



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Zur Funktion der zuvor angeeigneten
Sprachen für den Zweitspracherwerb von
erwachsenen MigrantInnen

Verfasserin

Alisa Mikheeva

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.- Prof. Dr. Inci Dirim

Danksagung

Herzlich danke ich meiner Betreuerin, Univ.- Prof. Dr. Inci Dirim, für ihre kompetente Betreuung. In den Momenten voller Verzweiflung konnte sie mich immer motivieren und orientieren.

Weiters hat hohen Anteil am Gelingen der vorliegenden Masterarbeit mein Freund, Michael. Ohne seine wohlwollende und umfassende Unterstützung, Geduld und seine Hilfe beim mitdenkenden Korrekturlesen wäre sie nicht entstanden.

Dank auch meiner Kollegin, Conny, die mich bei der Durchführung der Masterarbeit durch ihr Zuhören, ihre Ermutigung und ihre wertvolle Vorschläge unterstützte. Ich bedanke mich auch bei anderer Kollegin, Sabrina, die mich bei der Suche nach einer DaZ - Lerngruppe für die empirische Untersuchung unterstützte.

Mein herzlicher Dank gilt auch der VHS Floridsdorf und der Sprachinstitution Sprach.kult, die mir die Durchführung der Interviews bei ihren Deutschlernenden ermöglichten.

Anschließend danke ich mich bei meinen Interviewpartnern, die sich Zeit nahmen und in Interviews ihren Zweitspracherwerb darlegten.

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	Circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	und andere
i.W.	in Wesentlichen
m.E.	meines Ehrachtens
u.a.	und andere
S.	Seite
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

I EINLEITUNG	7
1.1 Einführung	7
1.2 Gliederung der Arbeit	9
II THEORETISCHE GRUNDLAGEN	11
2 Begriffsklärung.....	11
2.1 Muttersprache oder Erstsprache.....	11
2.2 Zweitsprache – Fremdsprache	13
2.3 Zweitspracherwerb.....	15
2.3.1 Ungesteuerter Zweitspracherwerb	16
2.3.2 Gesteuerter Zweitspracherwerb	17
2.4 Zwei-und Mehrsprachigkeit.....	17
3 Theorien zum Zweitspracherwerb.....	19
3.1 Die Kontrastivhypothese.....	20
3.2 Die Identitätshypothese.....	21
3.3 Die Interlanguagehypothese	22
3.4 Interdependenzhypothese.....	23
4 Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess der Erwachsenen (MigrantInnen) beeinflussen	25
4.1 Vorwissen	25
4.2 Lebensalter.....	30
4.3 Motivation.....	34
4.4 Soziales Umfeld und Sprachkontakt.....	36

4.5	Bildungsstand.....	37
4.6	Aufenthaltsdauer und Einreisealter.....	38
5	Muttersprache und Zweitspracherwerb	39
5.1	Einfluss der Muttersprache auf sprachliche Bereiche.....	39
5.1.1	Wortschatz.....	41
5.1.2	Grammatik.....	43
5.1.3	Aussprache	44
5.2	Sprachbewusstheit und Sprachvergleich	46
5.2.1	Sprachbewusstheit bei Erwachsenen.....	46
5.2.2	Sprachvergleich als Lernstrategie	49
III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG		53
6	Forschungsmethode und Forschungsdesign.....	53
6.1	Fragestellung.....	53
6.2	Methodische Vorgangsweise	53
6.3	Befragungsform und Erhebungsinstrument	55
6.4	Qualitative Auswertungsmethode – die Inhaltsanalyse	57
6.5	Probanden und Durchführung der Befragung.....	59
7	Auswertung der Interviews	61
7.1	Darstellung der Ergebnisse	62
8	Diskussion	77
8.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	77
8.2	Diskussion der Ergebnisse	83

9	Schlussfolgerungen	89
	Literaturverzeichnis	93
	Anhang	105
	Lebenslauf.....	136
	Abstrakt	137

„Wir orientieren uns beim Erlernen fremder Sprachen an Strukturen und Elementen unserer Erstsprache.“ Apeltauer (1997)

I EINLEITUNG

1.1 Einführung

Österreich ist ein Zuwanderungsland. Hier leben somit viele Menschen mit anderen Muttersprachen. Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes steht für alle MigrantInnen im Normalfall im Vordergrund, da ohne der Möglichkeit in der Zielsprache kommunizieren zu können, die Aufnahme in die Gesellschaft des Ziellandes und eine Integration nicht vorstellbar ist. Gerade „die Sprache bildet einen zentralen Aspekt der Integration von Migranten, womöglich sogar den wichtigsten“ (Esser 2006, 23). Auch die Berücksichtigung der vorhandenen Sprachkenntnisse, die sowohl muttersprachliche als auch zweit- und/oder fremdsprachliche Kenntnisse beinhaltet, stellt eine wichtige Ressource für die Integration dar.

Die Muttersprache ist zentraler Bestandteil des Selbstbewusstseins und somit der Identität der MigrantInnen (vgl. Krumm 2002, 2). Daher ist sie im Spracherwerb der zweiten Sprache unerlässlich einzubeziehen. Ansonsten kann der Zweitspracherwerb keine gute Lernergebnisse bringen. Es wird somit kaum jemandem mehr bezweifelt, dass erfolgreicher Zweitspracherwerb vor allem von der Festigung und Förderung der Muttersprache abhängt: Mutter- und Zweitsprache existieren im Gehirn nicht getrennt voneinander. Diese Erkenntnis betrifft jedoch im Wesentlichen die Migrantenkinder. Die Erwachsenen besitzen bereits im Gegensatz zu den Kindern ein gefestigtes muttersprachliches System. Das stellt für die Lernenden eine Basis dar, auf der die Zweitsprache aufgebaut und angeknüpft wird. Das bedeutet, die muttersprachlichen Strukturen werden dafür verwendet, neues Sprachmaterial besser zu verstehen und aneignen zu können. Manche MigrantInnen verfügen jedoch nicht nur über eine Muttersprache, sondern häufig mehrere. Zudem können sie noch Fremd- oder auch Zweitsprachen beherrschen. All diese Sprachkenntnisse nehmen sie ins Zielland, Österreich, mit. Auch im Unterricht sind sie zweifellos präsent, denn der Lernende kann gar nichts anderes, als seine mutter- und fremdsprachlichen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten sowie sein Weltwissen in den Unterricht mitzubringen.

Dieses bereits erworbene sprachliche Vorwissen stellt daher ein Wissenspotenzial dar, auf das die Lernenden beim Sprachenlernen zurückgreifen – selbst wenn im Unterricht diese Verknüpfungen zwischen den Sprachen kaum oder gar nicht gefördert werden (vgl. Wildenauer-Józsa 2004, 39). Diese vorhandenen Sprachkenntnisse bieten Anhaltspunkte für weitere Sprachen: Die Lernenden können ihre bereits gelernten Sprachen mit Deutsch vergleichen, Parallelen ziehen und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zum Deutschen sehen. Ähnliche sprachliche Strukturen, Elemente werden schneller verstanden, eingeordnet und abgespeichert, als unterschiedliche. Somit gehen Erwachsene beim Zweitspracherwerb sowohl bei verwandteren auch bei entfernteren Sprachen in der Regel von seinem Vorwissen und Sprachlernerfahrungen aus. Zudem haben sie bereits allgemeine Lernstrategien entwickelt und verfügen über einen individuellen Lernstil, die das Aneignen einer weiteren Sprache weiterhin begünstigen. Somit weisen Erwachsene in Vergleich zu Kindern angesichts ihrer besseren kognitiven Entwicklung sowie ihrer Sprach- und Lebenserfahrungen und ihres Weltwissens über günstigere Lernvoraussetzungen auf (vgl. Apeltauer 1992, 11).

