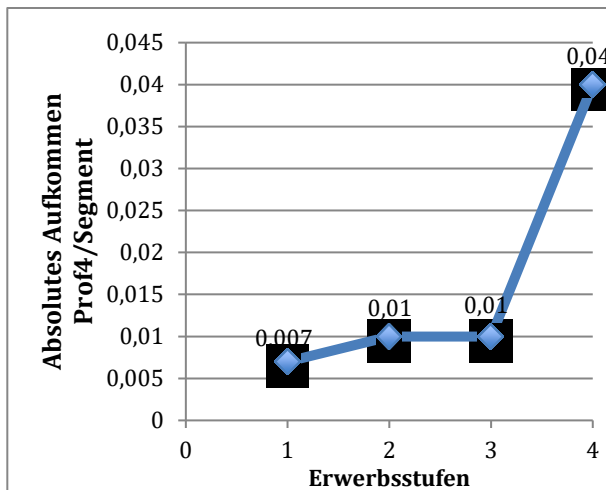


Abbildung 12: Absolutes Aufkommen von Prof4/Segment-Werten in den Lernertexten

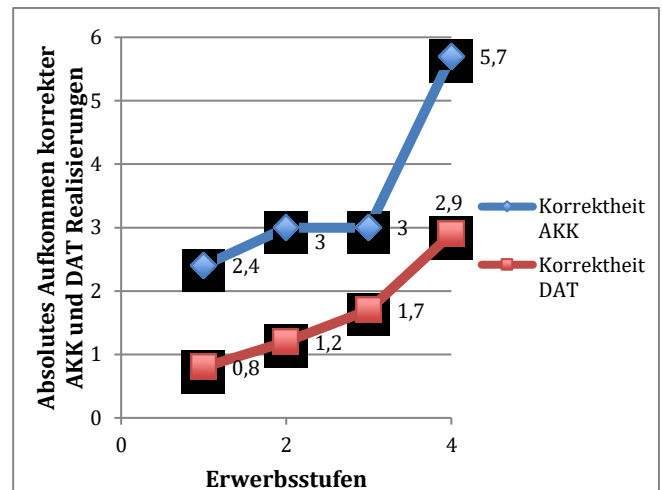


Abbildung 13: Absolutes Aufkommen korrekter Akkusativ- und Dativrealisierungen in den Lernertexten

Wenn die absoluten Werte der Komplexität der Lernertexte (Prof4/Segment-Werte, Abb. 12) mit den korrekten Akkusativ- und Dativrealisierungen (Grammatikalität; Abb. 13) gegenübergestellt werden, lässt sich erkennen, dass die Texte mit steigender Komplexität einen Anstieg der korrekten Realisierungen des Akkusativs und Dativs aufweisen. Daher ist ein Zusammenhang zwischen Flexionskorrektheit und den Lerneräußerungen zu verzeichnen. Je höher die Zahl syntaktischer Einheiten, umso mehr richtige Akkusativ- und Dativrealisierungen treten auf (vgl. Griebhaber 2007: 31–48).

Im Folgenden wurde eine Zusammenhangsanalyse zwischen den korrekt realisierten Akkusativ- und Dativaufkommen und dem Aufkommen der Segmente der Profilstufe 4 (Prof4/Segment), in den Lernertexten, mithilfe von PEARSONS Korrelationskoeffizienten durchgeführt. Die errechneten Korrelationen sollen die an den absoluten Zahlen erkennbaren Zusammenhänge überprüfen. Der Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang zwischen der Variable *AKK* und *Prof4/Segment* liegt bei 0,503. Das ist eine mittlere Korrelation. Mit diesem Korrelationskoeffizienten wurde ein Signifikanztest durchgeführt. Mit dem zweiseitigen Test wird berechnet, ob die Variablen in ihrer Grundgesamtheit in einer Richtung korrelieren. Der p-Wert für die Signifikanz liegt bei 0 ($p < 0,001$). Der Zusammenhang ist folglich hoch signifikant.

Der Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang zwischen der Variable *DAT* und *Prof4/Segment* liegt bei 0,522. Er ist folglich ebenso positiv und signifikant. Die Analyse des Signifikanztests ergibt zudem die höchste Signifikanzstufe bei 0 ($p < 0,001$).

Folglich besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Akkusativ-/Dativrealisierungen und Prof4/Segment-Werten. Je höher die Ausprägung der korrekten Akkusativ- und Dativrealisierungen, desto ausgeprägter ist der Wert Prof4/Segment.

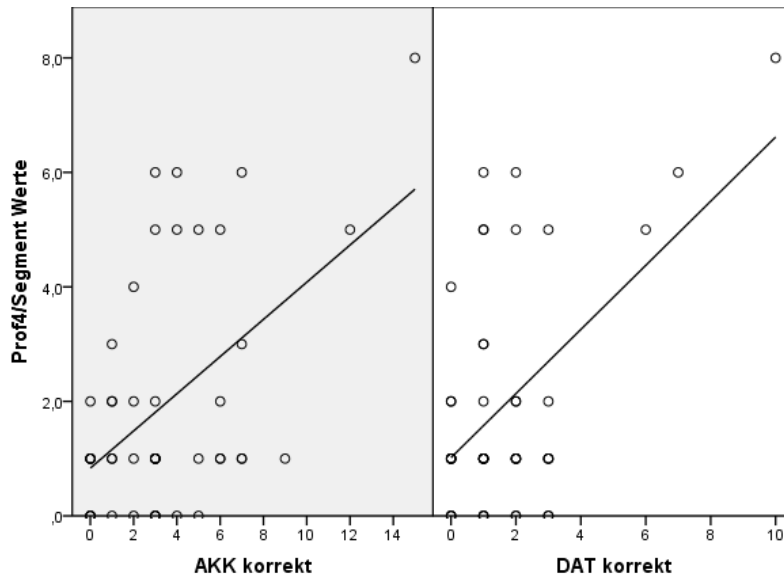


Abbildung 14: Streudiagramm: Akkusativ- und Dativrealisierungen in Relation zu Prof4/Segment-Werten

Im Streudiagramm (Abbildung 14) ist die positive Relation zu erkennen. Dies wird dadurch sichtbar, dass die einzelnen Punkte tendenziell auf einer von links unten nach rechts oben verlaufenden Geraden liegen.

An dieser Stelle lässt sich der Ansatz von DIEHL ET AL. bestätigen, dass die Auseinandersetzung des Kasus mit dem erfolgreichen Erwerb der Verbmorphologie und Verbposition zusammenhängt. Eine Stagnation der Komplexität ist auf der Erwerbsstufe 2 und 3 zu verzeichnen. Im Gegensatz dazu verdoppelt sich der Gebrauch der korrekten Dativrealisierungen. Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass die Lerner in Indien sich nicht immer auf Komplexität und Grammatikalität gleichzeitig fokussieren.

10.5 Erkenntnisse in Bezug auf L2 als Hilfestellung beim Kasuserwerb

Die Ergebnisse dieser Studie legen die Vermutung nahe, dass Englisch (L2) als nicht optimale Basis in Bezug auf den Kasuserwerb einer flektierten Sprache wie Deutsch mit morphologisch markiertem Akkusativ und Dativ erscheint (siehe Kapitel 2.4.3 Typologische Unterschiede: Englisch versus Deutsch). Hier scheint ein Blick auf die Morphologie der indischen Sprachen sinnvoll, um erkennen zu können, ob den Lernern eine Orientierung an der L1 Hilfestellung beim Kasuserwerb bieten würde.

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Sprachen in den untersuchten Klassen (Kapitel 8.5.2.2) und in Indien (Kapitel 1.1 Indiens Sprachenvielfalt) bietet sich ein Blick auf die älteste indoarische Sprache (Sanskrit) an. Sanskrit als klassische Kultursprache Indiens entwickelte sich aus dem Zweig des indogermanischen Sprachstamms (Bechert & von Simson 1979).

Das altindische Sanskrit ist eine hoch synthetisch flektierte Sprache und verfügt über ein System von acht Kasus.

„Das Altindische ist eine flektierte Sprache von großem Formenreichtum. Die Nominalflexion bildet acht Kasus, darunter Instrumental, Ablativ und Lokativ“ (Bechert & von Simson 1979: 18).

Das Altindische wandelte sich zum Mittel- und schließlich zum Neuindoarischen. Dieses hat in Bezug auf Syntax und Morphologie einige Veränderungen durchgemacht und sich zu einer weitgehend analytischen Sprache entwickelt. Die neuindoarischen Sprachen weisen eine Ähnlichkeit zu den dravidischen Sprachen auf; die bedeutendste Ähnlichkeit ist hierbei in Bezug auf diese Studie die Reduktion des Kasus-Systems auf einen Casus rectus und einen Casus obliquus (vgl. Bechert & von Simson 1979: 32).

Demnach würde sich Sanskrit als Vorlage für die deutsche Sprache in Indien in Bezug auf den Kasus besser als das Englische eignen. Obwohl laut der Leiterin der Bildungskoooperation Deutsch am Goethe-Institut Alicia Padros (2011) Sanskrit bis heute zu den Pflichtfächern in der Schule gehört, sieht die Realität anders aus. Laut einem Bericht aus dem Tagesspiegel von 2014 sprechen nur ca. 14.000 der 1,2 Milliarden Inder Sanskrit.³¹

Nach Rücksprache mit Lehrerin D ist die Morphologie des Neuindoarischen eher mit der deutschen Morphologie in Bezug auf den Kasus zu vergleichen als mit dem Englischen. Sie macht jedoch deutlich, dass sie nicht genügend Kenntnisse über ihre Muttersprache oder eine andere indische Sprache hat, um wirkliche Vergleiche ziehen zu können. Die Deutschlehrer in Indien lernen weder ihre Muttersprache noch eine andere indische Sprache in der Schule oder während der Deutschlehrausbildung. Demnach sind sie in Deutsch und Englisch ausgebildet und ziehen Vergleiche für das Deutsche aus dem Englischen. Um Vergleiche in der L1 oder gar zum Sanskrit ziehen zu können, wäre eine andere Ausbildung nötig, die in diesem Fall den Lernern der deutschen Sprache zugutekommen könnte. Der einzige Lerner, der angegeben hat, Sanskrit vor Deutsch gelernt zu haben, erzielte bessere Ergebnisse bei den Untersuchungen zum Kasus als andere Lerner auf seiner Erwerbsstufe (66 % korrekt realisierte Dative, während auf der Erwerbsstufe 3 im Durchschnitt jeder zweite Dativ falsch realisiert wurde. Hier besteht

³¹ <http://www.tagesspiegel.de/wissen/indien-hindunationalistische-regierung-bremst-deutsch-an-1000-schulen/10906870.html> (Zugriff 3.9.2017).

weiterer Forschungsbedarf in Bezug auf die besten Fördermöglichkeiten der indischen Lerner in Bezug auf den Kasuserwerb und auch in Bezug auf die Kenntnisse der eigenen Muttersprache der Lehrer.

10.6 Zwischenfazit

Im Hinblick auf die Entwicklung der indischen DaF-Lernertexte im Kasuserwerb lässt sich Folgendes aufzeigen: Obwohl in den Anfängertexten der frühen Erwerbsstufen vereinzelt der Akkusativ und der Dativ zu finden sind, handelt es sich bei näherer Betrachtung um unsystematische Flexionen oder Chunks. Erst ab der Erwerbsstufe 3 lässt sich erstmals das 3-Kasus-System erkennen, also mit Nominativ, Akkusativ und Dativ in einem Satz vereinzelt korrekt realisiert. Vorher werden Akkusativ und Dativ getrennt voneinander und überwiegend inkorrekt realisiert.

Auf den früheren Erwerbsstufen wird häufiger der Nominativ korrekt realisiert. Die Kasusform, die anstelle des Dativs auf der Erwerbsstufe 1 überwiegend verwendet wird, ist der Nominativ. Der Akkusativ, als Ersatzform des Dativs, wird erst ab der Erwerbsstufe 2 angewendet.

Das Genitivaufkommen in den Lernertexten beschränkt sich auf zwei Lernertexte auf der Erwerbsstufe 4. Setzt man das Genitivaufkommen in den Lernertexten mit der Wortstellung in Relation, wird deutlich, dass der Genitiv erst dann vorkommt, wenn die Satzkonstruktion mit Verbendstellung bereits verinnerlicht wurde. Das geringe Genitivaufkommen ist damit zu erklären, dass die Lerner mit dem 4-Kasus-System überfordert sind und dass einige Lerner den Genitiv durch *von* + Dativ ersetzen.

Trotz eines Anstiegs des Kasusgebrauchs in den Lernertexten sinkt die Prozentzahl des korrekt gebildeten Kasus bis zur Erwerbsstufe 3 ab. Die Erwerbsstufen 1–3 scheinen dadurch charakterisiert, dass die Lerner entdecken, dass es unterschiedliche Endungen im Deutschen gibt, wobei die Bedeutung dieser Formen für sie noch unklar ist. Hier stimmen die Ergebnisse mit DIEHL ET AL. überein, die die bewusste Unterscheidung erst ab Phase III (siehe Tabelle 42) sieht. Jedoch sind auf der Erwerbsstufe 4 immer noch Lernertexte zu finden, in denen Akkusativ und Dativ nicht korrekt realisiert werden und durch andere Kasus ersetzt sind. Ähnlichkeiten zur Studie von BALLESTRACCI zeigen sich insofern, als die unsystematische Flexion bereits von Beginn an zu beobachten ist. Im Vergleich zum Akkusativaufkommen ist das Dativaufkommen in den Texten geringer.

Insgesamt lässt sich folglich ein Ausbau des deutschen Kasus-System von einem 1-Kasus- (Nominativ) zu einem 2-Kasus-System (Nominativ und Akkusativ) mit der Erweiterung durch

den Dativ (3. Kasus) bis zur Erwerbsstufe 3 erkennen und ab der Erwerbsstufe 4 auch den Beginn des 4. Kasus (Genitiv) beobachten. Somit ist auch in dieser Studie zu konstatieren, dass der Erwerb des Kasus-Systems in Phasen abläuft, wobei der Genitivgebrauch nur am Rande untersucht werden konnte.

Das Ergebnis von DIEHL ET AL., dass die vollständige Auseinandersetzung mit dem Kasus erst beim Vorhandensein komplexer Satzmuster, d. h. nach dem erfolgreichem Erwerb von Verbmorphologie und Verbposition möglich ist, lässt sich auch in dieser Untersuchung bestätigen. Die Ergebnisse dieser Studie stimmen folglich mit den Ergebnissen der im theoretischen Teil vorgestellten DaF-Studien überein. DIEHL ET AL. und FEKETE ordnen die richtige Kasusverwendung erst der letzten Stufe zu. FEKETE führt die Schwierigkeit des deutschen Kasuserwerbs nicht ausschließlich auf die typologischen Unterschiede des Deutschen und des Ungarischen zurück, sondern auf die Komplexität der deutschen Kasusmorphologie (Fekete 2016). Auch DIEHL ET AL. bemerken, dass als Teilbereich des komplexen Deklinationssystems das Kasus-System des Deutschen schwer zu durchschauen ist und aus diesem Grund ein besonderes Problem für Lerner darstellen kann (Diehl et al. 2000: 224). Diese Beobachtungen lassen sich aufgrund der Ergebnisse dieser Studie bestätigen. Besonders die Subjektdeklination scheint selbst den Lernern auf der Erwerbsstufe 4 Probleme zu bereiten.

In Bezug auf die Präpositionalphrasen zeigt sich ein sehr hohes Aufkommen präpositionaler Dative im DaF-Lernerkorpus. Es wird an dieser Stelle deutlich, dass die indischen Lerner den Dativ in Präpositionalphrasen bereits auf frühen Erwerbsstufen anwenden und mehr präpositionale Dative als Dativobjekte in den Lernertexten zu verzeichnen sind. Hier bestätigt sich, dass in den Lernertexten der indischen DaF-Lerner der Dativ in Präpositionalphrasen vor dem Dativ in Nominalphrasen benutzt wird.

Bei der Betrachtung der Komplexität der Texte in Relation zur Grammatikalität lässt sich erkennen, dass die Texte mit steigender Komplexität über die Erwerbsstufen einen Anstieg der korrekten Realisierungen des Akkusativs und Dativs aufweisen. Diese Annahme wurde mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach PEARSON gemessen; dies ergab einen mittleren Zusammenhang mit hoher Signifikanz. Jedoch werden selbst auf der Erwerbsstufe 4 Probleme mit dem Akkusativ und dem Dativ innerhalb eines Satzes deutlich.

Die Textlänge und die Komplexität der Texte steigen über die Erwerbsstufen 1–4 im Gegensatz zum Kasusgebrauch an. Es ist also zu vermuten, dass der korrekte Kasusgebrauch in den Lernertexten hinter der restlichen Entwicklung zurückbleibt.

Insgesamt ist auf Basis der 46 Lernertexte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Textumfang, erreichter syntaktischer Komplexität und morphologischer Korrektheit erkennbar.

Es lässt sich festhalten, dass ähnlich wie bei DIEHL ET AL. (2000), BALLESTRACCI (2007) und FEKETE (2016), die Kasus trotz intensiver Anwendung im Unterricht nicht vollständig erworben wurden. Auch GRIEßHABER gewinnt diese Erkenntnis in seiner Untersuchung an Kindern mit Migrationshintergrund (Grießhaber: 2006b). Zudem lässt sich die Erkenntnis der anderen Studien unterstützen, dass der Genitiv erst am Ende des Kasuserwerbs anzusiedeln ist. Sie geht so weit, dieses Thema ins Zentrum der Sprachlehrforschung zu stellen; dies bietet Stoff für eine Langzeitstudie.

Es lässt sich die Überlegung äußern, dass Englisch (L2) nicht die optimale Basis in Bezug auf den Kasuserwerb sein kann. Auch wenn die Probleme beim Kasuserwerb wie bereits erwähnt, nicht ausschließlich an den typologischen Unterschieden zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache zu liegen scheinen, sondern an der Komplexität der deutschen Kasusmorphologie. Hier wäre ein Blick auf die anderen in der Klasse gesprochenen indischen Sprachen sinnvoll und ein Vergleich zu Sanskrit, der Sprache, die mit ihren acht Kasus als Vorlage für eine synthetische Sprache wie Deutsch hilfreicher sein kann als Englisch. Der Lerner, der angegeben hat, Sanskrit vor Deutsch gelernt zu haben, hat in Bezug auf die Untersuchungen zum Kasus bessere Ergebnisse als andere Lerner auf seiner Erwerbsstufe. Dies stellt jedoch ein Problem dar, da die indischen Lehrer nicht in Sanskrit oder einer anderen indischen Sprache ausgebildet sind und ihnen ein Vergleich schwerfällt.

11. Übertragungen der Ausgangssprache in die Zielsprache

In diesem Kapitel steht die Frage nach den Einflüssen der englischen Sprache (L2) auf die Zielsprache Deutsch (L3) anhand schriftlicher Textproduktion auf verschiedenen Ebenen im Mittelpunkt. Die Untersuchung erfolgt in Anlehnung an die Studien der in Kapitel 2.3 vorgestellten Studien zu Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch. Außerdem soll induktiv das erhobene Datenmaterial betrachtet werden, um Zusammenhänge oder Regelmäßigkeiten festzustellen. Die schriftlichen Lernertexte des erhobenen DaF-Korpus bilden die Grundlage der Untersuchung. Der Fokus liegt unter anderem auf der Frage nach den unterschiedlichen Übertragungsbereichen. Ziel ist es, die Frage beantworten zu können, ob Einflüsse aus der englischen Sprache in den deutschen Texten zu finden sind und wenn ja, in welchem Ausmaß.

Im Gegensatz zur kontrastiven Linguistik, die davon ausgeht, dass Unterschiede zwischen zwei Sprachen die Hauptursache für Fehler sind, gehen die neuen Mehrsprachigkeitskonzepte, die aus den konstruktivistischen Ansätzen entwachsen (Kapitel 2), davon aus, dass Aspekte des Transfers hilfreich für den Fremdspracherwerb sein können, vor allem bei sprachtypologischer Verwandtschaft, wie dies bei Englisch und Deutsch der Fall ist (Neuner 2003). Deswegen steht die Fehleranalyse, die aus der kontrastiven Linguistik entstand, in dieser Arbeit nicht im Fokus, und zwar aus dem Grund, dass in erster Linie die Einflüsse der Sprache und ihre möglichen Auswirkungen auf die syntaktische Komplexität der Texte untersucht werden sollen. Neuere Untersuchungen sehen die Fehleranalyse als problematisch an, da sie die Lernersprache nicht vollständig erfasst, sondern sich lediglich auf die fehlerhaften Phänomene konzentriert (Fekete 2016: 58).

„Während die traditionelle Fehleranalyse im Rahmen der Interimssprachenhypothese die Diagnose von Normabweichungen fokussiert, sind wir mit dem Begriff ‚Fehleranalyse‘ deshalb nicht gänzlich einverstanden, weil er explizit Normerfüllungen in der Interimssprachenperformanz ausblendet“ (Kjær 2000: 47).

„Nicht immer lässt sich feststellen, ob überhaupt ein Fehler vorliegt. Erstens gibt es die sog. Normproblematik, also die Frage, nach welchen Kriterien Fehler festgestellt werden sollen, und zweitens kann keine direkte Einsicht genommen werden in das, was ein Lerner sagen will.“ (Edmonson & House 2011: 219).

In vorangegangenen Studien wurde herausgefunden, dass der syntaktische L2-Einfluss auf die L3 im Vergleich zum lexikalischen Transfer geringer ist (Dentler 2000: 81). Dies erklärt DENTLER damit, dass eine höhere Anzahl von Fehlleistungen im lexikalischen Bereich möglich ist, was einen quantitativen Vergleich schwierig macht. Aus diesem Grund soll neben der quantitativen Untersuchung zudem beobachtet werden, wie der Einfluss aus dem Englischen mit der Sprachkompetenz korreliert. HUFEISEN fand heraus: Je länger die Lernenden Deutsch lernten, umso mehr Interaktionen treten auf (Hufeisen 1993).

Zunächst wird die Häufigkeit der Übertragungen in den Texten untersucht und nach den deutschen Erwerbsstufen der Probanden sortiert. Hiermit lässt sich feststellen, wie der Einfluss aus dem Englischen, der gemeinhin als Transfer bezeichnet wird, mit der Sprachkompetenz korreliert. Anschließend werden die Lernertexte mit und ohne Übertragungen miteinander verglichen, um festzustellen, ob und wenn ja, in welchen Merkmalen sich die Texte unterscheiden.

In einer weiteren Untersuchung wird im Anschluss der Frage nachgegangen, ob sich die Anzahl der Übertragungen in den Texten der Lerner unterscheidet, die in einer der beiden Sprachen deutlich besser, schwächer oder gleich stark sind. MEIBNER & BURK merken an: „je höher die

Kompetenz eines Lernenden in einer nah verwandten Sprache ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Aktivierung als Brückensprache“ (Meißner & Burk 2001: 86).

Es folgt die Gegenüberstellung der Ergebnisse des Goethe-Instituts und der Schule, um gegebenenfalls Unterschiede in Bezug auf die Übertragungen festzustellen. In einem weiteren Schritt werden die Übertragungen auf verschiedenen Ebenen näher untersucht, da davon auszugehen ist, dass aufgrund der typologischen Ähnlichkeit auf den folgenden linguistischen Ebenen Übertragungen zu erwarten sind (Kärchner-Ober 2009: 35; Dentler 2000). Auf **lexikalischer Ebene** ist vor allem in Bezug auf die Orthografie mit Übertragungen zu rechnen (Hufeisen 1993). Auf **syntaktischer Ebene** wird der Frage nach Übertragungen des englischen auf den deutschen Satzbau nachgegangen. Zudem wird die Verbstellung im Satz untersucht. Aufgrund der typologischen Ähnlichkeit beider Sprachen wird davon ausgegangen, dass die Lernenden die Verbstellung aus der L2 übernehmen (Lindemann 2000). Die letzte Ebene untersucht die **Anwendung sprachlicher Mittel** aus der englischen Sprache. Hier wird vor allem die Wahl der Hilfsverben für das Perfekt untersucht, da hier eine Übertragung des *have* aus der englischen Form des Present Perfects auf das deutsche Hilfsverb *haben* absehbar ist (Hufeisen 1994: 26–27). Die Ergebnisse werden in Anlehnung an die Studien zur fremdsprachlichen Interaktion (Kapitel 2.3) aus dem theoretischen Teil der Arbeit untersucht, um gegebenenfalls Übereinstimmungen zu erkennen und die Ergebnisse ins Forschungsfeld einzuordnen.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Treten generell Übertragungen in den produzierten Lernertexten aus dem Englischen ins Deutsche auf und wenn ja auf welchen Erwerbsstufen?
2. Haben diese Übertragungen Einfluss auf die syntaktische Komplexität der produzierten Lernertexte?
3. Welche Übertragungen liegen vor? Auf welcher Ebene treten die Übertragungen am häufigsten auf?

11.1 Übertragungen nach Erwerbsstufen sortiert

Die Definition, was in dieser Studie als Einflüsse (Übertragungen) aus der L2 in die L3 verstanden wird, kann nicht verallgemeinert werden und beschränkt sich ausschließlich auf die vorliegende Arbeit.

Folgende Fälle von Übertragungen der L2 in die L3-Texte wurden in dieser Studie behandelt:

1. Übertragung lautlicher Ähnlichkeiten
2. Orthografische Übertragungen der L2
3. Übernahme englischer Lexeme und Wendungen aus der L2
4. Syntaktische Übertragungen der L2
5. Partizipbildung der L2, die falsch in die L3 übertragen wird
6. Übertragung sprachlicher Mittel

Im Folgenden wird ein deutliches und ein weniger deutliches Beispiel einer Übertragung der L2 auf die L3 gegeben. Ein deutliches Beispiel eines Einflusses aus dem Englischen ist die Übernahme englischer Lexeme in die deutschen Texte. Hier wurde das englische Lexem direkt in den deutschen Satz übernommen:

1. ES 3: GaLK13: Wir hat ein *picknic* nach ein wald gemacht.

Im folgenden Beispiel einer Lautähnlichkeit ist der Einfluss der englischen Sprache nicht direkt sichtbar, wird aber dennoch in dieser Arbeit als Einfluss definiert, da anhand der folgenden Erklärung als ein Einfluss aus dem Englischen auf die deutschen Texte zu erkennen ist:

2. ES 3: AnAK5: Ich muss ein *Geschenk* beschreiben.

Es ist anzunehmen, dass das Wort *Geschenk* für Muttersprachler einer nicht typologisch verwandten Sprache vom Wortlaut her eine Ähnlichkeit zum Wort *Geschichte* aufweist. Aus diesem Grund wurde es als Einfluss aus der L2 definiert. Dass das Wort *Geschichte* gemeint ist, wird aus dem Kontext des Textes klar: Der Satz steht am Anfang und der Text beginnt mit diesem Satz.

Im ersten Abschnitt wird zunächst die Häufigkeit der Übertragungen aus der englischen Sprache dargestellt. Dies erfolgt geordnet nach den deutschen Erwerbsstufen der Lerner.

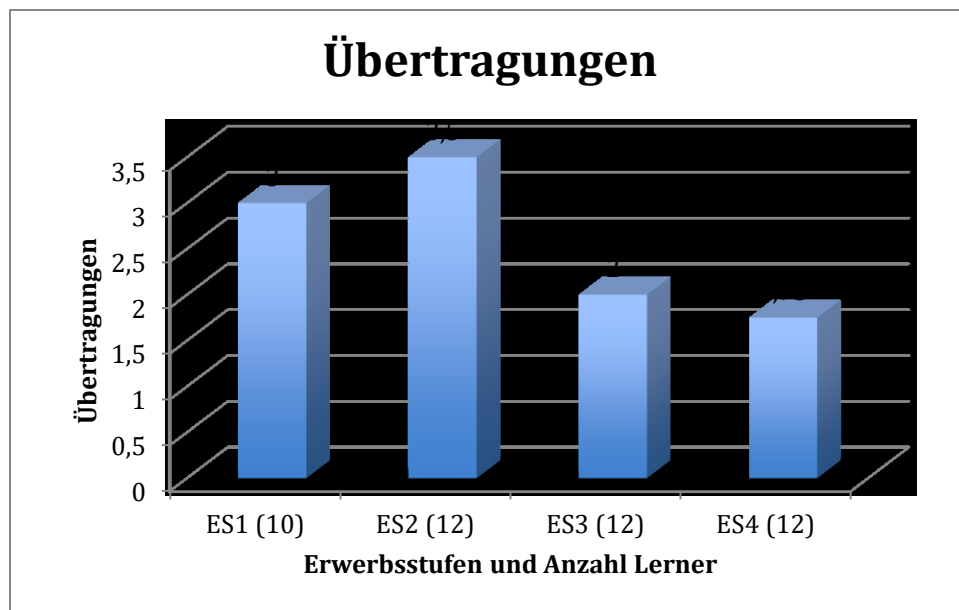


Abbildung 15: Anzahl Übertragungen nach Erwerbsstufen

Aus der Abbildung 15 lässt sich erkennen, dass auf allen Erwerbsstufen Übertragungen auftreten: Auf der Erwerbsstufe 3 sind es zwei Übertragungen, auf der Erwerbsstufe 4 nur durchschnittlich 1,75 Übertragungen. Dass auf allen Erwerbsstufen Übertragungen auftreten, deutet darauf hin, dass die Übertragungen tendenziell nicht an die Sprachkenntnisse gekoppelt sind. Da jedoch zwischen der Häufigkeit der Übertragungen pro Text ein deutlicher Unterschied besteht, ist anzunehmen, dass sich die Tendenz zeigt, dass mit steigender Erwerbsstufe der Anteil an Übertragungen zurückgeht.

11.1.1 Vergleich: Lernertexte mit und ohne Übertragungen

Da die vorherige Untersuchung ergeben hat, dass die Übertragungen tendenziell nicht strikt an die Sprachkenntnisse gekoppelt sind (da auf allen Erwerbsstufen Übertragungen auftreten), werden im Folgenden die Lernertexte mit und ohne Übertragungen miteinander verglichen, um festzustellen, ob und wenn ja, in welchen Merkmalen sich diese Texte unterscheiden.

Bei der folgenden Analyse werden neben den Übertragungen und der Erwerbsstufe auch die Zahl der Wörter sowie die minimalen satzwertigen Einheiten (msE) und die absoluten Zahlen der komplexen Muster ≥ 3 im Durchschnitt berücksichtigt. Wie im vorherigen Kapitel werden bei der Profilanalyse die Satzgefüge in msE zerlegt. Ein Finitum bildet jeweils den Kern. Die Anzahl der msE dient als Maß für den Umfang eines Textes. Die sechste Spalte zeigt die Komplexität der Texte an. Sie wird mit einem prozentualen Anteil komplexer Strukturen der

Stufe 3 und 4 ermittelt (vgl. Griebhaber).³² Die Tabellen mit und ohne Übertragungen sind absteigend nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE sortiert (Spalte 7). Mithilfe dieser Bezugsgröße kann gemessen werden, ob sich die Texte zusätzlich, zu den absoluten Zahlen, voneinander unterscheiden. Dabei werden die Lernertexte in zwei Gruppen eingeteilt, mit Übertragungen und ohne Übertragungen.

Signle	OHNE Ü	ES D	W- Σ	msE \bar{x}	kompl. Muster $\geq 3 \Sigma$	kompl. Muster ≥ 3 pro msE \bar{x}
ShLK12	0	4	96	20	14	0,7
CaANUK6	0	4	65	11	6	0,54
AnMK3	0	3	80	13	5	0,38
NiMK7	0	3	65	12	4	0,3
ChMK1	0	4	181	24	4	0,16
ApLK8	0	2	48	9	1	0,11
ApMK5	0	1	58	10	1	0,1
Summe			593	99	35	2,29
Durchschnitt			84,7	14,1	5	0,2

Tabelle 37: Lernertexte ohne Übertragungen absteigend nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE sortiert

Legende: OHNE Ü: Lernertexte ohne Übertragungen der englischen Sprache
 ES D: Erwerbsstufe Deutsch
 W- \bar{x} : Anzahl der Wörter im Text
 msE \bar{x} : Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten \bar{x}
 kompl. Muster $\geq 3 \bar{x}$: Anteil komplexer Muster ab der Separation Stufe 3
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE \bar{x} : Anteil komplexer Muster ab der Separation Stufe 3 pro msE

Signle	MIT Ü	ES D	W- Σ	msE \bar{x}	kompl. Muster $\geq 3 \Sigma$	kompl. Muster ≥ 3 pro msE \bar{x}
TEANUK9	3	3	72	11	5	0,45
ViLK6	2	4	106	17	7	0,4
MaLK1	2	4	65	10	3	0,3
RaAK8	3	3	130	29	7	0,2
ShAK4	5	4	114	18	5	0,2
YoAK2	7	3	107	20	4	0,2
TaMK1	6	1	63	11	2	0,18
Summe			657	116	33	1,93
Durchschnitt			93,8	16,6	4,7	0,01

Tabelle 38: Lernertexte mit Übertragungen absteigend nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE sortiert

Legende siehe Tabelle 38

³² https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (Zugriff 25.8.2017).

Texte	Wortanzahl \bar{x}	D	msE \bar{x}	D	kompl. Muster ≥ 3 \bar{x}	D	kompl. Muster ≥ 3 pro msE \bar{x}	D
Mit Ü	93,8	+9,1	16,6	+2,5	4,7	-0,3	0,01	-0,01
Ohne Ü	84,7		14,1		5		0,02	

Tabelle 39: Übersicht Lernertexte *mit* und *ohne* Übertragungen

Legende: Mit Ü: Lernertexte mit Übertragungen der englischen Sprache
 Ohne Ü: Lernertexte ohne Übertragungen der englischen Sprache
 Wortanzahl \bar{x} : Anzahl der Wörter im Text
 msE \bar{x} : Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten \bar{x}
 kompl. Muster ≥ 3 \bar{x} : Anteil komplexer Muster ab der Separation Stufe 3
 kompl. Muster ≥ 3 \bar{x} pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation Stufe 3 pro minimaler satzwertige Einheiten
 D: Differenz

Betrachtet man beide Tabellen (38 und 39) im Vergleich, zeigt sich ein gemischtes Bild. Die Texte mit Übertragungen sind länger als die Texte ohne Übertragungen; folglich ist auch die Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten höher (Wortanzahl: 93,8 \bar{x} mit Übertragungen zu 84,7 \bar{x} ohne Übertragungen). Jedoch ist die Anzahl der komplexen Muster ≥ 3 in den Texten mit Übertragungen etwas geringer (5 \bar{x} in den Texten ohne Übertragungen zu 4,7 \bar{x} in den Texten mit Übertragungen). Auch die komplexen Muster ≥ 3 pro msE sind in den Texten ohne Übertragungen im Durchschnitt um 0,01 höher als bei den Texten mit Übertragungen.

Auch an der Sortierung absteigend nach komplexen Mustern ≥ 3 pro msE ist festzustellen, dass die Texte mit dem höchsten Aufkommen komplexer Muster ≥ 3 pro msE mehrheitlich auch auf den fortgeschrittenen Erwerbsstufen sind. Die beiden Texte auf der Erwerbsstufe 1 und 2 haben im Gegensatz dazu das geringste Aufkommen komplexer Muster ≥ 3 pro msE.

So unterscheiden sich die Texte mit und ohne Übertragungen durch folgende Merkmale: Die Texte mit Übertragungen sind geringfügig länger und haben weniger komplexe Muster ≥ 3 . Die Texte ohne Übertragungen sind kürzer und dafür mit einer höheren Anzahl an komplexen Mustern ≥ 3 .

Diese gegenläufigen Tendenzen lassen zwei Vermutungen zu: Zu vermuten ist zum einen, dass die kürzeren Texte ohne Übertragungen mit mehr Sorgfalt und Bedacht geschrieben wurden und deswegen weniger Übertragungen und komplexere Muster hervorbringen. LINDEMANN erklärt dies mit Flüchtigkeitenfehlern, die daraus resultieren, dass die Lernenden Probleme haben, minimale Unterschiede zwischen der Zielsprache Deutsch und der L2 Englisch wahrzunehmen (Lindemann 2000: 60). Das würde bedeuten, dass die Anzahl der Übertragungen laut dieser Auswertung mit der Sorgfalt zusammenhängt, mit der die Texte verfasst werden, und nicht mit den Sprachkenntnissen der Lerner.

Zum anderen lässt sich vermuten, dass die Übertragungen sich eher negativ auf die Komplexität der Texte auswirken, da die Analyse gezeigt hat, dass die Texte mit Übertragungen eine etwas geringere Komplexität aufweisen als die Texte ohne Übertragungen (mit Übertragungen $4,7 \bar{x}$, ohne Übertragungen $5 \bar{x}$.)

11.1.2 Zusammenhang Englisch und Deutsch

Im Folgenden wird zunächst eine grafische Übersicht über die Einteilung aller Lerner in die Erwerbsstufen im Englischen (nach Pienemann et al. 2006, siehe Kapitel 3.1.1) und im Deutschen (nach Griebhaber 2010b) aufgezeigt.

Danach folgt eine Zusammenhangsanalyse der Erwerbsstufen Deutsch und Englisch. Im Anschluss wird eine Übersicht über die vier Gruppen gegeben, nach denen sich die Lernertexte unterscheiden, wenn sie nach dem Grad der Distanz auf den Erwerbsstufen Deutsch und Englisch sortiert werden. Weitere Untersuchungen in diesem Kapitel bauen auf diesen vier Gruppen auf.

Es folgt nun die Einteilung aller Lerner in die englischen und deutschen Erwerbsstufen.

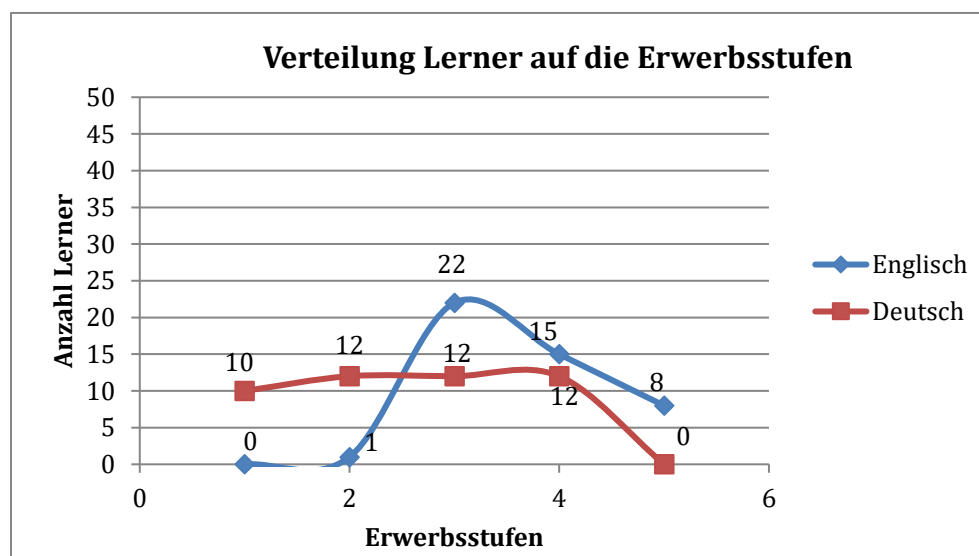


Abbildung 16: Verteilung aller Lerner auf die Erwerbsstufen im Deutschen und Englischen

Abbildung 16 mit den Erwerbsstufen im Englischen und Deutschen zeigt, dass sich die Mehrheit der Lerner im Englischen (nach der Einteilung PIENEMANNS 2006: 188) auf der Erwerbsstufe 3 befindet (22), 15 Lerner auf der Erwerbsstufe 4 und 8 Lerner auf der Erwerbsstufe 5. Kein Lerner befindet sich auf der Erwerbsstufe 1 oder auf der Erwerbsstufe 6. Die Kurve hat einen parabelförmigen Verlauf. In Anbetracht der Tatsache, dass alle Lerner

angegeben haben, schon seit ihrer Kindheit Englisch zu sprechen, fallen die Ergebnisse schlechter aus als erwartet.

Die Einteilung der Lerner nach den Erwerbsreihenfolgen im Deutschen ist ausgeglichener, die Kurve zeigt einen linearen Verlauf. Es befinden sich jeweils 12 Lerner auf den Erwerbsstufen 2–4 und 10 Lerner auf der Erwerbsstufe 1. Die Einteilung nach den Erwerbsstufen im Deutschen wurde in Kapitel 9 durchgeführt und nimmt einen größeren Stellenwert in der Untersuchung ein, da die Mehrheit der Untersuchungen in dieser Arbeit auf der Gruppeneinteilung nach den Erwerbsstufen im Deutschen basiert. Die Einteilung nach den englischen Erwerbsstufen stellt lediglich eine Grundlage zur Beurteilung der Kenntnisse dar und dient dazu, in der folgenden Untersuchung unterschiedliche Gruppen nach Erwerbsstufen in beiden Sprachen zu differenzieren.

Zusammenhangsanalyse Erwerbsstufe Deutsch und Englisch

Um zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Lerner in Deutsch und Englisch gibt, wurden die beiden Variablen mit dem Korrelationskoeffizienten in SPSS verglichen. Korrelationen werden errechnet, um zu überprüfen, ob es Zusammenhänge zwischen zwei Variablen gibt.

Als Maß wird der PEARSON-Korrelationskoeffizient verwendet. Dieser nimmt Werte zwischen -1 und 1 an. Positive Werte stehen für einen positiven, negative für einen negativen Zusammenhang. Je näher die Werte bei 1 oder -1 liegen, desto stärker ist der Zusammenhang. Bei 0 gibt es keinen linearen Zusammenhang (Brosius 2013: 501). Der Korrelationskoeffizient für die Variablen *ES Deutsch* und *ES Englisch* liegt bei 0,077. Das ist eine schwache Korrelation. Die Analyse des Signifikanztests ergibt außerdem einen zu hohen p-Wert ($p > 0,05$). Der Zusammenhang ist also nicht signifikant. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe kann es sein, dass ein Zusammenhang in der Grundgesamtheit existiert. Jedoch ist für diese Stichprobe nicht davon auszugehen, dass eine Verbindung besteht.

Die folgende Abbildung zeigt, wie der Betrag des PEARSONS-Korrelationskoeffizienten und bei KENDALLS Tau-b interpretiert wird:

Betrag des Korrelationskoeffizienten	Mögliche Interpretation
0	Keine Korrelation
über 0 bis 0,2	Sehr schwache Korrelation
0,2 bis 0,4	Schwache Korrelation
0,4 bis 0,6	Mittlere Korrelation
0,6 bis 0,8	Starke Korrelation
0,8 bis unter 1	Sehr starke Korrelation
1	Perfekte Korrelation

Abbildung 17: Interpretation Korrelationskoeffizienten

(Quelle: Bortz 2005: 203–207)

Auch CHEN (2005: 153) hat den Einfluss der englischen Sprache auf den Erwerb der deutschen Sprache untersucht und kam zu dem Ergebnis, dass die Deutschleistungen von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden und die Englischleistung nur eine davon ist. Dabei destete er folgende Hypothese: Je besser die Englischkenntnisse, desto besser wird Deutsch gelernt. Diese konnte jedoch nicht bestätigt werden. Sein Ergebnis gleicht dem Ergebnis dieser Studie. Der Korrelationskoeffizient für die Variablen *ES Deutsch* und *ES Englisch* liegt bei $r=0,07$. Es handelt sich folglich um eine sehr schwache Korrelation mit keinem signifikanten Wert. Somit ist davon auszugehen, dass der Einfluss der Sprachkenntnisse in der L2 in dieser Studie keinen entscheidenden Faktor beim Erwerb der L3-Syntax darstellt. Auch wenn mit einer größeren Stichprobe in der Grundgesamtheit eine Verbindung zu finden wäre, sind vermutlich andere Einflussfaktoren ausschlaggebender beim Deutscherwerb.

11.1.3 Vergleich: Übertragungen in den Lernertexten, sortiert nach dem Grad der Distanz in den Erwerbsstufen Deutsch und Englisch

Im nächsten Schritt wird untersucht, ob sich die Texte sortiert nach dem Grad der Distanz auf den Erwerbsstufen Deutsch und Englisch unterscheiden. Zunächst werden die Lerner betrachtet, die in Englisch zwei Erwerbsstufen besser sind als in Deutsch (<2 ES). Danach folgen die Lerner, die in Englisch eine Erwerbsstufe besser sind als in Deutsch (<1 ES). Gruppe 3 (E = D) besteht aus den Lernern, die in der englischen und deutschen Erwerbsstufe gleiche Ergebnisse erzielt haben, und die Gruppe 4 setzt sich aus den Lernern zusammen, die in der deutschen Sprache besser sind als in der englischen (D+). Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der einzelnen Gruppen.

Gruppe	Name	Anzahl Lerner	Beispiel Lerner	ES Englisch	ES Deutsch
1	< 2 ES	19	RaMK10	5	1
2	< 1 ES	12	NaLK4	3	2
3	E = D	7	RaAK8	3	3
4	D+	8	ViLK6	3	4

Tabelle 40: Übersicht der einzelnen Gruppen nach dem Grad der Distanz der Englisch- und Deutschkenntnisse auf den Erwerbsstufen

Legende: ES Englisch: Erwerbsstufe Englisch
ES Deutsch: Erwerbsstufe Deutsch

Bestätigt sich hier die Annahme von MEIBNER & BURK, dass bei Lernenden mit stärkerer Kompetenz in der Ausgangssprache mehr Übertragungen auftreten (Meißner & Burk 2001: 86)? Mit dieser Untersuchung soll herausgefunden werden, ob zum Beispiel ein bestimmtes Sprachniveau vorhanden sein muss, damit vermehrt Verbindungen beider Sprachen hergestellt werden. Hierzu werden folgende Fragen zu Hilfe genommen:

1. Weisen die Texte der Lerner, die im Englischen deutlich besser sind als im Deutschen, mehr Übertragungen auf als die Texte der Lerner, die im Deutschen besser sind?
2. Ändert sich die Anzahl an Übertragungen bei den Lernern, die in beiden Sprachen auf gleicher Erwerbsstufe sind?

< 2 ES	msE	W	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE	Übertragungen
Anzahl Lerner: 19 Absolute Zahlen pro Text	261	1409	58		58
Mittelwert pro Text	13,7	74	3,1	0,21	3

Tabelle 41: Lernertexte mit zwei Erwerbsstufen Distanz in der englischen und deutschen Sprache (< 2 ES)

Legende: <2 ES: Lerner in Englisch 2 Erwerbsstufen besser als in Deutsch
msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
W: Wortanzahl
kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
Übertragungen: Übertragungen pro Text

Die Texte in der Gruppe < 2 ES sind von unterschiedlicher Länge und Komplexität. Die msE schwanken durchschnittlich zwischen 8 und 25 in den Texten. Bei den Wörtern lässt sich noch eine größere Varianz verzeichnen, denn die Wortanzahl schwankt zwischen 53 und 153. Einige Texte sind somit sehr lang, einige kurz. Auch die Übertragungen variieren: Einige Texte weisen viele, andere wenig auf, die Ergebnisse schwanken zwischen 0 und 10 Übertragungen pro Text. Die absolute Zahl der komplexen Muster ≥ 3 liegt zwischen 0 und 7 pro Text. Der Mittelwert der komplexen Muster ≥ 3 pro msE liegt bei 0,21 und damit am niedrigsten von allen vier Gruppen.

< 1 ES	msE	W	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE	Übertragungen
Anzahl Lerner: 12 Absolute Zahlen pro Text	203	1062	64		39
Mittelwert pro Text	16,9	88,5	5,3	0,3	3,25

Tabelle 42: Lernertexte mit einer Erwerbsstufe Distanz in den englischen und deutschen Texten (<1 ES)

Legende: <1 ES: Lerner in Englisch 1 Erwerbsstufe besser als in Deutsch
msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
W: Wortanzahl
kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
Übertragungen: Übertragungen pro Text

Auch in der Gruppe < 1 ES sind die Werte in den Texten relativ breit gefächert. Die kürzesten Texte haben 11, die längsten 24 minimale satzwertige Einheiten. Die Wortanzahl variiert zwischen 54 und 116. Somit sind die Texte generell kürzer als in der vorherigen Gruppe. Die Übertragungen schwanken zwischen 0 und 9; auch hier sind die Werte niedriger als in der vorherigen Tabelle. Es treten im Gegensatz zur Gruppe < 2 ES im Durchschnitt 0,25 mehr Übertragungen pro Text auf. Die absolute Zahl der komplexen Muster ≥ 3 schwankt zwischen 1 und 9 pro Text. Der Mittelwert der komplexen Muster ≥ 3 pro msE liegt bei 0,31 und steigt im Vergleich zur vorherigen Gruppe (< 2 ES).

E = D	msE	W	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE	Übertragungen
Anzahl Lerner: 7 Absolute Zahlen pro Text	94	489	38		14
Mittelwert pro Text	13,4	69,8	5,4	0,38	2

Tabelle 43: Lernertexte mit der gleichen Erwerbsstufe in den englischen und den deutschen Texten (D = E)

Legende: E = D: Lerner in beiden Erwerbsstufen gleich
msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
W: Wortanzahl
kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
Übertragungen: Übertragungen pro Text

Folgende Erkenntnisse lassen sich zur Gruppe E = D zusammenfassen: Die msE schwanken zwischen 11 und 18, die Wortanzahl zwischen 48 und 90. Die Texte in dieser Gruppe sind demnach kürzer als in der vorherigen Gruppe. Überraschenderweise schwanken die Übertragungen lediglich zwischen 1 und 3 und sind mit einem Durchschnittswert von 2 wesentlich geringer als in den ersten beiden Gruppen.

Die absolute Zahl der komplexen Muster ≥ 3 bewegt sich, wie in der vorherigen Gruppe, zwischen 1 und 10; dies ist mit einem Durchschnittswert von 5,4 höher als in den ersten beiden

Gruppen. Der Mittelwert der komplexen Muster ≥ 3 pro msE liegt bei 0,38 und steigt im Vergleich zu beiden vorherigen Gruppen (< 2 ES und < 1 ES) weiter an.

D+	msE	W	kompl. Muster ≥ 3	kompl. Muster ≥ 3 pro msE	Übertragungen
Anzahl Lerner: 8 Absolute Zahlen pro Text	160	955	54		22
Mittelwert pro Text	20	119,3	6,7	0,32	2,7

Tabelle 44: Lernertexte: Deutsch besser als Englisch (D+)

Legende: D+: Lerner die im Deutschen besser sind als im Englischen
 msE: Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten
 W: Wortanzahl
 kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 Übertragungen: Übertragungen pro Text

In der Gruppe der Lerner, die im Deutschen besser sind als im Englischen, schwanken die msE zwischen 12 und 24. In dieser Gruppe gibt es mit 20 msE pro Text den höchsten Anteil an msE aller vier Gruppen. Die Wortanzahl variiert zwischen 64 und 181; in dieser Gruppe sind folglich die längsten Texte zu verzeichnen. Die Übertragungen schwanken zwischen 0 und 6; mit einem Durchschnittswert von 2,7 liegt diese Gruppe somit unter den Werten der ersten beiden Gruppen (< 1 ES und < 2 ES). Die komplexen Muster ≥ 3 liegen zwischen 2 und 12 und damit im Ergebnis an der Spitze der vier Gruppen. Der Mittelwert der komplexen Muster ≥ 3 pro msE liegt bei 0,32 und sinkt im Vergleich zur vorherigen Gruppe (D = E) leicht, ist aber immer noch höher als in den beiden ersten Gruppen (< 1 ES und < 2 ES).

Alle 4 Gruppen	msE \bar{x}	Z	W- \bar{x}	Z	kompl. Muster ≥ 3 \bar{x}	Z	kompl. Muster ≥ 3 pro msE	Z	Übertragungen \bar{x}	Z
D+	20	+6,6	119,3	+49,5	6,7	+1,3	0,32	-0,06	2,7	+0,7
D = E	13,4	-3,5	69,8	-18,7	5,4	+0,1	0,38	+0,08	2	-1,25
< 1 ES	16,9	+3,2	88,5	+14,5	5,3	+2,2	0,3	+0,09	3,25	+0,25
< 2 ES	13,7		74		3,1		0,21		3	

Tabelle 45: Anzahl der Übertragungen aller vier Gruppen im Vergleich

Legende: Z: Zuwachs
 D+: Erwerbsstufe in Deutsch besser als in Englisch
 D = E: beide Erwerbsstufen gleich
 < 1 ES: in Englisch 1 Erwerbsstufe besser als in Deutsch
 < 2 ES: in Englisch 2 Erwerbsstufen besser als in Deutsch
 W- \bar{x} : Wortanzahl im Mittelwert
 kompl. Muster ≥ 3 : Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 Übertragungen: Übertragungen pro Text

Folgende Feststellungen lassen sich anhand Tabelle 45 treffen: Von < 2 *ES Grad der Distanz* zu < 1 *ES Grad der Distanz* steigen alle Werte. Die Textlänge steigt um 14,5 und die komplexen Muster ≥ 3 ebenfalls um 2,2 .

Von < 1 *ES Grad der Distanz* zu $D=E$ sinkt die Textlänge um 3,5 im Durchschnitt, die msE sinkt um 18,7 und die Übertragungen ebenfalls um 1,25 . Die komplexen Muster < 3 steigen um 0,1 und die komplexen Muster ≥ 3 pro msE um 0,08 an.

Von $D=E$ zu $D+$ steigt die Wortanzahl um 49,5 , die komplexen Muster ≥ 3 steigen ebenfalls um 1,3 und auch die Anzahl der Übertragungen steigt leicht um 0,7 an. Lediglich die komplexen Muster ≥ 3 pro msE sinken leicht um 0,06 ab.

Aus diesen Daten lassen sich folgende Ergebnisse gewinnen:

1. Die Texte der Lerner, die sich im Englischen und im Deutschen auf der gleichen Erwerbsstufe befinden ($E=D$), sind kürzer, dafür aber komplexer und weisen einen geringeren Anteil an Übertragungen auf, als die Texte der Lerner, die im Englischen besser sind als im Deutschen (< 2 *ES Grad der Distanz* und < 1 *ES Grad der Distanz*).
2. Die meisten Übertragungen weisen die Texte auf, deren Lerner im Deutschen 1 oder 2 Erwerbsstufen schlechter sind als im Englischen.
3. Die Texte der Lerner mit besseren Deutschkenntnissen ($D+$) als Englischkenntnissen sind länger und komplexer und haben weniger Übertragungen als die Texte der Lerner mit besseren Englischkenntnissen (< 2 *ES Grad der Distanz* und < 1 *ES Grad der Distanz*).

Folgendes Zwischenergebnis lässt sich festhalten: Je schwächer die Lerner in der deutschen Sprache sind und je besser in der englischen Sprache, desto mehr orientieren sie sich an der Zweitsprache und je mehr Übertragungen treten demnach auf. HUFSEISEN (1993) und DENTLER (2000) weisen darauf hin, dass vor allem Lernanfänger syntaktische Konstruktionen und Wörter aus dem Englischen direkt auf das Deutsche übertragen. Dies soll im späteren Teil der Untersuchung beleuchtet werden (Hufeisen 1994: 17).

11.1.4 Übertragungen in den Lernertexten Goethe-Institut/Schule im Vergleich

Die folgende Tabelle 46 zeigt die Übertragungen in den Lernertexten vom Goethe-Institut und der Schule, zur besseren Übersicht, im Vergleich.

Alle 4 Gruppen	msE \bar{x}	D	W \bar{x}	D	kompl. Muster $\geq 3 \bar{x}$	D	kompl. Muster ≥ 3 pro msE	D	Ü \bar{x}	D
Goethe-Institut	17,1	+1,4	91	0	5,1	+0,5	0,27	+0,02	3,5	+3,3
Schule	15,7		91		4,6		0,25		0,2	

Tabelle 46: Übertragungen in den Lernertexten Goethe-Institut und Schule im Vergleich

Legende: D = Differenz
 Alle 4 Gruppen: Auf ihre Institution verteilt
 W \bar{x} : Wortanzahl im Mittelwert
 kompl. Muster $\geq 3 \bar{x}$: Anteil komplexer Muster ab der Separation (Stufe 3)
 kompl. Muster ≥ 3 pro msE: Anteil komplexer Muster ab der Separation pro msE
 Ü \bar{x} : Übertragungen im Mittelwert

Es zeigt sich, dass fast alle Parameter der beiden untersuchten Gruppen miteinander korrespondieren. Alle Werte bis auf die Wortanzahl in der Gruppe des Goethe-Instituts sind im Vergleich zu dem Ergebnis der Schule höher. Die minimalen satzwertigen Einheiten steigen um 1,4, die komplexen Muster ≥ 3 von 4,6 auf 5,1. Hierbei handelt es sich um einen 0,5 Anstieg. Mit diesen Werten steigt auch die Anzahl an Übertragungen um 3,3.

Die Texte der Lerner des Goethe-Instituts weisen zwar mehr Übertragungen auf, jedoch sind die Texte auch komplexer und haben eine höhere Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten. Einzig die Wortanzahl ist in beiden Gruppen gleich. Die steigende Anzahl der Übertragungen verläuft folglich parallel zu den anderen Werten.

11.1.5 Zusammenhangsanalyse: Erwerbsstufen Deutsch und Übertragungen

Im Folgenden sollen die im vorherigen Kapitel zusammengetragenen Ergebnisse als Thesen zusammengefasst und mit der Zusammenhangsanalyse nach PEARSON bestätigt oder entkräftigt werden. Dafür wurde eine Zusammenhangsanalyse der Variablen *Übertragungen* und *Erwerbsstufen Deutsch* durchgeführt.

1. Je fortgeschrittener die Lerner im deutschen Spracherwerb, desto weniger Übertragungen treten auf.
2. Die Texte der Lerner, die in Englisch und Deutsch auf der gleichen Erwerbsstufe sind (D = E), weisen den geringsten Anteil an Übertragungen auf.
3. Am meisten Übertragungen sind in den Texten zu finden, deren Probanden im Deutschen 1 oder 2 Erwerbsstufen schlechter sind als im Englischen.

