



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„My teacher sent my father a note wegen meiner schlechten Noten.“

Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch
Interaktion von Theorie und Praxis skizziert anhand von Lehr-
werkanalysen

Verfasserin

Anja Habel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuer:

O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

INHALTSVERZEICHNIS

o. VORWORT	3
1. EINLEITUNG	4
1.1 Einbettung in den Forschungskontext	6
1.2 Aufbau der Arbeit	7
1.3 Zusammenfassende Darstellung der Fragestellungen und Forschungsziele der Arbeit.....	8
2. GRUNDLAGEN: Rahmenbedingungen und Lerntheorien	9
2.1 Deutsch als Fremdsprache weltweit.....	9
2.2 Sprachenpolitische Forderungen und das Konzept der (curricularen) Mehrsprachigkeit	11
2.3 Theoretische Konzepte des Sprachaneignungsprozesses	13
2.3.1 Sprachlicher Transfer	13
2.3.1.1 Formen von Transfer	15
2.3.2 Die Kontrastivhypothese	16
2.3.2.1 Der unterrichtliche Faktorenkomplex in Bezug auf die Kontrastivhypothese	19
3. DAS ERLERNEN DER TERTIÄRSPRACHE DEUTSCH NACH ENGLISCH.....	22
3.1 Die Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin „Tertiärsprachendidaktik“ im Allgemeinen bzw. „DaFnE“ im Speziellen	22
3.2 Die terminologische Dichotomie „Erwerben vs. Lernen“	22
3.4 Spezifika des Erlernens einer Tertiärsprache	24
3.5 Zur Stellung des Englischen im Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht.....	26
3.6 Interaktion der L1 & L2 mit der L3 – Der Einfluss vorangegangener Lernerfahrungen	27
3.6.1 Die Rolle der L2 Englisch für den Lernprozess des Deutschen als Tertiärsprache	28
3.6.2 Die Rolle der L1 für den Lernprozess der L3 Deutsch	35
3.7 Die sprachentypologische Verwandtschaft zwischen dem Englischen und Deutschen	39
3.7.1 Orthographie	41
3.7.2 Lexik	42
3.7.3 Aussprache	43
3.7.4 Grammatik	43
3.7.5 Syntax	44
3.8 Schlussfolgerungen	44
4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	46
4.1 Erstellung von Analyseparametern für die Lehrwerkanalyse	46
4.2 Der tertiärsprachliche Faktorenkomplex.....	46
4.2.1 Der Faktor <i>Individualität und Lernertypus</i>	46
4.2.2 Der Faktor <i>Sprachenvielfalt</i>	47
4.2.3 Der Faktor <i>Language Awareness</i>	48
4.2.4 Der Faktor <i>Lernstrategien</i>	51
4.2.5 Der Faktorenkomplex <i>Sprachvergleich</i>	56
4.2.6 Der Faktor <i>Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen</i>	58
4.2.7 Der Faktor <i>Englisch als Brückensprache</i>	58
4.2.8 Der Faktor <i>Motivation</i>	58
4.2.9 Der Faktor <i>autonomes Lernen</i>	59
4.2.10 Die Faktoren <i>Alter & neuer Input</i>	60
4.2.11 Der Faktor <i>interkulturelle Kompetenz</i>	60

4.3 Die Stellung des Lehrwerks im tertiärsprachlichen Unterricht.....	61
4.4 Forschungskonzeption der Lehrwerkanalyse	62
4.5 Existente Analysekonzepte und Verfahren zur Begutachtung von Lehrwerken	63
4.5.1 Der Stockholmer und Brünner Kriterienkatalog	63
4.5.2 Kriterien der Lehrwerkauswahl für deren analytische Untersuchung.....	64
4.6 Zusammenfassende Darstellung der Analyseparameter.....	65
4.7 Die Analyse konkreter Lehrmaterialien	66
4.7.1 Das Lehrwerk „Dimensionen 1“	66
4.7.2 Das Lehrwerk „Deutsch.com 1“	73
4.7.3 Die Unterrichtsmaterialsammlung „Deutsch ist easy“	81
4.7.4 Das Lehrwerk „Eurolingua Deutsch 1“	89
5. ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG der Analyseergebnisse sowie des Empfehlungskatalogs für die Lehrwerkskonzeption für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch	96
5.1 Verbannung des Lehrwerks in die „Rumpelkammer der Didaktik“?	98
5.2 Empfehlungskatalog für die Konzeption von Lehrwerken für den Deutsch als Tertiärsprachen- Unterricht	99
5.3 Die Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lehrwerk im Unterricht	101
6. CONCLUSIO	104
7. QUELLENVERZEICHNIS.....	106
7.1 Analysierte Lehrwerke	106
7.2 Sekundärliteratur.....	106
8. ANHANG	116
8.1 Lebenslauf	116
8.2 Abstract (Deutsch)	118
8.3 Abstract (Englisch)	119

o. VORWORT

Während meiner gesamten Studienzeit und speziell bei der Verfassung der vorliegenden Arbeit haben mich viele Personen unterstützt, denen mein aufrichtiger Dank gebührt.

Ein großes Dankeschön gilt meinem Betreuer Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm, der mich während des gesamten Arbeitsprozesses begleitete und immer für Fragen zur Verfügung stand.

Besonders danke ich meiner Familie, vor allem meinen Eltern, Günther und Klau-dia, von ganzem Herzen dafür, dass sie mir ein Studium an der Universität Wien ermöglicht haben und mir in jeder Situation mit Rat und Tat zur Seite standen.

Weiters bin ich allen Personen dankbar, die mein Interesse für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ geweckt haben, denn ohne sie wäre die vorliegende Arbeit vermutlich nicht entstanden.

1. EINLEITUNG

Die zunehmende Globalisierung unserer Welt bewirkt, dass die nationalen Grenzen immer mehr an Bedeutung verlieren und somit der Kontakt verschiedener Kulturen immer stärker wird. Aus diesen Veränderungen resultiert ein gesellschaftlicher Wandel – es entsteht ein interkultureller Dialog. Die Tatsache, dass das Aufeinandertreffen verschiedener Sprachen und Kulturen äußerst bereichernd, sowohl für ein Individuum, als auch für die Gesellschaft sein kann, wird bedauerlicherweise oft von vielen nicht als Chance erachtet, sondern negativ gewertet. Damit das Zusammenleben in einer vielsprachigen und multikulturellen Gesellschaft funktionieren kann, müssen unter anderem sprachliche Barrieren überwunden werden (Gemeinschaft der Europäischen Kommission 2003: 6). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, der maßgeblich dafür verantwortlich ist, dass aus der sprachlichen Individualität einer Gesellschaft keine Kommunikations- bzw. kulturellen Verständnisprobleme resultieren, kommt den Schulen bzw. Bildungsinstitutionen im Allgemeinen eine essentielle Rolle zu. Die Schüler sollen idealerweise bereits sehr bald mit dem Thema „*Mehrsprachigkeit*“ konfrontiert werden. Diese Form der Sprachbeherrschung entspricht der Realität – die Einsprachigkeit eines Individuums stellt im heutigen Jahrtausend eine Seltenheit dar. Diese Tatsache wird unter anderem durch die stetige Zunahme von Migrationsbewegungen verdeutlicht. *„Zu den Normalitätsannahmen, die [...] dringend überwunden werden müssen, gehört die Überzeugung, dass Individuen, aber auch Gesellschaften oder Staaten normalerweise einsprachig seien. Diese Grundüberzeugung, dass die Einsprachigkeit einer Gesellschaft oder eines Menschen normal sei [...]“* nennt Gogolin (2003: o.S.) den „*monolingualen Habitus*“. Dieser weit verbreiteten, jedoch fälschlichen Annahme, muss bereits der schulische Sprachunterricht entgegenwirken, welcher weiters zur Aufgabe hat, den Grundstein für lebenslanges fremdsprachliches Lernen zu legen (Neuner 2003:13). Dies darf nicht dem Zufall überlassen werden und eine *„systematische[n] länderspezifische[n], aber auch [...] länderübergreifende[n] Strukturierung“* (Bausch/Heid 1990: 12) ist daher unerlässlich.

Aufgrund dieser beschriebenen Tatsachen ist es naheliegend, dass Lerner¹ einer (Fremd-) Sprache sehr oft nicht nur über Kenntnisse ihrer Muttersprache verfügen, sondern schon weitere sprachliche Lernerfahrungen bzw. Sprachkenntnisse vorweisen können. In diesem Kontext spielt das *„Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik“* (Neuner 2003: 13) eine wesentliche Rolle in Bezug auf den (fremd-)sprachlichen Unterricht. Das traditionelle Curriculum des Fremdsprachenunter-

¹ Die vorliegende Arbeit verwendet aus arbeitsökonomischen Gründen stets die maskulinen Bezeichnungen.

richts fokussierte hauptsächlich lehrerzentrierte Aspekte, wie zum Beispiel die Möglichkeiten der Überprüfung des sprachlichen Könnens der Lernenden oder Fragen nach der Progression im Unterricht. Auffallend an diesen Punkten ist, dass die Lernendenperspektive weitgehend ausgeblendet wird und somit nicht von einem lernerzentrierten Blickwinkel ausgegangen werden kann. Die Disziplin der Tertiärsprachendidaktik, die sich mit dem Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache beschäftigt, greift die vorangegangenen, bisher kaum berücksichtigten, jedoch grundlegenden Parameter, die für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht essentiell sind, auf und vereint diese zu einem umfassenden (didaktischen) Konzept. Zentrales Charakteristikum für diese Disziplin ist die Berücksichtigung der Lernenden mit ihren bereits vorhandenen, individuellen Sprachkenntnissen, die insofern Eingang in den Unterricht finden, als dass der sprachliche Lernprozess von den bereits vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen profitieren kann (Neuner 2003: 14; Hufeisen 2004: 19). Dieser Paradigmenwechsel unterscheidet die traditionelle Fremdsprachendidaktik von der Tertiärsprachendidaktik dahingehend, dass der Fokus während des gesamten Lernprozesses nicht nur auf den Lehrenden liegt, sondern die Lernenden in den Mittelpunkt rücken. Die Wissenschaft hat erkannt, dass diese Fokusverschiebung vom Lehrenden hin zum Lernenden, sowie die Berücksichtigung seiner bereits gemachten Sprachlernerfahrungen und –kenntnisse, dazu beitragen können, den Fremdsprachenunterricht maßgeblich effizienter zu gestalten und den Lernprozess somit zu ökonomisieren. Auf einem Teilgebiet der noch sehr jungen Disziplin der Tertiärsprachendidaktik, der DaFnE-Didaktik, basieren die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Dieses Akronym steht für die Bezeichnung „*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*“ und stellt sich die zentrale Frage, wie sich Lernende, die schon Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben bzw. bereits über Kenntnisse verfügen, Deutsch als zweite Fremdsprache durch Rückgriffe auf die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen effizienter aneignen können. In diesem Kontext interessiert besonders, wie die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse den Lernprozess des Deutschen beeinflussen und inwieweit sie hilfreich sind. Diese Frage liegt dem theoretischen Teil der Arbeit zugrunde. Die zweite Fragestellung, die Eingang in die vorliegende Arbeit findet, setzt sich mit der Konzeption von Lehr- und Unterrichtsmaterialien für diese spezifische Lernsituation auseinander. Es stellt sich die Frage, inwieweit die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse der DaFnE-Didaktik bei der Konzeption von Lehrwerken berücksichtigt werden. Dieser Aspekt findet in der vorhandenen Literatur kaum Eingang, weshalb auch keine spezifischen Analyseparameter für diese Form von Unterrichtsmaterialien existieren. Aufgrund dessen stellt die Entwicklung eines solchen Analyserasters einen wesentlichen Aspekt des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit dar. Weiters werden bereits existente Lehrwerke in Hinblick auf die entwickelten Analyseparameter, die sich

aus dem Theorieteil ableiten, untersucht. Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bildet die Verfassung eines Empfehlungskatalogs für die Konzeption von Lehrwerken, die zur Vermittlung einer Tertiärsprache eingesetzt werden, sowie deren Verwendung im konkreten Unterricht.

1.1 Einbettung in den Forschungskontext

Die im Zuge dieser Arbeit sehr ausführlich durchgeführte Literaturrecherche zeigte, dass sich die theoretischen Grundlagen, die das Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache darlegen, als sehr facettenreich und gut erforscht erweisen. Zahlreiche Studien, die den Lernprozess einer Tertiärsprache untersuchen, geben unter anderem Einblick in den sprachlichen Lernvorgang, unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Interaktion.

Ein Themenkomplex, der jedoch nur eher marginal in der Literatur behandelt wird und somit als Desiderat in der gegenwärtigen Forschungsdisziplin der Sprachlehrforschung betrachtet werden kann, stellt die Konzeption von L3-spezifischen Lehr- und Unterrichtsmaterialien dar. Aufgrund dieser Feststellung besteht der empirische Teil dieser Arbeit aus einer Analyse von Unterrichtsmaterialien, die dem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik folgen, wobei in diesem Kontext unter anderem von Interesse ist, ob und in welchem Ausmaß die bereits vorhandenen Lern- und Sprachkenntnisse berücksichtigt werden und welche Spezifika bei der Lehrwerkskonzeption zu berücksichtigen sind, wenn das Deutsche als Tertiärsprache nach Englisch als erster Fremdsprache erlernt wird. Der empirische Teil der Arbeit entwickelt einerseits Analyseparameter, die auf den theoretischen Ausführungen der Arbeit basieren, hinsichtlich derer die Lehrwerke analysiert werden und skizziert den Status quo anhand der Überprüfung bereits existenter Lehrwerke. Diese Ergebnisse und Erkenntnisse liefern die Grundlage für die Erstellung eines Vorschlagskatalogs, welchem didaktischen Konzept Lehrwerke für den Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht idealerweise folgen sollten, um die bereits vorhandenen Englischkenntnisse als einen den Lernprozess des Deutschen ökonomisierenden Faktorenkomplex nutzen zu können. Zentrale Forschungsfragen, die insbesondere dem empirischen Teil zugrunde liegen, sind folgende: Wird die konkrete Sprachlernfolge Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache bei der Lehrwerkskonzeption berücksichtigt? Wird den vorhandenen Lern- und Kommunikationsstrategien Rechnung getragen? Auf welchen linguistischen Ebenen werden kontrastive Analysen zwischen dem Deutschen und dem Englischen durchgeführt? Wird die individuelle Sprachenbiographie der Lernenden berücksichtigt? Um diese Fragen exemplarisch beantworten zu können werden folgende vier Lehrwerke zur Analyse herangezogen: „Dimensionen1“, „Deutsch.com1“, „Deutsch ist easy“ und „Eurolingua Deutsch1“.

1.2 Aufbau der Arbeit

Wie die Einleitung skizziert, sollten beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und fremdsprachenunterrichtlichen Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt werden. Die Sprachenfolge L1 (individuell) – L2 Englisch (erste Fremdsprache) – L3 Deutsch (zweite Fremdsprache) ist eine weit verbreitete (Neuner/Hufeisen 2003: 5), weshalb die Forschung innerhalb der Disziplin der Tertiärsprachendidaktik die wissenschaftliche Fachrichtung DaFnE konzipierte. Das Deutsche wird in der im Vorangegangenen beschriebenen Sprachenfolge als Tertiärsprache bezeichnet, wobei dieser Terminus auch eine 4., 5. oder weitere Fremdsprache, die erlernt wird/wurde, bezeichnen kann (Hufeisen: 2001a: 648).

Nach einer Darstellung der konkreten, aktuellen Forschungslage werden grundlegende Termini, die wesentlich für die Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex sind, definiert. Weiters wird ein Überblick über die Entwicklung und Entstehung der Disziplin „*Tertiärsprachendidaktik*“ gegeben. Basierend auf dieser Ausgangsskizze widmet sich die vorliegende Arbeit in ihrem ersten Teil den theoretischen, lernerbasierten Spezifika des Erlernens des Deutschen als Tertiärsprache unter anderem unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und den Sprachlernerfahrungen der Lernenden. Theoretische Konzepte, wie zum Beispiel die Theorie der Kontrastiv- oder Transferhypothese, die eine wesentliche Rolle in der Disziplin der Tertiärsprachenforschung spielen, werden umrissen. In diesem Kontext sind weiters die Charakteristika der Sprachsysteme des Deutschen und Englischen essentiell. In Hinblick darauf wird auf konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden sprachlichen Systeme eingegangen, die für den Lernprozess des Deutschen als Tertiärsprache von Relevanz sind. Diese Darstellung veranschaulicht, welche linguistischen Bereiche für ein kontrastives Vorgehen geeignet sind. Welche Rolle die Muttersprache im Verlauf des Lernprozesses einer Tertiärsprache beziehungsweise die vorhandenen Englischkenntnisse im konkreten Lernprozess tatsächlich spielen, wird in den Kapiteln 3.5 und 3.6 genauer erläutert.

Wie bereits veranschaulicht, besteht der zweite Teil der Arbeit aus der Konzeption eines Analyseschemas für Lehrwerke, die im Unterricht einer L3 verwendet werden und untersucht bereits existente Unterrichtsmaterialien. Daran schließt sich ein Kriterienkatalog an, der aufzeigt, welche Aspekte bei der Vermittlung einer L3 besonders berücksichtigt werden müssen.

1.3 Zusammenfassende Darstellung der Fragestellungen und Forschungsziele der Arbeit

Folgende Fragestellungen und Forschungsziele, die im Zuge dieser Arbeit behandelt werden, lassen sich aus den vorangegangenen Ausführungen zusammenfassend darstellen: Welche Spezifika charakterisieren den Lernprozess des Deutschen als Tertiärsprache nach Englisch? Welche Rolle spielen hierbei die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen? Welche Kriterien muss ein Lehrwerk für den Unterricht des Deutschen als L3 aufweisen, z.B. hinsichtlich der Themenwahl der einzelnen Lektionen, der Konzeption von Übungsbeispielen, der Berücksichtigung von bereits vorhandenem Sprachwissen und bekannten Lernstrategien?

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte liegt die Annahme nahe, dass das Erlernen einer Tertiärsprache eine besondere didaktische Vorgehensweise verlangt und somit an diesen unterrichtlichen Kontext adaptierte Lehrwerke benötigt werden. Aufgrund der zu diesem Themenaspekt nur sehr gering vorhandenen Literatur liegt die Annahme nahe, dass noch kein umfassendes Analyseschema für Unterrichtsmaterialien, die zur Vermittlung des Deutschen als L3 verwendet werden, existiert.

2. GRUNDLAGEN: Rahmenbedingungen und Lerntheorien

2.1 Deutsch als Fremdsprache weltweit

Um einen globalen Überblick über die Stellung der deutschen Sprache im Allgemeinen zu geben, seien folgende Zahlen angeführt:

Unter den ca. 6000 Sprachen der Welt liegt die Deutsche Sprache unter verschiedenen Aspekten eher auf den vorderen Rängen, ist also eine „starke Sprache“: nach der Zahl der Muttersprachensprecher etwa auf Rang 11 oder 12, was die wirtschaftliche Stärke betrifft, auf Rang 6 oder 7; dem entspricht, dass Deutschkenntnisse in der Wirtschaft nach wie vor gefragt sind. (Krumm 2003: 37)

Das Deutsche kann somit als durchaus dominante Sprache gesehen werden, wobei dies nur auf ihre Stellung im Kontext als Amtssprache in der Europäischen Union beziehungsweise als Wirtschaftssprache zutrifft. Bedauerlicherweise nimmt das Deutsche als Sprache, die zum Beispiel an Schulen als Fremdsprache gelernt wird, keine Vorreiterrolle (mehr) ein. Einen für dieses Faktum maßgeblichen Grund stellt die Tatsache dar, dass das Englische als erste Fremdsprache besonders im schulischen Kontext eine Vormachtstellung inne hat und das Deutsche somit von seinem Thron stößt. Ammon (2003: 13) betont weiters, dass das Englische neben seiner dominanten Rolle als Schulfach große Teile unseres Lebens determiniert: es ist Sprache der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Technik, der Medien, des Internets und der globalen diplomatischen Beziehungen. Demgemäß wird das Deutsche sehr oft als zweite oder weitere Fremdsprache erlernt und oft sogar nicht mehr im schulischen Kontext, sondern in Institutionen wie zum Beispiel den Volkshochschulen oder Universitäten (Krumm 2003: 38). Eine im Jahr 2010 durchgeführte Studie des Netzwerks Deutsch legt die weltweite Stellung der deutschen Sprache dar und zeigt gegenwärtige Entwicklungstrends auf. Vorab kann festgehalten werden, dass die Anzahl der Deutschlernenden weltweit konstant bleibt. In einigen Ländern wie zum Beispiel Polen, Griechenland oder Italien ist erfreulicherweise ein Wachstum der Zahl der Deutschlernenden zu verzeichnen. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass Deutsch zunehmend als zweite oder weitere Fremdsprache erlernt wird und nicht mehr als erste (Netzwerk Deutsch 2010: 2). Welge (1987: 189) führt drei Parameter an, die seiner Ansicht nach ausschlaggebend dafür sind, dass Deutsch als erste Fremdsprache erlernt wird: In Staaten, die an ein deutschsprachiges Gebiet grenzen, wird Deutsch eher als erste Fremdsprache erlernt, beziehungsweise in Ländern, in denen Englisch als Muttersprache gesprochen wird oder die Bewohner einer Nation nicht die Möglichkeit haben, über die zu erlernende Fremdsprache frei zu entscheiden.

In der EU zeichnet sich ebenfalls die Tendenz ab, dass Deutsch zunehmend als zweite Fremdsprache erlernt wird und Englisch eine Vorreiterrolle einnimmt. Bereits im Primarschulbereich ist ein Anstieg der Zahl der Lernenden von Englisch als erster Fremdsprache kontinuierlich zu verzeichnen (Eurydice 2008: 63).

Die Situation des Deutschen als erste, zweite, beziehungsweise dritte Fremdsprache stellt sich folgendermaßen dar: Die Grafik zeigt, dass weniger als ein Viertel aller Deutschlerner weltweit, Deutsch als erste Fremdsprache erlernt. Für die restlichen 80% gilt die Tatsache, dass Deutsch als Tertiärsprache gelernt wird (StaDaF 2000: 2).

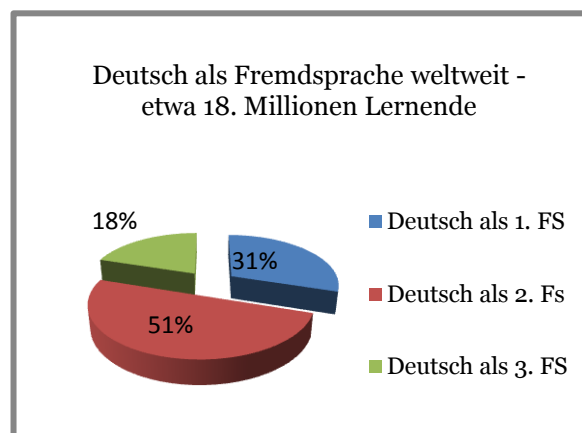


Abb. 1: DaF weltweit

Die Grafik, welche die zehn meist gesprochenen Sprachen weltweit in Zahlen erfasst, zeigt die Dominanz des Englischen deutlich auf: 1.500 Millionen Menschen sprechen Englisch weltweit, etwa 75% davon als Fremdsprache und nicht als Muttersprache. Die Situation des Deutschen hingegen stellt sich völlig konträr dar: als Fremdsprache nimmt sie bei weitem keine Vorreiterrolle ein.

(Abbildung aus

[HTTP://DE.STATISTA.COM/STATISTIK/DATEN/STUDIE/150407/UMFRAGE/DIE-ZEHN-MEISTGESPROCHENEN-SPRACHEN-WELTWEIT/](http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/), 7.5.2010)

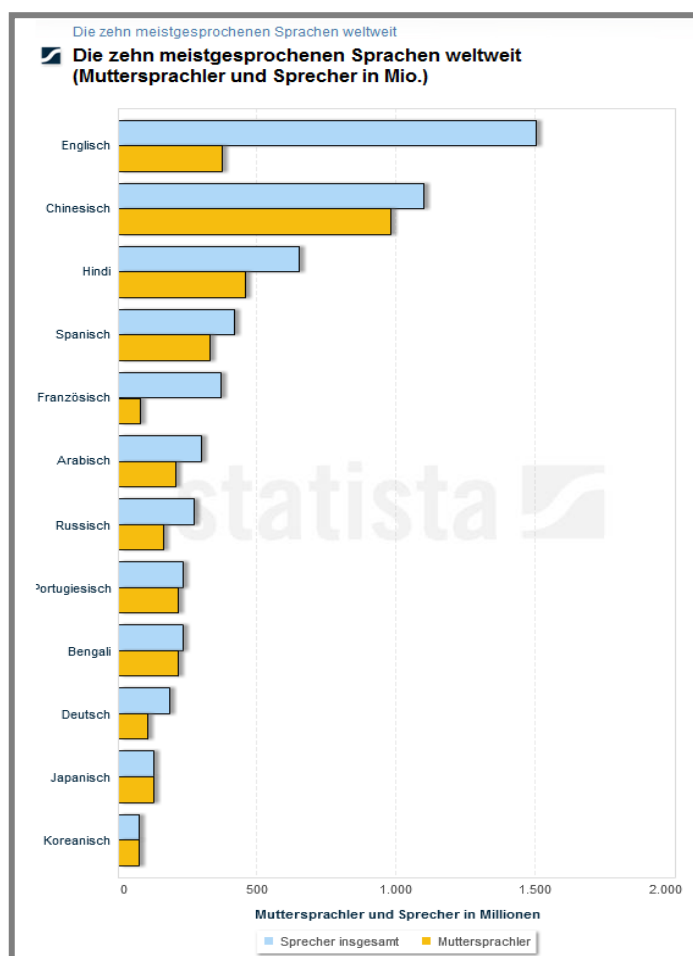


Abb. 2: Die zehn meistgesprochenen Sprachen weltweit

Nach dieser globalen Darstellung der Situation der deutschen Sprache weltweit, setzt sich der nächste Themenkomplex der Arbeit mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit und dessen Umsetzung auseinander, da dessen Prämissen zentrale Parameter für den Unterricht einer Tertiärsprache darstellen.

2.2 Sprachenpolitische Forderungen und das Konzept der (curricularen) Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist im gegenwärtigen Zeitalter bei Weitem keine Randerscheinung mehr, sondern ein (beinahe) alltägliches Phänomen, das auch für alle EU-Bürger als ein erstrebenswertes Ziel gilt. Diese Tatsache spiegelt eine Eurobarometer-Umfrage wider, laut der etwa 50% der EU-Bürger angeben, sich in mindestens einer Fremdsprache unterhalten zu können. Bei der Interpretation dieser Zahl darf jedoch keineswegs von einer Homogenität der Ergebnisse ausgegangen werden: zum Beispiel 99% der Bewohner in Luxemburg geben an, neben ihrer Muttersprache eine weitere Sprache zu beherrschen, wohingegen die Zahlen in Ländern wie Spanien, Italien und Portugal, beziehungsweise dem Vereinigten Königreich ein ganz anderes Ergebnis liefern: an die 70% der Bevölkerung dieser Länder gibt an, nur ihre Muttersprache zu beherrschen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 4).

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften legte im Jahr 2008 eine Mitteilung mit dem Titel *„Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung“*, dar. Der Terminus Mehrsprachigkeit wird in dieser Mitteilung folgendermaßen definiert:

Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. Hier bezeichnet der Begriff die neue politische Strategie der Kommission zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher Sprachen positiv entwickeln kann. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 3)

Diese Mitteilung aus dem Jahr 2008 plädiert sowohl für die Akzeptanz und die Existenz verschiedener Sprachen und somit Kulturen nebeneinander, als auch eine mehrsprachige Bildung der einzelnen EU-Bürger. Forciert wird eine Dreisprachigkeit jedes Bürgers, der neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen erlernen sollte (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 3; 5). *„Das Hauptziel besteht also darin, das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern.“* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 6) Diese Forderung „L1+2“ würde, bei gelin-

gender Durchsetzung, neben der Förderung eines interkulturellen Dialogs den sozialen Zusammenhalt fördern und gegebenenfalls zu mehr Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber den Sprachen der EU führen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 6). Die Mitteilung „*Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*“ aus dem Jahr 2005 betont ebenso das große Potential der Mehrsprachigkeit für die EU und ihre Bürger (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 2). Die Tatsache, dass interkultureller Kontakt zum Erlernen einer weiteren Sprache anregen und motivieren kann, spielt für die Tertiärsprachendidaktik ebenfalls eine zentrale Rolle, da die Motivation dafür oft kaum gegeben ist, vor allem, wenn die Lernenden bereits Englisch sprechen, da sich diese Sprache in den letzten Jahrzehnten als lingua franca etablierte. Dass vorhandene Englischkenntnisse oft verantwortlich dafür sind, dass Individuen keine weiteren Fremdsprachenkenntnisse mehr erlangen möchten, zeigt zum Beispiel Durrell (2003: 239-255). Um das Ziel der Mehrsprachigkeit in die Realität umzusetzen, kommt dem Schulsystem eine zentrale Rolle zu. Mit dem Beginn des Lernprozesses einer zweiten Fremdsprache nimmt die Verwirklichung des Mehrsprachigkeitskonzepts seinen Anfang (Bausch/Heid 1990: 12). Besonders im schulischen Kontext zeichnet sich die Tatsache ab, dass bereits gelernte Sprachen, beziehungsweise Unterrichtsfächer, in denen Fremdsprachen vermittelt werden, separiert voneinander betrachtet und nicht in Interaktion zueinander gesetzt werden (Bausch/Helbig 2007: 459 u. Doyé 2003: 33). Dieser Tatsache muss entgegengewirkt werden, um dadurch unter anderem den Sprachlernprozess effizienter zu gestalten und sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden anzuregen, fremdsprachliche Interaktion als wesentlichen Parameter zu betrachten, der das Sprachenlernen maßgeblich erleichtern kann. Damit dieses Ziel in der Realität umgesetzt werden kann, sollte der Lehrende über die Sprachenvielfalt in seinem Klassenzimmer Bescheid wissen (Krumm 2003: 42). Eine sehr schöne Möglichkeit, die bereits im Anfängerunterricht eingesetzt werden kann, um die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer in Erfahrung zu bringen, stellen sogenannte Sprachporträts dar. In einer menschlichen Silhouette haben die Lernenden die Möglichkeit, die Sprachen, über die sie verfügen, farblich darzustellen und deren individuellen Stellenwert auszudrücken (vgl. Krumm 2001). Krumm nennt in einem Interview mit Giersberg drei Säulen, auf denen das Konzept der curricularen Mehrsprachigkeit basiert. Zwei zentrale Aspekte spielen für den Vermittlungsprozess des Deutschen als Tertiärsprache eine zentrale Rolle: eine systematische Verbindung der bereits bekannten Sprachen der Lerner kann den Lernprozess maßgeblich erleichtern. Den Schülern soll bewusst werden, dass auch ganz unterschiedliche einzelsprachliche Systeme zum Beispiel über Gemeinsamkeiten auf Ebene der Lexik verfügen, etwa in Form von Internationalismen und Fremdwörtern (vgl. u.a. Butzkamm 2003: 255-258). Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll nicht sein, in jeder Sprache dasselbe ausdrücken zu

können. Vielmehr geht es darum, unterschiedliche Inhalte in verschiedenen Sprachen ausdrücken zu können (Prof. H.-J. Krumm im Gespräch mit Fr. Giersberg; Goethe Institut 2009). Diese beiden Forderungen, beziehungsweise Faktoren, die unter anderem für die Verwirklichung des Mehrsprachigkeitskonzepts auf curricularer Ebene unerlässlich sind, bedingen einander, beziehungsweise stehen in direkter Interaktion. Weshalb vor allem die Verbindung der einzelnen fremdsprachlichen Unterrichtsfächer auf curricularer Ebene essentiell ist, zeigen die im folgenden Kapitel dargestellten theoretischen Konzepte sprachlicher Interaktion.

2.3 Theoretische Konzepte des Sprachaneignungsprozesses

Nach der Darstellung grundlegender Fakten, die für die Auseinandersetzung mit dem Thema des Deutschen als Tertiärsprache unerlässlich sind, richtet sich der Fokus der folgenden Kapitel auf zwei grundlegende Konzepte, die den Aneignungsprozess einer Sprache determinieren und sich im Laufe der Forschung etabliert haben. Besonderes Interesse gilt hier der Interaktion der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse im Kopf der Lernenden mit der zu erlernenden Sprache. Nach der Skizzierung des Konzepts des sprachlichen Transfers folgt ein kurzer (Problem-)Aufriss, der sich mit verschiedenen Aspekten der Kontrastivhypothese auseinandersetzt.

2.3.1 Sprachlicher Transfer

Lado konstatierte bereits 1957 (2), dass Individuen im Laufe ihres Sprachlernprozesses Elemente aus ihrer Muttersprache und Herkunftskultur auf die zu erlernende Sprache und Kultur übertragen. Allgemein differenziert die Literatur zwischen positivem und negativem sprachlichen Transfer (Gass/Selinker 1992: 6). Das Konzept des Transfers wird der wissenschaftlichen Disziplin der Kontrastiven Linguistik zugeschrieben, die auf Sprachanalysen basiert, um verschiedene einzelsprachliche Phänomene in Beziehung zueinander setzen und Unterschiede einzelner sprachlicher Systeme aufzeigen zu können (Gass/Selinker 1992: 1), wobei diese Vorgehensweise unter anderem der Prognose potentieller sprachlicher Fehler, die im Lernprozess einer Sprache auftreten können, dient (Spillner 2007: 35). Die (scheinbare) Möglichkeit der Prognose potentiell auftretender Fehler stellt sich problematisch dar, da etwaige fehlerhafte Äußerungen nur teilweise a priori prognostizierbar sind. Auch auf diese Tatsache wies Lado (1957: 72) bereits hin. Odlin (1989: 17) merkt an, dass die Wissenschaft im Laufe der Zeit die hohe Zahl an kontrastiven Sprachanalysen in Frage stellte, da sprachliche Fehler nicht nur aus Interferenzen resultieren. Manche fehlerhaften sprachlichen Äußerungen sind nicht auf intersprachliches Zusammenwirken zurückzuführen. Beim Auftreten von sprachlichen Transfererscheinungen spielen u.a. soziale und pädagogische Fakto-

ren eine essentielle Rolle. Lehrende, die über die Muttersprachen der Lernenden informiert sind, können etwaige Informationen über das Verhältnis der bereits bekannten Sprache mit der zu erlernenden Sprache zur Verfügung stellen. Corder (1992: 19-20) steht den Termini „*Transfer*“ und „*Interferenz*“ eher skeptisch gegenüber, denn

[t]he fact is that they are both technical terms in a particular theory of learning, and unless one is adopting that particular theory in one's discussions, it is best to find other terms for any alternative theoretical positions one may adopt. The danger of using such technical terms closely associate with particular theories is that they may perhaps quite unconsciously constrain one's freedom of thinking about the particular topic. (Corder 1992: 19)

Des Weiteren erachtet Corder (1992: 19-20) nicht nur die Definition dieser Termini als problematisch, er vertritt die Auffassung, dass sprachlich inkorrekte Äußerungen in der Zielsprache nur schwerlich auf Transferprozesse zurückzuführen sind. Trotz der kritischen Position Corders folge ich dem weit verbreiteten Konzept des Transfers samt dessen theoretischer Definition.

Idealerweise berücksichtigt auch das Lehrwerk die Thematik des Transfers und gibt Hinweise auf die sprachlichen Interaktionen (Odlin 1989: 136). Diese Forderung wurde bereits vor zwei Jahrzehnten postuliert – somit stellt sich die Frage, ob diese Forderung auch bei der Konzeption von Lehrwerken Berücksichtigung fand. Ob, und in welchem Ausmaß dies der Fall ist, zeigt die Lehrwerkanalyse im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Da sich diese Ausführungen auf das Erlernen einer ersten Fremdsprache und nicht einer Tertiärsprache beziehen, stellt sich die Situation meiner Meinung nach hierfür etwas komplexer dar und die von Odlin angeführte Forderung ist nicht mehr so einfach in der unterrichtlichen Realität umzusetzen. Eine fiktive Lernergruppe, welche folgende sprachliche Voraussetzungen mitbringt: L1 (beliebig), L2 (Englisch), L3 (Deutsch), ist in dem Sinne homogen, als dass alle über Englisch als erste Fremdsprache verfügen. Dieses einheitliche Bild der Lernenden darf jedoch nicht zu euphemistisch betrachtet werden, da sich die einzelnen Lernenden auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus befinden und auf eine jeweils individuelle Muttersprache zurückgreifen. Wie Kapitel 3.6 zeigen wird, kommt auch der Muttersprache im fremdsprachlichen Lernprozess ein wesentlicher Stellenwert zu. Ein weiterer Aspekt, der für den Kontext der wissenschaftlichen Disziplin der Tertiärsprachenforschung von Interesse ist, stellt der Zusammenhang zwischen dem Alter der Lernenden und dem Auftreten von Transfer dar. Odlin (1989: 136-138) schneidet diesen Aspekt kurz an, doch eine klare Korrelation der beiden Variablen „*Alter*“ und „*Transfer*“ kann nicht ausgemacht werden.

Meißner (o.J: 4) differenziert grundlegend zwischen sechs verschiedenen Transfererebenen:

- 1) T1: „Transfer in der Funktion von **kommunikativen Strategien**“
- 2) T2: „Transfer von interlingualen Verarbeitungsprozeduren“
- 3) T3: „Transfer nach **kognitiven Prinzipien**“
- 4) T4: „Transfer als Überlagerung“
- 5) T5: „Transfer von **Lernstrategien**“
- 6) T6: „Transfer von **Lernerfahrungen**“

Transfer tritt somit nicht nur auf Ebene der Lexik auf, indem Wortschatz von einer Sprache auf die andere Sprache transferiert wird, sondern vollzieht sich weiters in den Bereichen der Phonologie, Semantik und Orthographie. Im Bereich der Semantik treten häufig Fehler auf, die als „*falsche Freunde*“ bzw. „*false friends*“ bezeichnet werden. Häufige lexikalische Fehler, die durch den Transfer aus dem Englischen ins Deutsche passieren, wären zum Beispiel folgende: „*become*“ wird als kongruent mit dem Deutschen „*bekommen*“ interpretiert, das Englische „*spend*“ wird als das Deutsche „*spenden*“ verstanden, oder das Englische „*brave*“ wird eins zu eins ins Deutsche übersetzt und als Adjektiv „*brav*“ verstanden (Doyé 2003: 35). Diese Beispiele stellen eine minimale Auswahl an „*falschen Freunden*“ dar und dienen lediglich zur Veranschaulichung des Transferphänomens auf Ebene der Lexik und den daraus möglicherweise resultierenden Schwierigkeiten bzw. Fehlern.

2.3.1.1 Formen von Transfer

Hinsichtlich einer konkreten Mehrsprachigkeitsdidaktik werden weitere Unterscheidungen angeführt, welche den „*Ort und die Richtung des Transfers zwischen Sprachen*“ (Meißner o.J.: 5) kategorisieren:

- 1) „*Ausgangssprachlicher intralingualer Transfer*“: hier greift der Lernende auf die Muttersprache zurück, die als Sprachbrücke dient.
- 2) „*Brückensprachlicher intralingualer Transfer*“: die Muttersprache bildet nicht die grundlegende Basis für sprachliche Interaktion. Der Lernende greift auf bereits verfügbare Fremdsprachenkenntnisse zurück, beziehungsweise auf die Brückensprache, vor allem dann, wenn diese dem Sprachtyp der zu erlernenden Sprache zuzuordnen ist.
- 3) „*Zielsprachlicher intralingualer Transfer*“: hier transferiert der Lernende Strukturen aus der zu erlernenden Sprache.
- 4) „*Interlingualer Transfer*“: bezeichnet zielführende und nicht zielführende Übertragungen von einer Sprache auf eine andere.
- 5) „*Transfer von Lernerfahrungen oder didaktischer Transfer*“

Die Punkte 3) und 5) erachte ich als besonders wichtig im unterrichtlichen Kontext einer Tertiärsprache, da diese zwei zentrale Aspekte berücksichtigen, die den Lernprozess einer zweiten oder weiteren Fremdsprache maßgeblich determinieren. Folgendes Modell liegt dem Konzept zugrunde: ein „*Transferauslöser*“ oder ein „*Transferaktivator*“ lösen einen bestimmten Typus von Transfer aus, wobei der Lernende hierbei eine Interaktion zwischen einer „*Transferbasis*“ und einem „*Transferziel*“ konstruiert (Meißner o.J.: 1; 2).