Es ist unbestritten, dass Sprachlernprozesse der Erwachsenen wesentlich erleichtert und ökonomisiert werden können, wenn neue zu lernende sprachliche Strukturen und Elemente zu alten in Beziehung gesetzt werden. Der Sprachvergleich wird dabei häufig eingesetzt, wobei er meistens doch unbewusst verläuft, da im Unterricht andere „mitgebrachte“ Sprachen kaum berücksichtigt werden. Bezüglich sprachlernerfahrener Erwachsenen und StudentInnen, stellte sich jedoch bspw. aus der Interviewstudie von Wildenauer-Józsa (2005) heraus, dass für diese Zielgruppe der Sprachvergleich beim Erlernen einer weiteren Sprache eine wichtige Lernstrategie¹ darstellt.

Wie schaut es aber bei erwachsenen Lernenden mit Migrationshintergrund aus? Können sie aus ihren zuvor gelernten Sprachkenntnissen beim Lernen des Deutschen Nutzen ziehen, dass dadurch das Sprachenlernen erleichtert und effektiver gemacht wird? Greifen sie bewusst auf ihre Sprachkenntnisse zurück? Vergleichen sie bewusst ihre Sprachen mit Deutsch? Auf welche Art und Weise profitieren sie von ihren mitgebrachten Sprachen?

¹ Der Begriff *Lernstrategie* bedeutet ein bewusster und vom Lernenden intendierter Rückgriff auf vorhandenes Wissen mit dem Ziel, den eigenen Sprachlernprozess zu optimieren und ökonomisieren (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 98).

Aus dem Wunsch diese Fragen beantworten zu können und unmittelbar aus der Besprechung mit meiner Betreuerin diesbezüglich entstand das Interesse, mich explizit mit dem Thema der Funktion der bereits angeeigneten Sprachkenntnisse von erwachsenen MigrantInnen beim Deutschlernen zu beschäftigen. Es erschien uns wichtig die Meinungen, Erfahrungen der Erwachsenen der Zielgruppe über die Benutzung ihre vorhandenen Sprachkenntnisse beim Deutschlernen herauszustellen. Daraus stellte sich die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, ob (wenn ja) inwiefern erwachsene Deutschlernende mit Migrationshintergrund ihre bereits erworbene Sprachkenntnisse fürs Lernen des Deutschen nützen. Anhand des teilstrukturierten problemzentrierten Leitfadeninterviews soll geprüft werden, ob und wie sich erwachsene Lernende der Zielgruppe beim Deutschlernen auf ihre vorhandenen Sprachen stützen. Spezifischer soll ermittelt werden, ob sie beim Lernen des Deutschen Sprachvergleiche bewusst einsetzen, welche von ihren vorhandenen Sprachen (Mutter-Zweit-oder/und Fremdsprache) zum Sprachvergleich heranziehen und welche Faktoren den Einsatz des Sprachvergleichs beeinflussen. Zudem soll befragt werden, ob und welche Wörterbücher die Lernenden verwenden und welche Bedeutung für sie die Aktivität des Übersetzens hat.

1.2 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht unter Einbezug dieser Einleitung und abschließenden Schlussfolgerungen aus zwei Teilen: dem theoretischen und dem empirischen.

Der theoretische Teil befasst sich mit der theoretischen Hintergrund, auf dem in wesentlichen die Untersuchung aufbaut wird. Er gliedert sich in vier Kapitel.

Im Rahmen des ersten Kapitels werden zunächst einige zentrale Begriffe, die die Grundlage für die gesamte Arbeit bilden, erörtert. Da in der Fachliteratur viele unterschiedliche Definitionen zum Thema Zweitspracherwerb vorhanden sind, wird hier außerdem versucht eine einheitliche Begrifflichkeit zu verwenden.

Das zweite Kapitel setzt sich mit den verschiedenen Zweitspracherwerbstheorien, die für die Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung von Bedeutung sind, auseinander. Dabei werden Anhaltspunkte zum Bedeutungswandel der Muttersprache beim Erwerb einer Zweitsprache gezeigt.

Das folgende dritte Kapitel befasst sich mit Faktoren, die den Zweitspracherwerb vor allem bei Erwachsenen beeinflussen. Von diesen Faktoren, wie z.B. Vorwissen, Motivation, soziales Umfeld, Bildungsstand und Aufenthaltsdauer, die aber nicht getrennt betrachtet werden dürfen, hängt in der Regel der voraussichtliche Zweitsprachlernerfolg ab.

Das vierte Kapitel widmet sich den Einfluss der Muttersprache bzw. die Übertragung von sprachlichen Elementen und Strukturen der Muttersprache auf sprachliche Bereiche (Wortschatz, Grammatik und Aussprache) der Zweitsprache. Jedoch werden dabei nicht nur muttersprachliche Strukturen berücksichtigt, sondern auch Strukturen von bereits erlernten Fremdsprachen. Zudem wird in diesem Kapitel Schwerpunkt auf Sprachbewusstheit von Erwachsenen und auf den Sprachvergleich als Lernstrategie gelegt. Es wird hier hervorgehoben, dass Sprachbewusstheit zum effektiven Einsatz des Sprachvergleichs dient.

Der empirische Teil befasst sich mit der empirischen Untersuchung. Hier werden zunächst die Forschungsmethode und das verwendete Forschungsdesign der Untersuchung dargelegt. Konkreter folgen somit die Beschreibung der Forschungs- und Auswertungsmethode, des Erhebungsinstruments, der Probandengruppe und der Untersuchungsdurchführung. Das nächste Kapitel befasst sich mit der Auswertung der Interviews, in der die Ergebnisse der Auswertung der erhobenen Interviewdaten zu einzelnen gebildeten Kategorien bzw. Unterkategorien in zusammenfassender Form dargestellt werden. In Anschluss daran folgt die Ergebnisdiskussion. Hier kommt es zur Zusammenfassung und Interpretation der wesentlichen Ergebnisse und zum Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit Ergebnissen einer ähnlicher Studie.

Das Literaturverzeichnis bildet den Abschluss der Arbeit.

Der Anhang beinhaltet Interviewleitfaden, Transkription der Interviews und eine CD-ROM, auf welcher die Aufnahmen der Interviews gespeichert sind.

II THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2 Begriffsklärung

2.1 Muttersprache oder Erstsprache

Aus erstem Blick scheint der Begriff *Muttersprache* ohne Schwierigkeiten oder Verwirrungen verständlich zu sein. Dennoch lässt er sich nicht so einfach bestimmen. Skutnabb-Kangas (1992, 43) definiert die *Muttersprache* als Sprache, „die das Kind als erste erwirbt, die in der Regel die Sprache der Mutter bzw. der Eltern ist, die es am besten beherrscht und die es darüber hinaus emotional bevorzugt“. Jedoch wird dieser Ausdruck in der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung viel diskutiert und stellt in vielen Spracherwerbskontexten einen problematischen Begriff dar, weil er polysem ist und gleichzeitig verschiedene Bedeutungen, Vorstellungen und auch emotionale Konnotationen umfasst (vgl. Oomen-Welke 2004, 145). Oomen-Welke betrachtet den Begriff *Muttersprache* aus dem Grund, da kritisch er auf bilingual aufwachsende Kinder nicht einfach verwendbar sei. Daher stellt sich der Begriff *Muttersprache* gegen die Zwei-oder Mehrsprachigkeit (ebd.). Als Synonym zu Muttersprache wird heute häufiger der Begriff *Erstsprache* verwendet.