Der Korrelationskoeffizient zwischen *ES Deutsch* und *Anzahl an Übertragungen* ist mit $r = 0,277$ relativ schwach. Allerdings liegt der p-Wert für die Signifikanz knapp über 0,05. Somit wird die erste These, dass Lerner auf den niedrigeren Erwerbsstufen im Deutschen eine

höhere Anzahl an Übertragungen aus der englischen Sprache in den deutschen Texten aufweisen, signifikant bestätigt.

Die zweite und dritte These lassen sich hingegen nicht bestätigen, da die Koeffizienten zu niedrig und nicht signifikant sind. Hier mag das Ergebnis an der kleinen Stichprobe liegen. Ein Trend zu einem negativen Zusammenhang kann aber angenommen werden, da die prozentualen Werte in Tabelle 54 dieses Ergebnis andeuten. Um dies aber mit der Zusammenhangsanalyse zu belegen, ist eine größere Stichprobe notwendig. Wenn der p-Wert nicht weit oberhalb 0,05 liegt (was in dieser Untersuchung der Fall ist), könnte in einer größeren Stichprobe eine Signifikanz nachgewiesen werden.

11.2 Übertragungen auf den unterschiedlichen Ebenen im Überblick

Zunächst werden Übertragungen auf allen drei Ebenen zusammenfassend dargestellt.

Übertragungen	Übertragungen Lexik \bar{x}	Übertragungen auf der Lexik nach msE \bar{x}	Übertragungen Syntax \bar{x}	Übertragungen auf der Syntax pro msE \bar{x}	Übertragung von Sprachmitteln \bar{x}	Übertragung von Sprachmitteln nach msE \bar{x}
D+	0,5	0,02	0,5	0,02	1,3	0,06
D = E	0,5	0,03	0,5	0,05	0,8	0,06
< 1 ES	0,9	0,09	0,5	0,03	1,8	0,09
< 2 ES	1	0,08	0,5	0,04	1,5	0,11

Tabelle 47: Übertragungen auf drei Ebenen im Vergleich pro msE

Es zeigt sich, dass alle in der L3 produzierten Lernertexte mindestens 0,5 mal pro Text von der englischen Sprache beeinflusst zu sein scheinen. Die Probanden, die im Englischen besser sind als im Deutschen, weisen im lexikalischen Bereich sowie im Bereich Übertragungen von Sprachmitteln am meisten Übertragungen auf. Auf syntaktischer Ebene sind in allen vier Gruppen durchschnittlich 0,5 Übertragungen pro Text zu verzeichnen. Weiter differenzierte Werte zeigen die Aufteilung der Übertragungen pro msE auf syntaktischer Ebene: Hier weisen die Texte der Lerner, die in Englisch besser sind, am meisten Übertragungen auf und die Texte der Lerner, die im Deutschen besser sind, weniger Übertragungen. Jedoch handelt es sich lediglich um eine Tendenz, da die Unterschiede minimal sind (0,1).

Zudem lässt sich anhand der Tabelle 48 erkennen, dass die meisten Übertragungen im Bereich Übertragungen von Sprachmitteln liegen. In drei von vier Gruppen (mit Ausnahme der Gruppe, in der die Sprachkenntnisse Englisch und Deutsch gleich sind), tritt mindestens eine Übertragung im Bereich Übertragungen von Sprachmitteln auf und zwar im Bereich der Übernahme englischer Wendungen und der Verbflexion. Im lexikalischen Bereich ist der

Einfluss des Englischen deutlich geringer. In der Gruppe der Lerner, die im Englischen 1 Erwerbsstufe besser sind als im Deutschen, sind sogar 1,8 Übertragungen im Durchschnitt auffindbar. Nach DENTLER ist aufgrund des höheren Fehlerpotenzials auf lexikalischer Ebene ein Vergleich schwer realisierbar. Jedoch zeigt schon die Übersicht, dass in den untersuchten Texten der Einfluss des Englischen im Bereich Übertragungen von Sprachmitteln höher ist. Deswegen wurde entschieden, doch zunächst alle drei Ebenen einander gegenüberzustellen und sie dann einzeln zu betrachten.

Des Weiteren lassen sich weiter differenzierte Werte bei der Abfrage der Übertragungen pro msE erkennen, die jedoch mit den Mittelwerten der Übertragungen pro Lernertext mit Ausnahme der lexikalischen Ebene übereinstimmen. Hier sind die Übertragungen im Bereich der Übertragung von Sprachmitteln am höchsten. Lediglich in der Gruppe D = E ist der Wert der Übertragungen pro msE anstatt bei 0,5 bei 0,3 und damit etwas geringer.

Im Folgenden werden die Übertragungen auf den drei Ebenen näher untersucht.

11.2.1 Übertragungen auf lexikalischer Ebene

Zunächst werden Übertragungen auf lexikalischer Ebene erfasst. HUFEISEN sieht den Einfluss des Englischen auf das Deutsche als einen wichtigen Aspekt im Fremdspracherwerb: „Deutschlernende können Wörter, die sie bereits aus dem Englischen in gleicher oder ähnlicher Form kennen, sehr gut zur Erschließung von deutschen Texten einsetzen“ (Hufeisen 1994: 39).

Der Fokus liegt auf Übertragungen graphemischer Ähnlichkeiten, der direkten Übernahme englischer Wendungen sowie auf der Verdeutschung englischer Lexeme in den Lernertexten.

Lexik	Übertragungen \bar{x}	Lexik nach msE \bar{x}	msE \bar{x}	Textlänge \bar{x}
D+	0,5	0,02	20	119,3
D = E	0,5	0,03	13,4	69,8
< 1 ES	0,9	0,09	16,9	88,5
< 2 ES	1	0,08	13,7	74

Tabelle 48: Übertragungen auf lexikalischer Ebene \bar{x} im Vergleich zur syntaktischen Komplexität und zur Textlänge

Die lexikalischen Übertragungen liegen laut Tabelle 48 erwartungsgemäß am höchsten in den beiden Gruppen, in denen die Lerner im Englischen deutlich besser sind als im Deutschen. In der Gruppe < 2 ES sind es durchschnittlich 1, in der Gruppe < 1 ES 0,9 Übertragungen. In den anderen beiden Gruppen ist der Wert gleich und liegt bei nur 0,5 Übertragungen. Daher lässt sich vermuten: Je schwächer die Lerner in der L3 relativ zur L2, desto mehr Übertragungen treten aus der L2 auf lexikalischer Ebene auf.

Die wenigsten Übertragungen nach msE sortiert haben die Lerner, die im Deutschen am stärksten sind (D+), obwohl sie trotzdem die längsten Texte aufweisen. Hier bestätigt sich die oben aufgestellte These, dass Lerner auf den niedrigeren Erwerbsstufen im Deutschen mit der Distanz zur L2 eine höhere Anzahl an Übertragungen aus der englischen Sprache in den deutschen Texten aufweisen.

Interessant ist zu beobachten, dass Lerner, die im Deutschen und im Englischen gleich stark sind (E = D), ungefähr gleich lange Texte produziert haben, jedoch 0,06 weniger Übertragungen aufweisen als die Lerner, die im Englischen zwei Erwerbsstufen besser sind (< 2 ES).

Es folgen nun Beispiele in drei Gruppen unterteilt:

- a) graphemische Ähnlichkeiten,
- b) direkte Übernahme englischer Wendungen,
- c) Übertragung bei Ähnlichkeit sprachlicher Elemente L2 und L3.

Die hier aufgezeigten Abweichungen der Lernäußerungen können in Verbindung mit der L2 gebracht werden und sprechen für die Tatsache, dass die Einflüsse aus der zuvor gelernten Sprache durchaus belegbar sind.

11.2.1.1 Graphemische Ähnlichkeiten

Die beiden folgenden Beispiele 1 und 2 zeigen englische Grapheme in den Lernertexten. Aus *Onkel* im Deutschen und *Uncle* im Englischen wird *Oncle*. Hier zeigt sich der Einfluss bei Übereinstimmung bzw. Ähnlichkeit der sprachlichen Elemente von L2 auf L3 auf der Lexemebene. Eine weitere Graphemkonstellation, die hier Fehler bereitet, ist das *sh*.

1. ES 1: RaMK10: Vorgestern haben meinen Kleinen Bruder Lukas und mein *Oncle* ein
Fisch gefangen in dem Fluss neben dem Haus.
2. ES 2: LaAK7: Kind und der Mann sind traurish.

Das deutsche Wort *traurig* wird mit der englischen Schreibweise *sh* geschrieben. Hier gibt es zwei Überlegungsansätze. Der erste geht davon aus, dass diese Transfererscheinungen möglicherweise auf der mangelnden Kenntnis der Graphemkonstellationen *sh* und *sch* beruhen. Das Wort *traurig* wird in bestimmten Regionen Deutschlands differenziert ausgesprochen, so dass sich die genauen Grapheme nicht raushören lassen. Hier könnte eine Übertragung auf mündlicher Basis stattgefunden haben. Der zweite Überlegungsansatz geht von einem Zusammenhang der Lautstruktur mit *ig* versus *isch* aus. Hier besteht entsprechender Forschungsbedarf, um die Überlegungen zu belegen oder zu widerlegen.

Insgesamt lässt sich ein Zusammenhang zur Studie von HUFSEIN (1993) herstellen, die vor allem graphemische Ähnlichkeiten im lexikalischen Bereich vorfand. Laut KJÄR ist in diesem Fall von positivem Transfer die Rede, da diese Ähnlichkeiten lernerleichternd sind. Er geht von einer Verringerung des *sh*-Transfers bei erhöhter L3-Kompetenz aus (Kjär 2000). Dies lässt sich bei den indischen Lernern bestätigen: Mit Anstieg der syntaktischen Komplexität geht diese Transfererscheinung aus dem Englischen auf der Erwerbsstufe 3 zurück und auf Erwerbsstufe 4 tritt dieses Phänomen gar nicht mehr auf.

11.2.1.2 Direkte Übernahme englischer Lexeme

Übertragungen finden sich überwiegend in der Übernahme englischer Lexeme. In allen Beispielen wird das englische Wort im deutschen Text anstelle des Deutschen eingesetzt.

3. ES 3: GaLK13: Ihr vater sein *gun* mit.
4. ES 3: AnAK5: Er wollte der Fisch nicht *killen*. Der Mann wollte *fish* essen.
5. ES 2: DeANUK7: Mein Vater *shot* it mit ein *rifle*.
6. ES 3: TeANUK9: weil wir sehr „*guilty*“ waren über unser Aktion.
7. ES 1: ViMK9: Wie *is* dein Wochenende?
8. ES 2: MaLK1: und mit ihre *Pistol* die Haase ermordet.
9. ES 2: MaLK1: dass der Hase karrot aus dem Garten essen wollte.

Im Beispiel 3 wird das Substantiv wie im Englischen klein geschrieben. Zusätzlich wird anstelle des deutschen Wortes ein englisches Substantiv eingesetzt. In Beispiel 4 wird im ersten Satz das deutsche Substantiv groß geschrieben und im zweiten Satz das englische Substantiv klein; hier ist von einem Flüchtigkeitsfehler auszugehen. Bei den Beispielen 5 und 6 wird angenommen, dass die Lerner die deutschen Entsprechungen der Wörter nicht wussten und deswegen auf die englischen zurückgreifen. Interessant hervorzuheben ist, dass Lerner 6 (TeANUK9) das englische Wort *guilty* in Anführungszeichen gesetzt hat, dies könnte wie eine Distanzierung von dem englischen Wort wirken. In jedem Fall könnte es ein Bewusstsein über die Verwendung eines anderssprachigen Lexems ausdrücken. Immerhin ist in dem Beispiel 8 die deutsche Großschreibung benutzt worden. Die Beispiele lassen die Überlegung zu, dass die englische Sprache von den Lernern als Transferbasis benutzt wird.

11.2.1.3 Zweifelsfälle bei der Übernahme englischer Lexeme

Zwei Beispiele, die in Bezug auf ihre Übertragung und Nicht-Übertragung nicht klar erscheinen werden im Folgenden aufgezeigt. Bei den Beispielen 10 und 11 lässt sich der Einfluss aus dem Englischen lediglich vermuten. Bei dem Wort *Picknic*, welches im Deutschen die gleiche

Schreibweise hat, ist die einzige Unterscheidung nur die Großschreibung. Ebenso das Wort *Piranha*, bei dem es sich um ein deutsches Wort handelt, dem das klein geschriebene Wort *piranha* im Englischen entspricht. Ob es sich hier um Übertragungen handelt, bleibt lediglich zu vermuten und kann nicht sicher festgestellt werden.

10. ES 3: GaLK13: Wir hat ein *picknic* nach ein wald gemacht.
 11. ES 1: NaMK2: Aber ein *Piranha* isst den Fisch.

11.2.2 Übertragungen auf syntaktischer Ebene

Auf syntaktischer Ebene wird die Frage nach Übertragungen des englischen Satzbaus auf den deutschen gestellt. Es wird unter anderem aufgrund der typologischen Ähnlichkeit beider Sprachen davon ausgegangen, dass die Lernenden die Verbstellung aus der L2 übernehmen (Lindemann 2000).

Syntax	Übertragungen \bar{x}	Syntax nach msE \bar{x}	msE \bar{x}	Textlänge nach Wörtern \bar{x}
D+	0,5	0,02	20	119,3
D = E	0,5	0,05	13,4	69,8
< 1 ES	0,5	0,039	16,9	88,5
< 2 ES	0,5	0,04	13,7	74

Tabelle 49: Übertragungen auf syntaktischer Ebene \bar{x}

Die syntaktischen Übertragungen sind im Gegensatz zu den anderen zwei Ebenen am geringsten. Überraschenderweise liegen in allen vier Gruppen die gleichen Zahlen vor: Überall tritt durchschnittlich eine halbe Übertragung pro Text auf. Bei differenzierterer Betrachtung der syntaktischen Übertragungen pro msE zeigt sich allerdings ein recht ausgeglichenes Bild: Die meisten Übertragungen im Bereich Syntax weist die Gruppe der Lerner auf, die in Englisch und Deutsch gleich stark sind (E=D); diese haben zudem noch die durchschnittlich kürzesten Texte. Die Gruppe der Lerner, die im Englischen besser sind als im Deutschen (< 1 ES und < 1 ES), weisen kürzere Texte auf als die Lerner die im Englischen besser sind jedoch nur die drittmeisten Übertragungen pro msE.

Da die Übertragungen im Durchschnitt alle bei 0,5 liegen, wird, um differenziertere Ergebnisse zu erhalten, ein kurzer Exkurs gemacht und im Folgenden die Unterschiede auf den drei untersuchten Ebenen nach den einzelnen Erwerbsstufen sortiert (Einheit pro Text gemessen) dargestellt.

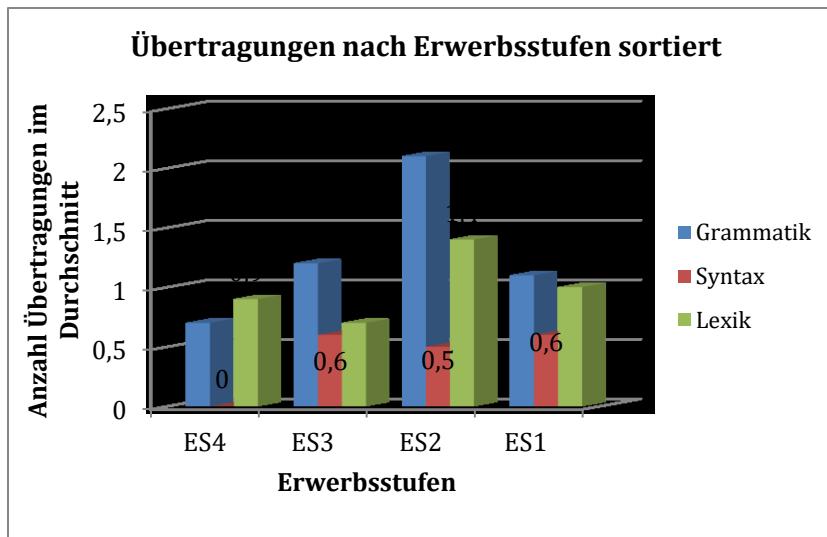


Abbildung 18: Übertragungen nach Erwerbsstufen sortiert

Anhand der Abbildung 18 zeigt sich, dass die Ergebnisse auf den einzelnen Erwerbsstufen unterschiedlich sind. Am meisten Übertragungen von Sprachmitteln liegen auf der Erwerbsstufe 2 vor, gefolgt von der Erwerbsstufe 3. Am wenigsten Übertragungen bestehen auf der Erwerbsstufe 4. Somit zeigt sich: Je höher die syntaktische Komplexität der Lernertexte, desto weniger Übertragungen treten auf. Dieses Ergebnis stimmt mit der Zusammenhangsanalyse in Kapitel 11.1.5 überein.

Es folgen Beispiele in Bezug auf die Übertragungen aus dem englischen Satzbau.

11.2.2.1 Übertragungen aus dem englischen Satzbau

Im Vergleich zum Deutschen ist der englische Satzbau relativ einfach. Dies liegt in erster Linie an der starren Wortstellung im Englischen, die im Gegensatz zum Deutschen eingehalten werden muss. Die Satzglieder können im Englischen nicht wie im Deutschen flexibel ausgetauscht werden, sondern haben ihren festen Platz in der Abfolge: Subjekt, Prädikat, Objekt. Im Folgenden lassen sich Übertragungen aus dem englischen Satzbau vermuten.

- | | |
|------------------|--|
| 13. ES 3: AnAK5: | Aber, das Kind weint. |
| 14. ES 1: ViMK9: | Einmal, ein Mann und seine Sohn gehen zum Teich. |
| 15. ES 1: TaMK1: | Weil ich liebe Tiere. |
| 16. ES 1: TaMK1: | Dann Frau Aron und ich fangen die fische. |
| 17. ES 3: AnMK3: | Dann, er wirft den Fisch in der See. |
| 18. ES 3: SoLK7: | Danach er sah einen Mann. |

Im Hauptsatz wird im Deutschen, wenn das Vorfeld durch ein anderes Satzglied außer der Subjekt-Inversion belegt ist, das Verb an die dritte Stelle im Satz gestellt. Anhand dieser

Textbeispiele wird eine Orientierung der Lerner am englischen Satzbau deutlich. Denn nach der adverbialen Bestimmung der Zeit setzen die Lerner, wie im Englischen korrekt, das Subjekt an die zweite Stelle im Satz und nicht zuerst das Prädikat. Zudem orientieren sich die Lerner an der englischen Regel, dass Temporaladverbien am Satzanfang durch ein Komma abgetrennt werden (Beispiele 14 und 17).

11.2.2.2 Verbstellung

Eine der wichtigsten Regeln zur Satzstellung im deutschen Hauptsatz lautet, dass das Verb in der Nähe des Subjekts steht, entweder an rechter oder an linker Stelle. In der deutschen Sprache ist es möglich, dass das Subjekt erst nach dem Verb folgt; dieses Phänomen nennt man Inversion (siehe Kapitel 3.2). Lerner 19 orientiert sich offenbar am englischen Satzbau (Subjekt/Prädikat/Objekt):

19. ES 2: DaANUK7: Und sag mir was *ich sollte machen*.

Überraschenderweise sind wenig Fehler in Bezug auf die Verbstellung in den Lernertexten zu finden. Es wurde aufgrund der vorherigen Untersuchungen erwartet, dass die Lerner sich stärker am englischen Satzbau orientieren. Unter anderem kam LINDEMANN 2002 (siehe Kapitel 3.2) zu dem Ergebnis, dass es vermehrt zu Übertragungen der L2 auf die L3 in Bezug auf die Verbstellung kommt (Lindemann 2000: 61).

20. ES 2: BhMK11: weil der Fisch war wunderschön.

Bei Beispiel 20 handelt es sich um einen Wortstellungsfehler, der in deutschen Nebensätzen mit Konjunktion häufig auftritt. In diesem Fall wird im Deutschen das finite Verb ans Ende des Nebensatzes gestellt; im Englischen hingegen wird der SPO-Block nicht aufgebrochen (Kjär 2000: 51). So wird in diesem Fall ein Einzelfall des Einfluss der L2 auf die L3 deutlich.

Ein weiterer Wortstellungsfehler stellt die Übertragung der englischen Konjunktion *when* dar. Sie ist die Ursache für die Wahl der Konjunktion *wenn* anstelle von *als*, wie hier Beispiel 21 und 22 bezeugen:

21. ES 4: KaMK2: wenn ich die fisch in die wasser zurück gewerfen.

22. ES 4: ChM1: aber wenn er den Fisch auf den Tisch gelegt hat.

11.2.2.3 Negation

Ein weiteres Beispiel für einen Wortstellungsfehler zeigt sich bei der Negation im Beispiel 25. Im Deutschen wird die Negation an denselben Stellen verwendet wie der unbestimmte Artikel im Satz und auch so dekliniert. Daher müsste die Negation *kein* in diesem Fall vor das Wort

Fisch gesetzt werden. Im Englischen wird *no more* als Bestimmungswort benutzt, um die Abwesenheit von etwas auszudrücken, was einmal da war. Es wird zwischen das Verb und das Subjekt/ Objekt gesetzt (*There is no more fish*). Indem der Lerner das Bestimmungswort (mehr) *no more* zwischen Verb und Subjekt setzt, zeigt sich eine Orientierung an der Wortstellung des Englischen.

23. ES 2: PrAK3: Der Fluss hat kein mehr Fisch.

Der Lerner 24 hat zwar das reflexive Verb korrekt benutzt, sich aber offensichtlich an der englischen Wortstellung orientiert. Dies würde erklären, warum er *nicht* hinter das Hilfsverb und vor das Personalpronomen stellt. Im Deutschen herrscht die Regel, dass, wenn ein Verb am Satzende steht, die Negation *nicht* vor dieses Verb gestellt wird. Im Englischen wird *cannot* (*kann nicht*) zusammengeschrieben und dem Verb vorangestellt.

24. ES 4: ViLK6: Ich kann nicht mir vorstellen.

Ein weiteres Phänomen, das auf den Einfluss des Englischen hinweist, ist die doppelte Negation:

25. ES 4: ShLK12: dass er nicht mehr keine Tiere töten soll.

An dieser Stelle wurde die englische Negation an den deutschen Satzbau angepasst: *not shoot animals no more*. Die doppelte Negation taucht im Englischen auf, wenn zwei Formen der Negation im selben Satz benutzt werden. Beispiel: *We did not have no fish*.

Während die doppelte Negation im Englischen eine Bekräftigung der Verneinung in der Standardsprache darstellt, ist sie im Deutschen als Bekräftigung der Verneinung so gut wie nicht mehr auffindbar.

11.2.3 Übertragungen von Sprachmitteln

Im Folgenden werden die Übertragungen untersucht, die eine Verwendung von sprachlichen Mitteln aus dem Englischen ins Deutsche darstellen.

Als Erstes wird die Benutzung vom Hilfsverb und Partizip näher betrachtet, um herauszufinden, ob das Perfekt mit den Hilfsverben *sein* und *haben* korrekt gebildet wird oder ob sich aufgrund des Vergleichs zum Englischen Fehler bilden. Als Nächstes wird die wörtliche Übernahme englischer Wendungen ins Deutsche untersucht. Im Anschluss wird die Adjektivdeklination

näher beleuchtet, um Übernahmen aus der englischen Syntax in den deutschen Texten zu finden.

Zunächst werden die Übertragungen von sprachlichen Mitteln aus dem Englischen ins Deutsche in allen vier Gruppen aufgezeigt.

Gruppen	Übertragungen sprachlicher Mittel \bar{x}	Übertragungen sprachlicher Mittel msE \bar{x}	msE \bar{x}	Textlänge nach Wörtern \bar{x}
D+	1,3	0,06	20	119,3
D = E	0,8	0,06	13,4	69,8
< 1 ES	1,8	0,09	16,9	88,5
< 2 ES	1,4	0,11	13,7	74

Tabelle 50: Übertragungen bei der Verwendung sprachlicher Mittel \bar{x}

Zunächst wird deutlich, dass die Übertragungen in diesem Bereich höher sind als in den anderen Bereichen. In drei von vier Gruppen – mit Ausnahme der Gruppe, in denen die Sprachkenntnisse Englisch und Deutsch gleich sind (D = E) – tritt mindestens eine Übertragung auf, in der Gruppe der Lerner, die im Englischen 1 ES besser sind als im Deutschen, sogar durchschnittlich zwei Übertragungen. Den höchsten Anteil an Übertragungen pro msE in dieser Gruppe haben die Texte der Lerner, die im Englischen < 2 ES besser sind als im Deutschen, bei einer vergleichsweise geringen Anzahl an msE.

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass die meisten Übertragungen in den beiden Gruppen auftreten, in denen die Lerner im Englischen deutlich besser sind als im Deutschen.

Die Werte sind in den Gruppen < 2 ES und < 1 ES im Durchschnitt am höchsten (1,8 \bar{x} und 1,4 \bar{x}), bei < 1 ES jedoch nur minimal höher als bei D+.

Somit ist Folgendes zu beobachten:

- Bei Unterschieden in der Erwerbsstufe Deutsch und Englisch treten mehr Übertragungen aus der L2 auf. Hier scheinen L2-Einflüsse stärker vertreten zu sein.
- Bei besseren Englischkenntnissen sind die Einflüsse der L2 höher als bei besseren Deutschkenntnissen.

Auch in diesen Untersuchungen bestätigt sich die Annahme: Je schwächer die Lerner im Deutschen und je besser im Englischen, desto mehr Übertragungen treten aus der L2 auf.

Im nächsten Schritt wird der Gebrauch von Hilfsverben geprüft, da hier eine Übertragung der Form *have* aus der englischen Form des Present Perfects auf das deutsche Hilfsverb *haben*

absehbar ist (Hufeisen 1994: 26). Die grammatische Schwierigkeit, wonach einige Vollverben bei der Perfektbildung das Hilfsverb *sein* fordern, die Mehrzahl allerdings das Hilfsverb *haben* erfordern, kann bei nicht verwandten Sprachen zu Verunsicherungen und Fehlern führen (Kjär 2000: 49).

11.2.3.1 Hilfsverb und Partizip

Die Benutzung vom Hilfsverb und Partizip wird näher betrachtet, um herauszufinden, ob die Perfektbildung mit den Hilfsverben *sein* und *haben* die Lerner verunsichert.

In den Texten lassen sich viele normgerechte Partizipbildungen finden, in denen das Partizip II richtig gebildet wird (mit *ge*, *en* und *-t*), jedoch wird das Hilfsverb falsch angewendet. Laut HUFEISEN stellt der Unterschied bei der Bildung des Perfekts, das im Englischen ausschließlich mit *have* gebildet wird, eine häufige Fehlerquelle dar, da im Deutschen diese Form mit *haben* und *sein* gebildet wird (Hufeisen 1994). Auch KJÄR sieht hier eine Herausforderung: „Die grammatische Schwierigkeit, wonach einige Vollverben bei der Perfektbildung das Hilfsverb *sein* fordern, die Mehrzahl allerdings das Hilfsverb *haben* fordert, kann bei nicht verwandten Sprachen zu Fehlern führen“ (Kjär 2000: 49).

- | | |
|--------------------|---|
| 26. ES 3: RaAK8: | Danach wir hatten nach dem Fluss gegangen. |
| 27. ES 3: SaMK5: | Mein Onkel und ich haben nach den Fluss gegangen. |
| 28. ES 4: SiANUK3: | Der Ioa und Bobby hat sehr früh aufgestanden. |
| 29. ES 2: LaAK7: | Plötzlich hat einen großen Fisch gekommen. |
| 30. ES 3: DeLK2: | Letzte Woche hab ich mit meinem Vater in den Wald gegangen. |

Interessant ist der Anteil falscher Hilfsverben mit *haben* in den Texten. Von 46 Abweichungen im Bereich der Übertragung von sprachlichen Mitteln gehören 26 (56 %) zu den falschen *haben*-Hilfsverben. 30 % der Übertragungen gehören zu den wörtlichen Übernahmen englischer Wendungen ins Deutsche und die restlichen 14 % in den Bereich der Adjektivdeklinaton. Folglich scheint hinsichtlich der Partizipbildung bei den Lernern eine große Unsicherheit vorzuherrschen. Diese Information könnte in Bezug auf die Vermittlung der deutschen Sprache in Indien einen wichtigen Anhaltspunkt bieten.

11.2.3.2 Wörtliche Übernahme englischer Wendungen ins Deutsche

Die drei nächsten Beispiele zeigen eine Übernahme englischer Begriffe als direkte Übersetzung ins Deutsche.

- | | |
|--------------------|--|
| 31. ES 4: SiANUK3: | hatten sie tief geweint. (cried deeply). |
| 32. ES 2: LaAK7: | Das Kind wollte fish freien. (to free). |

Im ersten Fall (31) handelt es sich bei dem Ausdruck um eine feste Wendung, die aus dem Englischen übernommen wurde. *Tief geweint* lässt sich aus dem Englischen mit *to cry deeply* übersetzen.

Beim Beispiel 32 scheint es sich auf den ersten Blick um eine Übernahme des englischen Begriffs *to free* zu handeln. Anstatt des Verbs *freilassen* oder *befreien* zu wählen wird das Wort *freien* aus dem englischen Wort kreiert. Bei näherer Betrachtung lässt sich jedoch vermuten, dass hier das Präfix in Verbindung mit dem Verb das eigentliche Problem darstellt. Im Englischen können zwar auch Präfixe gebildet, aber nicht getrennt werden. Durch das Preposition Stranding kennen Lerner der englischen Sprache das Phänomen der Spaltungskonstruktion; jedoch ist dies anders als im Deutschen. Die grammatische Konstruktion des Preposition Stranding bedeutet, dass eine Präposition (P) nicht mit dem zugehörigen Objekt (O) zusammensteht. (Beispiel: *this is the friend^O I told you about^P*). Dieser Unterschied erschwert offensichtlich die korrekte Bildung des Präfixes im Deutschen aus Lernericht, und aus diesem Grund wurde offenbar das Präfix mit Verbbasis aus dem Englischen mit einem einfachen Verb ins Deutsche übersetzt.

11.2.3.3 Deklination von Adjektiven

Im Gegensatz zum Deutschen verändern sich Adjektive im Englischen nicht in Numerus, Kasus und Genus. In Beispiel 33 scheint ein Einfluss aus dem Englischen in Bezug auf die Adjektivdeklination vorzuliegen. Hier hat sich der Lerner an dem englischen Satz: „A bad old man“ orientiert und beide Adjektive (Nominativ 1. Fall, *schlechter*, *alter*) nicht dekliniert.

33. ES 3: TaLK9: Ein schlecht alt Mann kam (a bad old man).

11.3 Zwischenfazit

Die Analyse der Einflüsse der englischen Sprache auf die deutschen Texte hat gezeigt, dass die Übertragungen zwar auf allen Erwerbsstufen auftreten, jedoch die Anzahl der Übertragungen mit dem Anstieg der Erwerbsstufen zurückgeht. In der Zusammenhangsanalyse wurde deutlich, dass die beiden Variablen *Übertragungen* und *ES Deutsch* insofern miteinander korrelieren, als auf den höheren Erwerbsstufen weniger Übertragungen auftreten.

Die Texte mit und ohne Übertragungen gaben keine weiteren Rückschlüsse, sie unterscheiden sich in der Länge und Komplexität der Texte, jedoch nicht grundlegend in der Häufigkeit der Übertragungen. Die Übertragungen lassen demnach keine Rückschlüsse auf die Komplexität

der Texte zu. Im Gegenteil, die Analyse hat gezeigt, dass die Texte mit Übertragungen weniger komplex sind als die Texte ohne Übertragungen. Es lässt sich die Vermutung anstellen, dass sich die Übertragungen tendenziell negativ auf die Komplexität der Texte auswirken, insofern, dass durch die Übertragungen aus dem Englischen Fehler auftreten.

Anhand der Analyse der Texte nach dem Grad der Distanzen auf den Erwerbsstufen (Deutsch und Englisch) wird Folgendes deutlich:

- Bei Unterschieden in der Erwerbsstufe Deutsch und Englisch scheinen die L2-Einflüsse deutlicher zu sein, da mehr L2-Übertragungen auftreten.
- Bei besseren Englischkenntnissen sind die Einflüsse der L2 etwas höher als bei besseren Deutschkenntnissen.

Nur die erste Annahme konnte jedoch durch die Zusammenhangsanalyse nach PEARSON bestätigt werden.

Aufgrund der Mittelwertberechnung ist anzunehmen, dass der Einfluss der englischen Sprache in den Texten umso größer ist, je geringer die Kenntnisse der Lerner in der deutschen Sprache sind. Je besser die Kenntnisse der Lerner in der deutschen Sprache, desto geringer die Einflüsse. Dies würde bedeuten, dass sich die Lernanfänger mehr am Englischen orientieren als fortgeschrittene Lerner und deshalb mehr Übertragungen aus dem Englischen auftreten. Diese These ließ sich mit der Zusammenhangsanalyse mithilfe von PEARSONS Korrelationskoeffizienten nicht bestätigen. Dies könnte aber auch an der zu kleinen Stichprobe liegen, weshalb dies mit einer größeren Stichprobe untersucht werden sollte.

Nach einer Auswertung der Übertragungen kann für indische Deutschlerner konstatiert werden, dass die lexikalischen und syntaktischen Bereiche weniger von Einflüssen aus dem Englischen betroffen sind als die Übertragungen sprachlicher Mittel. Es scheint, dass Lerner der deutschen Sprache gerade auf dieser Ebene das Englische als Bezugssystem zum Deutschen nutzen, was in dieser Hinsicht nicht hilfreich ist.

Eine mögliche Erklärung, warum am meisten Übertragungen bei der Übertragung sprachlicher Mittel aus dem Englischen auftreten, besteht darin, dass sich das Englische als Bezugssystem zum Deutschen gerade auf dieser Ebene eignen könnte, d. h. in Bezug zu den Hilfsverben als Orientierung sowie zur Übernahme englischer Begriffe ins Deutsche. Es ließ sich in der Untersuchung feststellen, dass bei der Partizipbildung bei den Lernern keine großen Schwierigkeiten bereiten, sondern die Wahl der beiden Hilfsverben (sein und haben) bei der Perfektbildung eine Unsicherheit darstellen. Außerdem stellen die Präfixe im Deutschen aus

Lernersicht ein Problem dar. Diese Ergebnisse der Analyse lassen vermuten, dass Englisch als Transferquelle für produktive Fertigkeiten im Deutschen für Anfänger eine erste Orientierung darstellen könnte. Diese Annahme lässt sich anhand der Ergebnisse bestätigen. Ob sich die Sprache vielleicht gerade bei den Lernanfängern sprachvergleichend als motivierend herausstellt, wird im Kapitel 14 (Motivation und Vorkenntnisse als Lernervariablen) geklärt. Ob die L2 (Englisch)-Kenntnisse sich positiv auf den Worterwerb der L3 auswirken, wird in Kapitel 12.1 (Wortschatztest) dargelegt.

12. Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes

In diesem Kapitel steht die Frage nach der Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes im Mittelpunkt. Die Untersuchung erfolgt in Anlehnung an die in Kapitel 2.3 vorgestellte Studie von TARGONSKA (2004). Grundlage sind der Wortschatztest und der Fragebogen II für Lehrer und Lerner des erhobenen DaF-Korpus. In der Studie, die TARGONSKA (2004) an polnischen Schülern durchgeführt hat, wird die Frage gestellt, ob der gezielte Vergleich zum englischen Wortschatz den Schülern das Lernen deutscher Wörter vereinfacht. Aufgrund der Untersuchung von TARGONSKA (2004) wird angenommen, dass die Wörter, die eine lautliche Ähnlichkeit zu den englischen Wörtern aufweisen, für die Lerner besser zu behalten sind als die, die keine Ähnlichkeiten zum Englischen aufweisen.

12.1 Wortschatztest Vorstellung 1. Teil

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilen, die nacheinander durchgeführt wurden. Im ersten Teil mussten die Lerner innerhalb von zehn Minuten zehn neue Wörter lernen und schriftlich wiedergeben. Fünf der zehn Wörter sind den englischen Entsprechungen ähnlich (E1-Wörter), die anderen fünf weisen keine lautliche Ähnlichkeiten zum Englischen auf (E2-Wörter).

Vor Beginn der Untersuchung wurde überprüft, ob die deutschen Wörter den Lernern unbekannt sind. Da ihnen wider Erwarten einige Wörter vertraut waren, musste kurzfristig improvisiert werden. Gerade im Kurs von Lehrerin D mussten viele vorbereitete durch neue Wörter ersetzt werden. Die E1-Wörter wurden nach lautlichen Ähnlichkeiten ausgesucht, die E2-Wörter danach, ob sie eine unterschiedliche Lautung als die E1-Wörter haben.

Die Übersicht der in den jeweiligen Klassen verwendeten Vokabeln findet sich im Anhang.

Im ersten Schritt wurden fünf englische Wörter an die Tafel geschrieben und sichergestellt, dass die deutsche Übersetzung den Lernern unbekannt waren. In einem zweiten Schritt wurde den Lernern die englische Übersetzung genannt; diese durften sie nur anschauen, nicht aufschreiben. Die Schüler hatten Zeit, sich die Worte einzuprägen.

Im Anschluss mussten die Lerner die deutschen Wörter aufschreiben. Bis auf wenige Ausnahmen, wie minimale orthografische Fehler und bei der Groß- und Kleinschreibung, wurden nur korrekt geschriebene Wörter akzeptiert. In jeder Gruppe wurden die Lerner nach der Anzahl der Wörter, die sie sich merken konnten, gezählt. Hieraus ergaben sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse. Da die Gruppengröße wesentlich kleiner als in TARGONSKAS (2004) Untersuchung ist, werden die Gruppen anders dargestellt, nämlich nach den Erwerbsstufen sortiert.

Im zweiten Teil der Untersuchung bekamen die Lerner einen Fragebogen von TARGONSKA (Fragebogen II), der für die vorliegende Studie modifiziert wurde und im Zusammenhang mit dem vorherigen Test steht. Er wird in Kapitel 7.4.4 erläutert.

TARGONSKA wirft in ihrer Untersuchung zum Wortschatzerwerb folgende Frage auf: Können vorhandene Englischkenntnisse den Lernern beim Erwerb des deutschen Wortschatzes helfen?

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Erleichtern die vorhandenen englischen Sprachkenntnisse den Schülern das Lernen neuer deutscher Wörter?
2. Empfinden die Lerner die englische Sprache als hilfreich oder störend im Deutschunterricht?
3. Lassen sich zwischen den Lernern am Goethe-Institut und an der Schule Unterschiede ausmachen?

Vorstellung der Ergebnisse der DaF-Lerner auf den Erwerbsstufen 1–4 DEUTSCH

12.1.1 Ergebnisse Erwerbsstufe 1

Die Tabelle 51 zeigt eine Übersicht aller Wörter der Lerner auf der Erwerbsstufe 1

ES 1 / Zahl der behaltenen Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		Differenz zwischen E1 und E2 absolute Zahl	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	prozentual		absolute Zahl	prozentual
5 Wörter	0	0 %	-	0	0 %
4 Wörter	0	0 %	-	0	0 %
3 Wörter	3	30 %	+2	1	10 %
2 Wörter	2	20 %	-1	3	30 %
1 Wort	4	40 %	-2	6	60 %
0 Wörter	1	10 %	+1	0	0 %

Tabelle 51: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erwerbsstufe 1

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten. Tn 10

In der obigen Tabelle 51 wird überraschend deutlich, dass die Lernanfänger Probleme hatten, sich die Wörter beider Gruppen zu merken. Nur 30 % der Schüler konnten sich drei E1-Wörter merken. 10 % der Schüler konnten immerhin drei E2-Wörter behalten. Die Differenz der am meisten behaltenen E1-Wörter (drei Wörter) zu den E2-Wörtern beträgt + 2 Lernende.

Dieses Ergebnis spricht zwar für die von TARGONSKA aufgestellte These der Hilfe der Ähnlichkeit zum Englischen, legt aber auch die Vermutung nahe, dass es den Anfängern generell schwerfällt, die Wörter zu behalten oder gar Verbindungen zwischen beiden Sprachen zu knüpfen. Eine mögliche Überlegung ist, dass erst ab einem höheren Sprachniveau die Eingliederung des Englischen hilfreich ist.

Zunächst wurden nur die korrekten Wörter gezählt und im Anschluss entschieden, kleine lautrichtige Versionen der Wörter ebenfalls als richtig einzustufen. Zu diesen zählen Wörter wie *Unfal*, *Tema*, *structur*, *Conto*. Beim Wort *bequem* haben zum Beispiel viele Schüler das Wort wie das deutsche Wort *komfortabel*, nur mit <c> geschrieben, anstatt das zielgerechte Wort *bequem* zu benutzen. Dies zeigt den Einfluss des Englischen, also die Übernahme graphemischer Ähnlichkeiten von der englischen in die deutsche Sprache (siehe Kapitel 11.2.1.1).

12.1.2 Ergebnisse Erwerbsstufe 2

Die Tabelle 52 zeigt eine Übersicht aller Wörter der Lerner auf der Erwerbstufe 2

ES 2 / Zahl der behaltenen Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		Differenz zwischen E1 und E2	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	%		absolute Zahl	%
5 Wörter	5	41 %	+3	2	16 %
4 Wörter	6	50 %	-1	7	58 %
3 Wörter	0	0 %	-2	2	16 %
2 Wörter	1	7 %	-	1	8 %
1 Wort	0	0 %	-	0	0 %
0 Wörter	0	0 %	-	0	0 %

Tabelle 52: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erwerbsstufe 2

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten. Tn 12.

Für die zweite Erwerbsstufe lässt sich Folgendes feststellen: Die Lerner konnten sich die E1-Wörter, deren englische Entsprechungen dem Deutschen ähneln, besser merken als die E2-Wörter. Von 12 Lernern konnten sich 41 % alle E1-Wörter merken und 16 % alle E2-Wörter. Die Mehrheit der Lerner (91 %) konnte sich zwischen drei und fünf Wörter der E1-Wörter merken, 74 % der Lerner konnten auch immerhin zwischen drei und fünf E2-Wörter behalten. Somit ist ein deutlicher Anstieg beim Behalten der E1- und E2-Wörter im Vergleich zur Erwerbsstufe 1 zu verzeichnen. Auch dies stimmt mit den Ergebnissen TARGONSKAS überein, die bei den fortgeschrittenen Lernern einen Anstieg der behaltenen Wörter registrierte (Targonska 2004: 125). Die Differenz der am meisten behaltenen E1-Wörter (fünf Wörter) zu den E2-Wörtern beträgt + 3 Lernende.

Auch auf der Erwerbsstufe 2 werden einige Einflüsse aus dem Englischen sichtbar. Viermal wurde bei den Wörtern *Struktur* und *Konto* jeweils das <k> mit einem <c> vertauscht. Auch hier handelt es sich um eine Übertragung aufgrund grafemischer Ähnlichkeiten. Einmal wurde das Wort *Jacke* wie die englische Entsprechung *jacket* geschrieben, obwohl an der Tafel das Wort *coat* stand. Zweimal wurde das Wort *comfortable* benutzt und nicht die deutsche Entsprechung *bequem*. Hier handelt es sich um die direkte Übernahme englischer Lexeme. Insgesamt lässt sich ein Zusammenhang zur Studie von HUFEBISEN (1993) herstellen, die vor allem graphemische Ähnlichkeiten im lexikalischen Bereich vorfand.

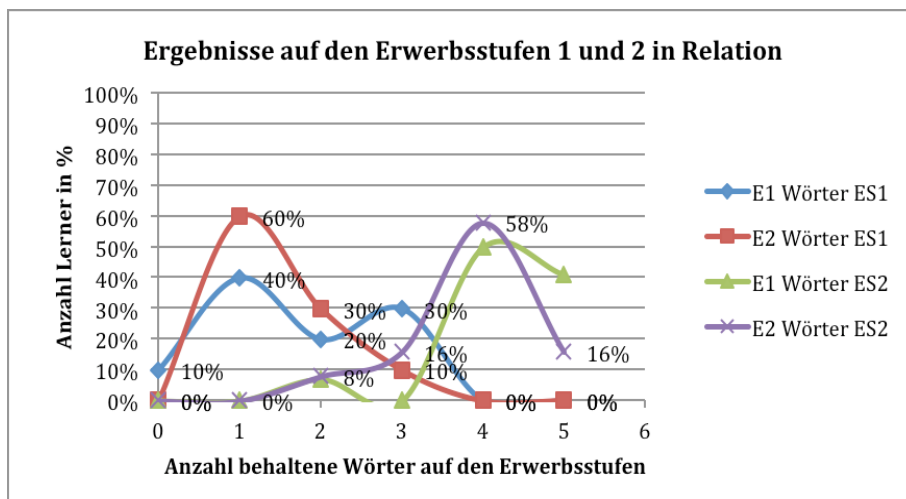


Abbildung 19: Wortschatztest Relation: Ergebnisse Erwerbsstufe 1 und 2

Zur besseren Übersicht werden hier die Erwerbsstufen 1 und 2 einander gegenübergestellt (Abbildung 19). Bei einem Blick darauf, welche Lerner keine Worte behalten konnten, zeigt sich eine große Diskrepanz: Die Diagramme laufen fast entgegengesetzt. Auf der Erwerbsstufe 1 kann sich die Mehrheit der Probanden ein oder zwei Wörter der E1- und E2-Wörter merken. Nur 30 % der Schüler können drei Wörter der E1- und 10 % der E2-Wörter memorisieren. Auf der Erwerbsstufe 2 hingegen können 41 % fünf Wörter der E1- und immerhin 16 % fünf Wörter der E2-Wörter behalten. 50 % können sich an vier Wörter der E1- und sogar 58 % an vier E2-Wörter erinnern.

12.1.3 Ergebnisse Erwerbsstufe 3

Die Tabelle 53 zeigt eine Übersicht aller Wörter der Lerner auf der Erwerbstufe 3

ES 3 / Zahl der behaltene Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		Differenz zwischen E1 und E2	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	prozentual		absolute Zahl	prozentual
5 Wörter	6	50 %	+5	1	25 %
4 Wörter	3	33 %	-	3	50 %
3 Wörter	2	17 %	-4	6	17 %
2 Wörter	1	8 %	-1	2	0 %
1 Wort	0	0 %	-	0	0 %
0 Wörter	0	0 %	-	0	8 %

Tabelle 53: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse Erwerbsstufe 3

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten. Tn 12

Die Erwerbsstufe 3 schließt sich den Ergebnissen der ersten beiden Erwerbsstufen an.

Die Behaltensquote bei den E1-Wörtern ist höher als bei den E2-Wörtern. 50 % der Lerner haben sich alle fünf E1-Wörter einprägen können, jedoch nur 8 % fünf E2- Wörter. Vier E1-Wörter konnten sich 33 % der Lerner merken, aber immerhin auch 25 % vier E2-Wörter. Hier ist die Differenz nicht allzu groß.

Im Vergleich zur Erwerbsstufe 2 ist die Behaltensquote der E1-Wörter höher und die der E2-Wörter niedriger. Jedoch ist eine Differenz der gesamt behaltenen E1-Wörter von + 5 Lernenden (zu den E2-Wörtern) zu verzeichnen.

Alle Lerner konnten sich mindestens zwei Wörter aus beiden Gruppen merken. Erneut lässt sich bestätigen, dass Einflüsse des Englischen vorhanden sind: In dieser Gruppe wurde dreimal das <k> durch ein <c> in den Worten *Konto* und *Struktur* ersetzt und zweimal das Wort *gebirgig* mit c am Ende geschrieben.

12.1.4 Ergebnisse Erwerbsstufe 4

Die Tabelle 54 zeigt eine Übersicht aller Wörter der Lerner auf der Erwerbstufe 4.

ES 4 / Zahl der behaltenen Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		Differenz zwischen E1 und E2	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	prozentual		absolute Zahl	prozentual
5 Wörter	8	66 %	+5	3	25 %
4 Wörter	1	8 %	-4	5	41 %
3 Wörter	1	8 %	-	1	8 %
2 Wörter	1	8 %	+1	0	0 %
1 Wort	0	0 %	-2	2	17 %
0 Wörter	1	8 %	-	1	8 %

Tabelle 54: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erwerbsstufe 4

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten. Tn 12

Auch auf der Erwerbsstufe 4 bestätigt sich die Annahme, dass vorhandene Englischkenntnisse es den Lernern erleichtern können, sich die E1-Wörter besser zu merken.

66 % der Lerner auf der ES 4 konnten sich fünf der E1-Wörter merken, der Wörter, die dem Englischen ähnlich sind. 25 % der Lerner konnten sich fünf der E2-Wörter merken. Allerdings konnten sich auch 41 % der Lerner immerhin vier E-2 Wörter merken.

17 % der Lerner konnten sich an nur ein Wort und 8 % an kein Wort der E2-Wörter erinnern. Auch hier beträgt die Differenz der gesamt behaltenen E1 Wörter + 5 Lernende (zu den E2-Wörtern).

Auch in dieser Gruppe werden einige Einflüsse aus dem Englischen sichtbar, jedoch in geringerem Ausmaß als auf den anderen Erwerbsstufen. Zweimal wurde das Wort *Konto* jeweils mit einem <c> anstatt mit einem <k> geschrieben. Hier handelt es sich wieder um eine Übertragung aufgrund graphemischer Ähnlichkeiten (siehe Kapitel 11.2.1.1).

12.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die folgenden Tabellen zeigen eine Zusammenfassung der Ergebnisse der vier Erwerbsstufen bestehend aus den Summen aller Werte:

	ES 1	ES 2	ES 3	ES 4
Behaltensquote E1-Wörter	34 %	81 %	83 %	81 %
Behaltensquote E2-Wörter	30 %	68 %	65 %	66 %

Tabelle 55: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse aller Lerner

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten. Tn 46

Differenz E1- zu E2-Wörter	4 %	13 %	18 %	15 %
----------------------------	-----	------	------	------

Tabelle 56: Wortschatztest: Differenz der Ergebnisse aller Erwerbsstufen

Die Ergebnisse in Tabelle 55 zeigen, was sich auf den einzelnen Entwicklungsstufen bereits herauskristallisierte und was auch die These von TARGONSKA bestätigt: Die Lerner konnten sich die E1-Wörter besser merken als die E2-Wörter, (also der Wörter, die dem Englischen ähnlich sind). Es zeigt sich zumindest in der vorliegenden Studie, dass die vorhandenen Sprachkenntnisse den Lernern beim Memorisieren der Wörter auf allen Erwerbsstufen zu helfen scheinen. Dieses Ergebnis erstreckt sich über alle Erwerbsstufen (1–4). Jedoch sind die Ergebnisse auf den einzelnen Erwerbsstufen unterschiedlich: Auf der ersten Erwerbsstufe konnten sich die Lerner generell weniger Wörter merken. Die Differenz zwischen der Behaltensquote der E1- und E2-Wörter ist auf allen Erwerbsstufen, besonders aber auf 2–4, sehr deutlich; dies ist in Tabelle 56 zu erkennen. Auf den Erwerbsstufen 2–4 besteht nur ein

geringer Unterschied zueinander. Es kann folglich als bestätigt angesehen werden, dass sich die Lerner auf den unterschiedlichen Erwerbsstufen vermehrt E1-Wörter, die dem Englischen ähneln, merken konnten, jedoch auch neu eingeführte E2-Wörter, die dem Englischen lautlich nicht ähneln; dabei sind Einflüsse aus dem Englischen zu bemerken.

Zudem wird klar, dass auf allen Erwerbsstufen Übertragungen aus dem Englischen auftreten, besonders auf der Erwerbsstufe 1: Dort wird neunmal <c> anstelle von <k> benutzt und fünfmal das auch im Englischen verbreitete Wort *comfortable* anstelle des vorgesehenen Wortes *bequem*. Auf der Erwerbsstufe 2 wird sechsmal das Graphem <k> durch <c> ersetzt. Dreimal wird anstatt des Wortes *bequem* das Wort *comfortable* gewählt, und für *Jacke* wird einmal das englische Wort *jacket* benutzt anstelle des vorgegebenen Wortes *coat*. Auf der Erwerbsstufe 3 wird das <c> lediglich zweimal anstelle des <k> eingesetzt und nur zweimal das Wort *comfortable* anstelle von *bequem* benutzt.

Somit ist zu beobachten, dass die Übertragungen auf der Erwerbsstufe 1 und 2 steigen und sich danach verringern.

12.2 Zusammenhangsanalyse Erwerbsstufen Deutsch und Ergebnisse

Wortschatztest

Um mit der deskriptiven Grammatik die obigen Ergebnisse des Wortschatztests zu überprüfen und um festzustellen, ob es einen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Lerner in Deutsch und Englisch und der Behaltensquote der Wörter gibt, wurden die beiden Variablen Ergebnisse *E1-Wörter* und *E2-Wörter* mit dem Korrelationskoeffizienten nach PEARSON mithilfe von SPSS auf einen Zusammenhang untersucht. Der Zusammenhang zwischen *ES Deutsch* und dem Ergebnis von *E1-Wörter* ist positiv und sehr signifikant ($r = 0,516$; $p < 0,01$). Je höher somit die Erwerbsstufe, desto besser die Ergebnisse der Lerner. Der Zusammenhang zwischen *ES Deutsch* und dem Ergebnis von *E2-Wörter* ist ebenfalls positiv und signifikant ($r = 0,343$; $p < 0,05$). Das heißt: Je höher die Erwerbsstufe, desto besser die Ergebnisse der Lerner. Es lässt sich also festhalten: Je höher die Erwerbsstufe der Lerner, desto mehr E1- und E2-Wörter können sich die Lerner merken. Das Ergebnis der *E1-Wörter* hängt stärker von den Deutschkenntnissen ab als das Ergebnis der *E2-Wörter*. Es zeigt sich also, dass die Lerner, die sich auf einer höheren Erwerbsstufe in der deutschen Sprache befinden, sich die Wörter, die dem Englischen ähnlich sind, besser merken können.

12.3 Ergebnisse der Kontrollgruppe

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Kontrollgruppe

Zahl der behaltenen Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		% Differenz zwischen E1 und E2	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	prozentual		absolute Zahl	prozentual
5 Wörter	2	20 %	+1	1	10 %
4 Wörter	4	40 %	+2	2	20 %
3 Wörter	3	30 %	-	3	30 %
2 Wörter	1	10 %	-3	4	40 %
1 Wort	0	0 %	0	0	0 %
0 Wörter	0	0 %	0	0	0 %

Tabelle 57: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Kontrollgruppe

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten. Tn 10

Die gleiche Untersuchung, die zunächst mit den vier Erwerbsstufen durchgeführt wurde, ist mit einer Kontrollgruppe durchgeführt worden, um festzustellen, ob die Probanden, auch wenn sie nicht auf die Ähnlichkeiten beider Sprachen hingewiesen werden, diese bemerken und die Ergebnisse ähnlich ausfallen wie die oben dargestellten Resultate. Zudem soll dadurch die Reliabilität gesichert werden, indem eine Untersuchungswiederholung durchgeführt wird und vergleichbare Ergebnisse erhofft werden. Bei der Kontrollgruppe handelt es sich um zehn Lerner, die Kurse des B1-Niveaus am Goethe-Institut besuchen. Es wurden die gleichen Wörter wie bei den anderen Lernern eingeführt. Tabelle 57 zeigt, dass die Lerner in der Kontrollgruppe ebenfalls mehr Wörter wiedergeben konnten, die dem Englischen ähnlich sind. Es ist nicht anzunehmen, dass die Lerner wussten, dass die Wörter in zwei Gruppen eingeteilt wurden. Dass manche Lerner die Ähnlichkeiten in der ersten Gruppe jedoch wahrgenommen haben, ist zu vermuten. Genau wie in TARGONSKAS (2004: 119) Untersuchung konnte der zweite Teil der Untersuchung nicht durchgeführt werden, da die Lerner sonst herausgefunden hätten, welche Art der Untersuchung durchgeführt wird. Der von TARGONSKA aufgestellten Hypothese, dass viele Lerner die Ähnlichkeiten im Wortschatz von selbst gemerkt haben, kann damit zugestimmt werden (Targonska 2004: 129).

Die Tabelle 57, dass sich auch die Lerner in der Kontrollgruppe mehr E1-Wörter merken konnten. 60 % der Lerner konnten sich vier und fünf E1-Wörter merken und lediglich die Hälfte (30 %) die E2-Wörter. An dieser Stelle kann die Hypothese von TARGONSKA unterstützt

werden, dass die Lerner Ähnlichkeiten der Wörter eigenständig wahrnehmen können, die Möglichkeit, dass diese Prozesse beim Lerner bewusst ablaufen, müssten aber überprüft werden, um sicher zugehen, dass die tatsächliche Bewusstmachung eine Hilfe darstellt. (Targonska 2004: 119).

12.4 Unterschied der Ergebnisse Schule und Goethe-Institut

Um herauszufinden, ob es einen Unterschied zwischen den Ergebnissen der Lerner des Goethe-Instituts und den Lernern in der Schule gibt, werden im nächsten Schritt zunächst die Ergebnisse beider Institutionen dargestellt und dann miteinander verglichen. Da die Gruppengröße in der Schule und im Goethe-Institut unterschiedlich ist, werden nur die prozentualen Ergebnisse einander gegenübergestellt.