Alle auf Interkomprehension beruhenden Prozesse laufen um so erfolgreicher ab, je stärker ein Individuum auf eine für die Zielsprache operabel funktionierende Brücken- oder Transfersprache, aber auch auf entsprechende Strategien zurückgreifen kann. Es ist also keineswegs die Muttersprache, welche die Interkomprehension primär trägt. (Meißner o.J.: 2)

Überträgt man diesen Ansatz auf die Situation von Lernenden des Deutschen als Tertiärsprache mit vorangegangener L2 Englisch, fungiert Englisch in diesem unterrichtlichen Kontext als Brückensprache und kann auch gegebenenfalls zur metasprachlichen Kommunikation im Unterricht verwendet werden. Ich begrüße den Ansatz Meißners insofern, als dass er das Phänomen des Transfers nicht nur auf eine sprachliche Ebene reduziert, sondern auch unterrichtliche Faktoren wie zum Beispiel den Transfer von bereits vorhandenen Unterrichtserfahrungen mit einbezieht. Diese Tatsache ist ein weiteres Faktum dafür, Sprachunterricht als Faktorenkomplex zu betrachten und möglichst viele unterrichtliche Dimensionen zu berücksichtigen. Die Ausführungen zum Themenkomplex „*Transfer*“ veranschaulichen, dass die Lernenden die Sprachen, die sie beherrschen, nicht isoliert voneinander betrachten, sondern in Bezug zueinander setzen und Sprachvergleiche anstellen. Diese kontrastive Herangehensweise greift unter anderem das Konzept der Kontrastivhypothese, das in den folgenden Ausführungen im Zentrum steht, auf.

2.3.2 Die Kontrastivhypothese

Diese Hypothese basiert auf den Grundlagen der psychologischen Denkrichtung des Behaviorismus. Nach Watsons und Skinners Auffassung beruht ein Lernprozess auf „*Imitation und Verstärkung*“ wobei nicht richtiges Verhalten negative Folgen mit sich zieht, und korrektes honoriert wird. Transferiert man diese Annahme auf den Sprachlernprozess, „*bedeutete dieser Ansatz, dass mutter- bzw. erstsprachliche Gewohnheiten auf die Fremd- bzw. Zweitsprache übertragen werden.*“ (Kuhberg 2001: 654) Sprachliche Elemente der zu erlernenden Sprache, die sich von denen der L1 maßgeblich unterscheiden, stellen potentielle Fehlerquellen im Sprachlernprozess dar und bereiten den Lernenden Schwierigkeiten. Annähernd kongruente sprachliche Strukturen zwischen der Ausgangs- und Ziel-

sprache werden hingegen leichter erlernt (Henrici/Riemer 2007: 40). Zwei Konzepte, die in diesem Kontext eine wesentliche Rolle spielen, stellen Interferenzen und Transferprozesse dar, wobei ersteres zu Fehlern im Lernprozess führen kann, gelingender Transfer hingegen positive Auswirkungen hat. Fries postulierte seine Auffassung gegenüber der kontrastiven Sprachanalyse folgendermaßen: „*The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.*“ (Fries 1945: 9) Inwieweit diese Position auf die Realität zutrifft, verdeutlichen die im weiteren Verlauf des Kapitels angeführten Kritikpunkte an der Kontrastivhypothese.

Prinzipiell kann zwischen zwei Varianten der Kontrastivhypothese differenziert werden: Aufgrund der Möglichkeit, potentielle Schwierigkeiten im Lernprozess vorherzusagen, ging man von der Annahme aus, dass jegliche auftretende sprachliche Fehler a priori vorhergesagt werden könnten. Diese Auffassung der Kontrastivhypothese wird als „*starke Version*“ titulierte, wobei festgehalten werden muss, dass diese Form eher marginale Betrachtung fand und Kritik erfuhr. Dieser Sichtweise steht eine „*schwache*“ Form gegenüber, die von einer gewissen retrospektiven Betrachtung der Fehler ausgeht und die Annahme vertritt, dass Fehler auf Interferenzen beruhen. Die „*schwache*“ Form dieser Hypothese differiert weiters wesentlich von jener der „*starken*“, indem sie auf Prognosen über potentiell auftretende Fehler, die auf sprachlich strukturellen Unterschieden zwischen der L1 und der Zielsprache basieren, verzichtet. In diesem Kontext spielen Sprachvergleiche eine wesentliche Rolle, wobei diese lediglich auf struktureller und phonologischer Ebene beruhen und pragmatische, lexikalische oder semantische Aspekte kaum berücksichtigt wurden. Wie bereits an mehreren Stellen verdeutlicht wurde, stieß das Konzept der Kontrastivhypothese in der Wissenschaft nicht nur auf Akzeptanz. Im Folgenden werden verschiedene Untersuchungen skizziert, deren Ergebnisse zeigen, dass zumindest eine starke Form der Kontrastivhypothese nicht haltbar ist. Ellis (1985) stellte ein Korpus von Untersuchungsergebnissen, die sprachliche Fehler von Lernenden, basierend auf Interferenz, analysierten, zusammen. Daraus wurde ersichtlich, dass nur 33% der Fehler von Lernenden des Englischen auf Interferenzen zurückzuführen sind. Dulay/Burt (1973) untersuchten den Morphem-erwerb bei Englisch lernenden Kindern mit Spanisch als Muttersprache, wobei diese Ergebnisse ebenso die essentiellen Annahmen der Kontrastivhypothese widerlegen. Wode (1980) fokussierte den Phonologieerwerb des Englischen von Kindern mit deutscher Muttersprache, wobei er zu dem Ergebnis kam, dass Indizien für Transferprozesse vorhanden sind, diese aber keinesfalls den gesamten phonetischen Lernprozess determinieren. Felix (1978) beschäftigt sich in seiner Untersuchung mit dem Erwerb syntaktischer Strukturen, wobei er diese bei Kindern mit

deutscher Muttersprache beim Erwerb des Englischen untersuchte. Dies zeigte, dass die Rolle der L1 in diesem Kontext kaum eine tragende Rolle spielt (Kuhberg 2001: 654-658). Kuhberg (1987/1990) führte eine Longitudinalstudie mit zwei Kindern durch, die Türkisch und Polnisch als L1 sprachen, wobei er die Verbstellung sowie verschiedene Aspekte bezüglich des Tempuserwerbs untersuchte. Auch diese Untersuchung zeigte, dass *„die Summe der Interferenzen für den Gesamterwerbsprozess keinen eigenständigen und dominierenden Steuerungsfaktor darstellt wie von der Kontrastivhypothese ursprünglich behauptet, sondern vielmehr weitgehend ausgangssprachenunabhängige Entwicklungsgesetzmäßigkeiten den Zweitspracherwerb ausmachen.“* (Kuhberg 2001: 657) Das vorangegangene Zitat fasst die grundlegenden Untersuchungsergebnisse der genannten Studien zusammen und zeigt auf, dass die Annahmen der Kontrastivhypothese nur in sehr geringem Ausmaß auf die Realität zutreffen. Studien von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) und Stutterheim (1986) zeigen ebenfalls die Tendenz auf, dass die Kontrastivhypothese in ihrer „starken“ Form nicht haltbar ist. Neben diesen empirischen Befunden, die gegen eine Annahme der Kontrastivhypothese sprechen, liegen auch auf theoretischer Ebene einige Kritikpunkte, die sowohl gegen die Kontrastivhypothese als auch dem dafür zugrunde liegenden Behaviorismus sprechen, vor. Chomsky bekrittelt, dass Skinner Handlungsweisen von Tieren 1:1 auf die von Menschen projiziert, wobei die Psycholinguistik Skinners Ausführungen prinzipiell als sehr simplifizierten Standpunkt erachtet. Einen weiteren Kritikpunkt, den die Psycholinguistik aufwirft, stellt die absolute Ausblendung von intralingualen Fehlern, die aus einer Übergeneralisierung einer grammatischen Regel aus der L2 resultieren, dar. Prinzipiell kann in diesem Kontext festgehalten werden, dass *„innersprachliche Regelfindungs- und Strukturbildungsprozesse [...] als klar dominant gegenüber kontrastiv bedingten Übertragungsmechanismen eingestuft [werden]“* (Kuhberg 2001: 658). Die Ebenen der Pragmatik, Psychologie und Soziologie unter dem Aspekt der Linguistik werden von der Kontrastivhypothese ebenso nicht berücksichtigt, wie auch extralinguistische Faktoren, basierend auf wirtschaftlichen, kulturellen oder individuellen Aspekten. Weiters erfasst die Kontrastivhypothese keine äußeren Umstände wie zum Beispiel die Lern- beziehungsweise Erwerbssituation einer Sprache (Kuhberg 2001: 659). Königs (1995: 14) merkt weiters an, dass die Kontrastivhypothese lediglich die Struktur der einzelnen sprachlichen Systeme fokussiert, die konkrete Lernsituation jedoch völlig in den Hintergrund tritt. Beruhend auf all diesen Kritikpunkten wurde davon abgesehen, vergleichende sprachliche Untersuchungen zwischen der L1 und der zu lernenden Sprache durchzuführen, was eigentlich eine essentielle Notwendigkeit für die Arbeit beziehungsweise Anwendung der Kontrastivhypothese wäre. Aufgrund der zahlreichen, durch Studien belegte Kritikpunkte, sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene, wurde die Kontrastivhypo-

these modifiziert und überarbeitet, wobei drei wesentliche Bereiche als besonders wichtig erachtet wurden. Corder konstatiert, dass Interferenzen von Lernenden als Strategie angewandt werden, um fehlende sprachliche Kenntnisse zu kompensieren. Dieses sprachliche Handeln passiert bewusst, (Kuhberg 2001: 659) wobei in diesem Sinne meines Erachtens nach von einer konkreten Kommunikationsstrategie gesprochen werden kann, da der Lernende dadurch versucht ein bestimmtes sprachliches Ziel zu realisieren. In diesem Kontext stellt sich die Frage, auf welchen sprachlichen Ebenen die Lernenden tatsächlich kontrastierende Vergleiche zwischen den ihnen bekannten Sprachen anstellen. Kuhberg hält bezüglich der vorangegangenen Frage Folgendes fest: *„Während in den phonologischen und lexikalisch-semantischen Bereichen die Transferierbarkeit wenig eingeschränkt ist, sie also weitestgehend offen sind für Transfer, zeigen sich Restriktionen für Transfer bzw. Transferierbarkeit in der Wortstellungssyntax und insbes. in der Flexionsmorphologie“* (Wode 1988: 257, zit. nach Kuhberg 2001: 660).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine starke Version der Kontrastivhypothese nicht auf den konkreten, realen Lernprozess zutrifft, wobei durch Modifikation verschiedener Parameter dieser Hypothese ihre Plausibilität für die tatsächliche Lernsituation erhöht werden konnte. Die Kontrastivhypothese kann nicht als die Hypothese schlechthin erachtet werden, um verschiedene Aspekte des L2-Lernens zu erklären, wobei die Annahme der Prämisse, dass die L1 der Lernenden im weiteren Verlauf sprachlicher Lernprozesse in irgendeiner Weise von Relevanz ist und Einfluss auf den Sprachlernprozess hat, nicht von der Hand zu weisen ist (Königs 1995: 11). Welchen konkreten Einfluss die bereits bekannten Sprachen der Lernenden auf den Sprachlernprozess der Zielsprache haben, wird in Kapitel 3.6 ausführlich dargestellt.

2.3.2.1 Der unterrichtliche Faktorenkomplex in Bezug auf die Kontrastivhypothese

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, zeichnet sich die Kontrastivhypothese durch ein sehr eingeschränktes Blickfeld aus und blendet viele unterrichtsrelevante Faktoren aus. Königs (1995) fasst in seinem Artikel *„Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich“* den Terminus *„Kontrastivität“* als einen sehr facettenreichen auf, der nicht nur auf den Vergleich einzelner sprachlicher Systeme reduziert wird. Er erachtet den Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex, in dem Parameter wie *„‘Sprache‘, ‘Lehrer‘, ‘Lerner‘ und ‘Lernziel‘“* (Königs 1995: 12) eine zentrale Rolle spielen. Er ist der Ansicht, dass Lernende nicht nur linguistische Aspekte von Sprachen Vergleichen unterziehen, sondern sie setzen zum Beispiel auch die ihnen bereits bekannten *Lehrpersonen* in Bezug zueinander und vergleichen diese miteinander (Königs 1995: 16). Meines Erachtens spielt dieser Aspekt

für den tertiärsprachlichen Unterricht eine besonders wesentliche Rolle, da Lernende, die bereits schlechte Erfahrungen mit Lehrenden einer Fremdsprache gemacht haben, zukünftigen Lehrpersonen, die eine Fremdsprache vermitteln, mit großer Distanz oder gar Ablehnung gegenüberzutreten könnten, was den Verlauf des Unterrichts, beziehungsweise den Lernerfolg, maßgeblich negativ beeinflussen würde. Königs hält weiters fest, dass sich die Lernenden selbst in Bezug zu den anderen Kursteilnehmern setzen und individuelle Vergleiche anstellen. Meiner Auffassung nach spielen hier sowohl der Lernfortschritt als auch individuelle Kommunikations- und Lernstrategien eine wesentliche Rolle. Der Aspekt des Vergleichs der Lernenden untereinander kann vor allem für den Tertiärsprachenunterricht wesentliche Vorteile mit sich bringen. Ich denke in diesem Zusammenhang an das bewusste Kontrastieren eigener Lern- und Kommunikationsstrategien mit denen von Mitschülern. Im Idealfall lernen die Lernenden von anderen Kursteilnehmern und übernehmen zum Beispiel ihnen noch unbekannte Lern- oder Kommunikationsstrategien, die ihren Lernprozess jedoch maßgeblich erleichtern können. Um dieses Ziel im konkreten Unterricht umsetzen zu können, wäre es notwendig, dass die Lehrperson in manchen Unterrichtseinheiten Zeit zur Verfügung stellt, damit die Lernenden ihren Sprachlernprozess gemeinsam effizienter gestalten können (Königs 1995: 16-17).

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, muss sich der Terminus „*Kontrastivität*“ nicht nur auf eine sprachliche Ebene beschränken. Die weitgreifende Definition von Königs erachte ich vor allem für den Tertiärsprachenunterricht als adäquat, da die Lernenden in diesem Kontext bereits auf zahlreiche Erfahrungen zurückgreifen können, die den gesamten Sprachunterricht betreffen. Somit ist die Übertragung des Terminus „*Kontrastivität*“ auf die gesamte Unterrichtssituation mit samt ihren Parametern wie „*Lehrer*“, „*Lerner*“ oder „*Unterrichtsziel*“ essentiell. All diese Aspekte prägen jede unterrichtliche Situation und werden von den Lernenden bewusst wahrgenommen. Sie vergleichen somit im Sprachunterricht nicht nur die bereits bekannten einzelsprachlichen Systeme in all ihren Facetten mit der zu erlernenden Sprache, sondern setzen auch bereits gemachte Unterrichtserfahrungen in Bezug auf die Lehrperson oder die definierten Lernziele in Beziehung zueinander. Ein weiterer Faktor, der meinem Erachten nach eine wesentliche Rolle in diesem Kontext spielt, stellt die jeweilige Unterrichtsmethode dar. Lernende, die bereits auf Sprachlernerfahrungen im unterrichtlichen Kontext zurückgreifen können, was im Tertiärsprachenunterricht die Regel darstellt, werden meinem Ermessen nach sehr spezifische methodische Aspekte, wie zum Beispiel Grammatik, - oder Wortschatzvermittlung, des aktuellen Unterrichts mit dem bereits besuchten kontrastieren. Um den Unterricht so effizient und lehrreich wie möglich gestalten zu können, würde sich die Möglichkeit anbieten, dass der

Lehrende zu Kursbeginn mit den Schülern die bereits vorhandenen Lernerfahrungen gemeinsam reflektiert. Zentrale Fragen wie zum Beispiel

- Welche Sozialform war in eurem bisherigen Sprachunterricht die vorherrschende? (Frontalunterricht/Gruppenarbeiten /Partnerarbeiten/ Einzelarbeiten)
- Wie habt ihr Vokabel gelernt? (aus einem Buch, einem eigenständigen Vokabelheft, aus Hörtexten, Bildbeschreibungen, usw.)
- Seid ihr mit Hör- und Lesetexten in einer Fremdsprache vertraut? Habt ihr diese oft im Unterricht verwendet?
- Bestand euer Unterricht hauptsächlich aus der Vermittlung von Grammatik oder hattet ihr auch oft die Möglichkeit frei zu sprechen oder zu schreiben?
- Wie wurden neue grammatische Aspekte der zu erlernenden Sprache vermittelt? Wurden nur die jeweiligen Regeln vorgegeben oder bestand die Möglichkeit Grammatik selbst zu erarbeiten? (z.B. durch das Lesen eines Textes, aus dem die unbekannten Elemente gefiltert werden mussten und anschließend besprochen wurden?)
- Fand der Zugang zur zu erlernenden Sprache eher spielerisch statt oder in Form einer stets sehr strengen und starren Methodik?
- Wurden von der Lehrperson Hausübungen aufgegeben?

können den Lehrpersonen Aufschluss geben, mit welchen unterschiedlichen Lehrmethoden die Lernenden bereits vertraut sind und wie diese von ihnen beurteilt werden.

3. DAS ERLERNEN DER TERTIÄRSPRACHE DEUTSCH NACH ENGLISCH

3.1 Die Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin „Tertiärsprachendidaktik“ im Allgemeinen bzw. „DaFnE“ im Speziellen

An mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit wurde bereits verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit, wie lange angenommen, keinen Sonderfall darstellt, sondern in einer modernen, von Globalisierung geprägten Welt, die Regel ist. Die Wissenschaft hat erkannt, dass der Unterricht, der eine zweite oder weitere Fremdsprache vermittelt, anders konzipiert werden muss, als der einer ersten Fremdsprache. Lernende einer zweiten oder weiteren Fremdsprache zeichnet aus, dass sie erfahrener und älter sind, bereits über Lernstrategien verfügen, mit linguistischen Termini vertraut sind, etc. Der Rückgriff auf die Muttersprache(n) und der/n bereits bekannte/n Fremdsprach/n und deren Vergleich sind ein Charakteristikum der Tertiärsprachendidaktik, wobei berücksichtigt werden muss, dass

[...] die Tertiärsprachendidaktik nicht einfach eine Erweiterung der kontrastiven Didaktik [ist], da es nicht um einen reinen Vergleich zwischen L1/L2 und L3 geht, oder um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die im Unterricht herausgestellt und erarbeitet werden. Vielmehr sollte der gesamte Kenntnisstand (also auch – aber nicht ausschließlich – der der L2) von Fremdsprachenlernenden eingesetzt werden können, wenn es um das Sich-Aneignen einer neuen Fremdsprache geht. (Marx 2008: 21)

Die Bezeichnung „DaFnE“ *„ist das Akronym eines Projektes, welches von 1999-2003 beim Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz im Rahmen des ersten Mittelfristprogramms lief und sich mit den Synergien beschäftigte, die sich ergeben können, wenn DaF-Lernende bereits über Englischkenntnisse verfügen und wenn diese vorhandenen Kenntnisse im DaF-Unterricht eingesetzt werden.“* (Hufeisen 2006: 111) Diese Definition zeigt, dass das Forschungsfeld „DaFnE“ ein noch sehr junges ist, das jedoch bereits in diesen wenigen Jahren zahlreiche wertvolle Erkenntnisse zu Tage fördern konnte, welche einen großen Wert für die Disziplin der Fremdsprachendidaktik haben.

3.2 Die terminologische Dichotomie „Erwerben vs. Lernen“

Die Tertiärsprachendidaktik fokussiert das „*Erlernen*“ einer zweiten oder weiteren Fremdsprache, das im unterrichtlichen Kontext von statten geht. Somit ist nicht von einem ungesteuerten Sprachaneignungsprozess die Rede, der dem Terminus „*Erwerben*“ zugeschrieben werden kann. Beim „*Erwerben*“ einer Sprache vollzieht sich der Sprachaneignungsprozess nicht in unterrichtlichem Kontext, sondern erfolgt auf natürliche Weise, ohne eine bewusste Steuerung zu erfahren. Der Terminus „*Erlernen*“ ist als Gegenstück zum ungesteuerten sprachlichen Erwerbsprozess

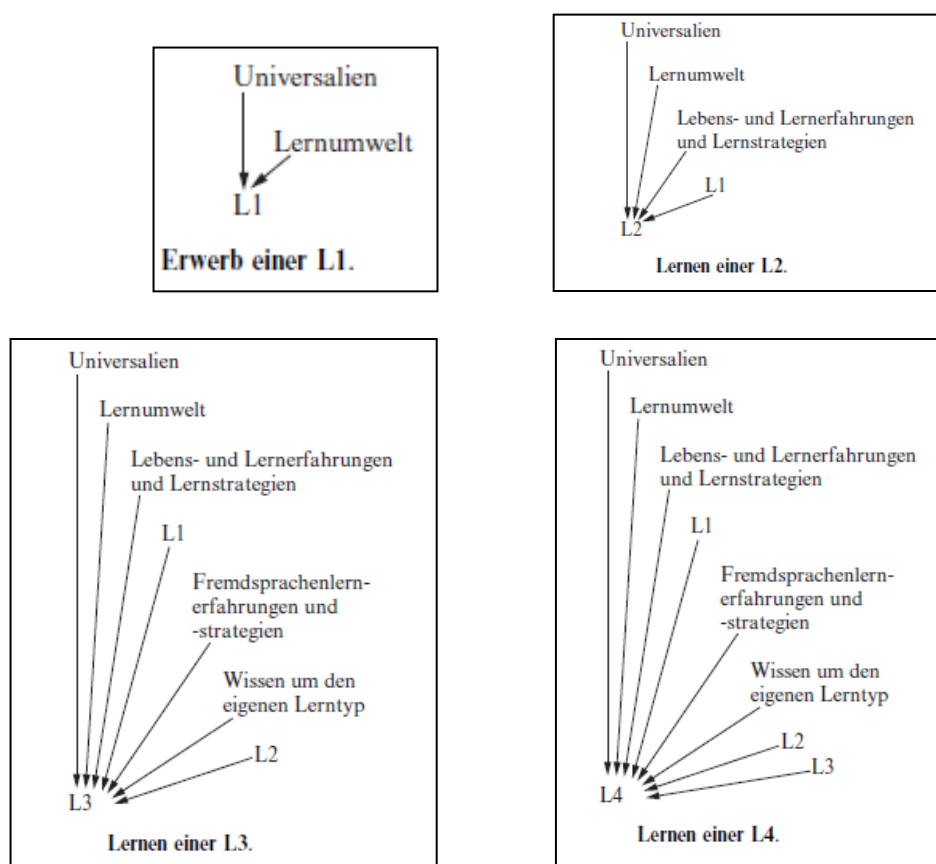
zu sehen. Die Differenzierung dieser Termini ist auf Stephen D. Krashen zurückzuführen, der der Ansicht ist, dass das gesteuerte Sprachenlernen im Gegensatz zum natürlichen Spracherwerb schwieriger ist. Um den unterrichtlichen Lernprozess zu erleichtern plädiert Krashen für die Schaffung einer möglichst nicht artifiziellen Lernsituation im Sprachunterricht, der den Lernenden einen adäquaten Input zur Verfügung stellt (Königs 2007: 435-436; Kärchner-Ober 2009: 48-51). Um vorab noch einmal zu verdeutlichen, wie der Terminus Tertiärsprache definiert ist, führe ich folgende Begriffsbestimmung Hufeisens (1999: 4) an:

Deutsch ist häufig die zweite Fremdsprache. Wir nennen dies eine *Tertiärsprache* und unterscheiden diesen Begriff von dem einer *Drittsprache*, die die dritte Sprache bezeichnet, mit der ein Kind aufwächst. Mit *zweiter Fremdsprache* ist hier gemeint, dass jemand bereits eine andere Fremdsprache gelernt hat, wenn sie oder er beginnt, Deutsch zu lernen. In vielen Fällen handelt es sich bei dieser ersten Fremdsprache um Englisch, eine ganz typische erste Fremdsprache. [...] Dabei ist es unerheblich, ob Deutsch chronologisch gesehen tatsächlich die zweite und dritte Fremdsprache im Leben eines Menschen ist.

Neben dieser grundlegenden Definition spielen die Bezeichnungen L1, L2 und L3 im Feld der Tertiärsprachendidaktik eine wichtige Rolle. Eine konsequente, einheitliche Abgrenzung der Bezeichnungen L1, L2 bzw. L3 ist in der Wissenschaft nicht existent. In der vorliegenden Arbeit folge ich der Auffassung Hufeisens (1998) hinsichtlich der Verwendungsmodalitäten dieser Bezeichnungen. Sie geht von einer linearen zeitlichen Abfolge des Sprachenlernens bei der Anwendung dieser Begriffe aus: die L1 bezeichnet somit die Erstsprache, die L2 die erste Fremdsprache und die L3 eine zweite Fremdsprache. Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist mit L2 somit stets das Englische gemeint und mit L3 die zweite Fremdsprache Deutsch.

3.4 Spezifika des Erlernens einer Tertiärsprache

Ein von Hufeisen (2001a: 649) entwickeltes Faktorenmodell zeigt auf, wie sich die Lernumstände vom Erwerb einer L1 bis zum Erlernen einer dritten oder weiteren Fremdsprache verändern:



Abbildungskomplex 3: Einflussfaktoren beim Erlernen einer L1, ersten bzw. weiteren Fremdsprache

Im schulischen Kontext vollzieht sich das Erlernen verschiedener Fremdsprachen parallel, das heißt im konkreten Fall, dass auch wenn das Deutsche als zweite Fremdsprache erlernt wird, der Sprachlernprozess des Englischen zeitgleich dazu verläuft und noch nicht abgeschlossen ist (Hufeisen/Neuner 2003: 5), wobei meines Erachtens nach der Prozess des Sprachenlernens niemals abgeschlossen ist, da dieser als ein flexibler, dynamischer und kontinuierlicher Lernprozess zu verstehen ist und ständig Veränderung erfährt. Das Erlernen einer Tertiärsprache ist im Allgemeinen durch paralleles Sprachenlernen verschiedener einzelsprachlicher Systeme gekennzeichnet (Hufeisen/Neuner 2003: 5). Wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit verdeutlicht, stehen vor allem im schulischen Kontext die einzelnen sprachlichen Unterrichtsfächer separiert nebeneinander und es bestehen keine bzw. kaum Anknüpfungspunkte zwischen den einzelnen Sprachen. Diese didaktische Vorgehensweise resultiert aus der veralteten und bereits widerlegten

Annahme, dass die Verwendung mehrerer Sprachen im Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Fehlerquelle darstellt, da daraus Interferenzen entstehen können (Neuner 2003: 16). Genau dieser Annahme wirkt die Disziplin der Tertiärsprachendidaktik entgegen, da sie die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse, sowie bereits gemachte (Lern-)Erfahrungen auf kognitiver und emotionaler Ebene berücksichtigt (Hufeisen 2003: 7; 9). *„Wenn die zu lernenden Sprachen sich sehr ähnlich sind, kann dieser Rückgriff sich auch stark auf sprachliche Aspekte beziehen; sind sie eher unterschiedlich, so kommen vielmehr lernstrategische und kognitive Faktoren zum Tragen.“* (Hufeisen 2003: 9) Um der Individualität der Lernenden im Unterricht Rechnung zu tragen, vor allem in Bezug auf vorhandene Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen, sollten die Lehrenden einige Fragen berücksichtigen:

- 1) Über welche sprachlichen Vorkenntnisse verfügen die Lernenden bereits vor Beginn des Unterrichts einer Tertiärsprache?
- 2) In welchem Kontext soll die zu erlernende Sprache nach Meinung der Lernenden verwendet werden?
- 3) Wie wurde der Unterricht in der bereits erlernten/in den bereits erlernten Fremdsprachen gestaltet? Welche Unterrichtsmethode war die vorherrschende? (Neuner 2003: 14)

Die Punkte 1 und 3 haben meines Erachtens nach im Kontext der Tertiärsprachendidaktik einen besonderen Stellenwert: auch wenn der Lehrende weiß, dass die von ihm zu unterrichtende Gruppe von Lernenden Englisch als erste Fremdsprache lernt beziehungsweise gelernt hat, können die Lernenden dennoch über unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse verfügen, beziehungsweise auf sehr verschiedene Lernbiographien zurückblicken. In diesem Kontext muss betont werden, dass das sprachliche Niveau der ersten Fremdsprache nicht ausschlaggebend für den Lernerfolg in der zu erlernenden zweiten Fremdsprache ist (Hufeisen 2004: 20). Punkt 3 spielt in dem Sinn eine wesentliche Rolle, als dass die bereits gemachten Fremdsprachenlernerfahrungen entweder als positiv oder negativ von den Lernenden empfunden worden sind. In Hinblick auf diese Tatsache spielt der Faktor Motivation, auf den in Kapitel 4.2.8 genauer eingegangen wird, eine wesentliche Rolle, da die vorangegangenen Sprachlernerfahrungen positiven oder negativen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Fremdsprachenlernens haben können. Jede Form des Sprachunterrichts prägt somit den weiteren Sprachlernprozess eines Individuums und sollte möglichst so gestaltet werden, dass weitere Fremdsprachen im Verlauf des Lebens erlernt werden, damit das Ziel des *„lebenslangen Lernens“*, das von der EU durch verschiedene Projekte umzusetzen versucht wird, erreicht werden kann (vgl. Europäische Kommission 2010).

3.5 Zur Stellung des Englischen im Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht

Im Hinblick auf die Verwendung des Englischen im Deutsch-als-L3-Unterricht spielt das Sprachniveau des Englischen keine wesentliche Rolle. Auch geringe Sprachkenntnisse bzw. fremdsprachliche Lernerfahrungen können für den Lernprozess einer zweiten Fremdsprache hilfreich sein. Einen wesentlichen Punkt, der hinsichtlich der Verwendung des Englischen im Lernprozess des Deutschen berücksichtigt werden muss, stellt die Frage nach den linguistischen Ebenen dar, auf die die bereits vorhandenen Englischkenntnisse positiven Einfluss haben. Neuner (u.a. 2003: 31) betont, dass die Lernenden unter anderem auf lexikalischer Ebene vom Englischen profitieren können, da das Englische und das Deutsche teilweise über ähnliche Lexeme verfügen. Weiters kann das Englische eine positive Auswirkung auf die Anwendung der rezeptiven Fertigkeiten in Bezug auf das Deutsche haben. Die Tatsache, dass die deutsche Sprache zahlreiche Anglizismen aufgenommen hat, ist nicht zu bestreiten. Die Publikation *„Eingewanderte Wörter“* (2008), die im Zuge eines Projekts des Goethe-Instituts entstand, ist eine Sammlung von Worten, die aus verschiedenen Sprachen ins Deutsche *„eingewandert“* sind. Im Folgenden findet sich eine kleine Beispielliste: *„must have“* (23), *„shopping“* (25), *„Pullover“* (31), *„Single“* (43), *„Gentleman“* (44), *„Ticket“* (67), *„Sandwich“* (74), *„Hamburger“* (79), *„Homepage“* (120), *„E-Mail“* (121), *„Handy“* (123) oder zahlreiche weitere Begriffe, vor allem aus dem Bereich der Technik, wie zum Beispiel *„Laptop“*, *„Display“*, *„downloaden“*, *im Internet „surfen“*, oder *„googlen“*. Die Annahme, dass das Englische zusehends unsere Sprache determiniert, wird von vielen unter anderem als identitätsbedrohend gesehen und häufig negativ beurteilt. Die Tatsache, dass jedoch auch viele deutsche Wörter Eingang in andere Sprachen gefunden haben, berücksichtigt selten jemand. Das Pendant zur eben genannten Publikation bildet die Sammlung *„Ausgewanderte Wörter“*, die in Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut, der Gesellschaft für deutsche Sprache und dem Deutschen Sprachrat (2006) entstand. Ein paar ausgewählte Beispiele zeigen, welche Worte aus dem Deutschen in das Englische *„ausgewandert“* sind. Das Englische *„schlep(p)“* wurde aus dem Deutschen entlehnt und bedeutet in beiden Sprachen dasselbe: *„schleppen, mit sich herumtragen“*, wobei damit auch eine tollpatschige oder langweilige Person bezeichnet werden kann (21). Weitere Lehnwörter sind unter anderem *„Kindergarten“* (26), *„Wunderkind“* (26), *„Poltergeist“* (27), *„Zeitgeist“* (38), *„kaputt“* (40), *„abseilen“*, das im Englischen als *„abseiling“* bezeichnet wird (63), *„Angst“* (75), *„Hinterland“* (82), *„burgher“* im Sinne von *„Bürger“* (93) oder *„Kohlrabi“* (96). Wie diese Auswahl an Beispielen zeigt, gibt es alleine auf lexikalischer Ebene zahlreiche Anknüpfungspunkte, wie das Englische Eingang in den Deutschunterricht finden kann. Eine weitere Möglichkeit der sinnvollen und hilfreichen Verwendung der englischen Sprache im Deutsch als L3-

Unterricht wäre der Einsatz dieser als Metasprache um zum Beispiel vor allem zu Beginn des Lernprozesses grammatische Regeln zu erklären (Hufeisen 1991: 106). Im Bereich der produktiven Fertigkeiten besteht jedoch die Annahme, dass das Englische keine positiven Auswirkungen hat, da 1:1 Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche oft zu gravierenden Fehlern führen (Hufeisen 2004: 19-20).

Abschließend kann festgehalten werden, dass genau abgewogen werden muss, in welchen Bereichen des Sprachunterrichts der Rückgriff auf das Englische als hilfreich und sinnvoll erachtet werden kann und in welchen Fällen nicht. Weitere Aspekte dieser komplexen Frage werden u.a. in den Kapiteln 3.7 und 4.2.5 erörtert, die sich unter anderem mit dem Sprachvergleich im unterrichtlichen Kontext auseinandersetzen.

3.6 Interaktion der L1 & L2 mit der L3 – Der Einfluss vorangegangener Lernerfahrungen

Im Zentrum der folgenden Ausführungen steht die Frage, welchen Einfluss die bereits gelernte englische Sprache auf den Lernprozess des Deutschen hat, wobei das bereits erläuterte Phänomen des Transfers eine wesentliche Rolle spielt. Fokussiert wird in diesem Kontext die Frage nach den unterschiedlichen Übertragungsbereichen wie zum Beispiel Lexik, Semantik oder Syntax und die subjektive Einschätzung der Lernenden, in welchen Bereichen das Englische hilfreich für das Erlernen des Deutschen sei und in welchen eher weniger. Um dies in Erfahrung zu bringen wurden methodisch differenzierte Studien konsultiert, die Lernerbefragungen zur fremdsprachlichen Interaktion Englisch/Deutsch ins Zentrum des Interesses rücken. Die darin enthaltenen Erkenntnisse sind maßgeblich für die Lehrwerkskonzeption für den Unterricht Deutsch als Tertiärsprache. Grundlegend kann festgehalten werden, dass sprachentypologische Gemeinsamkeiten zwischen den sprachlichen Systemen der L2 und der L3 eine wesentliche Rolle spielen (Hammerberg 2001: 22; vgl. u.a. Piller 1999). Die Sprachenkonstellation L1 (X) – L2 (Englisch) – L3 (Deutsch) bietet zahlreiche Transfermöglichkeiten zwischen dem System der L2 und dem der L3, da beide Sprachen zur germanischen Sprachfamilie gehören (Stedje 1996: 51-52). Als Einstieg in die folgenden Ausführungen soll die Longitudinalstudie Hammarbergs (Hammarberg 2001: 24-41) skizziert werden, die den Lernprozess des Schwedischen als Tertiärsprache nach der L1 Englisch und den L2 Deutsch, Französisch und Italienisch von Sarah Williams dokumentiert. Tonbandaufnahmen, die Gespräche zwischen Hammarberg und Williams beinhalten, geben Aufschluss über den Lernverlauf des Schwedischen und den Einfluss der bereits vorhandenen Sprachen auf den Sprachaneignungsprozess. Die Studie zeigt auf, dass sowohl die Muttersprache, als auch die erste(n) Fremdsprache(n) einen wesentlichen Einfluss auf das Erlernen des Schwedischen haben. Der

Rückgriff auf die L1 erfolgt „[...] in various pragmatically functional language shifts that occur during the conversations and support the interaction of the acquisition of words and other expressions.“ (Hammarberg 2001: 35) und hat einen längerfristigen Einfluss auf den gesamten Lernprozess des Schwedischen. Die L2 übernimmt eine unterstützende Rolle für die L3 im Bereich der Lexik. Mit zunehmenden Sprachkenntnissen der L3 nimmt der Einfluss des Deutschen ab. Hammarberg (2001: 36) führt mehrere Faktoren an, welche die Wahl des Rückgriffs auf die bereits vorhandenen Sprachen beeinflussen: die Identifikation des Sprechers mit einer jeweiligen Sprache, das Wissen des Sprechers über das sprachliche Repertoire des Gesprächspartners, sowie dessen Antwort und seine Einstellung gegenüber der jeweiligen Sprache. Aus diesem Grund gibt Hammarberg an, dass die Verwendung des Englischen von Williams in den aufgezeichneten Konversationen naheliegend ist, da sie beide Englisch als kommunikatives Medium verwenden. Eine mögliche Erklärung, weshalb Williams in ihren Konversationen auch das Deutsche verwendet, wäre folgende: da das Englische und das Deutsche viele Ähnlichkeiten mit dem Schwedischen aufweisen und diese beiden Sprachen von Williams gut beherrscht und häufig verwendet werden, ist deren Verwendung im fremdsprachlichen Lernprozess naheliegend. Wie diese Ausführungen zeigen, stellt sich die Interaktion zwischen den bereits bekannten Sprachen und der zu erlernenden als sehr komplex dar. Um diese für das Erlernen einer Tertiärsprache essentiellen Faktoren, die auch für die Konzeption von Lehrwerken für eben diesen Unterricht wichtig sind, genau darzustellen, wird in den folgenden beiden Kapitel die interlinguale Interaktion zwischen den bereits bekannten Sprachen und der zu erlernenden dargestellt, wobei hier wiederum zwischen dem Einfluss der ersten Fremdsprache und der Muttersprache differenziert wird. Wesentliche Informationsquellen stellen in diesem Kontext zahlreiche Studien dar, die eine authentische Darstellung des Themenkomplexes gewährleisten.

3.6.1 Die Rolle der L2 Englisch für den Lernprozess des Deutschen als Tertiärsprache

Stedje (1976) erkannte bereits vor mehr als drei Jahrzehnten, dass die vorhandenen Sprachen im Kopf der Lernenden Einfluss auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache haben. Sie untersuchte sprachliche Äußerungen von Deutschstudenten, die Finnisch als Muttersprache und Schwedisch als erste Fremdsprache erlernten. Stedjes (1973: 15) Untersuchung liegt die Frage zu Grunde, ob die Interaktion zwischen der ersten Fremdsprache und der Muttersprache eine intensivere ist, als die zwischen dem Deutschen und der Muttersprache Finnisch. Vor allem im Bereich der Lexik transferierten die Lernenden Elemente aus der ersten Fremdsprache Schwedisch. Ein essentieller Grund für die verstärkte Interaktion zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen ist auf die Zugehörigkeit zum germani-

schen Sprachstamm zurückzuführen. Da das Finnische den finnisch-ugrischen Sprachen zugerechnet wird, ist eine Ähnlichkeit hier nur kaum vorhanden. Auf morphologischer und syntaktischer Ebene ist die fremdsprachliche Interaktion nicht in dem Ausmaß wie auf lexikalischer Ebene festzumachen. Die Studie kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass das Deutsch der in Schweden studierenden Finnen etwa in gleichem Ausmaß von der L1 und der L2 beeinflusst wird, (Stedje 1976: 16-21) „daß jedoch die Art und Frequenz der Interferenzerscheinungen unterschiedlich sind.“ (Stedje 1976: 20) Stedjes Studie zeigt, dass bereits vor mehreren Jahrzehnten erkannt wurde, dass fremdsprachliche Interaktion beim Sprachenlernen die Regel darstellt und die Sprachen der Lernenden nicht separiert voneinander im Gedächtnis existieren. Im Anschluss an die Skizzierung dieser für die Disziplin der Tertiärsprachendidaktik essentiellen Untersuchung, widmen sich die nachfolgenden Ausführungen der fremdsprachlichen Interaktion zwischen Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache. Eine zentrale Informationsquelle stellt hierfür eine Studie von Winters-Ohle/Seipp (2001) mit dem Titel „Deutsch nach Englisch. Eine Fragebogen-Untersuchung zum subjektiv wahrgenommenen Einfluss von Englisch-Kenntnissen auf das Lernen von Deutsch als (zweiter) Fremdsprache bei Schülern und Studenten“ dar. 238 DaF- lernende Studenten und Schüler wurden in diesem Kontext befragt, wobei 137 von ihnen bereits über fremdsprachliche Lernerfahrungen verfügten. 17 von ihnen lernten Deutsch als erste Fremdsprache, 145 als zweite, 54 als dritte, 15 als vierte bzw. fünfte Fremdsprache (Winters-Ohle/Seipp 2001: 4-5). Die nachstehende Grafik veranschaulicht, dass bereits vorhandene Sprachkenntnisse einen positiven Einfluss auf weitere zu erlernende Fremdsprachen hat.