Unter der *Erstsprache* wird eine Sprache verstanden, die ein Mensch im Verlauf seiner ersten Lebensjahre erwirbt (vgl. Klein 1992, 15; vgl. Oksaar 2003, 13). Bei Ernst Apeltauer findet sich eine erweiterte Definition der *Erstsprache*, die er „als erste Sprache, die ein Mensch erwirbt“, bezeichnet. „Meist wird damit auch auf die starke Sprache eines Menschen verwiesen; diese starke Sprache (siehe Kielhöfer/Jonekeit 1998) „muss aber nicht immer zuerst erworbene Sprache sein“ (Apeltauer 2006, 146). Diese erste Sprache kann sich von der Sprache der Mutter, der Eltern unterscheiden. Mit der Bezeichnung *Erstsprache* wird auch angedeutet, dass sie für viele Menschen nicht die einzige Sprache ist, die sie im Laufe des Lebens erwerben bzw. erlernen. Außerdem kann dieser Ausdruck „auch mit bewertenden Konnotationen, „die erste“, „die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprache markieren“ (Oksaar 2003, 13). Zudem legt dieser Begriff für den Spracherwerb die Mehr- und Zweisprachigkeit zugrunde, dass bedeutet „die Spezifizierung einer aus mehreren (möglicherweise später zu erwerbenden) Spr. als

die zuerst gelernte oder in der ‚Spracherwerbsbiographie‘ eines Menschen bedeutsame Spr.“ (Glück 2000, 2748).

In der neueren Fachliteratur und in der linguistisch und psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung wird der Begriff Erstsprache dem problematischen, umstrittenen Begriff Muttersprache bevorzugt. Es ist dabei aber anzumerken, dass die Erstsprache nicht immer zwingend mit der Muttersprache identisch sein muss. Zum Beispiel für einen Russen, der als Kleinkind in ein deutschsprachiges Land gekommen ist und dort sein Leben gelebt hat, ist Russisch zwar die erste Sprache, die er erworben hat, aber als seine Muttersprache wird er Deutsch bezeichnen, wenn er früh genug in das deutschsprachige Umfeld integriert wurde. In diesem Sinne versteht Rita Franceschini (Online in: <http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/mehrsprachigkeit.htm>) unter dem Begriff *Muttersprache* „die Sprache, die man am besten beherrscht, in der man sich am "wohlsten" fühlt und mit der man sich am meisten identifiziert“. Die Muttersprache kann sich daher im Gegensatz zu Erstsprache sicherlich im Verlauf des Lebens jeder Person auch ändern. Es ist offenbar schwer den Begriff *Muttersprache* mit einer Definition zusammenzufassen. In der Fachliteratur gibt es auch keine eindeutige, einheitliche Definition sowohl zu *Muttersprache*, als auch zu *Erstsprache*. Es gibt auch keine klare Differenzierung, sondern die Definitionen überschneiden sich.

Skutnabb-Kangas (1984) definiert den Begriff *Muttersprache* im breiteren Sinne, wobei er dabei vier Kriterien der Definition zusammenstellt:

- a) Herkunft (Muttersprache als die Sprache, die die erste Bezugsperson (z.B. Mutter) mit der Person spricht und die die Person zuerst lernt - die sogenannte Erstsprache. Es kann auch sein, dass diese Sprache von dieser Person irgendwann gar nicht beherrscht wird).
- b) Kompetenz (Muttersprache als die Sprache, die die Person am besten spricht und beherrscht. Das kann u.U. auch weder Erstsprache noch die Sprache der Mutter sein).
- c) Funktion (Muttersprache als die Sprache, die der Person am häufigsten gebraucht).

- d) Identifikation (Muttersprache als die Sprache, mit der sich die Person identifiziert) (Skutnabb-Kangas (1984), zitiert nach Kracht 2000, 123).

Bei diesen Bezeichnungen geht es vor allem um subjektive und emotionale Konnotationen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Person mit der Sprache und der Kultur sichtbar machen.

Viele Menschen wachsen in einer zweitsprachigen Umgebung auf. Dabei werden zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig oder mit einer zeitlichen Verschiebung erworben. In diesem Sinne sollte man statt *der* Erstsprache bzw. Muttersprache von *den* Erstsprachen bzw. Muttersprachen sprechen. Bilinguale haben demnach zwei Erstsprachen. Ob sie beide bzw. welche der beiden Sprachen als ihre Muttersprache bezeichnen, hängt von ihrer persönlichen Einschätzung ab. Im Hinblick darauf wird fortan mit dem Begriff *Muttersprache* bzw. *Erstsprache* mehr als eine Sprache gemeint.

In Bezug auf das Thema der Masterarbeit „Zur Funktion der zuvor angeeigneten Sprachen im Zweitspracherwerb von erwachsenen MigrantInnen“ scheint es unnötig zu sein, *Muttersprache* durch *Erstsprache* zu ersetzen. Stattdessen werden die Begriffe in dieser Arbeit eher als Synonyme gebraucht, wohl wissend, dass in deren Bedeutung verschiedene Konnotationen mitschwingen können. Jedoch wird hier die Muttersprache als Erstsprache verstanden, da die Lernenden (Probanden) diese in der Lebensgeschichte als erste Sprache erworben haben. Soweit möglich wird zudem der Begriff *Muttersprache* im Gebrauch vorgezogen.

2.2 Zweitsprache – Fremdsprache

Oksaar bezeichnet den Begriff *Zweitsprache* einerseits hinsichtlich der Erwerbsfolge der Sprachen entweder als *erste Fremdsprache*, die nach der Erstsprache erworben wird, oder als übergeordnete Bezeichnung für alle Sprachen (auch für dritte, vierte...) nach der Muttersprache, andererseits als Verkehrssprache eines Landes z.B. für MigrantInnen (vgl. Oksaar 2003, 14). Er unterscheidet Zweitsprache von Fremdsprache dadurch, dass erstere „natürlich, ungesteuert“, das heißt ohne formalen Unterricht, letzterer hingegen immer „künstlich, gesteuert“ gelernt wird, d.h. durch Unterricht (mehr dazu im Kapitel 2.3.1.) (vgl. ebd.). Ähnlich wie Oksaar weist Klein

auf den Unterschied zwischen Zweitsprache und Fremdsprache hin. Klein versteht unter einer *Zweitsprache* eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht; eine *Fremdsprache* wird hingegen außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs (meist im Unterricht) gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet (vgl. Klein 1992, 31). Außerdem spielt die Zweitsprache im Gegensatz zur Fremdsprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle, da sie kommunikativ relevant ist und für das Überleben in einer zweitsprachigen Gesellschaft als Verständigungsmittel notwendig ist (vgl. Rösler 1994, 8 zitiert nach Kniffka/Siebert-Ott 2007, 16).