12.4.1 Ergebnisse: Schule

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Ergebnisse der Lerner der Schule

Zahl der behaltene Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		% Differenz zwischen E1 und E2	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	prozentual		absolute Zahl	prozentual
5 Wörter	0	0 %	-	0	0 %
4 Wörter	0	0 %	-	0	0 %
3 Wörter	6	37 %	+4	2	12 %
2 Wörter	5	31 %	-2	7	43 %
1 Wort	3	18 %	-3	6	37 %
0 Wörter	2	12 %	+1	1	6 %

Tabelle 58: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schule

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten.
(Lerner der Schule)

Bei den Ergebnissen aus der Schule zeigt sich, dass die Lerner in der Schule sich keine vier oder fünf Wörter der E1- oder E2-Wörter merken konnten, dafür aber 37 % drei E1-Wörter und 12 % drei E2-Wörter. 31 % konnten zwei Wörter der E1- und 43 % zwei E2-Wörter korrekt wiedergeben.

12.4.2 Ergebnisse: Goethe-Institut

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Ergebnisse der Lerner des Goethe-Instituts

Zahl der behaltene Vokabeln	Schüler, die sich E1-Wörter merken konnten		% Differenz zwischen E1 und E2	Schüler, die sich E2-Wörter merken konnten	
	absolute Zahl	prozentual		absolute Zahl	prozentual
5 Wörter	19	57 %	+13	6	18 %
4 Wörter	14	42 %	-1	15	45 %
3 Wörter	0	0 %	12	12	36 %
2 Wörter	0	0 %	-	0	0 %
1 Wort	0	0 %	-	0	0 %
0 Wörter	0	0 %	-	0	0 %

Tabelle 59: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse des Goethe-Instituts

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten (Lerner Goethe-Institut).

Anhand der Ergebnisse des Goethe-Instituts bestätigt sich die Vermutung, dass bessere Deutschkenntnisse, neben den Englischkenntnissen, das Memorisieren neuer Wörter erleichtern.

Auf den ersten Blick ist festzustellen, dass die Behaltensquote bei den E1-Wörtern hoch ist: 57 % der Lerner konnten sich alle fünf E1-Wörter merken und weitere 42 % vier E1-Wörter. 18 % der Lerner konnten alle E2-Wörter behalten. Das ist weniger als die Hälfte der memorisierten E1-Wörter. Immerhin 45 % konnten sich vier E2-Wörter merken und 36 % drei E2-Wörter. Allen Lernern gelang es, sich mindestens drei Wörter aus beiden Gruppen zu merken.

12.4.3 Vergleich der Ergebnisse: Goethe-Institut und Schule

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Ergebnisse der Lerner aus der Schule und dem Goethe-Institut im Vergleich

Zahl der behaltene Wörter	E1		E2	
	E1 Schule	E1 GI	E2 Schule	E2 GI
	prozentual	prozentual	prozentual	prozentual
5 Wörter	0 %	57 %	0 %	18 %
4 Wörter	0 %	42 %	0 %	45 %
3 Wörter	37 %	0 %	12 %	36 %
2 Wörter	31 %	0 %	43 %	0 %
1 Wort	18 %	0 %	37 %	0 %
0 Wörter	12 %	0 %	6 %	0 %

Tabelle 60: Wortschatztest: Gegenüberstellung der Ergebnisse Goethe-Institut und Schule im Vergleich

Legende: E1-Wörter: Lautliche Ähnlichkeit zum Englischen
E2-Wörter: Keine lautliche Ähnlichkeit zum Englischen

Sortiert nach der Anzahl der Wörter, die sich die Lerner aus der jeweiligen Gruppe merken konnten.

Im Vergleich zeigt sich, dass sich die Lerner am Goethe-Institut mehr Wörter merken konnten als die Lerner an der Schule. Die Zahlen sind nahezu entgegengesetzt. 57 % der Lerner am Goethe-Institut konnten sich alle E1-Wörter merken, aber kein Lerner der Schule. Die Lerner aus der Schule konnten sich nicht mehr als drei E1- und E2-Wörter merken. Die Differenz der gesamt behaltene E1-Wörter (zu den E2-Wörtern) beträgt beim Goethe-Institut bei fünf behaltene Wörtern + 13, bei den Lernern in der Schule bei drei Wörtern + 4.

Dadurch, dass sich die Mehrheit der Lerner aus der Schule auf niedrigen Erwerbsstufen befindet, spricht dies dafür, dass ab einem bestimmten Sprachniveau die Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern gesehen und genutzt werden können.

Die Vermutung lag zudem nahe, dass den Lernern im Unterricht die deutschen Wörter, die dem Englischen auf gewisse Weise lautlich ähneln, eher eine Hilfe darstellen. Dies wird in diesem Abschnitt nicht bestätigt, denn den Lernern fällt es nicht leichter, sich die Wörter, die dem Englischen ähnlich sind, besser zu merken.

Ein wichtiger Aspekt könnte an dieser Stelle auch das Alter der Lernenden sein. In diesem Fall bezieht sich dies eher auf das soziale Alter, da die Lerner am Goethe-Institut nicht nur biologisch älter sind, sondern auch in Bezug auf das Sprachenlernen reifer wirken insofern, als sie fokussierter erscheinen und den Nutzen, den ihnen die Deutschkenntnisse bringen könnten, stärker vor Augen haben als die Lerner an der Schule, aber dies kann nicht belegt werden und bleibt daher eine Vermutung. Hier müsste sich eine weitere Untersuchung dahingehend anschließen.

12.5 Ergebnisse in Korrelation zur Lernervariable Motivation

Um zu herauszufinden, inwiefern die Lernervariable Motivation eine Rolle beim Spracherwerb spielt, folgt in diesem Abschnitt ein kurzer Abriss, in dem die Ergebnisse dieser Untersuchung mit der Lernmotivation der Lernenden verglichen werden. Kapitel 14 wird sich ausführlicher mit der Lernermotivation beschäftigen.

Die Lernmotivation wurde anhand von sechs Fragen aus dem Fragebogen I ermittelt. Elf von 44 Lernern (28 %) haben im Fragebogen angegeben,

- dass sie hoch motiviert seien,
- dass sie einen Zusammenhang zwischen Motivation und Fortschritt sähen,
- dass sie sehr interessiert am Deutschlernen seien und
- dass ihnen der Erwerb der deutschen Sprache Spaß mache.

Diese Lernenden haben einen Erwerbsstufenmittelwert von 3,4. Von diesen elf Probanden konnten sich 84 % alle fünf E1-Wörter merken und 38 % alle fünf E2-Wörter. Alle Probanden konnten sich mindestens vier E1-Wörter und drei E2-Wörter merken. Niemand konnte sich an kein Wort erinnern (Abbildung 30).

Zehn der 44 Lerner (22 %) haben im Fragebogen angegeben,

- dass sie nicht freiwillig Deutsch lernen bzw. gering motiviert seien,
- dass sie keine Verbindung zwischen Motivation und Fortschritt sähen und
- dass sie keine Freude am Deutschlernen hätten.

Diese Lerner haben einen Erwerbsstufenmittelwert von 2,0. Von diesen zehn Lernern konnten sich nur 20 % die fünf E1-Wörter und nur weitere 20 % vier der fünf E2-Wörter merken. Niemand konnte sich alle fünf E2-Wörter merken.

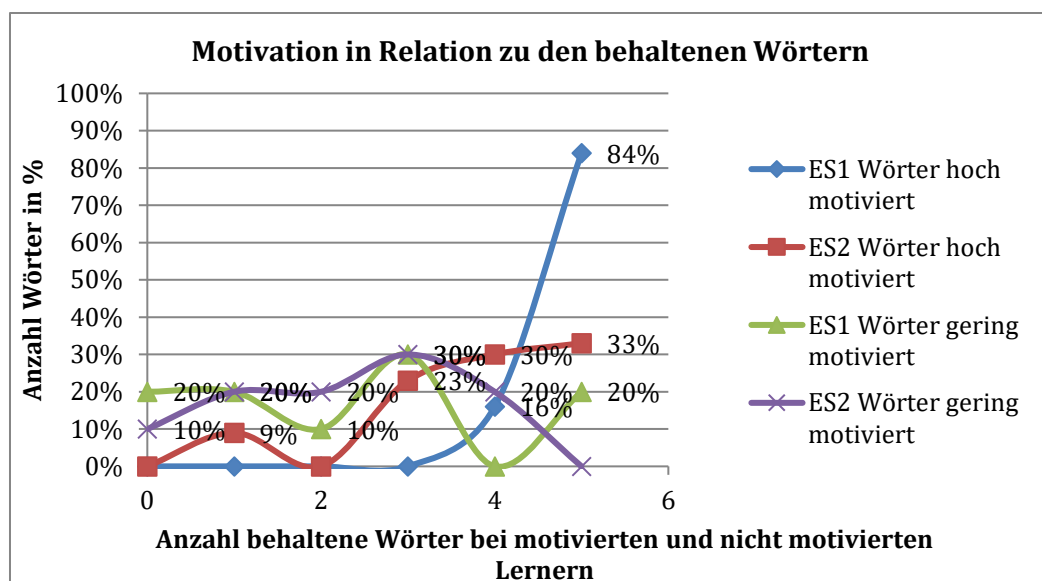


Abbildung 20: Lerner ES 1 und ES 2 nach Motivation

Somit lässt sich festhalten, dass Motivation durchaus eine Rolle bei der Sprachentwicklung spielt. Die motivierten Lerner erzielen bessere Ergebnisse in der Untersuchung als die weniger motivierten. Verstärkt werden diese Parameter durch die Erwerbsstufenmittelwerte beider Gruppen: Die motivierten Lerner haben einen Wert von 3,4 und die unmotivierten von 2,0. Somit ist durchaus ein Zusammenhang zwischen Motivation und Fortschritt sichtbar.

Von den 13 motivierten Lernern stammen neun aus dem Goethe-Institut und nur vier aus der Schule. Von den unmotivierten Lernern kommen sieben aus der Schule und drei aus dem Goethe-Institut. In Kapitel 14 wird vertiefend auf den Lernfaktor Motivation eingegangen.

12.6 Fragebogen zum Wortschatztest Vorstellung 2. Teil

Ein Fragebogen (Fragebogen II S. 320), der für die vorliegende Studie ebenfalls von TARGONSKA modifiziert wurde und im Zusammenhang mit dem vorherigen Test steht, wurde im zweiten Teil der Untersuchung ausgeteilt. Dieser soll einen Einblick in die Sprachbewusstheit der Lerner geben. Der Fragebogen befindet sich komplett im Angang. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und mit TARGONSKAS Ergebnissen verglichen.

Ergebnisse der DaF-Lerner auf den Erwerbsstufen 1–4 DEUTSCH

Im zweiten Teil der Untersuchung bekamen die Lerner einen Fragebogen (Fragebogen II), der an die vorher durchgeführte Übung angelehnt ist. Dieser wurde im Anschluss an den Wortschatztest von ihnen ausgefüllt und steht im Zusammenhang mit dem vorherigen Test und soll

einen Einblick in das Sprachbewusstsein der Lerner geben. Er wurde auf Deutsch vorformuliert und anschließend ins Englische übersetzt. Der Fragebogen ist, genau wie der Wortschatztest, an die Untersuchung von TARGONSKA (2004: 130) angelehnt. Er wurde modifiziert, um die deutsche und englische Sprache stärker ins Blickfeld zu rücken. Der Fragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Im Folgenden werden die thematischen Schwerpunkte vorgestellt.

Die vier Fragen drehen sich um Ähnlichkeiten in der deutschen und englischen Sprache und um die Sprachbewusstheit der Lerner. Diese sollen Erkenntnisse darüber liefern, ob sie sich die Integrierung der englischen Sprache in den Deutschunterricht wünschen, ob sie an das englische Wort denken, wenn sie das deutsche Wort nicht wissen, und ob sie glauben, dass ihnen ihre Englischkenntnisse beim Erwerb der deutschen Sprache helfen können.

12.6.1 Ergebnisse Erwerbsstufe 1

Auf der Erwerbsstufe 1 geben 70 % der Lerner an, dass die englische Sprache beim Deutschlernen hilft.

20 % der Probanden sehen die englische Sprache als Störfaktor und nach Angabe von 10 % hat die englische Sprache keinen Einfluss auf das Lernen der deutschen Sprache.

Dies spiegelt insofern den ersten Teil der Untersuchung wider, da die Lerner Probleme hatten, sich die Vokabeln beider Gruppen zu merken. Es sind also ähnliche Untersuchungsergebnisse wie in KLEMAS Untersuchung von 2006 zu japanischen Lernern zu erkennen. Die Mehrheit der Lernenden in Japan sieht Englisch ebenfalls nicht als Störfaktor an.

70 % der Lerner versuchen aus einem bekannten englischen Wort das deutsche Wort zu bilden.

Weitere 90 % der Lerner möchten, dass Ähnlichkeiten auf Englisch angesprochen werden, wenn es um den Wortschatz geht.

Auf dieser Erwerbsstufe geben 80 % an, sich der Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache bewusst zu sein. In dieser Aussage zeigt sich eine Diskrepanz zur ersten Frage insofern, als dass 70% der Lerner aussagen, die Englische Sprache wäre hilfreich und 80% der Meinung sind, sie würden keine Ähnlichkeiten beider Sprachen erkennen.

Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit Fragebogen II	Anzahl der Lerner in %
Englisch ist hilfreich	70%
Englisch als Störfaktor	20%
Es gibt keinen Einfluss des Englischen beim deutschen Spracherwerb	10%
Versuchen aus dem englischen Wort das deutsche zu bilden	70%
Wollen auf Ähnlichkeiten hingewiesen werden	90%
Sehen Ähnlichkeiten beider Sprachen	80%

Tabelle 61: Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 1

12.6.2 Ergebnisse Erwerbsstufe 2

Auf der Erwerbsstufe 2 geben 90 % der Lerner an, dass die englische Sprache beim Deutschlernen hilft.

Nur 20 % der Lerner halten Englisch dabei für einen Störfaktor. Für 20 % hat die englische Sprache keinen Einfluss auf das Lernen der deutschen Sprache.

Kein Lerner auf der Erwerbsstufe 2 versucht aus dem englischen Wort das Deutsche zu bilden.

Auf die Frage, ob die Lerner auf Ähnlichkeiten beider Sprachen hingewiesen werden wollen, antworten 20 % der Schüler auf der Erwerbsstufe 2 mit ja und wollen auf Ähnlichkeiten hingewiesen werden.

Auf dieser Erwerbsstufe geben 70 % an, sich der Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache bewusst zu sein. Hier spiegelt sich der erste Teil der Untersuchung in den Ergebnissen des Fragebogens wider, da 90 % im Englischen eine Hilfe sehen; die Behaltensquote auf der Erwerbsstufe 2 lag bei den E1-Wörtern bei 81 % und bei den E2-Wörtern immerhin bei 68 %.

Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit Fragebogen II	Zustimmung der Lerner in %
Englisch ist hilfreich	90%
Englisch als Störfaktor	20%
Es gibt keinen Einfluss des Englischen beim deutschen Spracherwerb	20%
Versuchen aus dem englischen Wort das deutsche zu bilden	0%
Wollen auf Ähnlichkeiten hingewiesen werden	20%
Sehen Ähnlichkeiten beider Sprachen	70%

Tabelle 62: Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 2

12.6.3 Ergebnisse Erwerbsstufe 3

In dieser Gruppe geben nur 50 % der Lerner an, dass das Englische beim Deutschlernen hilft. 8 % sagen, dass Englisch für sie einen Störfaktor darstellt, und für 41 % der Lerner hat die englische Sprache keinen Einfluss auf die deutsche Sprache.

Diese Ergebnisse sind überraschend, da aus dem ersten Teil der Untersuchung hervorgegangen ist, dass sich mehr Lerner (83 %) alle E1-Wörter merken konnten. Nur 60 % konnten alle E2-Wörter memorisieren.

50 % der Lerner denken an das englische Wort und versuchen aus dem englischen Wort das deutsche zu kreieren. Dies zeigt, dass die Kontrastierung verschiedener Sprachen im Unterricht durchaus angewandt wird. Die Lehrkraft sollte diese kontrastive Herangehensweise fokussieren. Der aktive Sprachvergleich durch die Lehrkraft kann die Lerner ermutigen, dies auch zu tun (Winters et al. 2012).

100 % der Lerner auf dieser Erwerbsstufe möchten generell, dass ihnen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und der englischen Sprache mitgeteilt werden.

90 % der Lerner bemerken Ähnlichkeiten in den beiden Sprachen. Dies ist insofern erstaunlich, da mehr als 41 % angegeben haben, dass das Englische ihrer Meinung nach keinen Einfluss auf das Deutsche hat.

Die Mehrheit der Lerner auf dieser Erwerbsstufe möchte die englische Sprache in den Deutschunterricht integriert haben. Die Ergebnisse des ersten Teils der Untersuchung spiegeln sich in diesen Ergebnissen wider, da 83 % der Lerner alle E1-Wörter und 65 % alle E2-Wörter behalten haben.

Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit Fragebogen II	Zustimmung der Lerner in %
Englisch ist hilfreich	50%
Englisch als Störfaktor	8%
Es gibt keinen Einfluss des Englischen beim deutschen Spracherwerb	41%
Versuchen aus dem englischen Wort das deutsche zu bilden	50%
Wollen auf Ähnlichkeiten hingewiesen werden	100%
Sehen Ähnlichkeiten beider Sprachen	90%

Tabelle 63: Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 3

12.6.4 Ergebnisse Erwerbsstufe 4

In der Gruppe der Lerner auf der Erwerbsstufe 4 sind 83 % der Meinung, dass Englischkenntnisse beim Deutschlernen hilfreich sind. Dies spiegelt die Ergebnisse des ersten Teils wieder, da sich 75 % der Lerner vier oder fünf E1-Wörter merken konnten und nur 42 % vier oder fünf E2-Wörter, bei denen keine Ähnlichkeit zwischen der deutschen und englischen Sprache besteht.

20 % der Lernenden sind der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen einen Störfaktor darstellen. 34 % der Lerner versuchen aus dem englischen Wort das deutsche zu bilden. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse von denen von KLEMA (2006). Dort haben die meisten Lernenden angegeben, nie Vergleiche zwischen den Sprachen zu ziehen.

83 % der Probanden erkennen Ähnlichkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache und 66 % wollen diese mitgeteilt bekommen. Hier spiegeln sich Übertragungen im ersten Teil der Untersuchung wider, die auftreten, weil sich die Schüler am Englischen orientieren.

Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit Fragebogen II	Zustimmung der Lerner in %
Englisch ist hilfreich	83%
Englisch als Störfaktor	20%
Es gibt keinen Einfluss des Englischen beim deutschen Spracherwerb	0%
Versuchen aus dem englischen Wort das deutsche zu bilden	34%
Wollen auf Ähnlichkeiten hingewiesen werden	66%
Sehen Ähnlichkeiten beider Sprachen	83%

Tabelle 64: Aussagen der Lerner zur Sprachbewusstheit auf der Erwerbsstufe 4

12.6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es folgt zur besseren Übersicht eine Abbildung mit der Gegenüberstellung der Ergebnisse aller Erwerbsstufen.

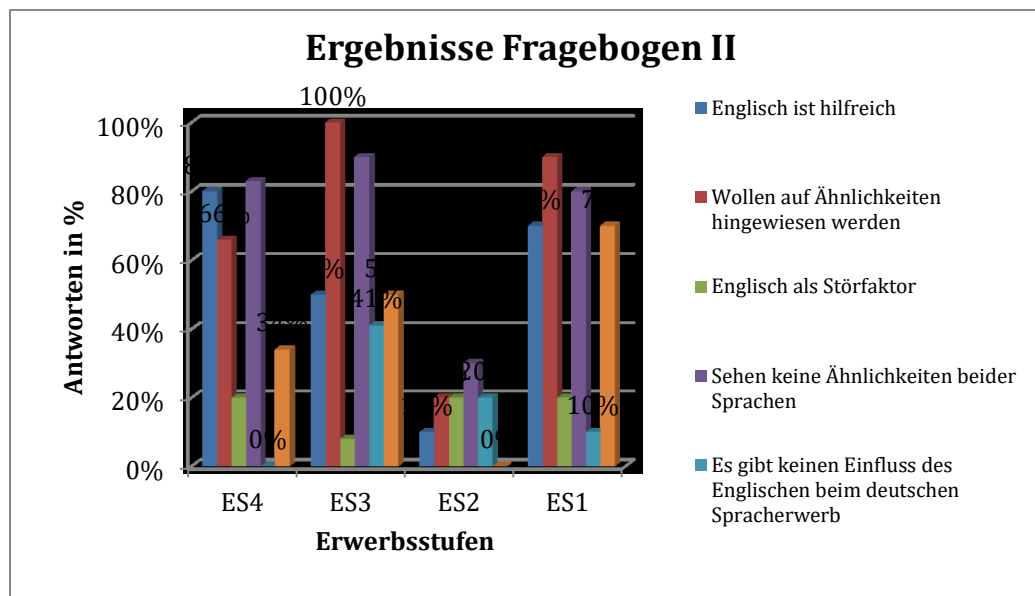


Abbildung 21: Übersicht Ergebnisse Fragebogen II

Die Mehrheit der Lerner auf allen Erwerbsstufen empfindet die englische Sprache als hilfreich. Es gibt ein bis zwei Lernende, die Englisch als Störfaktor ansehen. Dennoch wünschen sich die Lerner, mit Ausnahme der Erwerbsstufe 2, die Einbeziehung des Englischen in den Unterricht. Über 80% der Lerner- mit Ausnahme der Erwerbsstufe 2, geben an, dass sie Ähnlichkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache erkennen.

Gerade diejenigen Lernanfänger auf der Erwerbsstufe 1 versuchen aus dem englischen das deutsche Wort zu erschließen. Dieser Versuch zeigt, dass sich vor allem Lernende auf dem Anfängerniveau stärker am englischen Wortschatz orientieren. Mit steigender Erwerbsstufe geht die Anzahl jedoch zurück. Dass die englische Sprache gerade zu Beginn des Deutschunterrichts eine große Rolle zu spielen scheint, weist auch der hohe prozentuale Anteil der Übertragungen aus dem Englischen hin. Die Übertragungen steigen auf der Erwerbsstufe 1 und 2 an und verringern sich auf der Erwerbsstufe 3 und 4 (Kapitel 11.1).

12.7. Zwischenfazit: Zusammenfassung der Ergebnisse von Teil 1 und 2

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich die Lerner auf allen Erwerbsstufen die Wörter besser merken können, bei denen Ähnlichkeiten zum Englischen auftreten. Demnach können Englischkenntnisse als Hilfe angesehen werden. Auch TARGONSKA stellte fest, dass sich die Lernenden im Allgemeinen besser die deutschen Worte einprägen konnten, bei denen sie Ähnlichkeiten zum Englischen bemerkt haben.

„Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Lerner auf ihre Englischkenntnisse stützen, was weder verhindert werden kann, noch verhindert werden sollte. Im Deutschunterricht sollte die Präsenz des Englischen zugelassen werden.“ (Targonska 2004: 135).

An dieser Stelle ist auf MEIBNERS Aussage zurückzugreifen, dass sich Kompetenzen in einer Sprache steigern, indem auf Kenntnisse einer typologisch verwandten Sprache Bezug genommen wird (Meißner 2005). Die Ergebnisse der Kontrollgruppe weisen darauf hin, dass das Erwähnen der Ähnlichkeiten der deutschen mit den englischen Wörtern keine allzu große Rolle spielt, denn auch die Lerner, die nicht auf die Ähnlichkeiten hingewiesen wurden, konnten sich die Wörter, die dem Englischen ähnlich sind, besser merken (vgl. Targonska 2004).

In Bezug auf die Ergebnisse des Fragebogens II kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der Lerner die englische Sprache als hilfreich empfindet. Mit Ausnahme der Erwerbsstufe 2 wünschen sich die anderen 3 Erwerbsstufen die Einbeziehung des Englischen in den Unterricht.

Vor allem die Erwerbsstufe 1 versucht, anhand des englischen Wortes das deutsche Wort zu erkennen. Auf dieser Erwerbsstufe wünschen sich 90% der Lerner die Integrierung der englischen Sprache in den Unterricht. Dies zeigt, dass sich vor allem Lernende auf Anfängerniveau noch stärker am englischen Wortschatz orientieren. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen werden jedoch von der Mehrheit aller Lerner festgestellt.

Laut der vorliegenden Untersuchung hilft die englische Sprache, sich die ähnlichen deutschen Wörter besser zu merken. Es ist folglich möglich, aus den vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen Hilfen für die neu zu erlernende Sprache zu gewinnen. TARGONSKA bemerkt, dass Lerner auf Ähnlichkeiten in der Lexik hingewiesen werden sollten, was größere Lernerfolgen zur Folge haben könnte (Targonska 2004: 134).

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, dass die Forschungsfrage „Spielt vorhandenes Wissen der englischen Sprache beim Lehren und Lernen der deutschen Sprache in Indien eine Rolle?“ zumindest in Bezug auf das Lernen bejaht werden kann. Die Rolle der englischen Sprache in Bezug auf das Lehren wird in Kapitel 13.1 (Ergebnisse aus der Lehrerperspektive) ausführlich diskutiert.

Ein Abriss zur Motivation in diesem Kapitel hat gezeigt, dass die motivierten Lerner bessere Ergebnisse in der Wortschatzuntersuchung erzielen als die weniger motivierten Lerner. Es lässt sich in Bezug auf diese Untersuchung folglich ein Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg festhalten. Weitere Untersuchungen zur Lernervariable Motivation folgen im Kapitel 14.

13. Sprachbewusstheit in Bezug auf Ähnlichkeiten in der deutschen und englischen Sprache

In diesem Kapitel steht die Frage nach der Sprachbewusstheit in Bezug auf Ähnlichkeiten in der deutschen und englischen Sprache im Mittelpunkt. Die Untersuchung erfolgt in Anlehnung an die in Kapitel 5 vorgestellte Definition der Sprachbewusstheit nach LUCHTENBERG (2006: 52). Die Unterrichtsbeobachtung und die Fragebögen I und II für Lehrerinnen und Lerner des erhobenen DaF-Korpus bilden die Grundlage dieser Untersuchung. Ziel ist es, Sprachbewusstheit aus verschiedenen, sich gegenseitig ergänzenden Perspektiven zu beobachten, um einen Beitrag zur Erforschung der Sprachbewusstheit bei Sprachenlernern und -lehrern in Indien zu geben. Zunächst wird die Sicht der Lehrerinnen aufgezeigt, im Anschluss folgen die Erkenntnisse aus der Lernerperspektive sowie die Beobachtung durch die außenstehende Unterrichtsbeobachtung. Hier wird die systematische Perspektiventriangulation nach FLICK angewendet, d. h. die Einbeziehung der Perspektiven beider Seiten (vgl. Flick 1992). Bei einer solchen Untersuchung ist es notwendig, beide Perspektiven zu berücksichtigen, um einen realen Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu erhalten. Anschließend werden die beiden Sichtweisen zusammengefasst und in Relation zueinander gesetzt.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Was verstehen die Lehrer unter dem Begriff Sprachbewusstheit?
2. Empfinden die Lehrer und Lerner die englische Sprache im Unterricht als hilfreich?
3. Sind sich die Lehrer und Lerner der Ähnlichkeit der englischen und deutschen Sprache bewusst?

Laut HOUSE bestehen in Bezug auf die Bewusstmachung der gesprochenen Sprachen im Unterricht Forschungsdefizite, insbesondere bei „der Analyse des fremdsprachlichen Lernens mit Hilfe expliziten Wissens und bei der Analyse der Rolle expliziten Wissens innerhalb der Lehr-Lern-Interaktion im Fremdsprachenunterricht“ (House 2001: 190). Dies bestätigt CHEN, indem er von „Lernprozessen durch Bewusstmachung“ spricht (Chen 2005: 173). Nach LUCHTENBERG hat gerade dieses Sprachbewusstseinskonzept für den Unterricht mit Zweitsprachlernern ein großes Potenzial (Luchtenberg 2008: 110).

Ziel dieser Untersuchung ist es folglich, einen Eindruck zu gewinnen, ob der Begriff Sprachbewusstheit bei den Lehrerinnen präsent ist und ob im Unterricht Aktivitäten zur Sprachbewusstmachung eingesetzt werden. Zudem wird untersucht, ob sich Lerner der Ähnlichkeiten in der englischen und der deutschen Sprache bewusst sind und ob die Mehrsprachigkeit im

Unterricht erwünscht ist (Luchtenberg 2007). Mit dieser Untersuchung soll versucht werden, einige der Bereiche zu identifizieren, die eine stärkere Aufmerksamkeit benötigen.

Zunächst werden jeweils in der Lehrerinnen- und Lernerperspektive die Unterrichtsbeobachtungen vorgestellt und ausgewertet, gefolgt von der Vorstellung und Auswertung der Fragebögen Fragebogen I Lehrerinnen, Fragebogen II Lehrerinnen sowie Fragebogen I Lerner.

13.1 Lehrerperspektive

13.1.1 Vorstellung: Unterrichtsbeobachtung

Zunächst folgt die Sicht des Lehrenden. Im ersten Schritt werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung in den vier ausgewählten Klassen näher dargestellt. Befragt wurden vier weibliche Lehrkräfte, die mit den Buchstaben A–D kodiert wurden. Im Rahmen der Hospitation wurden fünf Schwerpunkte fokussiert, die sich vor allem auf das Unterrichtsgeschehen beziehen. Dabei sollen neben der Frage, welche Sprache im Unterricht gesprochen wird, auch didaktische Funktionen diesbezüglich betrachtet werden. „Sprachbewusstheit kann nicht von außen beobachtet werden“ (Schmidt 1990). Deswegen wird sowohl auf den Sprachvergleich (Deutsch–Englisch) als auch auf die Bewusstmachung bestimmter Funktionen von Sprache geachtet. Gemeint sind zum Beispiel Wortumschreibungen oder Erklärungen. Es gab keinen Sonderunterricht während der Hospitationszeit.

Im Mittelpunkt der Hospitation standen folgende fünf Aspekte:

1. Unterrichtssprache
2. Rolle der L1, L2, L3
3. Bewusstmachung (Sprachbewusstheit)
4. Wortschatzerklärungen
5. Fehlerkorrektur

13.1.2 Vorstellung: Fragebogen I Lehrerinnen

Im zweiten Schritt wurden den vier Lehrerinnen per Fragebogen (Fragebogen I Teil d) acht Fragen gestellt. Die Fragen 1–5 werden in der Unterrichtsbeobachtung mit beantwortet. Indem die Aussagen der Lehrkräfte den Teil der Unterrichtsbeobachtung ergänzen, soll die Objektivität der Studie gesteigert werden. Die Fragen 6–8, die sich auf die Unterrichtssprache beziehen, werden im Anschluss in 13.1.4 ausführlich behandelt. Die Äußerungen der Lehrperson werden im Original wiedergegeben.

1. Ist es hilfreich, im Deutschunterricht das englische Wort zu benutzen, wenn die Lerner das deutsche Wort nicht wissen?
2. Benutzen Sie im Unterricht die Muttersprache der Lerner?
3. Wenn ja, welche Sprache und in welchen Situationen?
4. Wann benutzen die Lehrerinnen eine indische Sprache und wann die englische Sprache im Unterricht?
5. Wenn von einem kulturellen Vergleich zum Beispiel zwischen Deutschland und Indien gesprochen wird, welche Sprache benutzen Sie?
6. Verstehen Sie Ihre Lerner, wenn Sie Deutsch sprechen?
7. Sprechen Sie irgendeine andere Sprache als Deutsch im Deutschunterricht?
8. Müssen Sie das Gesagte in Deutsch noch in einer anderen Sprache erklären?

13.1.3 Ergebnisse: Unterrichtsbeobachtung und Fragebogen Teil 1

13.1.3.1 Hospitationsprotokoll: Lehrerin A (Goethe-Institut, Niveau: B2)

Lehrerin A benutzt im Unterricht überwiegend die L3 Deutsch. Sie ist der Meinung, dass die Lerner ausschließlich Deutsch hören sollten, um die Möglichkeit zu bekommen, in die Sprache einzutauchen.

„Ich bin streng einsprachig, denn für meine Studenten ist es wichtig, nur Deutsch zu hören, wenn sie im Unterricht sind“.

Wortschatzerklärungen erfolgen nur in der L3. Sie erklärt zum Beispiel das Wort *Kürbis* wie folgt:

„Ein Kürbis ist ein Gemüse, das im Herbst gegessen wird und es vor allem Ende Oktober als Dekorationsmittel benutzt wird“.

Lehrerin A korrigiert nur die Grammatik in der L3 und lässt die Lerner sonst frei sprechen. Sie ist sich der Ähnlichkeiten der Sprachen Deutsch und Englisch bewusst, setzt diese aber nicht für die Lerner erkenntlich ein. Auf die Frage, ob sie überhaupt manchmal die Muttersprache benutzt, gibt sie folgende Antwort:

„Nie, nur um *Sie* und *du* zu erklären, was in allen indischen Sprachen existiert“.

13.1.3.2 Hospitationsprotokoll: Lehrerin B (Goethe-Institut, Niveau: A2)

Lehrerin B benutzt hauptsächlich die L3. Für Wortschatzerklärungen zieht sie jedoch gelegentlich die L2 hinzu. Sie versucht diese nicht immer als Hilfe anzuwenden, um keine Erwartungshaltung bei den Lernern entstehen zu lassen.

„Es ist nicht (immer) hilfreich im Deutschunterricht das englische Wort zu benutzen. Erstmal, dann unterstützt man die Erwartung der Studenten, eine Erklärung auf Englisch zu bekommen, auch wenn es von ihnen erwartet ist, dass sie durch andere Methoden die Bedeutung erschliessen. Auf Deutsch gesagt, sie werden denkfaul“.

Sie gibt an, weder die L2 noch die L1 im Unterricht zu benutzen. Auf die Frage, ob sie eine indische Sprache als Hilfe hinzufügt, gibt sie folgende Antwort:

„Im äußersten Notfall, außerhalb des Unterrichts. Es ist aber fast unmöglich in einem Institut wie GI in Bangalore, denn man hat keine Sprache, die die ganze Klasse geschlossen versteht“.

Beispiel für eine Wortschatzerklärung auf Deutsch: „das Wort *Picknick* bedeutet, draußen ein Essen unter freiem Himmel mit einer Decke im Park zu veranstalten.“ Sie erklärt es in der L3, obwohl es das englische Wort *Picknick* gibt. Die Fehlerkorrektur findet in der L2 statt. Sie ist sich der Ähnlichkeiten beider Sprachen bewusst und wendet die L2 gelegentlich als Hilfe an.

13.1.3.3 Hospitationsprotokoll: Lehrerin C (Schule, Niveau: A1)

Die dritte Lehrkraft unterrichtet überwiegend in der L3, wechselt aber immer wieder in die L2, wenn sie merkt, dass die Lerner sie nicht verstehen. Sie gibt vor allem Arbeitsanweisungen in der L2.

„Wenn ich Grammatik unterrichte und wenn die Schüler schon etwas ähnliches auf Englisch wissen, dann ist es einfacher das beizubringen, z. B., Subjekt und direkt Objekt, oder modal Verben“.

Laut ihrer Aussage hilft den Lernern die L2 mehr als die L1, da sie der deutschen Sprache nähersteht. Den Wortschatz erklärt sie zuerst in der L3 und sagt dann das englische Wort, um sicherzugehen, dass die Lerner sie verstehen. Sie ist sich der Ähnlichkeiten beider Sprachen bewusst und setzt diese ein.

Sie korrigiert die Lerner nicht, sondern lässt sie sich selbst korrigieren, gibt allerdings Hilfestellungen. So sagt sie es zum Beispiel, wenn die grammatische Form falsch ist, und lässt dem Lerner dann Zeit, sich selbst zu korrigieren. In zwei Fällen lässt sie Hilfe durch andere Lerner zu. Auch bei landeskundlichen Themen versucht sie zunächst in der L3 zu unterrichten, benutzt aber bei schwierigeren Themen die L2 und die L3 zusammen.

„Wenn ich die Kultur Deutschlands mit Indien vergleichen würde, dann normalerweise auf Deutsch aber für schwierigere Themen wie Tabus oder Beziehungen, ist es besser wenn die Diskussion auf beiden Sprachen (Deutsch und englisch) geführt wird“.

13.1.3.4 Hospitationsprotokoll: Lehrerin D (Goethe-Institut, Niveau: B2)

Lehrerin D unterrichtet überwiegend einsprachig (L3). Bei Fragen nach dem englischen Wort sagt sie dieses Wort in der L2. Sie nimmt die englische Phonetik zur Hilfe und weist auf Ähnlichkeiten hin. So sagt sie, dass der Laut *ea* im englischen Wort *ear* auf Englisch wie das deutsche *ihr* (2. Person Plural) klingt.

Es findet keine direkte Fehlerkorrektur statt, sondern sie lässt die Lerner frei sprechen. Sie erklärt *Du* und *Sie* wie folgt: „*Du* und *Sie* gibt es in den meisten indischen Sprachen. Nur ist die Anwendung zum Deutschen unterschiedlich“. Sie sagt, dass sie ihren Vater siezt, die Mutter jedoch duzt. Daher könne man es nicht vergleichen und es sei keine Hilfe beim Deutschlernen. Da es im Englischen kein richtiges *Sie* mehr gibt, sucht sie nicht den Vergleich zum Englischen. Auf die Frage, ob sie die englische Sprache benutzt, gibt sie folgende Antwort:

„Bei einigen Kursteilnehmern ist es hilfreich, aber bei den meisten nicht, da sie das dann immer erwarten, dass man gleich das englische Wort gesagt bekommen. Bei den Lesetexten dann haben sie Probleme, unbekannte Wörter zu verstehen“.

„Am Goethe darf nur Englisch benutzt werden wenn überhaupt- da wir so viele Sprachen haben, und es unmöglich ist auf alle Muttersprachen einzugehen“.

„Auf Englisch werden die Gemeinsamkeiten oder ganz starke Unterschiede hervorgehoben: z. B. *wo* = *where* und *wer* = *who* oder falsche Freunde wie: Sympathisch = *nice*, nicht *sympathetic*“.

Als sie ein Schüler fragt, wie man das Wort *sympathisch* buchstabiert, sagt sie:

„Nein, die Lehrerin ist dumm, wenn ihr gut hört wie ich es ausspreche, solltet ihr eigentlich keine Probleme haben das Wort zu verstehen“.

Sie ist sich also der Ähnlichkeiten der L2 und L3 bewusst, wendet diese an und sucht, wenn es eine Hilfe für die Lerner ist, auch den Vergleich mit der L1.

13.1.4 Ergebnisse: Fragebogen I Lehrerinnen Teil 2

Bei der folgenden Darstellung der Antworten auf die Fragen 6–8 aus dem Fragebogen I Lehrerinnen in Bezug auf die Unterrichtssprache soll geklärt werden, ob die Lehrenden ausschließlich Deutsch sprechen oder laut eigener Aussage Englisch zur Hilfe nehmen.

6. Verstehen Sie Ihre Lerner, wenn Sie Deutsch sprechen?
7. Sprechen Sie irgendeine andere Sprache als Deutsch im Deutschunterricht?
8. Müssen Sie das Gesagte in Deutsch noch in einer anderen Sprache erklären?

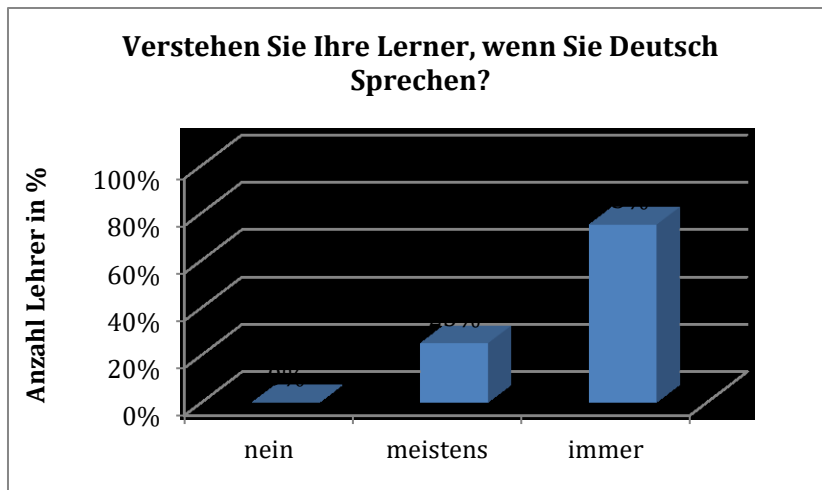


Abbildung 22: Verständnis der L3 im Unterricht

Alle Lehrerinnen geben an, dass die Schüler sie verstehen, wenn sie Deutsch sprechen. Keine widerspricht der Aussage.

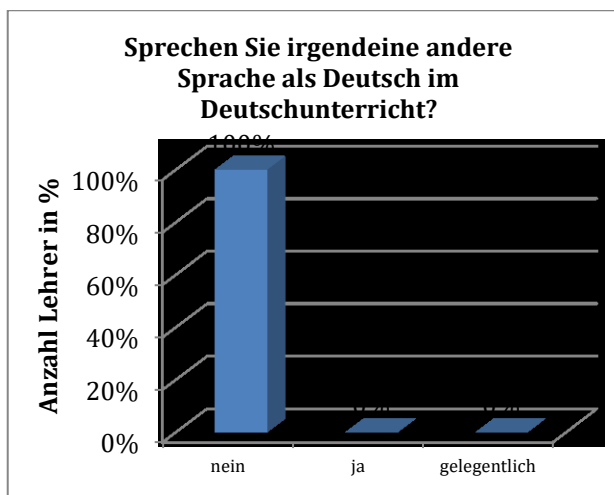


Abbildung 23: Unterrichtssprache

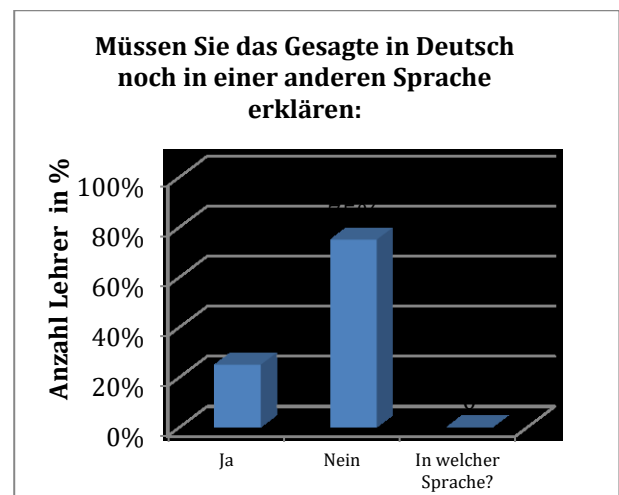


Abbildung 24: Wiederholung des Gesagten in einer anderen Sprache als der L3

Die L2 wird, wie die Abbildung 23 zeigt, nicht in den Unterricht integriert. Keine der Lehrerinnen gibt an, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Jedoch wird anhand der Abbildung 24 klar, dass nur 75 % der Lehrerinnen der Meinung sind, ausschließlich Deutsch im Unterricht zu sprechen und keine andere Sprache zu benutzen. 25 % (also eine Lehrerin) gibt an, nur für Wortschatzerklärungen die englische Sprache zur Hilfe zu nehmen (Abbildung 24). Hier widersprechen sich die Antworten auf die beiden Fragen.

13.1.5 Vorstellung: Fragebogen II Lehrerinnen

Der Fragebogen II Lehrerinnen mit den folgenden 15 Fragen zum Thema Sprachbewusstheit wurden zwei Lehrerinnen nach der Unterrichtsbeobachtung gestellt. Es handelt sich um eine Lehrerin der Schule und eine Lehrerin des Goethe-Instituts. Qualitative Einzelfallanalysen, denen oft fehlende Generalisierbarkeit vorgeworfen wird, bieten laut RIEMER die Möglichkeit, tiefe Einsichten in die Befindlichkeit der Probanden zu gewinnen (Riemer 1997b: 237).

1. Was verstehen Sie unter Sprachbewusstheit?
2. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf das Lernverhalten der Lerner?
3. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf die Motivation der Lerner?
4. Inwiefern hängt der Begriff Sprachbewusstheit mit den Begriffen Kultur und Sprache zusammen?

Was halten die Lehrerinnen von den folgenden Aussagen:

5. Was denken Sie zu folgender Aussage: Sprachbewusstheit beginnt mit Lehrerbewusstheit?
6. Spielt sprachliche Vielfalt in Ihrer Klasse eine Rolle?
7. Würden Sie sagen, dass Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit zusammenhängen?
8. Sprachbewusstheit ermöglicht die Auseinandersetzung mit Sprache.
9. Fördert die Bewusstmachung von Sprache das Sprachvermögen?
10. Wie kann man Sprachbewusstheit fördern?
11. Wir sprechen im Unterricht über die Funktion der Sprache!
12. Ich versuche spielerisch den Umgang mit Sprache zu fördern!
13. Ich würde gerne sprachvergleichende Aktivitäten in den Lehrplan einbauen!
14. Ich versuche die Bewusstheit der Schüler für Sprache zu fördern!
15. Gibt es im Unterricht Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung?

Frage 1 versucht den Lehrerinnen eine Definition über *Sprachbewusstheit* abzugewinnen. Um Erkenntnisse über die danach folgenden Aussagen zu erhalten, muss zunächst erfragt werden, wie die Kenntnisse in Bezug auf Sprachbewusstheit allgemein aussehen.

Laut EDMONSON (1997) kann Sprachbewusstheit einen indirekten Einfluss auf das Lernverhalten und die Motivation des Lerners haben. Ob die Lehrerinnen der gleichen Meinung sind, soll mit **Frage 2** und **3** herausgefunden werden.

In *Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung* definiert LUCHTENBERG Language Awareness wie folgt:

„Der Terminus ‚Language Awareness‘ steht aber nicht nur für diese inhaltlichen Aspekte, sondern auch für konzeptionelle Aspekte von holistischem Sprachzugang, von fächerübergreifender Sprachsensibilisierung von Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugierde auf Sprache(n) beinhaltet“ (1997: 111).

Ob und inwiefern den Lehrerinnen die Erkenntnis des Zusammenhangs von Sprache und Kultur bewusst ist, ergründet **Frage 4**.

Die Frage, ob die Lehrerinnen der Meinung sind, dass Sprachbewusstheit mit der Bewusstheit der Lehrenden beginnt und dann auf die Lerner im Unterricht übertragen wird, soll mit **Frage 5** beantwortet werden (James & Garrett 1991). Mit diesen Antworten lassen sich unter anderem Rückschlüsse auf das Verhalten der Lehrerinnen in Bezug auf das Hinzuziehen der L2 im Unterricht ziehen.

Nach LUCHTENBERG wird durch das Sichtbarmachen von Spracherwerbsprozessen der Sprachfortschritt gefördert; dies gelingt vor allem mit einer großen sprachlichen Vielfalt im Unterricht (Luchtenberg 1997: 118). In dieser Studie soll herausgefunden werden, ob mehr als eine Sprache im Unterricht gesprochen wird (**Frage 6**). Sind sich die Lehrerinnen des Zusammenhangs von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit tatsächlich bewusst (**Frage 7**)?

Laut LUCHTENBERG ermöglicht Sprachbewusstheit eine Auseinandersetzung mit Sprache (Luchtenberg 1997: 124). Ob die Lehrerinnen sich dessen bewusst sind, soll mit **Frage 8** geklärt werden.

Mit **Frage 9** soll ergründet werden, ob die Lehrerinnen der Meinung sind, dass die Bewusstmachung von Sprache das Sprachvermögen fördern kann (Wolff 1997: 11; Luchtenberg 1997: 124). Wie kann diese Bewusstmachung von Sprache weiter gefördert werden (**Frage 10**)? Nach HUG sollen die Lehrkräfte im Unterricht spielerisch den Umgang mit Wörtern fördern. Ob im Unterricht überhaupt über Sprache und ihre Funktion gesprochen wird und daher im Klassenzimmer eine Bewusstmachung der unterschiedlichen Sprachen stattfindet, soll **Frage 11** klären (Wolff 1997; Luchtenberg 1997).

Bauen die Lehrerinnen sprachvergleichende Aktivitäten in den Lehrplan ein? Dies ist laut SAUDAN & SAUER eine von mehreren Möglichkeiten, Sprachförderung zu betreiben, und Mittelpunkt der **Frage 12** (Saudan & Sauer 2007).

Ob die Bewusstheit der Lernerinnen für die Fremdsprache gefördert wird und ob dahingehend Unterrichtsaktivitäten stattfinden, versuchen die letzten drei Fragen zu klären (**13, 14, 15**).

13.1.6 Ergebnisse: Fragebogen II Lehrerinnen

Bei den wörtlichen Zitaten handelt es sich um Äußerungen aus dem Fragebogen zur Sprachbewusstheit von Lehrerin C und Lehrerin D. Die Fragebögen befinden sich im Anhang.

1. Was verstehen Sie unter Sprachbewusstheit ?

Für Lehrerin D bedeutet Sprachbewusstheit eine Kombination aus drei Punkten: Erstens ist Sprachbewusstheit eine kommunikative Seite der Sprache. Hierzu spricht sie zwei Fragen an:

1. In welchem Kontext wird Sprache angewendet?
2. Welche Redemittel brauche ich?

Zweitens ist mit Sprachbewusstheit die „korrekte Sprache“ gemeint. Hier zieht sie eine Verbindung zur Morphologie und nennt folgende Fragen:

1. Wie bilde ich einen Satz?
2. Worauf muss ich bei Nebensätzen achten?
3. Wie kann ich einen Satz in eine Frage umwandeln?
4. Welches sind die Regeln einer Sprache?

Drittens nennt sie den Begriff Kultur in Bezug auf Sprachbewusstheit. Sie ist der Meinung, dass die interkulturelle Seite ebenso wie die Verbindung zwischen mehreren Sprachen ein Teil der Sprachbewusstheit ist. Folgende Fragen nennt sie:

1. Was kann ich?
2. Was darf ich?
3. Was kann/darf ich nicht in unterschiedlichen Situationen sagen?

Zu diesem Aspekt gehören ihrer Meinung nach auch die Landeskunde sowie die interkulturelle Kompetenz.

Lehrerin C versteht Sprachbewusstheit als die Kenntnisse und Regeln einer Sprache sowie das sprachliche Handeln in kommunikativen Situationen, in denen man die anderen verstehen kann und sich verständlich ausdrücken möchte.

2. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf das Lernverhalten der Lerner?

Lehrerin D vertritt die Meinung, dass gerade weil sich der Lerner mit der Zielsprache auseinandersetzt, Sprachbewusstheit einen Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler haben kann. Diese Auseinandersetzung geschieht ihrer Meinung nach auf den drei vorher erwähnten Ebenen, die sie mit folgenden Fragen aus Lernaltersicht charakterisiert:

1. In welcher Situation benutze ich die Sprache? (1. Kommunikative Seite)
2. Ist die Anwendung korrekt genug? (2. Morphologie)
3. Welche interkulturellen Feinheiten muss ich bedenken? (3. Interkulturelle Seite)

Lehrerin C ist ebenfalls der Meinung, dass Sprachbewusstheit einen Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler hat. Ihrer Meinung nach fördert Sprachbewusstheit beispielsweise selbstständiges Lernen.

3. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf die Motivation der Lerner?

Lehrerin D nimmt an, dass es weniger auf Sprachbewusstheit als vielmehr auf die Motivation des einzelnen Lerners ankommt, zum Beispiel: Warum lernt der Lerner die Sprache? Was beabsichtigt er mit dem Lernen der Sprache? Diese Aussage stimmt mit SCHMIDT (1994: 3) überein, der die Meinung äußert: „Lernen ist bewusst, wenn die Absicht zu lernen vorhanden ist.“ In dieser Ansicht geht Sprachbewusstheit also mit der Motivation eines Lerners einher. Lernt der Schüler Deutsch in der Schule als Pflichtfach oder hat er es freiwillig gewählt? Ein Schüler sagte Lehrerin D, dass er Deutsch lernen will, weil er ein Visum für Deutschland bekommen möchte, ein anderer, dass er in einer deutschen Firma arbeitet und wissen möchte, worüber andere Kollegen untereinander auf Deutsch sprechen.

Die Lerner, die noch nicht wissen, weshalb sie die Sprache lernen, haben ihrer Meinung nach eine geringere Sprachbewusstheit als die Lerner, die ein direktes Ziel vor Augen haben.

Sie empfindet Sprachbewusstheit manchmal als ein Hindernis, denn gerade indische Lerner halten sich manchmal zu sehr an grammatischen Regeln und Strukturen fest. Ihrer Ansicht nach wird manchmal zu viel über Sprache analysiert, anstatt sie einfach zu sprechen und sich auszuprobieren.

„Natürlich gibt es unterschiedliche Lerntypen, aber manchmal verpasst man die Chance in der Zielsprache zu sprechen und zu kommunizieren, weil man nur den Regeln hinterherläuft.“

Sie sieht deutlich die Entwicklung der letzten Jahre, die weg von der grammatisch basierten Orientierung verläuft.

„Es gibt unterschiedliche Lerntypen. Manchmal verpasst man die Chance in der Zielsprache zu sprechen und zu kommunizieren, weil man Regeln hinterherläuft. Wenn ich als Lehrer die Entwicklung sehe: Früher da war der Unterricht grammatisch basiert, mit Drillübungen. Immer alles nur geübt, geübt, geübt und in einer Situation angewendet. Aber *Deutsch als Fremdsprache* hat sich geändert, insofern, dass man keine korrekten Sätze mehr schreiben muss. Man bekommt eher mehr Punkte, weil du in einer Situation die richtige Kommunikation benutzt hast- obwohl man nicht alles versteht! Nur noch in den höheren Stufen B2 werden Punkte dafür abgezogen, wenn man Fehler macht. Als ich Studentin war wurde die Grammatik getestet.“

„Deutsch als Fremdsprache hat sich geändert, insofern, dass man keine korrekten Sätze mehr schreiben muss. Man bekommt eher mehr Punkte, weil du in einer Situation die richtige Kommunikation benutzt hast, obwohl man nicht alles versteht!“

Hier spricht Lehrerin D die Folgen für den Umgang mit Korrekturen von Fehlern an. Sie sieht in den letzten Jahren eine Entwicklung weg von dem vorgefertigten Input für den Sprachunterricht und dessen Abfragen, dem sogenannten *pattern drill* im Sprachunterricht. Sie verweist auf eine neue Richtung, in der Fehler nicht mehr nur als Fehler angesehen werden, sondern wo Fehler dahingehend angeschaut werden, um zu erkennen, was der Lerner schon gelernt hat. Dies stimmt mit der Ansicht der Interlanguage-Hypothese zusammen, die die Lernersprache in den Fokus der Untersuchungen rückt und Fehler als Teil des Erwerbsprozesses ansieht, die Hinweise über den Sprachstand der Lerner liefern.

Lehrerin C ist der Meinung, dass Sprachbewusstheit einen Einfluss auf die Motivation der Lerner hat, weil sie durch die Sprachbewusstheit mehr über die Zielsprache und das Zielland lernen. Damit stimmt sie EDMONSON (1997) zu, der davon ausgeht, dass

„Sprachlernbewusstheit einen indirekten Einfluß auf das Lernverhalten und den Lernerfolg heben kann und dies hauptsächlich als Auswirkungen auf die Lernmotivation und/oder verschiedene Einstellungen zu der jeweiligen Fremdsprache, deren Kultur und deren Erlernen zu sehen ist“ (Edmonson 1997: 88).

Es könnte also formuliert werden: Je größer das Wissen über das Zielland und die Zielsprache, desto größer ist die Motivation.

4. Inwiefern hängt der Begriff Sprachbewusstheit mit den Begriffen Kultur und Sprache zusammen?

Nach Ansicht von Lehrerin D definieren interkulturelle Aspekte der Sprache und Mehrsprachigkeit den Begriff Sprachbewusstheit. In ihrer Klasse sprechen alle Lerner zusätzlich zur Muttersprache mindestens eine weitere Sprache seit der Kindheit. Demnach könne sie schon vergleichen, wo es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Muttersprache und der Zielsprache gibt. Sie persönlich wählt Englisch und versucht wahrzunehmen, wo zwischen den beiden Sprachen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden sind.

Lehrerin C ist der Meinung, dass eine Sprache und die jeweilige Kultur nicht vom Land, in dem diese Sprache gesprochen wird, zu trennen sind.

„Wer eine Fremdsprache lernt, muss auch etwas über die Kultur lernen. Sonst kann es manchmal zu Missverständnissen führen“.

5. Was denken Sie zu folgender Aussage: Sprachbewusstheit beginnt mit Lehrerbewusstheit?

Beide Lehrerinnen sind mit dieser Aussage einverstanden. Lehrerin D spricht von einem „Dialog zwischen den Bewusstheiten“. Gemeint ist, dass sie den Schüler fördert, indem sie ihr Wissen weitergibt. Sie fühlt sich als Lehrerin privilegiert, weil sie ihr Know-how weitergeben darf.

Sie gibt an, in der gleichen Situation wie die Schüler gewesen zu sein, als sie die Sprache erlernte. Aus diesem Grund kann sie die Situation besser nachempfinden. Sie möchte genau wissen, an welcher Stelle welche Fehler oder Hürden auftreten können.

Lehrerin C zufolge spielt die Lehrkraft eine wichtige Rolle bei der Vermittlung der Sprache im Klassenzimmer, weil sie in der Lage sein kann, die Lerner zu motivieren und aufzuklären.

6. Spielt sprachliche Vielfalt in Ihrer Klasse eine Rolle?

Die Lehrerinnen bejahen das Vorhandensein von sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Lehrerin D gibt an, dass sie weiß, dass die Lerner trotz Aufforderung, auf Deutsch zu denken, Probleme haben, dies umzusetzen. Das gilt besonders für die ersten Niveaustufen. Die Lerner denken in einer anderen Sprache und versuchen dies ins Deutsche zu übersetzen. Da die meisten Schüler in ihrer Klasse zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind, spielt die Sprachenvielfalt eine große Rolle.

Lehrerin C betont die besondere sprachliche Vielfalt in Indien.

„Es ist einer der wichtigsten Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflusst, fast alle Ktn in meiner Klasse sprechen mindestens 3 oder 4 Sprachen. Auf einer Seite ist das vorteilhaft, auf der anderen gibt es zu viel Interferenz“.