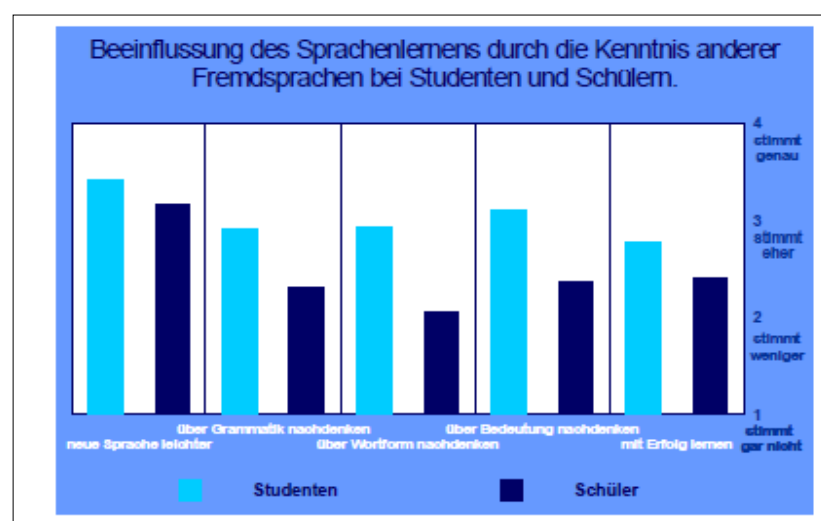


Abb. 4: Beeinflussung des Sprachenlernens durch die Kenntnis anderer Fremdsprachen bei Studenten und Schülern

Die Studierenden, die bereits über ausgeprägtere fremdsprachliche Lernerfahrung verfügen (dargestellt durch den türkis Balken), sind der Ansicht, dass bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse die „*Language awareness*“ fördern und der Sprachlernprozess weitgehend leichter vonstatten geht. Setzt man die Aussagen der Studierenden in Bezug zu denen der Schüler wird deutlich, dass die Studierenden, die bereits über umfassendere (Fremd-) Sprachlernerfahrung verfügen, bewusster über verschiedene linguistische Ebenen während des Lernprozesses nachdenken.

Eine Lernerbefragung von Klema (2006: 344-352), die im Jahr 2004 am Institut für Kultur und Sprachstudien an der Universität in Hokkaido durchgeführt wurde, gibt Aufschluss über die tatsächlichen Transfererscheinungen zwischen der Muttersprache und der L3 Deutsch, beziehungsweise der L2 Englisch und der L3. Die Gruppe, die an dieser Multiple-Choice-Befragung teilnahm, lernte im ersten Jahr Deutsch und nahm zwei oder drei Mal wöchentlich an Deutscheinheiten teil, die jeweils 90 Minuten dauerten. In diesem Kontext muss festgehalten werden, dass die Deutschlehrenden teilweise Japanisch als Muttersprache hatten, wie die Deutschlernenden selbst. Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung zeigten u.a., dass die Muttersprache der Lehrenden keinen wesentlichen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse hatte. Die 159 ausgewerteten Fragebögen geben Aufschluss über die individuelle Wahrnehmung der Interaktion zwischen der englischen und deutschen Sprache im Lernprozess. Die Gemeinsamkeiten des Englischen und des Deutschen wurden von den Lernenden allgemein folgendermaßen aufgefasst: 31 waren der Ansicht, dass die Ähnlichkeit dieser beiden Sprachen sehr hoch sei, wobei 77 Befragte von einer eher hohen Ähnlichkeit ausgingen. Der Ansicht, dass die beiden Sprachen kaum Gemeinsamkeiten aufweisen waren nur 4 Lernende. Die restlichen 48 Studierenden gingen von einer eher niedrigeren Verwandtschaft der beiden Sprachen aus. In Bezug auf den realen Unterricht merken die Lernenden an, dass in den Bereichen Lexik, Orthographie und Grammatik am häufigsten kontrastive Darstellungen von der Lehrperson getätigt werden. 130 Lernende erachteten diese Sprachvergleiche als förderlich für den Lernprozess, nur 11 sind der Ansicht, dass die Lernstrategie des Sprachvergleichs nicht zielführend ist. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Antworten auf folgende Frage, die Eingang in die Untersuchung fand: „*Stellen Sie selber im Unterricht oder beim Lernen Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch her?*“ (Klema 2006: 348). 31 Lernende gaben an, nie kontrastiv vorzugehen, nur 19 der Befragten gaben an oft Vergleiche anzustellen. 66 Lernende stellen Sprachvergleiche eher selten an, 43 öfters. Vor allem auf den Ebenen der Lexik, Grammatik und Orthographie werden kontrastive Sprachbetrachtungen getätigt. Bei der Frage, inwieweit die Englischkenntnisse den Lernprozess des Deutschen beeinflussen, herrschte weitgehende

Einigkeit darüber, dass diese positive Auswirkungen haben. Bemerkenswerterweise herrscht jedoch bei vielen Lernenden die Ansicht vor, dass die Englischkenntnisse vor allem in den Bereichen der Orthographie und der Aussprache negative Auswirkungen auf die deutsche Sprachproduktion haben. Diese Widersprüchlichkeit sollte meines Erachtens Anlass genug sein, den daraus resultierenden Problembereich bei der Lehrwerkskonzeption für den Tertiärsprachenunterricht zu berücksichtigen um potentielle Fehlerquellen bereits im Voraus zu minimieren. Obwohl 62 Lernende angeben, Vergleiche im Bereich der Grammatik durchzuführen, erachten 54 Studierende die Gemeinsamkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen auf dieser Ebene als gering. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie diese Ergebnisse zu interpretieren sind. Eine Schlussfolgerung, die aus den vorliegenden Resultaten der Studie gezogen werden könnte, wäre folgende: die Lernstrategie des Sprachvergleichs wird im Bereich der Grammatik angewandt, was aus der vorangegangenen Statistik nach 62 Lernende der Befragten tun, wobei diese Methode hinsichtlich dem Erlernen grammatischer Phänomene nicht hilfreich ist. Dies könnte erklären, weshalb 54 der Befragten die grammatikalischen Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen als gering erachten. Trotz dieser Tatsache geben 130 Lernende an, dass die Vorkenntnisse des Englischen das Erlernen des Deutschen erleichtern. Nur 11 Lernende geben an, dass der Lernprozess durch die bereits vorhandene L2 nicht erleichtert wird. Klema merkt bei der abschließenden Analyse und Interpretation der Untersuchungsergebnisse an, dass die Lernenden vor allem in den Bereichen Vergleiche anstellen, in denen Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen festgemacht werden können. Basierend auf dieser Annahme wäre es interessant zu wissen, ob auch sprachliche Vergleiche, die aufgrund von Kontrasten zwischen den beiden Sprachen nicht zielführend sind, nicht trotzdem einen Lerneffekt und somit positive Auswirkungen auf den Sprachlernprozess haben. Durch den nicht erfolgreichen Vergleich werden konkrete Unterschiede der einzelsprachlichen Systeme bewusst und sollten den Lernenden genauso im Gedächtnis bleiben wie Gemeinsamkeiten. An dieser Stelle wäre weiters zu prüfen, ob auch nicht erfolgreicher Sprachvergleich einen Lerneffekt hat. Bei Betrachtung der Lernstrategie „*Sprachvergleich*“ im Kontext dieser konkreten Untersuchung von Klema sind Informationen zur Lernerautonomie abzulesen. Klema merkt an, dass die Lernenden vor allem sprachliche Vergleiche in denselben Bereichen anstellen, wie dies auch die Lehrperson tut, wobei der Bereich der Orthographie von den Lernenden besonders häufig kontrastiven Analysen unterzogen wird. Diese Tatsache interpretiert Klema als Indiz für autonomes Lernen, da Lernende die sprachlichen Systeme des Deutschen und Englischen eigenständig Vergleichen unterziehen. Resümierend kann aus dieser Studie abgeleitet werden, dass in mehreren Bereichen Sprachvergleiche als erfolgreiche Lernstrategie angewandt werden und die Lehrenden die Aufgabe haben, den Lernenden das Handwerkzeug zu ver-

mitteln, wie das bereits vorhandene sprachliche Wissen effizient in den Lernprozess einer zweiten oder weiteren Fremdsprache eingebunden werden kann. Damit dies gelingen kann, spielt die Autonomie der Lernenden, sowie die Entwicklung eines eigenständigen metasprachlichen Bewusstseins eine wesentliche Rolle im Lernprozess.

Lesław, der 2006 eine Lernerbefragung an der Universität in Katowice durchführte, kam zu ähnlichen Ergebnissen wie Klema (2006). 37 Studierende der Anglistik, die allesamt Polnisch als L1 und Englisch als L2 sprachen, nahmen an der Fragebogenstudie teil. Die meisten von ihnen lernten Deutsch als L3. Beinahe die Hälfte der Teilnehmenden verfügte über eine L4, wie zum Beispiel Spanisch, Italienisch, Französisch oder Russisch. Ein Teil der Studienteilnehmer ist der Ansicht, dass die vorhandenen Englischkenntnisse den Lernprozess des Deutschen erleichtern, da ihnen bereits ein bestimmtes Wissen über den Aufbau einer fremden Sprache und die Funktion ihrer Bestandteile zur Verfügung steht. Viele grammatische Begriffe sind bekannt und individuelle Lernstrategien wurden entwickelt. Dank fremdsprachlichen Lernerfahrungen erlernt er die deutsche Sprache u.a. durch interlinguale Vergleiche. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den gelernten Sprachen fallen schneller auf, als einem Lerner ohne Kenntnisse einer Fremdsprache (Lesław 2008: 457). Zwei Lernende betonen, dass das Englische vor allem beim Erlernen grammatikalischer Strukturen, wie zum Beispiel dem Passiv, hilfreich ist. Manche Lernende vertreten diese Position jedoch nicht und betonen den positiven Einfluss des Englischen auf den Bereich des deutschen Wortschatzes, wobei hier vor allem sehr ähnliche Strukturen gemeint sind, wie zum Beispiel „*das Bread*“ oder „*der Mann- man*“ (Lesław 2008: 458). Lesław hält fest, dass der Großteil den positiven Einfluss des Englischen sowohl im Bereich der Lexik, als auch in Bezug auf die Grammatik betont, wobei fünf Befragte der Ansicht sind, dass das Englische nur auf den grammatikalischen Bereich positiven Einfluss hat. Vier weitere Deutschlernende erachten den Einfluss des Englischen nur auf Ebene der Lexik als hilfreich. Sieben Lernende sehen in den bereits vorhandenen Englischkenntnissen keine Vorteile in Bezug auf das Erlernen des Deutschen. Vier von ihnen sind sogar der Ansicht, dass die vorhandenen Englischkenntnisse den Lernprozess des Deutschen behindern, beziehungsweise negativen Einfluss haben. Dazu zählen zum Beispiel negativer Transfer, beziehungsweise falsche Freunde, wie zum Beispiel „*bekommen-become*“, wobei auch eine häufig falsche Aussprache deutscher Wörter auf den negativen Einfluss des Englischen zurückgeführt wird. Der Gebrauch des richtigen Artikels, sowie der Präpositionen und das doch eher komplexe Konjugations- und Deklinationssystem des Deutschen stellen für die Lernenden oft große Probleme dar (Lesław 2008: 458-460).

Lindemann (2000: 57-67) untersucht die fremdsprachliche Interaktion zwischen der ersten Fremdsprache Englisch und dem zu Erlernenden Deutschen als Tertiärsprache beim Übersetzen von Texten. Zwei Lernergruppen, die sich jeweils auf unterschiedlichem Sprachniveau befanden, wurden gebeten, einen norwegischen Text ins Deutsche zu übersetzen, wobei die Verwendung jeglicher Hilfsmittel, wie zum Beispiel Wörterbücher gestattet war. Die Lernenden sollten während des Übersetzungsvorgangs all ihre Gedankengänge dazu verbalisieren und auf Kassette aufnehmen. Bei der Auswertung der Audiodaten fiel auf, dass die meisten Lernenden bei lexikalischen Problemen auf das Englische zurückgreifen, wobei diese sprachlichen Interaktionen meist als sehr störend gesehen wurden. Die Beispiele „*Der Mann was in seine Haus, wenn...*“ beziehungsweise „*Der Mann war in seine house, wenn...*“ (Lindemann 2000: 61) zeigen, dass die Lernenden anscheinend Schwierigkeiten bei der Differenzierung von Schreibweisen zwischen englischen und deutschen Worten haben. Auch grammatische Strukturen werden fälschlicherweise aus dem Englischen beziehungsweise Norwegischen eins zu eins auf die deutsche Sprache übertragen. Dieses Phänomen ist häufig bei der Stellung des finiten Verbes in Nebensätzen zu beobachten, das, sowohl im Englischen und Norwegischen nicht am Satzende steht, so wie dies im Deutschen der Fall ist. Erstaunlicherweise tritt dieser Fehler meist bei Übersetzungen auf, nicht hingegen in spontan mündlichen Äußerungen. Hinsichtlich der Verwendung von Präpositionen und Konjunktionen konnte Lindemann (2000: 62) feststellen, dass auch hier sowohl das Norwegische, als auch das Englische enorme Auswirkungen auf die deutschen Äußerungen hat.

Eine Studie Hufeisens aus dem Jahr 1993 untersucht die fremdsprachliche Interaktion von Studierenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch erlernen. Die durchgeführte Untersuchung zeigt unter anderem auf, dass Englisch bei der Produktion deutscher Sätze als wesentlicher Referenzpunkt herangezogen wird. Eine kleine Auswahl an Beispielsätzen soll diese Tatsache veranschaulichen: „**Ich bin in Ihr Angebot sehr interessiert.*“ oder „**Ich glaube so!*“ (Hufeisen 1993: 242). Diese beiden Äußerungen von Deutsch lernenden Studierenden zeigen, dass Konstruktionen aus dem Englischen direkt auf das Deutsche transferiert werden. Die Konstruktion in Beispiel eins resultiert aus dem Englischen „*to be interested in*“, Beispiel 2 basiert auf dem Englischen „*I think so*“. Im Anschluss an diese Beispiele stellt sich die Frage, ob die erste Fremdsprache Englisch positive oder negative Auswirkungen auf den Lernprozess der deutschen Sprache hat und ob dies mit der Muttersprache des Lernenden korreliert. Das Forschungsdesign der Studie Hufeisens sieht folgendermaßen aus: etwa 450 Deutsch Lernende, die an einer Universität im Ausland studieren, wurden in die Studie mit einbezogen. Sie mussten eine Bildgeschichte verfassen, die anschließend von vier deutschen Mutter-

sprachlern mit Hochschulabschluss der Deutschen Philologie korrigiert wurden. Darauf folgte eine statistische Erfassung, welche die fremdsprachliche Interaktion zwischen der L1, L2 und L3 greifbar machen sollte. Folgende Ergebnisse gehen aus der Korrektur der Bildgeschichten hervor: 9% der fehlerhaften deutschen Äußerungen von Studierenden, die Arabisch oder Thai als L1 sprachen, sind auf strukturelle Übernahmen aus dem Englischen zurückzuführen. Auf phonologischer Ebene bereiteten Vokale und Doppelkonsonanten Schwierigkeiten. Hinsichtlich der Syntax stellte sich die richtige Wortstellung für die Lernenden als schwierig dar, wobei hier vor allem die richtige Positionierung von Verben und Adverbien Probleme bereitete. Auf semantischer Ebene stellte die richtige Anwendung von Kognaten und Phraseologismen eine schwierige Aufgabe dar. Um die Untersuchung fremdsprachlicher Interaktion weitgreifender zu fassen, wurde versucht, den Einfluss der Muttersprache, sowie des Lernstadiums mit einzubeziehen. Bei Lernenden mit L1 Arabisch wurde festgestellt, dass das Zusammenspiel der einzelnen Sprachen mit dem Fortschreiten des Lernprozesses abnimmt. 8,6% der nicht richtigen deutschsprachigen Äußerungen arabischer Muttersprachler des ersten Studienjahres resultieren aus dem Zusammenspiel zwischen erster und zweiter Fremdsprache. Im zweiten Lernjahr sank diese Zahl jedoch bereits auf 5,8%. Interessanterweise präsentieren sich die Ergebnisse von Lernenden mit der L1 Thai völlig konträr: Je länger Deutsch erlernt wurde, desto intensiver war die fremdsprachliche Interaktion (Hufeisen 1993: 253-254). Diese Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass die Typologie der L1 einen zentralen Parameter für die Intensität sprachlicher Interaktion darstellt. Eine Studie, die ähnlich konzipiert ist, wie die von Hufeisen (1993), führte Dentler (2000: 78-97) durch, die ebenfalls schriftliche Texte von schwedischen Muttersprachlern mit Englisch als erster Fremdsprache analysierte, wobei sich die Probanden zur Zeit der Erhebung auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus befanden. Häufige Fehler, die auf lexikalischer Ebene festzumachen gewesen sind, waren fälschliche Übernahmen der Schreibung von „sh“ statt „sch“, „th“ statt „t“ und „c“ statt „k“. Hinsichtlich der Fehler auf syntaktischer Ebene stellt sich die Interpretation der vorliegenden Untersuchungsergebnisse nicht so eindeutig dar, wobei folgende Tendenzen erkennbar sind: die Lernanfänger transferieren syntaktische Strukturen, die für inkorrekte sprachliche Äußerungen verantwortlich sind, aus dem Englischen häufiger, als fortgeschrittenere Lernende. Cenoz (2001:8-20) diskutiert mehrere Parameter, die den Einfluss der L2 auf den Lernprozess einer L3 determinieren: der Status der L2, das Lernalter und die linguistische Nähe, beziehungsweise Distanz zwischen der L2 und der L3. Die sprachtypologische Verwandtschaft der L2 und L3 spielt in dem Sinne eine zentrale Rolle, da Gemeinsamkeiten zwischen den beiden einzelsprachlichen Systemen den Transfer interlingualer Elemente begünstigen. Während beim Erlernen einer ersten Fremdsprache die Kenntnisse der Zielsprache mit der Häufigkeit von

sprachlichem Transfer korrelieren und die Anzahl der Übertragungen durch sprachliche Unsicherheiten in der Zielsprache erhöht wird, müssen bei der Auseinandersetzung von Transfererscheinungen beim Erlernen einer Tertiärsprache sowohl die Kenntnisse in der Muttersprache, als auch in der ersten Fremdsprache berücksichtigt werden. Weiters beeinflussen das Thema, der Gesprächspartner und der Gesprächskontext das Auftreten von sprachübergreifenden Prozessen. Der Faktor Alter und die Entwicklung kognitiver und metalinguistischer Fertigkeiten sind ebenfalls Aspekte, welche sprachübergreifende Interaktion beeinflussen. Einen weiteren zentralen Aspekt, der nach Cenoz (2001: 19) in diesem Kontext eine zentrale Rolle spielt, stellt die aktive Verwendung von Sprache(n) dar. Lernende transferieren Elemente aus Sprachen, die sie aktiv verwenden, häufiger, als aus Sprachen, die sie zwar beherrschen, doch nicht im Alltag anwenden. Dieses Phänomen wird mit dem Terminus „*recency*“ bezeichnet (vgl. Hammarberg 2001: 23). Je besser die Sprachkenntnisse in der L2 sind, desto eher findet ein Transfer zwischen dem sprachlichen System der L2 und L3 statt (Hammarberg 2001: 22). Aufgrund dieser Tatsache spielt der Status des Englischen im Alltag der Lernenden des Deutschen als L3 eine zentrale Rolle. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Englisch als lingua franca unseren Lebensalltag maßgeblich beeinflusst und wir mit dieser Sprache ständig konfrontiert werden, kann angenommen werden, dass die L2 Englisch eine zentrale Rolle im sprachlichen Repertoire der Lernenden einnimmt, da das Englische auch als Fremdsprache an Schulen in der Regel erlernt wird.

3.6.2 Die Rolle der L1 für den Lernprozess der L3 Deutsch

Global betrachtet hat die Muttersprache auf mehreren Ebene Auswirkungen auf das Erlernen einer Fremdsprache. Fremdsprachlicher Unterricht baut „*wie selbstverständlich auf muttersprachlich vorgeprägte[n] Alltags- und wissenschaftliche[n] Begriffe[n] auf.*“ (Butzkamm 2002: 19) Weiters spielt der Unterricht der ersten Fremdsprache eine tragende, vorbereitende Rolle für den weiteren fremdsprachlichen Unterricht. Aufgrund dieser Tatsache fordert Kleppin (1990: 88), dass der Unterricht einer ersten Fremdsprache ein facettenreicher ist, der zum Beispiel variierende Übungsbeispiele anwendet, um dem Lernenden einen möglichst vielfältigen Unterricht zu bieten, der auf das weitere Sprachenlernen vorbereitet. Der Unterricht, der die Muttersprache eines Individuums vermittelt, beziehungsweise trainiert, kann bereits den Grundstein für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen legen und somit auf ein lebenslanges Sprachenlernen vorbereiten (Neuner 2003: 21). Weiters können zum Beispiel Erfahrungen in Hinblick auf die Arbeit mit (literarischen) Texten (Butzkamm 2003: 22), verschiedene Sozialformen im Unterricht oder verschiedene Übungstypen das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern, da die eben genannten Aspekte, falls sie im fremd-

sprachlichen Unterricht angewandt werden, somit nichts komplett Neues sind. Auch Neuner (2003: 19) betont den enormen Stellenwert, den die Muttersprache in der kommunikativen Kompetenz eines Individuums einnimmt. Daraus resultiert die Tatsache, dass diese einen wesentlichen Anhaltspunkt im fremdsprachlichen Lernprozess bildet, „da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden.“ (Neuner 2003: 19) Die L1 eines Individuums spielt weiters in dem Sinne eine wesentliche Rolle, als dass das System der L1 die Basis für die Interpretation später gelernter Fremdsprachen dient (Neuner 2003: 22). Das Faktum, dass Sprache zugleich kulturelle Aspekte impliziert und vermittelt, ist in diesem Kontext besonders wichtig, da eine Fremdsprache basierend auf der bereits vorhandenen Muttersprache erlernt wird.

Eine Studie von Vogel (1992: 95-99) mit dem Titel „*Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg*“ untersucht den Einfluss der L1 und L2 auf die zu erlernende L3, wobei diese Erhebung auf einer Longitudinalstudie basiert. Ein Jahr lang wurde der Sprachlernprozess des Deutschen einer chinesischen Studentin, die Mandarin als Muttersprache spricht und Englisch als erste Fremdsprache erlernt hat, untersucht. Vorab kann prinzipiell festgehalten werden, dass die Lernende die Interaktion zwischen der L2 Englisch und der L3 als störend und hindernd beim Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache betrachtet. Die Probandin Mei, eine 24-jährige chinesische Informatikstudentin, kam ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland und eignete sich ihre ersten Sprachkenntnisse an Volkshochschulen und in DaF-Kursen an der Kieler Universität an. Die Datenerhebung erfolgte durch Tonbandaufzeichnungen von Gesprächen, die während des fortschreitenden Verlaufs der Untersuchung nicht mehr auf Deutsch, sondern auf Englisch geführt wurden, um die Interaktion zwischen der L2 und der L3 beziehungsweise um die Auswirkungen des Englischen (L2) auf das Deutsche (L3) zu untersuchen. Das vorliegende Datenkorpus beschreibt die ersten fünf Lernmonate Meis, wobei festzumachen ist, dass in allen aufgezeichneten Gesprächen Code-Switching sehr häufig auftritt, das jedoch in den ersten Gesprächen weitaus signifikanter zu beobachten ist, als in den späteren. Eine Schwierigkeit, die Vogel betont, stellt die Unterscheidung zwischen Transfer und Code-Switching dar.

Während beim Transfer der Lernende von der Hypothese ausgeht, daß bestimmte Einheiten oder Strukturen von L2 und L3 gleich sind, und als Konsequenz dann die entsprechenden Einheiten übernimmt, benutzt er beim Kode-Wechsel Einheiten der L2 zur Lösung kommunikativer Probleme. Er ist sich dabei jedoch bewusst, daß er keine L3-Einheiten produziert. Definitionen dieser Art helfen jedoch wenig bei der Frage, ob der Lernende weiß, daß er ein L2-Element produziert. (Vogel 1992: 96)

Meis sprachliche Äußerungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Elemente der L2 mit Strukturen aus der L3 kombiniert um ihre Äußerungen als Aussagen der L3 erscheinen zu lassen. Vogel interpretiert dieses sprachliche Verhalten folgendermaßen: *„Die Lernende versucht den Diskurs als L3-Diskurs zu markieren. Durch die Verwendung von L2-Elementen ist der L3-Diskurs in Frage gestellt. Dieses Problem versucht sie dadurch zu beheben, daß sie L2-Elemente durch L3-Flektionen neutralisiert.“* (Vogel 1992: 96) Vogel kommt nach Analyse der lexikalisch-semantischen Ebene zu dem Ergebnis, dass Transfer in diesem Bereich keine wesentliche Rolle spielt. Mei verwendet zum Beispiel *„gehen“* im Sinne von *„fahren“*: *„gehen mit Fahrrad – go by bike“*, eine Differenzierung zwischen *„kennen“* und *„wissen“* ist ebenso nicht gegeben: eine Äußerung Meis lautete folgendermaßen: *„Weißt du Frau Müller?“* (Vogel 1992: 97) Code-Switching spielt in diesem Kontext vor allem in Bezug auf die kommunikative Ebene eine wesentliche Rolle. Oft werden Elemente der L2 verwendet, um nicht bekannte Worte der L3 damit auszudrücken. Als Beispiel hierfür wäre zum Beispiel folgender Satz aus dem Datenkorpus zu nennen: *„Deutschland is äh rich is äh rich Staat.“* Vogel hält in Bezug auf diese Äußerung fest, dass Pausen, Wiederholungen und Partikel, die Unsicherheit ausdrücken, einen Suchvorgang kennzeichnen. Dieser Prozess wird im weiteren Lernverlauf automatisiert und es erfolgt die Korrektur von Äußerungen in der L2 zu Äußerungen in der L3: *„in ehm ka in Land country Land country“*. Wie dieses Beispiel zeigt, funktioniert die Trennung zwischen der L2 und L3 nicht immer. Die teilweise automatisierten Sprachprozesse sind darauf zurückzuführen, dass Inhalte der L2 und der L3 in Verbindung zueinander stehen. Da das sprachliche System der L3 noch nicht sehr gefestigt ist, können daraus Schwierigkeiten resultieren. Das Code-Switching, das die einzelnen Äußerungen prägt, erfolgt auf automatisierte Weise und kann nicht bewusst gesteuert werden. In Bezug auf den syntaktischen Sprachbereich zeigt die Studie, dass die L2 nur marginale Auswirkungen hat. Vogel untersuchte hierzu die Verwendung von Auxiliar- bzw. Modalverben, wobei festgestellt werden konnte, dass eine Differenzierung zwischen L2 und L3 in diesem Bereich bereits zu Beginn des Lernprozesses stattfindet. Vogel sieht dieses Ergebnis als Indiz dafür, dass der lexikalische Bereich vom semantischen Bereich im Gehirn separiert wird. Berücksichtigt werden muss bei dieser Feststellung, dass die eben gemachten Ausführungen nur für das satzinterne Code-Switching zutreffend sind. Äußerungen, die in der L2 getätigt werden und keine Elemente der L3 beinhalten, richten sich nur nach der Syntax der L2 (Vogel 1995: 96-98). Hernig (2005: 85) stellt fest, dass *„Reaktivierung vorhandenen Wissens und Transfer auf den L3-Unterricht [...] die radikalen Prinzipien des DaFnE-Unterrichts [sind].“* An verschiedenen Stellen der facheinschlägigen Forschungsliteratur wird jedoch zwischen verschiedenen Transferbereichen und deren Erfolg für die sprachliche Produktion des Deutschen differenziert. Winters-Ohle/Seipp (2001: 8) stellten in ih-

rer Fragebogenuntersuchung fest, dass das Englische im Bereich der Lexik positive Auswirkungen auf das Deutsche hat. Hinsichtlich der anderen linguistischen Ebenen wie der Grammatik oder Syntax sind die vorhandenen Englischkenntnisse großteils nicht hilfreich für den Lernprozess des Deutschen. Prinzipiell kann festgehalten werden, dass die Interaktion der Muttersprache mit der zu erlernenden Tertiärsprache Deutsch weniger bewusst betrachtet wird als die Interaktion zwischen der L2 Englisch und Deutsch als L3 (Winters-Ohle/Seipp 2001: 9; 14).

Lesław (2008) untersuchte nicht nur den Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf den Lernprozess des Deutschen, sondern befragte die Lernenden auch hinsichtlich des Einflusses ihrer L1, Polnisch. 19 von ihnen merken an, dass das Polnische Einfluss auf das Erlernen der L3 Deutsch hat, wobei nicht klar hervorgeht, ob der positive oder der negative Einfluss überwiegt. Acht erachten ihre L1 als eine Art „*Lernhilfe*“, aber drei Befragte betonen den negativen Einfluss des Polnischen. Hinsichtlich der positiven Auswirkungen der L1 halten die Lernenden fest, dass sie dadurch über Fachtermini zum Beispiel aus dem grammatikalischen Bereich verfügen, und der Übersetzung in die L1 wird eine Art Monitor-Funktion zugeschrieben. Der Einfluss der L1 auf den Lernprozess der L3 hat jedoch nicht nur positive Auswirkungen. Eine Lernende konstatiert Folgendes: *„Wenn es um den negativen Transfer aus dem Polnischen geht, merke ich ihn vor allem in der Grammatik. Ich lerne in vielen Fällen auswendig nicht nur das Substantiv [sic!], sondern auch den Artikel, und sowieso mache ich oft Fehler. Im Polnischen sind die Artikel häufig ganz anders wie [sic!] im Deutschen. Schwer sind dabei auch ähnliche Wörter wie das Telefon, aber (ten) telefon (Maskulinum).“* (Lesław 2008: 461) Weitere Bereiche, die nach Ansicht der Lernenden Schwierigkeiten bereiten, stellen der richtige grammatikalische Gebrauch trennbarer Verben dar, sowie die richtige Stellung einzelner Satzglieder. Winters-Ohle/Seipp (2001: 14) fassen folgende Erkenntnisse hinsichtlich der Interaktion der L2 Englisch und L3 Deutsch zusammen:

Beim Verstehen und Behalten neuer deutscher Wörter wird wahrgenommen, dass ähnliche englische Wörter „manchmal“ helfen, allerdings ist der störende Effekt – mit Ausnahme der Gruppe Arabisch-Muttersprachler – fast ebenso hoch. Deutlich niedriger [...] liegt der Wert für hilfreiche Effekte des Englischen auf den Gebieten Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache, etwas höher fallen hier die störenden Einflüsse aus und sind vergleichbar denen im Bereich Vokabular.

Wie diese Ausführungen zeigen, haben alle bereits im Gedächtnis verankerten Sprachen der Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf die L3 Deutsch, wobei Hufeisen betont, dass *„die L1 (die Muttersprache) einen doch anderen Status im mentalen Lexikon und in der Sprachverarbeitung zu haben scheint als die Fremd-*

sprachen, die einander oft näher zu liegen scheinen.“ (Hufeisen 2004: 23) Um die sprachliche Verwandtschaft zwischen dem Englischen und dem Deutschen zu verdeutlichen und somit die Interaktion zwischen diesen beiden Sprachen im Lernprozess des Deutschen als Tertiärsprache mit vorangegangener erster Fremdsprache Englisch klarzumachen, widmet sich Kapitel 3.7 dem germanischen Sprachstamm, dem das Englische und das Deutsche zuzurechnen sind.

3.7 Die sprachentypologische Verwandtschaft zwischen dem Englischen und Deutschen

Aufgrund der Zuordnung des Englischen und Deutschen zum westgermanischen Sprachstamm (Ernst 2005: 58; 60) weisen diese beiden Sprachsysteme linguistische Gemeinsamkeiten, zum Beispiel im Bereich der Lexik, auf. Diejenigen, die Deutsch als Tertiärsprache lernen und in vielen Fällen bereits über Kenntnisse in der Fremdsprache Englisch verfügen, können von dieser sprachlichen Interaktion im konkreten Unterricht wesentlich profitieren. Die Sprachlernfolge Englisch als L2, demnach erste Fremdsprache und Deutsch als L3, die somit als zweite Fremdsprache erlernt wird, stellt eine der häufigsten Sprachlernreihenfolgen dar. Hufeisen (1994: 5) hält fest, dass drei von vier Deutschlernenden Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben und im Deutschlernprozess somit darauf zurückgreifen und von den vorhandenen Englischkenntnissen profitieren können. Welche Rolle das Englische im Tertiärsprachenunterricht des Deutschen einnehmen soll und welche Vor- beziehungsweise Nachteile daraus resultieren können, zeigt das folgende Kapitel. Wie die vorangegangenen Ausführungen veranschaulichen, hat der Einfluss des Englischen auf den Lernprozess des Deutschen unter anderem aufgrund der Ähnlichkeit dieser einzelsprachlichen Systeme erhebliche Auswirkungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welcher Stellenwert dem Englischen im Allgemeinen, beziehungsweise im Prozess des Sprachvergleichs im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts zukommen soll.

Hufeisen (1994) stellt in der Publikation *„Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“* eine Auflistung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen Englisch und Deutsch dar und erläutert in diesem Kontext welchen Stellenwert das Englische im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einnehmen soll und in welchen Bereichen die Lernenden von den vorhandenen Englischkenntnissen besonders profitieren können. Hierbei unterscheidet sie zwischen vier zentralen Ebenen: Aussprache, Orthographie, Grammatik und Wortschatz. Bei der konkreten Vermittlung verschiedener neuer sprachlicher Elemente aus dem Deutschen soll das Englische eine *„Brückenfunktion“* (u.a. Hufeisen 1994: 14/Kärchner-Ober 2009: 35) haben, wobei den Elementen aus Deutsch Vorrang gegeben wer-

den soll und das Englische im fortschreitenden Lernprozess nur mehr verwendet werden soll, um Unterschiede darzustellen (Hufeisen 1994: 15). Krumm betont, dass das Englische im Deutsch-als-Tertiärsprache-Unterricht nicht die einzige fremdsprachliche Informationsquelle darstellen sollte und auch Internationalismen, die aus anderen Sprachen Eingang in das Deutsche fanden, ebenfalls eine essentielle Rolle spielen sollten (Krumm 2003: 44). Ich stimme der Argumentation Krumms zu, da nicht nur die englische Sprache die deutsche beeinflusst, sondern auch viele Worte aus anderen Sprachen Eingang gefunden haben, beziehungsweise in Zukunft finden werden. Zur Veranschaulichung der Häufigkeit von Internationalismen sei folgende Tabelle (Tettenhammer o.J.: o.S.), die exemplarische Beispiele beinhaltet, angeführt:

Beispiele für Internationalismen				
Deutsch	Englisch	Spanisch	Polnisch	Indonesisch
Adresse	address	-	adres	-
Bus	bus	autobús	autobus	bus
Chaos	chaos	caos	chaos	-
Computer	computer	-	komputer	komputer
Datum	date	-	data	-
Hotel	hotel	hotel	hotel	hotel
Kaffee	coffee	café	kawa	-
Minute	minute	minuto	minuta	menit
Musik	music	música	muzyka	musik
Politik	politics	política	polityka	politik
Post(amt)	post office	-	poszta	kantor pos
Sandale	sandal	sandalia	sandał	sandal
Sport	sport	-	sport	-
Termin	-	-	termin	-
Tomate	tomato	tomate	-	tomat

Abb. 5: Beispiele für Internationalismen

Bei der Anwendung von Internationalismen im konkreten Unterricht muss jedoch berücksichtigt werden, dass diese sowohl hinsichtlich ihrer Denotation und/oder ihrer Konnotation nicht immer mit den Äquivalenten in der deutschen Sprache übereinstimmen müssen. Da Sprache auch immer kulturelle Aspekte impliziert bzw. tradiert, ist es wichtig, dass diese von der Lehrperson thematisiert werden (Krumm 2003: 45). Neben der Berücksichtigung dieser Tatsache ist ein weiterer Punkt in Bezug auf die Verwendung des Englischen im Deutschunterricht zu berücksichtigen:

Ein Deutschunterricht, der sich in Bezug auf das Englische sehr stark auf Wortgleichungen reduziert, verfehlt das Ziel, die deutsche Sprache als Erweiterung des Zugangs zur Welt, als neues Sprachlernabenteuer zu modellieren. Die Bezugnahme auf Englisch sollte die lernerleichternden Elemente, aber auch die Differenzqualitäten auf allen Ebenen des Sprachsystems, der Texte und Inhalte ins Spiel bringen. (Krumm 2003: 47)

Grundsätzlich stimme ich dieser Feststellung zu, dass das Erlernen einer neuen Sprache neue Türen öffnen soll und den Lernenden befähigen soll, sprachlich Neues zum Ausdruck zu bringen. Geht man von der Tatsache aus, dass der Lehrende eine sprachlich eher inhomogene Gruppe zu unterrichten hat und Englisch der einzige Anknüpfungspunkt zwischen ihm und den Lernenden darstellt, schreibe ich dem Englischen einen sehr hohen Stellenwert zu, vor allem in der Funktion als Brückensprache, beziehungsweise zur metasprachlichen Kommunikation über das zu erlernende Deutsche, vor allem im Anfängerunterricht. Eine weitere Möglichkeit die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und Deutschen in den Unterricht einzubringen stellt eine Poster-Reihe des Goethe Verlags dar:



Abb. 6: Learn English – Lern Deutsch

(Abb. entnommen aus [HTTP://WWW.GOETHE-VERLAG.COM/POSTER/](http://www.goethe-verlag.com/poster/))

Im Folgenden stehen die vier linguistischen Ebenen Wortschatz, Orthographie, Aussprache und Grammatik in Bezug zur Verwendung des Englischen im Unterricht zur Diskussion.

3.7.1 Orthographie

Die in Kapitel 3.6 analysierten Studienergebnisse zum Einfluss des Englischen auf den Lernprozess des Deutschen verdeutlichen, dass sowohl die Orthographie, als auch die Aussprache des zu erlernenden Deutschen besonders geschult werden müssen, da in diesen beiden Bereichen der Einfluss des Englischen negative Auswirkungen hat. Typische Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen können entweder mit der Lehrperson gemeinsam in Plenum oder in Kleingruppen erarbeitet werden. Typische Unterschiede zwischen den beiden Sprachen auf orthographischer Ebene wären unter anderem diese: im Englischen existiert

nur ein „sh“, im Deutschen hingegen stattdessen ein „sch“. Der Buchstabe „c“ des Englischen wird im Deutschen weitgehend durch ein „k“ realisiert; ein englisches „ph“ durch ein „f“. Das Suffix „ty“ im Englischen wird im Deutschen durch das Suffix „tät“ ersetzt, z.B.: „identity“ – „Identität“; „ance“ wird zu „anz“: „dominance“ – „Dominanz“ etc.

3.7.2 Lexik

Ein zentraler Aspekt, den Hufeisen in Hinblick auf den Einfluss des Englischen auf das Deutsche im lexikalischen Bereich betont, ist folgender:

Deutschlernende können Wörter, die sie bereits aus dem Englischen in gleicher oder ähnlicher Form kennen, sehr gut zur Erschließung von deutschen Texten einsetzen. Dabei ist zwischen dem Verstehen von Gehörtem und dem Verstehen von Geschriebenem zu unterscheiden. Das englische Wort „discussion“ wird sicher nur dann eine brückenartige Hilfe sein, wenn Lernende das deutsche Wort „Diskussion“ im Text lesen. Die Verbindung zwischen den beiden Wörtern herzustellen, wenn sie das deutsche Wort nur hören, wird schwieriger sein. Andersherum lassen sich jedoch genauso Beispiele finden. Hören die Lernenden das deutsche Wort „Haus“, so werden sie es aufgrund der Aussprache verstehen, weil sie englisch „house“ kennen. Wenn sie „Haus“ lesen, ist eine Verbindung nicht sicher. (Hufeisen 1994: 39-40)

Diese Erkenntnis und v.a. deren Umsetzung stellt sich für den konkreten Unterricht als sehr komplex dar. Welche Möglichkeiten hat der Lehrende dieser Tatsache im Unterricht Rechnung zu tragen? Eine Möglichkeit wäre, die Charakteristika des Deutschen zum Beispiel auf orthographischer Ebene im Unterricht gemeinsam mit den Lernenden zu sammeln: Buchstabenverbindungen wie Zum Beispiel „ou“ existieren im Deutschen nicht. Beinhaltet ein englisches Wort diese, kann der Lehrende darauf aufmerksam machen, dass diese im Deutschen oft als ein „au“ in Erscheinung tritt: z.B.: „house“ – „Haus“, „loud“ – „laut“. Ein englisches „th“ wird im Deutschen zu einem „d“, z.B.: „bath“ – „Bad“. Ein englisches „k“ tritt im Deutschen als ein „ch“ in Erscheinung: z.B.: „make“ – „machen“. Die Änderung eines englischen „v“ zu einem deutschen „b“ oder „f“ findet sich u.a. in „seven“ – „sieben“ bzw. „five“ – „fünf“ (Maden o.J.: 7). Diese Darstellungen, die von den Lernenden zum Beispiel auch in Gruppenarbeiten erstellt werden können, sensibilisieren für Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen und erleichtern das Verständnis. Eine sehr übersichtliche Liste an Wörtern, die im Deutschen bzw. Englischen ähnlich sind, ist in Hufeisen (1994: 45-77) zu finden. Daran schließt sich eine Sammlung der sogenannten „false friends“ an.