Zweitsprache ist daher eine Sprache, die „im Zielsprachenland sowie mit dem Ziel einer umfassenden Handlungsfähigkeit erworben wird“ (Oomen-Welke 2003, 146). Barkowski formuliert *Zweitsprache*, die hingegen in erster Linie sowohl als Fachterminus für den unterrichtlich unterstützten, als auch für den außerunterrichtlichen Spracherwerb von Arbeitsmigranten und deren Kindern, sie trifft aber auch auf die Gruppe der Asylanten und Zuwanderer zu (vgl. Barkowski 2003, 157). Somit ist *Zweitsprache*² diejenige Sprache, die nach dem Erstspracherwerb unabhängig von Alter des Spracherwerbs und unabhängig von der Anzahl der bereits erworbenen Sprachen gelernt wird und gilt auch als Verkehrssprache der Kommunikationsgesellschaft, die die Lernenden umkreist. Das heißt, dass die Lernenden auch außerhalb des Sprachkurses bzw. der Schule noch genügend Kontakt zu (nativen) Sprechern dieser Sprache haben.

Nach diesen Klassifizierungen wird es klar, dass die deutsche Sprache für (erwachsene) MigrantInnen in deutschsprachigen Ländern eine *Zweitsprache* und keine Fremdsprache ist. Seit Mitte der 70er Jahre wird im deutschen Sprachraum der Begriff *Deutsch als Zweitsprache* zunehmend gebraucht und am häufigsten im Kontext „Migration“ verwendet. Unter diesem Begriff wird eine Weise des Erwerbs

² In der vorliegenden Arbeit wird, wie es auch in der Fachliteratur verbreitet ist, der Begriff *Zweitsprache* für jede Sprache gebraucht, die nicht die erste Sprache der Lernenden ist, also auch die dritte, vierte, fünfte...

des Deutschen und dessen Vermittlung im Gegensatz zu Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache verstanden (vgl. Barkowski 2003, 525).

Im Deutsch als Zweitsprache - Unterricht geht es außerdem darum, Mehrsprachigkeit der Lernenden zu nutzen und anzuerkennen. Das bedeutet, dass man im Unterricht die vorhandene Sprachen der Lernenden bzw. ihre Mehrsprachigkeit einbeziehen, sichtbar machen und schätzen sollte. Denn werden dadurch die Lernenden zum Lernen der Zielsprache motiviert. Darüber hinaus schlägt Thomas Fritz vor Deutsch als Zweitsprache - Kurse mit dem Begriff *Mehrsprachigkeitsunterricht* zu ersetzen (vgl. Fritz, online in: <http://dastandard.at/1339638903121/Deutschunterricht-mit-Erwachsenen-Ohren-nicht-vor-mehrsprachiger-Realitaet-verschliessen>).

2.3 Zweitspracherwerb

Jeder Mensch lernt von Geburt an mindestens eine Sprache, seine Muttersprache. Dieser Erstspracherwerb gilt für ihn als erster und in Regel auch wichtigster Spracherwerb. „Der *Erstspracherwerb* ist ein natürlicher Prozess, er wird nicht systematisch und planvoll von außen gesteuert, dauert recht lange und führt in der Regel zur ‘perfekten’ Beherrschung der zu lernenden Sprache“ (Klein/Dimroth 2003, 3f). Mit dem Begriff *Zweitspracherwerb* wird immer das Erlernen einer weiteren Sprache (neben der Muttersprache) innerhalb nicht muttersprachlicher Umgebung verstanden (vgl. Apeltauer 1987, 9; vgl. Ott 1997, 13). Anders gesagt, der Erwerb der Zweitsprache wird nicht von Geburt an eingesetzt. Es lässt sich schwer eine Grenze zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb zu ziehen, die Überleitung ist eher gleitend, da letzterer jederzeit einsetzen kann, im frühen Kindesalter, wenn ersterer noch nicht abgeschlossen ist, bis zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter (vgl. Klein/Dimroth 2003, 130). Es wird angenommen, dass Lebensalter zu verschiedenen Formen des Zweitsprachaneignung führt. Daher spricht Klein (1992, 27) über „Zweitsprachenerwerb des Kindes“ und „Zweitsprachenerwerb des Erwachsenen“. Da sich diese Arbeit mit erwachsenen Zweitsprachenlernern auseinandersetzt, soll hier der Ablauf der Erst- und Zweitspracherwerbsprozesses bei Kindern kein Gegenstand der Betrachtung sein. Beim Erwachsenen ist der Erstspracherwerbsprozess, der mit der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes verläuft, bereits generell abgeschlossen. Sie können auf ihre vorhandenen Sprachlernerfahrungen, ihr

Vorwissen und ihr Weltwissen zurückgreifen und somit meist den Spracherwerbsprozess fördern.

Der Erwerb einer Zweitsprache setzt das Vorhandensein einer Erstsprache voraus und kann unter verschiedenen Bedingungen verlaufen. Eine Differenzierung wird häufig in Bezug auf Lernsituation bzw. Art des Spracherwerbs gemacht. Wie im Kapitel 2.2. erwähnt, kann einerseits eine Zweitsprache in alltäglichen Kommunikationssituationen gelernt werden, andererseits kann ein Zweitspracherwerb das Produkt des Sprachunterrichts sein. In diesem Zusammenhang spricht man von *ungesteuertem* oder *gesteuertem* Zweitspracherwerb. Auf diese Formen des Zweitspracherwerbs wird im Weiteren näher eingegangen.

2.3.1 Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Klein versteht unter *ungesteuertem Zweitspracherwerb* den Spracherwerb, der sich in natürlicher Interaktion und ohne systematische Steuerung von außen in der Alltagskommunikationssituationen abspielt (vgl. Klein 1992, 28). Ein weitgehend ungesteuerter Zweitspracherwerb kommt insbesondere bei Erwachsenen, und zwar bei ausländischen Zuwanderern, vor. Ein Beispiel wäre, wenn ein Gastarbeiter in ein fremdes Land kommt und sich dort gewisse Kenntnisse der Landessprache ohne formalen Unterricht durch natürlichen, sprachlichen Kontakt mit seiner sozialen Umwelt aneignet. In der Literatur wird diese Art des Spracherwerbs auch als *natürlicher* Zweitspracherwerb bezeichnet.

Beim natürlichen Zweitspracherwerb wird kaum auf die Sprache selbst fokussiert: dem Lernenden ist es wichtig, einerseits die Sprache zu verstehen und sich verständlich zu machen; andererseits kommunikativen Erfolg zu haben. Die formale Richtigkeit seiner Sprache interessiert ihn weniger, und deshalb legt er größeren Wert auf die Ausdrucksmittel, die er lernen muss (vgl. Klein 1992, 29).

Jeder Spracherwerb hängt von verschiedenen Faktoren, bspw. vom Umfang und der Art des Sprachmaterials ab. Beim ungesteuerten Spracherwerb muss der Lernende, der mit Sprachmaterial in seiner sozialen Umgebung konfrontiert wird, allein auf sich gestellt auf Regeln und Normen über den Gebrauch dieser Sprache schließen (vgl. Klein 1992, 30).

2.3.2 Gesteuerter Zweitspracherwerb

Im Allgemeinen wird unter *gesteuertem Zweitspracherwerb* der durch die formale Unterrichtssituation gelenkte Zweitspracherwerb verstanden. In der Fachliteratur wird diese Form des Spracherwerbs oft als *Lernen* statt *Erwerb* einer Sprache, das sich auf die ungesteuerte Art bezieht, bezeichnet (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 28ff.)³. Laut Klein muss der Zweitspracherwerb als abgeleiteter Fall betrachtet werden, als ein Versuch, einen natürlichen Prozess zu domestizieren (vgl. Klein 1992, 31). Es ist aber anzumerken, dass ein reiner gesteuerter Zweitspracherwerb praktisch unmöglich ist, da er ja in der zielsprachigen Umgebung stattfindet. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die noch schulpflichtig sind, und auch bei Erwachsenen, die Deutschkurse besuchen, findet der Zweitspracherwerb sowohl ungesteuert, als auch gesteuert statt (vgl. Ott 1997, 14).