Sie betont, die sprachliche Vielfalt, hebt aber hervor, dass es zu Interferenzen kommen kann.

7. Würden Sie sagen, dass Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit zusammenhängen?

Beide Lehrerinnen sehen eine ähnliche Verbindung zwischen Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit: Lehrerin D sieht in der Tatsache, dass die Schüler mehrere Sprachen beherrschen, den Vorteil, dass sie die verschiedenen Sprachen und deren unterschiedliche Regeln vergleichen können. Nach Aussage von Lehrerin C sind aufgrund der Mehrsprachigkeit die Schüler in der Lage, verschiedene Sprachen zu vergleichen und die Sprache logisch zu analysieren, somit Regeln und Strukturen zu verstehen.

8. Sprachbewusstheit ermöglicht die Auseinandersetzung mit Sprache

Beide Lehrer stimmen der Aussage von LUCHTENBERG zu, dass Sprachbewusstsein die Auseinandersetzung mit Sprache fördert. Lehrerin D gibt an, dass durch die Betrachtung von mehreren Sprachen die Zielsprache besser gelernt wird, da eine Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache eintritt.

9. Fördert die Bewusstmachung von Sprache das Sprachvermögen?

Lehrerin C ist der Meinung, dass die Bewusstmachung von Sprache das Sprachvermögen fördert und sogar steigern kann.

Lehrerin D gibt an, dass nicht unbedingt die Bewusstmachung von Sprache als vielmehr die Motivation des einzelnen Schülers das Element ist, das Sprachvermögen fördern kann. Zudem spielt es eine Rolle, wie der Lehrende den Unterricht gestaltet.

„Es kommt auf die Freude am Lernen an, nicht zwingend auf die Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und Unterschiede als vielmehr darauf, dass man mit Freude lernt und nicht einmal merkt, das man lernt“.

10. Wie kann man Sprachbewusstheit fördern?

Laut Lehrerin D kann Sprachbewusstheit im Unterricht durch das Aufmerksam-Machen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Sprachen geschehen. Lehrerin C stimmt mit HUG überein, der im Unterricht den Umgang mit Wörtern spielerisch fördert. Sie lässt die Lernenden spielerisch selbst entdecken, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Zielsprache und einer anderen Sprache existieren.

„Zum Beispiel kann man auch die falschen Freunde erkennen lassen“.

11. Wir sprechen im Unterricht über die Funktion der Sprache!

Beide Lehrerinnen sprechen mit den Schülern über die Funktion der Sprache.

„Warum lerne ich heute etwas, und in welchem Kontext werde ich das Gelernte benutzen oder anwenden“.

Lehrerin C sagt, dass sie nicht all zu viel über die Funktion von Sprache spricht, damit sich die Schüler auf das Sprechen konzentrieren.

12. Ich versuche spielerisch den Umgang mit Sprache zu fördern!

Laut SAUDAN & SAUER sind spielerische Aktivitäten im Lehrplan eine weitere Möglichkeit, um Sprachförderung zu betreiben (Saudan & Sauer 2007). Mit dieser Aussage stimmen die Angaben beider Lehrerinnen überein. Lehrerin D erklärt, dass sie dies mit unterschiedlichen Medien und Übungen tut, zum Beispiel mit Liedern, Filmen und Gedichten. Lehrerin C gibt an,

den Umgang mit Sprache in jeder Deutschstunde spielerisch zu fördern, ohne ein direktes Beispiel zu geben.

13. Ich würde gerne sprachvergleichende Aktivitäten in den Lehrplan einbauen!

Lehrerin D sagt, dass sie im Unterricht nach all den Jahren oft improvisiert und dass sie diese Aktivitäten nicht verpflichtend einbauen würde, weil jeder Lehrer anders unterrichtet. Lehrerin C gibt an, dass es diese Vergleiche schon in den neuen Lehrbüchern gibt, zum Beispiel im Lehrwerk *Brücke*.

14. Ich versuche die Bewusstheit der Schüler für Sprache zu fördern!

Beide Lehrerinnen geben an, die Bewusstheit der Schüler für die Sprache zu fördern; Lehrerin D sagt, dass sie es ständig unbewusst macht.

15. Gibt es im Unterricht Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung?

Beide Lehrerinnen geben für diese Antwort ein Beispiel aus dem Unterricht. Lehrerin D erklärt es anhand des Beispiels der Negation: *ja, nein, doch*.

„Warum antwortet man mit einem *doch*, wenn eine Negation in der Frage ist? Ich schreibe 6 Fragen an die Tafel. Die Negation wird mit einer anderen Farbe geschrieben. Die Schüler sollen Fragen stellen und die Antworten üben. In den indischen Sprachen gibt es kein *doch*, aber im Englischen gibt es *but of course*“.

Daher ergäbe es ihrer Meinung nach keinen Sinn, eine indische Sprache zu Hilfe zu nehmen. Sie sucht deswegen den Vergleich zum Englischen. Lehrerin C gibt an, zum Beispiel landeskundliche Informationen für die Sprachsensibilisierung zu benutzen, indem sie über andere Länder und Sitten spricht. So versucht sie die Schüler dahingehend zu sensibilisieren.

13.1.7 Zwischenfazit Lehrerperspektive

Anhand der vier Protokolle aus den Unterrichtshospitationen und der Fragen aus dem Fragebogen I ist zu erkennen, dass Sprachbewusstheit nach LUCHTENBERG in beiden untersuchten Spracheinrichtungen in Indien beachtet wird.

Alle Lehrerinnen sind sich der Ähnlichkeiten der L2 und der L3 bewusst. Von vier Lehrerinnen setzen zwei (C und D) die L2 bei Aufgabenstellungen oder Worterklärungen im Unterricht als Hilfe ein. Eine Lehrerin gibt an, dies nur im Notfall zu tun, und eine weitere Lehrerin benutzt ausschließlich die L3 im Unterricht. Die L2 fungiert folglich als Hilfestellung für Wortschatz- oder Grammatikerklärungen sowie als Erklärungssprache für Arbeitsanweisungen, zum Beispiel als Hilfestellung in Bezug auf fehlende Wörter oder eine Erklärung, für eine Regel in der L2. Eine Lehrerin nimmt die englische Phonetik zur Hilfe und weist auf Ähnlichkeiten zur

L3 hin. Somit wird die L2 direkt als Hilfe eingesetzt. Dies wird von den Lernern immer wieder gewünscht, jedoch war davon auszugehen, dass die Lehrerinnen ausschließlich einsprachig unterrichten, da sie es im Fragebogen so angegeben hatten. Gerade Lehrerin A hat dies explizit im Fragebogen ausgeführt:

„Ich bin streng einsprachig, denn für meine Studenten ist es wichtig, nur Deutsch zu hören, wenn sie im Unterricht sind“.

Beide Lehrerinnen (C und D) haben ihre eigene Definition von Sprachbewusstheit und wie sie diese im Unterricht einsetzen, um die Schüler in ihrem Lernen zu unterstützen. Für Lehrerin C bedeutet Sprachbewusstheit Regeln und Kenntnisse einer Sprache zu verinnerlichen und zu beherrschen. Für Lehrerin D besteht Sprachbewusstheit aus dem Zusammenspiel folgender drei Komponenten: (1) vorbildliche situationsbedingte Benutzung, (2) korrekte Anwendung sowie (3) die Beherrschung interkultureller Feinheiten einer Sprache. Sie sind beide der Meinung, dass der Lehrende Sprachbewusstheit insofern fördert, als er steuern kann, welches Wissen er an die Schüler weitergibt. Sprachbewusstheit hängt für beide Lehrerinnen mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit zusammen. Sie sehen einen Vorteil darin, dass die Schüler mehrere Sprachen beherrschen und dass unterschiedliche Sprachen mit ihren Regeln verglichen werden können.

Nach Ansicht von Lehrerin C sind aufgrund der Mehrsprachigkeit die Lerner in der Lage, verschiedene Sprachen zu vergleichen, die Sprachen logisch zu analysieren und somit Regeln und Strukturen zu verstehen. Die Lehrerinnen sensibilisieren die Schüler für Sprachbewusstheit, indem sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu anderen Sprachen und Kulturen ansprechen. Sie sind sich zudem des positiven Einflusses von Mehrsprachigkeit auf den Unterricht und auf die Lernenden bewusst. Die Sensibilisierung geschieht auf unterschiedliche methodische Art der Unterrichtsgestaltung. Durch das Bewusstmachen der Existenz unterschiedlicher Sprachen und durch Vergleiche zwischen diesen soll das Sprachvermögen der Schüler positiv dahingehend beeinflusst werden, dass sie sich mit Sprachen aktiv befassen. Die Sprachsensibilisierung wird spielerisch über verschiedene Unterrichtsaktivitäten in den Unterricht integriert, indem zum Beispiel Sprachphänomene mithilfe von anderen Sprachen erklärt werden.

13.2 Lernerperspektive

13.2.1 Vorstellung: Unterrichtsbeobachtung

Es folgt nun die Sicht der Lerner. Zunächst werden die Ergebnisse der Unterrichtshospitation in Bezug auf die Lerner vorgestellt. Auf folgende Punkte wurde die Aufmerksamkeit gerichtet:

1. Sprache der Schüler im Unterricht
2. Einsatz L1, L2, L3,
3. Sprache der Fehlerkorrektur

13.2.2 Ergebnisse: Unterrichtsbeobachtung

13.2.2.1 Hospitationsprotokoll: Lehrerin A (Goethe-Institut, Niveau: B2)

Wie oben bereits erwähnt, findet der Unterricht in dieser Klasse ausschließlich in der L3 statt. Es war beobachtbar, dass die Lerner untereinander jedoch ausnahmslos in der L2 sprechen. Auffällig war, dass sie jedoch nie das englische Wort zur Erklärung forderten. Dies kann aber daran gelegen haben, dass die Lehrerin klar und deutlich die Meinung vertritt, dass ausschließlich in der L3 unterrichtet wird und die Lerner keine andere Sprache um sich hören sollten. Diese Aussage ist den Lernern bekannt.

Die Lehrerin korrigiert die Grammatik und lässt die Lerner sonst frei sprechen. Die Lerner korrigieren sich untereinander in der L3. Es wird keine L1 im Unterricht gesprochen.

13.2.2.2 Hospitationsprotokoll: Lehrerin B (Goethe-Institut, Niveau: A2)

Im Unterricht der Lehrerin B wurde ebenfalls beobachtet, dass, obwohl der Unterricht in der L3 gehalten wird, die Lerner untereinander ausschließlich in der L2 kommunizieren. Mit der Lehrerin sprechen sie allerdings Deutsch. Die Lerner fordern gelegentlich das englische Wort in Bezug auf Wortschatzerklärungen.

Korrekturen finden in der L3 statt, und wenn die Lehrerin auf Deutsch korrigiert, versuchen die Lerner mitzumachen. Zwei Lerner sprechen miteinander in der indischen Sprache Tamil. Sonst wird nur die L2 und die L3 im Unterricht gesprochen.

13.2.2.3 Hospitationsprotokoll: Lehrerin C (Schule, Niveau: A1)

In dieser Klasse war es auffällig, dass die Lerner untereinander und mit der Lehrerin in der L2 sprechen. Da die Lehrerin dieser Klasse für Erklärungen oft ins Englische wechselt, müssen die Lerner nicht nach den englischen Wörtern fragen.

Die Lerner dieser Klasse korrigieren sich selbst. Es wird nur in der L2 und L3 gesprochen.

13.2.2.4 Hospitationsprotokoll: Lehrerin D (Goethe-Institut, Niveau: B2)

Die Lerner dieser Klasse sprechen untereinander ausschließlich in der L2 und mit der Lehrerin sprechen sie Deutsch. Die Lerner fordern gelegentlich jedoch das englische Wort, zum Beispiel

bei einigen deutschen Erklärungen. Die Lehrerin gibt ihnen bei wiederholter Nachfrage das englische Wort. Sie lässt die Lerner frei sprechen und korrigiert einzelne Aussprachefehler auf Deutsch. Es wird keine L1 im Unterricht gesprochen.

13.2.3 Vorstellung: Fragebogen I Lerner

Als Nächstes folgt die Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens I Lerner Teil d). Folgende Fragen wurden ihnen im Fragebogen gestellt:

1. Spricht die Lehrerin ausschließlich auf Deutsch?
2. Verstehst du, wenn die Lehrerin Deutsch spricht?
3. Siehst du Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern deutschen und der englischen Sprache?
4. Willst du, dass deine Lehrerin dir das englische Wort sagt, wenn du das deutsche Wort nicht kennst?

Mit diesen Fragen soll die Sprachbewusstheit in Indien in Bezug auf die englische und die deutsche Sprache untersucht werden. Es liegt, aufgrund der typologischen Ähnlichkeit der englischen und der deutschen Sprache nahe, Lernende über die Ähnlichkeit und den Einfluss des Englischen in Bezug auf die deutsche Sprache zu befragen. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Lerner den Einfluss der englischen Sprache auf den Spracherwerbsprozess des Deutschen beurteilen.

Um dies festzustellen, wurde zunächst erfragt, in welcher Sprache der Unterricht stattfindet (**Frage 1**). Im Anschluss daran wurde die Frage gestellt, ob die Schüler die Lehrerinnen verstehen, wenn er Deutsch spricht (**Frage 2**).

Die letzten beiden Fragen wurden in Kapitel 12.6 bereits ausführlich erläutert und werden hier nur kurz herangezogen, da es für diese Untersuchung von Bedeutung ist, ob sich die Schüler der Ähnlichkeiten beider Sprachen bewusst sind (**Frage 3**) und ob sie sich wünschen, dass die Lehrerin die L2 in den Unterricht integriert (**Frage 4**). Dadurch können Rückschlüsse auf das Bewusstsein der Schüler für Sprachähnlichkeiten gezogen werden (Luchtenberg 2007).

13.2.4 Ergebnisse: Fragebogen I Lerner

Es folgen nun die Ergebnisse zum Fragebogen I Lerner Teil d). Die Lerner auf allen Erwerbsstufen haben angegeben, dass der Lehrende fast ausschließlich in der L3 unterrichtet. Diese Frage stimmt demnach mit den Angaben der Lehrerinnen überein, dass sie uneingeschränkt auf Deutsch unterrichten, jedoch nicht mit der Beobachtung der hospitierenden

Forscherin. Nur eine Lehrkraft hat angegeben, bei Aufgabenformulierungen gelegentlich ins Englische zu wechseln, damit sie sichergeht, dass die Lerner sie verstehen.

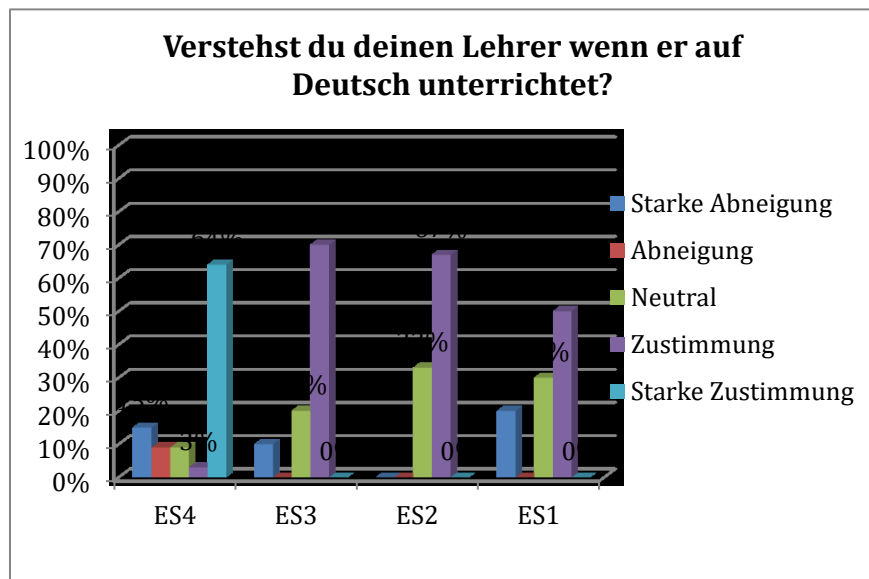


Abbildung 25: Verständnis der Lehrerin durch den Schüler

☹️	😞	😐	😊	😄
Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Abbildung 25 zeigt, dass auf jeder Erwerbsstufe mindestens 50 % der Schüler die Lehrerin verstehen, wenn sie Deutsch spricht. Auf der Erwerbsstufe 1 versteht sie jeder zweite Schüler, auf Erwerbsstufe 2 und 3 knapp 70 % und auf Erwerbsstufe 4 sind es 64 %. Zudem haben weitere 30 % auf der Erwerbsstufe 1 und 33 % auf der Erwerbsstufe 2 angegeben, neutral zu sein. Auf der Erwerbsstufe 3 haben dies 20 % angegeben.

Demnach haben auf den Erwerbsstufen 1–3 knapp 90 % angegeben, den Lehrenden zu verstehen. Eine Überraschung zeigt sich auf der Erwerbsstufe 4: Nach eigener Aussagen verstehen 18 % die Lehrerin *gar nicht* und 9 %, den Lehrenden *nicht*. Da die Lerner auf der Erwerbsstufe 4 die fortgeschrittensten Lerner aus den untersuchten Gruppen sind, ließe sich hier ein anderer Erklärungsansatz vermuten. So liegt es nahe, dass es sich um eine andere Dimension des Verstehens handelt. Es wird vermutet, dass die Lerner auf der Erwerbsstufe 4 keine Probleme haben, die Wörter der Lehrerin zu verstehen. Die Lerner auf den Erwerbsstufen 1–3 scheinen mit der Frage hingegen das Verstehen im wörtlichen Sinne zu meinen. Für die Erwerbsstufe 4 könnte man die Hypothese äußern, dass es für diese Lerner um das gesellschaftlich-kulturelle Verstehen geht, das bei ihnen nach eigener Aussage nicht immer gegeben ist.

Die Ergebnisse stimmen mit den Antworten der Lehrerinnen überein, entgegen nur einer Lehrerin, die angegeben hat, dass die Lerner sie nicht so gut verstehen, wie sie es sich wünschen würde. Alle anderen haben bestätigt, dass die Lerner die Lehrerinnen verstehen.

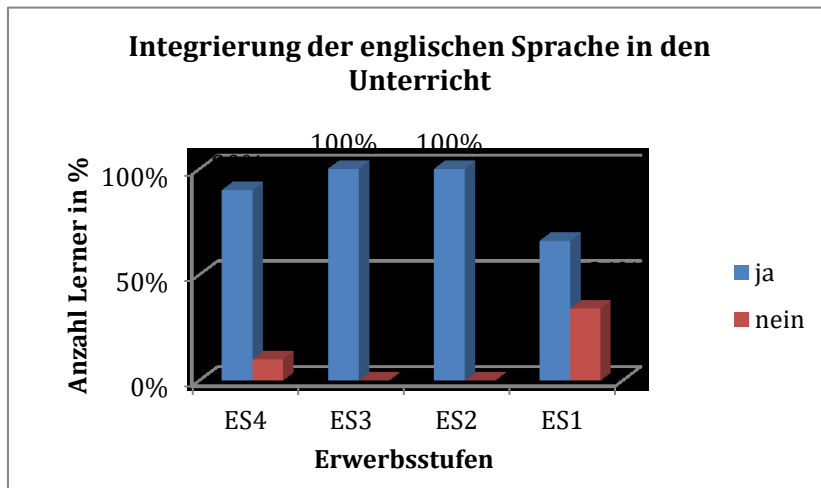


Abbildung 26: Wunsch nach Integrierung des Englischen im Deutschunterricht

Anhand der Abbildung 26 ist zu erkennen, dass sich die Lerner auf den Erwerbsstufen 2–4 die Integrierung der englischen Sprache in den Unterricht wünschen. Die Lerner auf der Erwerbsstufe 1 fallen insofern aus dem Rahmen, als sich immerhin 34 % der Lerner dies nicht wünschen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass einigen Lernern die L3 am Anfang als zu fremd erscheint und sie sich deshalb ganz auf die neue Sprache konzentrieren möchten. Nach einiger Zeit des Kennenlernens werden dann möglicherweise Übereinstimmungen beobachtet, die das Lernen der deutschen Sprache mithilfe des Englischen vereinfachen; dies würde den Anstieg des Wunsches nach Integrierung auf der Erwerbsstufe 2 und 3 auf 100 % erklären. Auf der Erwerbsstufe wünschen sich auch immerhin noch 90% die Integrierung.

Aus dieser Aussage, dass sich die Mehrheit der Lernenden (selbst auf der Erwerbsstufe 1) die Integration der L2 in den Unterricht wünscht, lässt sich eine Vermutung zur Vermittlung des Deutschen als Tertiärsprache in Indien ableiten.

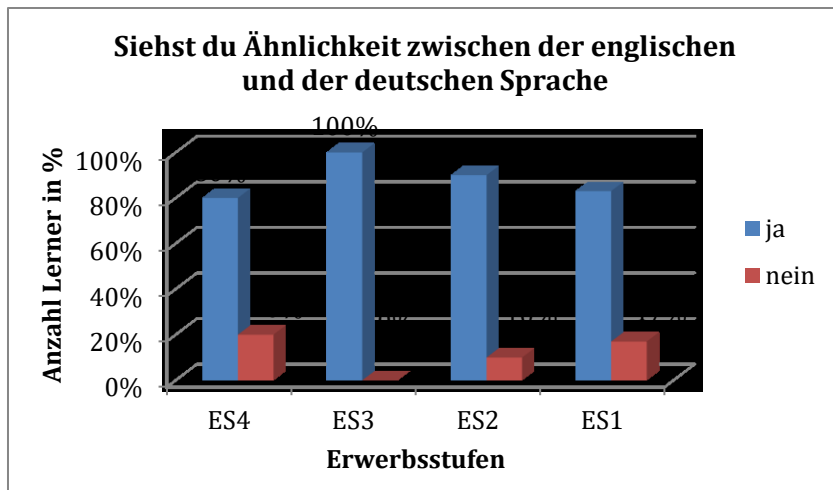


Abbildung 27: Frage: Siehst du Ähnlichkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache?

Anhand von Abbildung 27 ist zu erkennen, dass sich die Mehrheit der Lerner der Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Sprache bewusst ist. Sie sehen nicht nur die Ähnlichkeiten beider Sprachen, sondern möchten diese aktiv in den Unterricht integriert haben.

13.2.5 Zwischenfazit Lernerperspektive

Das Ergebnis dieses Abschnitts zur Lernerperspektive hat gezeigt, was sich schon in den Ergebnissen der Lehrerperspektive angedeutet hat, nämlich dass laut Aussagen der Lerner (100 %) der Deutschunterricht grundsätzlich in der L3 stattfindet.

Anhand der vier Protokolle der Unterrichtshospitation ist aber ebenso zu erkennen, dass die Lerner in allen Klassen untereinander in der L2 sprechen, mit der Lehrerin hingegen weitestgehend auf Deutsch kommunizieren. Es ist anhand der Untersuchung anzunehmen, dass die Lerner die Einbeziehung der englischen Sprache in den Unterricht wünschen. Lediglich auf der Erwerbsstufe 1 wünschen sich 34 % der Lerner nicht die Integration der englischen Sprache in den Unterricht. Hier liegt die Annahme nahe, dass ihnen die L3 am Anfang so fremd erscheint, dass sie sich ganz auf die neue Sprache konzentrieren möchten, ohne Einflüsse aus anderen Sprachen zu bekommen, die das Lernen erschweren könnten.

Anhand der Unterrichtsbeobachtung und der Befragung der Lehrerinnen wird deutlich, dass die L1 eine geringe Rolle im Deutschunterricht spielt, da ca. 13 verschiedene indische Sprachen in den vier befragten Klassen vorherrschen und sich die Lerner deswegen alle in der L2 verständigen. Fehlerkorrektur findet während der hospitierten Stunden gemäßigt und mehrheitlich auf Deutsch statt.

In Bezug auf das Verständnis der Lerner haben die Lernenden der Erwerbsstufen 1–3 angegeben, die Lehrerin zu verstehen; auf der Erwerbsstufe 4 haben 18 % der Lerner angegeben, die Lehrerin nicht zu verstehen. Hier wurde vermutet, dass es sich um eine andere Dimension des Verständnisses handelt und die Lerner nicht das wörtliche Verstehen, sondern das gesellschaftlich-kulturelle Verstehen bewertet haben. Zudem wünscht sich die Mehrheit der Lerner, dass die Lehrkräfte sie auf die Ähnlichkeiten beider Sprachen aufmerksam machen. Mehr als 80 % der Lerner auf allen Erwerbsstufen sehen Ähnlichkeiten in der englischen und der deutschen Sprache.

Das Ergebnis zeigt eine hohe Sprachbewusstheit der befragten Deutschlernenden in Indien. Sie nehmen die englische Sprache zu Hilfe und wünschen sich tendenziell den Einsatz von Vorwissen aus der englischen Sprache im Unterricht.

13.3 Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel erhobenen Daten können nicht für generelle Aussagen verwendet werden, geben jedoch einen Einblick in die unterschiedlichen Sichtweisen der im Unterricht agierenden indischen Probanden und in die Perspektive des Forschers.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schüler und Lehrerinnen ausnahmslos der Ähnlichkeiten beider Sprachen bewusst sind und dies im Unterricht – wenn auch nicht immer bewusst – einsetzen. In Bezug auf die deutsche Sprache (L3) im Unterricht geben beide Seiten übereinstimmend an, dass lediglich die L3 im Unterricht benutzt wird. Hier zeigt sich eine Diskrepanz: Die englische Sprache wird nach der Beobachtung der Forscherin als Hilfestellung und für Aufgabenerklärungen häufig im Unterricht eingesetzt und ebenso genutzt, um bestimmte Phänomene näher zu erläutern oder Vergleiche zwischen beiden Sprachen klarzumachen. Die Sicht der Lehrenden und Lerner lässt sich aus der Forscherperspektive nicht bestätigen.

Die Lernenden der ES 2–4 wünschen sich mehr sprachliche Vielfalt und die Integration der englischen Sprache in den Unterricht, auf der Erwerbsstufe 1 immerhin 66 %. 34 % der Lerner auf der ES 1 wünschen sich dies jedoch nicht. Hier wurde die Vermutung geäußert, dass einigen Anfängern die L3 zu Beginn als zu fremd erscheint und sie sich deshalb auf die neue Sprache konzentrieren möchten.

Drei der vier Lehrerinnen kommen diesem Wunsch nach: Die englische Sprache wird als Hilfestellung und für Aufgabenerklärungen eingesetzt. Das Wissen über Sprachenvielfalt ist folglich vorhanden.

Die indischen Probanden erkennen Ähnlichkeiten zwischen der L2 (Englisch) und der L3 (Deutsch). Dies deutet auf ein explizites Sprachwissen in den untersuchten Schulen hin. Die L1 spielt eine untergeordnete Rolle im Deutschunterricht und wird selten für Erklärungen in Bezug auf kulturelle Unterschiede hinzugezogen.

In Bezug auf das Verständnis der Schüler zeigt sich auf der Erwerbsstufe 4 eine Überraschung. Dort haben 27 % angegeben, dass sie den Lehrer *nicht* oder *gar nicht* verstehen. Folgender Erklärungsansatz wurde angebracht: Die Erwerbsstufen 1–3 scheinen mit der Frage lediglich das Verstehen im wörtlichen Sinne zu meinen; für die Erwerbsstufe 4 kann es sich hingegen um das gesellschaftlich-kulturelle Verstehen handeln, was nicht immer vom Lerner verstanden wird.

Die befragten Lehrerinnen haben eine klare Definition von Sprachbewusstheit, die sie im Unterricht einbringen wollen. Ihrer Meinung nach hat diese einen Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler, da die Bewusstmachung von Funktionen einer Sprache ebenso wie Ähnlichkeiten das selbstständige Lernen fördern kann. Zudem hilft es eventuell, die selbstständige Auseinandersetzung der Lernenden mit der Zielsprache zu fördern.

Folgende in Kapitel 5 aufgezeigte Ansätze der Sprachbewusstheit in Bezug auf Ziele der Vermittlung bei Lehrkräften nach LUCHTENBERG stimmen somit mit den Ansätzen in den untersuchten indischen Instituten überein:

- a) Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur,
- b) Einbeziehung sprachlicher Vielfalt,
- c) Offenheit für Sprachenvielfalt,
- d) Textverstehen und Sprachkunde (Luchtenberg 2007: 116).

Vor allem die Sensibilisierung für Sprache und für sprachliche Phänomene scheint im Unterricht ernst genommen zu werden. Die Lehrer vertreten dieselbe Meinung wie MEIßNER, dass die „Sprachlernbewusstheit“ eine Hilfsfunktion für das Sprachenlernen ausübt und im Fremdsprachenunterricht instrumentell eingesetzt werden soll (Meißner 1995: 175).

Zudem wird eine Entwicklung in Bezug auf den Umgang mit Korrekturen von Fehlern angesprochen. Lehrerin D sieht in den letzten Jahren dahingehend eine Entwicklung, dass im Sprachunterricht Abstand genommen wird von vorgefertigtem Input und dessen Abfragen, dem sogenannten *pattern drill*. Sie weist auf eine neue Richtung hin, in der Fehler nicht mehr nur als Fehler angesehen werden, sondern in der Fehler begutachtet werden, um zu erkennen, ob der Lerner vielleicht bereits komplexere Muster des Spracherwerbs erlernt hat.

Die Untersuchung verweist auf das Vorhandensein einer hohen Sprachbewusstheit der Deutschlehrenden in Indien. Aufgrund der Ergebnisse ist anzunehmen, dass die Lerner ebenfalls über Sprachbewusstheit verfügen, jedoch möglicherweise teilweise noch nicht in der Lage sind, die L2-Erkenntnisse positiv zu transferieren, weshalb mehr Fehler durch Transfer aus dem Englischen auftreten. Es wäre durchaus sinnvoll, diese Untersuchungsergebnisse in der Unterrichtspraxis auch künftig zu berücksichtigen.

14. Motivation und Vorkenntnisse als Lernervariablen

In diesem Kapitel steht die Frage nach zwei unterschiedlichen Einflussfaktoren (Motivation und Vorkenntnisse) der DaF-Lerner im Mittelpunkt. Der Fragebogen I für Lehrer und Lerner des erhobenen DaF-Korpus bildet die Grundlage dieser Untersuchung. In einem ersten Schritt wird die Lernervariable *Vorkenntnisse* der Lerner betrachtet. Da alle Lerner über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügen, folgt zunächst eine Übersicht aller Probanden und ihrer jeweiligen Lerndauer. Im Anschluss wird die Lerndauer in Relation zur Erwerbsstufe gestellt, um hierdurch Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Lerner auf welchen Erwerbsstufen über welchen Zeitraum Deutsch lernen.

In einem zweiten Schritt wird die Lernervariable *Motivation* behandelt. Wie schon im theoretischen Teil der Arbeit erklärt, ist Motivation ein entscheidender Faktor beim Spracherwerb, der von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist und beeinflusst wird. RIEMER bezeichnet Einflussfaktoren (seien es affektive, soziale, kognitive oder erst- oder fremdsprachliche) als ein Netz interdependenter Variablen, die sich auf den Fremdspracherwerb ausüben (Riemer 1997b: 1). Laut RIEMER besteht ein aktuelles Erkenntnisinteresse an den Ursachen der Variabilität fremdsprachlicher Lernprozesse. Ihrer Ansicht nach stellt der sogenannte Faktorenkomplex ein Problem in der Zweitspracherwerbsforschung dar. Spracherwerb wird durch multiple Variablen beeinflusst, die nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, wodurch die isolierte Betrachtung der einzelnen Faktoren erschwert wird (Riemer 2007). Obwohl es sinnvoll ist, einzelne Faktoren separat zu begutachten, ist es laut EDMONSON & HOUSE (2011) unangebracht, den Fremdsprachenlernerfolg auf einen Einflussfaktor zu begrenzen. Motivation hat verschiedene Ursachen, die einzeln betrachtet werden müssen, um auf den einzelnen Lerner eingehen zu können. Da es unmöglich ist, alle Aspekte der Motivation zum Fremdspracherwerb in dieser Studie abzudecken, wird das Erkenntnisinteresse in die Frage gelegt, welche Motive indische Lerner beim Deutschlernen haben. Mithilfe dreier Theorieansätze, die im theoretischen Teil

erläutert wurden (Deci & Ryan 1985; Hermann 1978; Kirchner 2004), sollen Motivations-tendenzen untersucht werden und ebenso, welche Einflussfaktoren sich auf die Motivation aus-wirken können. Der Motivationsbegriff nach KIRCHNER, in dem sie die externen und internen Faktoren von Motivation von WILLIAMS & BURDEN (1997) und DÖRNYEI (1994) übernommen hat (siehe Kapitel 4), wird abgefragt, um gegebenenfalls einen Einfluss dieser Faktoren auf die Motivation der Lernenden festzustellen. Diese häufig vorgenommene Unterteilung von internen und externen Faktoren variiert, je nachdem, welche Perspektive der Einordnung zugrunde liegt.

Als interne Faktoren werden nach KIRCHNER Angst (affektiver Faktor) und Vorwissen bei den Lernern abgefragt; als externe Faktoren sind das Lernumfeld, die Lehrperson und der Einfluss der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts von Interesse (soziale Faktoren). DÖRNYEI sieht das Lernerumfeld als einen wichtigen externen Faktor an (Dörnyei 1994). Außerdem wird der Fokus auf die Lehrperson gelegt. Nach DÖRNYEI übt die Lehrperson einen besonders großen Einfluss auf die Motivation der Lerner aus (Dörnyei 2001b). Die Frage, die sich stellt, lautet: Inwieweit ist die Lehrperson in der Lage, die Lerner zu motivieren?

Im Anschluss liefert Kapitel 14.5 einen Einblick in die Präsenz der deutschen Sprache außer-halb des Unterrichts. Unter anderem soll eine Antwort auf die Frage gefunden werden, ob es außerschulische Kontakte mit der deutschen Sprache gibt und wenn ja, inwieweit diese die Lerner motivieren können (Kirchner 2004). Die Annahme von Wechselwirkungen zwischen einzelnen Variablen stellt eine große Herausforderung dar. Diese Wechselwirkungen sollen im Folgenden an ausgewählten Variablen untersucht werden. Indem die beiden Lernervariablen *Motivation* und *Vorkenntnisse* in Relation zueinander gesetzt werden, soll festgestellt werden, inwieweit die Motivation auch mit der Lerndauer zusammenhängt und ob sich die Motivation der Lerner auf den unterschiedlichen Erwerbsstufen unterscheidet.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen:

1. Welche Motivation haben die Lerner, Deutsch zu lernen?
2. Durch welche Faktoren wird die Motivation der Lerner beeinflusst?
3. Unterscheiden sich Lernende verschiedener Institutionen in ihrem Motivationsprofil?

In Bezug auf DÖRNYEIS (2001a) Ansicht der Instabilität von Motivation, die dadurch begründet ist, dass sie sich jederzeit ändern kann, die auch KIRCHNER (2004) in ihrer Studie aufgreift, stellt sich die Frage, inwiefern eine einmalige Untersuchung sinnvoll erscheint. Jedoch ist es Ziel dieser Studie, einen generellen ersten Einblick in die Motivationstendenzen der indischen

DaF-Lerner zu geben. Aus diesem Grund können auch diese Forschungsansätze gewinnbringend in der Motivationsforschung eingesetzt werden.

14.1 Lernervariable 1: Vorkenntnisse (*Lerndauer*) der deutschen Sprache

Die insgesamt 46 Lerner kommen aus unterschiedlichen Klassen des Goethe-Instituts und zwei unterschiedlichen Klassen einer Schule in Bangalore. Sie verfügen daher alle über unterschiedliche Sprachkenntnisse, da alle unterschiedliche Vorerfahrungen haben und unterschiedlich lange am Deutschunterricht teilnehmen. Die Lerner mit den geringsten Deutschkenntnissen lernen seit zwei Monaten Deutsch, die längste festgestellte Lernzeit beträgt 24 Monate.

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Lernaltersprache in ihrem jeweiligen Stadium zu erfassen, um das Leistungsniveau innerhalb der Gruppe beurteilen zu können. Dies wurde mithilfe der Erwerbsstufe ermittelt. Wie im theoretischen Teil (Kapitel 3.2.) erläutert, wurde im Rahmen des Projekts „Deutsch & PC“ von GRIEBHABER (2002–2006; 2006a; 2006b), das an drei Frankfurter Grundschulen mit neun Klassen durchgeführt wurde, ein Diagnoseinstrument zur Ermittlung des Sprachstandes entwickelt, mithilfe dessen die Lerner in verschiedene Erwerbsstufen eingeteilt werden konnten (siehe Kapitel 3.2).

Die folgende Tabelle zeigt die Lerndauer der Lerner nach Monaten sortiert. Zudem ist der Tabelle die Anzahl der Lernenden in der jeweiligen Lerndauer sowie der Mittelwert der Lerner zu entnehmen.

Lerndauer	Anzahl Lerner	Erwerbsstufenmittelwert
2 Monate	3	1
3 Monate	3	3,5
4 Monate	3	1
5 Monate	2	2
6 Monate	10	2,7
7 Monate	1	4
8 Monate	1	3
10 Monate	3	3
12 Monate	12	2,5
18 Monate	5	2
24 Monate	2	3,5

Tabelle 65: Mittelwert: Erwerbsstufe versus Lerndauer

Zunächst liegt die Vermutung nahe, dass mit der Dauer des Deutschunterrichts auch die Erwerbsstufe steigt. Ein solcher Zusammenhang zwischen Lerndauer und Erwerbsstufe ist jedoch anhand der Tabelle 65 nicht erkennbar. Drei Lerner sind mit einem Mittelwert in der Erwerbsstufe von 3,5 nach 3 Monaten Deutschunterricht auf dem gleichen Niveau wie zwei Lerner erst nach 24 Monaten. Außerdem sind zehn Lerner mit einem Mittelwert von 2,7 in der Erwerbsstufe nach 6 Monaten etwas besser als zwölf Lerner mit einem Wert von 2,5 nach 12 Monaten. Aufgrund der unterschiedlichen Lerndauer ist also nicht direkt erkennbar, dass mit steigender Erwerbsstufe auch die Lerndauer mitsteigt.

Im Folgenden werden die Lerner weiter in drei Gruppen unterteilt, damit ergänzende Untersuchungen zur Lerndauer in Relation zur Erwerbsstufe durchgeführt werden können. Für diesen Teil der Untersuchung wurden drei Gruppen gebildet, mit den jeweils entsprechenden Lerndauern der Lerner.

Die erste Gruppe umfasst Lerner mit der Lerndauer „unter 6 Monate“.

Die zweite Gruppe umfasst Lerner mit der Lernerdauer „über 6 - 12 Monate“.

Die dritte Gruppe umfasst Lerner mit der Lerndauer „über 12 Monate“.

Die folgende Abbildung (28) verdeutlicht die Aufteilung der Lerndauer über die Erwerbsstufen.

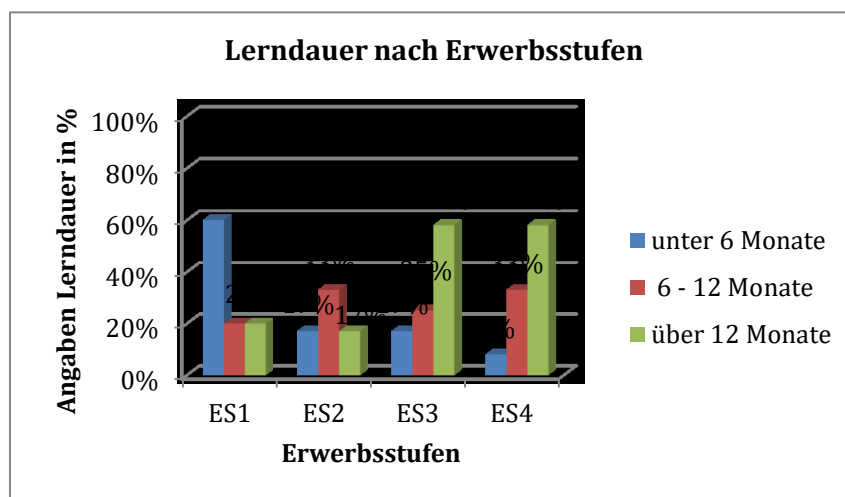


Abbildung 28: Lerndauer der Probanden in Relation zur Erwerbsstufe

In der Abbildung 28 ist zu sehen, dass der Anteil der Lerner auf der Erwerbsstufe 1, die unter 6 Monaten Deutsch lernen, 60 % beträgt. Auf den höheren Erwerbsstufen sinkt der Anteil: Auf der ES 2 und ES 3 sind es jeweils noch 17 % und auf der Erwerbsstufe 4 nur noch 8 % der Schüler, die unter 6 Monaten Deutsch lernen (diese 8 % sind Lerner am Goethe-Institut, die einen Intensivkurs absolviert haben).

Am höchsten ist die Zahl der Lerner, die über 12 Monate Deutsch lernen, auf den Erwerbsstufen 3 und 4 (jeweils 58 %). Die Lerner, die 6-12 Monate Deutsch lernen, sind auf alle vier Erwerbsstufen verteilt, die meisten von ihnen sind auf der Erwerbsstufe 3 und 4.

Es zeigt sich, dass die Lerner mit der kürzesten Lerndauer mehrheitlich auch auf der niedrigsten Erwerbsstufe angesiedelt sind. Im Vergleich dazu sind die Lerner auf den höheren Erwerbsstufen diejenigen mit der längeren Lerndauer. Es gibt aber auch eine kleine Prozentzahl von Lerner, die nach kurzer Lerndauer auf der Erwerbsstufe 4 sind, und ebenso viele, die nach über einem Jahr immer noch auf der Erwerbsstufe 1 geblieben sind. Hier stellt sich die Frage nach dem Grund. Ist die vorhandene bzw. fehlende Motivation dafür verantwortlich? Die Lernervariable *Motivation* wird im nächsten Schritt untersucht.

14.2 Lernervariable 2: Motivation anhand des Fragebogens I Lerner

Im folgenden Kapitel werden Motivationstendenzen der Lerner untersucht und einige im theoretischen Teil vorgestellten Motivationsmodelle zur Erklärung hinzugezogen. Hierfür werden die Fragen des Fragebogen I Lerner (Teils a und c) hinzugezogen. Dabei soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die folgenden Ergebnisse nicht den Anspruch der Generalisierbarkeit erheben, aber einen Beitrag zur Diskussion in Bezug auf Motivation beim Deutscherwerb im außereuropäischen Kontext liefern sollen.

RIEMER sieht es als problematisch an, wenn unabhängige Variablen (zum Beispiel Motivation) mit abhängigen Variablen (zum Beispiel Einschätzung der Lehrer oder Selbsteinschätzung der Lerner) gemessen werden, mit dem Ergebnis eines generalisierten Zusammenhangs zwischen Motivation und Fremdspracherwerb. Diese Aussagen können laut RIEMER als nicht gültig erachtet werden (Riemer 1997b: 32). Aus diesem Grunde wurde neben den Einschätzungen der Lehrer und den tatsächlichen Klassenniveaustufen der Lerner zusätzlich die Profilanalyse zur Sprachstandmessung durchgeführt, um valide Aussagen treffen zu können (siehe Kapitel 9.1).

Die ersten Fragen, denen nachgegangen werden soll, lauten:

- Welche Motivation haben die Schüler, Deutsch zu lernen?
- Inwieweit beeinflusst die Lernervariable *Motivation* das Deutschlernen der Schüler positiv oder negativ?

Das Goethe-Institut wirbt mit verschiedenen Broschüren, zum Beispiel „10 Gründe für Deutsch“, für seine Deutschkurse. Laut der Broschüre bereichert ein Deutschkurs das Leben

nicht nur sozial, sondern auch wirtschaftlich.³³ Ist also die instrumentelle Nutzung nach GARDNER & LAMBERT (1972) – in diesem Fall zum Beispiel ein angestrebtes Studium in Deutschland – einer der Faktoren, der die Lerner in erster Linie dazu bewegt, Deutsch zu lernen? Dies würde der *identified regulation* nach DECI & RYAN (2000) entsprechen, da der Vorteil eines Studiums in Deutschland oder der Fähigkeit, eine Fremdsprache zu sprechen, erkannt wird und aus diesem Grund der Spracherwerb angestrebt wird.

In einem zweiten Schritt soll folgende Frage untersucht werden:

– Welche der Lerner sind am motiviertesten?

Hier wird auf die Resultativhypothese von HERMANN (1978) zurückgegriffen und folgender Frage nachgegangen: Wird Motivation durch Erfolg ausgelöst und verstärkt (Resultativhypothese) oder kann der Lernfortschritt auf die Motivation zurückgeführt werden (Kausalhypothese)? Für RIEMER (1997) bleibt es unklar, inwieweit die Resultativhypothese hinsichtlich der Relation zwischen Motivation und dem Erfolg im Fremdspracherwerb auch für Jugendliche und Erwachsene von Bedeutung ist. Dies soll in dieser Studie untersucht werden.

Die Kausalität des Zusammenhangs zwischen Angst und fremdsprachlicher Sprachproduktion ist wenig gesichert. Auch wenn der interne Faktor Angst nicht das zentrale Interesse dieser Studie ist, soll sie trotzdem als Variable für Motivation abgefragt werden, zum einen, da die Konfrontation mit der Fremdsprache situationsspezifische Angst auslösen kann, welche die Motivation hemmen könnte, und zum anderen, um einen Beitrag zur Angst im fremdsprachenspezifischen Kontext zu leisten (Riemer 1997b: 16).

In einem weiteren Schritt in diesem Kapitel wird das Lernerumfeld beleuchtet. Inwieweit beeinflusst dieses die Motivation der Untersuchungsteilnehmer? WILLIAMS & BURDEN (1997) schreiben dem Lern- bzw. Unterrichtsumfeld eine große Bedeutung zu. Das Lernumfeld stellt in ihrer Untersuchung einen externen Faktor dar (William & Burden 1997).

Folgende Fragen wurden im Fragebogen I Lerner gestellt:

³³ <http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/de867247.htm> (Zugriff 25.8.2017).

1) How motivated are you to learn German?

Very little



Very much

2) If you are you motivated why? Why do you learn German?

- a) I want to study in Germany.
- b) I want to go to Germany therefore I learn German
- c) I want to read the literature in its original language.
- d) I do not have a choice. I have to learn it in school.

3)

- | | | |
|--|-----|----|
| a. Do you study German on your own in order to make progress? | Yes | No |
| b. Do you have contacts to any native speakers? | Yes | No |
| c. Do you see a connection between motivation and progress in language learning? | Yes | No |
| d. Do you like your learning environment? | Yes | No |
| e. I am interested in learning German | Yes | No |
| f. Do you use the media such as Internet for learning German? | Yes | No |
| g. Are you afraid to speak German? | Yes | No |

Frage 1 möchte die generelle Motivation des Lerners in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache erfragen. Mit **Frage 2** soll herausgefunden werden, warum die Schüler Deutsch lernen. Hier wird später analysiert, ob dies aus einer intrinsischen oder extrinsischen Motivation heraus geschieht (Deci & Ryan 1985). Aufgrund der Gespräche, die vor und nach dem Unterricht in Indien mit Deutschlernern geführt wurden, wird davon ausgegangen, dass viele Lerner vom Goethe-Institut angegeben haben, zum Studium nach Deutschland gehen zu wollen, also Antwort b. Bei den Lernern aus der Schule ist damit zu rechnen, dass die Mehrheit Antwort d wählen wird, da sie den Deutschunterricht nicht freiwillig gewählt haben, sondern dies Teil ihres Curriculums in der Schule darstellt. **Frage 3a** soll beleuchten, ob die Lerner selbstständig außerhalb des Unterrichts an der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse arbeiten, da dies viel über die Ernsthaftigkeit der Motivation aussagt. **Frage 3b** möchte herausfinden, ob die Lerner Kontakt zu deutschsprachigen Personen haben. Laut KLEPPIN (2005) bestimmt das

Lernerumfeld vor allem die Einstellung zur Sprache und dient ebenso als Faktor für Motivation (Kleppin 2005). **Frage 3c** soll Erkenntnisse darüber liefern, ob sich die Lerner bewusst sind, dass Motivation zu einem Lernfortschritt führen kann (vgl. Kirchner 2004). **Frage 3d** betrachtet das Lernerumfeld, um festzustellen, ob sich dieses auf die Motivation des Lerners auswirkt (William & Burden 1997). Laut SCHIEFELE & CSIKSZENTMIHALYI (1993) kann sich eine positive Gruppenatmosphäre positiv auf die Motivation des Lerners auswirken (Schiefele & Csikszentmihalyi 1993).

Frage 3e fungiert als Kontrollfrage und bezieht sich noch einmal auf die Motivation des Lerners. Sie soll deutlich machen, ob die Schüler gerne Deutsch lernen. Die letzte **Frage 3f** soll klären, ob sich die Lerner außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache beschäftigen. Das Lernumfeld und soziale Kontakte werden als externe Faktoren gesehen, die den Spracherwerb außerhalb des Unterrichts unterstützen könnten (Dörnyei 1994).

Mit **Frage 3g** soll der interne Faktor Angst als Variable für Motivation beleuchtet werden, da die Konfrontation mit der Fremdsprache situationsspezifische Angst auslösen und die Motivation dadurch hemmen kann (Riemer 1997b: 16).

Ergebnisse Fragebogen 1

Die folgende Abbildung 29 zeigt die Motivation der Schüler über die Erwerbsstufen verteilt.

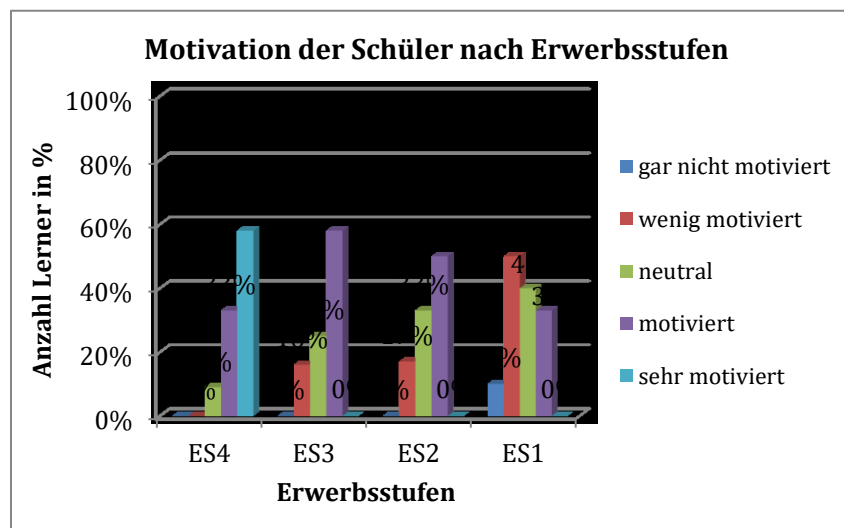


Abbildung 29: Frage 1: Motivation der Schüler nach Erwerbsstufen in %

☹️	😞	😐	😊	😄
Gar nicht motiviert	Wenig motiviert	neutral	motiviert	Sehr motiviert

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Die Abbildung 29 zeigt, dass die Lerner auf der Erwerbsstufe 1 am wenigsten motiviert sind. 50 % haben angegeben, wenig motiviert zu sein. Kein Lerner hat angegeben, dass er überhaupt

motiviert ist. Am stärksten ist die Motivation auf der Erwerbsstufe 4; hier haben mehr als die Hälfte der Lerner angegeben, sehr motiviert zu sein.

Zu beobachten ist, dass die Motivation mit steigender Erwerbsstufe wächst. Hierfür ist die Resultativhypothese (Hermann 1978) die wahrscheinlichste Erklärung. Dieser zufolge bringt erst der Fortschritt beim Lernen die Motivation mit sich; folglich sind die Anfänger in dieser Studie weniger motiviert als die fortgeschrittenen Lerner.

Die folgende Abbildung 30 zeigt die Gründe der Schüler, Deutsch zu lernen.

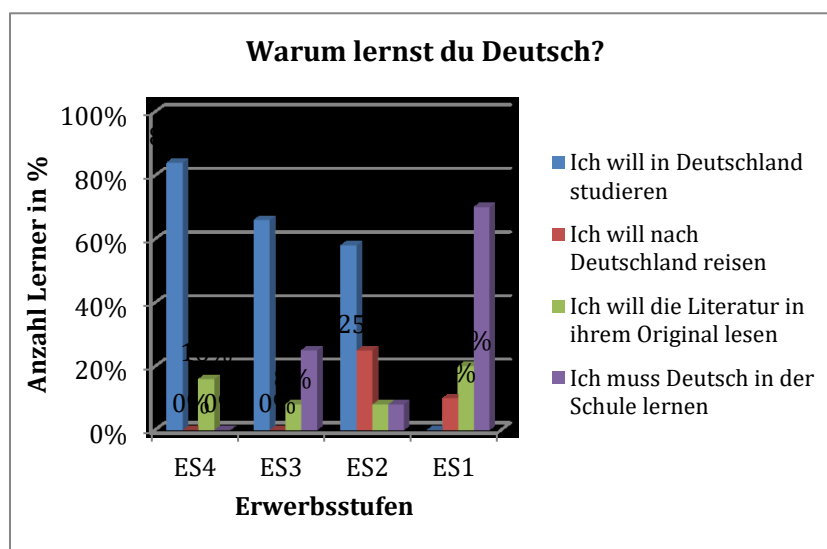


Abbildung 30: Frage 2: Warum lernen die Schüler Deutsch? (Nach den Erwerbsstufen in %)

In Abbildung 30 ist zu sehen, dass 70 % der Lerner der Erwerbsstufe 1 sich nicht freiwillig zum Deutschlernen entschieden haben, sondern Deutsch als Fach in der Schule lernen müssen. Auf den Erwerbsstufen 2–4 sinkt die Prozentzahl der Lerner, die angegeben haben, Deutsch in der Schule lernen zu müssen, deutlich. Mehr als die Hälfte der Lerner der Erwerbsstufe 2 und 3 und sogar 84 % der Erwerbsstufe 4 lernen die deutsche Sprache, weil sie nach Deutschland zum Studieren gehen wollen. Hier zeigt sich, dass die fortgeschrittenen Lerner aus extrinsischen Motiven Deutsch lernen, da sie einen Nutzen im Spracherwerb sehen, und nicht aus intrinsischer Motivation heraus. Hier ist die Rede von der in Kapitel 4.3 erläuterten *external regulation* nach DECI und RYAN, einer Untergruppe der extrinsischen Motivation (Deci & Ryan 2000). Im Rahmen einer solchen *external regulation* sind bestimmte Anreize der Grund für die Motivation der Lerner. Hier liegt ein nicht freiwilliges Verhalten vor, da der Grund für den Fremdspracherwerb folglich Anreize sind. Hier kann zum Beispiel die Möglichkeit, nach Deutschland zum Studieren zu gehen als Anreiz genannt werden (Deci & Ryan 1985). Vor

allem im Fremdsprachenunterricht der Schule, in dem das Deutschlernen zum Pflichtfachbereich gehört, erscheinen die Lerner – besonders am Anfang – wenig motiviert.

14.2.1 Zusammenhangsanalyse: Lernziel und Motivation

Der in diesem Abschnitt der Arbeit eingesetzte Chi-Quadrat-Test (χ^2 -Test) wird benutzt, um Häufigkeiten miteinander zu vergleichen. Er wird für nominalskalierte Variablen verwendet und trifft eine Aussage darüber, ob sich beobachtete Häufigkeiten signifikant von den erwarteten unterscheiden. Die Motivation wurde mit dem Motiv der Lerner verglichen. In diesem Fall war davon auszugehen, dass die Lerner, die nach Deutschland zum Studieren gehen wollen, motivierter sind als die Lerner, die angeben, Deutsch in der Schule lernen zu müssen. Es zeigte sich, dass der Anteil der motivierten Lerner unter denen, die nach Deutschland zum Studieren gehen möchten, mit 81,3 % höher ist als bei den Lernern, die Deutsch für die Schule lernen müssen (42,1 %). Der Chi-Quadrat Test zeigt einen signifikanten Zusammenhang ($\text{Chi}^2 = 5,546; p < 0,05$): Der Anteil der motivierten Lerner in der ersten Gruppe ist signifikant höher als in der zweiten Gruppe. Somit bestätigen sich die erwarteten Ergebnisse. Hier soll die Verbindung zu der Studie von NOEL et al. (1999) gezogen werden, die intrinsische und extrinsische Motivation an französischen Studenten untersuchten und zu ähnlichen Ergebnissen kamen. Die Schlussfolgerung ihrer Studie ist im folgenden Satz zusammengefasst: Je mehr eine Studentin/ein Student aus eigenem Willen eine Sprache lernt, umso mehr lernt sie/er, da ihr/ihm der Lernprozess Freude bereitet, und umso mehr hat sie/er vor, die Sprachlernaktivitäten fortzuführen (Noel et al. 1999).