3.7.3 Aussprache

Die unterschiedliche Aussprache des Deutschen im Vergleich zum Englischen stellt für die Lernenden öfters Schwierigkeiten dar und bedarf ebenfalls einer intensiven Schulung durch den Lehrenden. Vor allem die richtige Setzung des Wortakzents, der im Deutschen stets auf der ersten Silbe liegt, bereitet den Lernenden oft Probleme. Die Schulung der richtigen Aussprache sollte sich nicht nur auf einzelne Lexeme beschränken, auch die Thematik der Satzmelodie sollte Eingang in den Unterricht finden (Hufeisen 1994: 22-24).

3.7.4 Grammatik

Im Bereich der Grammatik bietet sich das Englische als Bezugssystem zum Deutschen an. Vor allem bei der Präsentation neuer grammatischer Inhalte eignet sich die Verwendung des Englischen als Brückensprache sehr gut. Zum Beispiel bei der Präsentation des Artikels kann der Vergleich zwischen dem Englischen und Deutschen vor allem für Lernende hilfreich sein, deren Muttersprache keine Artikel kennt. Obwohl sich das Deutsche vom Englischen in diesem Kontext unterscheidet, kann trotzdem das Englische als Referenzpunkt zur Einführung des Artikels herangezogen werden. Auch die Präsentation von deutschen Fragepronomen lässt Verweise auf das Englische zu (Hufeisen 1994: 14-15). Die richtige Anwendung von Präpositionen stellt sich oft besonders schwierig dar. Übernahmen aus dem Englischen sind hier oft irreführend und führen zu falschen Äußerungen. Dieser Problematik kann zum Beispiel durch eine systematische Darstellung in Form einer Wortliste entgegengewirkt werden (Hufeisen 1994: 26-27). Im Bereich des Konjunktivs, sowie der Verwendung des Futurs, gibt es teilweise Differenzierungsprobleme zwischen den deutschen und englischen Konstruktionen. Den Unterschied zwischen „konnte“ und „könnte“ bzw. „wurde“ und „würde“ ist für die Lernenden oft schwer auszumachen bzw. merkbar. Bei der Anwendung der Tempusform Futur: „ich will“ und „i will“ scheinen auf den ersten Blick dasselbe zu bedeuten, tun dies aber nicht. Das Präsens des Deutschen stellt sich im Vergleich zu dem des Englischen insofern problematisch dar, als dass dies nur eine Tempusform der Gegenwart kennt, das Englische hingegen zwei: „*present tense simple*“ und „*present tense progressive*“. Der Unterschied bei der Bildung des Perfekts, das im Englischen ausschließlich mit „have“ gebildet wird, stellt eine weitere häufige Fehlerquelle dar, da das Deutsche diese Form „haben“ oder „sein“ konstruiert (Hufeisen 1994: 34-38).

3.7.5 Syntax

Im Bereich der korrekten Wortstellung, beziehungsweise des richtigen Satzbaus, zeigten u.a. Hufeisen (1993) und Dentler (2000), dass vor allem Lernanfänger syntaktische Konstruktionen, beziehungsweise Satzstrukturen aus dem Englischen direkt auf das Deutsche übertragen, woraus oftmals inkorrekte Äußerungen resultieren. Aufgrund dieser Tatsache spielt der Aspekt des Sprachvergleichs eine besondere Rolle, da den Lernenden aufgezeigt werden muss, dass es doch zahlreiche Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen gibt. Hufeisen (1994: 17) plädiert für die Verwendung linguistischer Fachbegriffe im Kontext der Syntax, um den Lernenden bewusst zu machen, dass sie bereits durch das Englische über ein Vorwissen in Hinblick auf syntaktische Phänomene verfügen. Die Satzgliedfolge „*Subjekt-Prädikat*“, die im deutschen Aussagesatz stets verfolgt wird, gestaltet sich im Englischen anders. Auch der Umgang mit zweiteiligen Verben präsentiert sich für das Deutsche anders als das Englische (Hufeisen 1994: 29-30). Die richtige Satzstellung in Relativsätzen stellt die Lernenden des Deutschen als L3 oft vor Schwierigkeiten: im Gegensatz zum Deutschen befindet sich das Verb im Relativsatz des Englischen an zweiter Stelle. Kontrastive Darstellungen zwischen dem Englischen und dem Deutschen zeigen den Lernenden Unterschiede auf und verdeutlichen, worauf bei der sprachlichen Produktion in Hinblick auf die Relativsätze geachtet werden muss (Hufeisen 1994: 27-28). Im Kontext von Komparativsätzen betont Maden (2005: 7), dass auch hier Rückgriffe auf das Englische zielführend wären, „*da im Deutschen und Englischen die Satzgliedstellung übereinstimmt, der Komparativ durch das Anhängen einer Endung ‚-er‘ an das Adjektiv gebildet wird und im Vergleichssatz ‚als‘ und ‚than‘ an gleicher Stelle stehen [...]*“. Eine Fehlerquelle stellen jedoch Infinitivkonstruktionen dar, die anfällig für Interferenzen sind: „** Er versuchte zu fangen den Apfel. (aus dem Englischen: ‘He tried to catch the apple.’)*“ (Maden 2005: 7).

3.8 Schlussfolgerungen

Die vorangegangenen Ausführungen, die sich mit der Interaktion zwischen der L1 und der zu erlernenden L3 bzw. der L2 mit der L3 auseinandersetzen, zeigen auf, dass sich diese als sehr komplex darstellen und auf den einzelnen linguistischen Ebenen unterschiedliche Auswirkungen haben. Während die rezeptiven Fertigkeiten des Deutschen vom Englischen profitieren, stellt das Englische im Bereich der produktiven Fertigkeiten oft eine Fehlerquelle dar. Die Aussprache, verschiedene Grammatikphänomene, sowie syntaktische Strukturen bedürfen einer intensiven Schulung, da in diesen Bereichen Übernahmen aus dem Englischen oft zu inkorrekten sprachlichen Äußerungen führen. Diese Fakten zeigen, dass die Entwicklung der Subdisziplin „*DaFnE*“ im Kontext der Tertiärsprachdidaktik einen essenziellen Beitrag zur Ökonomisierung des Lernprozesses einer Tertiärsprache bei-

trägt, da aufgrund typologischer Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und den Englischen vor allem im Bereich der Lexik Parallelen gezogen werden können. Diese zentralen Aspekte sollte auch ein Lehrwerk berücksichtigen, um den Lehrenden bei der Umsetzung der Parameter, die den Unterricht einer L3 determinieren, zu unterstützen. Neben diesen Ausführungen des Kapitels 3.4, samt seinen Subkategorien, setzt sich der folgende empirische Teil der Analyse mit der weiteren Entwicklung von Kriterien auseinander, die ein Lehrwerk für den Unterricht des Deutschen als L3 erfüllen sollte, um den Sprachlernprozess so effektiv wie möglich zu gestalten. Die konkrete Untersuchung bereits am Markt erhältlicher Lernmaterialien soll etwaige Möglichkeiten zur Verbesserung aufzeigen, sowie die Grundlage für die Entwicklung eines Kriterienkatalogs für die Konzeption von Lehrwerken für den Deutsch als L3-Unterricht darstellen.

4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

4.1 Erstellung von Analyseparametern für die Lehrwerkanalyse

Der folgende Abschnitt der Arbeit setzt sich mit differenzierten Aspekten der Lernenden auseinander, die das Erlernen einer Tertiärsprache maßgeblich beeinflussen und diesen Sprachlernprozess vom Erlernen einer ersten Fremdsprache abgrenzen. Wie die vorangegangenen Ausführungen mehrfach gezeigt haben, spielen die vorhandenen Englischkenntnisse, das fortgeschrittene Alter der Lernenden und deren dadurch größere (fremd-)sprachliche Lernerfahrung unter anderem eine tragende Rolle. Welche weiteren Aspekte im Kontext des Unterrichts einer L3 berücksichtigt werden müssen, zeigt das folgende Kapitel, das sich dem ***unterrichtsspezifischen tertiärsprachlichen Faktorenkomplex*** widmet.

4.2 Der tertiärsprachliche Faktorenkomplex

4.2.1 Der Faktor *Individualität und Lernertypus*

Der Faktor Individualität beschränkt sich nicht nur auf den unterrichtlichen Aspekt, sondern bezieht sich auch auf die Lernenden selbst, ihre Lernerfahrungen, ihre Lernstrategien, ihre Motivation, ihre Sprachenbiographie etc. Die Variation dieser einzelnen Parameter ist vor allem beim Erlernen einer Tertiärsprache enorm, da die Lernenden bereits älter sind als beim Erlernen einer ersten Fremdsprache und auf zahlreiche Erfahrungen und großes Weltwissen zurückgreifen können (vgl. Rampillon 2003: 87). Aufgrund der gemachten Lernerfahrungen kennen die meisten Lernenden vermutlich ihre effizientesten Lernstrategien, beziehungsweise ihren eigenen Lerntypus bereits sehr gut. Der Unterricht sollte aus diesem Grund sowohl Raum für den Austausch unter den Lernenden, um verschiedene Lerntechniken, die abhängig von ihrem Lerntyp sind, sowie für die konkrete Anwendung der individuellen Lernvorlieben um den Lernprozess so effektiv wie möglich zu gestalten, bieten (Marx 2008: 21). Diese Forderung hängt, wie bereits mehrmals verdeutlicht, eng mit dem Faktor des autonomen Lernens sowie dem Faktor Lernstrategien zusammen. Rampillon (2003: 89) differenziert zwischen sechs verschiedenen Lerntypen: dem *visuell orientierten* Lerner, dem *auditiv orientierten*, dem *kommunikativ orientierten* Lernenden, dem *haptisch orientierten* Lerner, sowie dem *erfahrungsorientierten* und *abstrakt-analytischen* Lerner. Die ersten beiden Lerntypen sind selbsterklärend, der kommunikativ orientierte Lernende präferiert das Lernen in Gruppen, der haptisch orientierte Lerner verfolgt einen eher kreativen Zugang und fertigt zum Beispiel Lernmaterialien selber an, um sich den Lernstoff besser einprägen zu können. Der erfahrungsorientierte Lerner legt großen Wert darauf, theoretisches Wissen praktisch anzuwenden: Grammatikregeln wollen zum Beispiel in konkreten Übungen angewandt

werden. Der abstrakt-analytische Lerner fordert für einen erfolgreichen Sprachlernprozess allgemeine Regeln. Wie diese Ausführungen zeigen, haben verschiedene Lernende individuelle Vorlieben beim Erlernen (von Sprachen) und es wäre äußerst wünschenswert, wenn sowohl das Lehrwerk selbst, als auch der Lehrende im Unterricht für die individuellen Aspekte der Lehrenden Raum lässt: *„Eine Generalisierung für alle Lernkontexte ist problematisch, da Lerntraditionen und institutionelle Rahmenbedingungen des jeweiligen Lernumfelds berücksichtigt werden müssen.“* (Kärchner-Ober 2009: 35)

4.2.2 Der Faktor *Sprachenvielfalt*

Ein an mehreren Stellen dieser Arbeit betontes Problem stellt die Tatsache dar, dass der Unterricht einer jeweiligen Sprache, unter anderem im schulischen Kontext, nicht in Verbindung zu den anderen unterrichteten Sprachen steht, sondern eine isolierte Betrachtung der einzelnen sprachlichen Unterrichtsfächer die Regel darstellt. Die Lehrenden sind aufgefordert, mit ihren Kollegen in Kontakt zu treten und Brücken zwischen den einzelnen Kursen/Fächern zu schaffen, wobei sich diese Interaktion nicht nur auf die Gegenstände beschränken muss, die eine Sprache vermitteln. Diese Forderung stellt eine der Quintessenzen des Konzepts der curricularen Mehrsprachigkeit dar: die einzelnen Unterrichtsgegenstände sollten aufeinander Bezug nehmen und als homogenes Konstrukt und nicht als Konglomerat separierter, nebeneinander existierender Unterrichtseinheiten verstanden werden (Krumm 2003: 45). Eine weitere Dimension der Sprachenvielfalt, die im Zeitalter der Globalisierung immer wichtiger wird, stellt die Tatsache dar, dass die Lernengruppen immer inhomogener werden. Das bezieht sich im Speziellen auf den Unterricht der mitgebrachten Sprachen. Lernende bringen eine/verschiedene Muttersprache(n) mit und haben oft bereits Englisch als Fremdsprache gelernt, beziehungsweise schon weitere Sprachlernerfahrungen gesammelt. Den Lehrenden muss bewusst werden, dass der Sprachunterricht von den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen profitieren kann, wobei hier bedacht werden muss, dass das Niveau der Kenntnisse in den einzelnen Sprachen keine wesentliche Rolle spielt. Auch wenn teilweise nur Grundkenntnisse vorhanden sind, können die Lernenden davon profitieren. Krumm (1990: 98) führt mehrere essentielle Forderungen an, die der Unterricht des Deutschen als Tertiärsprache hinsichtlich der bereits mitgebrachten Lernerfahrungen und Sprachkenntnisse der Lernenden berücksichtigen sollte, wobei ich folgendes Plädoyer als besonders essentiell erachte: die Sozialform des Frontalunterrichts sollte eher in den Hintergrund gestellt und durch Gruppenarbeiten ersetzt werden, da dies die Möglichkeit bietet, eher frei zu lernen und individuelle Lern- und Kommunikationsstrategien anzuwenden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich die Lernenden bereits in jugendlichem Alter befinden, werden sie vermutlich großen Wert auf eigenständiges Lernen legen und

die Anwendung eigener, bereits erprobter, Lerntechniken bevorzugen, anstatt starr vorgegebenen Unterrichtsmethoden zu folgen, die der Individualität der Lernenden nicht gerecht werden.

4.2.3 Der Faktor *Language Awareness*

Der Terminus *Language Awareness* entstand im Zuge eines Paradigmenwechsels, der von einem behavioristischen Ansatz zu einem kognitiv orientierten führte und bezeichnet das „explizite Wissen über Sprache [...], das durch den Beginn des muttersprachlichen Lese- und Schreibunterrichts einen entscheidenden Entwicklungsschub erfährt.“ (Gnutzmann 2007: 335) Eine exakte Definition dieses Terminus erweist sich als problematisch, da Fremdsprachenexperten den Begriff der „*Language awareness*“ unterschiedlich weit fassen. Der Ansatz von Ute Rampillon (2003: 85-104) erscheint mir als sehr adäquat, da sie von einem sehr umfassenden Modell ausgeht: sie fasst mehrere Komponenten unter dem Terminus „*language awareness*“ zusammen: „*linguistic awareness*“, „*communicative awareness*“ und „*learning awareness*“ sind die drei zentralen Parameter dieses Konzepts. Die Differenzierung des Oberbegriffs „*language awareness*“ auf drei spezifische Bereiche erachte ich als sinnvoll, da der bewusste Sprachgebrauch diese einzelnen Ebenen impliziert, die wesentlich für das Erlernen einer Tertiärsprache sind. Gnutzmann betont die Interaktion von muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht, die er als essentielle Bedingung für die Verwirklichung eines Mehrsprachigkeitskonzepts erachtet (Gnutzmann 2007: 336-337). Meines Erachtens spielt der Begriff „*language learning awareness*“, der die Sprachlernbewusstheit bezeichnet, für den Tertiärsprachenunterricht eine essentielle Rolle, wobei ich in diesem Kontext der Auffassung von Rampillon folge. Der Fokus bei dieser Definition liegt auf der bewussten Organisation des Sprachlernprozesses seitens der Lernenden, wobei der bewusste Einsatz von Lernstrategien, der das Fremdsprachenlernen effizienter gestalten soll, unter anderem eine zentrale Rolle spielt. Welche Auswirkungen die Bewusstmachung des Lernprozesses mit all seinen Facetten auf den Tertiärsprachenunterricht in Bezug auf das Deutsche hat, wird im Folgenden diskutiert. Lutjeharms (1999: 7) hält fest, dass Sprachvergleiche im Kontext des Tertiärsprachenlernens eine essentielle Rolle für die Lernenden spielen und einen zentralen Punkt im Konzept der „*language awareness*“ einnehmen. In Bezug auf die Bewusstmachung des Lernprozesses mit all seinen Facetten erachtet Lutjeharms die erste gelernte Fremdsprache als wesentlichen Faktor, der für bewusstes Lernen einen zentralen Stellenwert hat, sowohl auf grammatikalischer Ebene, als auch im Bereich des Wortschatzes. Weiters wird betont, dass bei ähnlichen Sprachen, wie es bei Deutsch und Englisch der Fall ist, eine kontrastive Sichtweise der Lernenden besonders effizient ist. Welche Rolle das Sprachbewusstsein im Lernprozess einer Tertiärsprache spielt, veranschaulicht eine von Lutjeharms durchgeführte Studie

an der *Vrije Universiteit Brussel*. Die befragte Gruppe bestand aus 32 Studenten der Publizistik im ersten Studienjahr, von denen alle, bis auf vier, Deutsch bereits in der Schule gelernt haben. 39 weitere Umfrageteilnehmer studierten BWL im zweiten Studienjahr, wobei 20 von ihnen bereits Deutsch gelernt haben. Die 60-köpfige Gruppe besuchte einen Deutschkurs, in dem das Training der Fertigkeit Lesen im Zentrum stand. Die Studierendengruppe ist in Hinblick auf die in den Unterricht mitgebrachten Sprachen nicht sehr homogen: die Muttersprachen der Studierenden waren zwar hauptsächlich Niederländisch und Französisch, wobei die erste Fremdsprache jeweils Französisch oder Niederländisch war. Als zweite Fremdsprache lernten die meisten der Befragten Englisch, zwei Drittel jedoch Latein. Eine Gemeinsamkeit, die für den Kontext der vorliegenden Arbeit am wichtigsten ist, stellt die Tatsache dar, dass Deutsch durchwegs als Tertiärsprache erlernt wurde, also entweder als L3, L4 oder L5. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Befragung dargestellt und diskutiert, die wesentlich für die Fragestellung dieses Kapitels sind. Zwei Drittel der an der Umfrage teilnehmenden Studierenden waren der Meinung, dass das Erlernen einer Fremdsprache anders verläuft, wenn bereits eine andere zuvor erlernt wurde. Die Frage nach der Erleichterung des Lernprozesses einer weiteren Fremdsprache durch eine bereits gelernte Sprache wurde sehr konträr beantwortet: etwa die Hälfte meinte, dass eine bereits gelernte Sprache den Lernprozess einer weiteren Fremdsprache nicht erleichtert, die andere Hälfte meinte schon, dass dies der Fall sei, wobei diese Meinung von den eher fortgeschrittenen Lernenden vertreten wurde. Die sprachliche Reflexion auf Ebene der Grammatik wird durch eine bereits erlernte Fremdsprache nicht intensiviert, über die einzelnen Formen von Wörtern denken jedoch zwei Drittel der Befragten bewusst nach. Über 80% der Umfrageteilnehmer erachten bereits vorhandenes Sprachwissen als nicht störend und vergleichen die zu erlernende Sprache mit bereits bekannten. Ein Drittel ist der Ansicht, dass bereits erlernte Sprachen beim Erlernen der deutschen Grammatik hilfreich sind. Lutjeharms führt den positiven Einfluss bereits bekannter Sprachen auf den Deutschlernprozess auf die enge Sprachverwandtschaft des Deutschen und des Niederländischen zurück, wobei vor allem auf lexikalischer Ebene die positiven Auswirkungen des Niederländischen markant sind, bemerkenswerterweise jedoch nicht im Bereich der Syntax, wobei die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen hier viel ausgeprägter sind. Eine weitere Tendenz dieser Studie zeigt, dass die Wortwahl von den Lernenden viel bewusster erlebt und durchgeführt wird, als die Bildung von syntaktischen Konstruktionen. Im Bereich der Lexik erleichtert die Ähnlichkeit zwischen deutschen und englischen Wörtern das Verstehen maßgeblich, wobei auch lateinische oder französische Wörter, die oft Internationalismen sind, von den Lernenden leicht verstanden werden. All diese Prozesse, die mit den eben genannten Tatsachen in engem Zusammenhang stehen, sind beobachtbar. Als problematisch bei der Ana-

lyse von dieser Art des Transfers erachte ich jedoch die Tatsache, dass richtige Äußerungen, die durch positiven Transfer zustande kommen, nicht wirklich greifbar sind. Negativer Transfer hingegen ist viel leichter zu erkennen, vor allem wenn die Lehrperson die sprachlichen Strukturen der bereits erlernten Sprachen des Lernenden beherrscht (Lutjeharms 1999: 7-8; 10). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vorhandene Fremdsprachenkenntnisse nur von einer knappen Mehrheit als hilfreich eingestuft, aber allgemein nicht als störend empfunden werden. Sie werden nicht ignoriert, es wird bewusst verglichen und Tertiärsprachen werden anders als eine erste Fremdsprache erlernt. Weiteres Fremdsprachenlernen kann also die Sprachbewusstheit erhöhen. Wortschatzkenntnisse werden kontrollierter eingesetzt als Grammatikkenntnisse, auch wenn man mit mehreren Sprachen konfrontiert wird (Lutjeharms 1999: 9). Für den konkreten Unterricht führt Lutjeharms praktische Umsetzungsmöglichkeiten an, um Lernstrategien zu trainieren: in Bezug auf die Festigung der Fertigkeit Lesen können in Partnerarbeit Texte gelesen werden, aus denen deutsche Wörter gefiltert werden sollen, die Ähnlichkeit mit Wörtern aus bereits bekannten Sprachen aufweisen. Als Alternative zu dieser Übungsaufgabe würde es sich auch anbieten, die Lernenden strukturell ähnliche Wörter aus einem Text heraussuchen zu lassen (Lutjeharms 1999: 10-11).

Eine Studie von Lesław (2008) gibt Aufschluss über die Auffassung des Aspektes der „Language awareness“ von Lernenden des Deutschen als L3 mit Muttersprache Polnisch. 22 von 37 Befragten *„stellen sich vor, dass man eine Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen erlernen kann, sie schränken aber solche Erwerbssituationen auf das Kindesalter ein oder im Falle der Erwachsenen auf einen mehrjährigen Kontakt mit gesprochener Sprache in der natürlichen ziel sprachlichen Umgebung [...]“* (Lesław 2008: 463). Diese Tatsache spielt für die Konzeption von Lehrwerken für den L3-Unterricht eine wesentliche Rolle, da sich Lernende einer L3, meist nicht mehr im Kindesalter befinden und nach konkreten grammatikalischen Regeln und genauen strukturellen sprachlichen Informationen verlangen. Wie dieser Forderung in Lehrwerken Rechnung getragen werden kann und ob diese bereits konkret umgesetzt wird, wird in Kapitel 4.7 genau dargestellt.

4.2.4 Der Faktor *Lernstrategien*

Dieses Kapitel gibt Aufschluss über die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht, mit besonderem Fokus auf deren Relevanz für die Tertiärsprachendidaktik. Tönshoff (2007: 331-332) fasst den Terminus der „*Lern(er)strategien*“ folgendermaßen auf: *„Strategien lassen sich [...] zunächst allgemein als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert. [...] Der Terminus Lernerstrategien wird häufig als Oberbegriff gebraucht, der sowohl Lernstrategien als auch Sprachverwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien) umfasst.“* Diese strategischen Vorgehensweisen der Fremdsprachenlernenden können sich sowohl auf das Erlernen verschiedener sprachlicher Strukturen beziehen, sowie auf deren konkrete sprachliche Anwendung, wobei eine weitere Möglichkeit der Differenzierung die Unterscheidung von kognitiven und metakognitiven Strategien darstellt:

Kognitive Strategien sind danach elementare, die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung selbst unmittelbar betreffende Strategien (z.B. Inferenzstrategien beim Hör- oder Leseverstehen). Demgegenüber beziehen sich metakognitive Strategien auf die Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung (z.B. monitoring-Strategien zur Kontrolle der Sprachrichtigkeit und der kommunikativen Angemessenheit von Äußerungen). (Tönshoff 2007: 332)

Eine weitere Gruppe von Lernstrategien subsumiert verschiedene soziale Strategien, zu denen unter anderem Aspekte wie das Gelingen von Partner- bzw. Gruppenarbeiten oder das Verlangen nach Hilfe bei Fragen oder Unsicherheiten zählen, wobei hier konkret der Kontakt zur Lehrperson verstanden wird.

Strategien hinsichtlich der konkreten Sprachverwendung stellen für den fremdsprachlichen Unterricht eine zentrale Rolle dar, da kommunikative Situationen mit einem vor allem zu Lernbeginn oft noch geringem sprachlichen Können absolviert werden müssen (Tönshoff 2007: 333). Wie u.a. Kapitel 2.3.1 zeigt, spielen für das Lernen des Deutschen als Tertiärsprache mit vorangegangener Fremdsprache Englisch, Transferstrategien im Bereich des Lexikons eine zentrale Rolle. Die Ähnlichkeit verschiedener Lexeme ermöglicht in vielen Situationen einen Transfer und erleichtert somit die Kommunikation. Beispiele für englische Wörter, die große Ähnlichkeit mit deren deutschen Äquivalenten haben, wären unter anderem folgende: „*the hand*-die Hand“, „*long*-lang“, „*gold*-golden“, „*often*-oft“, „*to drink*-trinken“, „*light*-leicht“, „*the water*-das Wasser“, „*the garden*-der Garten“, „*open*-offen“ usw. (Lutjeharms 1999: 10). Wie Kuhberg (2001: 660) die Erkenntnis Wodes (1988: 257) darstellt, ist der Transfer im lexikalischen Bereich weitgehend flexibel und hilfreich. Rieger (1999: 12) hält fest, dass Lernstrategien im Bereich aller

vier Fertigkeiten eingesetzt werden können und sollen, um das Sprachenlernen autonomer und effizienter zu gestalten. Tönshoff betont im Kontext der Thematisierung konkreter Lernstrategien im Unterricht die Relation derer zum autonomen Lernen, wobei darunter das eigenständige Lernen eines Individuums verstanden wird. Um einen größtmöglichen Lernerfolg zu erzielen, sollte ein Lernender über effektive Lernstrategien verfügen, die seinem Lerntyp angepasst sind. Tönshoff unterscheidet zwischen drei zentralen Phasen, die notwendig sind, um Lernstrategien bewusst zu machen und diese effektiv anzuwenden: in Gruppen oder in der gesamten Klasse können sich Lernende mit ihren Kollegen über ihre individuellen Lernstrategien austauschen. Die praktische Erprobung einzelner Lösungs- bzw. Lernmethoden kann anhand einer Übungsaufgabe erfolgen, wobei im Anschluss daran die einzelnen angewandten methodischen Zugänge diskutiert werden können. Nach dem Einstieg in die Auseinandersetzung mit den individuellen Herangehensweisen der Lernenden an eine bestimmte Aufgabe, hat die Lehrperson einen Überblick über deren verschiedene Vorgehensweisen und kann alternative Möglichkeiten präsentieren und diese mit den Lernenden reflektieren. Um die Effizienz und Tauglichkeit der einzelnen Strategien für unterschiedliche Lerntypen zu erproben, bietet sich die Möglichkeit an, praktische Übungsaufgaben im unterrichtlichen Kontext zu erarbeiten, sowie eine anschließende Reflexion darüber. Wenn das Interesse besteht, können die gemachten Erfahrungen auch in einem Lerntagebuch festgehalten werden (Tönshoff 2007: 332-334). Ein in dieser Hinsicht eventuell problematischer Punkt ist die Tatsache, dass Lernende oft Schwierigkeiten haben, die von ihnen angewandten Strategien auf metakognitiver Ebene zu reflektieren. Dieses Faktum sollte von der Lehrperson berücksichtigt werden, indem sie die Lernenden schult, ihre angewandten Strategien zu benennen, deren Effizienz abschätzen zu können, sowie diese gegebenenfalls zu modifizieren (Riegler 1999: 13). Setzt man diese Forderungen in Bezug zum Tertiärsprachenunterricht, in dem Deutsch als zweite Fremdsprache erlernt wird und Englisch als erste Fremdsprache, kann angenommen werden, dass Lernende, die bereits über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, ihren eigenen Lernstil kennen und effiziente Methoden anwenden, um das gewünschte Lernziel möglichst rasch zu erreichen. Hierbei stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die Diskussion und Bewusstmachung verschiedener Lernstrategien im Tertiärsprachenunterricht haben soll. Eine Lernstrategie, die den Tertiärsprachenunterricht wesentlich von Unterricht einer 1. Fremdsprache unterscheidet, ist die Tatsache, dass Lernende nicht nur die Möglichkeit haben auf ihre Muttersprache zurückzugreifen, sondern auch Elemente aus der ersten Fremdsprache, in diesem Fall Englisch, transferieren können. Rieger thematisiert einen Problembereich, den ich als sehr wichtig erachte: *„Manchmal – nämlich dann, wenn die L2 ‚schlecht‘ gelernt wurde – muss allerdings auch ein Prozess des ‚Entlernens‘ und ‚Entwöhnens‘ in den Strategieunterricht integ-*

riert werden, so dass die falschen Strategien verlernt werden.“ (Rieger 1999: 14) Klarerweise können Lernende des Deutschen als Tertiärsprache auf ein (teilweise) großes Repertoire an Lern- und Kommunikationsstrategien zurückgreifen, wobei dessen Verwertbarkeit auch in einem gewissen Maße kritisch hinterfragt werden muss und nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine Strategie, die beim Erlernen der L2 hilfreich und effizient war, dies auch für das Lernen der L3 ist, wobei ich mich mit dieser Feststellung keinesfalls gegen die Relevanz der Thematisierung dieses Themenkomplexes im Unterricht aussprechen will. Das Bewusstsein über die Anwendung individueller Lernmethoden ist bei Lernenden einer L3/L4/L4+n aufgrund der bereits gemachten Lernerfahrungen durchaus eingepprägter. Aus diesem Grund vertritt Rieger (1999: 13) die Ansicht, dass eigenständiges Lernen und das Erlernen neuer grammatikalischer Phänomene oder syntaktischer Elemente zu einem früheren Zeitpunkt anzunehmen ist, als bei Individuen, die ihre erste Fremdsprache erlernen. Die Lernenden sollten bei der Anwendung neuer Lernstrategien über deren Anwendungsgebiete, sowie Vor- und Nachteile dieser Methode aufgeklärt werden, um nicht zielführendes und somit frustrierendes Anwenden zu vermeiden. Wie diese Ausführungen zeigen, kommt der Lehrperson in diesem Kontext ein wesentlicher Stellenwert zu, um die Lernenden bei der Suche nach effizienten Lernstrategien, die ihrem Lerntyp entsprechen, zu begleiten und unterstützen. Weiters ist notwendig, dass das im Unterricht verwendete Lehrwerk den Themenkomplex der in den L3-Unterricht mitgebrachten Lernmethoden aufgreift, indem es zum Beispiel verschiedene, bewährte Lernstrategien für spezifische Übungen präsentiert und diese an praktischen Beispielen erprobt werden können. Dies würde den Lernenden, die noch keine zielführende, effiziente Strategie für den Umgang mit einem konkreten sprachlichen Teilaspekt gefunden haben, den Lernprozess maßgeblich erleichtern.

Mißler (2000: 7-21) diskutiert den Faktorenkomplex Lernstrategien unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse, wobei sie ein Faktorenmodell entwickelt, das veranschaulicht, welche Variablen hinsichtlich der Entwicklung und Anwendung von Lernstrategien in Interaktion zueinander stehen. Drei Faktorenkomplexe werden einander gegenübergestellt: die bereits gemachten Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache beziehungsweise mehrerer Fremdsprachen (1), individuelle Variablen (2), sowie die verschiedenen Ebenen, auf denen sich Lernstrategien manifestieren können (3). Komplex (1) umfasst folgende Aspekte: die quantitative Dimension bereits erlernter Fremdsprachen, die Lerndauer der einzelnen Sprachen, sowie deren Kenntnisse, die Dauer von Auslandsaufenthalten, die Häufigkeit der Anwendung der Fremdsprachenkenntnisse außerhalb des schulischen Kontexts, sowie die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Medien. Zu den individuellen Variablen zählen unter anderem die

Motivation der Lernenden, deren affektive Einstellung zum Sprachenlernen, der Aspekt des autonomen Lernens, sowie die Risikobereitschaft sich auf neues sprachliches Terrain zu wagen. Folgende Lernstrategien können von den Lernenden entwickelt werden: Merkstrategien, kognitive, soziale, affektive und metakognitive Strategien, sowie Kompensationsstrategien. Diese drei genannten Faktorenkomplexe stehen in Interaktion zueinander (Mißler 2000: 8) und determinieren den Lernprozess einer Tertiärsprache.

Inwieweit die Lernstrategien tatsächlich im Unterricht angewandt werden und welcher Stellenwert ihnen zukommt, erhob Mißler (2000) anhand einer Studie, an der 125 Fremdsprachenlerner deutscher Universitäten teilnahmen, die Französisch, Italienisch, Spanisch und Türkisch in Kursen erlernten. Die Probanden mussten an einem Interview teilnehmen und einen Fragebogen ausfüllen, der von Mißler (2000: 10) eigens konzipiert wurde, um die bisherigen „[...] Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen und beim Lernen einer neuen Sprache [...]“ zu erheben. Ziel dieser Methodentriangulation war, individuelle Aspekte hinsichtlich des Sprachenlernens in Erfahrung zu bringen. Die Untersuchung zeigte auf, dass die Verwendungshäufigkeit von Lernstrategien mit der vorangegangenen Sprachlernerfahrung korreliert. Je facettenreicher die Lernerfahrungen waren, desto ausgeprägter präsentiert sich die Anwendung von Lernstrategien. Weiters zeichnete sich die Tendenz ab, dass die Lernenden ihre vorangegangenen Fremdsprachenkenntnisse umso positiver beurteilen, je mehr Zeit sie in die Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse investiert haben. Allgemein kann festgehalten werden, dass facettenreiche Fremdsprachenerfahrung den Lernenden selbstbewusster an neue sprachliche Herausforderungen herantreten lassen (Mißler 2000: 12-14). Kleppin (1990: 85) ist ebenfalls der Ansicht, dass die explizite Vermittlung von Lern- und Kommunikationsstrategien den Lernenden „zu einem selbstbewußten und selbständigen Umgang mit der Fremdsprache befähig[t].“ Diese Feststellung ist insofern eine essentielle für den Lernprozess einer zweiten oder weiteren Fremdsprache, da den Lernenden bedauerlicherweise meist nur wenige Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, um eine Tertiärsprache zu erlernen und somit autonomes Lernen einen besonderen Stellenwert in diesem Kontext einnimmt. Winters-Ohle/Seipp (2001: 24) brachten hinsichtlich der Lernerstrategien Folgendes in ihrer Studie in Erfahrung:

Wenn ich Schwierigkeiten beim Deutschlernen habe, erinnere ich mich daran, was ich bei Schwierigkeiten in anderen Fremdsprachen gemacht habe und		
	Studenten	Schüler
... mache dasselbe beim Deutschlernen wieder	41,6%	62,3%
... versuche ich es beim Deutschlernen anders	58,4%	37,7%
Wenn ich mir neue Vokabeln merken muss,		
	Studenten	Schüler
... mache das so ähnlich wie früher in anderen Fremdsprachen	64,9%	83,1%
... mache das etwas anders als früher in anderen Fremdsprachen	35,1%	16,9%
Wenn ich Grammatikregeln verstehen muss,		
	Studenten	Schüler
... mache das so ähnlich wie früher in anderen Fremdsprachen	49,3%	64,9%
... mache das etwas anders als früher in anderen Fremdsprachen	50,7%	35,1%

Abb. 7: Der Umgang mit Schwierigkeiten im sprachlichen Lernprozess und deren Kompensationsmöglichkeiten

Die Zuordnung dieser Tabelle zu dem Kapitel, das sich mit Lernstrategien auseinandersetzt, erfolgte ganz bewusst, da die in der Statistik enthaltenen Daten Aufschluss über die Interpretation und Anwendung von Lernstrategien geben und diese Zahlen die Wichtigkeit der Thematisierung verschiedener Strategien durch die Lehrende im fremdsprachlichen Unterricht verdeutlichen.

Wie das autonome Lernen in Verbindung mit Lernstrategien aussehen kann, zeigt ein mustergültiges Projekt der Europäischen Union, das aus der Reihe „EuroCom“ stammt und sich „EuroComGerm“ nennt. Die EU, die vor allem in den letzten Jahren durch verschiedene Initiativen verstärkt versucht, die Mehrsprachigkeit zu fördern, setzt mit ihrem Projekt „EuroCom“ einen Meilenstein um dieses Ziel zu verwirklichen. Für drei Sprachzweige wurde nach dem Prinzip der „Sieben Siebe“ ein umfassendes Konzept erstellt, wie Sprachen, die demselben Sprachzweig zuzuordnen sind, rezeptiv möglichst zielführend erschlossen werden können. Im Rahmen dieser Arbeit interessiert besonders das Modul „EuroComGerm“, das versucht, Rezeptionsstrategien zu vermitteln, um Texte in den germanischen Sprachen Schwedisch, Dänisch, Friesisch, Niederländisch, Norwegisch oder Isländisch verstehen zu können. Als sogenannte „Brückensprachen“ fungieren Deutsch und Englisch. Grundlage dieses Lernprozesses stellt die Ähnlichkeit dieser eben genannten germanischen Sprachen dar, aufgrund derer die Erschließung eines Textes in einer dieser Sprachen erleichtert werden soll. Das siebenstufige Erschließungsprinzip, dessen einzelne Stufen jeweils als „Sieb“ bezeichnet werden, offen-

bart dem Lernenden Schritt für Schritt immer mehr sprachliche Details und ermöglicht so eine immer detailliertere Rezeption einzelner sprachlicher Elemente (Hufeisen/Marx 2007: 5; 6). Dieses siebenstufige Lernprogramm, das vorrangig die rezeptiven Fertigkeiten schulen soll, gliedert sich folgendermaßen:

- „*Sieb 1*“ lehrt den Umgang mit Internationalismen und veranschaulicht, wie man sich den gemeinsamen Wortschatz germanischer Sprachen bei der Rezeption eines Textes zunutze machen kann.
- „*Sieb 2*“ setzt sich mit Funktionswörtern auseinander, wobei diesen unter anderem Personal- und Possessivpronomina, Präpositionen, Artikel, Fragewörter usw. zugerechnet werden.
- „*Sieb 3*“ vermittelt den Umgang mit phonologischen Phänomenen.
- „*Sieb 4*“ fokussiert die orthographische Ebene sowie die Aussprache.
- „*Sieb 5*“ fungiert auf syntaktischer Ebene und veranschaulicht unter anderem verschiedene Möglichkeiten der Satzstellung.
- „*Sieb 6*“ trainiert die morphosyntaktische Ebene, zu der unter anderem die Steigerung, Pluralbildung oder die verschiedenen Tempusformen gezählt werden.
- „*Sieb 7*“ lehrt das Erkennen und Erschließen der Bedeutung verschiedener Prä- und Suffixe. (Hufeisen/Marx 2007: i)

Die einzelnen „*Siebe*“ beinhalten neben Erklärungen praktische Übungsbeispiele zu den einzelnen germanischen Sprachen. Im Anschluss an die sieben Siebe finden sich sogenannte „*Miniporträts*“ zu den einzelnen Sprachen, die unter anderem alle ein Kapitel zu den sprachlichen Spezifika auf Ebene der Aussprache und Schrift, Lexik, und Grammatik beinhalten. Dieses mustergültige Beispiel „*EuroComGerm*“ kann als Anregung für den unterrichtlichen Sprachunterricht einer zweiten oder dritten Fremdsprache gesehen werden und soll die Lehrenden u.a. ermutigen, den Faktorenkomplex „*Lernstrategien*“ im Unterricht zu thematisieren. Vor allem bei der Vermittlung des Deutschen als zweite Fremdsprache nach Englisch als erster Fremdsprache bietet sich diese Möglichkeit besonders an, da diese beiden Sprachen zahlreiche typologische Gemeinsamkeiten aufweisen.

4.2.5 Der Faktorenkomplex *Sprachvergleich*

Die Tatsache der Sprachverwandtschaft zwischen den germanischen Sprachen Englisch und Deutsch steht wesentlich in Bezug zu den Faktoren „*Sprachvergleich*“, „*Sprachenvielfalt*“ und „*Lernstrategien*“. Um Sprachvergleiche effizient anwenden zu können, ist es notwendig, über die richtigen Lernstrategien für den Umgang mit der Kontrastierung verschiedener Sprachen zu verfügen, sowie die individuelle Sprachenbiographie für den Lernprozess des Deutschen als L3 optimal zu nutzen, um zum Beispiel von sprachlichen Ähnlichkeiten zu profitieren.