Im Vergleich zum ungesteuerten Zweitspracherwerb sind hier die Lernenden bei der Aneignung einer zweiten Sprache nicht auf sich allein gestellt, sondern werden von Lehrmaterialien und Lehrpersonen unterstützt bzw. angeleitet.

2.4 Zwei-und Mehrsprachigkeit

Unter der Annahme, dass sich, wie oben eingeführt, der Begriff *Zweitsprache* nicht immer auf die tatsächlich zweite Sprache bezieht, soll, meinem Verständnis nach, auch der Begriff *Zweisprachigkeit* dem Begriff *Mehrsprachigkeit* gleichgesetzt werden. Und es werden auch im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens diese Begriffe immer wieder als Synonyme verwendet. In der Fachliteratur gibt es aber dafür keine einheitliche Begriffsbestimmung. Es existieren zahlreiche Definitionen, die sich aber fast nur auf kindliche Mehrsprachigkeit beziehen. Der Erwachsenenbereich weckt bedauerlicherweise kaum Interesse.

In der Regel wird davon ausgegangen, dass sich „echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt“ (Bausch 2003, 439). Mehrsprachig ist eine

³ Es wird in dieser Arbeit keine Unterscheidung zwischen *Lernen* bzw. *Lernprozess* und *Erwerb* bzw. *Erwerbsprozess* gemacht. Die Bezeichnungen werden als gleichbedeutende Alternativen zueinander gebraucht (vgl. Klein 1992, 32).

Person dann, wenn sie mindestens in drei Sprachen kommunizieren kann (vgl. Edmondson 2004, 39). „Zweisprachigkeit besteht in der Fähigkeit, spontan eine zweite Sprache erfolgreich zu gebrauchen, wenn die Handlungssituation es empfiehlt“ (Graf 1997, 45). Also es geht dabei um die Fähigkeit einer Person, neben seiner Muttersprache eine zweite Sprache in sozialen Kommunikationskontexten situationsadäquat zu gebrauchen. Demnach bedeutet Mehrsprachigkeit quantitativ und qualitativ immer etwas anderes als Zweisprachigkeit (vgl. Bausch 2003, 439).

Für House bedeutet Mehrsprachigkeit dennoch „Kompetenz eines Individuums in mehreren Sprachen, d.h. über die Muttersprache hinaus Kompetenz in mindestens einer weiteren Sprache“ (House 2004, 68). Daher bezeichnet er *Zweisprachigkeit* als Sonderfall von Mehrsprachigkeit. Eine ähnliche Definition gibt Oksaar und dabei berücksichtigt er die interkulturelle Kommunikation: „*Mehrsprachigkeit* ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“ (Oksaar 2003, 31). Es geht hier also um eine variable interaktionale und kommunikative Fähigkeit in mehr als einer Sprache. Der Grad der Beherrschung oder Verwendung der Sprachen in einer Gesellschaft muss jedoch nicht zwingend auf gleich gutem (quasimuttersprachlichem) Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten sein. Dieser ist von der Funktion und dem Gebrauch der jeweiligen Sprache abhängig. Je nach Lebenssituation bzw. Sprachverwendung verändern sich Sprachkompetenzen, so kann sich die Mehrsprachigkeit der Person weiterentwickeln. Aus diesem Gesichtspunkt ist „Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt“ (Online in: http://erwachsenenbildung.at/themen/interkulturelle_eb/grundlagen/mehrsprachigkeit.php).

Zum Thema Mehrsprachigkeit der MigrantInnen hat bspw. Prof. Krumm (2004) Umfangreiches beigetragen. Es ist allgemein bekannt, dass Zuwanderer meistens über mehrere Sprachen verfügen. Sie sind daher mehrsprachig, was aber von unserer Gesellschaft zumeist nicht wahrgenommen und anerkannt wird. Im Gegenteil werden sie, laut Krumm (2004, 105) „wegen eventuell unzureichender oder nicht ordentlich nachgewiesener Deutschkenntnisse als sprachlos und defizitär behandelt“. Der einzige

Fokus liegt auf der deutschen Sprache. Folglich können viele MigrantInnen die eigene Mehrsprachigkeit nicht als Potenzial und Ressource nutzen. Daher verläuft auch die gesellschaftliche Partizipation mit Schwierigkeiten. In diesem Zusammenhang zielt *Mehrsprachigkeit* Krumms Auffassung nach „auf den Sprachbesitz im Sinne einer dynamischen Verfügbarkeit von Menschen über verschiedenen Sprachen, die sie – dies zulassende Rahmenbedingungen vorausgesetzt – je nach Situation und Kommunikationsraum nutzen“ (Krumm 2004, 106).

Mit der Anreise bzw. Migration in ein fremdsprachiges Land und mit dem Erwerb der zweiten Sprache entwickeln viele Erwachsene ihre Zweisprachigkeit. Da die meisten MigrantInnen Mehrsprachigkeit mitbringen, kann diese (bei entsprechenden Bedingungen) für Zweisprachigkeit eine positive Auswirkung haben. Meiner Ansicht nach können, besonders im Bezug auf erwachsene MigrantInnen, die Begriffe Mehr- und Zweisprachigkeit nicht dasselbe bedeuten, wobei ich in meiner Arbeit die beiden Begriffe nicht streng unterscheiden werde. Zweisprachigkeit betrachte ich in House's Sinne eher als Sonderfall von Mehrsprachigkeit. Somit beruht die dieser Arbeit zu Grunde liegende Definition der Mehrsprachigkeit auf House und Oksaar: Eine Person ist dann mehrsprachig bzw. zweisprachig, wenn sie neben ihrer Muttersprache in einer anderen Sprache bzw. in der Zweitsprache über kommunikative Kompetenzen verfügt. Dabei handelt es sich um umfassende sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten.

3 Theorien zum Zweitspracherwerb

In diesem Kapitel werden einige einflussreiche Theorien bzw. Hypothesen vorgestellt, die in der Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung eine wichtige Rolle spielten und immer noch spielen. Theorien des Zweitspracherwerbs befassen sich in der Regel mit der Frage, warum der Erwerb einer Zweitsprache in den meisten Fällen hinter dem Niveau zurückbleibt, das Kinder beim Erwerb ihrer Muttersprache erreichen (vgl. Griebbacher 2001, 5). Sie verfolgen auch das Ziel, so Koch (2007, 36), „die Art der Speicherung zweier Lexika und gegenseitigen Beeinflussung der beiden sprachlichen Systeme“ zu beantworten. Allerdings setzen sie den Zweitspracherwerb dem Fremdspracherwerb gleich. Somit wird keine Unterscheidung hinsichtlich des Erwerbsalters oder Erwerbskontexts gemacht (vgl. Koch 2007, 36).

Weiters sollen einige Hypothesen zum Zweitspracherwerb vorgestellt und daraus Anhaltspunkte zum Bedeutungswandel der Muttersprache beim Erwerb einer Zweitsprache gezeigt werden. Dabei ist aber anzumerken, dass keine der unten eingeführten Hypothesen rein die Zweitsprachaneignung von erwachsenen Zweitsprachlernenden in der Migrationsgesellschaft berücksichtigt. Dieser Umstand resultiert daraus, dass die Hypothesen und die Untersuchungen, auf denen sie basieren, vorwiegend im Kontext des Fremdsprachenlernens und Fremdsprachenunterrichts entstanden sind.