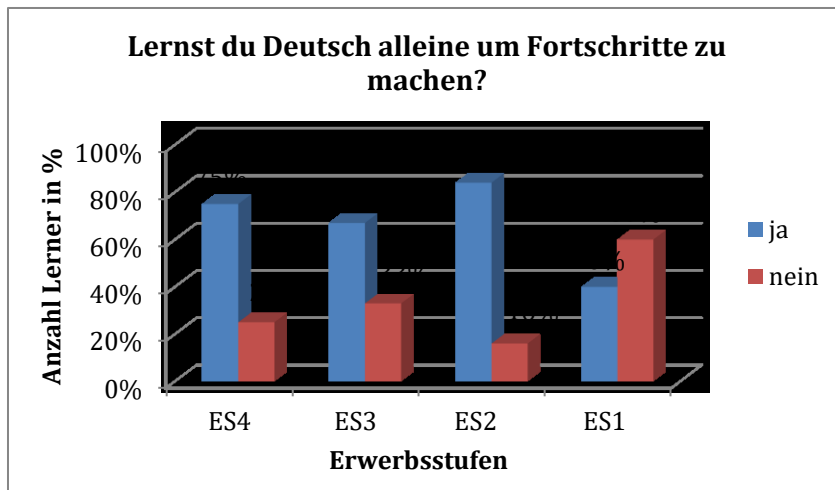


Abbildung 31: Frage 2: Warum lernen die Schüler Deutsch? (Nach den Erwerbsstufen in %)

Aus der Frage, ob die Lerner zusätzlich zum Unterricht selbstständig lernen, um Fortschritte im Spracherwerb zu machen, werden Rückschlüsse auf die Motivation der Lerner gezogen. Das Ergebnis zeigt, dass die Anfänger angegeben haben, sich am wenigsten in ihrer Freizeit mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Dieses Ergebnis war aufgrund der Ergebnisse von Frage 1 zu erwarten, da die Anfänger dort angegeben haben, am wenigsten motiviert zu sein, die deutsche Sprache zu lernen. Hier scheint sich ebenfalls zu bestätigen, dass die Motivation erst durch positive Signale und Erfolge beim Sprachenlernen wächst. Daher wird die Resultativhypothese von HERMANN (1978) als wahrscheinliche Erklärung angesehen.

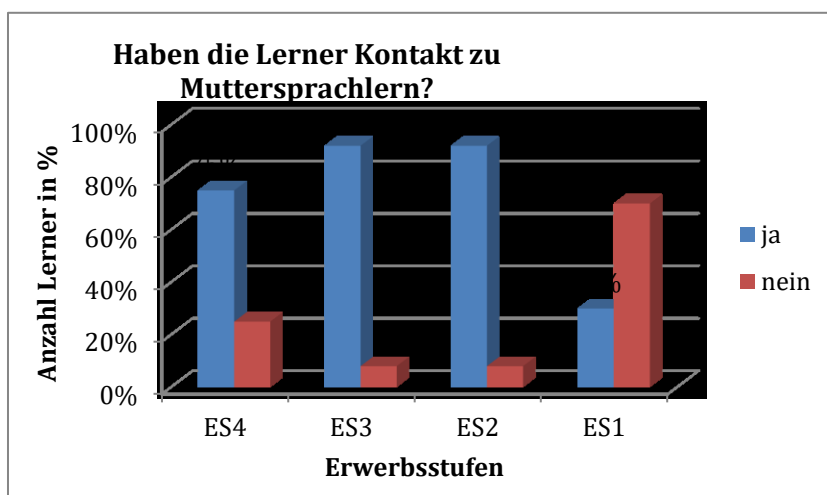


Abbildung 32: Frage 3b: Haben die Lerner Kontakt zu Muttersprachlern

Die Antworten auf die Frage, ob die Lerner Kontakt zu Muttersprachlern der deutschen Sprache haben, sehen wie folgt aus: Die Lerner auf der Erwerbsstufe 4 haben überwiegend angegeben, Kontakt zu Muttersprachlern zu haben (75 %). Hingegen haben 70 % der Lerner auf der

Erwerbsstufe 1 keinen Kontakt zu Muttersprachlern. Auf der Erwerbsstufe 2 und 3 haben über 90 % Kontakt zu Muttersprachlern. Der externe Motivationsfaktor (William & Burden 1997) des sozialen Umfeldes wird durch muttersprachliche Kontaktpersonen positiv beeinflusst. Es zeigt sich, dass die fortgeschrittenen Lerner mehr Kontaktpersonen haben, mit denen sie die Zielsprache Deutsch sprechen.

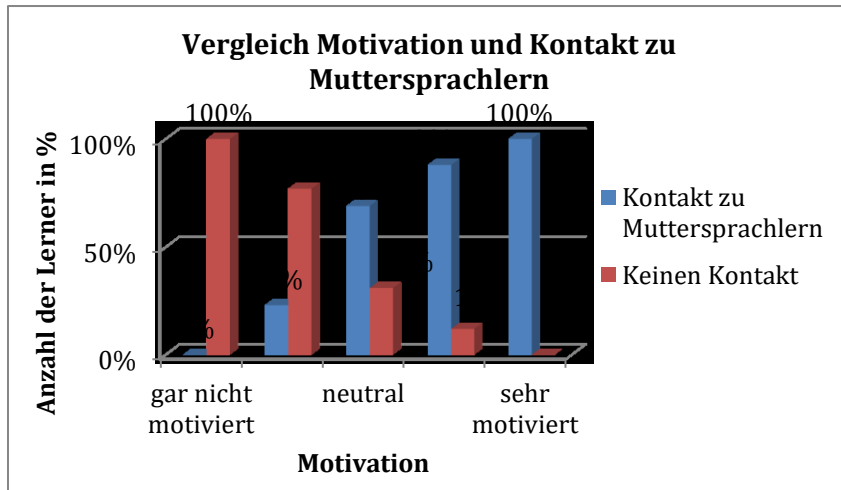


Abbildung 33: Relation: Motivation und Kontakt zu Muttersprachlern

KIRCHNER geht davon aus, dass der Kontakt zu Muttersprachlern eine zentrale Rolle in Bezug auf die Motivation der Lerner spielt. Anhand der Abbildung 33 lässt sich erkennen, dass die Probanden, die keinen Kontakt zu Muttersprachlern haben, weniger motiviert sind als diejenigen mit Kontakt zu Muttersprachlern. Die Balken in der Grafik „keinen Kontakt“ und „Kontakt zu Muttersprachlern“ laufen entgegengesetzt. Alle sehr motivierten Lerner stehen vermehrt mit Muttersprachlern in Kontakt, die weniger motivierten nicht. Somit lässt sich KIRCHNERS (2004) Annahme in dieser Untersuchung bestätigen: Die motivierten Lerner haben mehr Kontakt zu Muttersprachlern der deutschen Sprache.

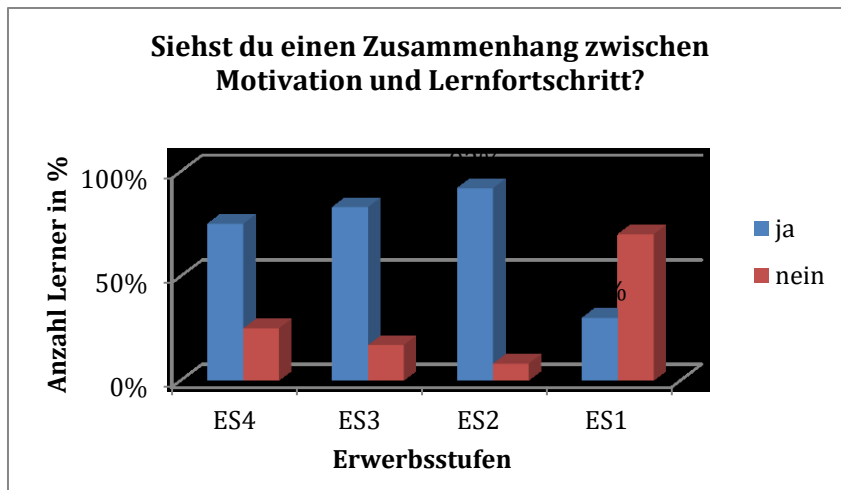


Abbildung 34: Frage 3c: Zusammenhang zwischen Motivation und Lernfortschritt

Abbildung 34 verdeutlicht, dass die Lerner auf der Erwerbsstufe 1 keinen Zusammenhang zwischen Motivation und Fortschritt sehen. Wichtig ist zu erwähnen, dass die Probanden auf der Erwerbsstufe 1 nicht ausschließlich Lernanfänger sind. Auf dieser Stufe befinden sich auch Probanden, die schon 4 bis 18 Monate Deutsch lernen.

Auf den Erwerbsstufen 2–4 sind sich mehr als 75 % der Lerner des Zusammenhangs zwischen Motivation und Lernfortschritt bewusst, auf der Erwerbsstufe 2 sind es sogar 92 %. Auf dieser Erwerbsstufe haben außerdem 84 % angegeben, dass sie in ihrer Freizeit Deutsch lernen, um Fortschritte zu machen. Somit wächst offenbar das Bewusstsein für Sprache mit steigenden Sprachkenntnissen.

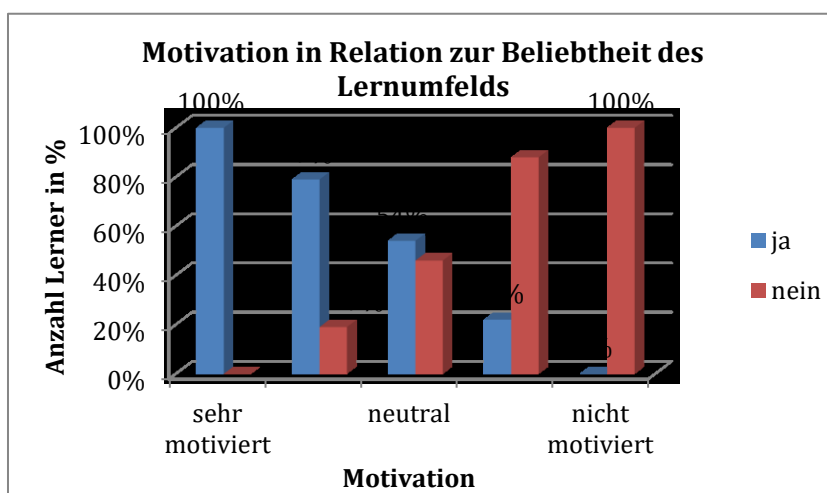


Abbildung 35: Relation: Motivation und Beliebtheit des Lernumfelds

Die Abbildung 35 zeigt, dass den motivierten Lernern ihr Lernumfeld besser gefällt als den Lernern, die weniger lernmotiviert sind. Nach KIRCHNER (2004) ist das direkte Lernumfeld

wichtig für die Motivation des Lernalers. In der Abbildung 45 verlaufen die Balken entgegengesetzt zueinander. Dies zeigt, dass mit der Motivation die Beliebtheit des Lernalerumfelds steigt.

14.2.2 Zusammenhangsanalyse: Lernumfeld und Motivation

Der MANN-WHITNEY-TEST (U-Test) stellt eine nichtparametrische Alternative zum t-Test zum Vergleich der Mittelwerte von zwei unabhängigen Stichproben dar und wird verwendet, wenn eine oder mehrere Voraussetzungen des t-Tests nicht erfüllt sind. Insbesondere bei ordinalskalierten oder nicht normalverteilten abhängigen Variablen wird empfohlen, auf nichtparametrische Verfahren auszuweichen. Im Vergleich zum t-Test basiert der MANN-WHITNEY-TEST (U-Test) auf dem Vergleich von mittleren Rangwerten. Die tatsächlichen Werte der abhängigen Variablen werden also nicht berücksichtigt, sondern in eine aufsteigende Rangordnung gebracht. Aus den ermittelten Rängen in den beiden Gruppen der Gruppierungsvariable werden Mittelwerte berechnet, die anhand eines statistischen Tests auf signifikante Unterschiede geprüft werden. Die Nullhypothese lautet, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Ränge der abhängigen Variablen nicht unterscheiden. Als Teststatistik gilt die Größe U bei kleinen Stichproben bzw. die standardisierte z-Statistik bei Gruppen mit jeweils mehr als 10 Werten. Ist der Test signifikant ($p < 0,05$), kann die Nullhypothese abgelehnt werden; dies bedeutet, dass sich die beiden Gruppen unterscheiden. Die Gruppe mit dem höheren mittleren Rang hat dementsprechend höhere Werte in der abhängigen Variable (vgl. Bortz & Schuster 2010).

Die zwei Variablen, die miteinander mithilfe des MANN-WHITNEY-Tests (U-Test) auf einen Zusammenhang geprüft werden, sind das Lernumfeld im Zusammenhang mit der Motivation der Lernaler. Die mittleren Ränge sind vergleichbar mit Mittelwerten bei Intervalldaten; folglich deuten höhere mittlere Ränge auf eine stärkere Ausprägung des Merkmals hin. Die Analyse der Ränge zeigt, dass die erste Gruppe niedrigere Werte hat ($p < 0,01$). Das Ergebnis ist deshalb signifikant ($U = -4,24$; $p < 0,01$). Das bedeutet in diesem Fall, dass der Unterschied zwischen den zwei Variablen signifikant ist. Somit lässt sich festhalten: Lernaler, die ihr Lernumfeld mögen, sind motivierter als die Lernaler, die ihr Lernumfeld nicht mögen. Auf dieses Ergebnis lässt sich durch den deutlich höheren mittleren Rang schließen (30,28).

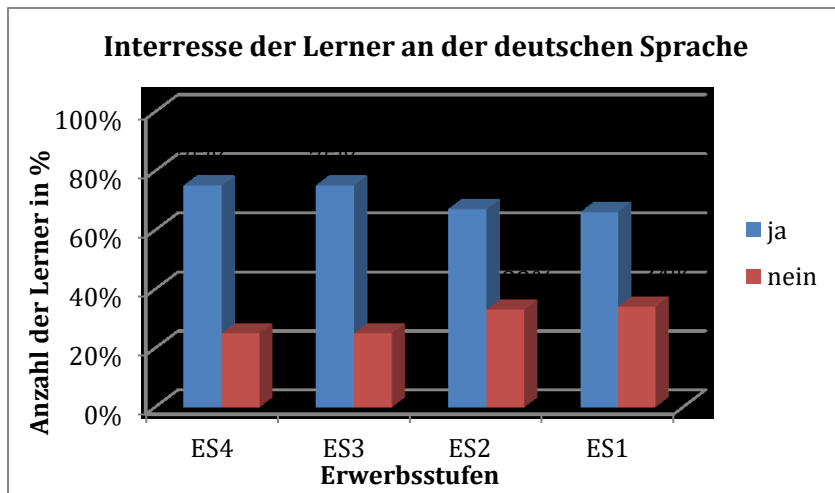


Abbildung 36: Frage 3e: Interesse an der deutschen Sprache

Die Abbildung 36 lässt erkennen, dass die Mehrheit der Lerner auf allen Erwerbsstufen an der deutschen Sprache interessiert ist. Das gilt auch für 66 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 1. Mit steigender Erwerbsstufe steigt die Prozentzahl weiter: Jeweils 75 % der Lerner auf den Erwerbsstufen 3 und 4 geben an, Interesse am Deutschlernen zu haben. Die Ergebnisse passen insofern nicht zu den Ergebnissen der Frage 1, als dort viele Lerner angegeben haben, nicht motiviert zu sein, Deutsch zu lernen. Es ist also anzunehmen, dass Interesse und Motivation von den Lernern als zwei unterschiedliche Dinge angesehen werden.

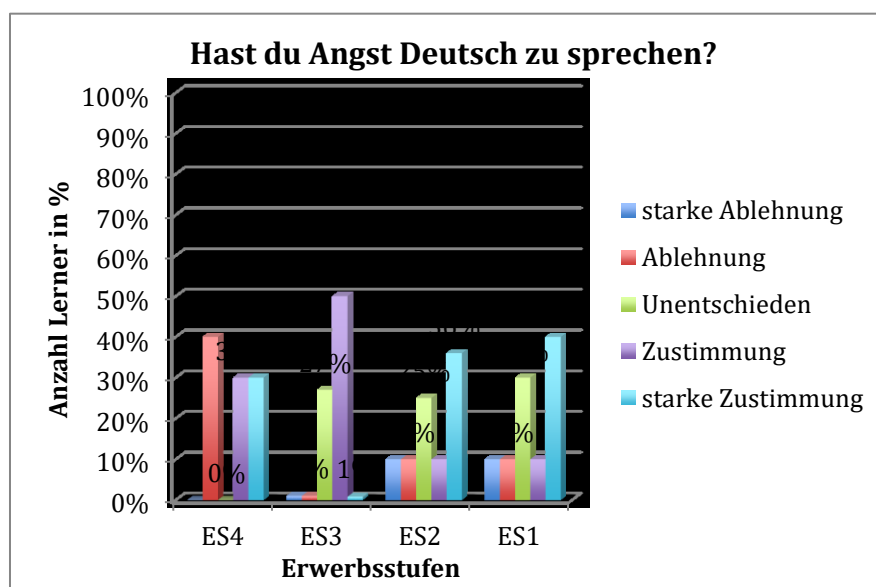


Abbildung 37: Frage 4: Hast du Angst, Deutsch zu sprechen?

☹️	☹️	☹️	😊	😊
Starke Ablehnung	Ablehnung	unentschieden	Zustimmung	Starke Zustimmung

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Abbildung 37 zeigt die Verteilung der Ergebnisse zur Frage, ob die Lerner Angst vor mündlicher Sprachproduktion in der deutschen Sprache haben, über die Erwerbsstufen verteilt. Interessant ist die Erkenntnis, dass die Lerner auf der Erwerbsstufe 3 angeben, mehr Angst vor dem Sprechen zu haben, als die Lerner auf den niedrigeren Niveaustufen. 40 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 4 geben an, Angst zu empfinden. 30 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 1 hingegen geben an, überhaupt keine Angst beim Sprechen zu haben. Laut GARDNER & MACINTYRE wird die Angst, sich in einer fremden Sprache auszudrücken besonders auf dem fortgeschrittenen Niveau angedeutet, da die Lerner das Fehlerpotenzial mit steigenden Kenntnissen besser einschätzen können (Gardner & MacIntyre 1991: 110). Diese Annahme würde sich hier bestätigen.

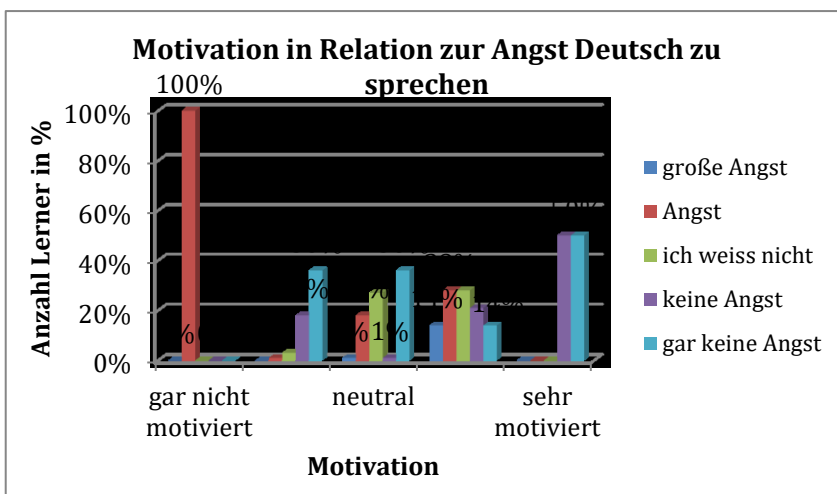


Abbildung 38: Motivation in Relation zur Angst, Deutsch zu sprechen

☹️	☹️	😐	😊	😊
Große Angst	Angst	Ich weiß nicht	Keine Angst	Gar keine Angst

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Um herauszufinden, ob die Motivation eventuell von dem internen Faktor Angst beeinflusst ist, wurde in Abbildung 38 die Motivation in Relation zur Angst gestellt. Es wird deutlich, dass die Probanden, die angegeben haben, nicht motiviert zu sein, angeben, Angst davor zu haben, Deutsch zu sprechen. 50 Prozent der sehr motivierten Lerner äußern sich dahingehend, *gar keine* oder *keine* Angst zu haben, Deutsch zu sprechen. Hier empfehlen sich longitudinale Studien, um die Wechselwirkung genauer zu erfassen.

14.2.3 Zusammenhangsanalyse: Angst und Motivation

Zur Überprüfung zweier ordinalskaliert Variablen wird KENDALLS Tau-b hinzugezogen. Es wird untersucht, ob die Lerner, die Angst haben, Deutsch zu sprechen, länger oder kürzer

Deutsch lernen und ob die Motivation mit der Angst, Deutsch zu sprechen, im Zusammenhang steht.

Die prozentuale Berechnung hatte ergeben, dass Lerndauer und Motivation zusammenhängen. Bei der Überprüfung des Zusammenhangs beider Variablen zeigen sich folgende Werte: $Tau-b = 0,221$, $p < 0,05$. Da der p-Wert nur knapp über 0,05 liegt (0,063), kann von einer starken Tendenz zur Signifikanz gesprochen werden.

Die Angst steht hingegen in einem negativen Zusammenhang mit der Motivation ($Tau-b = -0,091$, $p > 0,05$). Der Wert ist also nicht signifikant. Wie erwähnt wird nach GARDNER & MACINTYRE das Vorhandensein von Angst, sich in einer fremden Sprache auszudrücken besonders auf dem fortgeschrittenen Niveau bemerkt, da die Lerner das Fehlerpotenzial mit steigenden Kenntnissen besser einschätzen können (Gardner & MacIntyre 1991: 110). Die These: Je motivierter die Lerner sind, desto weniger Angst haben sie, Deutsch zu sprechen, wird nicht bestätigt. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass bei einer größeren Stichprobe eine Signifikanz nachgewiesen wird.

Mit Blick auf die Ergebnisse können die Ausgangsfragen wie folgt beantwortet werden: Die Mehrheit der Schüler lernt Deutsch, weil sie nach Deutschland reisen möchten. Zudem strebt die Mehrheit der Lerner am Goethe-Institut ein Studium in Deutschland an. Somit wird den Deutschkenntnissen eine instrumentelle Orientierung gegeben. Nach DECI & RYAN kann hier von der *identified regulation* gesprochen werden, einer Untergruppe der extrinsischen Motivation: Der Lerner sieht im Erlernen einer Fremdsprache die Möglichkeit, in ein anderes Land zum Studium zu gehen, und wird aus diesem Grund motiviert. Laut GARDNER ist dies eine Ausrichtung auf einen eher praktischen Nutzen des Fremdspracherwerbs (vgl. Gardner & Lambert 1959: 267).

Dagegen stechen die Ergebnisse auf der Erwerbsstufe 1 hervor: 70 % der Befragten geben an, Deutsch lernen zu müssen, da es in der Schule unterrichtet wird.

Somit wächst die Motivation mit steigender Erwerbsstufe. Dies lässt vermuten, dass auch die Motivation mit steigenden Fähigkeiten wächst (Kirchner 2004). Hier lässt sich HERMANN'S Theorie der Resultativhypothese bestätigen, dass der Erfolg eine positive Wirkung auf die Motivation haben kann (vgl. Hermann 1978).

Die Lerner auf den Erwerbsstufen 2–4 sehen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Motivation und Fortschritt, die Anfänger auf der Erwerbsstufe 1 nicht. Hier ist ebenfalls zu erkennen, dass sich die Erkenntnis der Lerner genau wie die Motivation sich mit steigender

Erwerbsstufe erweitert. Die motivierten Lerner haben mehr Kontakt zu Muttersprachlern als die weniger motivierten. Das Lernerumfeld wurde ebenfalls in Relation zur Motivation gestellt; dabei zeigt sich: Je motivierter die Lerner sind, desto lieber mögen sie ihr Lernumfeld. Damit steigen mit den Erwerbsstufen auch die Motivation und das Bewusstsein der Lerner für Sprache.

14.3 Lernervariablen 1 und 2 in Wechselwirkung zueinander

In diesem Kapitel wird untersucht, in welchem Verhältnis die Lerndauer (nicht die Erwerbsstufe) zur Motivation der Untersuchungsteilnehmer steht. Für diesen Teil der Studie wurden für die Grundlage der Untersuchung die drei, in Kapitel 14.1., gebildeten Gruppen, mit den jeweils entsprechenden Lerndauern der Lerner wieder aufgegriffen.

Die erste Gruppe umfasst Lerner mit der Lerndauer „unter 6 Monate“.

Die zweite Gruppe umfasst Lerner mit der Lernerdauer „über 6 - 12 Monate“.

Die dritte Gruppe umfasst Lerner mit der Lerndauer „über 12 Monate“.

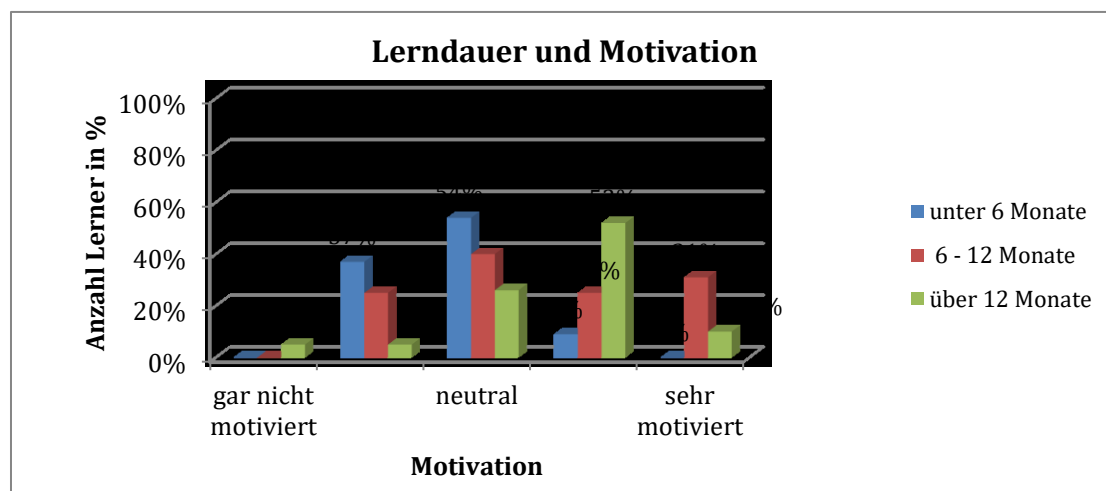


Abbildung 39: Lerndauer in Relation zur Motivation

Die Abbildung 39 zeigt, dass die Lerner der ersten Gruppe (unter 6 Monate) weniger motiviert sind als die anderen beiden Lernergruppen. Keiner der Lerner in der ersten Gruppe hat angegeben, sehr motiviert zu sein, und nur 9 %, überhaupt motiviert zu sein. Die Säulen der ersten und der dritten Gruppe (über 12 Monate) laufen entgegengesetzt zueinander.

Nur 5 % in der dritten Gruppe (über 12 Monate) haben angegeben, nicht motiviert zu sein, mehr als die Hälfte dagegen (52 %), motiviert zu sein, und 10 % sogar, sehr motiviert zu sein. Die

zweite Gruppe (6 – 12 Monate) ist ebenfalls motivierter als die dritte Gruppe (über 12 Monate). 31 % der Lerner der dritten Gruppe haben angegeben, sehr motiviert zu sein.

Folgendes lässt sich festhalten: Am motiviertesten ist weder die dritte Gruppe, die am längsten lernt, noch die erste Gruppe, die am kürzesten Deutsch lernt, sondern die zweite Gruppe (6 - 12 Monate).

LINDEMANN fand 2000 in ihrer Studie heraus, dass sich die Einstellung zum Sprachenlernen im Laufe des ersten Schulhalbjahres ändern kann. In ihrer Untersuchung erkennen die Lerner nach diesem Zeitraum den Arbeitsaufwand, der mit dem Spracherwerb der deutschen Sprache einhergeht. Aufgebaute Rückstände lassen sich nicht so einfach aufholen, und fehlende Motivation scheint hier ein entscheidender Einflussfaktor zu sein. Sie hält also fest, dass sich die intrinsische Motivation verringert, während gleichzeitig ein eventueller extrinsischer Motivationsfaktor – die Evaluierung – negative Signale aussendet (Lindemann 2000: 17). Laut LINDEMANN ist „Fremdsprachenlernen eine anstrengende Tätigkeit, bei der es immer wieder zu Durststrecken kommt, die überwunden werden müssen“. Sie sieht die Lösung in einer starken intrinsischen Motivation, die dauerhafte Beweggründe für das Weiterlernen sichert (Lindemann 2000: 18).

In der vorliegenden Studie sind die Lerner der ersten Gruppe (unter 6 Monaten) unmotivierter, weil sie erste negative Erfahrungen gesammelt haben, zum Beispiel von einem stagnierenden Fortschritt demotiviert wurden oder einen Einblick in die Komplexität der deutschen Sprache erhalten haben. Die Lerner der zweiten Gruppe (6 - 12 Monate) sind deswegen motivierter, weil sie erste Erfolgserlebnisse zu verzeichnen haben und sich durch den ersten Erfolg die Motivation verstärkt hat (vgl. Resultativhypothese von Hermann). Die Lerner der dritten Gruppe (über 12 Monate) sind unmotivierter als die Lerner der ersten Gruppe, weil negative Signale wie Stagnation wie erwähnt im andauernden Lernprozess die Motivation zu hemmen scheinen. Es wird deutlich, dass durch negative Erfahrungen die Motivation wieder verringert werden kann. Bezogen auf diese Untersuchung könnte dies ein Erklärungsansatz für eine geringere Motivation nach einer längeren Zeit des Lernens erklären. Bei den fortgeschrittenen Lernern ist eine Wechselwirkung zwischen Motivation und Erfolg insofern zu sehen, als Fortschritte zu weiterem Lernen anspornen. Hier greift die Resultativhypothese, da Motivation erst durch den Erfolg ausgelöst wird (Hermann 1978). Somit lässt sich zumindest für diese Studie konstatieren, dass die Resultativhypothese hinsichtlich der Relation zwischen Motivation und dem Erfolg im Fremdspracherwerb auch für Jugendliche und Erwachsene von Bedeutung ist.

14.3.1 Zusammenhangsanalyse: Lerndauer und Motivation aller Lerner

Um den Zusammenhang zwischen der Motivation und der Lerndauer zu berechnen, wird der Rangkorrelationskoeffizient KENDALLS Tau-b hinzugezogen. Damit wird wie bei PEARSONS Korrelationskoeffizient der Betrag des Korrelationskoeffizienten und der Signifikanzwert aufgezeigt. Mithilfe von KENDALLS Tau-b wird untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen zwei ordinalskalierten Variablen oder einer ordinalen und einer metrischen Variable existiert. Die Interpretation des KENDALLS Tau-b erfolgt ähnlich wie bei dem Korrelationskoeffizienten nach PEARSON.

Im Folgenden wird untersucht, welche der 3 oben eingeteilten Lernergruppen motivierter sind. Die Motivation ist zwar auf einer Likert-Skala gemessen; da aber die Lernstufe ordinal ist, eignet sich hier KENDALLS Tau-b als Maß für den Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient für die Variablen Motivation und Lerndauer, beträgt 0,259, das zeigt eine niedrige bis mittelstarke positive Korrelation. Die Motivation hängt demnach positiv und signifikant mit der Lerndauer zusammen ($\text{Tau-b} = 0,259, p < 0,05$). Das bedeutet, mit der steigenden Lerndauer über die 3 Gruppen steigt auch die Motivation.

Zudem wurden die Variablen Motivation und Erwerbsstufen auf einen Zusammenhang überprüft. Als Ergebnis ist zu verzeichnen, dass die Motivation ebenfalls positiv mit den ansteigenden Erwerbsstufen der deutschen Lernertexte korreliert ($\text{Tau-b} = 0,468, p < 0,01$). Das bedeutet, dass mit den Erwerbstufen die Motivation der Lerner ebenfalls ansteigt.

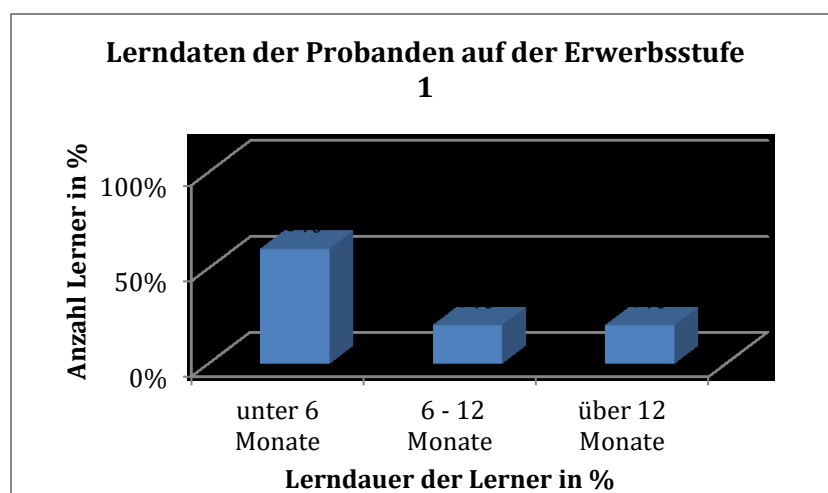


Abbildung 40: Lerndauer der Probanden auf der Erwerbsstufe 1

Ein Blick auf die Abbildung 40 zeigt, dass 60 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 1 tatsächlich Lernanfänger sind (Gruppe 1). Jeweils 20 % gehören zur Gruppe 2 (über 6 Monate und unter 12 Monaten) und 20 % zur Gruppe 3 (über 12 Monaten).

Es ist also zu verzeichnen, dass 40 % der Lerner keine Lernanfänger sind und trotzdem immer noch der Erwerbsstufe 1 angehören, das heißt, keine ausgeprägten Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen.

Es folgt der direkte Vergleich der Anfänger (der Gruppe 1) und der fortgeschrittenen Lerner (Gruppe 3):

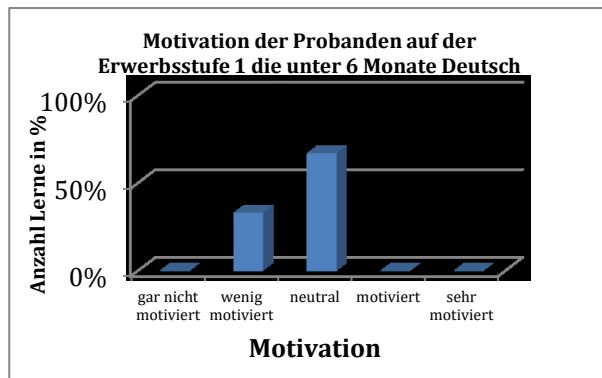


Abbildung 41: Motivation der Probanden auf der Erwerbsstufe 1, unter 6 Monate (Gruppe 1)

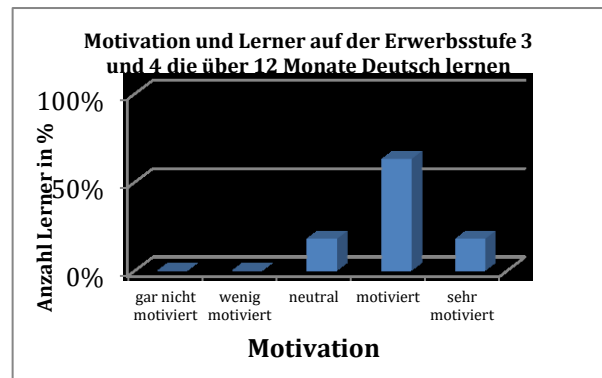


Abbildung 42: Relation Motivation und Lerner auf der Erwerbsstufe 3 und 4, über 12 Monate (Gruppe 3)

☹	☹	☺	☺	😊
Gar nicht motiviert	motiviert	neutral	motiviert	Sehr motiviert

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Im direkten Vergleich der Anfänger (Gruppe 1) und den fortgeschrittenen Lernern (Gruppe 3) wird erkennbar, dass die Abbildungen 41 und 42 nahezu entgegengesetzt verlaufen. Die Lerner der Gruppe 3, sind wesentlich motivierter als die Anfänger der Gruppe 1. Von den Lernern der Gruppe 3 stammen nur 10 % aus der Schule, 90 % dagegen aus dem Goethe-Institut. Es lässt sich also hier die Vermutung aufstellen, dass die Lerner des Goethe-Instituts motivierter sind als die Lerner aus der Schule. Dies mag an den Gründen der Motivation liegen: Wie bereits erwähnt verfolgen viele Lerner aus dem Goethe-Institut das Ziel, nach Deutschland zu reisen, um zum Beispiel ein Studium zu beginnen oder um in Deutschland zu arbeiten.

14.3.2 Zusammenhangsanalyse: Lerndauer und Motivation mit ausgewählten Variablen

Um den Zusammenhang zwischen Lerndauer und Motivation zu berechnen, wurde erneut der MANN-WHITNEY-TEST (U-Test) hinzugezogen. Die zwei Gruppen, die miteinander verglichen werden, sind Gruppe 1 und Gruppe 3. Die Analyse der Ränge zeigt, dass die erste Gruppe niedrigere Werte in der Motivation hat als die dritte Gruppe. Das Testergebnis ist signifikant ($U = 2,00$; $p < 0,01$), d. h. der Unterschied zwischen den zwei Variablen ist signifikant. Damit

bestätigt sich die in diesem Kapitel aufgestellte These: Die Lerner der Gruppe 3 sind motivierter als die Lerner der Gruppe 1. Es muss allerdings beachtet werden, dass die Anzahl der Personen in beiden Gruppen sehr gering ist.

In der folgenden Abbildung 53 werden die motivierten den unmotivierten Lernern gegenübergestellt und aufgezeigt, ob sie aus dem Goethe-Institut oder aus der Schule kommen.

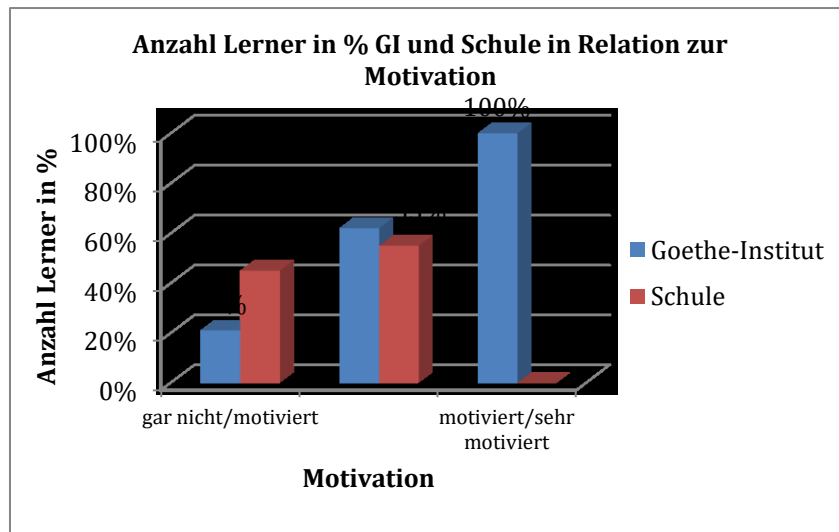


Abbildung 43: Anzahl Lerner in % Goethe-Institut und Schule in Relation zur Motivation

Es wird deutlich, dass alle motivierten Lerner tatsächlich aus dem Goethe-Institut stammen. Von den Lernern, die angegeben haben, der deutschen Sprache neutral gegenüberzustehen, kommen 62 % aus dem Goethe-Institut und 55 % aus der Schule. Die Mehrheit der unmotivierten Lerner (45 %) lernt Deutsch in der Schule. Wie schon erläutert wird die deutsche Sprache in der Schule nicht gänzlich freiwillig gelernt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass nicht alle in der Schule so motiviert sind wie die Lerner am Goethe-Institut, die alle bewusst die Entscheidung getroffen haben, Deutsch zu lernen.

Daher lassen sich folgende Unterschiede in der Art der Motivation hervorheben: Bei den Lernanfängern aus dem Goethe-Institut zeigt sich von Beginn an eine weitgehend intrinsische Motivation, wohingegen sich bei den Lernern aus der Schule selbstbestimmtere Motivationsausprägungen – wenn überhaupt – erst im Laufe des Lernprozesses entwickeln. Es ist daher anzunehmen, dass diese Lerner anfänglich stärker durch externe Faktoren, wie zum Beispiel durch die Lehrperson oder das Umfeld, in ihrer Motivation beeinflusst werden müssten. Bedeutend für die Motivation der Lerner aus dem Goethe-Institut scheint ein selbstbestimmtes Lernen zu sein, wobei überwiegend intrinsische Motive wie Interesse und

Zukunftsperspektiven vertreten sind, was den großen Einflussfaktor des Motivs des Lernens betont.

14.4 Motivation durch die Lehrperson

Die Lehrperson übt nach WILLIAMS & BURDEN (1997) einen starken Einfluss auf die Motivation der Lerner aus (Kirchner 2004: 7). Dabei ist nicht nur die fachliche Kompetenz entscheidend, sondern auch der Unterrichtsstil und die Persönlichkeit des Lehrers (Kirchner 2004: 7). Dieser Teil des Fragebogens I bezieht sich somit auf die Zufriedenheit der Lerner mit den angewandten Lehrmethoden der Lehrerinnen und der Art des Lehrens.

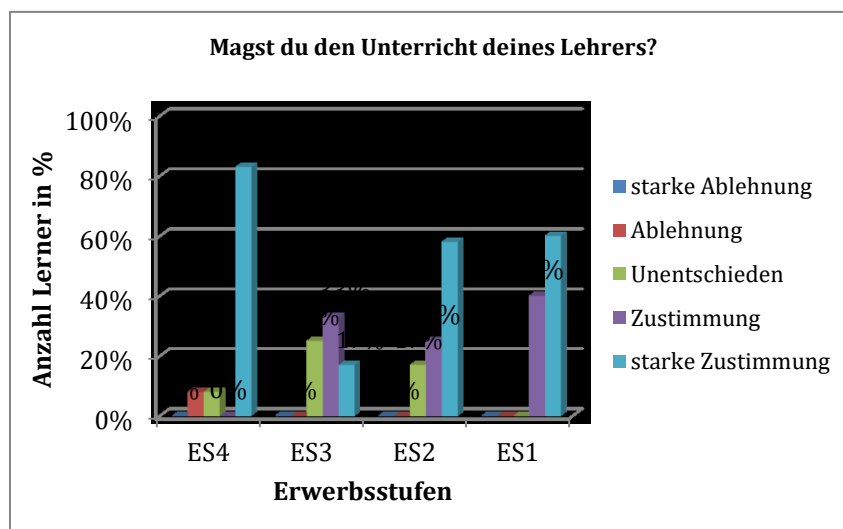


Abbildung 44: Beliebtheit: Unterricht der Lehrperson

☹️	☹️	😐	😊	😊
Starke Ablehnung	Ablehnung	unentschieden	Zustimmung	Starke Zustimmung

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Anhand der Abbildung 44 wird deutlich, dass die Lerner auf der Erwerbsstufe 4 mit dem Unterricht der Lehrkraft am zufriedensten sind. 83 % haben angegeben, sehr zufrieden zu sein. Auf den Erwerbsstufen 1 und 2 sind immerhin mehr als die Hälfte der Lerner mit der Methode der Lehrkraft zufrieden. Auf der Erwerbsstufe 3 sind 17 % sehr zufrieden und 22 % zufrieden.

14.4.1 Zusammenhangsanalyse: Motivation und Beliebtheit der Lehrperson

Mit Hilfe von KENDALLS Tau-b wird untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen Motivation und der Beliebtheit des Unterrichts der Lehrkraft besteht.

Es zeigt sich, dass die Beliebtheit der Lehrkraft positiv mit der Motivation korreliert ($r = 0,072$; $p > 0,05$). Das bedeutet: Je beliebter die Lerner den Unterricht einschätzen, desto motivierter sind sie. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht signifikant. Eine Signifikanz könnte bei einer größeren Stichprobe existieren. Wenn der p-Wert nicht weit oberhalb von 0,05 liegt, könnte argumentiert werden, dass bei größeren Stichproben wahrscheinlich eine Signifikanz bestünde.

14.4.2 Einfluss der Lehrerinnen auf die Lerner

Die folgenden Fragen gehen vertiefend auf den Einfluss und die Inspiration der Lehrerinnen auf die Schüler ein.

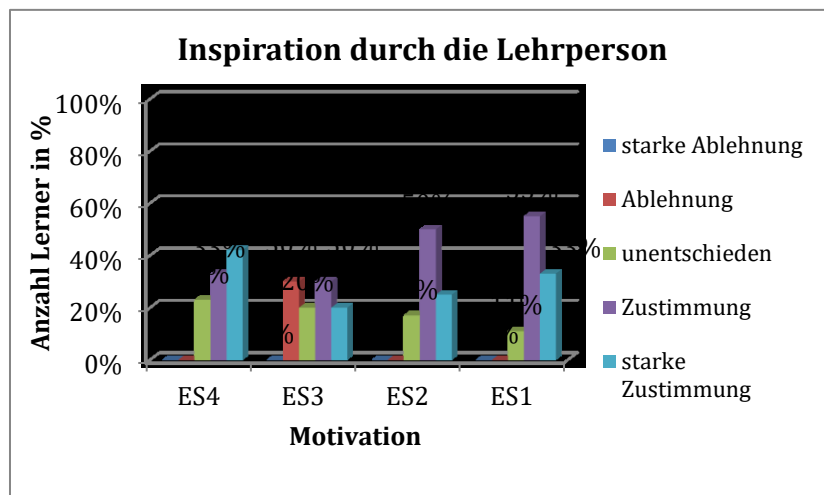


Abbildung 45: Inspiration durch die Lehrperson

☹️	☹️	😐	😊	😊
Starke Ablehnung	Ablehnung	unentschieden	Zustimmung	Starke Zustimmung

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Die Abbildung 45 belegt, dass insgesamt ein beachtlicher Teil der Lerner auf allen Erwerbsstufen von der Lehrperson auch bei langweiligen Themen inspiriert wird. Zustimmung bis starke Zustimmung gaben auf der Erwerbsstufe 1: 88 %, auf der Erwerbsstufe 2: 75 %, auf der Erwerbsstufe 3: 50 % und auf der Erwerbsstufe 4: 75 % an. Kein Lerner hat starke Ablehnung angegeben und nur auf der Erwerbsstufe 3 haben 30 % überhaupt Ablehnung angekreuzt.

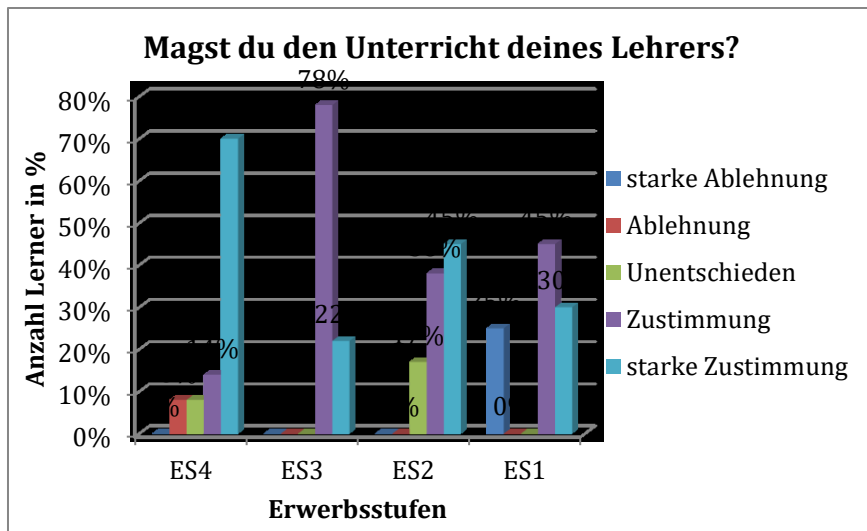


Abbildung 46: Aussage: Mein Lehrer wandelt sogar langweilige Themen in Interessantes um

☹️	😞	😐	😊	😄
Starke Ablehnung	Ablehnung	unentschieden	Zustimmung	Starke Zustimmung

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

In Abbildung 46 wird dargestellt, ob die Lehrerinnen nach Ansicht der Lerner die Fähigkeit haben, langweilige Themen interessant zu vermitteln. Über 50 % auf allen vier Erwerbsstufen geben an, dass die Lehrerin langweilige Themen interessant gestaltet. einige Lerner sind unentschlossen. Allerdings zeigen nur 25 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 1 eine starke Ablehnung. Somit zeigt sich, dass die Lerner von den Lehrerinnen durchaus motiviert zu werden scheinen.

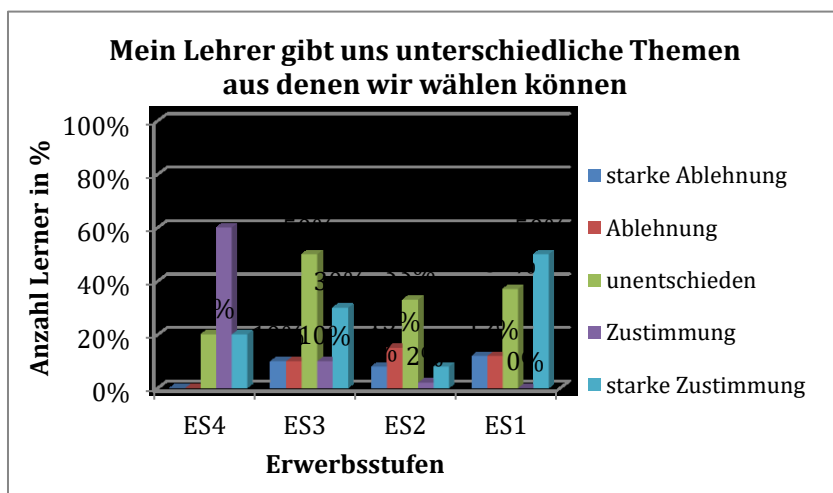


Abbildung 47: Aussage: Mein Lehrer gibt uns unterschiedliche Themen, aus denen wir wählen können

☹️	😞	😐	😊	😄
Starke Ablehnung	Ablehnung	unentschieden	Zustimmung	Starke Zustimmung

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Abbildung 47 verdeutlicht, dass nicht alle Lerner der Meinung sind, dass die Lehrkraft mehrere Themen zur Auswahl gibt. Auf den niedrigeren Erwerbsstufen sind es nicht mehr als die Hälfte der Lerner, auf der Erwerbsstufe 4 immerhin 60 %. Dies spricht dafür, dass der Stundenplan auf dem Niveau der Anfänger festgelegter ist als in den fortgeschrittenen Klassen. Es ist anzunehmen, dass es auf den fortgeschrittenen Niveaustufen mehr Spielraum bei Unterrichtsthematik, Methoden und Materialien gibt.

14.4.3 Differenzierte Ergebnisse der Erwerbsstufe 3

Die Erwerbsstufe 3 zeigt in den Untersuchungen des Kapitels 14 deutlich abweichende Ergebnisse zu den anderen 3 Erwerbsstufen. Diese Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

ES 3 im Vergleich zu ES 1, 2 und 4	Motivation	Selbstständig lernen	Sprechangst	Beliebtheit Lehrperson	Inspiration durch die Lehrperson	Lehrerin gibt mehrere Themen zur Auswahl
Weniger Zustimmung	-	-		-	-	-
Mehr Zustimmung			+			

Tabelle 66: ES 3-Ergebnisse zur Motivation im Vergleich zu den anderen Erwerbsstufen

Legende: - weniger
+ mehr

Es lässt sich festhalten, dass sich die Erwerbsstufe 3 insofern von den anderen Erwerbsstufen unterscheidet, als die Antworten der Lerner durchgehend negativer ausfallen. Eine Ausnahme sind die Antworten in Bezug auf die Angst, Deutsch zu sprechen. 50 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 3 haben Angst, Deutsch zu sprechen. Die Sprechangst ist geringfügig höher als bei allen anderen Erwerbsstufen, jedoch sind diese Lerner deutlich unmotivierter als alle anderen. Die Erwerbsstufe 3 scheint folglich in Bezug auf die Motivation als Übergangsstadium zu fungieren, in dem die bereits vorhandene Motivation durch negative Erfahrungen wieder schwindet. Dies würde zumindest das geringere Motivationsaufkommen auf der Erwerbsstufe 3 nach einer längeren Zeit des Lernens erklären.

14.5 Die Rolle der deutschen Sprache jenseits des Unterrichts

Im nächsten Abschnitt sollen Informationen über das Lernen der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts ausgewertet werden, um die Frage beantworten zu können, ob sich die Lerner

laut eigenen Aussagen in ihrer Freizeit mit der deutschen Sprache beschäftigen und ob sie im Alltag Berührungspunkte mit der deutschen Sprache haben.

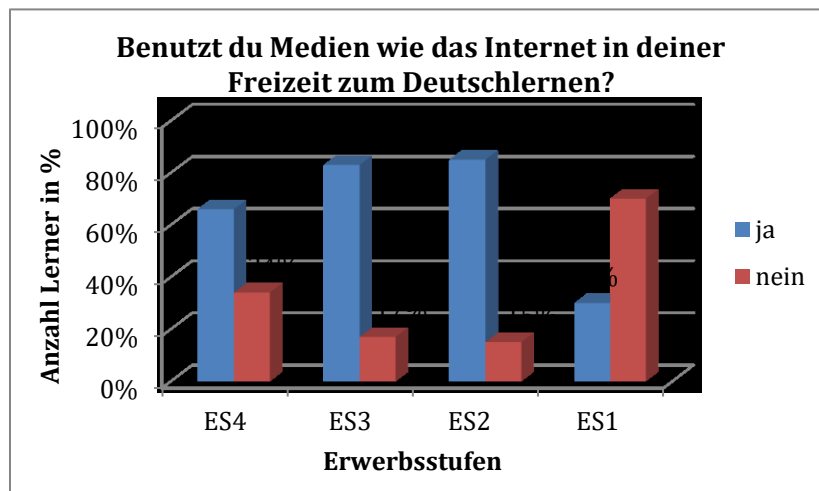


Abbildung 48: Frage: Benutzung von Medien wie Internet zum Deutschlernen in der Freizeit

Betrachtet man die Ergebnisse der Abbildung 48 wird deutlich, dass die Ergebnisse der Erwerbsstufe 1 entgegengesetzt zu denen der restlichen Erwerbsstufen ausfallen: 70 % der Lernanfänger geben an, keine Medien zum Deutschlernen zu benutzen. Auf den anderen drei Erwerbsstufen benutzen sie mehr als die Hälfte, auf ES 2 und 3 sogar mehr als 80 %. Das Ergebnis ist nicht überraschend, da es vorstellbarer ist, dass die motivierten Lerner in ihrer Freizeit Deutsch lernen, und dies mithilfe bestimmter Medien, zum Beispiel des Internets, da sie dort Zugang zu einem größeren Angebot haben.

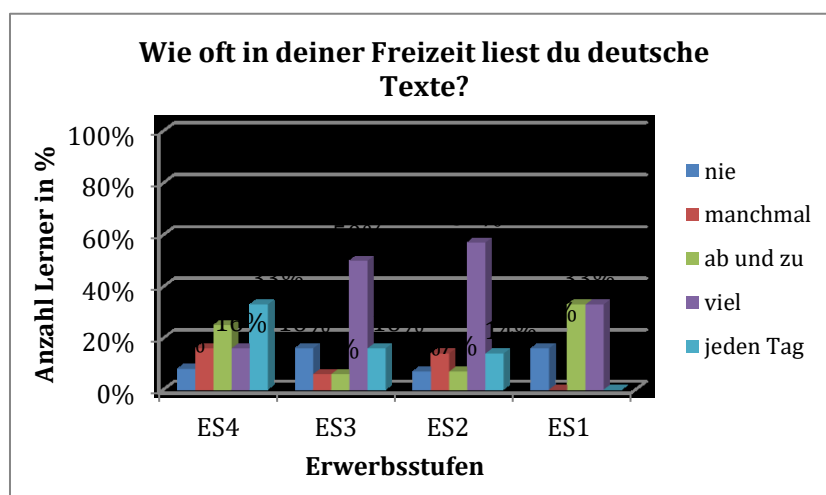


Abbildung 49: Frage: Wie oft in deiner Freizeit liest du deutsche Texte?

☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Nie	Manchmal	Ab und zu	Viel	Jeden Tag

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Abbildung 49 verdeutlicht, dass die leistungsstärkeren Lerner sich in ihrer Freizeit mehr mit der deutschen Sprache beschäftigen. Die Prozentzahl der Lerner, die jeden Tag deutsche Texte lesen, wächst mit der Erwerbsstufe. Jedoch lesen auf der Erwerbsstufe 4 nur 33 % der Lerner jeden Tag einen deutschen Text. Hier ist eine geringe außerschulische Reichweite der deutschen Sprache zu verzeichnen.

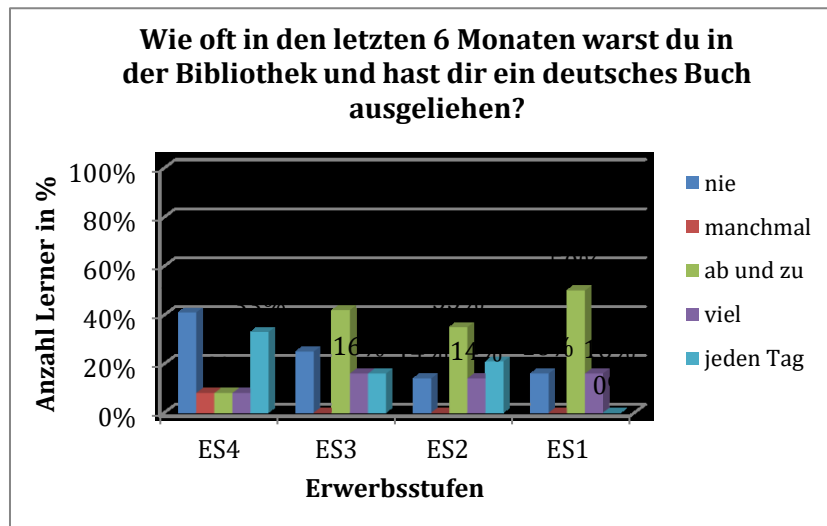


Abbildung 50: Frage: Wie oft in den letzten Monaten hast du dir in der Bibliothek ein deutsches Buch ausgeliehen?

☹️	😞	😐	😊	😄
Nie	Manchmal	Ab und zu	Viel	Jeden Tag

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

In Abbildung 50 wird ebenfalls deutlich, dass mit steigender Erwerbsstufe die Prozentzahl der Lerner steigt, die sich regelmäßig deutsche Bücher in der Bibliothek ausleihen. Überraschenderweise haben sich 41 % der Lerner auf der Erwerbsstufe 4 noch nie ein deutsches Buch in der Bibliothek ausgeliehen. Zu berücksichtigen ist jedoch die Tatsache, dass deutsches Lernmaterial inzwischen auch im Internet verfügbar ist. Der Weg in die Bibliothek ist deshalb nicht mehr die einzige Möglichkeit, um an deutsches Lernmaterial zu gelangen.