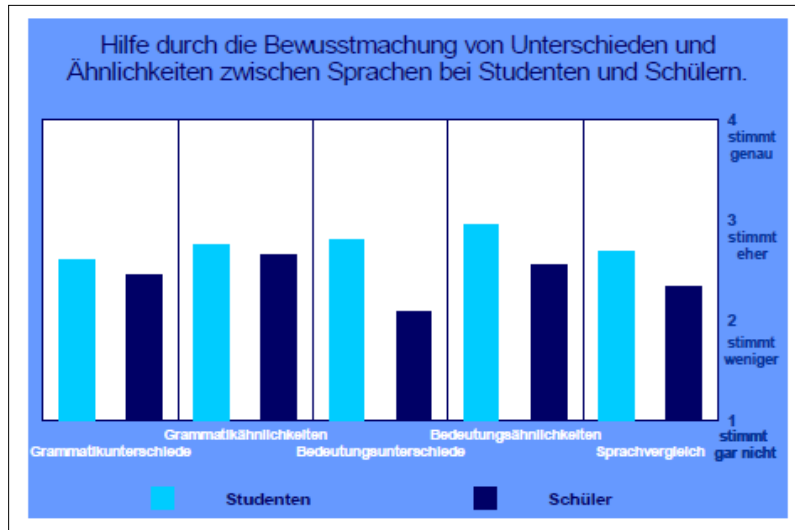


Abb. 8: Die Auswirkungen der „Language awareness“ auf die kognitive Sprachreflexion

Diese Grafik (aus Winters-Ohle/Seipp 2001: 27) zeigt, dass die Lernenden in vielen sprachlichen Bereichen Vergleiche mit bereits bekannten Fremdsprachen anstellen. Aus diesem Grund kommt der Lehrperson die wichtige Aufgabe zu, auch im Unterricht eine kontrastive Herangehensweise zu fokussieren, wobei diese nicht den gesamten Fremdsprachenunterricht dominieren sollte. Um ein geeignetes Maß für den Einsatz kontrastiver Darstellungen der einzelsprachlichen Systeme Deutsch und Englisch zu finden, könnte die Lehrperson zu Kursbeginn in Erfahrung bringen, wie die Lernenden selbst Sprachvergleiche einschätzen und ob diese als hilfreich oder eher störend für den Lernprozess gesehen werden. Winters-Ohle/Seipp (2001: 41) sind der Ansicht, dass die Lehrperson die Lernenden zu aktivem Sprachvergleich ermutigen soll. Dies kann meiner Auffassung nach unter anderem die Motivation der Lernenden steigern, da ihnen durch eine kontrastive Herangehensweise der Nutzen des Englischen für das Erlernen der deutschen Sprache vor allem auf lexikalischer Ebene bewusst gemacht werden kann. Diese Vorgehensweise beschleunigt beziehungsweise erleichtert den Lernprozess maßgeblich. Die Thematisierung von Unterschieden auf grammatikalischer Ebene zwischen dem Englischen und dem Deutschen sollte weitgehend vermieden werden, da dies zu Verunsicherung der Lernenden aufgrund der sprachtypologischen Nähe führen kann. Grammatische Bereiche, in denen die Lernenden von Sprachvergleichen profitieren können, sind in Kapitel 3.7.4 zu finden. Auf orthographischer Ebene spielt das Explizieren der Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen eine wesentliche Rolle, wobei in diesem Kontext auch auf die Bedeutungsähnlichkeit der einzelnen Worte eingegangen werden sollte (Winters-Ohle/Seipp 2001: 41).

4.2.6 Der Faktor *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*

Die Tatsache, dass das Englische und Deutsche dem germanischen Sprachstamm zuzuordnen sind, ist verantwortlich dafür, dass diese beiden Sprachen über zahlreiche sprachliche Gemeinsamkeiten verfügen – besonders im Bereich der Lexik. Es wäre äußerst wünschenswert, wenn das Lehrwerk dieser Tatsache Rechnung tragen würde, indem die Lernenden die Möglichkeit haben, das Deutsche mit dem Englischen konkret in Bezug zu setzen, da die Lernenden bereits zu Beginn des Sprachlernprozesses Elemente aus dem Deutschen verstehen können. Dieses Faktum trägt maßgeblich dazu bei, rasch einen großen Wortschatz aufbauen zu können. Besonders die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören können hiervon enorm profitieren, da die Lernenden bereits sehr bald in der Lage sind, Elemente aus dem Deutschen zu verstehen. Wie bereits an mehreren Stellen verdeutlicht, ist die Anzahl an Anglizismen, die Eingang in die deutsche Sprache gefunden haben, enorm. Diese Tatsache sollte sich ein Lehrwerk für den Unterricht des Deutschen als Tertiärsprache zu Nutze machen, um den Sprachunterricht zu ökonomisieren.

4.2.7 Der Faktor *Englisch als Brückensprache*

Aufgrund der Tatsache, dass die Lernenden zu Beginn des Deutschaneignungsprozesses bereits über Englischkenntnisse verfügen, sollten diese auch im L3-Unterricht eingesetzt werden. Besonders im Anfängerunterricht eignet sich das Englische um zum Beispiel grammatische Aspekte des Deutschen zu erklären. Diese Vorgehensweise trägt einerseits dazu bei, Verständnisprobleme zu vermeiden, sowie den Unterricht des Deutschen als L3 maßgeblich zu ökonomisieren. In diesem Kontext muss jedoch bedacht werden, dass dem Deutschen stets Vorrang gegeben werden sollte und das Englische nur in Situationen herangezogen werden sollte, die durch die alleinige Verwendung des Deutschen nicht lösbar scheinen.

4.2.8 Der Faktor *Motivation*

Die Punkte, die in den Kapiteln 4.2.6 und 4.2.7 angesprochen wurden, tragen maßgeblich dazu bei, die Motivation der Lernenden zu fördern. Durch Rückgriffe auf das Englische und das Anstellen von Sprachvergleichen wird den Lernenden bewusst, dass beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache nicht bei null begonnen werden muss, sondern besonders bei der Aneignung einer Sprache, die einer bereits bekannten typologisch ähnlich ist, Rückgriffe auf diese den Erfolg des Lernprozesses enorm beschleunigen können.

Cauquil (1990: 39) betont in diesem Zusammenhang, dass die Wahl einer zweiten Fremdsprache im schulischen Kontext meist von den Schülern selbst getätigt wird, im Gegensatz zum Erlernen einer ersten Fremdsprache - hier entscheiden oft die Eltern. Diese Tatsache kann sich maßgeblich negativ auf die Motivation im Sprach-

lernprozess auswirken. In Bezug auf das Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist folgendes Faktum problematisch: *„Die geringere Gewichtung der zweiten Fremdsprache im Vergleich zur ersten [...] wirkt sich dagegen, was die Motivation betrifft, negativ aus. Die Begeisterung, die man beim Erlernen der ersten Fremdsprache bemerkt, ist bei der zweiten selten vorhanden, und der Abnutzungseffekt tritt schneller ein.“* (Cauquil 1990: 39) Dieser Position steht Hufeisen (2001a: 652) entgegen: *„Es ist wahrscheinlich, dass die L3 in vielen Fällen nicht mehr zum Pflichtkanon der Bildungsinstitutionen gehört, sondern aus eigenem Antrieb heraus gelernt wird. Die Motive (beruflicher, touristischer oder anderer Art) mögen variieren, aber die Motivation ist sicher erheblich höher als zum Zeitpunkt des Beginns des L2-Lernens.“* Es stellt sich die Frage, wie der Unterricht einer L3 diesem Problem entgegenwirken kann, wobei sich diese Frage in Bezug auf den schulischen Kontext komplexer darstellt als z.B. auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Die EU führte im Jahr 2004 eine Studie durch, die sich mit der Motivation im Kontext des Sprachenlernens auseinandersetzt. Folgende Ergebnisse wurden u.a. zu Tage gefördert: Die Motivation der Lernenden kann z.B. durch kulturelle Unternehmungen oder verschiedene Freizeitaktivitäten gesteigert werden. Dazu eignen sich z.B. Theaterbesuche, die Auseinandersetzung mit Sport, Kunst, Musik der Zielkultur oder alltäglichen Tätigkeiten wie z.B. Einkaufen. Weiters ist wichtig, dass sich die Lehrenden vor Augen halten, dass *„Sprachenlernen Menschen jeden Alters und jeder sozialen Herkunft zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Spaß machen kann [...]“* (Europäische Kommission Mehrsprachigkeit 2008: o.S.).

4.2.9 Der Faktor *autonomes Lernen*

Da sich der Unterricht einer Tertiärsprache, wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit verdeutlicht, durch die Tatsache auszeichnet, dass die Lernenden zu Beginn des Lernprozesses bereits etwas älter sind, Lernerfahrungen mitbringen und meist weniger Unterrichtszeit zur Verfügung steht, spielt die Befähigung der Lernenden zu autonomen Lernen eine essentielle Rolle, um den Sprachlernprozess so effektiv wie nur möglich zu gestalten (vgl. u.a. Rampillon 2003: 86). Bönzli (2009: 9-10) weist auf den Aspekt der Lernerautonomie in Bezug auf die Lehrwerkskonzeption hin, wobei er in diesem Kontext betont, dass das Lehrwerk den Lernenden bewusst machen sollte,

dass sie [...] selbständig weiterlernen können, über das hinaus, was im Unterricht gelernt und geübt wurde, sei es, um ein individuell langsames Lern-tempo auszugleichen, sei es um ihre besonderen Ziele und Interessen zu verfolgen, die genau so im Kurs nicht vorgehsehen sind. Das heißt, es muss mir [dem Autor eines Lehrwerks, Anmerkung A.H.] gelingen, ihre «natürlichen» Zweifel an selbstständigem Lernen – genauer gesagt: an Lernvorgängen, die nicht vom Unterrichtenden vorgegeben und überprüft und als korrekt gelöst abgesegnet worden sind – zu überwinden, indem ich ihnen durch die Art der

Aufgabenstellung, durch Lösungshilfen und Lösungskontrollen das Vertrauen gebe, dass sie diese Phasen des Lernens auch ohne Zutun einer Kontrollperson sinnvoll bewältigen können. (Bönzli 2009: 11-12)

Prinzipiell fasst die vorangegangene Aussage Bönzlis die wesentlichen Aspekte, die zur Erziehung eines Individuums zu einem autonomen Lerner wichtig sind, zusammen. Vor allem die effektive und richtige Anwendung von Lernstrategien erleichtert den Lernenden den Sprachaneignungsprozess maßgeblich. Weiters sollten die Lernenden bereit und offen für neue sprachliche Herausforderungen sein und keine Scheu vor der Produktion etwaiger fehlerhafter sprachlicher Äußerungen haben. Auch Meißner (1990: 6) hält im Kontext der Lehrwerkskonzeption für den Tertiärsprachenunterricht fest, dass *„[...] eine neuartige Lehrwerkarchitektur abzusehen [ist], die stärker auf Rezeptivität und auf mentale Eigentätigkeit der Lernenden setzt.“*

4.2.10 Die Faktoren *Alter & neuer Input*

Die Tatsache, dass sich Lernende einer Tertiärsprache meist in jugendlichem oder erwachsenem Alter befinden, bedeutet für die Konzeption von Lehrwerken dem fortgeschrittenen Lernalter adäquate Themen in den Unterrichtsmaterialien zu behandeln. Da Lernende einer Tertiärsprache bereits zumindest in einer, oder auch mehreren Fremdsprachen kommunizieren können, sollte der Input der Lehrmaterialien, die in diesem Kontext verwendet werden, diesem Faktum gerecht werden. Die Lernenden sollten befähigt werden in einer Tertiärsprache andere Dinge zum Ausdruck bringen zu können, als in der/den Fremdsprache/n, die sie bereits beherrschen. Die Tatsache, dass sich *„[d]er Unterricht in der zweiten Fremdsprache lernpsychologisch in einer eher ungünstigen Phase“* (Cauquil 1990: 39) vollzieht, stellt sowohl die Lehrwerksautoren, als auch die Lehrenden selbst vor eine große Herausforderung.

4.2.11 Der Faktor *interkulturelle Kompetenz*

Wie der vorangegangene *„Faktor der Sprachenvielfalt“* zeigt, stellt die Thematisierung dieses essentiellen Themenkomplexes im Unterricht einen wichtigen Punkt dar. Da Sprache auch Kultur tradiert, sollte der Lehrende den Lernenden im Unterricht die Möglichkeit geben, sich auf kultureller Ebene auszutauschen. Rost-Roth (2003: 51) plädiert für die Auseinandersetzung mit den kulturellen Aspekten der L1, L2 und L3. Meines Erachtens spielt vor allem die Thematisierung kultureller Aspekte der L1 eine zentrale Rolle, da anzunehmen ist, dass die Lernenden viele verschiedene Muttersprachen in den Unterricht mitbringen und somit auch mit unterschiedlichen kulturellen Dimensionen vertraut sind. Der Terminus der *„interkulturellen Kompetenz“* in Bezug auf den tertiärsprachlichen Faktorenkomplex bedeutet einerseits, sich die eigene Kultur bewusst zu machen und ein adäquates

Verhalten für die Zielkultur zu entwickeln, sowie die Aneignung passender Verhaltensstrategien in fremden Kulturkreisen. In diesem Kontext spielt sowohl das rezeptive, als auch das produktive kulturelle Vermögen eine zentrale Rolle, worunter einerseits das Verstehen und die richtige Interpretation sprachlicher Äußerungen verstanden werden, sowie ein für die Zielkultur angemessenes sprachliches Verhalten (Rost-Roth 2003: 56-58). Rost-Roth (2003: 63-69) führt weiters verschiedene Parameter an, die in Hinblick auf die Vermittlung kultureller Kompetenz im Unterricht berücksichtigt werden sollten, wobei ich diese hier nur streifen werde, um einen kurzen Einblick in die Möglichkeiten der Thematisierung kultureller Aspekte im Tertiärsprachenunterricht zu geben. Bei der Realisierung von Bitten und Äußerungen mit imperativem Charakter sollte zum Beispiel darauf hingewiesen werden, dass diese Formen im Englischen sehr abgeschwächt und formelhaft sind, im Deutschen jedoch durch Abtönungspartikel ausgedrückt werden. Rost-Roth liefert weitere Beispiele zur sprachlichen Realisierung von Vorwürfen, Danksagungen, Begrüßungen, Gesprächsbeendigungen oder argumentativen Äußerungen.

Aus den vorangegangenen Ausführungen kann gefolgert werden, dass das **Englische als ökonomisierender Faktor im Lernprozess des Deutschen als Tertiärsprache gesehen werden kann**. In diesem Kontext muss festgehalten werden, dass das Sprachniveau der Lernenden im Englischen nicht maßgeblich ist - auch von nicht sehr ausgeprägten Fremdsprachenkenntnissen kann profitiert werden, indem zum Beispiel Rückgriffe auf bereits bekannte Lern- oder Kommunikationsstrategien erfolgen. Die Annahme, dass die Lernenden nur Positives aus dem Sprachvergleich Englisch-Deutsch ziehen, trifft jedoch, wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, nicht zu. Auch dieser Erkenntnis sollte ein Lehrwerk für den Deutsch-als-L3-Unterricht Rechnung tragen und somit sowohl den positiven Einfluss des Englischen, als auch dessen negativen berücksichtigen. Das bedeutet, dass sowohl der Lernende, als auch das Lehrwerk Fehlerquellen in den Bereichen Orthographie, Aussprache und Grammatik aufzeigen sollte. Dies soll einerseits durch das Lehrwerk geschehen, das die Lernenden beim autonomen Lernen begleitet, als auch durch die Lehrperson im Unterricht.

4.3 Die Stellung des Lehrwerks im tertiärsprachlichen Unterricht

Bevor sich der Fokus auf die Analyse konkreter Unterrichtsmaterialien richtet, wird im folgenden Abschnitt auf den Funktionswandel des Lehrwerks in den letzten Jahren, sowie auf dessen Status im Unterricht einer Tertiärsprache eingegangen. Die Tatsache, dass der Lernprozess einer zweiten oder weiteren Fremdsprache weitgehend anders verläuft als das Erlernen einer ersten Fremdsprache, impliziert die Frage nach der Berücksichtigung dieser Erkenntnisse in Bezug auf die Konzeption von Lehrwerken. Bönzli (2009: 7-13) stellt fest, dass das Lehrwerk im

gegenwärtigen Unterrichtskontext eine andere Dimension einnimmt als noch vor einigen Jahren. Hufeisen (2001: 312-323) stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit der Konzeption von Lehrwerken für den tertiärsprachlichen Unterricht und kommt zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Faktoren den tertiärsprachlichen Unterricht determinieren und diesen somit vom Unterricht einer ersten Fremdsprache differenzieren. Hufeisen (2001: 313; 315 - 320) schneidet in ihren Ausführungen mehrere Aspekte kurz an, die bei der Konzeption von Lehrwerken für den tertiärsprachlichen Unterricht zu berücksichtigen wären: die Einstellung und Motivation der Lernenden, die Verwendung von Internationalismen, den Aspekt des Sprachvergleichs, die Vermittlung von neuem sprachlichen Wissen, sowie Verweise auf Lernstrategien und die Rolle des Englischen im Unterricht. Diese einzelnen Parameter wurden einerseits versucht in meiner Arbeit auszuweiten und vor allem durch empirische Belege zu stützen und dadurch plausibel zu machen.

4.4 Forschungskonzeption der Lehrwerkanalyse

Die vorangegangenen Ausführungen, in denen im Speziellen Parameter bestimmt wurden, die maßgeblich für den Unterricht der Tertiärsprache Deutsch nach Englisch als erster Fremdsprache sind, stellen die theoretische Basis für die folgende empirische Untersuchung dar. Sie diskutieren die zentralen Forderungen, die im Unterricht einer Tertiärsprache berücksichtigt werden sollten, wobei das Lehrwerk im Vermittlungsprozess sowohl für die Lehrenden, als auch für die Lernenden, diesen Faktoren Rechnung tragen sollte. Neben den bereits entwickelten Parametern, die sich aus der einschlägigen Fachliteratur, die sich mit dem Themenkomplex der Tertiärsprachendidaktik auseinandersetzt, ergeben, widmet sich das folgende Kapitel weiteren Konzepten, die sich im Laufe der Zeit in Bezug auf die Analyse und Konzeption von Lehrwerken etabliert haben, wobei der Fokus bei den vorliegenden Lehrwerkanalyse- und konzeptionsparametern auf den für den tertiärsprachlichen Unterrichtskomplex essentiellen Faktoren liegt. Gegebenenfalls werden die vorliegenden Konzepte so adaptiert, dass sie die spezielle didaktische Situation des Deutschen als L3 inkorporieren. Zentrale Analysekonzepte stellen der Stockholmer und Brünner Kriterienkatalog dar, auf deren Konzepte in Kapitel 4.5 genauer eingegangen wird.

Resümierend lassen sich folgende Forschungsfragen erstellen, die dem empirischen Teil dieser Arbeit zu Grunde liegen: Wird der Tatsache, dass die Lernenden bereits sowohl über sprachliches Wissen per se, sowie (fremd)sprachliche Lernerfahrungen verfügen, in den Lehrwerken Rechnung getragen? Kann somit von einer Interaktion zwischen den Erkenntnissen auf wissenschaftlicher Basis, die verschiedene Aspekte des Erlernens einer Tertiärsprache unter anderem anhand zahlreicher Studien darstellt, und der Konzeption von Lehrmaterialien ausgegangen

werden? Eine Skizzierung des Status quo hinsichtlich der Konzeption von Lehrwerken ist somit primäres Ziel der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex der Tertiärsprachendidaktik. Ein weiteres Kapitel realisiert ein Empfehlungsraster für die Erstellung von Lehrwerken für den Unterricht Deutsch nach Englisch.

4.5 Existente Analysekonzepte und Verfahren zur Begutachtung von Lehrwerken

4.5.1 Der Stockholmer und Brünner Kriterienkatalog

In der bestehenden Fachliteratur haben sich verschiedene Konzepte etabliert, die zur Analyse und Begutachtung von Lehrwerken entwickelt wurden. Im Folgenden wird untersucht, ob neben den von mir entwickelten Analysekriterien für ein Lehrwerk, das für den Tertiärsprachenunterricht des Deutschen nach Englisch als erster Fremdsprache konzipiert ist, Aspekte aus der bereits vorhandenen Literatur zur Thematik der Lehrwerkanalyse entnommen werden können. Im Zentrum dieses Kapitels steht somit nicht eine detaillierte Darstellung der einzelnen, bereits existenten Analyseraster, sondern eine selektive Kriterienauswahl, welche speziell für die Konzeption von Lehrwerken für den Tertiärsprachenunterricht von Relevanz ist.

Der unter der Leitung von Eva-Maria Jenkins (1997: 182-193) entstandene Brünner Kriterienkatalog zur Begutachtung von Lehrbüchern für den Unterricht des Deutschen an tschechischen Grundschulen und Gymnasien greift zahlreiche Aspekte auf, die bei der Analyse von Lehrwerken eine essentielle Rolle spielen. Ein Parameter, den Jenkins im Kontext des Lehrwerkaufbaus anspricht, fokussiert den Aspekt von Listen, die den Wortschatz der einzelnen Lektionen zusammenfassend darstellen (Jenkins 1997: 183). Aufgrund der Tatsache, dass dem Englischen im tertiärsprachlichen Unterrichtskontext Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch eine den Lernprozess ökonomisierende Rolle zugeschrieben werden kann, wäre es wünschenswert, dass ein Lehrwerk für diesen speziellen Unterrichtskontext über zweisprachige Wortlisten verfügt (Deutsch-Englisch). Diese Liste sollte meiner Ansicht nach nicht nur Wörter beinhalten, die im Englischen und Deutschen gleich sind, sondern sollte auch Elemente aufgreifen, die keine lexikalischen Gemeinsamkeiten aufweisen. Da die Lernenden bereits über Englischkenntnisse verfügen, kann diese Vorgehensweise den Lernprozess erleichtern, da die Lernenden die Denotation des Englischen Wortes vielleicht kennen und somit die Bedeutung der deutschen Übersetzung nicht mehr im Wörterbuch nachschlagen müssen. Dies kann eine maßgebliche Zeitersparnis mit sich bringen und den Lernprozess somit maßgeblich ökonomisieren. Jenkins (1997: 184) spricht weiters un-

ter dem Punkt „*Inhaltskonzeption*“ einen für den Tertiärsprachenunterricht zentralen Aspekt an: Stellt das Lehrwerk für die Lernenden Anknüpfungspunkte an bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse dar? Die Thematisierung dieses Aspekts erachte ich für den Tertiärsprachenunterricht als die zentralste. Im Kontext der Konzeption von Lehrwerken für den L3-Unterricht hat die Berücksichtigung der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse oberste Priorität. Es ist bemerkenswert, dass die Fachliteratur, die sich mit der Konzeption von Lehrwerken auseinandersetzt, bereits vor mehr als einem Jahrzehnt erkannt hat, dass die Implementierung vorhandener Sprachkenntnisse in den Fremdsprachenunterricht notwendig ist. Im Kontext der Lehrwerkskonzeption für die Tertiärsprachendidaktik muss dieser Aspekt jedoch eine Prinzipienverschiebung erfahren und als der zentralste Parameter in der Lehrwerkskonzeption gesehen werden.

Im Bereich des interkulturellen Lernens thematisiert der Stockholmer Kriterienkatalog einen wichtigen Punkt. Dieser fragt nach der Berücksichtigung kulturkontrastiver Gesichtspunkte (Krumm 1994: 100), wobei ein Lehrwerk, das Deutsch als Tertiärsprache vermittelt, einerseits den Lernenden die Möglichkeit geben muss, Aspekte der Herkunftskultur einzubringen, sowie kulturelle Aspekte des englischen Sprachraums, wobei hier wiederum auf die Individualität der Erfahrungen der Lernenden eingegangen werden sollte, da der Kontext, in dem das Englische erlernt wurde, die kulturelle Sichtweise maßgeblich determiniert. Neben der Konsultation bereits vorhandener Konzepte, die sich mit der Analyse von Unterrichtsmaterialien beschäftigen, möchte ich weiters auf das Konzept der Binnendifferenzierung verweisen, das sich primär mit der Berücksichtigung individueller Aspekte der Lernenden im unterrichtlichen Kontext auseinandersetzt. Dieses Modell ist im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern von Interesse, als dass die Forderung nach der Berücksichtigung individueller Lerner Aspekte für den Unterricht einer Tertiärsprache besonders wichtig ist. Werden diese Aspekte von der Lehrperson berücksichtigt, trägt dies essentiell zu einer Ökonomisierung des Lernprozesses bei.

4.5.2 Kriterien der Lehrwerkauswahl für deren analytische Untersuchung

Um aus der Fülle der vorhandenen DaF-Lehrwerke für mein Vorhaben geeignete Unterrichtsmaterialien auszuwählen, wurden folgende Aspekte berücksichtigt: Vorab wurde bei der Auswahl der Lehrwerke auf deren Aktualität geachtet, da ein zentraler Untersuchungsaspekt der Lehrwerkanalyse die Frage danach sein wird, inwieweit aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Themenkomplex der Tertiärsprachendidaktik Berücksichtigung in den Unterrichtsmaterialien finden. Einen weiteren ausschlaggebenden Parameter bei der Auswahl stellt die Berücksichti-

gung des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik dar, da dies der Tertiärsprachendidaktik zu Grunde liegt. Um die Auswahl von Vornherein einzugrenzen finden grundsätzlich nur Lehrwerke, die sich für den Anfängerunterricht eignen, Eingang in die Untersuchung. Aufgrund der Berücksichtigung dieser Aspekte fiel die Wahl auf folgende Lehrwerke: „*Dimensionen 1*“, „*Deutsch ist easy*“, „*Deutsch.com*“ und „*Eurolingua Deutsch 1*“. Die genannten Lehrwerke stammen, mit Ausnahme des Lehrwerks „*Eurolingua Deutsch 1*“, alle aus dem Verlagshaus Hueber. Im Zuge der Recherche für den empirischen Teil zeigte sich, dass auch das schwedische Lehrwerk „*Lust auf Deutsch*“ die Kriterien für die Aufnahme in das Datenkorpus erfüllen würde, doch bedauerlicherweise war es nicht möglich, in der verfügbaren Zeit Zugang zu diesem Lehrwerk zu bekommen.

4.6 Zusammenfassende Darstellung der Analyseparameter

Im Folgenden wird eine zusammenfassende Darstellung über die einzelnen Analyseparameter gegeben, die der Lehrwerkanalyse zugrunde liegen. Der Faktorenkomplex, der bei der Konzeption von Lehrwerken für den Tertiärsprachenunterricht berücksichtigt werden sollte, beinhaltet folgende Parameter:

- Der Faktor *Individualität*
- Der Faktor *Sprachenvielfalt*
- Der Faktor *Language Awareness*
- Der Faktor *Vermittlung von Lernstrategien*
- Der Faktorenkomplex *Sprachvergleich*
- Der Faktor *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*
- Der Faktor *Englisch als Brückensprache*
- Der Faktor *Motivation*
- Der Faktor *neuer Input*
- Der Faktor *autonomes Lernen*
- Der Faktor *Alter*
- Der Faktor *interkulturelles Lernen*

Um zu veranschaulichen, in welchem Ausmaß die Lehrwerke diese Faktoren berücksichtigen, werden ausgewählte Übungen analysiert und diskutiert, um einen Einblick in die Lehrwerke zu geben. In diesem Kontext muss betont werden, dass nicht jede einzelne der im Lehrwerk beinhalteten Aufgaben Eingang in die Analyse finden kann, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

4.7 Die Analyse konkreter Lehrmaterialien

4.7.1 Das Lehrwerk „Dimensionen 1“

„Dimensionen 1“ auf den ersten Blick

Das Lehrwerk „Dimensionen 1“ aus dem Verlag Hueber entstand in Zusammenarbeit von Eva-Maria Jenkins, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Maria Hirtenlehner und Monika Clalüna. Der erste Band aus den drei Kurspaketen besteht aus drei Teilbänden: dem Kursbuch Lernstationen 1-5, einem Magazin und einer Unterrichtsbegleitung, wobei das Heft zu den Lehrerhandreichungen in Zusammenarbeit von Eva-Maria Jenkins, Monika Clalüna, Ursula Hirschfeld und Hans-Jürgen Krumm entstand. Das Kursbuch 1 gliedert sich in 5 Lernstationen, an die sich eine „Grammatik-Nachlese“, die Lösungen zu den einzelnen Übungen und eine „Wort-SCHATZ-Liste“ schließen (Dimensionen 1: 3).

Der Faktor *Individualität und Lernertypus*

Die Lehrwerke der Reihe „Dimensionen“ zeichnen sich unter anderem durch

[...] Wahlangebote [aus], aus denen Sie [der Unterrichtende, Anmerkung AH] und Ihre Lernenden je nach Interesse und Unterrichtssituation auswählen und eigene Lernwege finden können. [...] Dimensionen ist [...] ein Lehrwerk, in dem nicht alles genau vorgeschrieben ist, sondern das Raum lässt für eigenes Entdecken und [dem] Anpassen an unterschiedliche Lernsituationen. (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 5)

Die Berücksichtigung der Individualität von Lernenden wird bereits in den Lehrerhandreichungen (Seite 14) betont, indem das Lehrwerk z.B. die Möglichkeit zur Erstellung eines „Lernertypen-Profiles“ (Seite 17) gibt. Weiters haben die Lernenden die Möglichkeit aus verschiedenen Übungsaufgaben zu wählen (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 35). Diese sehr begrüßenswerte methodisch-didaktische Verfahrensweise, die sich vor allem im Bereich der Vermittlung einer Tertiärsprache als effektiv erweist, bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihren Sprachaneignungsprozess an die bereits differenzierten Lernvorlieben anzupassen. Ein Beispiel hierfür findet sich zum Beispiel auf Seite 53. Hier hat der Lernende die Möglichkeit, zwischen drei verschiedenen Übungen auszuwählen, wobei eine davon die Möglichkeit andere Sprachen als das Deutsche zu verwenden bietet.

Der Faktor *Sprachenvielfalt*

Vorab muss festgehalten werden, dass dieser Analysepunkt nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern mit dem Aspekt des „*Sprachvergleichs*“ und dem Faktor der „*Berücksichtigung von Anglizismen und Internationalismen*“ in direktem Zusammenhang steht. Die Ausführungen in der Broschüre zur Unterrichtsbegleitung widmen sich nicht nur der Lehrendenperspektive, sondern stellen das lernende Individuum ins Zentrum des Interesses. Das Kapitel „*Mehrsprachigkeit*“ (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 16) betont, dass die Lernenden bereits über individuelle sprachliche Erfahrungen verfügen: alle sprechen eine, oder sogar zwei Muttersprachen und haben des Weiteren eventuell schon eine oder mehrere Fremdsprachen erlernt: *„[d]as Einbeziehen vorhandener Sprachkenntnisse, der Vergleich mit anderen Sprachen (Muttersprache/bereits gelernte andere Fremdsprachen) ist sowohl inhaltlich-thematisch als auch grammatisch ein wesentliches Element, das sich durch alle Lernstationen zieht.“* (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 16) Im ersten 10-Minuten-Lernparcours hat der Lernende die Möglichkeit seine Muttersprache einzubringen, indem er verschiedene deutsche Äußerungen übersetzt (Dimensionen 1: 18). Die Lehrwerkanalyse hinsichtlich dieses Faktors zeigt, dass das sprachliche Potenzial, das die Lernenden mit in den Unterricht bringen, voll ausgeschöpft wird und einen zentralen Stellenwert im Lernprozess einnimmt. Diese Tatsache veranschaulicht weiters eine Übung auf Seite 117, in der die Lernenden die Möglichkeit haben, eine Reizwortgeschichte in einer beliebigen Sprache zu verfassen.

Der Faktor *Language Awareness*

Das bewusste Wahrnehmen des eigenen Lernprozesses wird bereits in den einführenden Ausführungen im Lehrerhandbuch betont (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 14). Die Tatsache, dass jede Lektion mit einer Reflexion des vollzogenen Lernprozesses abschließt (Unterrichtsbegleitung: 22-23) und der Lernende somit seine Sprachlernerfahrungen bewusst noch einmal Revue passieren lassen soll/kann, erachte ich deshalb als einen Punkt, der dem Faktor „*Language awareness*“ Rechnung trägt. Das eigenständige Formulieren von sprachlichen Regeln findet ebenfalls Eingang in das Lehrwerk Dimensionen 1 (z.B. Seite 68): die syntaktischen Strukturen des Deutschen sollen von den Lernenden in ein vorgegebenes Raster eingetragen werden und die syntaktische Funktionsweise ihrer Muttersprache beziehungsweise einer anderen Fremdsprache zu der des Deutschen in Bezug gesetzt werden. Ein Kapitel mit dem Titel „*Wie funktioniert Sprache*“ (Dimensionen 1: 34-35) veranschaulicht den Lernenden die Satzstellung des deutschen Aussagesatzes, sowie des Fragesatzes anhand sehr schematischer Darstellungen, wobei in diesem Kontext die Position des finiten Verbs im Zentrum der Ausführungen steht. Gleichzeitig wird in diesem Kontext die richtige Intonation

dieser Satzarten demonstriert. Der Faktor der „*Language awareness*“ steht in direkter Verbindung zum Aspekt der „*Vermittlung von Lernstrategien*“, da die Auseinandersetzung mit expliziten Herangehensweisen an eine Aufgabe reflektierendes und metasprachliches Handeln induziert.

Der Faktor *Lernstrategien*

Lernstrategien zu thematisieren und bereits vorhandene aufzugreifen, stellt im Kontext der Tertiärsprachendidaktik eine essentielle Vorgehensweise dar. Auch die Ausführungen in der Broschüre zu den Unterrichtshandreichungen berücksichtigen diese Tatsache: „[z]u den Zielen des modernen Deutschunterrichts gehört es auch, **das Lernen zu lernen**. Dabei sollen bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen aufgegriffen und das Lernen weiterer Sprachen vorbereitet und erleichtert werden. In Dimensionen werden deshalb Lernstrategien und Lernwege reflektiert [...] Einen besonderen Schwerpunkt bilden in Dimensionen 1 die Lesestrategien [...]“ (Dimensionen 1: Seite 19) Neben den Lesestrategien versucht das Lehrwerk auch die Hörstrategien zu schulen (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 33), sowie den bewussten Umgang mit dem Lernprozess an sich, dem Lösen von Aufgaben oder der Arbeit mit Texten (Unterrichtsbegleitung zu Dimensionen 1: 37). Diese Tatsache steht in direktem Bezug zum Faktor der „*Language awareness*“ und kann von diesem nicht separiert betrachtet werden. Ein konkretes Anwendungsbeispiel von Lesestrategien findet sich zum Beispiel auf Seite 53. Die Lernenden werden aufgefordert, einen Comic über Mozart zu lesen, wobei das Lehrwerk mehrere strategische Vorschläge macht, die das Textverständnis maßgeblich erleichtern können: der Einbezug von bereits vorhandenem Wissen, der Rückgriff auf bereits bekannte Sprachen, sowie die Interaktion von Text und Bild des Comics. Weiters haben die Lernenden die Möglichkeit eigene Herangehensweisen einzubringen und diese in Plenum zu diskutieren.

Allgemein kann festgehalten werden, dass das Lehrwerk Dimensionen 1 verschiedenen Lernstrategien einen sehr hohen Stellenwert einräumt und diese auch explizit thematisiert. Es finden sich zum Beispiel weiters Strategien zum Umgang mit zusammengesetzten Wörtern (Seite 60), zur Konjugation der Verben (Seite 65) oder zur Erschließung von Hörtexten (Seite 77; 78).

Der Faktorenkomplex *Sprachvergleich*

Die Tatsache, dass das Lehrwerk annimmt, dass die Lernenden bereits „*Erfahrungen mit Sprache(n)*“ haben, stellt für den Lernprozess einer Tertiärsprache einen besonders essentiellen Stellenwert dar (Unterrichtsbegleitung S. 14). Wie diesem Faktum im Kursbuch Rechnung getragen wird, ist eingehend zu prüfen. Bereits eine Übung auf Seite 12 stellt eine Lernstrategie vor, die auf die bereits vorhandenen

Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden hinsichtlich der Aneignung lexikalischer Elemente verweist: die deutschen Worte „*Schiff*“, „*Palme*“, „*Ring*“ und „*Rose*“ werden in Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Polnisch, Tschechisch, Finnisch und Slowenisch präsentiert, falls es lexikalische Parallelen zu den Begriffen aus den einzelnen Fremdsprachen gibt. Weiters hat der Lernende die Möglichkeit, die vier Substantive des Deutschen in seiner (Mutter-)Sprache aufzuschreiben. Das grammatische Phänomen des bestimmten Artikels im Deutschen wird durch Vergleiche zum Englischen und Französischen bewusst gemacht. Dies wird durch die Präsentation von effizienten Lernstrategien ergänzt, wobei der Lernende auch auf eigene Strategien zurückgreifen und diese in den Unterricht einbringen kann (Dimensionen 1: 15). Auch der 10-Minuten-Parcours der Lektion 2 fordert die Lernenden auf, ähnliche deutsche und englische Wörter, die in die vorangegangene Lektion Eingang fanden, noch einmal zusammenzufassen (Dimensionen 1: 40).

Im Bereich der Grammatik finden die Lernenden in Lernstation 3 (Seite 67) die Möglichkeit, das zu erlernende Deutsche mit ihren bereits vorhandenen Sprachkenntnissen in Interaktion zu setzen. Ein Text über Wolfgang Amadeus Mozart soll von den Lernenden in ihre Muttersprache, beziehungsweise in eine andere Sprache übersetzt werden. Die Sätze des Deutschen sollen von den Lernenden mit den anderssprachigen Äußerungen hinsichtlich mehrerer Parameter kontrastiv gegenübergestellt werden, wobei verschiedene syntaktische Aspekte im Vordergrund stehen, wie zum Beispiel die Stellung des. Eine weitere kontrastierende Übung findet sich im Kontext der Verwendung von Personalpronomen. Die Lernenden sollen deutsche Sätze in andere Sprachen, die sie beherrschen, übersetzen und die Verwendung der Personalpronomen zwischen den einzelnen Sprachen vergleichen (Dimensionen 1: 70; 72). Diese Übung beschränkt sich nicht nur auf Einzel- oder Gruppenarbeiten, sondern die Ergebnisse sollen in Plenum diskutiert werden. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Gegenüberstellung vieler verschiedener Sprachen, da die Lernenden vermutlich über verschiedene Muttersprachen und eventuell auch Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Der Aspekt des Sprachvergleichs findet auch auf pragmatischer Ebene Eingang in das Lehrwerk, zum Beispiel im Kontext von Geburtstagsglückwünschen: die Lernenden können zwischen den verschiedenen Redewendungen aus dem D-A-CH-Raum und denen ihrer eigenen Sprache(n) kontrastieren (Dimensionen 1: 109).

Der Faktor *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*

Bereits das Kapitel „*Sprachvergleich*“ hat gezeigt, dass sowohl Internationalismen, als auch Anglizismen, einen zentralen Stellenwert im Lehrwerk einnehmen, im Speziellen auf lexikalischer Ebene. Diese methodische Vorgehensweise ermöglicht den Lernenden eine rasche Kompetenzsteigerung, vor allem hinsichtlich der rezeptiven Fertigkeiten. Eine Strategie von der die Fertigkeit Lesen maßgeblich profitieren kann, findet sich auf Seite 53. Die Lernenden werden aufgefordert auf Bekanntes zurückzugreifen. Diesen Hinweis ordne ich bewusst diesem Analysepunkt zu, da Internationalismen, beziehungsweise Anglizismen zentrale Verbindungen zwischen einer zu erlernenden Sprache und den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen bilden. Auch in der Formulierung einzelner Arbeitsaufträge werden Anglizismen verwendet, um ein Verstehen zu gewährleisten, z.B.: „*Hören Sie die **Statements**.*“ (Dimensionen1: 49; Hervorhebung der Verfasserin, AH) oder „*Suchen Sie die **Illustrationen im Comic** zu folgenden Wörtern.*“ (Dimensionen1: 52; Hervorhebung der Verfasserin, AH)

Der Faktor *Englisch als Brückensprache*

Neben dem Rückgriff auf Anglizismen verwendet das vorliegende Lehrwerk auch teilweise für komplexere Erklärungen unter anderem das Englische als Brückensprache. Um etwaige Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden, stellt das Lehrwerk (Dimensionen 1: 25-26) z.B. die Anleitungen zu einem Spiel, das sich mit einer Reise durch die deutschsprachigen Länder beschäftigt, in vielen unterschiedlichen Sprachen dar, unter anderem Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Ungarisch und Chinesisch. Ein Beitrag im Magazin 1 (Seite 36-37) zur Geschichte der Mozartkugel, der unter anderem ihren Produktionsprozess beschreibt, ist sowohl auf Englisch als auch Deutsch abgedruckt. Die Verwendung des Englischen in diesem Kontext zur Gewährleistung des Verständnisses erachte ich als einen sehr adäquaten Zugang, um eventuellen Verständnisproblemen entgegenzuwirken. Wörter wie zum Beispiel „*Holzstäbchen*“, „*begnadet*“ oder „*weltberühmt*“ sind den Lernenden vermutlich noch nicht vertraut.