3.1 Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese wurde von Fries (1945) initiiert und von Lado (1957) weitergeführt und ist der behavioristischen Lerntheorie entlehnt. Das Wort *Kontrastiv* bedeutet die Gegenüberstellung von zwei Sprachen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ermitteln. Die Kontrastivhypothese besagt daher, dass die Erstsprache und auch andere bereits erworbene Sprachen der Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf das Erlernen einer zweiten Sprache in der Weise hat, dass in Erst- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind und dass unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen (vgl. Henrici/Riemer 2003, 40). Das Ziel dieser kontrastiven Betrachtung von sprachlichen Strukturen bzw. dieser Hypothese ist es, die „Lernschwierigkeiten vorhersagen zu können“, die durch einen Sprachvergleich zwischen der Erst- und Zweitsprache passieren (vgl. Hufeisen 1991, 24). In diesem Zusammenhang spricht man bei Strukturübereinstimmungen von *positivem Transfer*, der zu korrekten zielsprachlichen Äußerung und zur Lernerleichterung führt, und bei verschiedenen Strukturen von *negativem Transfer* oder *Interferenzen*, der fehlerhafte Äußerungen und Lernschwierigkeiten verursacht (vgl. Oksa 2003, 99).

Nach dieser ältesten Hypothese zum Zweitspracherwerb wird also die Zweitsprache im Rückgriff auf die Muttersprache angeeignet und der kontrastive Betrachtung von Strukturen zweier Sprachen eine wichtige Bedeutung für deren Erwerb hat. Die sprachlichen Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache führen in der Regel zu Lernschwierigkeiten. Somit folgt die Annahme, dass „je größer die sprachliche Distanz der Erstsprache zur Zielsprache, umso schwieriger wird das Erlernen; je

ähnlicher die Sprache, umso leichter, oder je größer der Unterschied zwischen Erstsprache zur Zielsprache, desto größer der Schwierigkeitsgrad“ (Edmondson/House 2000, 223).

Im Laufe des Zweispracherwerbs stoßen Lernende immer wieder auf Interferenzfehler, die aber, wie die gegenwärtigen Untersuchungen belegen, mit fortschreitendem Zweitspracherwerb nachlassen. Die Kritik an dieser Hypothese liegt ebenfalls darin, dass manche Lernschwierigkeiten und Fehler bei unterschiedlichen Strukturen vorkommen, andere aber auch bei ähnlichen. Folglich können besonders ähnliche Strukturen („falsche Freunde“) zu großen Problemen bei den Lernenden führen, wohingegen Strukturen, die starke Unterschiede zur Muttersprache verweisen, leichter und schneller erworben werden. Sie übersieht auch, dass nicht nur Kontraste zwischen Erstsprache und Zielsprache zu Fehlern führen, sondern auch Kontrastmangel und andere Fehlerursachen dabei eine Rolle spielen (vgl. Klein 1992, 38; Oksaar 2003, 99; Rösler 2012, 243).

3.2 Die Identitätshypothese

Als Gegenstück zur Kontrastivhypothese ist die Identitätshypothese entstanden und folgt nativistischen und kognitivistischen Ansätzen. Sie besagt, dass die Aufmerksamkeit nicht auf die Unterschiede zwischen den Sprachen, sondern auf die Ähnlichkeiten des Spracherwerbs gelenkt werden sollte, anderes gesagt verlaufen der Zweitspracherwerb und Erstspracherwerb prinzipiell identisch: Angeborene mentale Prozesse der Lernenden bewirken, dass zweitsprachliche Elemente und Regelsysteme in gleichen Erwerbssequenzen wie beim kindlichen Erstspracherwerb erworben werden (vgl. Rösler 2012, 245; Henrici/Riemer 2003, 40). Das sprachliche Vorwissen soll demgemäß keine Auswirkungen haben. Die Identitätshypothese wurde vor allem durch Dulay/Burt (1974) und durch Stephan Krashen (1976) Untersuchungen verbreitet und basiert auf Chomsky-Hypothese, dass jeder Mensch eine Universalgrammatik (UG) besitzt, deshalb ist jede Sprache zu jedem Zeitpunkt erlernbar. In diesem Sinne wird Zweitspracherwerb von der Erstsprache nicht beeinflusst und solche Faktoren wie Lebensalter oder Zielsprache sowie Transfer oder Interferenzen spielen keine Rolle auf die Sprachaneignung; Lernfehler entstehen allein

durch die Struktur der Zweitsprache (nicht durch die Erstsprache) (vgl. Koch 2007, 37).

Eine der bedeutenden Vorteile dieser Hypothese liegt darin, dass sie die Rolle des Inputs und der Interaktion beim Spracherwerb in Vordergrund stellte, was in der Fremdsprachendidaktik bis heute einen großen Platz findet (vgl. Rößler 2012, 246).

Auch diese Hypothese ist auf Probleme gestoßen. Zum einem schließt sie insbesondere soziale Faktoren des Zweitspracherwerbs ganz aus. Zum anderem ist es, trotz der angeblich gleichartigen Aneignung von Erst- und Zweitsprache, unerklärbar, wieso die meisten erwachsenen Lernenden die Aussprache einer Zweit- oder Fremdsprache nicht akzentfrei erlernen können. (vgl. Koch 2007, 37). Klein (1992, 37) betont ebenfalls, dass es sinnlos ist, den Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb zu vergleichen, weil zum Beispiel der Zweitspracherwerb in unterschiedlichen Erwerbsformen (ungesteuert und/oder gesteuert) abläuft. Rößler (2012, 246) sagt dazu, dass die Identitätshypothese nur für den bilingualen Erstspracherwerb und den früheren Zweitspracherwerb, die bekanntlich beide natürlich verlaufen, unproblematisch sein kann. Der gesteuerte Zweitspracherwerb, der von außen gesteuert wird, weist hingegen wesentliche Unterschiede zum Erstspracherwerb auf. Außerdem wird die Annahme universaler Spracherwerbsprozesse als Grundposition der Hypothese kritisiert. Dazu schreibt Oksaar (2003, 105): „Die Feststellung, dass der Zweitspracherwerb im Bereich der Morphosyntax unabhängig von der Erstsprache verläuft, hält der Prüfung nicht stand: bei keiner der Untersuchungen konnte der Einfluss der Erstsprache in Form von Interferenzen ausgeschlossen werden“. Die Annahme, dass sich Unterschiede im Erst- und Zeitspracherwerb nicht ausschließlich durch Differenzen im sprachlichen Vorwissen erklären lassen, führt zur Formulierung der Interlanguagehypothese (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 35).

3.3 Die Interlanguagehypothese

Was die Interlanguagehypothese von den oben beschriebenen Hypothesen unterscheidet, ist, dass sie den Zweitspracherwerb nicht aus dem Blickfeld der Erstsprache betrachtet, sondern den Prozess des Zweitsprachenerwerbs ins Zentrum des Forschungsinteresses rückt (vgl. Ott 1997, 21). Diese Hypothese versucht auch

sozialpsychologische Faktoren mit zu berücksichtigen. Die Interlanguagehypothese, zurückgehend auf Selinker, der den Begriff *interlanguage* 1972 prägt, geht von der Annahme aus, dass die Lernenden beim Zweitspracherwerb zunächst ein spezifisches (grammatisches) Sprachsystem herausbilden, das Elemente der Erst- und Muttersprache, sowie eigenständige, von Erst- und Muttersprache unabhängige sprachliche Merkmale enthält (vgl. Henrici/Riemer 2003, 40). Interlanguage wird terminologisch auch als „Lernersprache“, „Interimssprache“ oder „Zwischensprache“ geführt. Es wird also angenommen, dass die Lernenden Hypothesen über die Struktur der Sprache bilden, mit denen sie im Laufe des Spracherwerbs experimentieren (vgl. Rösch 2011, 24). Die Lernersprachen zeichnen sich durch eine große Flexibilität aus, sie sind durchlässig und unterliegen lernerspezifischen Prozessen, Strategien und Regeln.