Die Analysen zeigen, dass die Lerner die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts eher selten benutzen. Nicht mehr als 35 % der Lerner auf allen Erwerbsstufen geben an, sich außerhalb des Unterrichts regelmäßig mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Immerhin haben viele Lerner, vor allem auf den höheren Erwerbsstufen, Kontakt zu deutschen Muttersprachlern. Im Alltag scheinen wenige Lerner regelmäßig Deutsch zu sprechen. Medien zum

Deutschlernen kommen nur bei wenigen regelmäßig zum Einsatz. Insgesamt ist die außerschulische Reichweite der deutschen Sprache für die Schüler in der Regel somit gering.

14.6 Zwischenfazit

Ziel des Kapitels 14 war es, einen Blick auf die Lernervariablen *Vorkenntnisse* und *Motivation* zu werfen. Zunächst werden die Ergebnisse zur Lernervariable *Vorkenntnisse* zusammengefasst. Mit dieser Untersuchung sollte die Lernaltersprache in ihrem jeweiligen Stadium erfasst werden, um das Leistungsniveau der Gruppe beurteilen zu können. Neben dem Ergebnis, dass die Lerner alle über unterschiedliche Vorkenntnisse verfügen, gab es nach der Zuteilung mithilfe des Mittelwerts der Erwerbsstufe kein eindeutiges Bild, nach dem entschieden werden konnte, dass die Erwerbsstufen an die Lerndauer gekoppelt sind und sich die fortgeschritteneren Lerner auf einem höheren Niveau befinden als die Anfänger. Einige Lerner sind mit einem Mittelwert in der Erwerbsstufe von 3,5 nach 3 Monaten auf dem gleichen Niveau wie Lerner nach 24 Monaten. Andere Lerner sind mit einem Mittelwert von 2,7 in der Erwerbsstufe nach 6 Monaten besser als Lerner mit einem Wert von 2,5 nach 12 Monaten.

Die Lerner wurden folglich zur differenzierten Untersuchung in drei Gruppen unterteilt:

1. Lerndauer unter 6 Monaten,
2. Lerndauer 6 -12 Monate,
3. Lerndauer über 12 Monate.

Hier zeigte sich nun ein anderes Bild. Die Lerner mit der kürzesten Lerndauer befinden sich mehrheitlich auf den niedrigeren Erwerbsstufen. Im Vergleich dazu sind die Lerner auf den höheren Erwerbsstufen diejenigen mit der längeren Lerndauer. Es gibt zudem einen kleinen Prozentsatz an Lernern, die nach kurzer Lerndauer auf der Erwerbsstufe 4 sind, und ebenso viele, die nach über einem Jahr immer noch auf der Erwerbsstufe 1 sind. Eine Erklärung hierfür findet sich in der Tatsache, dass die Lerner am Goethe-Institut einen Intensivkurs belegen und mehr Stunden die Woche Deutsch lernen; dies erklärt das hohe Niveau bei kurzer Lerndauer. Eine weitere Erklärung liegt in den Ergebnissen zur Lernervariable *Motivation*, die im Anschluss erläutert werden.

Obwohl es sinnvoll ist, einzelne Faktoren separat zu begutachten, ist es laut EDMONSON & HOUSE (2011) unangebracht, den Fremdsprachenlernerfolg auf einen Einflussfaktor zu begrenzen. Motivation hat verschiedene Ursachen, die einzeln betrachtet werden müssen, um auf den einzelnen Lerner eingehen zu können. Die sieben Motive (Motiv des Lerners; Lerndauer; Lernumfeld; Motivation durch die Lehrkraft; soziale Kontakte zu Muttersprachlern;

das Umfeld außerhalb der Schule; Angst Deutsch zu sprechen), die in diesem Kapitel untersucht wurden, werden im Folgenden zusammengefasst nach der Stärke ihres Einflusses dargestellt.

1. Motiv des Lernens

Mithilfe des Chi-Quadrat-Tests (χ^2 -Test) wurde das Motiv des Lernens überprüft und folgender Frage nachgegangen: Sind die Lerner, die nach Deutschland zum Studieren gehen wollen, motivierter als diejenigen, die angegeben haben, Deutsch in der Schule lernen zu müssen? Anhand der Ergebnisse lassen sich die Lerner in zwei Gruppen unterteilen:

1. Lerner, die aus unterschiedlichem Antrieb die deutsche Sprache lernen,
2. Lerner, die als Teil des Curriculums Deutsch lernen.

Die Lerner der ersten Gruppe lernen die deutsche Sprache aus einer instrumentellen Orientierung heraus, und zwar, weil sie zum Studieren nach Deutschland gehen wollen. Somit gilt: Je stärker das Motiv zum Lernen ist, desto motivierter scheinen die Lerner.

Der Anteil der motivierten Lerner unter denen, die nach Deutschland zum Studieren gehen möchten, liegt mit 81,3 % höher als bei den Lernern, die Deutsch für die Schule lernen müssen (42,1 %). Der Chi-Quadrat-Test zeigte einen signifikanten Zusammenhang ($\text{Chi}^2 = 5,546$; $p < 0,05$). Das bedeutet, dass der Anteil der motivierten Lerner in der ersten Gruppe signifikant höher ist als in der zweiten Gruppe.

Die zweite Gruppe, die fremdbestimmten weniger motivierten Lerner, haben angegeben, Deutsch lernen zu müssen, weil es Teil ihres Curriculums ist. Dort, wo Deutsch als Pflichtfach fungiert und die Lerner nicht aus intrinsischer Motivation, d. h. aus eigenem Interesse oder aus extrinsischer Motivation, zum Beispiel um einen Nutzen daraus zu ziehen, Deutsch lernen, stellte sich die Motivation durch die Lehrkraft als besonders wichtig für die Lernentwicklung des Lerners heraus.

Folglich bestätigen sich die erwarteten Ergebnisse, dass das Motiv des Lernens eine entscheidende Rolle spielt und dass die Selbstwahl somit ein entscheidender Motivator ist. Den Ergebnissen zufolge ist das Motiv des Lernens in dieser Studie der stärkste Einflussfaktor.

2. Lerndauer

Mithilfe von KENDALLS Tau-b wurde untersucht, ob die Lernanfänger oder die fortgeschrittenen Deutschlerner motivierter sind, um eine Aussage darüber zu treffen, ob der Faktor Lerndauer eine Rolle spielen kann. Der Korrelationskoeffizient für die Variablen *Motivation* und *Lerndauer*, der 0,46 betrug, zeigte eine mittelstarke positive Korrelation. Die Motivation

hängt demnach positiv mit der Lerndauer zusammen ($\tau = 0,468$, $p < 0,01$). Zudem korreliert die Lerndauer positiv mit den Erwerbsstufen der Lerner ($\tau = 0,286$, $p < 0,05$). Somit sind die Lerner auf den fortgeschrittenen Niveaustufen motivierter als die Lerner auf den Anfängerstufen. Motivation und Lerndauer hängen positiv und signifikant miteinander zusammen ($\tau = 0,259$, $p < 0,05$). Da aber die motivierten Lerner alle im Goethe-Institut lernen, erscheint der Faktor *Motiv des Lernens* noch entscheidender für diese Untersuchung.

Eine Ausnahme zeigte hier ebenfalls die Erwerbsstufe 3, die sich in den Ergebnissen in Bezug auf Motivation und Vorkenntnisse von den anderen Erwerbsstufen unterscheidet. Die Lerner auf der Erwerbsstufe 3 sind weniger motiviert als alle Lerner auf den anderen drei Erwerbsstufen. Diese Erwerbsstufe scheint daher in Bezug auf die Motivation als ein Übergangsstadium zu fungieren, in dem die bereits vorhandene Motivation nachlassen kann, bevor sie sich auf der Erwerbsstufe 4 wieder verstärken kann.

Das bedeutet, dass mit der Lerndauer die Motivation zwar zunächst steigt, aber durch negative Erfahrungen auf der fortgeschritteneren Erwerbsstufe wieder verringert werden könnte. Vorkenntnisse dienen insofern als motivierend, als am Anfang durch kleine Fortschritte eine Motivation als Antrieb wirken kann. Jedoch kann diese durch negative Erfahrungen jederzeit während des Lernprozesses wieder verringert werden.

Der untersuchte Zusammenhang zwischen den Variablen *Lerndauer* und *Motivation* spiegelt sich in den Ergebnissen insofern wider, als die fortgeschrittenen Lerner motivierter sind als die Anfänger. Es lässt sich bestätigen, dass die Lerner, vor allem zu Beginn des Lernprozesses, vorwiegend durch extrinsische Orientierungen motiviert werden (zum Beispiel durch die Lehrperson).

3. Lernumfeld

Mithilfe des MANN-WHITNEY-TESTS (U-Test) wurden die zwei Variablen *Lernumfeld* und *Motivation der Lerner* auf einen Zusammenhang geprüft. Die Analyse der Ränge zeigte, dass das Ergebnis signifikant ist ($U = -4,24$; $p < 0,01$). Die Lerner, die ihr Lernumfeld mögen, sind motivierter als die Lerner, die ihr Lernumfeld nicht mögen. Die Mittelwertberechnung bestätigt ebenfalls, dass die Lerner, die ihr Lernumfeld mögen, motivierter sind als diejenigen, die ihr Lernumfeld nicht mögen. Mit der Motivation steigt die Beliebtheit des Lernumfelds. Das Lernumfeld agiert folglich durchaus als ein Einflussfaktor, jedoch nicht als ein bestimmender, sondern als ein ergänzender Einflussfaktor.

4. Motivation durch die Lehrkraft

Mithilfe von KENDALLS Tau-b wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Motivation und der Beliebtheit des Unterrichts der Lehrkraft besteht. Es zeigt sich zunächst, dass die Beliebtheit der Lehrkraft positiv mit der Motivation korreliert ($r=0,072$; $p>0,05$). Das bedeutet: Je beliebter die Lerner den Unterricht einschätzen, desto motivierter sind sie. Jedoch ist der Zusammenhang nicht signifikant. Bei einer höheren Stichprobe besteht eine Chance zur Signifikanz, wenn der p-Wert nicht weit oberhalb von 0,05 liegt, wie es in dieser Untersuchung der Fall ist.

Auf lange Sicht ist jedoch anhand der Ergebnisse anzunehmen, dass extrinsische Motive keinen dauerhaften Erfolg bei den oben genannten Lernern mit sich bringen. Gerade in den Ländern, in denen Deutsch ein Pflichtfach in der Schule darstellt, ist die Motivation durch die Lehrkraft, verbunden mit positiven Lernerfahrungen, offenbar wichtig für die Motivationsentwicklung des Lerners. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lehrkraft in dieser Studie durchaus motivierend auf die Lerner wirken kann, und zwar als ein mittelstarker Einflussfaktor.

5. Soziale Kontakte zu Muttersprachlern

Anhand der Abbildung wird deutlich, dass die Lerner auf der Erwerbsstufe 4 mehrheitlich angeben, Kontakt zu Muttersprachlern zu haben. Die Lerner der Erwerbsstufe 1 haben mehrheitlich keinen Kontakt zu Muttersprachlern. Der externe Motivationsfaktor (William & Burden 1997) des sozialen Umfeldes wird durch muttersprachliche Kontaktpersonen positiv beeinflusst. Laut der vorliegenden Studie haben die fortgeschrittenen Lerner mehr Kontaktpersonen, mit denen sie die Zielsprache Deutsch sprechen können.

6. Das Umfeld außerhalb der Schule

Ergänzend zu der Frage nach dem Kontakt mit Muttersprachlern wurde die Rolle der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts untersucht. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die außerschulische Reichweite der deutschen Sprache für die Lerner gering ausfällt, wobei sich die motivierten Lerner mehr mit der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts beschäftigen als die weniger motivierten. Somit agiert folglich das Umfeld außerhalb der Schule eher als ein leichter, ergänzender Einflussfaktor. Laut LINDEMANN ist „Fremdsprachenlernen eine anstrengende Tätigkeit, bei der es immer wieder zu Durststrecken kommt, die überwunden werden müssen“. Sie sieht die Lösung in einer starken intrinsischen Motivation, die dauerhafte Beweggründe für das Weiterlernen sichert (Lindemann 2000: 18).

7. Der interne Faktor Angst

Die Berechnung der Variablen *Angst* und *Motivation* hat ergeben, dass beide Variablen in einen negativen Zusammenhang stehen ($\tau_b = -0,09$, $p > 0,05$). Der Wert ist also nicht signifikant. Die Angst spielt für die Motivation insofern eine Rolle, als die Lernanfänger angeben, weniger Angst zu haben als die fortgeschrittenen Lerner, und die motivierten Lerner weniger Angst haben als die nicht motivierten Lerner. Diese prozentualen Ergebnisse ließen sich aber wie erwähnt nicht mit der Zusammenhangsanalyse bestätigen, was an der zu kleinen Stichprobe liegen kann.

An dieser Stelle ist die Erwerbsstufe 3 ebenso als Ausnahme zu benennen, die sich hier in den Ergebnissen von den anderen Erwerbsstufen unterscheidet. Während in allen anderen Antworten der Erwerbsstufe 3 negativere Ergebnisse zu sehen waren, ist die Angst, Deutsch zu sprechen, auf der Erwerbsstufe 3 am geringsten. Die Hälfte aller Lerner auf der Erwerbsstufe 3 hat keine Angst davor, Deutsch zu sprechen.

Da die generelle Motivation auf der Erwerbsstufe 3 schwächer ist, lässt sich durchaus ein Zusammenhang zwischen dem geringeren Maß an Motivation und der Offenheit gegenüber der deutschen Sprache ziehen. So lässt sich schlussfolgern, dass die Lerner weniger Sprechangst haben, weil sie weniger motiviert und zudem antriebsloser sind als die Lerner auf den anderen Erwerbsstufen. Wie bereits in 14.4.1 erwähnt scheint die Erwerbsstufe 3 ein Übergangsstadium zu sein, in dem die bereits vorhandene Motivation schwinden kann.

Zusammenfassung der Faktoren

Zum Abschluss des Kapitels werden die betrachteten Faktoren, die mit der Motivation in einer Wechselbeziehung stehen und sie beeinflussen und von ihr beeinflusst werden, zusammengefasst und Aussagen zur Richtung und Stärke der Faktoren getroffen. Es folgt die Anordnung der einzelnen Faktoren nach Stärke sortiert:

1. Motiv des Lerners (sehr starker Einflussfaktor),
2. Lerndauer (starker Einflussfaktor)
3. Lernumfeld (mittelstarker Einflussfaktor)
4. Motivation durch die Lehrkraft (mittelstarker Einflussfaktor)
5. Soziale Kontakte zu Muttersprachlern (leichter Einflussfaktor)
6. Umfeld außerhalb der Schule (leichter Einflussfaktor)
6. Angst (kein Einflussfaktor)

So zeigen sich in dieser Studie unterschiedlich stark ausgeprägte Einflussfaktoren in Bezug auf die Motivation im gesteuerten Zweitspracherwerb, die dennoch in Wechselwirkung zueinander stehen.

In Bezug auf die Unterschiede in der Art der Motivation der Lerner im Goethe-Institut und in der Schule lässt sich Folgendes zusammenfassen: Die Mehrheit der Lerner aus dem Goethe-Institut ist motivierter als die Lerner aus der Schule. Dies ist insofern nicht überraschend, da diese im Vergleich zu den meisten Lernern aus der Schule freiwillig Deutsch lernen und Geld für die Kurse bezahlen. Die Lerner am Goethe-Institut lernen also in der Regel aus extrinsischer Motivation, da sie einen Nutzen aus der deutschen Sprache ziehen; die Lerner in der Schule lernen überwiegend, weil sie es als Pflichtfach in der Schule belegen müssen. Bei den Lernanfängern aus dem Goethe-Institut zeigt sich von Beginn an eine weitgehend intrinsische Motivation, wohingegen sich bei den Lernern aus der Schule selbstbestimmtere Motivationsausprägungen – wenn überhaupt – erst sich im Laufe des Lernprozesses entwickeln. Es ist daher anzunehmen, dass diese Lerner anfänglich stärker durch externe Faktoren (wie die Motivation durch die Lehrperson) in ihrer Motivation beeinflusst werden müssten. Bedeutend für die Motivation der Lerner aus dem Goethe-Institut scheint ein selbstbestimmtes Lernen zu sein, wobei intrinsische Motive wie Interesse und Zielorientierung ebenso im Vordergrund stehen.

15. Institutionelle Bedingungen

In diesem Kapitel steht die Frage nach den institutionellen Bedingungen in den untersuchten Einrichtungen in Indien im Mittelpunkt. Der Fragebogen I für Lehrer und Lerner (in Kapitel 7.4.2) vorgestellt, bildet die Grundlage dieser Untersuchung.

Eine explizite, alles umfassende Definition für institutionelle Bedingungen ist schwer ausfindig zu machen. „Institutionelle Bedingungen bilden den Rahmen, in dem das schulische Lehren und Lernen fremder Sprachen stattfindet“, sagt SAUER (1989: 115). Sie stellen einen der Grundpfeiler eines jeden Fremdsprachenunterrichts dar, der auf einer Vielzahl unterschiedlicher institutioneller Bedingungen beruht. Viele von ihnen werden als etwas Gegebenes angesehen, zum Beispiel materielle Ressourcen; hier sind zum Beispiel verwendete Arbeitsmaterialien zu nennen. Die institutionellen Bedingungen beziehen sich jedoch nicht nur auf materielle Gegebenheiten.

Institutionelle Bedingungen für die Unterrichtspraxis liegen laut BLEYHL (1989) auf zwei Ebenen vor: auf der materiellen und auf der geistigen Ebene. Die materielle Ebene beschreibt die Rahmenbedingungen der Institutionen. Die geistige Ebene dagegen benennt die „Haltung der Lehrer zum Schüler und umgekehrt, sowie die Atmosphäre innerhalb der Klasse selbst“ (Bleyhl 1989: 121). Laut SAUER entscheidet die Haltung des Lehrers gegenüber den Schülern wesentlich über deren Motivation und Leistung (Sauer 1989: 113).

Dieser Exkurs zu den institutionellen Bedingungen soll einen Einblick geben, unter welchen Bedingungen die Lerner in Indien Deutsch lernen. Es wird sowohl auf die materielle Ebene, sprich auf die Rahmenbedingungen der Institutionen, als auch auf die geistige Ebene eingegangen, und es wird die Haltung der Lehrenden zum Schüler und umgekehrt untersucht sowie die Beziehung der Lehrer untereinander.

Die Analyse beabsichtigt unter anderem die Klärung folgender zentraler Fragen

1. Welche materiellen Ressourcen stehen zur Verfügung?
2. Wie wird die Klassen und Schul-/Institutsatmosphäre eingeschätzt?
3. Findet eine Überprüfung, Erprobung und Evaluation des Unterrichts statt?

15.1 Fragebogen I Lerner

Zuerst werden die Antworten aus dem Fragebogen I für Lerner behandelt. Den Lernern wurden drei Fragen zu den materiellen Ressourcen im Unterricht vorgelegt (Fragen 2–4). Zudem wurde eine Frage zum Verhältnis des Schülers zum Lehrer gestellt (Frage 1). Nach WAZEL können sich die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auf die Leistung der Schüler, deren Motivation, Disziplin und Aufmerksamkeit im Unterricht auswirken (Wazel 1989: 135). Ob die Lerner den Unterricht der Lehrkraft mögen, wurde bereits in Kapitel 14.4 abgefragt. Die Analyse beabsichtigt die Klärung folgender Fragen:

1. Schafft es der Lehrer, dich für uninteressante Themen zu inspirieren?
2. Gibt es eine Bücherei an deiner Schule/Sprachinstitut?
3. Welche Lernmaterialien benutzt der Lehrer?
4. Welche materiellen Ressourcen stellt deine Schule/Sprachinstitut?

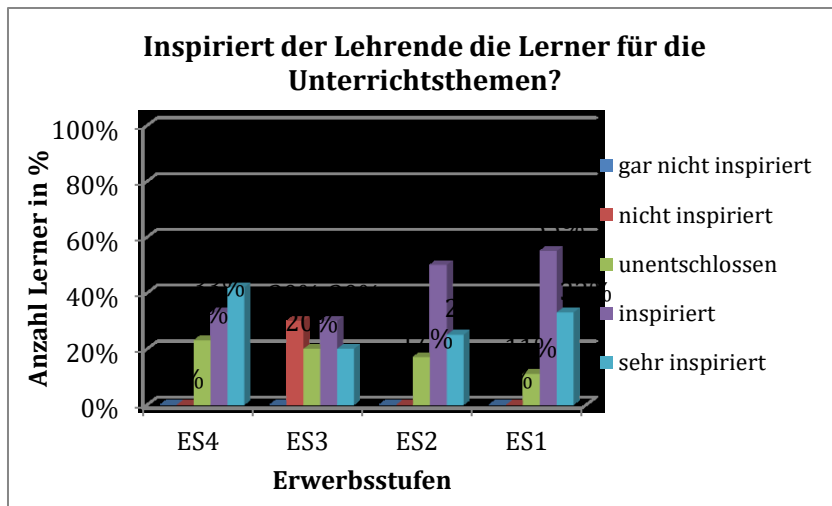


Abbildung 51: Frage: Inspiriert der Lehrer die Lerner für die Unterrichtsthemen?

☹️	😞	😐	😊	😄
Gar nicht inspiriert	Nicht inspiriert	unentschlossen	inspiriert	Sehr inspiriert

Legende: Emojis aus dem Fragebogen zugeordnet auf die Antworten der Lerner

Abbildung 51 zeigt eine Übersicht der Ergebnisse zur Frage, ob sich die Schüler von der Lehrerin im Unterricht motiviert fühlen. Mehr als die Hälfte der Lerner auf den Erwerbsstufen 1-2 fühlt sich von der Lehrkraft inspiriert und 42% der Lerner auf der Erwerbsstufe 4 sogar sehr inspiriert. Dies beeinflusst wesentlich die Leistungen und Haltungen der Lerner und entscheidet somit über das vorhandene Unterrichtsklima (Sauer 1989: 113).

Die Antworten auf die Frage: „Gibt es eine Bücherei in deiner Schule/Sprachinstitut?“ zeigen, dass beide Institutionen – sowohl die untersuchte Schule als auch das Goethe-Institut – über eine Bibliothek verfügen, aus der sich Lerner und Lehrer Bücher ausleihen können. Dies beantwortet zudem die Frage, weshalb so viele Lerner sich regelmäßig deutsche Bücher ausleihen, denn sie haben die Möglichkeit, dies in direkter Umgebung zu tun. Mehr als 50 % der Lerner aller Erwerbsstufen nutzen ab und zu bis regelmäßig die Bibliothek, um sich deutsche Bücher auszuleihen.

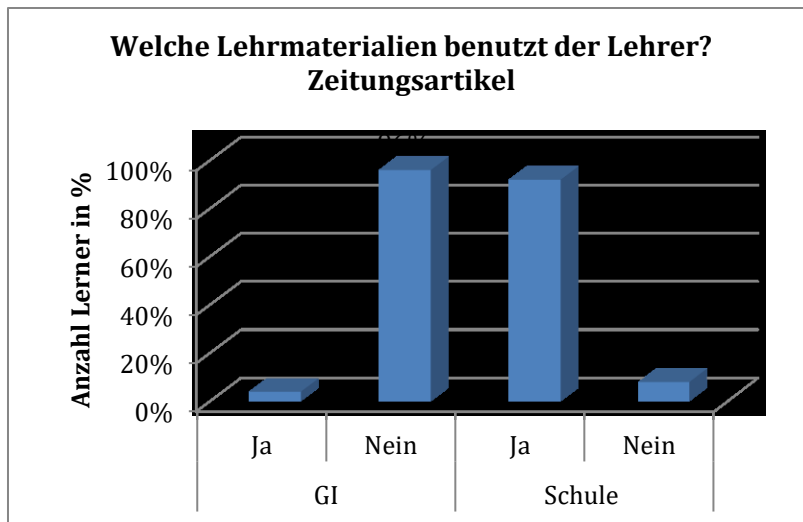


Abbildung 52: Materielle Ressourcen: Zeitungsartikel

Die Antworten der Lerner in Bezug auf materielle Ressourcen überraschen. Aufgrund der großen Auswahl der Unterrichtsmaterialien am Goethe-Institut war zu erwarten, dass die Lehrerinnen am Goethe-Institut auch mit Zeitungsartikeln arbeiten. Jedoch sagen 96 % der Lerner am Goethe-Institut, dass die Lehrerinnen im Unterricht keine Zeitungsartikel benutzen. 92 % der Schüler in der Schule geben an, dass die Lehrerin mit Zeitungsartikeln als Ressource arbeitet. Dies sagt jedoch nichts über die Qualität des Unterrichts aus, lediglich über die Varietät der Unterrichtsmaterialien.

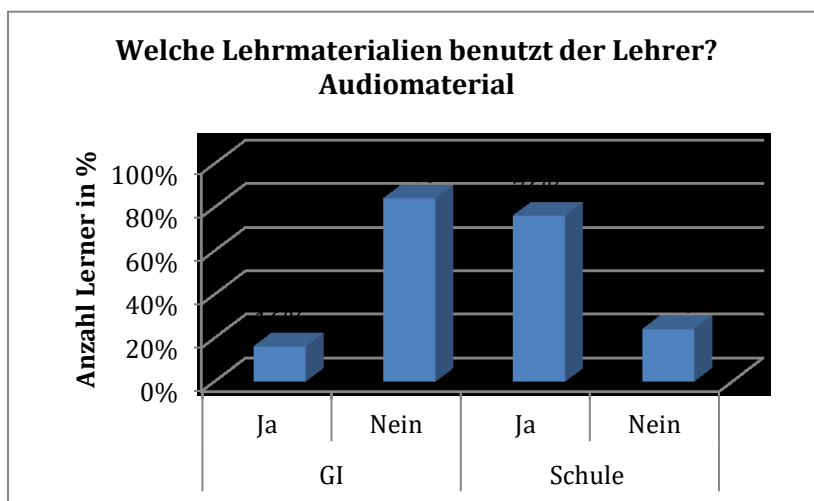


Abbildung 53: Materielle Ressourcen: Lernmaterialien

Abbildung 53 fällt ähnlich entgegengesetzt den vorherigen Einschätzungen aus. Die Lehrerin in der Schule benutzt laut Aussage der Lerner mehr Audiomaterial als die Lehrerinnen am Goethe-Institut. 84 % der Lerner am Goethe-Institut sagen aus, dass die Lehrerinnen nicht mit Audiomaterial arbeiten, 76 % der Lerner aus der Schule dagegen, dass die Lehrerin regelmäßig

Audiomaterial einsetzt. Hier gibt es ebenfalls keine Auskünfte über die Qualität des Unterrichts, sondern lediglich über die Varietät der Unterrichtsmaterialien.

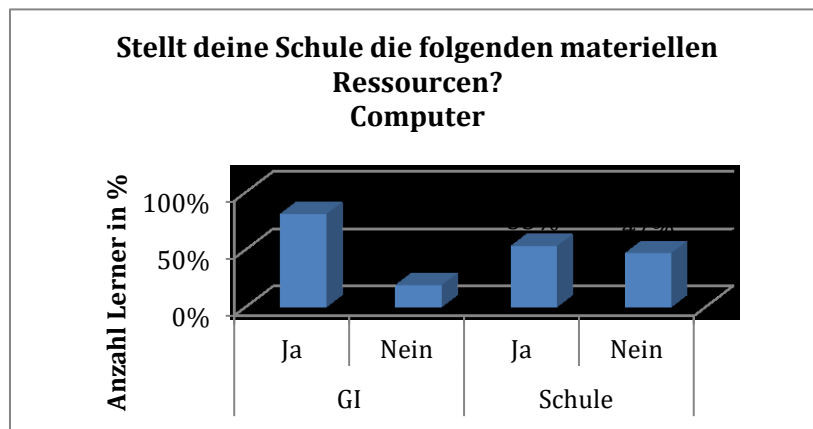


Abbildung 54: Materielle Ressourcen: Computer

Anhand der Abbildung 54 lässt sich erkennen, dass das Goethe-Institut mehr Computer bereitstellt und den Computer häufiger in den Unterricht integriert als die Schule. 81 % der Lerner des Goethe-Instituts und 53 % aus der Schule geben an, regelmäßig mit dem Computer zu arbeiten.

Untersuchungen zur Ausstattung des Fremdsprachenunterrichts liegen vor und sind laut KRUMM ein systematischer Bestandteil von Sprachlehrforschung. Auf die Auseinandersetzung mit organisatorischen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts als (unterentwickelte) Aufgabe der Forschung sollte daher ein stärkerer Fokus gerichtet werden (Krumm 1990).

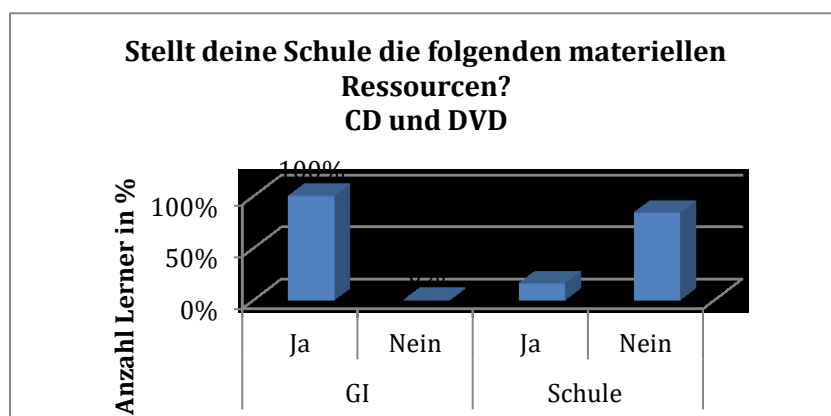


Abbildung 55: Materielle Ressourcen: CD und DVD

Anhand der Abbildung 55 lässt sich erkennen, dass die Lehrer am Goethe-Institut mehr CDs und DVDs im Unterricht einsetzen als die Lehrerin in der Schule. 100 % der Lerner des Goethe-Instituts und 16 % aus der Schule geben an, dass die Lehrer regelmäßig mit CDs und DVDs arbeiten. Es zeigen sich scheinbar unterschiedliche Schwerpunkte bei der Auswahl des

Lehrmaterials am Goethe-Institut und in der Schule. Das Goethe-Institut setzt CDs und DVDs sowie Lernsoftware ein und bindet somit den Computer stärker in den Unterricht ein. Die Lehrerin an der Schule integriert Zeitungsartikel als aktuelle Quellen und anderes Audio-material in ihr Curriculum.

15.2 Fragebogen I Lehrerinnen

Es folgt nun die Sicht der Lehrenden. Da es sich um eine kleine Probandengruppe handelt, ist wieder auf die Aussage von RIEMER Bezug zu nehmen, wonach qualitative Einzelfallanalysen es erlauben, tiefe Einsichten zu gewinnen und deswegen von Bedeutung für die Sprachlehr-forschung sind (Riemer 1997b: 237).

Folgende vier Fragen in Bezug auf die Lernatmosphäre im Unterricht wurden den Lehrerinnen gestellt. Nach BLEYHL (1989) handelt es sich hier um die geistige Ebene der institutionellen Bedingungen:

1. Nehmen sich die Lehrer während des Unterrichts Zeit für die Besprechung von Hausauf-gaben mit einzelnen Schülern?
2. Haben die Lernenden die Möglichkeit, eine Rückmeldung zum Unterrichtsgeschehen zu geben?
3. Nehmen alle Schüler aktiv am Unterrichtsgeschehen teil?
4. Helfen sich die Schüler gegenseitig?

Mithilfe dieser Fragen soll neben der Atmosphäre im Unterricht das Verhältnis des Lehrers zum Schüler und umgekehrt durchleuchtet werden. Dies ist ein wichtiger Faktor, da laut WAZEL ein günstiges Lehrer-Schüler-Verhältnis die fachspezifischen Einstellungen der Lernenden entscheidend prägt, und damit die Freude am Fach und die Motivation (Wazel 1989: 136).

Alle vier Fragen wurden von den drei Lehrerinnen des Goethe-Instituts zu 100 % mit Ja beantwortet: Die Lehrer sprechen mit den Schülern über die Hausaufgaben und nehmen sich Zeit für Rückmeldungen. Die Schüler nehmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil und helfen einander. Auf Seiten der Schule ist ebenfalls ein relativ positives Ergebnis zu verzeichnen. Hier wurden ebenso alle Fragen bejaht. Nur die Frage, ob die Lerner sich gegenseitig helfen, wurde zu 25 % mit Ja und zu 75 % mit „ich stimme teilweise zu“ beantwortet. Dies lässt auf ein positiveres Lernumfeld im Goethe-Institut schließen. Dies könnte jedoch auch an der geringeren Motivation der Lerner in der Schule liegen. Wie in Kapitel 14 ermittelt wurde, sind die Lerner in der Schule weniger motiviert, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, als die

Lerner des Goethe-Instituts. Diese Motivation schlägt sich auch in der Zusammenarbeit im Klassenraum und in der Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfe nieder.

Hier sei angemerkt, dass die Umfrageergebnisse nicht an die Lehrerinnen weitergereicht wurden und dies den Schülern vor der Untersuchung mitgeteilt wurde. Es ist also nicht davon auszugehen, dass die Lerner Angst hatten, eine nicht positive Wahrheit auszusprechen und die Konsequenzen dafür zu tragen, dass die Lerner im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet haben.

Die folgenden Fragen drehen sich um den fachspezifischen Austausch der Lehrerinnen untereinander sowie um die Überprüfung/Evaluierung des Unterrichts durch Dritte. Dazu wurden folgende Fragen gestellt:

1. Wie viele Deutschlehrer gibt es in Ihrer Schule/Ihrem Sprachinstitut?
2. Sprechen die Lehrer miteinander über ihren Unterricht?
3. Geben die Lehrer sich gegenseitig Hilfestellungen in Bezug auf den Unterricht?
4. Tauschen die Lehrer regelmäßig Lehrmaterialien aus?
5. Was mögen Sie an Ihrer Schule/Institution?
6. Fanden im letzten Jahr Unterrichtsüberprüfungen statt?

Mit der ersten Frage: „Wie viele Deutschlehrende gibt es in Ihrer Schule/Ihrem Sprachinstitut?“ wird deutlich, dass am Goethe-Institut mehr Deutschlehrer unterrichten als an der Schule. Am Goethe-Institut unterrichten mehr als fünf und an der Schule lediglich mehr als ein Lehrer. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da die Schule lediglich Deutsch im Wahlfach und das Goethe-Institut ausschließlich Deutschkurse anbietet. Der Aussage der Lehrerin der Schule zufolge gibt es nur eine Deutschlehrkraft für alle Kurse.

Die Ergebnisse zur Befragung der Atmosphäre innerhalb der Lehrerschaft lassen auf eine positive Atmosphäre der Lehrenden untereinander schließen. Allen drei Fragen wurde von allen Seiten zu 100 % zugestimmt. Die Lehrerinnen tauschen sich über die Unterrichtsstunde und die Lehrmaterialien aus und geben einander Hilfestellungen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den vorherigen Untersuchungen wider und lässt auf ein positives Unterrichtsklima in den beiden untersuchten Einrichtungen schließen.

Auf die Frage, was die Lehrerinnen an ihrem Sprachinstitut mögen, kamen folgende Antworten:

Lehrer B: Die Freiheit entscheiden zu können, was am besten für die Klasse ist in Bezug auf den Unterricht.

Lehrer C: Ein positives Arbeitsumfeld.

Lehrer D: Die Möglichkeit Vieles auszuprobieren.

Diese Aussagen ermöglichen einen Einblick, was die Lehrerinnen an ihrer Einrichtung schätzen. Allen drei Befragten scheint die Möglichkeit, den Unterricht nach eigener Sichtweise relativ frei zu gestalten, sehr wichtig zu sein. Diese Möglichkeit scheint in beiden Institutionen gegeben zu sein.

Folgende Übersicht zeigt, wie oft im letzten Jahr folgende Methoden zur Überwachung des Lehrens in beiden Einrichtungen durchgeführt wurden:

Fragen	Niemals	1–2 Mal	3–4 Mal	< als 5 Mal
Tests oder Aufgaben von Schülern	-	-	-	3 (GI)
Einsicht der Lehrpläne und Lehrinstrumente	-	1 (Schule)	-	3 (GI)
Audits von erfahreneren Lehrern	1 (Schule)	-	-	3 (GI)
Audits von außenstehenden Instituten, die nicht zur Schule gehören	1 (Schule)	-	-	3 (GI)
Beratungen innerhalb der Lehrerschaft über den Unterricht	1 (Schule)	-	-	3 (GI)

Tabelle 67: Audits und Überprüfung des Unterrichts

Evaluierungen des Unterricht sowie Audits sollen untersuchen, ob die jeweiligen Richtlinien im Unterricht erfüllt werden. Die Tabelle 67 verdeutlicht, dass am Goethe-Institut regelmäßig, also mehr als fünfmal im Jahr, Audits durchgeführt werden. Es handelt sich hierbei um die Überwachung der Stundenpläne sowie Audits von Lehrern und von externen Gutachtern. Außerdem wird innerhalb der Lehrerschaft über den Unterricht beraten. An der Schule wurde lediglich einmal im Jahr eine Einsicht der Stundenpläne durchgeführt. Andere Audits oder Beratungen innerhalb der Lehrerschaft fanden nicht statt. Audits sollen die Einhaltung von Qualitätsstandards überprüfen. Hier könnte auf Seiten der Schule zukünftig mehr getan werden, um dies zu sichern.

„Lehr- und Lernmaterialien sind Faktoren, die den Fremdsprachenunterricht (Lehrende wie Lernende) stark beeinflussen – sie bestimmen mit, in welchem Ausmaß die Lernenden (und die Lehrer/innen) im Unterricht die Freiheit haben, eigene Erfahrungen und Ideen auszudrücken und bestimmte Themen zu diskutieren“ (Krumm 1989: 92).

Diese Aussage mag umstritten sein, dennoch nehmen Lehrwerke aus den genannten Gründen einen großen Bereich institutioneller Bedingungen ein, indem Sie an der Entscheidung mitwirken, wie der Unterricht gestaltet wird. Um einen Einblick in die Lehrmaterialien im Deutschunterricht in Indien zu gewinnen, wurden folgende vier Fragen an die Lehrerinnen gestellt:

1. Gibt es genug Bücher für jeden Schüler?
2. Gibt es genügend Lehrmaterialien?

3. Welche Lernsoftware benutzen die Lehrer?
4. Welche Lehrwerke benutzen die Lehrer?

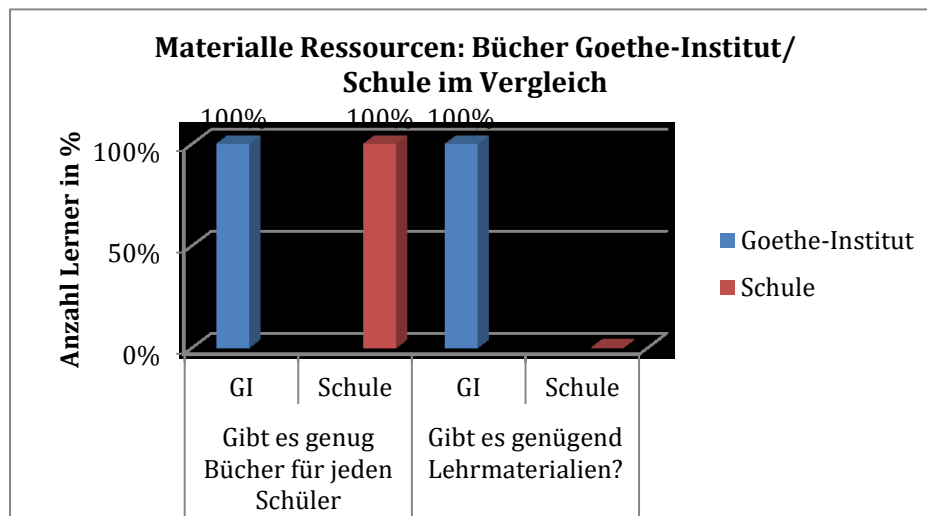


Abbildung 56: Materielle Ressourcen: Bücher Goethe-Institut/Schule im Vergleich

Abbildung 56 zeigt, dass in beiden untersuchten Einrichtungen ausreichend Bücher für alle Lerner vorhanden sind, aber nur im Goethe-Institut genügend andere Lehrmaterialien. Dies ist in der Schule laut Aussage der Lehrerin C nicht der Fall. Der Grund hierfür ist möglicherweise die Spezialisierung des Goethe-Instituts auf den Unterricht der deutschen Sprache. Der Deutschunterricht in den indischen Schulen ist jünger; demnach müssen erst Unterrichtsmaterialien über die Jahre angesammelt werden.

Im Fragebogen wurde erfasst, mit welchen Lehrwerken die Lehrerinnen arbeiten. In beiden Institutionen wurde mehr als ein Lehrwerk als Grundlage genannt. Die Lehrerinnen am Goethe-Institut gaben an, mit dem Lehrwerk *Aspekte* und *Berliner Platz* von Klett-Verlag zu arbeiten. Die Lehrerin aus der Schule nennt die Lehrwerke *Schritte* und *EM* von Hueber, *Logo4*, *International* und *Zeitgeist*.

Folgende vier Zusatzaussagen in Bezug auf die Lehrmaterialien sollten die Lehrenden beurteilen:

1. Die Lehrmaterialien haben zu wenig Transfer zu Übungen und sind zu theoretisch.
2. Die Lehrmaterialien sind zu realitätsfern.
3. Die Materialien sind zu alt.
4. Die Materialien bieten keinen Bezug zum Computer.

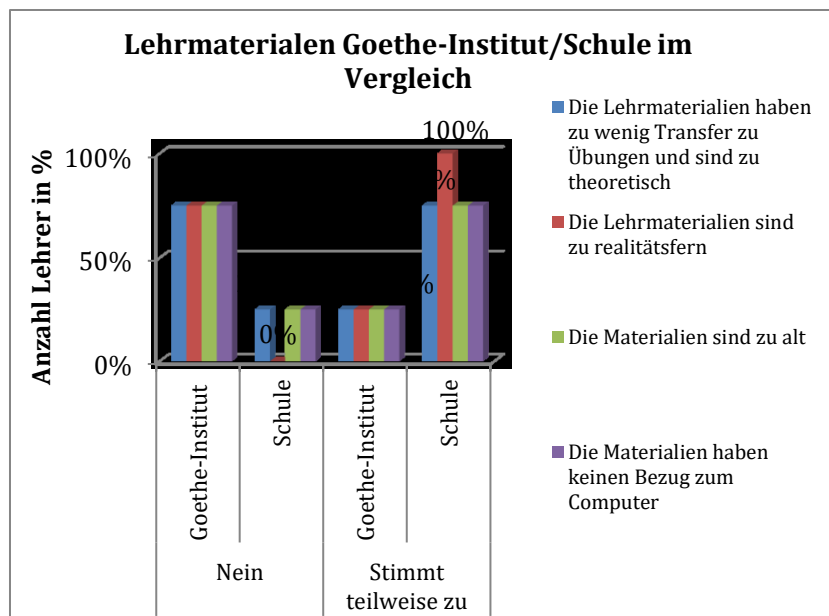


Abbildung 57: Lehrmaterialien Goethe-Institut/Schule im Vergleich

Die Abbildung 57 zeigt, dass zwei der drei Lehrerinnen aus dem Goethe-Institut mit den Lehrmaterialien zufrieden sind: Diese seien weder zu theoretisch noch zu realitätsfern oder zu alt. Eine Lehrerin des Goethe-Instituts stimmt teilweise zu, ebenso die Lehrerin aus der Schule. Sie verneinen die Aussage nicht, stimmen aber auch nicht mit Ja zu. Es kann daher angenommen werden, dass eine von drei Lehrerinnen aus dem Goethe-Institut und die Lehrerin aus der Schule die Unterrichtsmaterialien für verbesserungsfähig halten.

15.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann anhand der Daten festgestellt werden, dass an beiden Instituten auf der materiellen und geistigen Ebene gute institutionelle Bedingungen bestehen. Dadurch, dass sich die Schüler und Lehrer vor der Umfrage nicht absprechen konnten und die Forscherin während der Umfrage im Raum war, spricht das Resultat für ein valides Ergebnis, das zwar nicht generalisierend, sondern nur auf diese beiden Einrichtungen bezogen bewertet werden kann.

Auf der **materiellen Ebene** lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass für Lehrerinnen und Schüler genügend materielle Ressourcen vorliegen. Die Lehrerinnen im Goethe-Institut arbeiten vorzugsweise verstärkt mit CDs und DVDs, Lernsoftware und dem Computer. Die Lehrerin an der Schule hingegen integriert bevorzugt Zeitungsartikel und anderes Audiomaterial zusätzlich zum Kursbuch in ihr Curriculum.

Die Klassenatmosphäre, die von BLEYL als **geistige Ebene** der institutionellen Bedingungen definiert wurde, erscheint in beiden untersuchten Institutionen als sehr positiv. Die Schüler

nehmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil, und die Lehrerinnen geben an, Zeit für Feedback und für Kommunikation innerhalb der Klasse zu haben. Die Mehrheit der Schüler mag den Unterricht ihrer Lehrerinnen und fühlt sich von ihnen motiviert. Hier sei angemerkt, dass die Umfrageergebnisse nicht an die Lehrerinnen weitergereicht wurden und dies den Schülern vor der Untersuchung mitgeteilt wurde. Es ist also nicht davon auszugehen, dass die Lerner Angst hatten, eine nicht positive Wahrheit auszusprechen und die Konsequenzen dafür zu tragen, dass die Lerner im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet haben.

Die Atmosphäre der Lehrenden untereinander ist aufgrund der Beurteilung der Lehrerinnen als durchweg positiv einzustufen. Die Lehrerinnen tauschen sich über die Unterrichtsstunde sowie Lehrmaterialien aus und geben einander Hilfestellungen in Bezug auf den Unterricht. Dieses Ergebnis lässt auf ein positives Unterrichtsklima in beiden untersuchten Instituten schließen.

Anhand der Ergebnisse aus dem Goethe-Institut lässt sich bestätigen, dass institutionelle Bedingungen Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse mitstrukturieren (können), indem sie als ein Grundpfeiler des Fremdsprachenunterrichts fungieren, auf deren Basis guter Unterricht stattfinden kann. Um dies in Zukunft zu fördern, sollten in der Schule vermehrt Audits durchgeführt werden.

Zudem ergibt sich anhand der Daten folgende Schlussfolgerung:

Je höher die Sympathie der Schüler zur Lehrkraft und je größer die Fähigkeit zur Motivation und zur Vermittlung der Freude am Lernen durch die Lehrkraft ist, desto geringer scheint die Bedeutung der (materiellen) Ebene der institutionellen Bedingungen wie Ausstattung der Klassenräume und die Fülle der Lehrmaterialien zu sein.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass weder das Goethe-Institut noch die Indus International School staatliche Schulen sind. Bei der Indus International School handelt es sich um eine private Schule, die von den Schulgebühren der Schüler lebt; das Goethe-Institut wird überwiegend aus dem Bundeshaushalt finanziert. Eine Untersuchung in einer staatlichen Schule in Indien würde Raum für neue Untersuchungen bieten.

Die Selbstaussagen der Lerner und Lehrerinnen über das Klassenklima und der Umgang der Lehrerinnen untereinander bieten einen Beitrag zur Sichtung der institutionellen Bedingungen beider Sprachinstitutionen. Für zukünftige Forschungen könnten noch breitere Informationen wie zum Beispiel der Erfahrungsaustausch der Lehrer untereinander oder Informationen über unterstützende Fortbildungsveranstaltungen erhoben werden. Mit einer größeren Reichweite an

Informationen könnten die Ergebnisse über diese Einzelfallstudie hinaustreten und Verallgemeinerungen erlauben.

16. Resümee

Im folgenden Abschnitt werden die in der empirischen Arbeit erlangten Forschungsergebnisse mithilfe der sechs Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet. Zudem werden im Ausblick forschungsmethodologische sowie didaktische Perspektiven aufgezeigt.

16.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Forschungsfragen zusammenfassend dargestellt:

1. Wie zeichnet sich die syntaktische Komplexität und die Erwerbsstufenreihenfolge in den Lernertexten des indischen DaF-Korpus ab?

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lernertexte mithilfe der Profilanalyse auf vier Erwerbsstufen verteilt worden sind. Mit ansteigender Erwerbsstufe zeigt sich eine deutliche Zunahme der syntaktischen Komplexität, der Textlänge und der minimalen satzwertigen Einheiten (msE). Folglich korrespondieren die unterschiedlich langen Lernertexte mit den in der Profilanalyse ermittelten syntaktischen Werten der Texte.

Die Einschätzungen der Lehrerinnen stimmen ebenfalls mit der Einteilung nach Erwerbsstufen überein. Der Fehleranteil in den Lernertexten geht, mit Ausnahme von Erwerbsstufe 2, von der Erwerbstufe 1-4 zurück. Korrespondenzen zwischen syntaktischer Komplexität und Wortschatz sind erkennbar, da die Lernertexte auf der Erwerbsstufe 4 einen differenzierteren Wortschatz aufweisen als die der Erwerbsstufe 2. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass sich die Beurteilung nach syntaktischer Komplexität als haltbar erweist.

Die Analyse der Verbendstellung, die für die Ermittlung der lernersprachlichen Komplexität von großer Bedeutung ist, hat ergeben, dass über die Erwerbsstufen hinweg eine Zunahme komplexer Konstruktionen sichtbar ist. Vor allem auf der Erwerbsstufe 4 ist im Gegensatz zu den früheren Erwerbsstufen eine hohe Zahl komplexer Strukturen zu registrieren. Somit lässt sich über die Erwerbsstufen ein Anstieg der Komplexität in den Lernertexten verzeichnen.

Alle vier Erwerbsstufen weisen bereits einzelne Strukturen auf, die höher sind als die jeweils erreichte Profilstufe. Dies ist laut GRIEBHABER dadurch möglich, da eine Profilstufe erst mit drei Vorkommen als erworben betrachtet werden kann. Dieser Vorgang bedeutet noch nicht den

Erwerb der höheren Stufe, sondern ist vielmehr ein interessantes Anzeichen der schriftlichen Sprachentwicklung.

Die Daten der indischen Lerner deuten insgesamt darauf hin, dass die produktive Verwendung der inversiven Strukturen vor der Verbendstellung möglich ist. Folglich schließt sich auch dieses Ergebnis an die Ergebnisse anderer DaZ-Studien in der Spracherwerbsforschung an (u. a. Clahsen 1984; Pienemann 1998; Grieshaber 2012a und 2012b; Fekete 2016), steht aber im Gegensatz zu dem Ergebnis der DiGS-Studie von DIEHL ET AL., die den Erwerb der Inversion erst nach der Verbendstellung feststellt. In Bezug darauf ist wichtig zu erwähnen, dass die in dieser Studie untersuchten indischen Lerner unter anderen Bedingungen Deutsch lernen als die frankophonen DaF-Lerner in der DiGS-Studie von DIEHL ET AL. Es ist anzunehmen, dass die frankophonen Lerner sich weniger an der englischen als vielmehr an der französischen Sprache orientiert haben. Die französische Sprache weist analogere Strukturen zur deutschen Inversion auf als die englische Sprache (vgl. Lalande 1997). Vermutlich ist dies ein Grund für den unterschiedlichen Erwerb in der Untersuchung von DIEHL ET AL. und der vorliegenden Studie. Der Unterschied, der von den ungleichen Sprachfamilien ausgeht, ist in der Betrachtung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Insgesamt lässt sich auf Basis der 46 Lernertexte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Textumfang, erreichter syntaktischer Komplexität und Differenziertheit des Wortschatzes erkennen, sodass auf Basis dieser Einteilung die Gruppen für weitere Untersuchungen zusammengestellt wurden.

2. Wie zeichnet sich die Entwicklung der Kasusmorphologie bei den indischen DaF-Lernern ab?

In Bezug auf die lernersprachliche Grammatikalität im Kasusbereich der indischen DaF-Lerner lassen sich folgende Beobachtungen festhalten: Es zeigt sich auf den frühen Erwerbsstufen eine unsystematische Flexion in den Lernertexten. Die Benutzung der Formen scheint für die Lerner noch unklar. Vereinzelt sind korrekte Akkusativ- und Dativverwendungen zu finden, bei denen es sich jedoch überwiegend um Chunks handelt. Auf den frühen Erwerbsstufen wird der Nominativ am häufigsten korrekt realisiert. Zudem wird der Nominativ als Ersatzform des Akkusativs und des Dativs realisiert. Erst ab der Erwerbsstufe 3 wird erstmals das 3-Kasus-System (N, A, D) in einem Satz realisiert, jedoch nur vereinzelt und überwiegend nicht korrekt. Auf der Erwerbsstufe 4 wird das 3-Kasus-System zunehmend häufiger korrekt realisiert. Ab der Erwerbsstufe 4 ist vereinzelt das 4-Kasus-System mit dem Genitiv zu beobachten. Erkennbar wird somit ein schrittweiser Ausbau des deutschen Kasus-Systems von einem Kasus

(N) zu zwei Kasus (N, A) mit der Erweiterung zum 3-Kasus-System (N, A, D). Somit verläuft der Kasusausbau im indischen DaF-Korpus entsprechend den Phasen der anderen untersuchten DaF-Studien. Die Phase I gleicht der Phase I von BALLESTRACCI, die anderen Phasen gleichen der Studie von DIEHL ET AL. und FEKETE.

Die korrekten Akkusativ- und Dativrealisierungen sinken bis zur Erwerbsstufe 3 zunächst und steigen erst wieder auf der Erwerbsstufe 4, hier wird ein U-förmiger Verlauf sichtbar. Bis zur Erwerbsstufe 4 wird die Hälfte der Akkusativ- und Dativaufkommen falsch gebildet, d. h. meistens durch andere Kasus falsch realisiert. Es zeigt sich folglich, dass bei einem Anstieg der Komplexität der Lernertexte über die Erwerbsstufen die Grammatikalität zurückbleibt.

In Relation zum Akkusativaufkommen ist das Dativaufkommen in den Texten gering. Vor allem auf den frühen Erwerbsstufen sind mehr Akkusativ- als Dativverwendungen zu verzeichnen. Das Genitivaufkommen in den Lernertexten beschränkt sich auf zwei Lernertexte jeweils auf der Erwerbsstufe 4. Somit wird deutlich, dass der Genitiv erst dann realisiert wird, wenn die Satzkonstruktion mit Verbendstellung bereits erlernt wurde, d.h wenn der Erwerb der Verbmorphologie und Verbposition abgeschlossen ist (Diel et al. 2010).

Da selbst auf der Erwerbsstufe 4 immer noch fehlerhafte Akkusativ- und Dativverwendungen aufzufinden sind, haben die indischen DaF-Lerner offenbar auch auf den fortgeschrittenen Niveaustufen Probleme mit dem Kasuserwerb. Trotz Anwendung im Unterricht wurden die Erwerbsphasen des Kasus folglich nicht vollständig erworben. Hier lassen sich gewisse Parallelen zur Studie von FEKETE (2016) ziehen, die die Schwierigkeit des deutschen Kasuserwerbs der Komplexität der deutschen Kasusmorphologie zuschreibt. Zudem gleichen diese Resultate den Ergebnissen in den Untersuchungen von DIEHL ET AL. (2010); BALLESTRACCI (2007) und GRIEBHABER (2006b).

Bei der Betrachtung der Präpositionalphrasen zeigt sich, dass die indischen Lerner nicht nur den Dativ in Präpositionalphrasen bereits auf frühen Erwerbsstufen anwenden, sondern dass auch vermehrt präpositionale Dative im Vergleich zu Dativobjekten in den Lernertexten zu finden sind. Damit bestätigt sich die Überlegung, dass in den Lernertexten der indischen DaF-Lerner der Dativ in Präpositionalphrasen vor dem Dativ in Nominalphrasen vorkommt.

Die Komplexität der Texte in Relation zur Grammatikalität verdeutlicht das, je höher die produzierte Zahl syntaktischer Einheiten, umso mehr richtige Akkusativ- und Dativrealisierungen treten auf (vgl. Griebhaber 2007: 31–48). Diese Annahme wurde mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach PEARSON bestätigt.

Da die Überlegung geäußert wurde, dass Englisch (L2) nicht die optimale Basis in Bezug auf den Kasuserwerb sein kann, obwohl die Probleme beim Kasuserwerb nicht ausschließlich an den typologischen Unterschieden zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache zu liegen scheinen, sondern an der Komplexität der deutschen Kasusmorphologie, wäre ein Blick auf andere indischen Sprachen sinnvoll um zu untersuchen ob sie eine bessere Vorlage für eine synthetische Sprache wie Deutsch sein kann. Jedoch scheinen die Lehrer nicht alle über das nötige Wissen zu verfügen, um Vergleiche zu Sanskrit zu ziehen, da sie ihre Ausbildung nur in Deutsch und Englisch absolviert haben. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf in Bezug auf die besten Fördermöglichkeiten der indischen Lerner in Bezug auf den Kasuserwerb und auch in Bezug auf die Kenntnisse der eigenen Muttersprache der Lehrer.

3. Welchen Einfluss hat die englische Sprache auf den Erwerb der deutschen Sprache?

Bezüglich der Rolle der englischen Sprache beim Erwerb der deutschen Sprache wurde festgestellt, dass in den Lernertexten auf allen Erwerbsstufen Übertragungen aus dem Englischen auftreten, die jedoch mit steigender Erwerbsstufe rückläufig sind. Die Zusammenhangsanalyse mit PEARSONS Korrelationskoeffizient zeigte, dass auf den höheren Erwerbsstufen weniger Übertragungen auftreten.