Der Faktor *Motivation*

Die an jedes Lektionsende angeschlossenen 10-Minuten-Parcours können meiner Ansicht nach dem Analyseparameter „*Motivation*“ zugeschrieben werden, da diese kleinen Übungen den Lernenden veranschaulichen, über welche sprachlichen Kenntnisse sie bereits verfügen und welche neuen Dinge in der vorangegangenen Lektion gelernt wurden. Auch wenn der motivierende Aspekt dieser Übung nicht explizit gemacht wird, könnte die Intention dieser Übung dahingehend gedeutet werden. Weiters hat die Bereitstellung des Lehrwerks von individuellen Sprach-

und Lernstrategien meines Erachtens motivierende Funktion, da diese die Lernenden in ihrem autonomen Lernprozess unterstützen und sie motivieren, sich auch alleine an sprachlich Unbekanntes und neue Herausforderungen zu wagen. Weiters ökonomisieren sie den Sprachlernprozess und gewährleisten das schnellere Erzielen von sprachlichen Erfolgen, da durch die Anwendung bereits vorhandener und erprobter Strategien der Lernprozess maßgeblich beschleunigt werden kann.

Die Faktoren *Alter & neuer Input*

Obwohl die Fachliteratur, die sich mit der Konzeption von Lehrwerken auseinandersetzt, unter anderem betont, dass Lehrwerke stets neuen Input liefern und die Lernenden befähigen sollen, unterschiedliche Inhalte in den Sprachen, die sie bereits beherrschen, beziehungsweise noch erlernen werden, ausdrücken zu können, stellt das Thema „*Begrüßungen*“ ein sehr beliebtes Thema in Lehrwerken dar. Auch das Lehrwerk Dimensionen greift diese Tradition auf, wobei sich diese Übung zugleich eignet, sich mit interkulturellen Aspekten auseinanderzusetzen, beziehungsweise bereits vorhandene Sprachkenntnisse mit in den Unterricht einzubringen. Die dritte Lerneinheit präsentiert Inhalte, die keineswegs in jedem Lehrwerk zu den Standardthemen zählen: Mozarts Leben und sein musikalisches Schaffen bilden den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Lektion, wobei auch verschiedene grammatische Aspekte, wie zum Beispiel verschiedene Arten der Wortbildung, beziehungsweise phonetische Aspekte, Eingang finden.

Die gesamte thematische und graphische Konzeption des Lehrwerks spricht meiner Ansicht nach sowohl für die Einsatzmöglichkeit im Unterricht mit jugendlichen, als auch erwachsenen Lernern. Facettenreiche Themen, wie zum Beispiel zu „*Mozart*“ (Lektion 3), „*Reisen*“ (Lektion 5) oder „*Kontakte knüpfen*“ (Lektion 1) interessieren Lernende jeder Altersstufe. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrerhandreichungen zu Dimensionen 1 betonen, dass ein Anknüpfen an die vorhandenen (fremd-) sprachlichen Lernerfahrungen ermöglicht wird, ist es naheliegend, dass vor allem erfahrenere Lerner, die meist auch schon etwas älter sind, die Zielgruppe bilden. U.a. aufgrund dieser Tatsachen zeigt sich, dass dieses Lehrwerk für den Unterricht des Deutschen als L3 oder weiterer Fremdsprache geeignet ist.

Der Faktor *autonomes Lernen*

Das autonome Lernen wird im Lehrwerk Dimensionen insofern geschult, als dass verschiedene Lernstrategien präsentiert werden, die dem Lernenden helfen, eigenständig verschiedene Übungen durchzuführen. Weiters erachte ich diese Informationen insofern als die Lernerautonomie fördernd, da die Lernenden auch die Möglichkeit haben, ihre eigenen Vorgehensweisen zum Beispiel beim Erschließen eines Lesetexts oder Verstehen eines Hörtexts einzubringen und durch die Er-

kenntnis, dass sie bereits zu Beginn des Lernens Aufgaben eigenständig lösen können, motiviert werden.

Der Faktor *interkulturelles Lernen*

Neben den Ausführungen zum Thema „*Mehrsprachigkeit*“ findet sich in der Broschüre zu den Lehrerhandreichungen (Seite 16-17) ebenfalls ein Abschnitt, der sich mit dem Aspekt des interkulturellen Lernens beschäftigt, wobei ich hier folgende Tatsache besonders wertschätze: „*Bei dem Gespräch über diese Inhalte ist die Verwendung der Muttersprache oder einer anderen Sprache, in der die Lernenden gut kommunizieren können, legitim.*“ (Seite 17) Dies ermöglicht bereits im Anfängerunterricht, also in einem eventuell noch nicht sehr fortgeschrittenen Lernstadium, komplexere Diskussionen über zentrale Themen.

Eine Übung auf Seite 57 aus Lernstation drei, die sich mit den Jahreszeiten beschäftigt, bietet die Möglichkeit eigene kulturelle Erfahrungen einzubringen: „*Sind die Jahreszeiten in Ihrem Land anders? Stellen Sie es hier dar. Jahreszeiten in _____.*“ (Dimensionen 1: 57) Das Dimensionen-eigene sogenannte „*Interkulturelle Fenster*“ (z.B. Seite 98-99) präsentiert den Lernenden verschiedene kulturelle Aspekte aus den D-A-CH-Ländern. Als sehr begrüßenswert erachte ich die Tatsache, dass diese landeskundlichen Informationen nicht isoliert präsentiert werden, sondern an das vorangegangene Unterrichtsgeschehen anknüpfen. Die Herstellung einer Beziehung zwischen der deutschen Sprache und anderen Sprachen nimmt einen zentralen Stellenwert im Kontext des interkulturellen Lernens ein. Werden zum Beispiel im Rahmen der Thematisierung von Glückwünschen für den deutschen Kulturraum typische Glückssymbole wie zum Beispiel das Kleeblatt oder der Fliegenpilz thematisiert, haben die Lernenden wiederum die Möglichkeit Informationen aus ihrem eigenen Kulturkreis einzubringen (Dimensionen 1: 111).

Resümee

Das vorliegende Lehrwerk Dimensionen 1 berücksichtigt die relevanten Faktoren, über die ein Lehrwerk für den Deutsch-als-L3-Unterricht verfügen sollte. Lernstrategien werden in einem sehr umfangreichen Asummaß darstellen und die Lernenden können bereits erprobte Strategien im Unterricht anwenden. Dieser Aspekt ist maßgeblich für die Förderung der „*Language awareness*“. Sprachvergleiche finden explizit zwischen Englisch und Deutsch statt, doch auch die anderen Fremdsprachen- bzw. Muttersprachenkenntnisse der Lernenden werden nicht ausgeblendet. Das sehr umfangreiche Kursmaterial wird durch ein Magazin ergänzt, das vor allem aus authentischen Texten besteht und vermittelt somit ein nicht verzerrtes Bild der D-A-CH-Länder.

Um den Fokus auf die Sprachenfolge L1 (x) – L2 (Englisch) – L3 (Deutsch) weiter ins Blickfeld zu rücken, würde sich die Gelegenheit bieten, dem Lehrwerk eine zweisprachige Wort-SCHATZ-liste beizulegen, welche die in den einzelnen Lektionen vorkommenden Vokabel auf Deutsch und Englisch beinhaltet. Diese würde den Umgang mit etwaigen Verständnisproblemen reduzieren, da die Lernenden die Möglichkeit hätten, deutsche Worte selbständig auf Englisch nachschlagen zu können. Dieser Aspekt würde zudem die Lernerautonomie fördern und den individuellen Lernprozess enorm erleichtern. Einem weiteren wichtigen Faktor in diesem Kontext, der in direktem Zusammenhang zur Forderung nach zweisprachigen Wortlisten steht und für den Unterricht einer Tertiärsprache maßgeblich ist, würde dadurch Rechnung getragen werden: der zeitlichen Dimension. Da für den Unterricht einer Tertiärsprache, besonders im schulischen Kontext, meist wenig Zeit zur Verfügung steht und die Lernenden somit angehalten sind, eigenständig zu Hause zu lernen, würden die zweisprachigen Wortlisten eine große Zeitersparnis mit sich bringen, da die Lernenden auf Deutsch-Englische Wörterbücher zumindest im Anfängerunterricht weitgehend verzichten könnten. Somit käme den bilingualen Vokabellisten im Lernprozess ein ökonomisierender Stellenwert zu.

4.7.2 Das Lehrwerk „Deutsch.com 1“

„Deutsch.com1“ auf den ersten Blick

Dieses Lehrwerk, das den Niveaustufen des GER folgt, entstand in Zusammenarbeit mehrerer Autoren unter der Leitung von Gerhard Neuner (2008). Der vorliegende Band eignet sich für die Niveaustufe A1 und bereits das Vorwort des Lehrwerks erweist sich hinsichtlich der Berücksichtigung der Prämissen der Tertiärsprachendidaktik als äußerst vielversprechend:

Deutsch.com wurde für Jugendliche entwickelt, die mit dem Deutschlernen beginnen wollen, aber schon Erfahrung mit dem Erlernen von Fremdsprachen gemacht haben. Das Mehrsprachigkeitskonzept knüpft bei der Muttersprache und den über die Muttersprache hinausgehenden Sprachkenntnissen an, aktiviert und erweitert sie. Es baut auf diese Weise „Transferbrücken“ zwischen den vorhandenen Sprachen und der neu zu erlernenden Sprache Deutsch und ermuntert die Lernenden immer wieder, alles, was sie an Sprachen schon ‚im Kopf‘ haben, beim Deutschlernen bewusst zu aktivieren. Darüber hinaus greift es die Erfahrungen auf, die Schüler schon mit dem Fremdsprachenlernen gemacht haben. (Deutsch.com1: 3)

Diese Ausführungen veranschaulichen auf den ersten Blick, dass die zentralen Kriterien, die ein Lehrwerk für den Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht berücksichtigen sollte, scheinbar erfüllt werden. Die im Folgenden angeführten Überlegungen

zu den einzelnen Analysekriterien veranschaulichen die praktische Umsetzung der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik anhand der Analyse einzelner Übungen, beziehungsweise Inhalte des Lehrwerks.

Der Faktor *Individualität*

Das Lehrerhandbuch zu den Unterrichtsmaterialien „*Deutsch.com1*“ betont, dass die Aufgabenkonzeption den Lernenden ermöglicht, ihr bereits vorhandenes Sprachwissen in den Deutschunterricht mit einzubeziehen (Lehrerhandbuch Deutsch.com1: 5). „*Binnendifferenzierte Übungen*“ (Lehrerhandbuch Deutsch.com1: 6) gewährleisten die Berücksichtigung der Lernerindividualität, der unter anderem in Zusammenhang mit dem Faktor „*Sprachenvielfalt*“ Rechnung getragen wird, da die Lernenden an einigen Stellen die Möglichkeit haben, ihre eigene Sprachenbiographie mit in den Unterricht einzubeziehen. Eine Übung, welche die Fertigkeit „*Schreiben*“ trainiert und dem Faktor der Individualität der Lernenden Rechnung trägt, ist in Kapitel 5C zu finden: die Lernenden sollen mit einer Person ihrer Wahl auf Deutsch im Internet chatten. Hierbei haben sie die Möglichkeit frei zu wählen, mit wem und worüber sie sprechen möchten. Die einzige Vorgabe, die das Lehrwerk macht, stellt die dabei zu verwendende Sprache dar (Deutsch.com1: 34, Übung C4).

Der Faktor *Sprachenvielfalt*

Anknüpfungspunkte zu anderen Sprachen finden sich vor allem durch den Bezug zum Englischen. Zahlreiche Anglizismen, die von der deutschen Sprache aufgenommen wurden, finden Eingang in verschiedene Aspekte des Lehrwerks, vor allem in Lesetexten. Um den Aufbau eines großen Repertoires an Vokabeln zu erleichtern, spielen die in den Übungen verwendeten Anglizismen eine zentrale Rolle. Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „*Mode und Familie*“ (Deutsch.com1: 18-19) sind unter anderem folgende Bezeichnungen wichtig: „*Pullover*“, „*T-Shirt*“, „*Schuhe*“, „*Jeans*“, „*Ring*“, „*Jacke*“, etc. Auch Lektion 4, Abschnitt B (Deutsch.com1: 26-27), geht nach diesem Schema vor: die Lernenden werden mit den Hobbys verschiedener Jugendlicher vertraut gemacht, wobei diese ebenfalls Großteils auf Wörtern beruhen, die im Englischen und Deutschen ähnlich sind: „*Aerobic*“, „*Fußball*“, „*Comics*“, „*Sport*“, „*Radio*“, „*chatten*“, „*Computer*“, „*Musik*“, „*Volleyball*“, „*Freak*“, „*Soundtrack*“, „*Theater*“ etc.

Dieses Schema, auf dem diese beiden Übungen beruhen, wird im Verlauf des Lehrwerks weitergeführt, wodurch ein rascher Aufbau eines großen Wortschatzes möglich ist. Wie die anderen Sprachen der Lernenden berücksichtigt werden, zeigen die im Folgenden genannten Übungen: Bereits zu Beginn des Lehrwerks findet sich in Kapitel 1, Übung A3 b) eine Aufgabe, bei der die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache in den Lernprozess einzubringen. Kurze Textausschnit-

te zu verschiedenen Themen sollen gelesen werden. Darin enthaltene Wörter, die bereits ohne Input des Lehrenden verstanden werden, können in eine Liste eingetragen werden (Lehrerhandbuch Deutsch.com1: 8). Eine gleiche Vorgehensweise schlägt das Lehrerhandbuch für die Übung A1 aus Lektion 2 vor: die deutschen Bezeichnungen von Schulfächern, die den Lernenden bekannt sind, sollen ins Englische und die Muttersprache übertragen werden (Lehrerhandbuch Deutsch.com1: 13). Kapitel 1B beinhaltet weiters eine Übung, in der die Lernenden verschiedene Begriffe in so viele verschiedene Sprachen wie möglich übersetzen sollen, damit ihnen dadurch Gemeinsamkeiten bewusst werden. Mit dem Begriff „Tennis“ wird zum Beispiel folgendermaßen verfahren (Dimensionen1: 12):

<i>Deutsch</i>	<i>Portugiesisch</i>	<i>Ungarisch</i>	<i>Italienisch</i>	<i>Polnisch</i>	<i>.....</i>
Tennis	tênis	tenisz	tennis	tenis	

Die Lernenden werden bei dieser Übung aufgefordert zu reflektieren, aus welchen Sprachen ihnen die vorhandenen Begriffe bekannt sind. Die angeführte Tabelle mit dem Beispiel „Tennis“ kann von den Lernenden weiter ergänzt werden.

Bedauerlicherweise finden diese eben genannten strategischen Hinweise zur Ausführung von bestimmten Übungen keinen Eingang in das Lehrwerk, sondern beschränken sich auf die Anweisungen an die Lehrenden. Diese Tatsache erschwert meiner Ansicht nach den Lernprozess, insbesondere das autonome Lernen, da die Lernenden durch das Kursbuch keinen Zugang zu solchen effektiven Strategien haben.

Der Faktor *Language Awareness*

Dem Faktor der „Language Awareness“ wird durch die Thematisierung von Lernstrategien an zahlreichen Stellen im Lehrwerk Rechnung getragen. Jedes Kapitel enthält sehr viele Tipps und Vorgehensweisen, die den Lernenden den Sprachaneignungsprozess erleichtern sollen. Die meist sehr kurz gehaltenen und präzise formulierten Hinweise heben sich optisch durch einen roten Hintergrund vom restlichen Inhalt des Lehrwerks deutlich ab. Dies trägt dazu bei, dass die Lernenden keinen dieser wichtigen Hinweise übersehen können. Den Lernenden werden zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen bewusst gemacht, sowie zahlreiche Lerntipps gegeben, die wiederum die Funktionsweise der deutschen Sprache verdeutlichen. Beispiele hierfür wären folgende: „*Du verstehst internationale Wörter. Aber die Aussprache ist in jeder Sprache anders!*“; „*der, die das? Lern Nomen immer mit Artikel!*“; „*Neue Grammatik? Vergleich mit anderen Sprachen! Das hilft beim Verstehen und Lernen!*“ (Deutsch.com1: 14; 17; 19). Eine sehr schöne Übung, bei der die Lernenden die

Möglichkeit haben, bewusst zu reflektieren, warum sie eine Aussage verstehen, findet sich zum Beispiel in Kapitel 5, A1/c. Verschiedene Aspekte werden angeführt, aus denen die Lernenden wählen können, warum sie ihrer Meinung nach die vorangegangenen Texte, Steckbriefe von berühmten Persönlichkeiten, verstehen können: aufgrund der beigefügten Fotos, den vorkommenden Zahlen, aufgrund des Rückgriffs auf andere Sprachen oder der eigenen Sprache (Deutsch.com1: 30).

Der Faktor *Lernstrategien*

Lernstrategien finden sich durchwegs im ganzen Lehrwerk. Die jeweiligen Merksätze, beziehungsweise Tipps, sind mit roter Farbe hinterlegt und beinahe auf jeder Seite zu finden. Diese intensive, durchgängige Thematisierung trägt wesentlich dazu bei, sowohl den Sprachlernprozess an sich, als auch die Systematik der deutschen Sprache effizient zu vermitteln. Die Thematik der Lernstrategien zieht sich konsequent durch jede Lektion des gesamten Bandes Deutsch.com1/A1. Die Strategien, die den Sprachvergleich betreffen, nehmen jedoch mit dem Fortschreiten des Lernprozesses maßgeblich ab. Die vorhandenen Lerntipps- und strategien betreffen hauptsächlich das effiziente Erlernen von neuem Wortschatz, beziehungsweise verschiedene grammatische Phänomene oder Aspekte zur Texterschließung. Im Folgenden führe ich eine kleine Auswahl an Lerntipps aus dem Lehrwerk an, um einen Einblick in die Konzeption der Unterrichtsmaterialien zu geben: *„Du kannst viele Wörter auf Deutsch verstehen! Du kennst sie aus deiner Sprache oder aus anderen Sprachen!“*; *„Vor dem Hören: Lies die Aufgabe“* *Diese Informationen brauchst du!“*; *„Achte auf Textzeichen (z.B. ? ! . , ☺)“*; *Neues Thema? Denk zuerst nach: Was weißt du schon über das Thema?“* (Deutsch.com1: 12; 31; 34; 42) Diese kleine Auswahl an Lernstrategien zeigt, dass diese verschiedene Aspekte des Sprachenlernens berücksichtigen und sehr facettenreich sind.

Der Faktorenkomplex *Sprachvergleich*

Bereits Lektion 1 greift die Thematik des Sprachvergleichs auf und fordert die Lernenden auf, Wörter aus kurzen Texten mit landeskundlichen Inhalten in ihre Muttersprache zu übersetzen. Die Übung B1 beschäftigt sich mit Freizeitaktivitäten, wobei diese Bezeichnungen teilweise auf Internationalismen bzw. Anglizismen beruhen und die Lernenden somit großen Vorteil beim Verstehen haben: *„Tennis“*, *„im Internet surfen“*, *„Hardrock“*, *„Disco“*, *„Basketball“* oder *„Hip Hop“* (Deutsch.com1: 12). Die daran anschließende Übung veranschaulicht den Lernenden die oft große Verwandtschaft deutscher Worte zur Bezeichnung aus anderen Sprachen. Die Lernenden sollen überlegen, aus welcher Sprache sie die vorkommenden Wörter bereits kennen. Lektion 2 setzt die Thematisierung internationaler Wörter fort, weist die Lernenden jedoch auch darauf hin, dass die Aussprache derer in den einzelnen Worten oft sehr unterschiedlich ist (Deutsch.com1: 14). Der

Aspekt des Sprachvergleichs konzentriert sich sowohl auf die Gegenüberstellung vom Englischen mit dem Deutschen, beziehungsweise der Muttersprache der Lernenden mit der zu erlernenden L3, wobei diese kontrastiven Gegenüberstellungen von den Lernenden selbst reflektiert werden müssen. Das Lehrwerk gibt keine Instruktionen, wie die Lernenden mit den Erkenntnissen bzw. Ergebnissen der Sprachvergleiche konkret umzugehen haben, bzw. was sie daraus lernen können. Diese didaktisch-methodische Vorgehensweise sollte meiner Meinung nach jedoch einen zentralen Stellenwert einnehmen, da die Übungen so nicht den gewünscht Lerneffekt erzielen. In diesem Fall wäre der Lehrende angehalten, diese Ausführungen zu vertiefen, um die durch diese Übung intendierten Absichten zu erzielen.

Der Faktor *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*

Wie die Ausführungen unter dem Punkt Sprachvergleich zeigen, spielt die explizite Thematisierung von Internationalismen und Anglizismen eine tragende Rolle im Lehrwerk. Diese werden als einen den Lernprozess ökonomisierender Faktor in den Unterricht mit einbezogen und beschleunigen, beziehungsweise erleichtern das Verständnis und tragen dazu bei, bereits zu Beginn des Lernprozesses ein großes Repertoire an Vokabeln aufzubauen und die Kenntnisse im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten schnell zu erweitern. Kapitel 3, das sich mit den Themen Mode und Familie auseinandersetzt, greift zum Beispiel auf zahlreiche Anglizismen zurück, die den Lernenden bereits zu Beginn des Lernprozesses ermöglichen, einen facettenreichen Wortschatz aufzubauen. Wörter wie „Klassiker“, „Bluse“, „Saison“, „trendig“, „T-Shirt“, „Ring“, „supercool“, „DJ“, „Rose“ usw. (Deutsch.com1: 18, 19) sind dem Englischen sehr ähnlich bzw. wurden direkt entlehnt. Weiters sind in Kapitel 5 drei Steckbriefe zu drei Promis zu finden, die unter anderem Wörter wie „Name“, „Hobbys“, „Sänger“, „Fanclub“, „News“, „Foto“, „Fanartikel“, „Links“, „Kalender“, „Biografie“, „Tennis“ etc. beinhalten. Sie helfen den Lernenden bereits zu Lernbeginn, die essentiellen Informationen zu verstehen (Deutsch.com1: 30). Eine weitere Auswahl an Anglizismen, die im Verlauf des Lehrwerks zu finden ist, ist im Folgenden angeführt: „typisch“ (11), „Foto“ (10), „Basketball“, „Tennis“, „Hardrock“, „Disco“, „Hip Hop“, „Theater“, (12) „Basketball“, „chatten“, „Biologie“, „Religion“, „Mathematik“, „Sport“, „Physik“ (14), „Pizza“, „Banane“ (16), „Top“, „T-Shirt“, „Trend“, „supercool“, „Details“, „Klassiker“ (18), „Camp“, „Workshop“, „Gitarre“ (25), etc.

Der Faktor *Englisch als Brückensprache*

Das Englische wird im vorliegenden Lehrwerk nicht in diesem Sinne als Brückensprache verwendet. Es sind keine Erklärungen oder Ausführungen in einer anderen Sprache als Deutsch zu finden. Der Rückgriff auf Anglizismen und Internatio-

nalismen hingegen nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein, besonders auf lexikalischer Ebene. Die Verwendung sehr vieler internationaler Wörter von Beginn des Lernprozesses an, ermöglicht den Lernenden bereits bald einen großen Wortschatz aufzubauen und Texte, sowie gegebenenfalls auch Gehörtes bald, zu verstehen. Das Lehrerhandbuch bietet zahlreiche Hinweise, wie das Englische in Verbindung mit verschiedenen Übungen gesetzt werden kann und der Lernprozess dadurch maßgeblich ökonomisiert werden kann. Ausführungen dieser Art finden jedoch sehr wenig Berücksichtigung im Lehrwerk, was die Lernenden in ihrem Lernprozess maßgeblich behindert, da das Potential des Englischen bei weitem nicht in dem Ausmaß genutzt werden kann, in dem es möglich wäre.

Der Faktor *Motivation*

Jeweils drei Module, die den Inhalt mehrerer Lektionen vereinen, werden im Lehrwerk unter einem thematischen Aspekt gegliedert und durch eine zusammenfassende Darstellung abgeschlossen. Sie beinhalten den wichtigsten Wortschatz und listen die angeführten Lernstrategien der Lektion noch einmal auf. Ein wichtiger Aspekt, der für die Motivation der Lernenden eine wesentliche Rolle spielt, ist ebenfalls in diesen Kontext zu finden: unter der Rubrik „*Das kann ich jetzt!*“ wird den Lernenden verdeutlicht über welche sprachliche Fähigkeiten sie bereits verfügen und was sie bereits auf Deutsch ausdrücken können (Deutsch.com1: u.a. 22-23). Würden die zahlreichen, im Lehrerhandbuch beinhalteten Vorgehensweisen und Lernstrategien, detaillierteren Eingang in das Kursbuch der Lernenden finden, würde sich dies aller Wahrscheinlichkeit nach motivationsfördernd auswirken.

Der Faktor *autonomes Lernen*

Die zahlreichen Lernstrategien befähigen die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, da diese wertvolle Hinweise geben. Ein weiterer wichtiger Faktor spielt in diesem Kontext die Präsentation und die Darstellung der Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen, vor allem dem Englischen. Das eigenständige Erarbeiten dieser Unterschiede verdeutlicht den Lernenden die Funktionsweise der deutschen Sprache. Weiters werden verschiedene Grammatikregeln von den Lernenden eigens erarbeitet und zwar in folgender Form: Kästchen, die mit einer roten Leiste mit der Inschrift „*Meine Regel*“ versehen sind, beinhalten Multiple-Choice-Fragen, die von den Lernenden beantwortet werden sollen: Lektion 7 vermittelt zum Beispiel mit dieser Methode verschiedene syntaktische Aspekte: „*Aussage/W-Frage* → *Modalverb:* □ *Position 1* □ *Position 2*“ (Dimensionen1: 45). Die gleiche Vorgehensweise greift Kapitel 9B auf, jedoch um die Wortstellung bei Fragen, beziehungsweise trennbaren Verben zu vermitteln. Bei Unsicherheiten bzw. offenen Fragen hat der Lernende die

Möglichkeit auf diese übersichtlichen Darstellungen zurückzugreifen, bzw. die Zusammenfassungen nach jeweils drei Lektionen bei Unklarheiten zu konsultieren.

Die Faktoren *Alter & neuer Input*

Auf den ersten Blick in das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks ist zu erkennen, dass zahlreiche Themen, die vor allem jugendliche Lernende ansprechen, Eingang finden und durch sehr facetten- und abwechslungsreiche Übungen erarbeitet werden. Alle vier Fertigkeiten werden im Verlauf des Lernprozesses geschult. Die einzelnen Seiten des Lehrwerks zeichnen sich durch die Verwendung sehr bunter Farben und zahlreicher Bilder aus, wobei manche Seiten meiner Ansicht nach teilweise etwas zu durcheinander und bunt gestaltet sind und die Anordnung unzähliger Grafiken und Bilder das Auge des Lernalers eventuell überfordert. Die Zusammenfassung nach jeweils drei Modulen, die eine thematische Lektion abschließt, bietet hingegen eine Übersicht über die gelernten Inhalte. Meines Erachtens wäre es für die Lernenden eventuell hilfreicher, die einzelnen Übungen etwas übersichtlicher anzuordnen, zum Beispiel durch die Vergrößerung der Abstände zwischen den einzelnen Hinweisen und Arbeitsaufgaben. Zum Beispiel die Darstellung der grammatischen Regel zur Konjugation der regelmäßigen Verben in Lektion 4B (Seite 27) ist auf den ersten Blick schwer als eine solch wichtige Anmerkung zu erkennen, die schnell übersehen werden kann. Es wäre wünschenswert, diese zentralen Aspekte graphisch deutlicher hervorzuheben, um den Lernenden eine leichtere und schnellere Handhabung der Unterrichtsmaterialien zu gewährleisten. Das grundlegende Gliederungsprinzip jeder Lektion, das aus zwei Doppelseiten besteht, ist an sich ein begrüßenswertes Konzept (Lehrerhandbuch Deutsch.com1: 5-6), doch in diesem Fall ist dessen Umsetzung nicht ideal. Durch die bewusste Vermeidung des Umblätterns bei der Verwendung des Lehrwerks machen die einzelnen Doppelseiten einen überladenen und etwas unstrukturierten Eindruck.

Meiner Ansicht nach eignet sich dieses Lehrwerk eher für jüngere Lerner, da manche Übungen vielleicht von älteren Lernenden nicht gerne ausgeführt werden würden, wie zum Beispiel Pantomimeaufgaben (Übung A6, Lektion 12 in Deutsch.com1: 72). Die Themen stellen sich zwar als sehr vielfältig dar, doch manche davon mögen ältere Lernende eventuell weniger interessieren, wie zum Beispiel der Themenkomplex „Schule“ (Lektionen 6&7). Die thematische Ausrichtung des Lehrwerks lässt meiner Meinung nach erkennen, dass dies primär für den Einsatz im schulischen Kontext konzipiert ist, auch aufgrund der einzelnen Personen (u.a. auf Bildern), die in die unterschiedlichen Lektionen Eingang finden, da sie sich im Teenager-Alter befinden. Auch die äußerst bunte Gestaltung der einzelnen Seiten macht den Anschein, vor allem junge Lernende ansprechen zu wollen, wobei ich der Ansicht bin, dass sowohl junge als auch ältere, erfahrenere Lernende

von den vielen visuellen Eindrücken auf jeder Seite überfordert sein werden. Auch die zahlreichen Lerntipps, in denen der Lernende persönlich angesprochen wird, sind in der Du-Form verfasst.

Der Faktor *interkulturelles Lernen*

Bereits die erste Lektion mit dem Titel „*Hallo*“ bringt landeskundliche Aspekte der D-A-CH-Länder ein, wobei diese in Verbindung mit einer Wortschatzübung stehen, die wiederum den Aspekt des Sprachvergleichs aufgreift (Deutsch.com1: 10). Manche Übungen orientieren sich bedauerlicherweise lediglich an der deutschen Varietät und beziehen sich nicht auf die österreichische oder schweizerische. Diese Tatsache veranschaulicht zum Beispiel Übung A1 aus Lektion 10 zum Thema „*Essen und Trinken*“: es gibt keine „*Semmel*“, sondern ein „*Brötchen*“, keinen „*Topfen*“, sondern „*Quark*“. (Deutsch.com1: 60). Abschließend kann jedoch festgehalten werden, dass das Lehrwerk viele landeskundliche Informationen enthält, die stets in einen Kontext gebettet präsentiert und nicht einfach als Fakten angeführt werden. Viele Erzählungen und biographische Ausschnitte von Jugendlichen geben Einblick in deren Leben und Gewohnheiten, wobei sich diese Informationen nicht nur auf den deutschsprachigen Raum beschränken, sondern auch viele Informationen zu außereuropäischen Ländern oder Städten gegeben werden, wie zum Beispiel in Lektion 16, die von einer Schülerin handelt, die ein Auslandsjahr in Ecuador verbringt. Ihre Erfahrungen werden jedoch zum Leben in Deutschland kontrastiert und liefern somit auch Informationen auf landeskundlicher Ebene.

Resümee

Neuner (2009: 2) betont, dass das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dem das Lehrwerk deutsch.com folgt, „*keine neue ‚Lernmethode‘ des Fremdsprachenlehrens und –erlernens*“ ist, sondern „*als eine Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten Kommunikativen Ansatzes*“ zu verstehen ist. Durch das Aufgreifen der für den Unterricht einer L3 besonders relevanten Aspekte wie die Vermittlung von Lernstrategien, der Erziehung der Lernenden zu autonomen Lernern, sowie die Berücksichtigung von Sprachvergleichen und Anglizismen bzw. Internationalismen, eignet sich das Lehrwerk „*Deutsch.com1*“ für den tertiärsprachlichen Unterricht. Hinsichtlich der Verwendung der Muttersprache bzw. von Vergleichen dieser mit dem Deutschen gäbe es jedoch ein paar verbesserungswürdige Punkte: am Wichtigsten in diesem Kontext wäre, anschließend an die Vergleiche der L1 mit der Tertiärsprache Deutsch, welche die Lernenden anstellen, eine Reflexion der aus dem Sprachvergleich resultierenden Ergebnisse. Nur so können die Lernenden neues Wissen aus diesen Aufgaben mitnehmen, indem sie eben metasprachlich reflektieren. In diesem Kontext muss bedacht werden, dass die Muttersprache einen zentralen Stellenwert in der Sprachbiographie

der Lernenden einnimmt, auch wenn die Wissenschaft erkannt hat, dass Vergleiche zwischen der Muttersprache und einer zweiten oder weiteren Fremdsprache im Lernprozess nicht so häufig der Fall sind, wie Vergleiche mit der ersten Fremdsprache.

4.7.3 Die Unterrichtsmaterialiensammlung „Deutsch ist easy“

„Deutsch ist easy“ auf den ersten Blick

Dass die Unterrichtsmaterialiensammlung „Deutsch ist easy“ die Interaktion zwischen dem Englischen und dem Deutschen ins Zentrum der didaktischen Vorgehensweise stellt, zeigt bereits der Titel der vorliegenden Arbeit, der einen Beispielsatz aus den Lehrmaterialien zur Illustration des Themas aufgreift (Deutsch ist easy: 42). Die Materialien aus dem Verlagshaus Hueber gliedern sich in vier thematische Bereiche: Wortschatz, Orthographie, Grammatik, Texte verstehen und Fehler reparieren. Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich die Bereiche Wortschatz und Texterschließung jeweils am differenziertesten darstellen. Die vier Gruppen, die sich mit jeweils unterschiedlichen sprachlichen Aspekten auseinandersetzen, werden wiederum thematisch unterteilt. Das große Kapitel „Wortschatz“ behandelt zum Beispiel die Themen „Zahlen“, „Zeitangaben“, „Nahrungsmittel“, „das Wetter“, oder den „menschlichen Körper“, wobei diese Auseinandersetzung erst nach einer Einführung zur deutschen Sprache, deren Verbreitung und der Thematisierung sprachlicher Parallelen in Form von Anglizismen oder Internationalismen passiert. Da dieses Lehrwerk explizit für den Anfängerunterricht „Deutsch nach Englisch“ konzipiert ist, liegt der Fokus auf den verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten hinsichtlich der Nutzung fremdsprachlicher Interaktion zur Ökonomisierung des Lernprozesses. Die Seiten 3-8 bieten eine theoretische Einführung zur Handhabung des Lehrwerks, beziehungsweise zur effektiven Nutzung der Englischkenntnisse für den Deutsch als L3-Unterricht. Alle darin skizzierten Aspekte wurden im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt und dienen zur Konzeption der Analyseparameter für die Begutachtung von Lehrwerken für den L3-Unterricht. Neben den einzelnen, individuell der Lehrmaterialiensammlung zu entnehmenden Unterlagen, finden sich für den Lehrenden unterstützende Ratschläge zur Verwendung des Lehrwerks in konkreten unterrichtlichen Situationen. Bei vielen Arbeitsblättern findet sich z.B. ein Hinweis, der sich an die Lehrperson richtet: „Vor dem Kopieren eines Arbeitsblattes: Schreiben Sie bitte in die markierten Felder die Arbeitsanweisungen in der Muttersprache der Kursteilnehmer, falls dies erforderlich ist.“ (Deutsch ist easy 2006: z.B. 9)

Die Faktoren *Individualität & Lernertypus*

Die Tatsache, dass die Lehrperson vom Lehrwerk ermutigt wird, die Arbeitsanweisungen zu den einzelnen Übungsblättern in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden zu formulieren, trägt der Forderung der Berücksichtigung der Individualität der Lernenden Rechnung, wobei dies mit dem Aspekt der Sprachenvielfalt korreliert. Eine Wortschatzübung, bei der die Lernenden sowohl auf das Englische, als auch ihre eigene Sprache Bezug nehmen können, findet sich in Kapitel A1 (Deutsch ist easy: 10, Ü2). Französische und englische Internationalismen werden auf diese Weise bewusst gemacht. Die methodischen Hinweise für die Lehrperson zur Umsetzung dieser Übung lauten folgendermaßen:

Wichtig ist, dass die KT allmählich lernen, bei einem Wort den Wortstamm „herauszufiltern“. Dies geschieht dadurch, dass man das betreffende Wort auf Englisch, Deutsch, in der Muttersprache und ggf. in anderen Sprachen, die die KT mitbringen, nebeneinander schreibt und dann vergleicht, was allen Wörtern gemeinsam ist (der Wortstamm) und was sich unterscheidet (z.B: die Endungen). (Deutsch ist easy: 11)

Diese Tatsache trägt einerseits dem Faktor der Individualität der Lernenden Rechnung, sowie auch den Aspekten der Sprachenvielfalt und des Sprachvergleichs. Auch an dieser Stelle muss wieder betont werden, dass eine isolierte Betrachtung der einzelnen Faktoren des unterrichtlichen tertiärsprachlichen Faktorenkomplexes nicht sinnvoll ist, da diese in Interaktion zu einander stehen und einander bedingen.

Der Faktor *Sprachenvielfalt*

Diesem Faktor wird das Lehrwerk auf doppelte Weise gerecht: die einzelnen Übungen stellen, wo auch immer möglich, einen Bezug zum Englischen her, beziehungsweise fokussieren kontrastierende Sprachdarstellung zwischen dem Englischen und dem Deutschen. Die Muttersprache der Lernenden wird ebenfalls berücksichtigt, zum Beispiel durch den Auftrag an die Lehrperson, die Arbeitshinweise in der jeweiligen L1 der Lernenden zu formulieren. Dies steht in direktem Zusammenhang mit dem Faktor der „*Individualität*“.

Die Berücksichtigung des Faktors Sprachenvielfalt findet im Lehrwerk durch zwei verschiedene Aspekte Eingang: damit der Lehrende die Sprachenbiographie seiner Lernenden kennenlernt, kann Übung 5 aus Kapitel 6 (Deutsch ist easy 2006: 22) absolviert werden. Die Kursteilnehmer werden hierbei aufgefordert, ihre Muttersprache zu nennen, weitere Sprachen, die sie beherrschen und Auskunft über Sprachen zu geben, die sie noch lernen möchten. Weiters soll der Lehrende die Arbeitsanweisungen auf den einzelnen Arbeitsblättern in den Muttersprachen der Lernenden verfassen. Diese beiden Aspekte veranschaulichen die Berücksichti-

gung der mitgebrachten Sprachen der Lernenden. Die restlichen Übungen und Ausführungen beziehen sich hinsichtlich der Sprachvergleiche primär auf die Beziehung zwischen dem Englischen und Deutschen, wobei auch die Muttersprache der Lernenden, sowie deren Fremdsprachenkenntnisse Berücksichtigung finden (Deutsch ist easy z.B.: Lektion 1: Ü1; Lektion 2: Ü4; Lektion 5: Ü2; Lektion 22: Ü1/Ü2; etc.). In Bezug auf den Faktorenkomplex „*Sprachvergleich*“ kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsmaterialien „*Deutsch ist easy*“ grundlegend auf dem Konzept des Sprachvergleichs basieren und diese didaktisch-methodische Vorgehensweise die Lehrmaterialien determiniert. In Hinblick auf diese Tatsache eignen sich diese Unterlagen hervorragend für den Unterricht des Deutschen als Tertiärsprache nach Englisch.

Der Faktor *Language Awareness*

Durch den Vergleich zwischen den Sprachsystemen des Englischen und des Deutschen, sowie des Deutschen mit der jeweiligen Muttersprache, werden den Lernenden die Besonderheiten des Deutschen bewusst gemacht. Die Übungseinheiten 16 und 17 (Deutsch ist easy 2006: 42; 44) veranschaulichen den Lernenden die sogenannten „*False friends*“ wie zum Beispiel „*the gift*“ vs. „*das Gift*“, „*the college*“ vs. „*der Kollege*“, „*to become*“ vs. „*bekommen*“ usw. Einheit 17 widmet sich den Unterschieden zwischen dem Deutschen und dem Englischen auf orthographischer Ebene und führt kontrastive Darstellungen an. Grammatische Aspekte werden ab Lerneinheit 18 eingeführt, wobei auch hier der Faktor der „*Language awareness*“ zum Tragen kommt, da die Lernenden mit den grammatischen Fachtermini konfrontiert werden, deren englische Bezeichnungen dem Deutschen teilweise sehr ähnlich sind. Der konkrete Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und dem Englischen nimmt einen zentralen Stellenwert ein. Die Thematisierung dieser Ähnlichkeiten und Unterschiede regt die Lernenden meiner Auffassung nach an, verschiedene Phänomene der beiden Sprachsysteme in Bezug zueinander zu setzen und metakognitiv, beziehungsweise metasprachlich zu reflektieren. Beispiele hierfür finden sich etwa in Lektion 18: Ü1/Lektion 19: Ü3; Lektion 21: Ü5/Ü7; Lektion 22: Ü2/Ü3 etc.