Nach Oksaar kann die Interlanguagehypothese in einer Art Mittelposition zwischen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese betrachtet werden: erstens liegen ihr auch kognitive Spracherwerbstheorien (behavioristische und kognitive Theorien) zugrunde und zweitens akzeptiert sie die Rolle des Transfers aus der Erstsprache (vgl. Oksaar 2003, 113). Die Erstsprache und das sprachliche Vorwissen der Lernenden beeinflussen den Zweitspracherwerb. Der Einfluss der Muttersprache kann sich in der Übertragung muttersprachlicher Strukturen und in der Vermeidung zeitsprachiger Strukturen manifestieren (vgl. Bachmayer 1993, 56).

3.4 Interdependenzhypothese

Die Interdependenzhypothese von Jim Cummins erläutert weiter den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache. Sie bildet zusammen mit der Interlanguagehypothese für die heutige Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige theoretische Grundlage. Diese Hypothesen werden jedoch überwiegend für schulisches Lernen mehrsprachiger Kinder herangezogen. Die Interdependenzhypothese formulierte Cummins 1979 auf der Grundlage einer Untersuchung zu metasprachlichen Fähigkeiten von mono- und bilingualen Kindern und bilingualer Erziehungsprogramme in Kanada (Lambert/Tucker 1972) und Schweden (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976) (vgl. Koch 2007, 39). Aus diesen Untersuchungen stellte Cummins eine Verbindung

zwischen der kognitiven Entwicklung eines Kindes und seinen Leistungen beim Zweitspracherwerb fest und verwies auf die große Bedeutung der Erstsprache beim Zweitspracherwerb (vgl. ebd.). Cummins prägt daraus zunächst die Schwellenhypothese, die davon ausgeht, dass „zunächst bestimmte Kompetenzen in der Erstsprache erreicht sein müssen, bevor die Zweitsprache eine positive Wirkung entfalten kann“ (Jeuk 2010, 49). Außerdem wird angenommen, dass „die positiven kognitiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit erst wirksam würden, wenn die Fähigkeiten des Kindes in beiden Sprache eine bestimmte Schwelle erreichten“ (Koch 2007, 39). Die *Interdependenzhypothese* basiert auf der Schwellenhypothese, ihr liegt die Annahme zugrunde, dass „sich die Zweitsprache auf der Grundlage der Erstsprache entwickelt, von der die Zweitsprache profitiert“ (Jeuk 2010, 50). Der Zweitspracherwerb setzt also die Ausbildung der Erstsprache voraus. Das hohe Sprachniveau des Kindes in der Erstsprache verspricht demnach eine hohe Sprachkompetenz auch in der Zweitsprache. Umgekehrt wirkt sich jedoch eine niedrig entwickelte Sprachkompetenz in der Erstsprache ungünstig auf den erfolgreichen Zweitspracherwerb aus. Diese Annahme bestärkt Cummins durch die Unterscheidung zwischen einer *situationsgebundenen (BICS)* und einer *kognitiv- akademischen (CALP)* Sprachfähigkeit:

- 1) BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), das sich auf die Basissprache und damit auf situationsgebundene Sprachfertigkeiten bezieht und einfache Alltagssituationen über den Kontext, eigene soziale und kulturelle Erfahrungen, Intonation oder nonverbales Verhalten zu bewältigen erlaubt;
- 2) CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), das eine Bedeutungserschließung aus rein sprachlichen Informationen erfordert und daher eine höhere Sprachkompetenz (insbesondere Grammatikkenntnisse) voraussetzt. Diese Sprachfähigkeit wird auch als Bildungssprache genannt, die die Grundlage für den Lernerfolg ist (vgl. Rösch 2011, 26).

In der fachwissenschaftlichen Diskussion ist die Interdependenz- bzw. die Schwellenhypothese ebenso in Kritik geraten. Viele Fachleute (Gogolin 1988, Kracht 1996, Welling 1995) waren mit der einseitigen Sichtweise von Cummins, welche die Grundlage für den erfolgreichen Zweitspracherwerb kognitiv-akademische (CALP)

Sprachfähigkeit in der Erstsprache liegt, nicht einverstanden. In der Zwischenzeit ist Cummins ebenso der Ansicht, dass die Ausbildung der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit in der Zweitsprache sich auch auf Fähigkeiten in der Erstsprache positiv auswirken kann, da der Transfer von Sprachfähigkeiten in beide Richtungen möglich sei (vgl. Rösch 2011, 26).

Da die Interdependenzhypothese sich mehr mit zweisprachiger Situation als mit Zweitspracherwerb befasst, empfiehlt Rösch diese Hypothese als Weiterentwicklung der Kontrastivhypothese anzusehen: „Sie versteht die Entwicklung in beiden Sprachen als Einheit und stellt Bezüge zwischen Kompetenzen und Problemen her, auch wenn diese nur in einer der beiden Sprachen, meist in der Zweitsprache, auftreten.“ (ebd.).

4 Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess der Erwachsenen (MigrantInnen) beeinflussen

Zweitspracherwerb ist ein Prozess, der durch eine Reihe Faktoren beeinflusst und vorangetrieben wird, egal ob er in natürlichem Kontext oder im Unterricht stattfindet. Von diesen Faktoren, die nicht getrennt betrachtet werden dürfen, ist in der Regel der voraussichtliche Sprachlernerfolg im Zweitspracherwerb abhängig. Diese Variablen können einerseits einen internen andererseits einen externen Charakter haben. Zu den *internen Faktoren*, die in den Lernenden angelegt sind, gehören lernerspezifische Voraussetzungen: Sprachlernerfahrungen, kognitiver Entwicklungsstand, Selbstwertgefühl; zu den *externen Faktoren*, die unter Umfeld bedingt sind, werden alle unabhängig von den Lernern existierende Bedingungen, wie z.B. die Zielsprache, Problemsituationen, Spracheingangsdaten oder gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen, gezählt (vgl. Apeltauer 1987, 12; vgl. Bachmayer 1993, 71). Es ist hier nicht relevant alle möglichen Einflussfaktoren darzustellen. In diesem Kapitel wird der Fokus auf die bestimmten Faktoren liegen, die, meiner Ansicht nach, in der Zweitsprachaneignung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind.

4.1 Vorwissen

Vorwissen, das die Lernenden mitbringen, bezieht sich auf die Muttersprache, auf zuvor gelernte Fremdsprachen und auf die Sprachlernerfahrungen. Dieses Vorwissen

der Lernenden spielt eine große Rolle beim Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache. Dies lässt sich dadurch erklären, dass das Gehirn bei der Informationsaufnahme automatisch ein unbekanntes Wissen mit einem bekannten vergleicht (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 85). Außerdem werden aufgenommene Informationen meist mit bereits vorhandenem Wissen verflochten oder amalgamiert. (vgl. Reinfried 1998, 23).