Der Vergleich der Lernertexte mit und ohne Übertragungen erbrachte die Erkenntnis, dass die Texte mit Übertragungen eine geringere syntaktische Komplexität aufweisen. Dies führte zu der Überlegung, dass die Übertragungen keine Rückschlüsse auf die Komplexität der Texte zulassen.

Der Zusammenhang zwischen den Leistungen der Lerner in Englisch und Deutsch, der ebenfalls mit der Zusammenhangsanalyse nach PEARSON berechnet wurde, ergab einen nicht signifikanten Zusammenhang beider Werte. Es ist also davon auszugehen, dass der Einfluss der Sprachkenntnisse in der L2 in dieser Studie keinen entscheidenden Faktor beim Erwerb der L3 darstellt.

Die Untersuchung der Frage, ob sich die Texte sortiert nach dem Grad der Distanz auf den Erwerbsstufen Deutsch und Englisch unterscheiden, kam mit der Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach PEARSON zu dem Ergebnis, dass bei Unterschieden in der Erwerbsstufe Deutsch und Englisch die L2-Einflüsse in den Texten deutlicher sind, da mehr L2-Übertragungen auftreten. Somit weisen Lerner auf den niedrigeren Erwerbsstufen im Deutschen eine höhere Anzahl an Übertragungen aus der englischen Sprache in ihren deutschen Texten auf als Lerner der höheren Erwerbsstufen.

Die Annahme, dass bei besseren Englischkenntnissen die Einflüsse der L2 höher sind als bei besseren Deutschkenntnissen und dass sich die Lernanfänger mehr am Englischen orientieren als die fortgeschrittenen Lerner und deshalb mehr Übertragungen aus dem Englischen auftreten, wurde mit der Zusammenhangsanalyse mit PEARSONS Korrelationskoeffizienten nicht bestätigt. Dies könnte jedoch an der zu kleinen Stichprobe liegen.

Die Auswertung der Übertragungen auf verschiedenen Ebenen der Lernertexte zeigte, dass der lexikalische und syntaktische Bereich von Übertragungen aus dem Englischen geringer betroffen war, als der Bereich der Übertragungen von Sprachmitteln. Offensichtlich nutzen Lerner der deutschen Sprache gerade auf dieser Ebene das Englische als Bezugssystem zum Deutschen, was in dieser Hinsicht nicht hilfreich ist.

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass Fehler bei der Partizipbildung nicht vorliegen, sondern die Wahl der Hilfsverben bei der Bildung des Perfekts eine Unsicherheit darstellen. Diese Erkenntnisse könnten in Hinsicht auf die Vermittlung der deutschen Sprache in Indien einen wichtigen Anhaltspunkt bieten.

Schlussfolgernd kann konstatiert werden, dass die englische Sprache im Bereich der produktiven Fertigkeiten für Anfänger durchaus hilfreich sein kann, da diese sich an der englischen Sprache orientieren. In anderen Bereichen, wie zum Beispiel beim Kasuserwerb (siehe Forschungsfrage 2), wirkt sie eher kontraproduktiv (siehe Kapitel 10).

4. Spielt vorhandenes Wissen der englischen Sprache beim Lehren und Lernen der deutschen Sprache in Indien eine Rolle? Wenn ja, in welchem Ausmaß?

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass das Vorwissen der englischen Sprache den Lernen beim Behalten der deutschen Wörter tatsächlich hilft und dass vorhandenes Wissen im Englischen eine Rolle beim Deutschspracherwerb spielt. Insofern stimmt die von TARGONSKA aufgestellte These mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung überein. Die Lerner orientieren sich – vor allem auf den früheren Erwerbsstufen – an der englischen Sprache. Diese These wurde mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach PEARSON bestätigt. Dabei ergab sich eine hohe Signifikanz; dies bedeutet: Die Lerner auf den höheren Erwerbsstufe in der deutschen Sprache, können sich die Wörter, die dem Englischen ähnlich sind, besser merken.

Die Auswertung des Fragebogens II hat ergeben, dass die Lerner die englische Sprache meist nicht als einen Störfaktor ansehen sondern sich die Einbeziehung der englischen Sprache in den Unterricht wünschen. Als Ergebnis kristallisiert sich heraus, dass sich vor allem Lerner auf dem Anfängerniveau stärker am englischen Wortschatz orientieren und ihre Englischkenntnisse durchaus einsetzen.

In Bezug auf die Unterrichtshospitation zeigt sich eine Diskrepanz zu den Erkenntnissen der vorliegenden Fragebogenergebnisse: Die englische Sprache wird von den Lehrerinnen sehr wohl als Hilfestellung sowie für Aufgabenerklärungen im Unterricht eingesetzt. Dies wurde von den Lehrerinnen verneint.

Bemerkenswert ist, dass in Bezug auf das Verständnis ca. ein Drittel der Lerner auf der Erwerbsstufe 4 angegeben haben, dass sie den Lehrer *gar nicht* oder *nicht* verstehen würden. An dieser Stelle könnte die Hypothese geäußert werden, dass mit Verstehen das gesellschaftlich-kulturelle Verstehen gemeint ist, das nicht immer vorliegt. Diese Aussage bietet Raum für neue Überlegungen hinsichtlich der Vermittlung der deutschen Sprache als Drittsprache in Indien.

Der Untersuchung zufolge besteht eine hohe Sprachbewusstheit der Deutschlehrenden und Lernenden in Indien in Bezug auf Ähnlichkeiten der englischen und deutschen Sprache sowie eine positive Einstellung gegenüber der Zielsprache. Zudem kann von einer Integration der englischen Sprache in den Unterricht gesprochen werden.

5. Welche Bedeutung haben die Lernervariable *Vorkenntnisse* und *Motivation* in DaF bei der Sprachentwicklung der DaF-Lerner?

In Bezug auf die Untersuchung der Lernervariable *Vorkenntnisse* zeigt sich, dass sich Schüler mit der kürzesten Lerndauer mehrheitlich auf den niedrigeren Erwerbsstufen befinden. Zudem steigt generell die Erwerbsstufe mit der Lerndauer. Jedoch sind Ausnahmen dahingehend zu verzeichnen, dass einige Lerner nach kurzer Zeit bereits auf einer höheren Erwerbssufe sind als andere Lerner nach einer viel längeren Zeit des Lernens. Faktoren hierfür können neben der Motivation, die im folgenden Teil vorgestellt wird, unterschiedlich intensiver Unterricht und das Alter sein. Diese Aspekte sollten beachtet werden, da auch diese in die Ergebnisse miteinfließen können.

Die Lernervariable *Motivation* wurde anhand von den im Folgenden sieben aufgelisteten Einflussfaktoren (Motiv des Lerners; Lerndauer; Lernumfeld; Motivation durch die Lehrkraft; soziale Kontakte zu Muttersprachlern; das Umfeld außerhalb der Schule; Angst vor mündlicher Sprachproduktion in der deutschen Sprache) untersucht und wird nun nach der Stärke ihres Einflusses sortiert zusammengefasst.

(1) Motiv des Lerners (sehr starker Einflussfaktor)

Der stärkste Einflussfaktor scheint, laut der vorliegenden Studie, das Motiv eines jeden Lerners zu sein, das ihn zum Deutschlernen bewegt. Das Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests (χ^2 -

Test) zeigt, dass der Anteil der motivierten Lerner unter denen, die nach Deutschland zum Studieren gehen möchten, höher ist als bei den Lernern, die Deutsch in der Schule lernen müssen. Somit bestätigen sich die erwarteten Ergebnisse, dass das Motiv des Lernens als stärkster Einflussfaktor erscheint.

(2) Lerndauer (starker Einflussfaktor)

Die Untersuchung der Lerndauer in Korrelation zur Motivation mit KENDALLS Tau-b ergab eine mittelstarke positive Korrelation der beiden Variablen. Das bedeutet, dass die Motivation positiv mit der Lerndauer zusammenhängt. Da die Lerndauer zudem positiv mit den Erwerbsstufen der Lerner korreliert, ist zu erkennen, dass die Lerner auf den fortgeschrittenen Niveaustufen motivierter sind als die Lerner auf den Anfängerniveaus. Da die Lerner am Goethe-Institut motivierter sind als die Lerner an der Schule, scheint der Faktor *Motiv des Lerners* den Faktor *Lerndauer* als Motivationsfaktor zu überwiegen.

(3) Lernumfeld (mittelstarker Einflussfaktor)

Das Ergebnis der Variablen *Lernumfeld* und *Motivation* ist signifikant. Somit zeigt sich, dass die Lerner, die ihr Lernumfeld mögen, motivierter sind als die Lerner, die ihr Lernumfeld nicht mögen. Das Lernumfeld stellt folglich einen mittelstarken Einflussfaktor dar.

(4) Motivation durch die Lehrkraft (mittelstarker Einflussfaktor)

Die Untersuchung ergab, dass die Beliebtheit der Lehrkraft positiv mit der Motivation zusammenhängt. Es zeigt sich folglich, dass je beliebter die Lerner den Unterricht einschätzen, desto motivierter sind sie. Der Zusammenhang ist jedoch nicht signifikant. Somit handelt es sich vermutlich lediglich um einen mittelstarken Einflussfaktor.

(5) Soziale Kontakte zu Muttersprachlern (leichter Einflussfaktor)

Der Einfluss eines muttersprachlichen Kontakts auf die Motivation der Lerner lässt sich in dieser Studie insofern bestätigen, als dass vor allem auf den fortgeschrittenen Niveaustufen ein erhöhter Kontakt mit Muttersprachlern zu verzeichnen ist. Jedoch muss davon ausgegangen werden, dass die Lerner auf den Anfängerniveaus weniger Möglichkeiten haben, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten. Der Kontakt zu Muttersprachlern wird folglich in dieser Studie als leichter Einflussfaktor angesehen.

(6) Umfeld außerhalb der Schule (leichter Einflussfaktor)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die außerschulische Reichweite der deutschen Sprache für die Lerner unwesentlich ist, dass sich aber die motivierten Lerner mehr mit der deutschen

Sprache außerhalb des Unterrichts beschäftigen als die weniger motivierten. Somit stellt auch das Umfeld außerhalb der Schule, in dieser Studie, einen leichten Einflussfaktor dar.

(7) Der Faktor Angst (kein Einflussfaktor)

Die Analyse der Variablen mit KENDALLS Tau-b hat ergeben, dass der Faktor Angst in einem negativen Zusammenhang mit der Motivation steht. Folglich lässt sich die These: Je motivierter die Lerner sind, desto weniger Angst haben sie, Deutsch zu sprechen, sich nicht bestätigen.

Die Resultate in Bezug auf den Einfluss von Motivation fallen somit sehr disparat aus und können nicht verallgemeinert werden. Somit konnte folglich in dieser Studie die Wechselwirkung der Einflussfaktoren in Bezug auf die Motivation im gesteuerten Zweitspracherwerb aufgezeigt werden.

6. Unterscheiden sich die Forschungsergebnisse der Lerner am Goethe-Institut und in der Schule?

Die Untersuchungsergebnisse aus dem Goethe-Institut und der Schule wurden in den einzelnen Kapiteln verglichen und im Folgenden zusammengefasst, um die sechste Forschungsfrage zu beantworten.

Der erwartete, wie auf der Website deklarierte einsprachige Deutschunterricht am Goethe-Institut und der zweisprachige Ansatz (Englisch und Deutsch) an der Schule sind in der Praxis nicht eindeutig wiederzufinden. Zwei von drei an der Studie teilnehmenden Lehrerinnen aus dem Goethe-Institut unterrichten zwar überwiegend auf Deutsch, ziehen Englisch aber als Hilfestellung regelmäßig hinzu, in der Regel für Aufgabenerklärungen und/oder um Vergleiche zwischen beiden Sprachen hervorzuheben.

Die Ergebnisse der Untersuchungsmethoden ergeben in Bezug auf den Vergleich beider Institutionen folgendes Bild:

1. Die produzierten Lernertexte der Schüler am Goethe-Institut sind länger und komplexer als die Texte der Lerner in der Schule. Der Erklärungsansatz dafür ist, dass sich die Lerner aus der Schule auf niedrigeren Niveaustufen befinden, weil sie nicht so intensiv Deutsch lernen wie die Lerner am Goethe-Institut.
2. Diese Tatsache erklärt auch das zweite Ergebnis: Die Lerner am Goethe-Institut erzielen bessere Ergebnisse in dem in Kapitel 12 vorliegenden Wortschatztest. Sie konnten sich generell mehr Wörter merken als die Lerner aus der Schule, und zwar nicht nur Wörter, die dem Englischen ähnlich sind, sondern auch mehr Wörter, die keine Ähnlichkeit zum Englischen aufweisen. Dieses Ergebnis ist ebenfalls darauf zurückzuführen, dass sich die

Lerner an der Schule auf niedrigeren Niveaustufen befinden, weil sie nicht so intensiv Deutsch lernen wie die Lerner am Goethe-Institut.

3. Die Lehrerinnen und Schüler beider Institutionen sind sich der Ähnlichkeit der deutschen und englischen Sprache bewusst. Hier lassen sich keine Unterschiede erkennen.
4. In Bezug auf die Motivationsunterschiede beider Lernergruppen lässt sich Folgendes zusammenfassen: Die Lerner am Goethe-Institut sind generell motivierter als die Lerner an der Schule. Dies mag daran liegen, dass die Lerner in der Schule nicht freiwillig Deutsch lernen. Auch wenn sie Deutsch als Wahlfach wählen, geschieht dies nicht aus einer intrinsischen oder extrinsischen Motivation heraus. Die Lerner am Goethe-Institut lernen aus einer intrinsischen und extrinsischen Motivation, da sie nach Deutschland wollen; sie sehen den Nutzen, den ihnen die deutsche Sprache liefern kann. Bei den Lernern aus der Schule entwickelt sich eine selbstbestimmtere Motivation vereinzelt erst während des Lernprozesses.
5. Die Mehrheit der Lerner am Goethe-Institut befindet sich auf höheren Niveaustufen als die Lerner in der Schule. Dies könnte daran liegen, dass sie länger und intensiver Deutsch lernen. Außerdem belegen die Lerner am Goethe-Institut Intensivkurse, die Lerner an der Schule Streukurse.
6. Die Lerner aus dem Goethe-Institut sind im Durchschnitt älter als die Lerner in der Schule. Es wurde bereits die Vermutung geäußert, dass die Lerner am Goethe-Institut nicht nur biologisch älter sind, sondern auch in Bezug auf das Sprachenlernen reifer (soziales Alter, vgl. Riemer 1997) insofern, als sie fokussierter erscheinen und den Nutzen der Deutschkenntnisse stärker vor Augen haben als die Lerner an der Schule und sie deswegen noch intensiver lernen. Dieses stellt lediglich eine Vermutung dar und müsste näher untersucht werden bevor der Aspekt in die Ergebnisse einfließen könnte.
7. Die Atmosphäre in beiden untersuchten Einrichtungen scheint aus Lehrer- und Lernerperspektive positiv zu sein. Die Lerner fühlen sich laut Untersuchungsergebnissen in der Klasse und mit den Lehrerinnen wohl. In beiden Institutionen gibt es genügend materielle Ressourcen. Hingegen werden Überprüfungen durch Evaluationen und Audits am Goethe-Institut regelmäßiger als an der Schule durchgeführt. Dies mag daran liegen, dass der Deutschunterricht an der Schule noch nicht so ausgebaut ist und dass zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich eine Lehrerin Deutsch unterrichtet. Der Bereich Deutsch als Fremdsprache ist folglich relativ klein. Wie es an anderen indischen Schulen aussieht, die das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten, ist unklar. Vertiefende Untersuchungen

sind hier ein Desiderat, dem nachgekommen werden sollte. Weiterführende Untersuchungen sollten durchgeführt werden, vor allem in Bezug auf Informationen zum Erfahrungsaustausch der Lehrer untereinander oder über unterstützende Fortbildungsveranstaltungen. Mit einer breiteren Reichweite an Informationen könnten die Ergebnisse über diese Einzelfallstudie hinaustreten und Verallgemeinerungen erlauben.

An dieser Stelle sei (wie schon in Kapitel 15) angemerkt, dass weder das Goethe-Institut noch die Indus International School staatliche Schulen sind. Bei der Indus International School handelt es sich um eine private Schule, die von den Schulgebühren der Schüler lebt; das Goethe-Institut wird überwiegend aus dem Bundshaushalt finanziert. Es scheint also keine finanzielle Knappheit zu bestehen. Eine Untersuchung an einer staatlichen Schule in Indien würde Raum für neue Untersuchungen und Erkenntnisse bieten.

16.2 Ausblick

Im Folgenden werden Überlegungen zu forschungsmethodologischen und didaktischen Perspektiven aus dieser Studie für den Deutschunterricht aufgezeigt.

16.2.1 Forschungsmethodologische Perspektiven

Aus den Befunden dieser Arbeit ergeben sich einige Themen, die in zukünftigen Arbeiten erforscht werden könnten. Die Erkenntnisse über Sprachbewusstheit können durch unterschiedliche Erhebungsverfahren intensiviert werden. In dieser Studie wurde unter anderem das Wissen über Sprachbewusstheit und Ähnlichkeiten in Bezug auf die englische und deutsche Sprache aus der Lehr- und Lernperspektive erhoben. Die subjektiven Ansichten der Lerner über Lernstrategien in Bezug auf die deutsche Sprache könnten im Mittelpunkt einer weiteren Studie stehen. Zum Beispiel könnten indische Lerner zu ihren eigenen Lernprozessen befragt werden. MIßLER untersuchte 1999 den Einfluss von Lernstrategien zuvor gelernter Sprachen in Bezug auf neue Spracherwerbsprozesse. Hier wäre es von Interesse, tiefergehende Erkenntnisse über Lernstrategien in Bezug auf Sprachvergleiche der indischen Lerner zu erheben, um zu erkennen, ob zum Beispiel Lernerstrategie-Trainings für indische Lerner von Nutzen sein könnten, oder um herauszufinden, welches sprachliche Vorwissen die Lerner mehr beeinflusst.

Da in dieser Studie die Muttersprache der indischen Lerner nicht Teil der Untersuchung war, wäre es möglich, diese Untersuchung und die Definition L1 in weiteren Forschungsarbeiten genauer zu bestimmen, um zu sehen, welche Muttersprache(n) als Ausgangssprache – also L1 – bezeichnet werden kann. Ziel wäre es, herauszufinden, ob auch die Muttersprachen der Lerner

Einfluss auf den Erwerb der deutschen Sprache haben. Dies ist anzunehmen, da auch die Muttersprache einen wesentlichen Bezugspunkt zum Spracherwerb darstellt. Um dahingehend stichhaltige Aussagen treffen zu können, muss allerdings ein wesentlich größeres Datenkorpus erhoben werden, als es in dieser Studie der Fall ist. Dies ist allein der Tatsache geschuldet, dass in einer Klasse mehr als zehn verschiedene Sprachen gesprochen werden. Um eine aussagekräftige Untersuchung durchzuführen, müssten folglich mehr Lerner befragt werden.

Zudem könnte der Einfluss der Muttersprache (L1) in Bezug auf den Kasuserwerb der Lerner untersucht werden. Da diese Studie die Frage aufgeworfen hat, ob Englisch (L2) für den Kasuserwerb der deutschen Sprache eine optimale Basis darstellt, würden sich Untersuchungen dahingehend anbieten, andere indische Sprachen auf ihren möglichen Einfluss auf den Kasuserwerb zu untersuchen. Zudem könnten Informationen gesammelt werden, welche indischen Lehrkräfte überhaupt die Grammatik ihrer Muttersprache oder einer anderen indischen Sprache beherrschen, da sie ihre Lehrausbildung nur in Englisch und Deutsch absolvieren, um diese im Unterricht hinzuziehen zu können.

Hier besteht Forschungsbedarf zu den Fördermöglichkeiten der indischen Lerner zum einen in Bezug auf den Kasuserwerb und zum anderen zu den Kenntnissen der L1 der Lehrer.

Ein Blick auf die DaF-Lehrwerke könnte weitere Erkenntnisse erbringen, zum Beispiel darüber, ob die in Indien benutzten Lehrwerke den bewussten Vergleich zur ersten Fremdsprache ziehen und sprachvergleichendes Lernen fördern und ob sie die Sprachbewusstheit und das Vorwissen anderer Fremdsprachen berücksichtigen. In dem in Kapitel 1.3 angesprochenen Artikel „Interkulturelles Konzept beim Fremdspracherwerb – zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem DaF-Lehrwerk für indische Lerner der Altersgruppe“ von SRINIVASAN (2004) wird der Versuch unternommen, das interkulturelle Konzept in ein DaF-Lehrwerk für Indien in die Praxis umzusetzen. Dieses hat zum Ziel, die interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht in Indien zu stärken. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, diesen Versuch zu übernehmen oder zu erweitern. KLEPPIN (1990) merkt an, dass regionalisierte Lehrwerke schwer zu realisieren sind; sie verweist auf die Möglichkeit, zwischen europäischen Lehrwerken und Lehrwerken für entferntere kulturelle Kontexte zu unterscheiden (Kleppin 1990). Hier besteht ein Untersuchungspotenzial in Bezug auf Lehrwerke, um Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik in asiatischen Ländern fördern zu können.

Forschungspotenzial besteht auch in Bezug auf die Entwicklung des Umgangs mit Fehlern und ihren Korrekturen. Die von einer Lehrerin festgestellte Entwicklung, dass Abstand genommen wird von vorgefertigtem Input für den Sprachunterricht und dem simplen Abfragen dessen,

stimmt mit den Ansichten zur Interlanguagehypothese (Kapitel 2.1.3) überein, die Fehler als Teil des Spracherwerbsprozesses ansieht. Hierbei distanziert sich der Unterricht vom sogenannten *pattern drill* und führt dementsprechende Übungen zur Unterstützung dieses Lernprozesses ein. Dieses kann als Ausgangspunkt genommen werden, um tiefergehende Erkenntnisse zum Umgang mit Fehlern zu gewinnen.

In Bezug auf die SPSS-Auswertungen stellte sich heraus, dass die Probandenanzahl für einige Auswertungen zu gering ist. Die SPSS-Auswertungen liefern einige nicht signifikante Werte, die voraussichtlich bei einer größeren Probandenzahl mit einer Signifikanz zu interessanten Ergebnissen führen könnten. Aus diesem Grund sollte in Folgearbeiten die Zahl der Probanden berücksichtigt werden, falls eine quantitative Analyse mit SPSS durchgeführt werden soll.

Diese Studie basiert auf einem schriftlichen Datenkorpus. Für weiterführende Untersuchungen wäre es angeraten, ein Datenkorpus zur Untersuchung der mündlichen Sprachkompetenz zu sammeln, damit zum Beispiel die mündliche Anwendung des Kasus untersucht werden kann. Zudem könnten die Lernäußerungen der indischen Probanden nach mündlichen und schriftlichen Äußerungen unterschieden werden, weitere Analysen zum Spracherwerb durchgeführt und zum Beispiel mit PIENEMANNs mündlichem Korpus verglichen werden.

Abschließend lässt sich für zukünftige Forschungen hinzufügen, dass ein großes Korpus mündlicher und schriftlicher Daten indischer Lerner auch von DaF-Forschern für unterschiedliche Untersuchungen genutzt werden könnte. Ferner ist eine longitudinale Studie als sinnvoll zu erachten, die der Instabilität affektiver Voraussetzungen vorbeugen könnte, in dem Spracherwerb in Indien über einen längeren Zeitraum betrachtet und erforscht werden könnte. Dadurch könnte DaF als Drittsprache in Indien noch präziser und systematischer untersucht werden.

16.2.2 Didaktische Perspektiven

Eine Forschung, die neben theoretischen Erkenntnissen auch einen Beitrag zu didaktischen Entwürfen für den Fremdsprachenunterricht leisten möchte, sieht unter anderem die Herausforderung darin, Methodenkonzepte aus den im Fremdsprachenunterricht gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einige mögliche didaktische Konsequenzen für den Deutschunterricht in Indien aufzuführen.

1. Der bewusste Umgang mit Sprache sollte von Beginn an noch intensiver im Unterricht gefördert werden.

Dieser Aspekt bezieht sich vor allem auf Sprachvergleiche Englisch–Deutsch, aber auch gegebenenfalls auf die L1 zur Hilfestellung der Bereiche, in denen Englisch nicht die beste Basis bietet. Nach HUFEISEN kann das Wissen, *wie* eine Sprache zu erlernen ist, als günstige Voraussetzung zum Erwerb einer neuen Sprache gesehen werden. Diese Rahmenbedingung trifft auf die indischen Lerner zu, da alle mehrsprachig aufgewachsen sind. Zudem beherrschen alle Lerner die englische Sprache, die sich mit ihren typologischen Ähnlichkeiten beim Spracherwerb des Deutschen erleichternd auswirken kann. Der bewusste Umgang mit Sprache soll folglich im Unterricht weiter gefördert werden.

2. Die Einbeziehung der englischen Sprache als Brücke zur deutschen Sprache sollte von der ersten Unterrichtsstunde an Teil des Unterrichts sein.

Der Einsatz von Sprachbewusstheit – im Sinne der Bewusstmachung der englischen und deutschen Sprache und ihrer Ähnlichkeiten – sollte in größerem Umfang genutzt werden, zum Beispiel um den Sprachvergleich als Lernstrategie stärker in den Unterricht einzuführen. Im Wortschatztest konnten sich die Lerner die deutschen Wörter, die eine Ähnlichkeit zum Englischen aufwiesen, besser merken. Es bleibt zwar offen, inwiefern vorhandene Sprachkenntnisse für produktive Fähigkeiten nützlich sind; jedoch scheint Englisch semantisch gerade auf den Anfängerniveaustufen als Verstehensgrundlage zu dienen, weshalb die Lerner diese im Unterricht immer wieder einfordern. Sie hilft ihnen offenbar, neues Wissen besser aufzunehmen. Gerade bei den Lernanfängern sollte das Englische also als Brückensprache unterstützend hinzugefügt werden.

TARGONSKA beschreibt die Englischkenntnisse der Lernanfänger als „ihren Schatz“, deren Verlust Angst beim Deutschlernen hervorbringen könnte (Targonska 2004: 135). Die Englischkenntnisse sollten unterstützend im Deutschunterricht eingebracht werden können, damit die Lerner von ihnen profitieren. Vor allem in der Wortschatzarbeit hat die Untersuchung gezeigt, dass es wichtig ist, auf Ähnlichkeiten zum Beispiel in der Lexik hinzuweisen, um die Lerner zu ermutigen, die Englischkenntnisse als Hilfe einzusetzen. Dieses bereits vorhandene Sprachpotenzial motiviert, sobald die Lerner erkennen: „Ich verstehe ja schon etliches bzw. kann bereits vieles ausdrücken“ (Hufeisen 1994: 6).

Das muss nicht bedeuten, dass Englisch sich ständig durch den DaF-Unterricht zieht, vor allem wenn es sich um Inhalte handelt, in denen die Kenntnisse der englischen Sprache nicht hilfreich sind, sondern eher als Hilfe eingesetzt wird, zum Beispiel als Metasprache, die Lerner verstehen

können. Besonders bei den Anfängern, die noch kein Deutsch sprechen, könnten Erklärungen und Regelformulierungen motivierend wirken und unter Umständen die einzige Möglichkeit der Verständigung darstellen (Hufeisen 1994). Dies würde bedeuten, dass Erklär- und Zielsprache getrennt voneinander gehalten werden und trotzdem die Möglichkeit besteht, dass Lerner gerade zu Beginn des Spracherwerbs auf eine bekannte Sprache zurückgreifen (Hufeisen 2004: 8). Zudem könnten Strategien entwickelt werden, um Ähnlichkeiten in den beiden Sprachen hervorzuheben und bewusst zu machen. Indem das schon Gelernte mit der neuen „ähnlichen“ Sprache verglichen wird, entsteht ein kognitiver Lernprozess (Targonska 2004).

3. Eine stärkere Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen wäre zielfördernd für die individuellen Fortschritte der Lerner.

Diese Individualisierung wird eingeschränkt zum Beispiel durch die Heterogenität der Lernergruppen in Bezug auf Alter oder Motivation. Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts kaum gesprochen wird. Durch Verstärkung und Förderung des außerunterrichtlichen Lernens könnten individuelle Ziele der Lerner gefördert werden, wenn im Klassenverbund diesem Wunsch nicht nachgekommen werden kann. Dies bezieht sich vor allem auf eine Orientierung auf die natürlichen Erwerbsphasen der Lerner zur individuelleren gezielten Förderung.

4. Umsetzung neuer didaktischer Überlegungen für den Kasuserwerb der Lerner

In Bezug auf den Kasuserwerb wurde festgestellt, dass wie bei DIEHL ET AL. und FEKETE die indischen Lerner trotz fortgeschrittener Deutschkenntnisse und der Behandlung aller vier Kasus im Unterricht diese nicht vollständig beherrschen. Daraus lässt sich die didaktische Konsequenz ableiten, dass die richtige Grammatikverwendung, die alle Kasus umfasst, erst ab einem bestimmten Niveau erfolgreich ist (Fekete 2016: 213). Die didaktische Empfehlung lässt sich hier von der Teachability Theory von PIENEMANN ableiten. Er empfiehlt die Orientierung an den natürlichen Erwerbsphasen. Wenn ein Lerner keinen Genitiv benutzt, wie es in den 46 Lernertexten der Fall ist, lässt sich davon ausgehen, dass der Genitiv noch nicht beherrscht wird. Übungen dahingehend könnten daher eine Überforderung darstellen (Fekete 2016: 213). Zudem könnte je nach Möglichkeit bei der Kasusvermittlung der Vergleich weg von der englischen Sprache hin zu einer indischen Sprache mit Kasus-System gesucht werden.

Ein weiterer Vorschlag zur Verwendung des Kasus stammt von BALLESTRACCI. Seiner Meinung nach soll die Phasenfolge nur für die Messung der Befunde und nicht im tatsächlichen Unterricht verwendet werden (Ballestracci 2007). FEKETE schlägt in ihrer Arbeit als didaktische

Konsequenz ein Analyseinstrument vor, das ähnlich wie die Profilanalyse für Wortstellungsmuster nach GRIEBHABER Kasusfehler erkennt. Durch die Einteilung der Lerner in Stufen könnten Defizite aufgedeckt, systematisiert und Fördermöglichkeiten ausgearbeitet werden (Fekete 2016: 213). Da anhand der Morphologie die Sprachstandermittlung wenig aussagekräftig ist, soll die von FEKETE vorgeschlagene Untersuchung lediglich ergänzend zur Förderung des Kasus angewendet werden.

Neue didaktische Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht als Ergebnis einer praxisorientierten Fremdspracherwerbsforschung sind ein erstrebenswertes Ziel. Hierbei von Nutzen ist jedoch zunächst einmal die Zusammenarbeit von Fremdspracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik.

17. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen – Verläufe – Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Allen, K. (2013): The Oxford Handbook of the History of Linguistics. OUP Oxford.
- Al-Rifou, I. (2015): Ability to Acquire a Native-like Accent and the Age Factor, Vol. 13 (1) (Online: [http://www.ajournal.co.uk/HSpdfs/HSvolume13\(1\)/HSVol.13 %20\(1\) %20 Article %206.pdf](http://www.ajournal.co.uk/HSpdfs/HSvolume13(1)/HSVol.13%20(1)%20Article%206.pdf), Zugriff: 12.09.2017)
- Aronin, L. & Laoire, M. O. (2004): Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of ‚multilinguality‘. In: Hoffmann, C. & Ytsma, J. (Hrsg.): Trilingualism in family, school and community. Clevedon: Multilingual Matters, 11–29.
- Asher, J. & Price, B. (1967): The learning strategy of total physical response: some age difficulties. *Child development*, 28, 1219–1227.
- Bahns, J. & Vogel, T. (1992): „Was Hänschen nicht lernt ...“ Der Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen. In: *Lernen in Deutschland 12-1/92*, 20–30.
- Bailey, K. M. (1983): Competitiveness and anxiety in adult second language learning. Looking at and through the diary studies. In: Seliger, H. W. & Long, M. H. (Hrsg.): *Classroom oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 67–103.
- Ballestracci, S. (2007): Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen. (Online: http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf, Zugriff: 06.03.2017)
- Baten, K. & Lochman, K. (2014): Das deutsche Kasussystem im Fremdspracherwerb. Ein Forschungsüberblick. In: *Muttersprache 1/2014*, 1–25.
- Baten, K. (2013): *The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners*. Amsterdam: Benjamins.
- Baumert, J. (2000): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches Pisa-Konsortium. Leske + Budrich, Opladen.
- Baur, R., Goggin, M. & Wrede-Jackes, J. (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. (Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf, Zugriff: 02.08.2017)
- Bausch, K.-R. & Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: *Linguistische Berichte 64/79*, 3–35.
- Bausch, K.-R. (1977): Hilft das Konstrukt der latenten Psychostruktur die Krise der angewandtkontrastiven Linguistik überwinden? In: Christ, H. & Piepho, E. (Hrsg.): *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktik in Gießen 1976*. Limburg, 266–269.
- Bechert, H. & Simson, G. (1979): *Einführung in die Indologie*, 2. Aufl., Darmstadt: GBG.

- Bergman, J. R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: *Qualitative Forschung ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 299-320.
- Bialystok, E. (1978): A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28: 69–84.
- Bleyhl, W. (1989): Sekundäre sprachliche Sozialisation im System einer Institution. In: (K. R. Bausch und H. Christ (Hrsg.): (1990): *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 21–26.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Henry Holt and Co.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer Verlag.
- Bortz, J. (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, 6. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Bresnan, J., Kaplan, R. M. & Stanley, P. Zaehen, A. (1982): Crossserial Dependencies in Dutch. *Linguistic Inquiry* 13. (Online: <http://www.wjh.harvard.edu/~pal/pdfs/pdfs/bresnan-etal82.pdf>, Zugriff: 08.08.2017)
- Brosius, F. (2013): *SPSS 21*. Heidelberg: mitp-Verlag.
- Brown, R. (1973): *A First Language The Early Stages*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Burt, M. K. & Dulay, H. C. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, J. C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95–123.
- Chen, Y. (2005): Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache. (Online: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2005/2575/pdf/YingHuiChen.pdf>, Zugriff: 08.08.2017)
- Chomsky, N. (1972): Verbal Behavior: Identitätshypothese (Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1333660/pdf/jeabehav00145-0085.pdf>, Zugriff: 08.08.2017)
- Clahsen, H. & Meisel, J. M. & Pienemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clahsen, H. (1984): The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development. In: Andersen, R. (Hrsg.): *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House, 219-242.
- Clahsen, H. (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, K. & M. Pienemann (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283–331.
- Clahsen, H. (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.
- Cochrane, R. (1980): the acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adults learning English as a second language. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 331–360.

- Crystal, D. & Fletcher, P. & Garman, M. (1984): *The Grammatical Analysis of Language Disability. A Procedure for Assessment and Remediation*. Victoria: Arnold.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*. 01/2000, Vol. 55, 68–87.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002a): Intrinsic motivation. In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 7886–7888.
- Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (2000): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Dentler, S. (2000): Deutsch nach Englisch – das gibt immer Krieg! In: Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 77-97
- Denzin, N. K. (1970): *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*.
- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie in Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dickinson, L. (1995): Autonomy and motivation. A literature review. In: *System* 23, 165–174.
- Diehl, E. (1999): Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe: Das Genfer DiGS-projekt. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 70, 7–26.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, C. (2009): Lernervarietäten im Sprachunterricht. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39 (153), 60–80.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. In: *Language teaching*, 31, 117–135.
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. In: *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation. Applied Linguistics in action*, 2. Aufl., Harlow: Preason Education.
- Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. In: *Language Learning* 40, 45–78.

- Dörnyei, Z. (2001a): Teaching and researching motivation. Harlow u. a.: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b): Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005): The Psychology of the language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973): Should we teach children syntax? In: Language Learning 23, 245–258.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, J. C. (Hrsg.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, 95–123.
- Eckerth, J. & Riemer, C. (2000): Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen. Interaktion und Kognition im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Edmonson, W. J. (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 88-111.
- Edmonson, W. J. & House, J. (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eppert, F. (1983): E. O. Plauen – Fischfang – Band 1, Bildgeschichten für den Konversations- und Aufsatzunterricht ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert. Ismaning: Hueber.
- Fekete, O. (2016): Komplexität und Grammatikalität in der Lernaltersprache. Eine Längsschnittsstudie zur Entwicklung von Deutschkenntnissen ungarischer Muttersprachler. Münster/New York: Waxmann.
- Filmore, L. (1983): The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. In: Clarke, M. & Handsome, J. (Hrsg.): On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching. Washington, 157–173.
- Flick, U. (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 11–55.
- Flick, U. et al. (2014): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996): The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. In: Studies in Second Language Acquisition 18/3, 299–323.
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Fries, C. C. (1945): Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Ganeshan, V. (1990): Englisch als Mittlersprache im Deutschunterricht in Indien. In: Nickelsen, A.: German studies in India: „Indo-German“. Vol. 1, 1, 1997–13, 3. 1989. Ausgewählte Beiträge aus 12 Jahren indischer Germanistik, Germanistik in Indien. München: Judicium Verlag.
- Gardner R. (1968): Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. In: TESOL Quarterly, Band 2, Nr. 3, 141–150.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1959): Motivational variables in second-language acquisition. In: Canadian Journal of Psychologie, 13 (4), 266–272.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1991): An instrumental motivation in language study. Who says it isn't effective? In: Studies in Second Language Acquisition 13, 52–72.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1993): A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. In: Language Teaching, 26, 1–11.
- Gardner, R. (1985): Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988): The socio- educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. In: Language Learning 38, 101–126.
- Gibson, M. & Hufeisen, B. & Libben, G. (2001): Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. In: Cenoz J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.): Cross Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives (219–234). Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Grießhaber, W. & Rehbein, J. (1992): Kontextualisierte Wortschatzanalyse (KWA). Ziele, Probleme und Verfahren. (ENDFAS Arbeitspapier Nr. 1/1992) (Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tkontextanalyse.pdf>, Zugriff: 08.08.2017)
- Grießhaber, W. (1999a): Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, W. (1999b): Präpositionen als relationierende Prozeduren. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg, 241–260.
- Grießhaber, W. (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache (Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf>, Zugriff: 25.08.2017). Erschienen in: Deutsch in Armenien, Teil 1: 1/2001, 17–24; Teil 2: 2/2001, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband.
- Grießhaber, W. (2002–2006): Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse. (Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html>, Zugriff: 25.08.2017)
- Grießhaber, W. (2002a): Türkisch auf deutscher Grundlage? Schreibprozesse eines Jungen in der schwächeren Sprache Türkisch. In: Peschel, C. (Hrsg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt am Main (u. a.): Lang, 163–178.

- Grießhaber, W. (2002b): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch in Armenien Teil 1: 2001/1, 17–24; Teil 2: 2001/2, 5–15 Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. (Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdazeri.pdf>, Zugriff: 12.09.2017).
- Grießhaber, W. (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. (Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>, Zugriff: 25.08.2017)
- Grießhaber, W. (2006a): Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Projekt „Deutsch und PC“. WWU Sprachenzentrum.
- Grießhaber, W. (2006b): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. B.: Fillibach, 150–167.
- Grießhaber, W. (2007): „und wir faren in die andere seite“ – Der Gebrauch lokaler Präpositionen durch türkische Grundschüler. In: Meng, K. & Rehbein, J. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann, 371–392.
- Grießhaber, W. (2009a): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und zur Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. B.: Fillibach, 115–135.
- Grießhaber, W. (2009b): Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb. In: Schramm, K. & Schröder, C. (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster u. New York: Waxmann, 111–129.
- Grießhaber, W. (2010a): Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg: Fillibach, 17.
- Grießhaber, W. (2010b): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W. (2011): Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose und Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache. In: Köpcke, K.-M. & Noack, Ch. (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 218–233.
- Grießhaber, W. (2012a): Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Wie man eine weitere Sprache erwirbt. Berlin: de Gruyter, 173–193.
- Grießhaber, W. (2012b): Zweitsprachenkenntnisse in Literalität in sehr frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, B. & Knapp, W. (Hrsg.): Sprachstand erheben – Sprachstand erforschen. Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Grießhaber, W. (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Überblick. In: Kompetenzzentrum ProDaZ (Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf, Zugriff: 06.03.2017)

- Grießhaber, W. (2014): Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen für DaF/DaZ. In: Mackus, N. & Möhring, J. (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2012. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 1–20.
- Grießhaber, W., Merkel, S. & Roll, H. (2007): Missverständnisse durch Nutzung latenter kommunikativer Ressourcen und Maßnahmen zu ihrer Vermeidung. Abschlussbericht. Münster: Sprachenzentrum. (Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/lmv/Latente-Missversta%CC%88ndnisse-Schlussbericht-2007.pdf>, Zugriff: 03.08.2017)
- Groseva, M. (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: (Hrsg.) Hufeisen, B. & Lindemann, B., 21-41.
- Grotjahn, R. (1993): Quantitative vs. Qualitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, J. P. & Vollmer, H. J. (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 223-248.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (2002): Der C-Test im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn, R. (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: AKS-Verlag; Band 4, 211–225.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (2006): Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen, Frankfurt am Main: Peter Lang, 243–260.
- Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Henrici, G. (2000): Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs. In: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler, 31–40.
- Henrici, G. (2001): Zur Forschungsmethodologie. In: Vollmer, H.J. Henrici, G. Finkbeiner, C. Grotjahn, R. Schmidt-Schönbein, G. Zydati, W. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12.2, 1–145.
- Hermann, G. (1980): Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. In: English Language Teaching Journal, 34, 247–254.
- Hermann, G. (1978): Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- House, J. (2001): Zur Rolle expliziten Sprachwissens beim Lehren und Lernen des Englischen: eine Pilotstudie. In: Aguado, K. & Riemer, C. (Hrsg.): Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 189–201.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hrsg.) (1991): *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hufeisen, B. & Gibson, M. (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Francheschini, R., Hufeisen, B., Jessner, U. & Lüdi, G. (Hrsg.): *Gehirn und Sprache: Psycholinguistische Ansätze*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 78, 13–33.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (2015): *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2004): *Beim Schwedischlernen ist Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchung zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt (u. a.): Peter Lang. *Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik; Band 95*.
- Hufeisen, B. (1993): Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: *International Review of Applied Linguistics*, 31, 242–256.
- Hufeisen, B. (1994): *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Hufeisen, B. (1998): L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169–184.
- Hufeisen, B. (2001a): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H. J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*; Band 1, 648–653.
- Hufeisen, B. (2001b): Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache – brauchen wir dafür eigene Lehrwerke? In: Funk, H. & Koenig, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: iudicum, 312–323.
- Hufeisen, B. (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7–11.
- Hufeisen, B. (2004): Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: *Fremdsprache Deutsch* 1,31/04, 10–23.
- Hufeisen, B. (2005): Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues. In: Hufeisen, B. & Fouser, R. J. (Hrsg.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 31–45.

- Hufeisen, B. (2006): DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In: Martinez, H. & Reinfried, M. (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 111–122.
- Hufeisen, B. (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies, Band 3, München: iudicum Verlag, 200-207.
- Hufeisen, B. (2011): Interview mit Britta Hufeisen. In: Sorger, B. & Janíková, V. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Tribun EU Brno, 60–68.
- Hug, M. (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of art. In: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003): Maturational Constraints in SLA. In: Doughty, Jessica & Long, Michael H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell, 539–588.
- IGLU-E (2008): Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Hrsg.: Bos, W., Arnold, K. H., Fried, L., Lankes, E. M. & Schwippert, K., Münster u. a.: Waxmann.
- James, C. & Garrett, P. (Hrsg.) (1991): Language Awareness in the Classroom. London/New York: Longman.
- Jessner, U. (1998): Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: B. Hufeisen und B. Lindemann (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 149-158.
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. State-of-the-Art Article. In: Language Teaching 41 (1), 15–56.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language. In: Cognitive Psychology 21,1/89, 60–99.
- Kärchner-Ober, R. (2009): The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch in einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenburg.
- Kenneth, H. & Pienemann, M. (1995): Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K. & Hirsch, J. (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: Nature 388/10. July 97, 171–174.
- Kirchner, K. (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9, 37.
- Kjär, U. (2000): Deutsch als L3. Zur Interimssprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen L2). In: Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg, 77–97.

- Klein Gunnewiek, L. (2000): Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache. Amsterdam: Rodopi.
- Klema, B. (2006): Und sie vergleichen doch. Eine Befragung unter japanischen Deutschlernern zu Englisch als erster Fremdsprache. In: *Info DaF* 33/4, 344–352.
- Kleppin, K. (1990): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch, K. R. & Heid, M. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer, 79-92.
- Kleppin, K. (2005): Motivation im DaF-Unterricht in Japan. Lektorenfachseminar in Naruto 2005.
- Klieme, B. & Beck, B. (2007): DESI-Konsortium: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse; Band 2, Weinheim: Beltz Pädagogik 2008.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. & Scarcella R. C. & Long, M. A. (1982): *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krumm, H. J. & Legutke, M. (2001): Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*; 2. Halbband, Berlin (u. a.): de Gruyter, 1123–1139.
- Krumm, H. J. (1989): Die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für Erforschung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 92.
- Krumm, H. J. (1990): Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache: In: *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer, 93-104.
- Kuhberg, H. (1987): *Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit den Ausgangssprachen Türkisch und Polnisch – eine Longitudinaluntersuchung*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kuhberg, H. (2001): Zweitspracherwerb als prädestinierte Entwicklung III: der behavioristische Ansatz. In: Helbig u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, 654–663.
- Kwakernaak, E. (2002): Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 156–166.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Lalande, J. (1997): *Verbstellung im Deutschen und Französischen. Unter Anwendung des CAD-basierten Expertensystems*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lambert, W. E. (1961): *A study of the roles of attitudes and motivation* (Online: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015001343568;view=1up;seq=159>, Zugriff: 12.06.2017)

- Lenneberg E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lindemann, B. (2000): „Da fällt mir immer zuerst das englische Wort ein.“ Zum Einfluss der ersten Fremdsprache beim Übersetzen ins Deutsche. In: Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 57–67.
- Luchtenberg, S. (1997): *Language Awareness: Anforderungen an die Lehrkräfte und ihre Ausbildung*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 26*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 111-126.
- Luchtenberg, S. (2006): *Language Awareness*. In: Jung, U. (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang, 370–374.
- Luchtenberg, S. (2008): *Language Awareness*. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren*, 107–117.
- Lüders, C. (2000): *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, 384–401.
- Lüders, C. (2012): *Qualitative Forschung ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Lutjeharms, M. (1999): *Tertiärsprachen und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken*. In: *Fremdsprache Deutsch. Heft 20*, 7–14.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989): *Anxiety and Second-Language Learning. Toward a Theoretical Clarification*. In: *Language Learning 39 (2)*, S. 251–275.
- Marx, N. (2000): *Denglisch bei nicht-europäischen Muttersprachlern? Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (Online: <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/630/606>, Zugriff: 20.10.2017)
- Marx, N. (2004): *Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb*. In: Hufeisen, B. & Marx, N. (2004): *Beim Schwedischlernen ist Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchung zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang.
- Masgoret, A. & Gardner, R. (2003): *Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. In: *Language Learning, 53*, 123–163.
- Mayring, P. (2001): *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. *Forum Qualitative Sozialforschung, 2(1)*, Art. 6. (Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110Auf>, Zugriff: 21.08.2017)
- Meerholz-Härle, B. & Tschirner, E. (2001): *Processability Theory: Eine empirische Untersuchung*. In: Aguado, K. & Riemer, C. (Hrsg.): *Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Hohengehren: Schneider Verlag, 155-175.

- Meisel, J. (1986): Word order and case marking in early children language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: *Linguistics* 24, 123–183.
- Meisel, J. (2011): *First and Second Language Acquisition*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Meißner, F. J. & Burk, H. (2001): Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 1, 63–110.
- Meißner, F. J. (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.–6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer, 172–187.
- Meißner, F. J. (2004a): „Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen“. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.): *Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 148–162.
- Meißner, F. J. (2004b): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, H. G. & Rutke, D. (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39–66.
- Meißner, F. J. (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125–145.
- Merkelbach, C. (2003): Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluss des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. In: *Info DaF* 30/6, 541–548.
- Mißler, B. (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mißler, B. (2000): Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning strategies. In: Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 7–21.
- Mommsen, W. (1990): *Das Ende der Kolonialreiche. Dekolonisation und die Politik der Großmächte*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 47–66.
- Morkötter, S. (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner, G. (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K. et al. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 15–21.

- Noel, Pelletier, Clement, R. & Vallerand, R. (1999): Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: *The Modern Language Journal*; Band 83, 23–34.
- Ohmen Welke, I. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn (etc.): Schöningh, 45–52.
- Padros, A. (2011): Leitung Bildungskoooperation Deutsch Head of Educational Services, Goethe Institut Delhi Indien auf einer Tagung in Taschkent November 2011.
- Padros, A. (2013): Goethe Institut New Delhi, 08.11.2013.
- Patkowski, M. S. (1980): The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In: *Language Learning* 30/80, 449–472.
- Pienemann, M. & Keßler, J. U. & Roos, E. (Hrsg.) (2006): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Pienemann, M. (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, M. (1986a): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: *Multilingual Matters*, 23–76.
- Pienemann, M. (1986b): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1.3, 86, 52–79.
- Pienemann, M. (1987): Determining the influence of instruction on L2 speech processing. In: *Australian Review of Applied Linguistics*, 10, 83–113.
- Pienemann, M. (1998): *Language Processing and Second language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37/02, Koblenz, 3-26.
- Pienemann, M. (2005): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (2007): *Processability Theory*. In: Van Patten, B. & Williams, J.: *Theories in Second Language Acquisition, An Introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 137–154.
- PISA (2015): *Results (Volume I). Excellence and Equity in Education*. OECD.
- Porst, R. (2008): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raatz, U. & Klein Braley, C. (2002): Introduction to language testing and to C-Tests. In: James, A. Colemann, Grotjahn, R. & Raatz, U. (Hrsg.): *University language testing and the C-Test*. Bochum: AKS-Verlag, 75–91.
- Rehbein, J. & Griebhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67–119.

- Rieger, C. L. (1999): Lernstrategien im Unterricht, Deutsch als zweite Fremdsprache, in: Fremdsprache Deutsch 20, 12–14.
- Riemer, C. (1997a): Empirische Forschungsmethoden. Einige Überlegungen zur qualitativen und quantitativen Methodologie. In: Demme, S. & Henrici, G. (Hrsg.): Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur ... Dokumentation des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung“. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, 34–47.
- Riemer, C. (1997b): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider.
- Riemer, C. (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. (Hrsg.) (2001): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Riemer, C. (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, J. & Von der Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 49–82.
- Riemer, C. (2006): Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Motivation Revisited. In: Küppers, A. & Quetz, J. (Hrsg.): Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik, 12. Münster: LIT-Verlag, 35–48.
- Riemer, C. (2010): Motivation. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hallet, W. & Königs, FG (Hrsg.), Seelze-Velber: Kallmeyer: 168–172.
- Rost, J. (2003): Zeitgeist und Moden empirischer Analysemethoden. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal). (Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/723/1564>, Zugriff: 06.03.2017)
- Rost-Roth, M. (2010) (Hrsg.): DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg: Fillibach.
- Saudan, V. & Sauer, E. (2007): Ja ling Suisse, ein SchweizerPilot-Projekt. In: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sauer, H. (1989): Die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für die Praxis und die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Zum Englischunterricht an Grund- und Hauptschulen und zur Problematik von Stufenlehrer und Stufendidaktik. In: Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Tübingen, 113.
- Schiefele, U. & Csikszentmihalyi, M. (1993): Interest and the quality of experience in classrooms. München: Universität der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- Schmidt, R. (1990): The Role of consciousness in second language learning. In: Applied Linguistics, Vol. 11, No. 2, Oxford University Press 1990. (Online: [http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT %20The %20role %20of %20consciousness %20in %20second %20language %20learning.pdf](http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf), Zugriff: 21.08.2017)
- Schmidt, R. (1994): Deconstructing Conciousness in Search of Usefull Definitions for Applied Linguistics. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (1997), 3.

- Seliger, H. (1983): The language learner as linguist: of metaphors and realities. In: *Applied Linguistics A*, 179–191.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: *IRAL* 10/1972, 209–231 (wiederabgedruckt in: Richards, J. C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 31–54).
- Skinner, B. F. (1953): *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Slavoff, G. R. & Johnson, J. S. (1995): The effects of age on the rate of learning a second languag. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1–16.
- Snow, C. E. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978): The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In: *Child Development XLIX/4*, 1114–1128.
- Sorger, B. & Janíková, V. (2011): Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch (21-28). *Tribun: EU Brno*.
- Srinivasan, A. (2003): Mehrsprachigkeit – Eine indische Perspektive. *Babylonischer Turm oder Sprachgewandtheit?* (Online: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf>, Zugriff: 27.08.2017)
- Srinivasan, A. (2004): Interkulturelles Konzept beim Fremdsprachenerwerb, zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem DaF-Lehrwerk für indische Lerner der Altersgruppe 19–24. In: *Info Daf. Information zu Deutsch als Fremdsprache Nr. 4*, 31. Jahrgang August 2004.
- Stangl, W. (2017): Grundbegriffe des Empirismus. (Online: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/EmpirismusGrundbegriffe.shtml>, Zugriff: 16.03.2017)
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 319–331. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Strong, M. (1984): Integrative motivation. Cause or result of successful second language aquisition? In: *Language Learning* 34, 1–14.
- Targonska, J. (2004): Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. In: *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich*. In: Hufeisen, B. & Marx, N (Hrsg.): *Frankfurt am Main: Peter Lang*, 117-136.
- Wazel, G. (1989): Die Lerner-Lehrer-Beziehung als wichtige institutionelle Bedingung für einen effektiven Fremdsprachenunterricht. In: *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen*. Tübingen, 136.
- Webersik, J. (2015): *Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe (DaZ-Forschung; 9)*. Hrsg. Ahrenholz B. et al. Lüneburg: DeGruyter.
- Williams, M. & Burden, R. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Winters, O. & Seipp, B. & Ralle, B. (2012): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann.

- Wolff, D. (1997): Zur Förderung von Sprachbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11.
- Wolff, D. (2007): Bilingualer Unterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. Fremdsprachen Lehren und lernen (FLuL) 36, 22–30.
- Zapp, F. J. (1983): Sprachbetrachtung im lexikalischen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb. In: Der fremdsprachliche Unterricht 17, 195.

Online-Ressourcen

http://www.gategermany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/Laenderprofil_Indien.pdf
(Zugriff: 25.08.2017)

<http://www.evs-translations.com/blog/de/sprachen-indien/> (Zugriff: 25.08.2017)

<http://www.sueddeutsche.de/bildung/sprachunterricht-an-indischen-schulen-hindi-englisch-deutsch-1.1608869> (Zugriff: 06.03.2017)

https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/StADaF_DE_2012.pdf (Die Deutsche Sprache in der Welt) DAAD (Zugriff: 06.03.2017)

<http://timesofindia.indiatimes.com/news/TOI-manifesto-An-agenda-for-the-new-government/articleshow/31973967.cms> (Zugriff: 06.03.2017)

http://crossasia-repository.ub.uni-heidelberg.de/1162/1/Dharampal_Ludwig_2009.pdf

<https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> (Zugriff: 06.03.2017)

<https://www.klett.de/alias/1041647> (Zugriff: 03.08.2017)

<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0261444807004739> (Zugriff: 03.08.2017)

18. Abkürzungsverzeichnis

Akk.	Akkusativ
AUX	Auxiliar Hilfsverb
COS	Canonical Order Strategy
CO	Contrastive Analysis
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DiGS	Deutsch in Genfer Schulen
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
EPA	Erweitertes Partizipialattribut
ES	Erwerbsstufen
E1	Deutsche Wörter die dem Englischen lautlich ähnlich sind
E2	Deutsche Wörter die dem Englischen lautlich nicht ähnlich sind
GI	Goethe-Institut
HMI	Human-Machine Interface
IFS	Initialisation- Finalisation Strategy
IGCSE	International General Certificate of Secondary Education
IL	Interlanguage
ILA	Interlanguage-Analyse
Kn	Kursteilnehmer
KV	Kendriya Vidyalaya Sangathan
L1	Muttersprache
L2	Englisch
L3	Deutsch
LFG	Lexikalisch-Funktionale Grammatik

LA	Language Awareness
LAD	Language Acquisition Device
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität
MOD	Modal
msE	minimale satzwertige Einheiten
NL	Native Language
NP	Nominalphrase
O	Objekt
P	Präposition
p-Wert	Signifikanzwert
SCS	Subordinate Clause Strategy
SILL	Strategy Inventory for Language Learning
SLA	Second Language Acquisition
SVO	Subjekt/Verb/Objekt
TL	Target Language
ZISA	Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter

19. Anhang

Im Anhang dieser Arbeit wird aus Platzgründen nur die verkürzte Fassung der Untersuchungsmethoden exemplarisch wiedergegeben.