Der Faktor *Lernstrategien*

Die durchgehende Umsetzung des Aspektes Sprachvergleich in den Lehrmaterialien könnte meinem Erachten nach als die zentrale Lernstrategie in „*Deutsch ist easy*“ gesehen werden. Die zahlreichen sprachlichen Parallelen, die zwischen den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen der Lernenden, vor allem auf lexikalischer Ebene gezogen werden, ermöglichen eine rasche Aneignung eines sehr großen Wortschatzes. Ohne die vielen Rückgriffe auf das Englische würde dies kaum so effizient funktionieren. In Lerneinheit 20, die sich mit dem Artikel auseinander-

setzt, werden folgende zwei Lerntipps genannt: „*Lernen Sie das Nomen immer mit dem Artikel zusammen!*“; *Lernen Sie auch die Pluralform immer mit!*“ (Deutsch ist easy 2006: 50) Anweisungen dieser Art finden sich an vielen Stellen in den Unterrichtsmaterialien und befähigen den Lernenden auch zum eigenständigen, erfolgreichen Lernen außerhalb des unterrichtlichen Geschehens. Die Präsentation dieser verschiedenen Herangehensweisen kann auch positive Auswirkungen auf die Einstellung, beziehungsweise die Motivation der Lernenden haben, da diese den Lernprozess einerseits beschleunigen und die Lernenden ihr Wissen eigenständig erweitern können. Die Unterrichtsmaterialien geben den Lernenden nicht immer Lernstrategien bzw. Lerntipps vor, sondern bieten die Möglichkeit eigenständige Vorgehensweisen in den Unterricht einzubringen (Deutsch ist easy 2006: 58). Die Thematisierung von Lesestrategien erfolgt beispielsweise in Lerneinheit 27, in der die Lernenden aufgefordert werden einen Text zu lesen und Wörter, die sie als Vokabel noch nicht kennen, aus dem Kontext zu erschließen versuchen (Deutsch ist easy 2006: 68). Die Thematisierung dieser Vorgehensweise spielt einerseits für das autonome Lernen eine wichtige Rolle, da die Lernenden mit der Situation, einen Text zu lesen und nicht alles auf Anhieb zu verstehen, häufig konfrontiert sein werden. Das Aufzeigen verschiedener Möglichkeiten, solche Schwierigkeiten zielführend lösen zu können, trägt weiters dazu bei, die Lernenden zum autonomen Lernen zu befähigen. Eine explizite Zusammenfassung der angewandten Lesestrategien um einen Text zu verstehen, findet sich beispielsweise in Einheit 29, die sich mit dem Thema „*Karneval*“ auseinandersetzt (Deutsch ist easy 2006: 72).

Der Faktorenkomplex *Sprachvergleich*

Dieser Aspekt hängt in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien „*Deutsch ist easy*“ stark mit dem Faktor der „*Betonung von Anglizismen und Internationalismen*“ zusammen, da diese beiden Aspekte den Zugang zur deutschen Sprache maßgeblich erleichtern. Bereits das erste Arbeitsblatt fordert die Lernenden auf, einen kurzen deutschen Text zu lesen, wobei manche Vokabel, die vermutlich nicht auf Anhieb verstanden werden, durch die englischen Begriffe ergänzt werden: z.B. „*Hintergrund vs. background*“. Die nächste Übung fordert die Lernenden auf, sich mit französischen und englischen Internationalismen auseinanderzusetzen. Dies geschieht in Form einer Tabelle, in der die englischen und französischen Worte bereits eingetragen sind und die deutschen Ausdrücke und deren Äquivalente in der Muttersprache ergänzt werden soll. Die Lernenden sollen sich jedoch nicht nur mit den vorgegebenen Wörtern beschäftigen, sondern auch eigene Beispiele finden und Vergleiche einbringen (Deutsch ist easy 2006: 10). Arbeitsbereich drei sensibilisiert die Lernenden für beinahe identische Wörter zwischen dem Englischen und dem Deutschen. Beispiele hierfür werden aus folgenden Bereichen gebracht:

Zahlen, Monatsnamen, Wochentage, Farben und die Bezeichnung von Familienmitgliedern (Deutsch ist easy 2006: 14). Themen- und Aufgabenbereich vier knüpft an die Inhalte und Vorgehensweise aus drei an: Parallelen zwischen dem Englischen und dem Deutschen werden wieder aufgegriffen, jedoch auf einer differenzierteren thematischen Ebene: verschiedene Lexeme, die den Bereichen „Tiere“, „Pflanzen“, „Städte“, „Sprachen“, „Maßeinheiten“, „Mode“, „Radio/TV“ oder „Einkaufen“ zuzurechnen sind, werden genannt (Deutsch ist easy 2006: 16). Auch die Übungseinheiten 7 & 8 stellen zahlreiche Parallelen zwischen dem Englischen und dem Deutschen her. Der Lernende wird mit der Bezeichnung der verschiedenen Körperteile des Menschen konfrontiert: „*the shoulder* – *die Schulter*“; „*the hand* – *die Hand*“; „*the finger* – *der Finger*“ usw. Wiederum hat der Lernende die Möglichkeit auch die Bezeichnungen für die einzelnen Körperteile in seiner Muttersprache einzubringen (Deutsch ist easy 2006: 27). Nach dem gleichen Schema wird in den weiteren Lektionen vorgegangen: Übungseinheit 9 widmet sich dem Thema „Wetter“, die Übungseinheiten 10&11 der Bezeichnung verschiedener Nahrungsmittel, Übungseinheit 12 der Benennung von Familienmitgliedern usw.

Prinzipiell zeichnen sich alle Lektionen durch kontrastive Herangehensweisen zwischen dem Deutschen und Englischen aus, wobei dies primär auf lexikalischer Ebene geschieht. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine rasche Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden und der Lernprozess wird dadurch ökonomisiert. Neben den kontrastiven Darstellungen auf lexikalischer Ebene stößt der Lerner in Einheit 18 erstmals auf Vergleiche zwischen dem Englischen und dem Deutschen auf grammatischer Ebene. Kontrastive Darstellungen verschiedener linguistischer Fachtermini werden angestellt, sowie unter anderem zum Vorkommen von Personalpronomen. Hierbei haben die Lernenden weiters die Möglichkeit ihre Muttersprache mit einzubringen und auch auf dieser Ebene Vergleiche anzustellen. Ebenso bei der Einführung des Artikels wird auf diese Vorgehensweise zurückgegriffen. Der Einstieg in die Auseinandersetzung mit den Nomen und Artikeln erfolgt durch einen Sprachvergleich zwischen dem Englischen und der Muttersprache der Lernenden. (Deutsch ist easy 2006: 48; 50). Auch die folgende Lektion, welche die Thematik „Wohnen“ mit der Steigerung von Adjektiven in Verbindung bringt, führt Vergleiche zwischen dem Englischen und dem Deutschen an (Deutsch ist easy 2006: 54-55). Diese expliziten Kontrastierungen und Aufforderungen an die Lernenden, bewusst zu reflektieren und Kontraste zwischen den beiden Sprachen zu explizieren, werden sowohl den Faktor der „*Language awareness*“, als auch dem der „*Lernstrategien*“ gerecht. Gleiches gilt für die erstmalige Auseinandersetzung mit den Modalverben, wobei die Lernenden hier weiters aufgefordert werden, eine konkrete Regel für den Bau deutscher Sätze in denen Modalverben vorkommen, zu formulieren (Deutsch ist easy 2006: 56). Zur Vermeidung von Fehlern

thematisiert Einheit 36 mit dem Titel „*Kann du helfen mir?*“ (Deutsch ist easy 2006: 88) inkorrekte deutsche Sätze, die teilweise aus Strukturen, die fälschlicherweise aus dem Englischen übernommen wurden, resultieren. Diese sollen von den Lernenden verbessert werden, wobei hier die richtige Verwendung von Modalverben im Vordergrund steht. Lerneinheit 37 geht nach demselben Schema vor, wobei hier die korrekte Verwendung der Personalpronomen im Zentrum steht. Um Fehler zu vermeiden schlägt der Lerntipp vor, eine Tabelle auswendig zu lernen, welche die richtige Verwendung der Personalpronomen anhand von Beispielsätzen veranschaulicht (Deutsch ist easy 37: 90). Auch Lerneinheit 38 geht nach demselben Schema vor: die Lernenden sollen Nebensätze, in denen die Verbstellung inkorrekt ist, korrigieren und in ihrer Muttersprache eine Regel zur richtigen Vorgehensweise formulieren (Deutsch ist easy 2006: 92).

Der Faktor *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*

Bereits die ersten beiden Übungsbereiche (Deutsch ist easy 2006: 10; 12) beschäftigen sich mit Internationalismen und Anglizismen. Diese Ausführungen finden idealerweise bereits zu Beginn des Lehrwerks Eingang und verdeutlichen den Lernenden, dass sie viele Wörter aus dem Deutschen bereits verstehen können. Dieser Aspekt hat zugleich motivierende Funktion und ermöglicht bereits zu Beginn des Lernprozesses kurze Lesetexte zu verstehen. Internationale Wörter stellen somit eine zentrale Informationsquelle im Lehrwerk dar.

Der Faktor *Englisch als Brückensprache*

Das Englische nimmt in den Unterrichtsmaterialien „*Deutsch ist easy*“, dessen Name Programm ist, naheliegenderweise einen zentralen Stellenwert ein. Konkrete Rückgriffe auf die englische Lexik erleichtern den Lernenden deutsche Wörter bereits zu Beginn des Lernprozesses zu verstehen. Die einzelnen Kapitelüberschriften, welche die Thematik der jeweiligen Übungslektionen betiteln, sind sowohl auf Deutsch, als auch auf Englisch angeführt. Erklärungen können entweder in der Muttersprache der Lernenden gemacht werden, wobei vermutlich besonders zu Lernbeginn auch die Verwendung des Englischen legitim wäre, um das Verständnis zu sichern.

Der Faktor *Motivation*

Die Rückgriffe auf Anglizismen und Internationalismen im Lernprozess des Deutschen haben meiner Ansicht nach eine äußerst motivierende Funktion, da den Lernenden dadurch der Zugang zur deutschen Sprache maßgeblich erleichtert wird und der Lernprozess schneller voranschreitet. Auch die Rückgriffe auf die Muttersprache(n) der Lernenden, sowie die weiteren Fremdsprachenkenntnisse,

verdeutlichen die oft großen Ähnlichkeiten verschiedener Sprachen. Durch die konkrete Thematisierung dieser oft beinahe gleichen Elemente unterschiedlicher Sprachsysteme wird den Lernenden bewusst gemacht, dass das Erlernen einer neuen Sprache nicht immer bedeutet, bei Null zu lernen beginnen zu müssen.

Der Faktor *autonomes Lernen*

Das autonome Lernen wird insofern durch die Unterrichtsmaterialien gefördert, als dass die Lernenden stets bei der Konfrontation mit neuen sprachlichen Elementen aus dem Deutschen, vor allem auf lexikalischer Ebene, mit Rückgriffen auf das Englische konfrontiert werden. Diese Hinweise, die gleichzeitig als eine zentrale Lernstrategie fungieren, ermöglichen den Lernenden auch im Selbststudium auf diese Art und Weise vorzugehen. In Lerneinheit 20 zum Beispiel, in welcher der Artikel erstmals explizit thematisiert wird, werden die Lernenden aufgefordert, ein Wörterbuch zur Hand zu nehmen und verschiedene Einträge in Hinblick auf die Verwendung des Artikels zu begutachten (Deutsch ist easy 2006: 50). Auch Einheit 23, die sich mit den regelmäßigen und unregelmäßigen Verben auseinandersetzt, beinhaltet eine Übung, in der die Lernenden aufgefordert werden, ein Wörterbuch zu benutzen (Deutsch ist easy 1996: 58). Diese Lernaufträge trainieren die Lernenden im richtigen Umgang mit Wörterbüchern, die das Lernen außerhalb des unterrichtlichen Kontexts maßgeblich erleichtern können, wobei die im Lehrwerk verwendeten Vokabeln idealerweise durch zweisprachige Wortlisten Berücksichtigung finden sollten.

Die Faktoren *Alter & neuer Input*

Neue inhaltliche Aspekte, mit denen die Lernenden noch nicht durch den Unterricht einer vorangegangenen Fremdsprache vertraut sein werden, finden Eingang in „*Deutsch ist easy*“. Im Folgenden werden exemplarische Beispiele angeführt, die diese Tatsache veranschaulichen: Einheit 24 vermittelt den Lernenden zum Beispiel Informationen zum Osterkonzert in Frankfurt. Diese inhaltlichen Informationen, die durch landeskundliche ergänzt werden, sind in eine Leseübung eingebettet: die Lernenden sollen einen englischen Text zu diesem Thema lesen und die ihnen bekannte Wörter markieren. Anschließend wird derselbe Text in einer deutschen Übersetzung gelesen. Eine Vokabelübung, die ebenfalls das Englische und das Deutsche verbindet, bringt den Lernenden neue Wörter zum Themengebiet der klassischen Musik näher (Deutsch ist easy 2006: 60). Diese Kapitel sind alle dem Aspekt „*Texte verstehen*“ zugeordnet, der zahlreiche verschiedene Lesebeispiele enthält, die wiederum landeskundliche Informationen liefern. Verschiedene Titel zu den einzelnen Lektionen lauten zum Beispiel „*Passion für asiatische Kultur*“, „*Osterkonzert*“ oder „*World Games*“. Die Lernenden werden hierbei nicht nur

mit inhaltlich neuen Aspekten konfrontiert, sondern auch mit verschiedenen Textsorten.

Sowohl die Themen, als auch die Aufmachung des Lehrwerks, schränken die angesprochene Zielgruppe nicht ein. Dessen Verwendung eignet sich meiner Ansicht nach sowohl für jüngere, als auch ältere Lernende. Die Unterrichtsmaterialien sind in Bezug auf den thematischen Aspekt nicht von der Präsentation standardisierter Themen geprägt, sondern zeichnen sich vor allem in der zweiten Hälfte der Lehrmaterialien durch facettenreiche inhaltliche Aspekte aus. Sehr junge Lernende mögen vielleicht von der etwas farblosen Gestaltung der Kopiervorlagen gelangweilt sein, doch fasst man alle bereits genannten Faktoren noch einmal zusammen, würden sich die vorliegenden Lehrmaterialien auch als Ergänzung zu einem anderen Lehrwerk, das im Unterricht verwendet wird, eignen. Diese Möglichkeiten werden im Resümee des vorliegenden Abschnitts noch ausführlicher zu diskutieren sein.

Der Faktor *interkulturelles Lernen*

Die Vermittlung interkultureller Aspekte ist an mehreren Stellen in den Unterrichtsmaterialien zu finden: die Übungseinheiten 5 und 6 setzen sich einerseits mit verschiedenen Aspekten der Europäischen Union auseinander, sowie deren sprachlicher Vielfalt. Viele weitere Kapitel greifen verschiedene landeskundliche Aspekte auf, die sich unterschiedlichen Ländern weltweit widmen: Lerneinheit 24 beschäftigt sich zum Beispiel mit dem alljährlichen Osterkonzert in Frankfurt, Kapitel 28 informiert über ein bekanntes Sportereignis in Deutschland, die „*World Games*“, Einheit 29 liefert Informationen zum Karnevalsfest in Berlin, Lerneinheit 32 beschäftigt sich mit dem deutschen Fernsehprogramm, wobei dies meiner Meinung nach auch landeskundliche Informationen vermittelt. Wie diese Ausführungen zeigen, liegt der Fokus der landeskundlichen Inhalte nicht primär auf dem der D-A-CH-Länder, sondern spannt einen sehr weiten Bogen. Idealerweise werden spezifische landeskundliche Aspekte aus den D-A-CH-Ländern von der Lehrperson ergänzt.

Resümee

Der Fokus der Unterrichtsmaterialien „*Deutsch ist easy*“ liegt definitiv auf der kontrastierenden Herangehensweise zwischen dem Englischen und dem Deutschen, um den Lernenden bewusst zu machen, wie viel sie durch das Englische bereits im Deutschen verstehen können. Es finden sich viele Tipps, die das autonome Lernen fördern und den Lernprozess somit effizienter gestalten. Die Englischkenntnisse der Lernenden werden in Bezug auf den Deutschlernprozess ausgeschöpft, um diesen zu ökonomisieren und Synergien zwischen den Sprachen zu nutzen. Der Lernprozess wird jedoch nicht nur auf den Bezug zwischen dem Engli-

schen und dem Deutschen reduziert, sondern auch die Muttersprache(n) der jeweiligen Lernenden werden berücksichtigt und stellen einen zentralen Aspekt im Lernprozess dar. Einen weiteren positiven Punkt stellen die in jeder Lektion sehr ausführlichen methodischen Hinweise für die Lehrperson dar. An diesen kann sich der Unterrichtende orientieren und erhält wichtige Tipps, die bei der Durchführung der Übungen zu berücksichtigen sind. Die Themen stellen sich als sehr facettenreich dar und sind aus diesem Grund sowohl für ältere, als auch jüngere Lernende geeignet. Zahlreiche Texte sowie Sprechanlässe finden Eingang in die Unterrichtsmaterialien, was die Lernenden befähigt, sich sowohl die rezeptiven als auch produktiven Fertigkeiten rasch anzueignen und kontinuierlich zu trainieren.

Um den bereits kurz angeschnittenen Aspekt noch einmal aufzugreifen, in welchem unterrichtlichen Kontext die Lehrmaterialien verwendet werden könnten, sind folgende Parameter zentral: einerseits eignen sich die Unterlagen zur ergänzenden Verwendung eines Lehrwerks, das jedoch den Aspekt des Sprachvergleichs zwischen dem Englischen und dem Deutschen kaum thematisiert. Einzelne Übungen können aus den Lehrmaterialien entnommen und in den Unterricht eingebaut werden. Als ergänzendes Übungsbuch, das von den Lernenden außerhalb des Unterrichts verwendet wird, würde sich *„Deutsch ist easy“* meiner Auffassung ebenfalls eignen, da die oft sehr kurzen Arbeitsanweisungen auf den Arbeitsblättern durch die enthaltenen methodischen Hinweise ergänzt werden könnten. Die Möglichkeit, die Kopiervorlagen als das zentrale Lehrmedium im Unterricht zu verwenden, bietet sich ebenfalls an - besonders wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass die Lernenden zum Zeitpunkt der Aneignung einer Tertiärsprache bereits erfahrene Lernende sind und auf zahlreiche (Lern-)Erfahrungen zurückgreifen können. Aus diesem Grund ist es nicht gezwungenermaßen notwendig, im Unterricht ein Lehrwerk zu verwenden, das den Lernprozess vollkommen determiniert.

4.7.4 Das Lehrwerk *„Eurolingua Deutsch 1“*

„Eurolingua Deutsch 1“ auf den ersten Blick

Vorliegendes Lehrwerk stammt aus dem Verlagshaus Cornelsen und besteht aus insgesamt drei Bänden, welche die Lernenden sowohl im unterrichtlichen Kontext als auch beim eigenständigen Lernen zuhause begleiten (*Eurolingua Deutsch 1: 3*). Der erste Band dieser Lehrwerkreihe umfasst 24 Einheiten und verfügt über zweisprachige Glossare, die zusätzlich erhältlich sind. Die Hinweise im ersten Band betonen unter anderem die Möglichkeit *„über [die] persönlichen Bedürfnisse beim Lernen nachzudenken und so [einen] eigenen Lernstil zu finden.“* (*Eurolingua Deutsch 1: 3*) Jede Lektion verfügt über ein Unterkapitel mit dem Titel *„Lernen zu*

lernen“, das verschiedene Lernstrategien aufzeigt und den Weg zum autonomen Lernen ebnen soll. Bereits der erste Blick in die erste Einheit zeigt, dass das Lehrwerk sehr übersichtlich und strukturiert gestaltet ist. Überschriften, die den jeweiligen Themenaspekt der Lektion darstellen, geben Aufschluss über die thematischen Inhalte der bevorstehenden Übungen.

Die Faktoren *Individualität & Lernertypus*

Aus den zu Beginn angeführten Hinweisen zum Lehrwerk geht hervor, dass nach jedem Drittel des Lehrbuchs (d.h. nach jeweils acht absolvierten Lektionen) ein Wiederholungsteil angeschlossen ist. Eine Möglichkeit, dem Faktor Individualität Rechnung zu tragen wäre, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, aus den darin enthaltenen Übungen frei wählen zu können, damit sie unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse üben können. Dies kann einerseits im Unterricht selbst geschehen oder in Form von autonomem Lernen außerhalb des Klassenzimmers. Weiters bietet das Lehrwerk den Lernenden drei Mal die Möglichkeit aus einem Übungspool auszuwählen und individuelle Aufgaben zu lösen. Diese Kapitel nennen sich „*Option*“ und beinhalten mehrere Übungen, die das in den vorangegangenen Lektionen Gelernte rekapitulieren (Eurolingua Deutsch1: Option 1: 52-55; Option 2: 114-120; Option 3: 186-195). Den individuellen Sprachenbiographien der Lernenden wird im Lehrwerk kaum Rechnung getragen: eine marginale Zahl an Übungen ermöglicht die Verwendung der Muttersprache, wobei deren Anwendung nicht reflektierend erfolgt, sondern die Lernenden die Übungen eigenständig und für sich, entweder schriftlich oder mündlich, durchführen sollen. Diese Aufgaben werden vom Lehrwerk als Einzelübungen dargestellt und eine etwaige Zusammenarbeit der Lernenden mit der gleichen Muttersprache ist nicht vorgesehen. Diesem Faktum könnte die Lehrperson entgegenwirken, indem sie die Lernenden auffordert, gemeinsam zu arbeiten. Für den Fall, dass sich nicht mehrere Lernende mit derselben Muttersprache zusammenfinden, kann auch der Austausch mit anderssprachigen Lernenden einen positiven Effekt auf den Lernprozess haben, da die Lernenden einerseits mit einer vielleicht ihnen unbekannten Sprache und Kultur in Kontakt kommen und auch die eigene Sprache zu einer anderen in Bezug setzen können. Diese Möglichkeit kann das Sprachbewusstsein der Lernenden maßgeblich fördern.

Der Faktor *Sprachenvielfalt*

Der Aspekt der Sprachenvielfalt findet in kontrastiver Form keinen Eingang in das Lehrwerk. Lediglich in Übung 2.2 haben die Lernenden die Möglichkeit den anderen Lernenden mitzuteilen, welche Sprachen sie sprechen. Dieser Informationsaustausch bleibt jedoch unreflektiert und hat in dieser Form somit keinen wesentlichen Einfluss auf den Lernprozess (Eurolingua Deutsch1: 30). Übung 1.3 der Lek-

tion 7 bietet den Lernenden die Möglichkeit verschiedene Wörter bestimmten Wortgruppen zuzuordnen und diesen Gruppen eigenständig Bezeichnungen zu geben. Dies kann auf Deutsch oder in der jeweiligen Muttersprache erfolgen. Diese Ausführungen bleiben jedoch auch unreflektiert und das Lehrbuch sieht keine Kommentierung durch die Lehrperson oder anderen Lernenden vor (Eurolingua Deutsch1: 40). An dieser Stelle wäre es wünschenswert, dass zum Beispiel Lernende mit derselben Muttersprache Gruppen bilden und gemeinsam diskutieren und reflektieren. Übung 2.4 aus Lektion 12, die sich mit dem thematischen Aspekt von „Lebensmitteln“ auseinandersetzt, bietet den Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache einzubringen: *„Lebensmittel in Ihrem Land. Machen Sie eine Liste mit den zehn wichtigsten Lebensmitteln. Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch. Wie heißen diese Lebensmittel auf Deutsch?“* (Eurolingua Deutsch 1: 80) Lektion 14 bietet in einer kleinen Übung den Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache einzubringen, um die Kenntnisse auf lexikalischer Ebene auszubauen. Verschiedenste Dinge, die im Unterricht benötigt werden, z.B. Kugelschreiber, Lineal, Klebstoff, Bücher usw. sollen von den Lernenden auf einen Tisch gelegt werden. Anschließend sollen die deutschen Bezeichnungen für diese Gegenstände in die jeweilige Muttersprache übersetzt werden. Bei dieser Übung wird nicht nur der Wortschatz geschult, sondern auch die Verwendung des richtigen Artikels stellt einen weiteren zentralen Aspekt dar.

Der Faktor *Language Awareness*

Die Darstellung zahlreicher Lerntipps ist bereits aus dem Inhaltsverzeichnis zu erkennen, da die Rubrik *„Lernen zu lernen“* in jeder Lektion zu finden ist. Sogenannte Dialogbaukästen, die den Lernenden in zahlreichen Lektionen zur Verfügung stehen, erleichtern u.a. den Zugang, bzw. die Anwendung produktiver Fertigkeiten. Das Konzept der Valenzgrammatik veranschaulicht den Lernenden ebenfalls die strukturellen Besonderheiten der deutschen Sprache.

Der Faktor *Lernstrategien*

Zahlreiche Lernstrategien bzw. Lerntipps finden Eingang in die einzelnen Lektionen. Diese sind farblich hervorgehoben und so für die Lernenden leicht zu erkennen, wobei auffällt, dass deren Vorkommen mit dem Fortschreiten des Lernprozesses abnimmt (Eurolingua Deutsch 1: u.a. 16; 18; 24; 31; 83 usw.). Neben diesen Infokästchen, die meist nur einen präzise formulierten Satz beinhalten, verfügt zum Beispiel Einheit 2 über eine sehr ausführliche Darstellung einer Lernmethode, die sich zur Aneignung von Wortschatz sehr gut eignet: dem Lernen mittels Karteikärtchen, die neben einem Vokabel, z.B. im Falle eines Nomens, dessen Artikel, dessen Pluralform und einen Beispielsatz beinhalten (Eurolingua Deutsch 1: 18). Diese Vorgehensweise kann den gesamten sprachlichen Lernprozess begleitend

unterstützen und fördert gleichzeitig das autonome Lernen außerhalb des Unterrichts.

Der Faktorenkomplex *Sprachvergleich*

Dieser Aspekt spielt im Lehrwerk kaum eine Rolle. An manchen Stellen wird auf das Englische, beziehungsweise die Muttersprache der Lernenden Bezug genommen, doch diese Vorgehensweise findet nur sehr marginal Eingang in das vorliegende Lehrwerk. Übung 2.4, auf die unter dem Aspekt des Faktors Sprachenvielfalt bereits eingegangen wurde, würde eine schöne Möglichkeit im Tertiärsprachenunterricht bieten, Wortschatz kontrastiv zu erarbeiten. Einerseits können die Lernenden in Erfahrung bringen, ob Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und ihrer Muttersprache bestehen, oder zwischen einer anderen Fremdsprache, die sie beherrschen. Speziell für die DaF/E-Didaktik würde das Englische einen zentralen Bezugspunkt darstellen.

Der Faktor *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*

Bereits Lektion 2 macht die Lernenden auf die Bedeutung von internationalen Wörtern aufmerksam: eine Collage, die verschiedene Ausschnitte aus Zeitungen und Plakaten beinhaltet, soll erfasst und die darin beinhalteten Internationalismen thematisch geordnet werden, die anschließend von den Lernenden in ihre Muttersprache übersetzt werden sollen (Eurolingua Deutsch 1: 14). Im weiteren Verlauf des Lehrwerks wird auf diesen Aspekt, der den Lernprozess einer zweiten oder weiteren Fremdsprache maßgeblich ökonomisieren könnte, nicht weiter eingegangen.

Der Faktor *Englisch als Brückensprache*

Das Englische findet im Lehrwerk kaum Eingang, somit auch nicht in ihrer Funktion als Brückensprache im Lernprozess. Erklärungen und Arbeitsanweisungen gibt es nur in deutscher Sprache. Ein Beispiel, in dem das Englische als Brückensprache fungiert, ist in Lektion 2/Ü6.1 zu finden, die den Lernenden aufzeigt, wie Wortschatz mittels Karteikärtchen effektiv erlernt werden kann: ein Beispielkärtchen, das die eben genannte Lernstrategie veranschaulicht, beinhaltet neben dem zu erlernenden Vokabel, das auf Englisch und Deutsch angeführt ist, einen deutschen und einen englischen Beispielsatz, der das neue Vokabel somit in einen Kontext bettet (Eurolingua Deutsch1: 18). Lektion 14 (Eurolingua Deutsch1: 90-97) mit dem Titel „*Sprache im Kurs*“ deutet anfänglich darauf hin, sich mit den Sprachen der Lernenden, die im Kurs verwendet werden, auseinanderzusetzen. Dies ist jedoch nicht der Fall: den Lernenden wird erklärt, wie zum Beispiel Unverständnis in Bezug auf den vermittelten Lernstoff im Unterricht ausgedrückt wird. Exemplar-

rische Äußerungen hierfür befähigen die Lernenden jedoch dazu, auch andere Sprachen in den Unterricht mit einzubringen: „*Was heißt das auf Spanisch/...?; Wie sagt man ... auf Deutsch?*“ (Eurolingua Deutsch1: 90). Kann der Lehrende vielleicht nicht auf eine solch spezifische Frage antworten, da die jeweilige Sprache nicht oder nur kaum beherrscht wird, können auch die Mitschüler beratend eingreifen.

Der Faktor *Motivation*

Die Motivation der Lernenden könnte einerseits durch die zahlreichen Lerntipps gesteigert werden, die das Lehrwerk präsentiert, da diese förderlich für den Prozess des autonomen Lernens sein können. Andererseits zeichnen sich zahlreiche Erklärungen im Lehrwerk durch eine sehr systematische Darstellungsweise aus, die den Lernenden die praktische Anwendung des neu Gelernten erleichtert (Eurolingua Deutsch1: u.a. 12; 20; 22; 83 usw.). Bedauerlicherweise macht sich das Lehrwerk die vorhandenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen der Lernenden nicht zunutze - intersprachliche Synergien werden somit nicht genützt.

Der Faktor *autonomes Lernen*

Wie bereits an mehreren Stellen angeführt, nimmt die Vermittlung beziehungsweise das Aufzeigen verschiedener Lernstrategien im Lehrwerk einen zentralen Stellenwert ein. Viele sprachliche Phänomene, sowohl grammatischer als auch pragmatischer Natur, werden durch graphische Darstellungen veranschaulicht. Diese Ausführungen können einerseits dazu dienen, die Lernenden zum autonomen Lernen zu befähigen und das Erledigen von Hausaufgaben, bzw. eigenständiges Lernen zu fördern. Ein Konzept, das sich durch das ganze Lehrwerk zieht, stellt das Modell der Valenzgrammatik dar (Eurolingua Deutsch1: u.a. 22-23; 92; 172-173). Um zum Beispiel die Satzstellung zu vermitteln, werden die einzelnen Satzteile nach einem im Lehrwerk einheitlichen Schema markiert: das Verb mit einem Kreis, dessen Ergänzungen mit Rechtecken. Diese sehr anschaulichen Darstellungen können den Lernenden auch beim eigenständigen Lernen behilflich sein und Schwierigkeiten oder Unsicherheiten gegebenenfalls beseitigen.

Die Faktoren *Alter & neuer Input*

Das vorliegende Lehrwerk wird von dessen Verfassern als Unterrichtsmaterial für Erwachsene bezeichnet, doch die im Lehrwerk behandelten Inhalte erweisen sich als sehr facettenreich und sprechen meiner Ansicht nach eine sehr breite Altersgruppe an. Die thematische Ausrichtung der einzelnen Lektionen stellt für den Anfängerunterricht ein sehr breites Spektrum dar: landeskundliche Aspekte zu Deutschland (Eurolingua Deutsch1: Einheit 5, S. 28-34), Kennenlerndialoge (Eurolingua Deutsch1: Einheit 8: 45-51), Freizeitaktivitäten (Eurolingua Deutsch1:

Einheit 9: 56-64) oder Sport (Eurolingua Deutsch1: Einheit 21: 170-177) stellen verschiedene Inhalte des Lehrwerks dar.

Die Berücksichtigung des Faktors Alter, der für das vorliegende Lehrwerk maßgeblich ist, erweist sich als problematisch: obwohl das Lehrwerk vorgibt für den Unterricht mit Erwachsenen konzipiert zu sein, hat es nicht die Ambitionen, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen der Benutzer zu berücksichtigen.

Der Faktor *interkulturelles Lernen*

Landeskundliche Informationen, die vom Lehrwerk bereitgestellt werden, sind gesondert gekennzeichnet, durch ein vertikales **INFO**, das dem jeweiligen Absatz vorangestellt wird. Die Beschreibungen landestypischer Aspekte stehen stets in Zusammenhang mit der Darstellung verschiedener inhaltlicher Aspekte. Lektion 9 beschäftigt sich zum Beispiel mit dem Thema „*Verabredungen und Einladungen*“ - in diesem Kontext werden die Lernenden zum Thema Pünktlichkeit im deutschsprachigen Raum, beziehungsweise über das richtige Vorgehen bei der Absage einer Einladung (Eurolingua Deutsch1: 64) aufgeklärt. Länderspezifische Informationen finden sich zum Beispiel in Lektion 22 – die Stadt Wien wird vorgestellt (Eurolingua Deutsch 1: 162).

Resümee

Da das Lehrwerk laut dessen Verfassern für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mit Erwachsenen konzipiert ist, wäre es äußerst wünschenswert auf vorangegangene Sprachlernerfahrungen Bezug zu nehmen und diese als den Lernprozess ökonomisierende Faktoren zu nutzen. Um dieser Forderung gerecht zu werden, könnte der in dieser Arbeit entwickelte Kriterienraster für die Konzeption von Lehrwerken für den Unterricht des Deutschen als Tertiärsprache herangezogen werden. In Ansätzen berücksichtigt das Lehrwerk das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, zum Beispiel durch die Präsentation zahlreicher Lerntipps und –strategien, die den Lernenden das autonome Lernen ermöglichen. Auch Lektion 2 mit dem Titel „*Wörter lernen und behalten*“ macht die Lernenden auf Internationalismen aufmerksam und zeigt, dass diese den Verstehensprozess maßgeblich erleichtern können. Dieser, in Hinblick auf die Tertiärsprachendidaktik sehr vielversprechende Ansatz, findet im weiteren Verlauf des Lehrwerks jedoch kaum mehr Berücksichtigung. Die Tatsache, dass die Lernenden an manchen Stellen die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache(n) in den Unterricht mit einzubringen, ist eine sehr begrüßenswerte, wobei sich diese Übungen meist auf reines Übersetzen aus dem Deutschen in die jeweilige Muttersprache bzw. umgekehrt beschränken. Diese Ausführungen würden meines Erachtens den Lernprozess effizienter gestalten, wenn die Lernenden die Möglichkeit hätten sich mit ihren Kollegen auszutau-

schen, beziehungsweise die Berücksichtigung der Muttersprache im Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht nicht nur auf die lexikalische Ebene beschränkt wäre, sondern auf den grammatischen Bereich ausgedehnt werden würde.

5. ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG der Analyseergebnisse sowie des Empfehlungskatalogs für die Lehrwerkskonzeption für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch

Prinzipiell kann festgehalten werden, dass die Kriterien, die ein Lehrwerk für den Tertiärsprachenunterricht erfüllen sollte, die einzelnen, spezifisch für dieses wissenschaftliche Feld entwickelten Analyseparameter berücksichtigen sollte, damit der Sprachlernprozess weitestgehend ökonomisiert werden kann. Funk (2001: 284) führt „[d]rei grundlegende Verfahren zur Ableitung von Lernzielen, Methoden und Inhalten von Lehrwerken“ an, wobei meiner Ansicht nach vor allem zwei Fragestellungen für die Konzeption von Lehrwerken eine tragende Rolle spielen: „Welche Erklärungen, Erkenntnisse und Konzepte liefern die Bezugswissenschaften zum Lehr-/ Lernprozess? Was ist praktisch umsetzbar und akzeptabel?“ „Wie können aus theoretischen Modellen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs funktionierende Praxiskonzepte abgeleitet werden?“

Genau diese beiden Fragen stellen meiner Ansicht nach die Basis für die Konzeption von Lehrwerken dar. Im Kontext der Tertiärsprachendidaktik liegen zahlreiche wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, zum Beispiel über die sprachliche Interaktion im Kopf der Lernenden, vor. Es ist unerlässlich, die vorliegenden Befunde bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zu berücksichtigen. Ob, und in welchem Ausmaß dies bei den im Vorangegangenen analysierten Lehrwerken auf die Realität zutrifft, wird im folgenden Abschnitt resümierend erläutert.

Die vorangegangene Analyse der vier ausgewählten Lehrwerke hat gezeigt, dass die Prämissen der Tertiärsprachendidaktik teilweise bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden. Für den Unterricht des Deutschen als zweite oder weitere Fremdsprache nach Englisch würden die Kopiervorlagen „Deutsch ist easy“ von Kursiša/Neuner (2006) dem in der vorliegenden Arbeit entwickelten Kriterienraster weitestgehend entsprechen. Die Möglichkeit, das Lehrwerk als sogenannten „Lernprozessbegleiter“ (Funk 2001: 291) zu betrachten, erachte ich im Konzept der Tertiärsprachendidaktik als eine sehr geeignete. Folgende Gründe sprechen dafür: die Lernenden hätten durch weniger starre Vorgaben durch das im Unterricht verwendete Lehrwerk die Möglichkeit ihre individuellen Fremdsprachenkenntnisse und Lernerfahrungen mit einzubringen und gegebenenfalls ihnen bereits vertraute methodisch-didaktische Vorgehensweisen beizubehalten. Neben dieser zentralen Forderung meinerseits wäre es weiters wünschenswert, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, aus verschiedenen thematischen Aspekten im Lehrwerk wählen zu können. Dies würde einerseits die Motivation der Lernenden steigern, die beim Erlernen einer Tertiärsprache oft nicht sehr

groß ist, vor allem wenn es sich um die deutsche Sprache handelt, da diese als sehr komplex und schwierig erachtet wird. Die Berücksichtigung dieser Forderung könnte möglicherweise dazu beitragen, die Lerner für die deutsche Sprache zu begeistern. Wird das eben genannte Plädoyer von Funk (2001: 291) in Bezug zu den Unterrichtsmaterialien „*Deutsch ist easy*“ gesetzt, eignen sich die darin enthaltenen Unterlagen sehr gut, um im Unterricht des Deutschen als L3 als Lernprozessbegleiter eingesetzt zu werden. Gegebenenfalls können die einzelnen Arbeitsblätter durch weitere Materialien, die vom Lehrenden im Unterricht ausgegeben werden, ergänzt werden, wobei dies meiner Meinung nach nicht gezwungenermaßen notwendig ist, da die Lernenden bereits mit dem fremdsprachlichen Unterrichtskontext vertraut sind. Eigenständiges Erarbeiten neuer Inhalte, das zum Beispiel in Kleingruppen geschehen kann, befähigt die Lernenden zu eigenständigem Denken und sprachlichem Handeln, das eine gute Vorbereitung auf lebenslanges (Sprachen-)Lernen darstellt.

Auch die Analyse der Lehrwerke „*Dimensionen1*“ und „*deutsch.com1*“ hat ergeben, dass diese die bereits vorhandenen fremdsprachlichen Kenntnisse und Lernerfahrungen berücksichtigen und der Rückgriff auf die englische Sprache einen zentralen Stellenwert in den Lehrwerken einnimmt, wodurch der Lernprozess maßgeblich ökonomisiert wird. Die wesentliche Aufgabe des Lehrwerks für den Tertiärsprachenunterricht besteht darin, den Lernern bewusst zu machen, dass bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse, sowie bereits gemachte Lern- und Kommunikationsstrategien das Erlernen einer weiteren Fremdsprache maßgeblich erleichtern können. Diese Tatsache trifft wiederum besonders für das Erlernen einer Fremdsprache zu, die typologisch verwandt ist mit einer bereits bekannten Sprache. Dies ist beim Englischen und Deutschen der Fall – vor allem aufgrund zahlreicher Ähnlichkeiten auf lexikalischer Ebene erleichtern Englischkenntnisse den Aufbau des deutschen Wortschatzes ungemein. Einen zentralen Aspekt stellen in diesem Kontext die zahlreichen Anglizismen dar, die Eingang in das Deutsche gefunden haben.

Diesen Forderungen kommen die drei Lehrwerke „*deutsch.com1*“, „*Deutsch ist easy*“ und „*Dimensionen1*“ definitiv nach, wobei der ein oder andere Parameter kleiner Änderungen bedürfte, um dem tertiärsprachlichen Faktorenkomplex vollkommen gerecht zu werden. Wo und wie das der Fall wäre, geht aus den genauen Lehrwerkanalysen des vorangegangenen Abschnitts der Arbeit hervor.

Das Lehrwerk „*Eurolingua Deutsch1*“ nimmt eine etwas gesonderte Position im Korpus der analysierten Unterrichtsmaterialien ein: wie die genau Analyse gezeigt hat, versucht das Lehrwerk zwar stellenweise die vorhandenen Lernerfahrungen

und Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden zu berücksichtigen, doch eine konsequente Umsetzung dieses Konzepts lässt sich im Verlauf des Lehrwerks nicht ausmachen. Es wäre wünschenswert, die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachendidaktik bei einer etwaigen Neuauflage des Lehrwerks zu berücksichtigen. Da „*Eurolingua Deutsch1*“ explizit für den Unterricht von Erwachsenen konzipiert ist, ist dies besonders wichtig. Aufgrund der Tatsache, dass die heutige Gesellschaft von Multikulturalismus und Mehrsprachigkeit maßgeblich determiniert ist, kann der fremdsprachliche Unterricht von Rückriffen bzw. der Berücksichtigung vorhandener Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen nur profitieren.

5.1 Verbannung des Lehrwerks in die „Rumpelkammer der Didaktik“²?

Funk (2004: 42) sieht in der Absage an die Verwendung von Lehrwerken im Unterricht die Gefahr, dass durch dem daraus entstehenden Handlungsspielraum „*unstrukturierte Lernprozesse, mangelnde Progression, Transparenz und Evaluation*“ resultieren könnten. Das Lehrwerk hat die Aufgabe, den Lehrenden bei seinen unterrichtlichen Zielsetzungen zu unterstützen (Funk 2004: 42). Meines Erachtens kommt dem Lehrwerk vor allem in Bezug auf die Lernenden selbst eine tragende Rolle zu, da es zum Beispiel unter anderem autonomes Lernen ermöglichen sollte, da die für den Unterricht einer Tertiärsprache zur Verfügung stehende Unterrichtszeit meist sehr begrenzt ist. Weitere Aspekte, denen ein Lehrwerk für diese spezielle Form des Sprachunterrichts gerecht werden sollte, stellen Verweise auf bereits vorhandene Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen dar, sowie Transfermöglichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen, um den Sprachlernprozess so ökonomisch wie möglich gestalten zu können. Somit sollte das Lehrwerk einerseits dem Lehrenden Hilfestellungen für diese besondere Form des Unterrichts geben, da zahlreiche Aspekte zu berücksichtigen sind, denen die Lehrerbildung kaum Rechnung trägt, sowie den Lernenden selbst. Aus diesem Grund sollte ein Lehrwerk einer *zweidimensionalen Ausrichtung* folgen und nicht nur entweder die Unterrichtenden, *oder* die Lernenden mit einbeziehen, sondern beide, denn beide Parteien sind aktive Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen und sollen durch die Verwendung des Lehrwerks im unterrichtlichen Kontext maßgeblich profitieren. Funk (2001: 288) verwendet den Terminus des „*Ankermediums*“ im Kontext des sich wandelnden Stellenwerts des Lehrwerks im Unterricht. Weiters fungiert das Lehrwerk im modernen Fremdsprachenunterricht als „*Lernprozessbegleiter*“ (Funk 2001: 291). Die im Folgenden genannten Forderungen, die bei der Konzeption von Lehrwerken für den Tertiärsprachenunterricht essentiell sind, zeigen, dass eine Abschaffung des Lehrwerks ein weitgehend widersinniges

² Formulierung übernommen aus Funk (2004: 42)

Postulat darstellt. Besonders für den Unterricht einer Tertiärsprache, deren Lernprozess unter anderem durch mangelnde Unterrichtszeit determiniert wird, spielt die Rolle des Lehrwerks als Lernprozessbegleiters eine zentrale Rolle. Der Lernende soll vom Lehrwerk in seinem Lernprozess, der maßgeblich durch autonomes Lernen geprägt ist, unterstützt und begleitet werden, weshalb ich die Interpretation des Lehrwerks als einen den Lernprozess begleitenden Parameter als essentiell betrachte.

5.2 Empfehlungskatalog für die Konzeption von Lehrwerken für den Deutsch als Tertiärsprachen-Unterricht

Zahlreiche Anforderung, denen ein Lehrwerk für den Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht gerecht werden muss, wurden im Verlauf der vorliegenden Arbeit bereits genannt. Maden (o.J.: 6) fasst die Anforderungen an ein Lehrwerk für den Tertiärsprachenunterricht folgendermaßen zusammen:

Solche L3-Lehrwerke sollten den bewussten Vergleich zur 1. Fremdsprache und den Transfer von deklarativem und prozeduralem Wissen insbesondere in den Bereichen Wortschatz, grammatische Strukturen, landeskundliche Phänomene, Aussprache und Rechtschreibung anstreben. Die Aktivierung des vorhandenen Lernpotentials und bewusstes Lernen sollten Vorrang haben, Transfermöglichkeiten und Interferenzgefahren sollten systematisch aufgezeigt werden.

Im Folgenden sollen diese essentiellen Parameter, die ein Forderungspaket für die Unterrichtskonzeption bilden, zusammenfassend dargestellt werden:

Welche Aspekte bei folgenden Parametern

- *Sprachenvielfalt*
- *Language Awareness*
- *Vermittlung von Lernstrategien*
- *Sprachvergleich*
- *Berücksichtigung von Internationalismen und Anglizismen*
- *Englisch als Brückensprache*
- *Motivation*
- *Übersetzung im Tertiärsprachenunterricht*

berücksichtigt werden müssen, wurde bereits in Kapitel 4.1, sehr ausführlich dargestellt. Neben der Berücksichtigung des tertiärsprachlichen Faktorenkomplexes stellen zweisprachige Wortlisten, die dem im Unterricht verwendeten Lehrwerk beigelegt werden, einen essentiellen Aspekt dar, der den Lernprozess maßgeblich erleichtern kann. Im Idealfall wären diese Vokabellisten nicht nur zweisprachig

(Englisch-Deutsch), sondern würden auch die Muttersprache der Lernenden aufgreifen. Somit würden die zu erlernenden deutschen Begriffe auf Englisch und in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden zugänglich sein. Eine solche Vokabelübersicht würde maßgeblich dazu beitragen, das oft mühsame Nachschlagen in Wörterbüchern einzuschränken, wobei dies natürlich während des Lernprozesses nicht komplett ausgeblendet werden darf, da zum Beispiel das autonome Lernen unter anderem ohne den richtigen Umgang mit Wörterbüchern maßgeblich erschwert wird. In Hinblick auf den Aspekt des Sprachvergleichs, der im Tertiärsprachenunterricht eine essentielle Rolle einnimmt, muss berücksichtigt werden, dass das zu erlernende Deutsche nicht nur mit dem Englischen kontrastiert wird, sondern auch die Muttersprache einen wesentlichen Bezugspunkt im Lernprozess darstellt. Bei Vergleichen zwischen dem Deutschen und dem Englischen auf lexikalischer Ebene müssen den Lernenden die orthographischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bewusst gemacht werden, da dieser Bereich, wie die Untersuchung Klemas (2006) gezeigt hat, eine Fehlerquelle darstellt. Weiters sollte die Aussprache von Wörtern, die im Englischen bzw. Deutschen nahezu gleich ist, gesondert geschult werden, da eine orthographische Ähnlichkeit kein Indiz für eine ähnliche Aussprache darstellt. In diesem Kontext muss stets betont werden, dass die Tertiärsprachendidaktik unter keinen Umständen auf einen reinen Sprachvergleich reduziert werden darf, sondern zahlreiche weitere Faktoren diese Form des Unterrichts determinieren. Um noch einmal den Aspekt des Lehrwerks als Sprachlernprozessbegleiter aufzugreifen, muss in diesem Kontext betont werden, dass eigenständiges Lernen nicht nur außerhalb des unterrichtlichen Kontexts eine essentielle Rolle spielen sollte, sondern auch im konkreten Sprachunterricht, der von einer Lehrperson begleitet wird. Verschiedene Strategien zum erfahrungsbasierten, eigenständigen Lernen, sollten durch den Unterricht vermittelt werden, um die Lernenden auf ein lebenslanges (auch autonomes) Lernen vorzubereiten und ihnen das dafür notwendige Handwerkszeug zu vermitteln. Folgt man dem Plädoyer, den Unterricht nicht durch den Einsatz eines Lehrwerks komplett zu determinieren und zu steuern, stellt sich die Frage, welcher Stellenwert der Lehrperson im Unterricht zukommt und in welcher Beziehung diese zum Lehrwerk steht. Ein weiterer zentraler Aspekt, der im Folgenden abschließend diskutiert werden soll, stellt sich die Frage, inwieweit regionale Lehrwerke für diesen Unterrichtskontext von Relevanz sind. Kleppin (1990: 89-90) merkt zur Lehrwerkskonzeption für den Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht Folgendes an:

Da regionalisierte Lehrwerke aus kommerziellen Gründen wohl kaum realisierbar sind, bestünde die Möglichkeit, Lehrwerke für Deutsch insbesondere als zweite Fremdsprache für den europäischen und näherliegende kulturelle Kontexte sowie für weiter entfernte kulturelle Kontexte zu erstellen. Für den europäischen Kontext könnte sich das Lehrbuch [...] einerseits auf einige

wichtige Alltagssituationen beschränken, andererseits aber auch viele Anregungen enthalten [...], wie man an bestimmte notwendige Informationen herankommt [...], wie man im Zielland selbst weiterlernen kann.

Diese Feststellung bringt weitere Herausforderungen für die Lehrwerksautoren mit sich. Die Forderung, dass die inhaltlichen Aspekte in einem Lehrwerk, das zur Vermittlung einer Tertiärsprache zum Einsatz kommt, anders gestaltet werden müssen, nimmt somit noch einmal weitgreifendere Dimensionen an. Der Inhalt der Unterrichtsmaterialien ist somit nicht nur an das Alter der Lernenden anzupassen, sondern auch an den Vermittlungskontext des Deutschen hinsichtlich seiner geographischen Spezifika. Deutschlernende, die zum Beispiel im asiatischen oder afrikanischen Raum leben, werden wahrscheinlich kaum Kontakt zu deutschen Muttersprachlern haben. Dies liegt unter anderem daran, dass das Deutsche nicht den Status einer lingua franca hat (Kleppin 1990: 89). „Viele der in deutschen Lehrwerken vorkommenden Situationen sind in vielen Ländern einfach nicht verwendbar, sei es aus moralischen Gründen oder auch, weil die Lerner nie in die so geübte Situation kommen werden.“ (Kleppin 1990: 89)

Diese Ausführungen zeigen, dass noch viel zu tun bleibt, um ein ideales Lehrwerk, das jegliche in der Arbeit genannten Faktoren berücksichtigt, zu konzipieren.

5.3 Die Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lehrwerk im Unterricht

Den Ansatz Funks (2001: 291), das Lehrwerk als ein den Sprachunterricht begleitendes Medium anzusehen, erachte ich, wie bereits dargestellt, als einen für den Tertiärsprachenunterricht sehr passenden. Diese Auffassung sollte auch auf die Lehrperson selbst zutreffen, da sie Lernende unterrichtet, die sich nicht mehr im Kindesalter befinden und sowohl über ein großes sprachliches, als auch weltliches Wissen verfügen und bereits (fremdsprachliche) Lernerfahrungen gesammelt haben. Die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Faktoren, die ein Lehrwerk für den Unterricht einer L3 berücksichtigen soll, müssen auch der Lehrperson bewusst sein und von ihr umgesetzt werden. Wie die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Lehrwerkanalyse zeigt, berücksichtigt kein existentes Lehrwerk all diese Faktoren zu 100%. Um dies zu kompensieren kommt der Lehrperson eine essenzielle Rolle im Unterricht zu. Wie mit den einzelnen Parametern im unterrichtlichen Kontext umgegangen werden kann, wird im Folgenden aufgezeigt: die *Sprachenvielfalt* der Lernenden kann durch die Lehrperson auf sehr vielfältige Weise thematisiert werden. Hierfür würde sich zum Beispiel die visuelle Darstellung der Sprachen, die von den Lernenden mitgebracht werden, eignen. Eine sehr schöne Möglichkeit hierfür ist z.B. bei Krumm (2001) zu finden. In menschliche Silhouet-

ten können die Lernenden ihr sprachliches „Innenleben“ visuell zum Ausdruck bringen. Dieser Aspekt kann mit dem Faktor des „*Sprachvergleichs*“ in Verbindung gebracht werden: die Lernenden könnten zum Beispiel verschiedene grammatische Phänomene oder lexikalische Elemente ihrer Muttersprache mit denen des Deutschen vergleichen. Durch diese Vorgehensweise wird sowohl die Funktionsweise der deutschen Sprache verdeutlicht und die Sprachbiographien der Lernenden finden Eingang in den Unterricht. Der Faktor „*Language Awareness*“ wird durch metasprachliche Kommunikation *über* verschiedene Aspekte des Deutschen bzw. anderer Sprachen berücksichtigt. In diesem Zusammenhang bietet sich für die Lernenden weiters die Möglichkeit, ihre individuellen Lernstrategien zu thematisieren. Indem sie bewusst über verschiedene Vorgänge, die sich auf sprachlicher Ebene vollziehen, nachdenken, sowie Strategien, die sie zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Herausforderungen anwenden, reflektieren sie ihr eigenes Lern- und Kommunikationsverhalten. Erkenntnisse darüber tragen maßgeblich dazu bei, den Lernprozess so effizient wie möglich zu gestalten, da durch den Austausch mit anderen Lernenden die eigenen Lernvorgänge bewusst gemacht werden und gegebenenfalls verändert und somit verbessert werden können. Sofern das sprachliche Niveau der Lernenden hoch genug ist, um diese Gespräche ohne größere Probleme führen zu können, sollte die Lehrperson die Möglichkeit dazu geben, ohne diese Abläufe maßgeblich zu steuern und die Lernenden eigenständig reflektieren zu lassen. Andernfalls sollten die Lernenden die Möglichkeit haben, das Englische als Brückensprache zu verwenden. Die Berücksichtigung von, bzw. die effiziente Arbeit mit Internationalismen und Anglizismen im Unterricht bedarf stellenweise einer sehr differenzierten Umgangsweise: wie Hufeisen (1994: 39-40) anmerkt, muss beim Rückgriff auf Wörter, die im Englischen bzw. Deutschen ähnlich sind, berücksichtigt werden, dass die Lernenden diese Lexeme nicht immer in Bezug zu einander setzen können. Ein Wort zu lesen oder zu hören macht einen enormen Unterschied aus. Auf diese Tatsache sollte der Unterrichtende ebenfalls Rücksicht nehmen und die Lernenden für diesen Sachverhalt sensibilisieren. Auch wenn das Lehrwerk nicht konkret vorschreibt, wann und wie das Englische als Brückensprache im Unterricht angewandt werden kann/soll, sollte der Lehrende je nach Unterrichtssituation entscheiden, ob die Verwendung der deutschen Sprache z.B. für die Erklärung eines neuen Grammatikkapitels sinnvoll ist oder eher Verwirrung stiftet. Diese Frage wird sich vor allem im Anfängerunterricht öfters stellen, wobei für diesen Sachverhalt keine pauschalen Vorschläge gemacht werden können, da der individuelle unterrichtliche Kontext hierfür ausschlaggebend ist. Ein Lehrwerk so zu konzipieren, das durch gewisse Aspekte zum Lernen motiviert, erweist sich meines Erachtens als äußerst schwierige Aufgabe. Aufgrund dieser Tatsache kommt auch hier der Lehrperson eine Schlüsselrolle zu, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert

sind. Das richtige Maß an Input, die Kenntnis über die Fähigkeiten der Lernenden und die Abschätzung, welche Aufgaben man den Lernenden zumuten kann, sind zentrale Fragen, die sich ein Lehrender stellen sollte, um die Motivation der Lernenden zu optimieren. Ein Beispiel, das verdeutlicht, wie der Lehrende z.B. mit Übersetzungen im L3-Unterricht umgehen sollte, sei im Folgenden angeführt: Lindemann (2000: 64-65) plädiert für *„ein Eingehen auf alle von den Unterrichtsteilnehmern erwogenen Übersetzungslösungen [...] [d]enn statt den Lerner alleine zu lassen mit seinen frustrierenden Übersetzungserlebnissen, muß der Übersetzungsunterricht Raum geben zum Erfahrungsaustausch über sowohl positive als auch negative Übersetzungserfahrungen.“* Nicht das Resultat der Übersetzung sollte den wichtigsten Stellenwert im Übersetzungsunterricht haben, sondern die verschiedenen Möglichkeiten, die zu einer adäquaten Übersetzung führen, sollen im Unterricht thematisiert werden.

Wie diese Ausführungen zeigen, kommt sowohl dem Lehrwerk, als auch der Lehrperson im Unterricht eine zentrale Rolle zu, um dem tertiärsprachlichen Faktorenkomplex gerecht zu werden. Auch wenn die im Unterricht verwendeten Lehrmaterialien den tertiärsprachlichen Faktorenkomplex berücksichtigen, kann dieser erst durch eine korrekte Umsetzung seitens der Lehrenden voll zum Tragen kommen und die Vermittlung einer L3 maßgeblich positiv beeinflussen.

6. CONCLUSIO

Ausgehend von einer sprachpolitischen Perspektive, die unter anderem für die Erziehung einer mehrsprachigen und somit auch multikulturellen Gesellschaft plädiert, spielt die Entwicklung eines an diese Forderung angepassten Unterrichts eine zentrale Rolle. Diesen Aspekten nimmt sich die Disziplin der Tertiärsprachendidaktik an, die, wie die vorliegende Arbeit zeigt, bemerkenswerte Erkenntnisse über verschiedene Aspekte des Erlernens und der Vermittlung einer zweiten oder weiteren Fremdsprache gewinnen konnte. Diese Ergebnisse tragen, wenn sie sowohl von dem im Unterricht verwendeten Lehrwerk, als auch von der Lehrperson berücksichtigt werden, zu einer maßgeblichen Ökonomisierung des Lernprozesses bei. Die Lehrwerkanalyse der vorliegenden Arbeit hat gezeigt, dass die grundlegenden Vermittlungsaspekte des Deutschen als zweiter, nach Englisch als erster Fremdsprache, in den Unterrichtsmaterialien teilweise berücksichtigt werden, wobei an manchen Stellen den wissenschaftlichen Erkenntnisse der DaFnE-Didaktik idalerweise weitaus mehr Rechnung getragen werden könnte, als dies zum jetzigen Zeitpunkt der Fall ist. Die Berücksichtigung dieses Aspekts allein ist jedoch für die Konzeption eines effizienten L3-Unterrichts nicht genug – die Ausführungen des vorangegangenen Kapitels verdeutlichen, dass auch der Lehrperson bei der Umsetzung der didaktisch-methodischen Parameter eines L3-Unterrichts, der sich maßgeblich von der Vermittlungssituation einer L2 unterscheidet, eine essentielle Rolle zukommt. Besonders im schulischen Kontext könnte eine adäquate Konzeption des Curriculums einer „*additiven Mehrsprachigkeit*“ entgegenwirken. Die Lehrenden müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass ein separiertes Unterrichten der einzelnen Gegenstände nicht zielführend sein kann. Zumindest die Fächer, die eine (Fremd-) Sprache vermitteln, sollten insofern interagieren, als dass die Lehrenden wenigstens über das methodische Vorgehen und die vermittelten Lerninhalte der Kollegen Bescheid wissen, um darauf gegebenenfalls Bezug nehmen zu können. Diese sehr facettenreichen und zum Teil komplexen Forderungen verdeutlichen, welche Herausforderungen die effiziente Vermittlung einer zweiten oder weiteren Fremdsprache in sich birgt. Die vorliegende Arbeit soll einen kleinen Beitrag im Kontext der DaFnE-Didaktik leisten und bewusst machen, welche Parameter vor allem bei der Konzeption von Lehrwerken für diese spezielle Lern- bzw. Vermittlungssituation berücksichtigt werden müssen. Der eigens entwickelte tertiärsprachliche Faktorenkomplex, der ein prototypisches Analyseraster für Lehrwerke, die Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch vermitteln, bereithält, nimmt einen zentralen Stellenwert in der vorliegenden Arbeit ein. Die stetige Entwicklung von Lehrmaterialien, welche die Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik aufgreifen, muss unbedingt weiter verfolgt werden.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit leisten einen kleinen Beitrag zur Erziehung der Gesellschaft zu einer mehrsprachigen und helfen, die Krankheit der Einsprachigkeit zu heilen (u.a. Krumm 2001a). Bereits Wilhelm von Humboldt erkannte vor mehr als 200 Jahren, dass „*Sprachen als Schlüssel zur Welt*“ einem Menschen Tür und Tor öffnen.

7. QUELLENVERZEICHNIS

7.1 Analyisierte Lehrwerke

Funk, Hermann/**Koenig**, Michael (2005): Eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen.

Jenkins, Eva-Maria/**Fischer**, Roland/**Hirschfeld**, Ursula/**Hirtenlehner**, Maria/**Clalüna**, Monika (2002): Dimensionen. Lernstationen 1. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Jenkins, Eva-Maria/**Fischer**, Roland/**Hirschfeld**, Ursula/**Hirtenlehner**, Maria/**Clalüna**, Monika (2002): Dimensionen. Magazin 1. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Jenkins, Eva-Maria/**Clalüna**, Monika/**Hirschfeld**, Ursula/**Krumm**, Hans-Jürgen (2003): Dimensionen. Unterrichtsbegleitung. Lernpaket 1. Magazin und Lernstationen 1. Ismaning: Hueber.

Kursiša, Anta/**Neuner**, Gerhard (2006): Deutsch ist easy. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber.

Kursiša, Anta/**Pilypaityte**, Lina/**Szakály**, Erna/**Vicente**, Sara/**Neuner**, Gerhard (Hg.) (2009): Deutsch.com 01. Kursbuch. Ismaning: Hueber.

Kursiša, Anta/**Pilypaityte**, Lina/**Szakály**, Erna/**Vicente**, Sara/**Neuner**, Gerhard (Hg.) (2009): deutsch.com 01. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber.

7.2 Sekundärliteratur

Ammon, Ulrich (2003): The International Standing of the German Language. In: Wannagat, Ulrich/Gerbig, Jürgen/Bucher, Stefan (Hg.): Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven. Arbeiten zur Angewandten Linguistik. Hg. v. Hans-R. Fluck. Band 2. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard/**Christ**, Herbert/**Krumm**, Hans-Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. UTB 8043.

Bausch, Karl-Richard/**Helbig**, Beate (2007): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (2007) (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: UTB, S. 459-470.

Bausch, Karl-Richard/**Heid**, Manfred (Hg.) (1990): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 32) Bochum: Brockmeyer.

Bönzli, Werner (2009): Die neue Rolle des Lehrwerks. AkDaF Rundbrief 59. S. 7-13. [[HTTP://WWW.AKDAF.CH/HTML/RUNDBRIEF/RBPDFS/59_ROLLE_LEHRWERK.PDF](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/59_rolle_lehrwerk.pdf), 3.6.2010]

Broda, Pawel (2004): Das Bild der deutschsprachigen Länder in DaF-Lehrwerken - Eine Untersuchung polnischer Lehrwerke. Dipl.Arb. TU Dresden.

Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke. UTB 1505.

Cauquil, Gérard (1990): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/Heid, Manfred (Hg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 32) Bochum: Brockmeyer, S. 39-43.

Cenoz, Jasone (2001): The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (Hg.) (2001): Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives. Bilingual education and bilingualism 31. Hg. von Colin Baker und Nancy H. Hornberger. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters, S. 8-20.

Cenoz, Jasone/**Hufeisen**, Britta/ **Jessner**, Ulrike (Hg.) (2001): Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives. Bilingual education and bilingualism 31. Hg. von Colin Baker und Nancy H. Hornberger. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Clahsen, Harald/**Meisel**, Jürgen M./**Pienemann**, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr (Tübingen Beiträge zur Linguistik A: Language Development 3).

Corder, Pit S. (1992): A Role for the Mother Tongue. In: Gass, Susan M./Selinker, Larry (1992) (Hg.): Language Transfer in Language Learning. Language Acquisition & Language Disorders 5. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 18-31.

Dentler, Siegrid/**Hufeisen**, Britta/**Lindemann**, Beate (Hg.) (2000): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Narr.

Dentler, Siegrid (2000): Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg! In: Dentler, Siegrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Narr, S. 77-97.

Doyé, Peter (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph/Picaper, Ilse (Hg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Giessner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hg. von Lothar Bredella, Herbert Christ, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler. Tübingen: Narr. S. 32-48.

Duhamel, Roland (1990): Deutsch als Fremdsprache aus belgischer Sicht: Schwerpunkt: Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/Heid, Manfred (Hg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 32) Bochum: Brockmeyer 1990, S. 45-53.

Dulay, Heide C./**Burt**, Marina (1973): Should we teach children syntax? In: Language Learning 23, 245-258.

Durrell, Martin (2003): Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien. In: Stickel, Gerhard (Hg.): Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2002. Berlin/New York: de Gruyter. S. 239-255.

Ellis, Rod (1985): Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Ernst, Peter (2005): Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien: WUV.

Europäische Kommission (Mehrsprachigkeit) (2008): Sprachen lehren. Motivation. [[HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/LANGUAGES/LANGUAGE-TEACHING/DOC68_DE.HTM](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc68_de.htm), 28.6.2010]

Europäische Kommission (Allgemeine und beruflich Bildung) (2010): Das Programm für lebenslanges Lernen: Bildungschancen für alle. [[HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/LIFELONG-LEARNING-PROGRAMME/DOC78_DE.HTM](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm), 5.5.2010]

Eurydice (2008): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Veröffentlicht durch die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P9 Eurydice).

[[HTTP://EACEA.EC.EUROPA.EU/EDUCATION/EURYDICE/DOCUMENTS/KEY_DATA_SERIES/095DE.PDF](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095de.pdf), 28.4.2010]

Felix, Sascha W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb. München: Fink.

Fries, Charles C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Funk, Hermann (2001): *Das Ende ist nah!* Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik-Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicum, S. 279-293.

ders. (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3/04. S. 41-47. [[HTTP://WWW.BABYLONIA-TI.CH/BABY304/PDF/FUNK.PDF](http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/FUNK.PDF), 3.6.2010]

Gass, Susan M./Selinker, Larry (1992) (Hg.): *Language Transfer in Language Learning. Language Acquisition & Language Disorders* 5. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 1-18.

Gnutzmann, Claus (2007): *Language Awareness Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: UTB, S. 335-339.

Goethe Institut (2009): *Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache?* Dagmar Giersberg im Gespräch mit Hans-Jürgen Krumm. [[HTTP://WWW.GOETHE.DE/GES/SPA/DOS/DAF/UNT/DE4568512.HTM](http://www.goethe.de/GES/SPA/DOS/DAF/UNT/DE4568512.HTM), 30.4.2010]

Goethe-Verlag (o.J.): *Learn English-Lern Deutsch. Sprachlernposter*. [[HTTP://WWW.GOETHE-VERLAG.COM/POSTER/](http://www.goethe-verlag.com/poster/), 4.6.2010]

Gogolin, Ingrid (2003): *Sprachenvielfalt-Ein verschenkter Reichtum*. In: *Taгungsdokumentation: Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - Voraussetzung für Integration*, Tagung 21.-22. März 2002 in Potsdam. [[HTTP://WWW.MIGRATION-ONLINE.DE/BEITRAG._AWQ9MTUWNA_.HTML](http://www.migration-online.de/beitrag._AWQ9MTUWNA_.HTML), 26.6.2010]

Grubich, Alexander (2008): *Das Bild Österreichs in Kroatien: Eine Lehrwerk-, Medien- und Fragebogenanalyse*. Diss. Wien.

Hammarberg, Björn (2001): *Roles of L1 and L2 in L2 Production and Acquisition*. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives. Bilingual education and bilingualism* 31. Hg. von Colin Baker und Nancy H. Hornberger. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters, S. 21-41.

Heine, Lena: *Der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen. Ergebnisse einer empirischen Studie*. Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Fryske Akademy, 13-15 September 2001.

[[HTTP://WWW.HOME.UNI-OSNABRUECK.DE/LHEINE/RESSOURCEN/HEINE.PDF](http://www.home.uni-osnabrueck.de/lheine/ressourcen/heine.pdf), 16.4.2010]

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2007): *Zweitspracherwerbsforschung*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: UTB, S. 38-43.

Hernig, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Studienbücher zur Linguistik. Band 5. Hg. v. Peter Schlobinski. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hueber-Verlag (2008): Näher dran! deutsch.com. Das Lehrwerk, das ankommt. Näher an den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung. Interview mit Prof. Dr. Gerhard Neuner.
[[HTTP://WWW.HUEBER.DE/SIXCMS/MEDIA.PHP/36/MAGAZIN%20DEUTSCH.COM.PDF](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/MAGAZIN%20DEUTSCH.COM.PDF), 20.6.2010]

Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt [u.a.]: Lang. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik; Bd. 95.)

dies. (1993): Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: IRAL Vol. XXXI/3, 1993, S. 242-256.

dies. (1994): Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett. Kleine Reihe Deutsch als Fremdsprache. Hg. von Gerhard Neuner.

dies. (1998): L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, S. 169-184.

dies. (2001): Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache – brauchen wir dafür eigene Lehrwerke? In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hg.) (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik-Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicum, S. 312-323.

dies. (2001a): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. S. 648-653.

dies. (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7-11.

dies. (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, S. 19-23.

dies. (2006): *DaFnE*, *EuroComGerm*, *EaG* – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Tübingen: Narr, S. 111-122.

Hufeisen, Britta/**Neuner**, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hufeisen, Britta/**Marx**, Nicole (Hg.) (2007): *EuroComGerm* – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Reihe EuroComGerm. Hg. von Berthele, Ra-

phael/Colliander, Peter/Doetjes, Gerke/Duke, Janet/Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline/Marx, Nicole/Möller, Robert/Zeevart, Ludger. Band 1. Editiones Euro-Com, hg. von Klein, Horst-Günter/Meißner, Franz-Joseph/Stegmann, Tilbert Didac/Zybatow, Lew.

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A. Innsbruck: STUDIENVerlag, S. 182-193.

Kast, Bernd/**Neuner**, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Berlin [u.a.]: Langenscheidt. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis hg. von G. Neuner.

Kärchner-Ober, Renate (2009): The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenburg. (= Tertiärsprachen-Drei-und-Mehrsprachigkeit, Bd. 9).

Kleppin, Karin (1990): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/Heid, Manfred (Hg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: Brockmeyer.

Klema, Barbara (2006): Und sie vergleichen doch. Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache. In: Info DaF 33/4, S. 344-352.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel. [[HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/POLICIES/LANG/DOC/COM596_DE.PDF](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf), 28.6.2010]

Königs, Frank G. (1995): Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich? In: Fremdsprachen lehren und lernen 24, S. 11-24.

ders. (2007): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. UTB 8043. S. 435-439.

Krumm, Hans-Jürgen (1990): Die Nutzung vorergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/Heid, Manfred (Hg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: Brockmeyer, S. 93-104.

ders. (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Berlin [u.a.]: Langenscheidt. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis hg. von G. Neuner, S. 100-105.

ders. (2001a): Einsprachigkeit ist heilbar - auf der Suche nach Wegen zur sprachlichen Vielfalt Plenarvortrag anlässlich der Eröffnungskonferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen in Österreich.

[[HTTP://WWW.OESZ.AT/ARCHIV/SPRACHEN/DOWNLOAD/KRUMM2.PDF](http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/krumm2.pdf), 23.06.2010]

ders. (2001): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Eviva: Wien 2001.

ders. (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 35-49.

Kuhberg, Heinz (1987): Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit den Ausgangssprachen Türkisch und Polnisch - eine Longitudinaluntersuchung. Frankfurt am Main: Lang.

ders. (1990): Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastivlinguistischer Gesichtspunkte. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern 15/1, S. 25-43.

ders. (2001): Zweitsprachenerwerb als präterminierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. S. 654-663.

Lado, Robert (1957): Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lazarescu, Ioan (1998): Das Österreich-Bild in den rumänischen DaF(=Deutsch als Fremdsprache)-Lehrwerken zwischen Klischee und Realität. In: Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 1998/6.
[[HTTP://WWW.INST.AT/TRANS/6NR/ILAZARES.HTM](http://www.inst.at/trans/6Nr/ilazares.htm), 5.5.2010]

Lesław, Tobiasz (2008): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken. In: Info DaF 35/5, S. 453-466.

Limbach, Jutta (2006) (Hg.): „Ausgewanderte Wörter“. Eine Auswahl der interessantesten Beiträge zur internationalen Ausschreibung "Ausgewanderte Wörter". Ismaning: Hueber.

dies. (2008) (Hg.): „Eingewanderte Wörter“. Eine Auswahl der schönsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb "Wörter mit Migrationshintergrund - das beste eingewanderte Wort". Ismaning: Hueber.

Lindemann, Beate (2000): „Da fällt mir immer zuerst ein englisches Wort ein.“ Zum Einfluß der ersten Fremdsprache beim Übersetzen ins Deutsche. S. 57-67. In: Dentler, Siegrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Narr.

Lutjeharms, Madeline (1999): Tertiärsprachen und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 20/1999, S. 7-14.

Maden, Sevinç Sakarya (2005): Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (2). [[HTTP://WWW.UALBERTA.CA/~GERMAN/EJOURNAL/MADEN1.HTM](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/maden1.htm), 27.6.2010]

Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? - Sprachlernmodelle in neueren DaF-Lehrwerken - am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 19-25.

Meißner, Franz-Joseph (o.J.): Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Universität Gießen (Allemagne). [[HTTP://WWW.FERNUNI-HAGEN.DE/SPRACHEN/KONGRESS/ABSTRACTS/MEISSNERDE.PDF](http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress/abstracts/meissnerde.pdf), 3.5.2010]

ders. (1999): Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 146-157.

Merkelbach, Chris (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, S. 541-548.

Mißler, Bettina (2000): Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning Strategies. In: Dentler, Siegrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Narr. S. 7-21.

Netzwerk Deutsch (2010): Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt. Berlin/Bonn/Köln/München.

Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13-34.

ders. (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen-Dimensionen-Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. [[HTTP://WWW.HUEBER.DE/SIXCMS/MEDIA.PHP/36/NEUNER-MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK.PDF](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/NEUNER-MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK.PDF), 20.6.2010]

Piller, Barbara: "Der Angel gibt Kuss zu der Frau": Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Wien. Dipl. 1999.

Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 85-103.

Rieger, Caroline L.: Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“. In: Fremdsprache Deutsch 1,31/04, S. 12-14.

Rost-Roth, Martina (2003): Förderung interkultureller Kompetenz im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 51-84.

Spillner, Bernd (2007): Angewandte Linguistik. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. UTB 8043, S. 31-37.

StADaF (2000): Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000. Berlin/Bonn/Köln/München (2003). [[HTTP://WWW.GOETHE.DE/MMO/PRIV/60112-STANDARD.PDF](http://www.goethe.de/MMO/PRIV/60112-STANDARD.PDF), 27.6.2010]

StADaF (2000): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. Berlin/Bonn/Köln/München (2005-2006). [[HTTP://WWW.GOETHE.DE/MMO/PRIV/1459127-STANDARD.PDF](http://www.goethe.de/MMO/PRIV/1459127-STANDARD.PDF), 27.6.2010]

Stedje, Astrid (1976): Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. In: Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. 1/1976, S. 15-21.

dies. (2003): Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde. München: Fink (UTB 1499).

Stutterheim, Christiane v. (1986): Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter. Berlin: De Gruyter.

Tettenhammer, Christine (o.J): Lernen auf Sparflamme – Lernen mit Internationalismen. [[HTTP://WWW.SPRACHENLERNEN24-BLOG.DE/TIPPS-ZUM-SPRACHENLERNEN-INTERNATIONALISMEN/](http://www.sprachenlernen24-blog.de/tipps-zum-sprachenlernen-internationalismen/), 22.5.2010]

Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: UTB 52007, S. 331-335.

Vogel, Thomas (1992): `Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg`. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. In: Zielsprache Deutsch 23. Jahrgang, 1/92, S. 95-99.

Welge, Pieter K.G. (1987): Deutsch nach Englisch. Deutsch als Dritte Sprache. In: Ehlers, Swantje/Kracher, Günther L. (Hg.): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik. Hg. von Bernd-Dietrich Müller und Gerhard Neuner. Band 6. München: Iudicum.

Winters-Ohle, Elmar/**Seipp**, Bettina (2001): Deutsch nach Englisch. Eine Fragebogen-Untersuchung zum subjektiv wahrgenommenen Einfluss von Englisch-Kenntnissen auf das Lernen von Deutsch als (zweiter) Fremdsprache bei Schülern und Studenten. Sprachenzentrum & Zentrum für Lehrerbildung Universität Dortmund (als Projektpartner)³.

Wode, Henning (1980): Phonology in L2 acquisition. In: Sascha W. Felix (Hg.): Second Language Development: Trends and Issues. Tübingen, S. 123-136.

ders. (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning.

³ Dieses unveröffentlichte Studie wurde mit von Frau Dr. Seipp netterweise zur Verfügung gestellt und entstand im Zuge des SOKRATES-Programm LINGUA Aktion D. Erste und zweite Fremdsprache Deutsch in MOE (Beispiel Ungarn).

8. ANHANG

8.1 Lebenslauf

Persönliche Daten

Anja Habel

am 17.03.1988 in Linz/Oberösterreich geboren

Staatsbürgerschaft: Österreich

Vater: Günther Habel, kaufm. Angestellter

Mutter: Klaudia Habel, geb. Bauernfeind, Bankangestellte

Ausbildungsweg und Schule

1994-1998 Volksschule Europaschule

1998-2002 BG/WRG Körnerstraße

2002-2006 ORG der Diözese Linz Stifterstraße

Matura mit gutem Erfolg absolviert

2006 Studienbeginn der Germanistik mit zusätzlichem Modul Deutsch als Fremdsprache

2007 zusätzlicher Studienbeginn der Linguistik

Berufliche Erfahrungen

2004 4-wöchiges Praktikum Arbeiterkammer OÖ

2005 4-wöchiges Praktikum bei KPMG Wirtschaftsprüfungs- und Steuerberatungsfirma

2006 4-wöchiges Praktikum bei KPMG Wirtschaftsprüfungs- und Steuerberatungsfirma

2007 4-wöchiges Praktikum in der Presseabteilung des Landes OÖ

Juni 2008 einwöchiges Unterrichtspraktikum in Aszód/Budapest im Rahmen des PS Projektunterricht am Institut für Germanistik der Universität Wien

seit September 2008: Nachhilfelehrerin für Deutsch bei der Schülerhilfe Wien

2009 4-wöchiges Praktikum in der Energie AG, Abteilung Konzernkommunikation
SS 2009 20-stündiges Hospitations- und Unterrichtspraktikum am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten im Rahmen des PS Methodik am Institut für Germanistik der Universität Wien

SS2010 Durchführung einer Fragebogenstudie am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten zum Thema „*Sprachenlernen im Internet - Verwendung von bilingualen Online Wörterbüchern*“ im Rahmen des BA-Seminar zur Angewandten Sprachwissenschaft am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

Fremdsprachenkenntnisse

fundierte Lese- und Schreibkompetenz in Englisch

Basiskenntnisse Italienisch

Basiskenntnisse Russisch

Grammatikkenntnisse in Latein

8.2 Abstract (Deutsch)

Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu untersuchen, inwieweit existente wissenschaftliche Erkenntnisse auf dem Gebiet der DaF/E-Didaktik bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien für den Deutsch-als-L3-Unterricht berücksichtigt werden.

Der erste Teil der Arbeit setzt sich mit grundlegenden, theoretischen Aspekten auseinander, der sowohl sprachpolitische Aspekte berücksichtigt, wie zum Beispiel die Verbreitung und den Status des Deutschen als Fremdsprache weltweit. Weiters werden lerntheoretische Konzepte, die sich in der Literatur etabliert haben, skizziert. Die Ausführungen zu den Spezifika des Erlernens einer Tertiärsprache im Allgemeinen bilden die Grundlage für die Konzeption des empirischen Teils. Um der zentralen Frage der vorliegenden Arbeit nachgehen zu können, inwieweit wissenschaftliche Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik bei der Konzeption von Lehrwerken berücksichtigt werden, wird im empirischen Teil der Arbeit ein Analyseraster für die Begutachtung von Lehrwerken, die im Tertiärsprachenunterricht eingesetzt werden, entwickelt. Die Ergebnisse der Lehrwerksbegutachtung, bei der die Unterrichtsmaterialien „Deutsch ist easy“, „Eurolingua Deutsch 1“, „Dimensionen 1“ und „Deutsch.com 1“ berücksichtigt wurden, zeigen, dass die grundlegenden Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik teilweise umgesetzt werden, doch dies zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht den idealen Regelfall darstellt und eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragestellungen in diesem Kontext weiter stattfinden muss.

8.3 Abstract (Englisch)

This diploma thesis deals with the topic of tertiary language teaching. This scientific discipline discusses different didactic methods, which are used for teaching a second foreign language. Aim of this work is to discover, how far existing scientific knowledge is taken the conception of teaching materials into account in the field of the “DaF/E” didactics.

The first part of this work gives an overview of basic theoretical aspects. Further, different problems of language policy are taken into consideration: in addition the distribution and the status of German as a foreign language worldwide will be discussed. Also theoretical concepts, which have established themselves in scientific literature, are outlined. The explanations of the characteristics of learning a tertiary language in general form the basis for the conception of the empirical part. Based on the theoretical explanations, the main goal of the empirical part is developing a method of analysis for already existing teaching materials, which take the mandatory requirements of the scientific research of multilingualism into consideration. The results of the textbook assessments have indicated that the basic knowledge of the tertiary language didactics finds partial consideration, but this does not represent the ideal rule at the present time yet and a discussion with different questions has to take place in this context in the future. The attempts of a teaching person are presented in this thesis to compensate the (partly) existing deficits of existing teaching materials in concrete lessons.