Anhang A: Bildergeschichten

Quelle: plauen, e.o. (Ohser, Erich) 2000

Jagdeifer und Reue



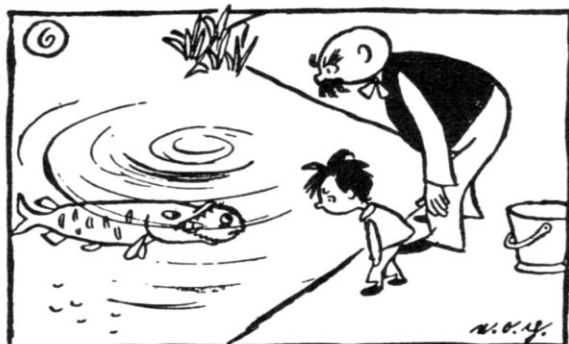
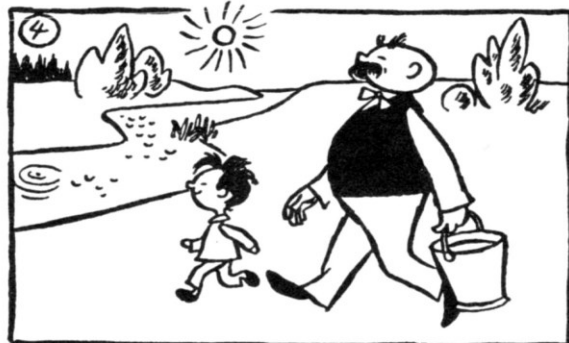
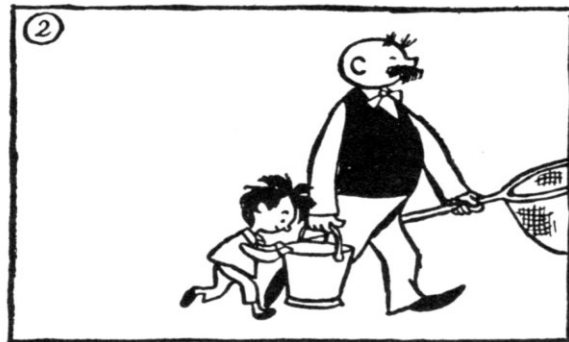
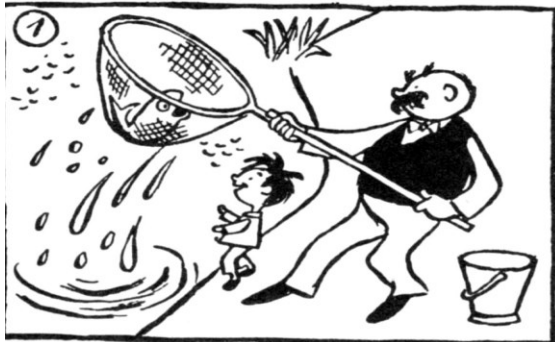
Titel: *Jagdeifer und Reue*

Diese Bildergeschichte wurde als Elizitierungsinstrument der indischen Probanden eingesetzt. (Kapitel 7.4.1).

Quelle: plauen, e.o. (Ohser, Erich) 2000

Titel: Fischfang

Diese Bildergeschichte wurde als Elizitierungsinstrument der indischen Probanden eingesetzt.
(Kapitel 7.4.1).



Anhang B: Lernertexte DaF

Text: *Fischfang* 1 (exemplarisch für die Erwerbsstufe 1, Korpus Deutsch/Schule) (TaMK1)

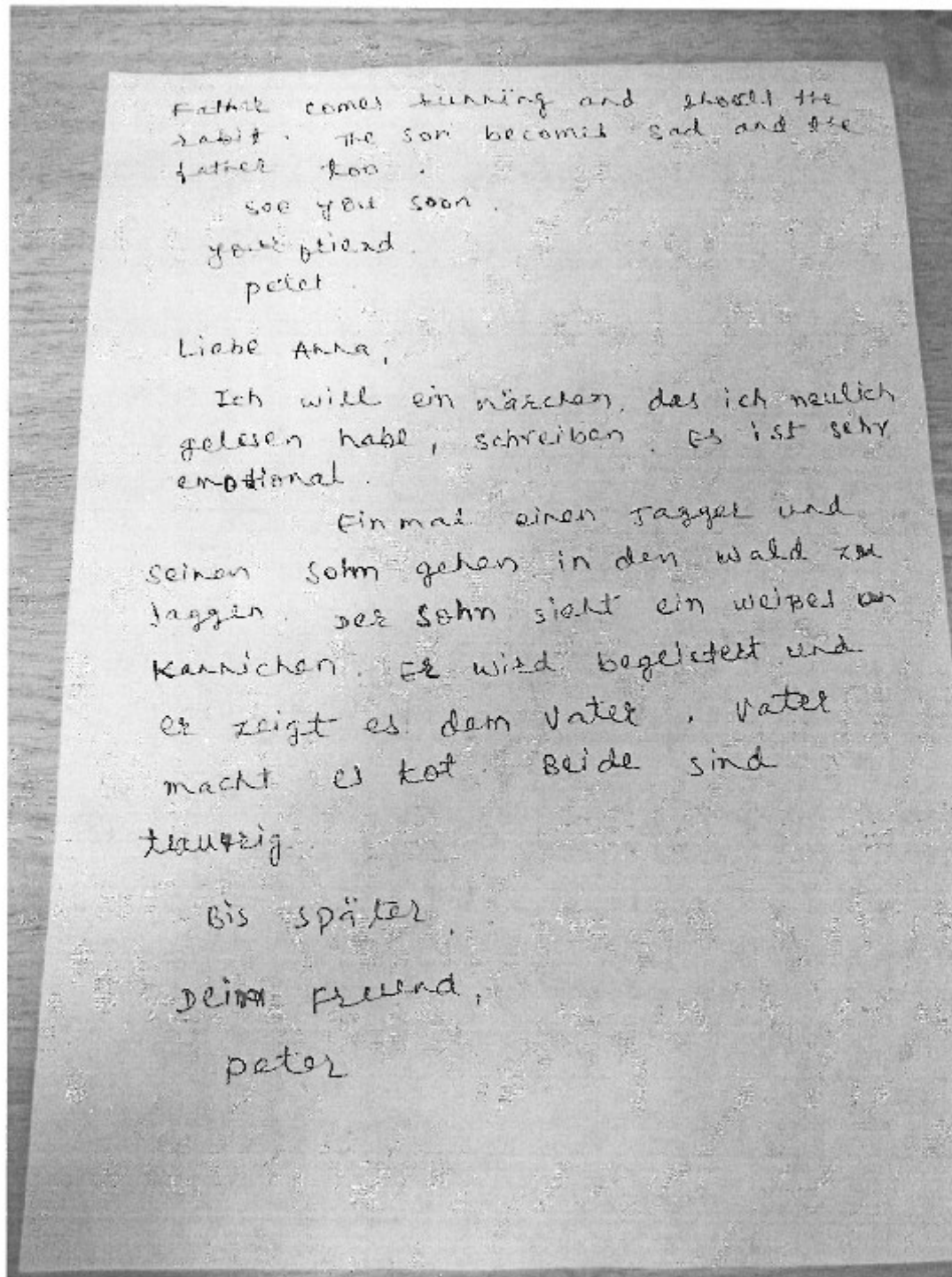
22.9.2017

TaMK1.15012.jpg

1. 2. 3. 4. 5. 6.

Please do not write over the ending of the film.

Story: *Ich liebe Tiere*
 Ich liebe Tiere sehr und ich fange sie auch.
 Ich fange sie mit einem großen Netz.
 Ich bringe sie nach Hause.
 Ich liebe Tiere.
 Am Montag habe ich eine große Grube gemacht.
 Ich bin mit einem großen Netz gefahren.
 Eine große Fische gefangen.
 Sagt: "Ich fange sie heute!"
 und ich fange die Fische.
 Ich liebe Tiere.
 Ich liebe Tiere.



22.8.2017

ShLK12,24G.jpg

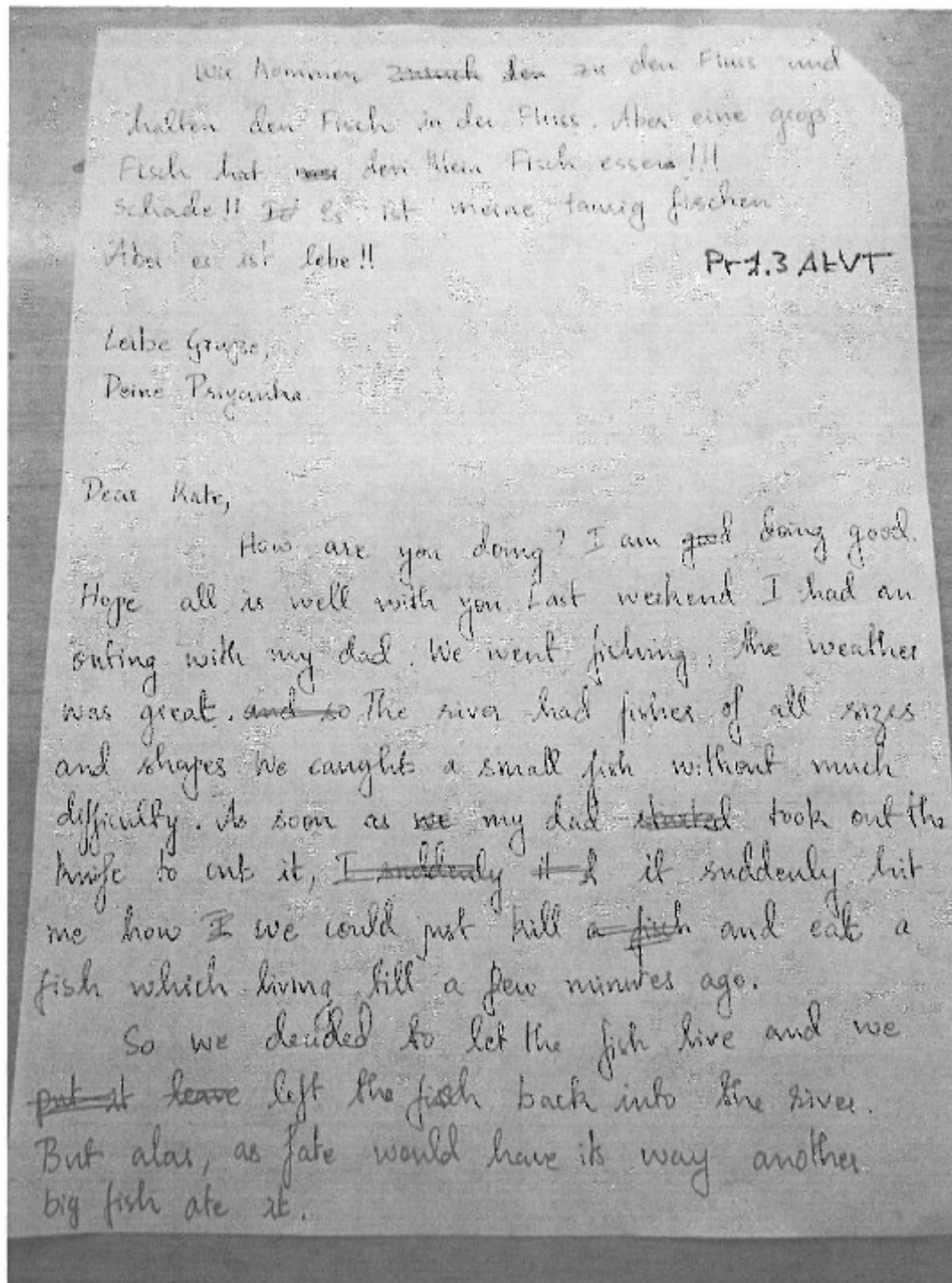
Jagdeifer und Reue

Please do not write over the ending of the frame.

3.11.11

Story:

Liebe Anna,
Wie geht es dir? Mir geht es gut. Wie war deine Sommerferien? Wie ich habe viel Spaß in meinen Ferien. Ich habe meinen Onkel besucht, der in der Wald lebt. Es gibt viele Tiere da. Mein Onkel ~~hat~~ ^{liebt} die Tiere sehr. Einmal fand ich ein Kännchen hinter ein Baum. Mein Onkel ^{hat} ^{es} ^{mir} ^{gegeben} geschehen. Das Kännchen ^{war} ^{tot} ^{am} ^{Tat} ^{war} ^{besitz} ^{sehr} ^{krank} ^{aber} ^{dann} ^{finden} ^{wir} ^{dass} ^{das} ^{Kännchen} ^{erst} ^{verletzt} ^{hat}. ^{Da} ^{betet} ^{das} ^{macht} ^{uns} ^{nur} ^{sehr} ^{fehl} ^{und} ^{nicht}



NATIONAL

Jagdeifer und Reue

Please do not write over the ending of the frame.

Story: Bangalore
d. 10.2014

Dear Carol,

I hope you have had a good vacation so far. I have had fun here, but today has not been a good day. I went to the forest with my Grandpa in the morning. I was so excited to see all the animals in the woods.

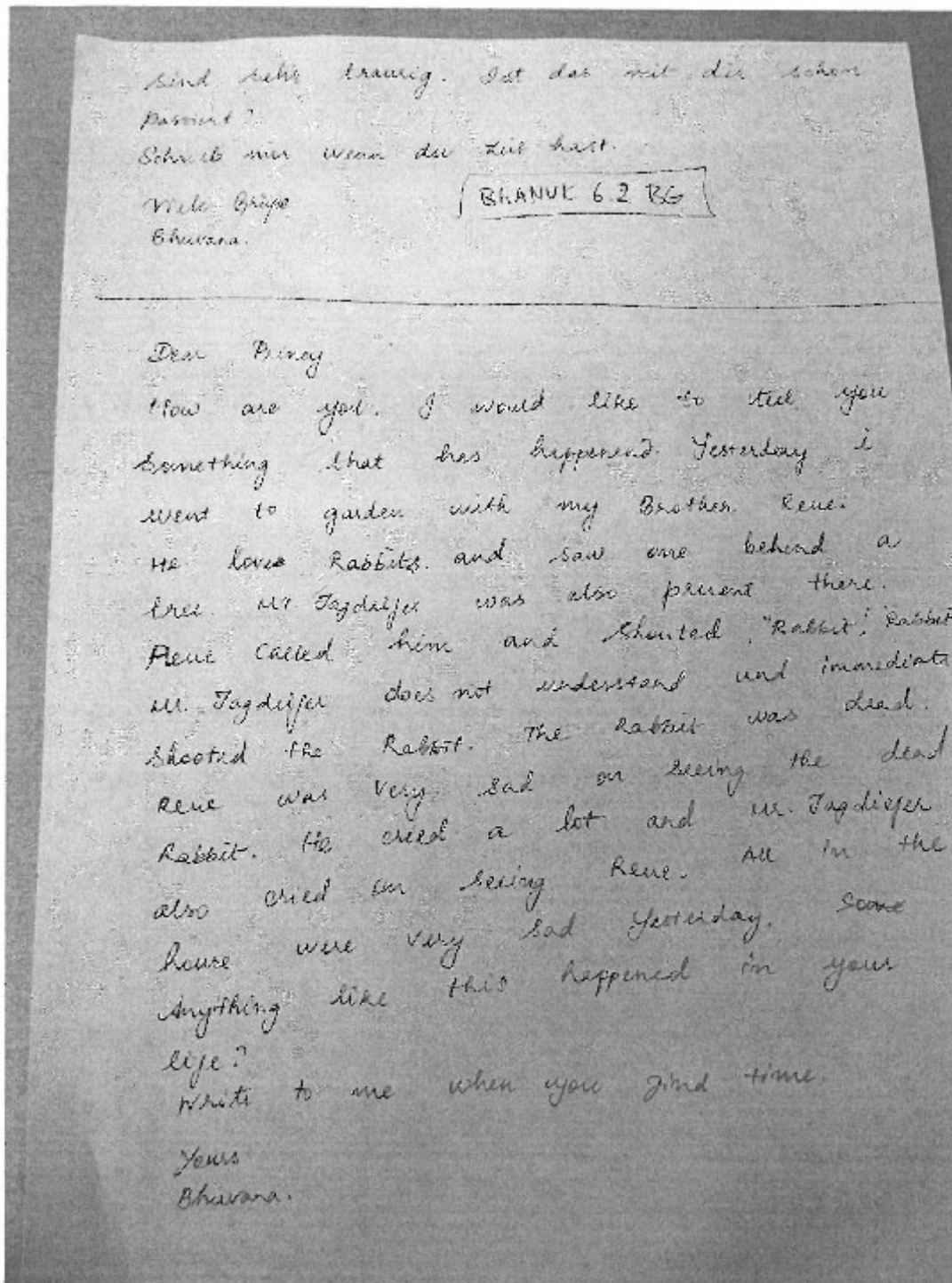
Towards the end of our trip I was thrilled to see a hare and called my Grandpa to show him. Grandpa took aim immediately and shot the rabbit/hare down.

We are to eat stuffed rabbit for supper. I haven't stopped crying since Grandpa shot the hare. I think, I'm going to ~~the~~ convert to

Text: *Jagdiefer und Reue* 4 (exemplarisch für die Erwerbsstufe 4, Korpus Englisch) (BhANUK6)

22.8.2017






BhANUK7.SBQ.jpg



Anhang C: Fragebogen I Lehrerinnen

The data acquisition will be anonymous. No disadvantage will follow your answers so please be honest.

Personal Data

1. Class:
2. Birth year:
3. Mother tongue:
4. Where are you from?
 - India
 - Germany
 - Another country
5. School you are working in at the moment?
6. Are there any German Institutions close to your work? (Language Departments etc.)
7. For how many years have you been in the same institution now?
 - Less than one year
 - More than one year
 - More than three years
 - More than five years
 - More than ten years
8. Did you study German at the University/College?
 - Yes
 - No
9. Where did you study German?
10. How would you rate your state of knowledge in German?
 - Very little**      **Very good**

11. How would you rate your state of knowledge within the European Framework of Languages for References in German?

A1

A2

B1

B2

C1

C2

Nothing at all

I am not sure

12. How would you rate your state of knowledge in English?

Very little



Very much

13. How would you rate your state of knowledge within the European Framework of Languages for References in English?

A1

A2

B1

B2

C1

C2

Nothing at all

I am not sure

14. Have you ever been to Germany for educational purpose?

Yes

No

15. Have you ever been to Germany for other purpose?

Yes

No

16. Are you in contact with any German speaking teacher?

Yes

No

In the classroom

17. How many different mother tongues are spoken in your German class?

- a) One, which one
- b) More than one, which ones
- c) More than five, which ones

18. Are you using any other language than German in the classroom?

Yes

No

19. Do you think that your students understand you when you speak German?

Very little



Very much

- I have to explain it in another language after I have given an instruction in German (if you do so, which language _____?)

In your last German lesson

(While answering the following questions, please think one of your last lessons)

20. Did you sit with individual students and discuss their school work?

Yes

No

21. How many times during the last month did you sit with individual students and discuss their school work?

At least once in the last session

More than once

More than two times

22. Did the students have the opportunity to provide feedback about the course of training?

Not at all

Very little

To some extent

Yes

23. Did all students in your class actively participate using the foreign language?

No

Very little

To some extent

Yes

24. Did the students work together in groups?

Not at all

Some did

Yes

25. Did the students help each other?

Not at all

Very little

To some extent

Yes

If yes name an example please how:

26. Did you give your students the opportunity to use the foreign language in functional situations during the last lesson?

Yes

No

27. Did you work with Learning Software?

Yes

No

28. What Learning Software did you use?

Audio DVDs/ CDs

Audio Books

Audio Games

Material to practice what the students learned in class

Learning platforms

At your school

29. How many German teachers are employed at your school?

Only one

More than one

More than three

More than five

30. Do they all have the same level of proficiency?

Yes

No

31. Do the German teachers talk to one another about the classes?

Yes

No

32. Did you assist each other and give each other advice in the last month?

At least ones

More than ones

Regularly

We never do this

33. Do you regularly exchange data or materials with your colleagues?

Yes

No

34. Approximately how many computers do you have at your school for teacher?

Only one

More than one

More than three

More than five

I do not know

35. Approximately how many computers do you have at your school for students?

- Only one
- More than one
- More than three
- More than five
- I do not know

36. Approximately how many of the computers are available for your academic staff?

- Only one
- More than one
- More than three
- More than five
- I do not know

37. How many of these computers are connected to the Internet?

- Only one
- More than one
- More than three
- More than five
- I do not know

38. Do you have enough computers for all teachers?

- Yes
- No

39. Is there a blackboard in every class that you teach?

- Yes
- No

40. Is there chalk available?

- Yes
- No

41. Do you have the possibility to make photocopies?

Yes

No

42. Are there copiers for the teachers to make photocopies?

Yes

No

43. Are there enough books available for each student?

Yes

No

Most of the times

Sometimes

44. Which educational books are you using?

45. Is there enough learning material for your teaching?

Yes

No

46. Do you miss something important?

47. How many times were you playing a game that included the German language in your class during the last month?

Once

More than once

More than three

More than five

Never

48. If you did can you name three games

49. During the last year, have any of the following methods been used to monitor the practice of teachers at your school?

	Never	1–2 times	3–4 times	More than 5 times
Tests or assessments of student achievement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teachers review (of lessons, plans, assessments, instruments)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Principal or senior staff observation of lessons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observations of classes by inspectors or other persons external to the school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultation among the teachers about the lessons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Please take your time to fill out the following questions:

50. What do you like about your institution?

51. What do you think needs/has to change?

52. What would you change about your way of teaching?

53. If you are aware of it, how come you have not changed it yet?

54. Do you think your students learn from your teaching?

Yes

No

Most of the times

I do not know

That is a difficult question

In the questions 55.1-55.6 what is the main cause that keeps children from learning in your opinion?

55.1 Too many children in class.

No 😞 😞 😐 😊 😄 **Yes**

55.2 Too little teaching material.

No 😞 😞 😐 😊 😄 **Yes**

55.3 Too many children that need special coaching.

No 😞 😞 😐 😊 😄 **Yes**

55.4 Is there a Lack of German influence in students' life?

No 😞 😞 😐 😊 😄 **Yes**

55.5 Is the curriculum inadequate?

No 😞 😞 😐 😊 😄 **Yes**

55.6 Is there a lack of German language in the classroom?

No 😞 😞 😐 😊 😄 **Yes**

Teaching material

56 The teaching material in my school is compatible for children.

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

57 The teaching material provides too little transfer exercises.
(Exercise where you practice the theory)

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

58 The exercises are too far away from reality.

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

59 The material is too old.

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

60 The material has NO relation to the computer.

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

61 The learning material is not motivating.

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

62 The Exercises encourages autonomous learning.

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 Very much


63 The books instruction is mostly in German.

No 😞 😞 😐 😊 😄 Yes

64 The books have a minimum of intercultural competence.

No      Yes

65 The influence of the teaching material in a foreign language is very strong.

No      Yes

66 Which issues do you think are questionable in the educational books your school is using?

67 Please judge the book you are regularly using

Not good      Very good

68 Would you use it again?

Yes No

69 The students have a better writing skills in English than in their mother tongue

No      Yes

Thank you very much for your time and participation!

If you have further recommendations please do not hesitate to use the space below:

Anhang D: Fragebogen II Lehrerinnen

Die folgenden Interviews wurden zu besseren Orientierung in der Arbeit nummeriert und beziehen sich auf die Befragung in Kapitel 13.

Lehrerin A

1. Was verstehst du unter Sprachbewusstheit (language awareness)?

Darunter verstehe ich 3 verschiedene Sachen.

- 1) Auf der einen Seite für meine Schüler die kommunikative Seite der Sprache also in welchem Kontext werde ich diese Sprache anwenden. Welche Redemittel brauche ich eigentlich um zu sagen was ich sagen will.
- 2) Die korrekte Sprache. Hier geht es um Morphologie, wie bilde ich einen Satz, worauf muss ich bei Nebensätzen achten, wie kann ich einen Satz in eine Frage umwandeln, also die Regeln einer Sprache
- 3) Die Kultur, das heißt die interkulturelle Seite und die Verbindung zwischen mehreren Sprachen. Was kann ich, was darf ich, muss ich sagen in unterschiedlichen Situationen oder darf ich nicht sagen. Da kommt meiner Meinung auch Landeskunde und interkulturelle Kompetenz dazu.

2. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf Lernverhalten der Schüler?

Ja, absolut weil der Schüler sich mit der Zielsprache auseinandersetzen muss und das auf den drei vorher erwähnten Ebenen.

- 1) in welcher Situation benutze ich die Sprache
- 2) ist es korrekt genug und
- 3) welche interkulturellen Feinheiten muss ich bedenken

3. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf die Motivation der Schüler?

Ich glaube eher, dass es darauf ankommt, was der Schüler mit der Sprache machen will? Will er es als Pflichtfach machen oder ist es ein Wahlfach.

Zum Beispiel um ein Visum zu bekommen und dadurch ist die Motivation begrenzt, denn man braucht dann nur ein bestimmtes Niveau. Angestellte bei Deutschen Firmen lernen die Sprache, weil sie vielleicht in multikulturellen Teams arbeiten. Sie wollen wissen, was die Deutschen sagen. Wenn mein Chef Deutscher ist und das Team aus Deutschland ist und wir in einem Meeting auf Deutsch reden, will ich ja wissen, worum es geht oder die Angestellten wollen den Umgang mit den Deutschen am Arbeitsplatz.

Studenten lernen Deutsch, weil sie in Deutschland studieren wollen und sie müssen mindestens B1 Niveau erreichen. Manche wissen noch nicht was sie mit der Sprache machen, das sind Leute die dann vielleicht keine große Sprachbewusstheit mitbringen.

Ich glaube das Sprachbewusstheit ist manchmal ein Hindernis.

Typisch Indisch ist zum Beispiel, wenn man alles wissen will: Grammatische Strukturen und regeln genau erfragt. Mit welchen Nomen kann ich Maskulin 2 benutzen. Aber meines Erachtens ist das manchmal ein Hindernis. Weil man alles analysiert. Es gibt unterschiedliche Lernertypen. Manchmal verpasst man die Chance in der Zielsprache zu sprechen und zu kommunizieren, weil man nur Regeln hinterherläuft. Wenn ich als Lehrer die Entwicklung sehe. Früher da war es grammatisch basiert, und mit diesen Drillübungen. Immer alles nur geübt, geübt, geübt und in einer Situation angewendet. Aber Deutsch als Fremdsprache hat sich geändert, insofern, dass man keine korrekten Sätze mehr schreiben muss. Man bekommt eher mehr Punkte, weil du in einer Situation die richtige Kommunikation benutzt hast- obwohl man nicht alles versteht! Grammatik wurde früher nur getestet (Sprachbausteine-) aber

nun wird Grammatik getestet in dem man einen Brief schreiben soll- oder das du Fragen kommunizieren kannst!

Nur noch in den höheren Stufen B2 werden Punkte dafür abgezogen, wenn man Fehler macht. Als ich Studentin war wurde die Grammatik getestet.

4. Inwiefern hängt der Begriffe Sprachbewusstheit mit den Begriffen Kultur und Sprache zusammen?

Interkulturelle Aspekt der Sprache. Es hat mit Mehrsprachigkeit zu tun. In dem das ich meine Sprache und mindestens eine Sprache- meine Muttersprache spreche und davon gehe ich aus und schaue gibt es da Unterschiede in meiner Muttersprache und der Zielsprache und dann schaue ich wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede. Ich persönlich nehme dann Englisch und schaue wo sind Unterschiede zwischen der Muttersprache und Deutsch. Wenn wir in Indien überhaupt auf einer Sprache sprechen muss es Englisch sein.

Interkulturelle Kompetenz: Beispiel zwischen Hindi und Deutsch- DU und SIE gibt es auf den meisten indischen Sprachen. Nur: wie oder wann man es benutzt unterschiedlich ist in vielen indischen Sprachen. Beispiel: Marathi, meine Muttersprache. Ich habe meinen Vater gesiezt aber dutze mit meiner Mutter. Mit meiner Großmutter dutze ich, mit meinem Großvater sietze ich. Da ist meine Sprache eine Störung und keine Hilfe beim Deutschlernen. Ich müsste dann mit meinem Vater dutzen, würde ich mit ihm auf Deutsch reden und auf Marathi sietzen.

Dieses Konzept bespreche ich dann im Unterricht nicht auf Englisch, weil du und Sie kein Thema ist auf Englisch, sondern schaue ich, in welcher Sprache ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede finde, damit sie es sich merken können und richtig anwenden können und keine Fehler dabei machen würden!

Ich erkläre etwas auf Englisch, wenn ich weiß, dass sie es genau richtig verstehen und nicht missverstehen- aber nur in dem Fall.

An der Deutschlehrausbildung liegt es nicht – also es ist erlaubt, als Lehrer ab und zu mal auf Englisch zu sprechen- besonders im A1 Niveau. Es gibt inzwischen einen neuen Ansatz: mehr als man früher durfte. Es ist keine Schande mehr, wenn man etwas auf Englisch/ auf der Muttersprache erklärt. Viele Lehrer neigen oft dazu, nur auf Deutsch zu reden. Und das wird von den Studenten manchmal als Nachteil betrachtet- die sagen „Bitte auf Englisch „, und ich sage warum? Wenn du es mit Gestik und Mimik verstehen kannst warum brauchen wir dann eine andere Sprache.

Wenn jemand sagt: Kannst du es Buchstabieren? Dann sage ich immer: nein die Lehrerin ist dumm, wenn ihr gut hört wie ich ausspreche, solltet ihr eigentlich keine Probleme haben. Und die meisten bekommen es mit und sie können das schreiben und wenn sie so etwas machen haben sie ein Erfolgserlebnis. Ah ich kann das.

5. Was denkst du zu folgender Aussage: Sprachbewusstheit beginnt mit Lehrerbewusstheit?

Ja, ich habe es so verstanden, dass beide ihre eigene Sprachbewusstheit haben und dann gibt es einen Dialog zwischen den Bewusstheiten, aber wenn du meinst, dass der Lehrer zu Beginn Sprachbewusst ist dann ist das richtig.

Der Lehrer fordert den Schüler und gibt sein Wissen weiter. Denn wenn er schon zweisprachig ist und weiß, wo der Schuh drückt, in welchem Kontext. Und daher habe ich auch öfter von meinen Studenten gehört. Ich weiß, wo der Lernprozess ist, ich habe ihn durchlebt, ich weiß, wo es Probleme geben können, besser als eine Deutsche, denn die haben den Lernprozess nicht durchgemacht.

6. Spielt sprachliche Vielfalt (language variety) in deiner Klasse eine Rolle?

Ja, weil die meisten 2 oder 3 sprachig sind. Als Lerner egal wie oft du mir sagst, das ich nur auf Deutsch denken muss, ich mache es nicht, besonders in den Anfängerstufen und im Hintergrund denke ich in anderen Sprachen und diese Sprache versuche ich ständig ins Deutsche zu übersetzen. Da wir meistens 2 oder 3 sprachig aufgewachsen sind- spielt es eine große Rolle.

7. Würdest du sagen, dass Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit zusammenhängen?

Ja, also wenn ich nur 2 Sprachen kann dann ist meine Sprachbewusstheit nicht so groß, wenn ich mehr als eine kann, ist sie grösser, weil ich weiß, dass es unterschiedliche Sprachen gibt, die unterschiedliche Regeln haben.

8. Sprachbewusstheit ermöglicht die Auseinandersetzung mit Sprache

Ja ich stimme zu. Insofern, das ich meine Sprache kann und jetzt lerne ich eine andere, ich versuche zu sehen: inwiefern ähneln sich diese Sprachen und so lerne ich diese Zielsprache und daher kommt diese Auseinandersetzung mit meiner eigenen Sprache.

9. Fördert die Bewusstmachung (Awareness) von Sprache das Sprachvermögen? (language faculty)? Wenn ja warum?

Es muss kein Sprachvermögen sein, ich sehe was die Gemeinsamkeiten sind aber es kommt darauf an was die Motivation ist! Es kommt nicht unbedingt auf die Bewusstmachung an- es hat mehr mit Spaß zu tun und das kommt darauf an wenn der Lehrer der Unterricht interessant gestaltet. Das kommt daher wenn man nicht mal merkt das man lernt und dann kommt Sprachvermögen- nicht direkt durch die bewusstmachen- das ist gleich das ist nicht gleich.

10. Wie kann man Sprachbewusstheit fördern?

z. B. im Unterricht über unterschiedliche Sprachen reden oder Unterschiede deutlich machen?
Ja genau das! Das mache ich manchmal nicht –auf unterschiedliche Sprachen reden- aber Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich machen- zum Beispiel: Deutsch ist einfach- Englisch ist schwierig.

11. Wir sprechen im Unterricht über die Funktion der Sprache

Ja, wir sprechen über die Funktion: warum lerne ich heute etwas, in welchem Kontext werde ich das benutzen oder anwenden. Was wäre, wenn ich etwas sage, was nicht zu dem Register gehört. Und dann kommt es auch mit Dialekten und da bin ich überhaupt nicht die richtige Person. Ich sage den Schülern, wenn sie Dialekte hören wollen kann ich das nicht, weil ich nie in Deutschland gelebt habe, ich spreche nur Hochdeutsch. Es kann sein das die Schüler hier nur Hochdeutsch lernen und wenn sie in Deutschland landen und nichts verstehen. Zumindest nicht jedes Wort.

12. Ich versuche spielerisch den Umgang mit Sprache zu fördern.

Ja durch unterschiedliche Übungen und verschiedene Medien- spielerisch ist alles Lieder Filme. Selber dichten, verschiedene Arten der Übung. Ich spiele Hangman, wenn sie nach Worten fragen, Gruppenarbeit, Partnerarbeit.

13. Ich würde gerne sprachvergleichende Aktivitäten in den Lehrplan einbauen

Ähm eigentlich schreibe ich es nicht auf, ganz bewusst sehr wenig aber ich improvisiere sehr oft, wenn es mir einfällt, hier kann ich was sagen oder hier kann ich eine andere Sprache benutzen als Unterstützung. Es ist nicht vorgegeben. Ich würde es nicht verpflichtend einbauen. Weil es immer auf den Unterricht ankommt den jede Lehrkraft selber macht.

Für mich selber mache ich Notizen in welche Reihenfolge ich unterrichte, aber ich improvisiere sehr viel!

14. Ich versuche die Bewusstheit der Schüler für Sprache zu fördern

Ja das macht man aber unbewusst. Ständig!

15. Gibt es um Unterricht Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung?

Ein Beispiel: *Ja nein doch*.

Sprachsensibilisierung- warum antworte ich mit einem *doch*, wenn eine Negation in der Frage ist. Ich schreibe dann 6 Fragen an die Tafel und immer die Negation in einer anderen Farbe und gemischte Farben mal mit Negation und mal ohne und die Schüler sollen Fragen stellen und eine andere Person soll antworten und es gibt ein Beispiel mit *ja nein* und *doch*. 3 Fragen und dann müssen die Schüler sehen wie ist die Frage und welche Antwort ist von mir erwartet.

In indischen Sprachen gibt es kein *doch*! Es gibt *but of course* im Englischen. Die meisten Leute in meiner Generation deine zum Beispiel, sie haben richtiges Englisch gelernt. Was ich heutzutage sehe: die jugendliche Sprache, die gar nichts mit British English zu tun hat, das ist eher amerikanisch.

Fragebogen II Lehrerinnen

Lehrerin B

1. Was verstehst du unter Sprachbewusstheit (language awareness)?

Meiner Meinung nach ist „Sprachbewusstheit“ die Kenntnisse von einer Sprache, die Regeln und das sprachliche Handeln in kommunikativen Situationen, in dem man die anderen verstehen kann und selbst verständlichen kann.

2. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf Lernverhalten der Schüler?

Ja Wie: Es fördert selbstständiges Lernen.

Nein

3. Hat Sprachbewusstheit einen Einfluss auf die Motivation der Schüler?

Ja.

4. Inwiefern hängt der Begriffe Sprachbewusstheit mit den Begriffen Kultur und Sprache zusammen?

Eine Sprache und die Kultur von dem zielsprachigen Land sind nicht zu trennen. Wer eine Fremdsprache lernt, muss auch etwas über die Kultur lernen. Sonst kann es manchmal zu Missverständnis führen.

5. Was denkst du zu folgender Aussage: Sprachbewusstheit beginnt mit Lehrerbewusstheit WO?

Die Lehrkraft spielt eine wichtige Rolle, für die Vermittlung der Sprache im Klassenzimmer.

6. Spielt sprachliche Vielfalt (language variety) in deiner Klasse eine Rolle?

Ja, in Indien besonders ist sprachliche Vielfalt einer der wichtigsten Faktoren, die das Fremdsprachlernen beeinflusst. Fast alle KTN in meiner Klasse sprechen mindestens 3 oder 4 Sprachen. Auf einer Seite ist das vorteilhaft, auf der anderen gibt es zu viel Interferenz.

7. Würdest du sagen, dass Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit zusammenhängen? Wenn ja wie?

Ja. Wegen Mehrsprachigkeit sind die KTN in der Lage, um verschiedene Sprachen zu vergleichen und die Sprache logisch zu analysieren und die Regeln und die Strukturen zu verstehen. Auch verstehen sie, dass jede Sprache ihre eigene Charakteristik hat.

8. Sprachbewusstheit ermöglicht die Auseinandersetzung mit Sprache

Ich stimme zu: ja

Ich stimme nicht zu:

9. Fördert die Bewusstmachung (Awareness) von Sprache das Sprachvermögen? (language faculty)? Wenn ja warum?

Ja.

10. Wie kann man Sprachbewusstheit fördern?

zB im Unterricht über unterschiedliche Sprachen reden oder Unterschiede deutlich machen?

Man kann die Lernenden selbst entdecken lassen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen die Zielsprache und eine andere Sprache existieren.

Man kann die Internationalismen und „falsche Freunde“ erkennen lassen.

11. Wie sprechen im Unterricht über die Funktion der Sprache

Ja – aber nicht zu viel

Nein

12. Ich versuche spielerisch den Umgang mit Sprache zu fördern

Ja , jeden Tag

13. Ich würde gerne sprachvergleichende Aktivitäten in den Lehrplan einbauen

Ja. Auch die modernen Lehrbücher haben etwas dazu ...

14. Ich versuche die Bewusstheit der Schüler für Sprache zu fördern

Ja

15. Gibt es um Unterricht Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung (Sensitization of language?)

Ja. Auch über landeskundliche Informationen.

Anhang E: Fragebogen I Lerner

The data acquisition will be anonymous. No disadvantage will follow your answers so please be honest.

Personal Data

School:

Sex:

Mother tongues:

How many languages do you speak?

How good do you think is your English language proficiency?

Very little      **Very good**

How good do you think is your German language proficiency?

Very little      **Very good**

How motivated are you to learn German?

Very little      **Very good**

If you are motivated why? Why do you learn German

I want to study in Germany.

I want to go to Germany therefore I learn German.

I want to read the literature in its original language.

I do not have a choice. I have to learn it in school.

Do you study on your own in order to make progress? Yes No

Do you have contact to any native speaker? Yes No

Do you see a connection between motivation and progress in language learning?
Yes No

Do you like your learning environment? Yes No

I am very interested in leaning German Yes No

Do you use th emedia such as Internet for leaning German? Yes No

Do you like working with online dictionaries? Yes No

No, Very little, To some extent, A lot

1. What is the name of the last book that you read?

2. In what language was the last book that you read?

3. How often in your free time do you read German texts?

Never

Once a week

More than once a week

At least three times a week

Every day

4. How often do you use the following devices?

a) Emails:

Not at all, Very little, To some extent, A lot, Every day

b) Internet:

Not at all, Very little, To some extent, A lot, Every day

c) Online dictionaries:

Not at all, Very little, To some extent, A lot, Every day

At your school

5. How many hours per week do you have German class?

One hour per week

Two hours per week

Three hours per week

More than three hours per week

6. Do you like the way of teaching from your German teacher?

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

7. Which material does the teacher use?

a) Books

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

b) PC

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

c) Audio material

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

d) Newspaper articles

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

8. Is the teacher communicating more in German or in another language?

Mostly in German

In another language /which one

9. Do you understand the teacher when she/he is giving instructions in German?

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

10. Is there a library at your school?

Yes

No

I do not know

11. How many times in the last six months did you go to this library to borrow German books?

Once

More than once

Sometimes

A lot

Regularly

12. Does your school provide the following things?

- | | | |
|----------------------|-----|----|
| a) Computer | Yes | No |
| b) Notebook | Yes | No |
| c) Learning Software | Yes | No |
| d) Printer | Yes | No |
| e) USB Stick | Yes | No |
| f) CD, DVD | Yes | No |

13. Have you ever used a computer?

Yes

No

14. How many times in the last six months have you used a computer for Emails?

Not at all,

Very little,

To some extent,

Most of the times

Always

15. How often are you doing the following activities at home?

a) I am using the internet for school work

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

b) I am having an email conversation with my classmates

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

c) I am discussing the homework with classmates

Very little 😞 😞 😐 😊 😄 **Very much**

d) Have you ever done your homework on a school computer?

Yes No

e) I am rather using it for

- | | | | |
|----|----------|-----|----|
| a) | Google | Yes | No |
| b) | Skype | Yes | No |
| c) | Facebook | Yes | No |
| b) | Okut | Yes | No |

16. How many times in the last six months have you done your homework on a school computer?

Once

More than once

More than 3 times

More than 5 times

Several times a month

I cannot remember because I do it all the time

17. Do you like working on a computer?

Yes

No

Not really

18. What was the most interesting thing that you learned in your German class?

19. Which is the most important thing that you have learned last German lesson?

My teacher:

20. My teacher inspires me for most of the topics even when I first think they are boring

Very little



Very much

21. My teacher can even make boring topics interesting

Very little



Very much

22. My teacher is giving us different topics to choose from

Very little



Very much

23. Are you afraid of speaking German?

Very little



Very much

24. What is the easiest thing about learning German?

25. What is most difficult about learning German?

Thank you very much for your attendance and participation:

Anhang F: Fragebogen II Lerner

1. Glaubst du, dass deine guten Englischkenntnisse im Englischen das Erlernen der deutschen Sprache beeinflussen?

- a) Deutsch lernen ist aufgrund der englischen Sprache einfacher für mich
- b) Ich werde verunsichert, weil ich beide Sprachen mische, deswegen ist es nicht hilfreich
- c) Es gibt keinen Einfluss des Englischen beim deutschen Spracherwerb
- d)

2. Was machst du, wenn denn du etwas auf Deutsch sagen und schreiben willst, aber nicht das deutsche Wort kennst?

- a) Ich denke an das gleiche Wort in meiner Muttersprache
- b) Ich denke an das gleiche Wort in Englisch
- c) Ich versuche aus dem englischen Wort das ich kenne das deutsche Wort zu formen
- d)

3. Willst du, dass dein Lehrer dir das englische Wort sagt wenn du das Deutsche Wort nicht kennst?

- a) Ja, wenn es ein neues Wort ist
- b) Ja, in Bezug auf Grammatik
- c) Ja, der Lehrer sollte uns alle Ähnlichkeiten sagen
- d) Ja, der Lehrer sollte uns alle Ähnlichkeiten und Unterschiede sagen
- e) Das würde nicht helfen

4. Siehst du Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern deutschen und der englischen Sprache?

- a) ja
- b) nein

Anhang G: SPSS Dateien

Rohdaten der SPSS Dateien

Nr.	ID ES 1	ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Übertragungen
1	PrAK1	1	3	6
2	AgMK5	1	3	1
3	TaMK1	1	3	6
4	NaMK4	1	3	2
5	SweMK3	1	3	2
6	KiMK4	1	4	4
7	NaMK2	1	4	2
8	RaMK10	1	5	2
9	ViMK9	1	5	5
10	ApMK5	1	3	0

Nr.	ID ES 2	ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Übertragungen
11	AiLK11	2	2	1
12	YoAK2	2	4	9
13	MaLK1	2	4	2
14	MuANUK3	2	4	2
15	RoAK10	2	4	4
16	LaAK7	2	3	5
17	DeANUK7	2	3	3
18	VaANUK8	2	3	5
19	ApLK8	2	5	0
20	BhMK11	2	3	2
21	SuAK9	2	3	8
22	PrAK3	2	3	2

Nr.	ID ES 3	ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Übertragungen
23	DeLK2	3	3	0
24	MeANUK7	3	3	1
25	TeANUK9	3	3	3
26	RaAK8	3	5	3
27	BhANUK6	3	5	4
28	TaLK9	3	5	5
29	AnMK3	3	4	0
30	GaLK13	3	4	4
31	ShLK5	3	4	1
32	SaMK5	3	4	1
33	NiMK7	3	4	0
34	SoLK7	3	4	2

Nr.	ID ES 4	ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Übertragungen
35	DaANUK7	4	5	4
36	ShLK12	4	5	0
37	CaANUK6	4	3	1
38	ViLK6	4	3	1
39	ChMK1	4	3	2
40	ShAK4	4	3	3
41	SiANUK3	4	3	1
42	AyLK14	4	3	0
43	SaAK6	4	3	1
44	KaMK2	4	4	3
45	NoMK3	4	4	3
46	NaLK4	4	4	3

ID ES 1	Differenz in den Niveaustufen D und E 0-3
PrAK1	2
AgMK5	2
TaMK1	2
NaMK4	2
SweMK3	2
KiMK4	2
NaMK2	2
RaMK10	2
ViMK9	2
ApMK5	2

ID ES 2	Differenz in den Niveaustufen D und E 0-3
AiLK11	0
TeANUK9	2
MaLK1	2
MuANUK3	2
RoAK10	2
LaAK7	1
DeANUK7	1
VaANUK8	1
ApLK8	2
BhMK11	1
SuAK9	1
PrAK3	1

ID ES 3	Differenz in den Niveaustufen D und E 0-3
DeLK2	0
MeANUK7	0
YoAK2	0
RaAK8	2
BhANUK6	2
TaLK9	2
AnMK3	1
GaLK13	1
ShLK5	1
SaMK5	1
NiMK7	1
SoLK7	1

ID ES 4	Differenz in den Niveaustufen D und E 0-3
DaANUK7	1
ShLK12	1
CaANUK6	3
ViLK6	3
ChMK1	3
ShAK4	3
SiANUK3	3
AyLK14	3
SaAK6	3
KaMK2	0
NoMK3	0
NaLK4	0

ID ES 1	Motivation 1-5	Lerndauer 1-3	Lerndauer: genaue Monate
PrAK1	2	1	6
AgMK5	3	1	2
TaMK1	2	1	4
NaMK4	2	2	12
SweMK3	3	1	2
KiMK4	3	1	4
NaMK2	2	1	2
RaMK10	3	1	4
ViMK9	1	2	12
ApMK5	2	1	6

ID ES 2	Motivation 1-5	Lerndauer 1-3	Lerndauer: genaue Monate
AiLK11	3	3	18
TeANUK9	4	1	5
MaLK1	4	2	12
MuANUK3	4	2	10
RoAK10	2	1	6
LaAK7	3	1	6
DeANUK7	4	2	12
VaANUK8	2	1	5
ApLK8	3	2	12
BhMK11	3	2	12
SuAK9	4	1	6
PrAK3	5	1	6

ID ES 3	Motivation 1-5	Lerndauer 1-3	Lerndauer: genaue Monate
DeLK2	4	2	12
MeANUK7	3	3	24
YoAK2	4	1	6
RaAK8	3	1	6
BhANUK6	4	2	12
TaLK9	4	2	12
AnMK3	4	0	0
GaLK13	4	3	18
ShLK5	4	3	18
SaMK5	2	1	3
NiMK7	3	1	3
SoLK7	4	3	18

ID ES 4	Motivation 1-5	Lerndauer 1-3	Lerndauer: genaue Monate
DaANUK7	5	2	10
ShLK12	5	2	12
CaANUK6	5	2	10
ViLK6	5	2	12
ChMK1	3	1	3
ShAK4	5	1	6
SiANUK3	5	2	7
AyLK14	4	2	18
SaAK6	2	1	6
KaMK2	2	2	8
NoMK3	4	3	24
NaLK4	3	2	12

ID ES 1	Ziel 1-4	Beliebtheit Lernumfeld 1-2	Beliebtheit des Unterrichts Lehrkraft 1-5	Angst Deutsch zu sprechen 1-5
PrAK1	2	2	5	4
AgMK5	4	1	5	3
TaMK1	4	2	5	1
NaMK4	4	2	4	2
SweMK3	4	1	4	1
KiMK4	4	1	5	1
NaMK2	4	2	5	3
RaMK10	4	2	5	5
ViMK9	4	2	4	1
ApMK5	4	2	4	3

ID ES 2	Ziel 1-4	Beliebtheit Lernumfeld 1-2	Beliebtheit des Unterrichts Lehrkraft 1-5	Angst Deutsch zu sprechen 1-5
AiLK11	4	2	5	4
TeANUK9	1	1	5	3
MaLK1	1	1	5	5
MuANUK3	1	1	5	2
RoAK10	2	2	4	1
LaAK7	3	1	5	3
DeANUK7	1	1	5	0
VaANUK8	2	2	4	3
ApLK8	1	1	3	1
BhMK11	1	1	4	1
SuAK9	2	2	5	3
PrAK3	1	1	5	1

ID ES 3	Ziel 1-4	Beliebtheit Lernumfeld 1-2	Beliebtheit des Unterrichts Lehrkraft 1-5	Angst Deutsch zu sprechen 1-5
DeLK2	4	1	3	2
MeANUK7	3	2	5	1
YoAK2	4	2	5	2
RaAK8	3	1	5	3
BhANUK6	4	1	4	3
TaLK9	4	1	4	4
AnMK3	4	1	5	5
GaLK13	4	1	3	3
ShLK5	4	1	4	3
SaMK5	2	2	0	2
NiMK7	3	2	4	2
SoLK7	1	1	3	2

ID ES 4	Ziel 1-4	Beliebtheit Lernumfeld 1-2	Beliebtheit des Unterrichts Lehrkraft 1-5	Angst Deutsch zu sprechen 1-5
DaANUK7	1	1	5	1
ShLK12	1	1	3	0
CaANUK6	1	1	2	2
ViLK6	1	1	5	1
ChMK1	4	2	5	4
ShAK4	1	1	5	2
SiANUK3	1	1	5	2
AyLK14	4	1	0	0
SaAK6	3	1	5	4
KaMK2	2	2	3	1
NoMK3	1	2	5	4
NaLK4	1	2	5	4

ID ES 1	Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5
PrAK1	1	2
AgMK5	1	2
TaMK1	2	1
NaMK4	3	1
SweMK3	3	2
KiMK4	2	3
NaMK2	0	1
RaMK10	1	2
ViMK9	1	2
ApMK5	3	1

ID ES 2	Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5
AiLK11	4	3
TeANUK9	5	4
MaLK1	4	5
MuANUK3	5	4
RoAK10	4	4
LaAK7	4	4
DeANUK7	5	4
VaANUK8	4	3
ApLK8	5	4
BhMK11	2	2
SuAK9	4	4
PrAK3	4	4

ID ES 3	Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5
DeLK2	5	4
MeANUK7	5	3
YoAK2	4	4
RaAK8	4	4
BhANUK6	5	5
TaLK9	4	3
AnMK3	2	1
GaLK13	5	3
ShLK5	5	3
SaMK5	2	3
NiMK7	3	2
SoLK7	5	5

ID ES 4	Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5
DaANUK7	5	5
ShLK12	5	3
CaANUK6	5	5
ViLK6	5	4
ChMK1	0	0
ShAK4	5	4
SiANUK3	5	5
AyLK14	5	3
SaAK6	5	4
KaMK2	3	2
NoMK3	3	1
NaLK4	5	4

Anhang: SPSS-Korrelationen

Die im Folgenden aufgeführten Korrelationen wurden in der untersucht und sind hier zusammenfassend dargestellt.

		ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Übertragungen	Differenz in den Niveaustufen D und E 0-3
ES Deutsch 1-5	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	1 46	,077 46	-,277 46	-,046 46
ES Englisch 1-5	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	,077 46	1 46	,098 46	-,009 46
Übertragungen	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	-,277 46	,098 46	1 46	-,019 46
Differenz in den Niveaustufen D und E 0-3	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	-,046 46	-,009 46	-,019 46	1 46

		ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5
ES Deutsch 1-5	Pearson- Korrelation Sig. (2- seitig) N	1 46	,077 46	,516 46	,343 46
ES Englisch 1-5	Pearson- Korrelation Sig. (2- seitig) N	,077 46	1 46	,002 46	,113 46
Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Pearson- Korrelation Sig. (2- seitig) N	,516 46	,002 46	1 46	,775 46
Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5	Pearson- Korrelation Sig. (2- seitig) N	,343 46	,113 46	,775 46	1 46

		ES Deutsch 1-5	ES Englisch 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5
ES Deutsch 1-5	Pearson- Korrelation	1	,077	,516	,343
	Sig. (2- seitig)		,612	,000	,020
	N	46	46	46	46
ES Englisch 1-5	Pearson- Korrelation	,077	1	,002	,113
	Sig. (2- seitig)	,612		,992	,453
	N	46	46	46	46
Ergebnisse Wortschatztest E1 Wörter 1-5	Pearson- Korrelation	,516	,002	1	,775
	Sig. (2- seitig)	,000	,992		,000
	N	46	46	46	46
Ergebnisse Wortschatztest E2 Wörter 1-5	Pearson- Korrelation	,343	,113	,775	1
	Sig. (2- seitig)	,020	,453	,000	
	N	46	46	46	46

			ES Deutsch 1-5	Motivation 1- 5	Lerndauer 1- 3
Kendall- Tau-b	ES Deutsch 1-5	Korrelationskoeffizient	1,000	,468	,286
		Sig. (2-seitig)		,000	,027
		N	46	46	46
	Motivation 1- 5	Korrelationskoeffizient	,468	1,000	,259
		Sig. (2-seitig)	,000		,046
		N	46	46	46
	Lerndauer 1- 3	Korrelationskoeffizient	,286	,259	1,000
		Sig. (2-seitig)	,027	,046	
		N	46	46	46

Dauer_Stufe	H	Mittlerer Rang	Summe der Ränge
Motivation 1-5 Erwerbsstufe 1 mit weniger als 6 Monaten Lerndauer	8	4,75	38,00
Erwerbsstufe 3 oder 4 mit mehr als 12 Monaten Lerndauer	5	10,60	53,00
Gesamtsumme	13		

	Motivation 1-5
Mann-Whitney-U-Test	2,000
Wilcoxon-W	38,000
U	-2,793
Asymp. Sig. (2-seitig)	,005
Exakte Sig. [2*(1-seitige Sig.)]	,006

Anhang: SPSS Nicht parametrische Korrelationen

			Motivation 1-5	Angst Deutsch zu sprechen 1- 5	Lerdauer: genaue Monate
Kendall- Tau-b	Motivation 1- 5	Korrelationskoeffizient	1,000	-,091	,221
		Sig. (2-seitig)		,455	,063
		N	46	46	46
	Angst Deutsch zu sprechen 1-5	Korrelationskoeffizient	-,091	1,000	-,139
		Sig. (2-seitig)	,455	,232	
		N	46	46	46
	Lerdauer: genaue Monate	Korrelationskoeffizient	,221	-,139	1,000
		Sig. (2-seitig)	,063	,232	
		N	46	46	46

Beliebtheit Lernumfeld 1-2		H	Mittlerer Rang	Summe der Ränge
Motivation 1-5	Ja	27	30,28	817,50
	Nein	19	13,87	263,50
	Gesamtsumme	46		

	Motivation 1-5
Mann-Whitney-U-Test	73,500
Wilcoxon-W	263,500
U	-4,235
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000

			Motivation 1-5	Beliebtheit des Unterrichts Lehrkraft 1-5
Kendall-Tau-b	Motivation 1-5	Korrelationskoeffizient	1,000	,072
		Sig. (2-seitig)		,575
		N	46	46
	Beliebtheit des Unterrichts Lehrkraft 1-5	Korrelationskoeffizient	,072	1,000
		Sig. (2-seitig)	,575	
		N	46	46

Nicht parametrische Korrelationen

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Ziel 1-4 * Motivationsstufen	35	100,0 %	0	0,0 %	35	100,0 %

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Ziel 1-4 * Motivationsstufen	35	100,0 %	0	0,0 %	35	100,0 %

Kreuztabelle Ziel 1-4*Motivationsstufen

			Motivationsstufen		Gesamtsumme
			eher nicht motiviert	3	
Ziel 1-4	ich will in Deutschland studieren	Anzahl % in Ziel 1-4	3 18,8 %	13 81,3 %	16 100,0 %
	ich muss es in der Schule lernen	Anzahl % in Ziel 1-4	11 57,9 %	8 42,1 %	19 100,0 %
Gesamtsumme		Anzahl % in Ziel 1-4	14 40,0 %	21 60,0 %	35 100,0 %

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	5,546	1	,019		
Kontinuitätskorrektur	4,034	1	,045		
Likelihood-Quotient	5,804	1	,016		
Exakter Test nach Fisher				,036	,021
Zusammenhang linear-mit-linear	5,387	1	,020		

Anhang H: Verwendete Wörter im Wortschatztest

	Klasse 1 Lehrerin C A1	Klasse 2 Lehrerin B A2	Klasse 3 Lehrerein D B2/ Kontrollgr uppe	Klasse 4 Lehrerin C A2	Klasse 5 Lehrerin A B2	Klasse 6 Lehrerin D B2
E1	Security/Sicherheit	Security/Sicherheit	Security/Sicherheit	Security/Sicherheit	Security/Sicherheit	Terminologie/Terminology
	Topic/Thema	Topic/Thema	Topic/Thema	Topic/Thema	Topic/Thema	Word field/Wortfeld
	Mastery/meistern	Mastery/meistern	mastery	Mastery/meistern	Mastery/meistern	Mastery/meistern
	structure/Struktur	structure/Struktur	structure/Struktur	structure/Struktur	structure/Struktur	Word building/Wortbildung
	Missunderstanding/Missverständnis	Missunderstanding/Missverständnis	Missunderstanding/Missverständnis	Missunderstanding/Missverständnis	Missunderstanding/Missverständnis	Missunderstanding/Missverständnis
E2	Mountainous/gebirgig	Mountainous/gebirgig	Mountainous/gebirgig	Mountainous/gebirgig	Mountainous/gebirgig	Mountainous/gebirgig
	Accident/Unfall	Accident/Unfall	Accident/Unfall	Accident/Unfall	Accident/Unfall	Supposition/Hypothese
	Comfortable/bequem	Comfortable/bequem	Comfortable/bequem	Comfortable/bequem	Comfortable/bequem	Language book/Sprachlehrwerk
	To phrase/formulieren	Federation/Bündnis	o phrase/formulieren	Coat/Jacke	To phrase/formulieren	Federation/Bündnis
	Account/Konto	Account/Konto	Account/Konto	Federation/Bündnis	Account/Konto	Main quarter/Zentrale