In Allgemeinen behandelt dieses Kapitel das Phänomen, dass Vorwissen (insbesondere muttersprachliche Kenntnisse) die Aneignung einer Zweitsprache beeinflusst. Beim Zweitspracherwerb ist die Übertragung von Sprachstrukturen und -elementen bereits verfügbaren erst- oder/und fremdsprachlichen Wissens auf die Zweitsprache unvermeidlich. Man spricht bei diesem Vorgang von *Transfer*. Es wird dabei zwischen *positivem Transfer* und *negativem Transfer* oder *Interferenz* unterschieden. Positiver Transfer entsteht dann, “wenn bestimmte sprachliche Muster oder sprachliche Mittel in der Ausgangs- und Zielsprache identisch sind und der Sprachenlerner sein verfügbares Sprachwissen für den Spracherwerb erfolgreich nutzen kann“ (Kniffka 2007, 35f). Der Zweitspracherwerb wird dadurch beschleunigt, dass Sprachstrukturen und -elemente, die in der Muttersprache bzw. bereits gelernten Sprachen und in der Zweitsprache identisch sind, meistens leicht und fehlerfrei erworben werden. Negativer Transfer oder Interferenz verlangsamt hingegen den Zweitspracherwerb, da die Übertragung der sprachlichen Strukturen aus zuvor gelernten Sprachen, die in der Zielsprache keine Entsprechung haben, oft zu Schwierigkeiten und Abweichungen (Interferenzfehlern) führen (vgl. ebd.).

Es ist aus zahlreichen Forschungen bekannt, dass der Transfer aus der Muttersprache in allen sprachlichen Bereichen⁴ (unterschiedlich) auftritt und auch bei Förderung der Reflexion über die Sprache eine wichtige Rolle spielt (z.B. Butzkamm 1989; Königs 1991; Wode 1989). Weiters ist Storch der Ansicht, dass beim Transfer die Art des Spracherwerbs eine Rolle spielt: Beim gesteuertem Zweitspracherwerb treten überwiegend die gleichen transferbedingten Fehlertypen wie beim ungesteuertem Erwerb auf; allerdings kommt es im unterrichtlichen Spracherwerb zu mehr

⁴ Kapitel 5 befasst sich näher mit Transfererscheinungen in sprachlichen Bereichen.

Transfererscheinungen als beim Erwerb der Zweitsprache im Alltagsleben (vgl. Storch 1999, 46).

Zudem wird der Transfer in der Zweitsprachdidaktik als Lernstrategie angesehen, die die Lernenden beim Zweitspracherwerb meist unbewusst benutzen: „sowohl um die L2-Daten in eine Form zu bringen, in der sie gespeichert werden können, als auch um das bereits gespeicherte Wissen anzuwenden“ (Ellis 1986, 37 zitiert nach Storch 1999, 46). Steinhauer unterscheidet allerdings zwischen *bewusstem* und *unbewusstem Transfer* (vgl. Steinhauer 2006, 26). Die wesentlichste Konsequenz dieser Unterscheidung liegt darin, dass die Lernenden, die den Transfer als Lernstrategie bewusst und aktiv nutzen, davon ausgehen, dass der Verwandtschaftsgrad der Sprachen dazu die Möglichkeit bietet. Dies tritt vor allem bei älteren Lernenden auf, da sie in der Regel die dafür nötige Sprachlernkompetenz aufweisen, nämlich die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erkennen. Beim unbewussten Transfer, das heißt beim unbewussten Rekurren auf vorhandenes Sprachwissen, spielt hingegen dieser Verwandtschaftsgrad keine Rolle. Transfer kann auch als Kommunikationsstrategie auftreten z.B. dann, wenn die Lernenden ihr vorhandenes sprachliches Wissen zur Lösung eines kommunikativen Problems heranziehen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 87).

Da in der Frühzeit der fremdsprachenbezogenen kontrastiven Linguistik der Transfer generell als ein negatives Phänomen auf den Fremdspracherwerb angesehen wurde, gab und gibt es leider noch immer in der Geschichte der Zweitspracherwerbsforschung sehr unterschiedliche Ansichten über die Rolle der Muttersprache beim Sprachenlernen (vgl. Storch 1999, 46). Es wird sowohl darüber kontrovers diskutiert, ob und mit welcher Wirkung die Muttersprache den Erwerb einer zweiten Sprache beeinflusst, als auch über die Möglichkeiten und Grenzen, die dieser Einfluss mit sich bringt. Jedoch herrscht heute, im Gegensatz zu früher vertretenen Annahmen, aufgrund zahlreicher empirischer Studien weitgehend Einigkeit darüber, dass Einfluss der muttersprachlichen Systeme auf den Zweitspracherwerb nicht der einzige determinierende Faktor (für Fehlerursachen) ist. Es ist mittlerweile auch unbestritten, dass Lernende ihre Muttersprache beim Zweit- und Fremdspracherwerb jederzeit als Bezugssystem zu Hilfe nehmen. Zudem stellt sie den Lernenden beim Sprachenlernen ein Potenzial dar. (vgl. Oomen-Welke/Krumm 2004, 10). Dieses sprachliche und

damit verbundene kulturelle Vorwissen darf daher im Prozess des Sprachenlernens „im Kopf der Lernenden“ nicht ausgeblendet werden, sondern muss bewusst und aktiv in den Prozess einbezogen werden (vgl. Neuner 2005, 18). Oomen-Welke stimmt Neuner zu und bestärkt diese Theorie folgendermaßen: „Im Kopf des oder der Lernenden werden die sprachlichen Daten der neuen Sprache mit den bekannten Daten abgeglichen, und zwar mehr oder weniger bewusst. [...]. Dies ist keine bloße Behauptung und kein bloßes Aufwärmen der Kontrastivhypothese, sondern gültiger Befund neuer Forschungen“ (Oomen-Welke 2008, 33).

Es steht also fest, dass die Muttersprache und vorher gelernte andere Sprachen während des Zweitspracherwerbsprozesses nicht komplett ausgeschlossen werden können, da die Lernenden sich gewöhnlich auf ihre sprachlichen Gewohnheiten stützen und dabei auf Fertigkeiten und Fähigkeiten zurückgreifen, die sie im Laufe der Sprachlernbiographie entwickelt haben (vgl. Apeltauer 1997, 78). Besonders wird der Einfluss der Muttersprache auf die Aneignung einer zweiten Sprache bei den erwachsenen Lernenden bemerkbar, da deren Zweispracherwerb, so Barkowski (2003, 159) „auf der Basis einer entwickelten und gefestigten Muttersprache, einer in zentralen Phasen abgeschlossenen Begrifflichkeit und einer herkunftsgeprägten Persönlichkeitsentwicklung“ geschieht. Siebert schreibt dazu, dass das Lernen Erwachsener weniger ein Neulernen, als vielmehr ein Ergänzungslernen, eine Modifizierung und Differenzierung vorhandener Wissensbestände und kognitiver Strukturen ist (vgl. Siebert 1987, 22). Wichtig sei es daher, „Ankerplätze“ zu finden, an denen neue Lerninhalte angeknüpft werden können. Jeder Erwachsene verfügt außerdem über einen individuellen Lernstil sowie über eine eigene Lernstrategie, begründet durch seine vorhergehenden Lernerfahrungen, sein Abstraktionsvermögen, seine Motive etc. (vgl. Siebert 1987, 15). Vielen erwachsenen MigrantInnen ist dies jedoch nicht immer bewusst. Somit ist es sehr wichtig insbesondere in Sprachkursen, zum einen das Vorwissen der Erwachsenen zu aktivieren und zum anderen die Lernenden dazu anzuregen, ihr vorhandenes sprachliches bzw. kulturelles Potenzial als Lernstrategie beim Zweitspracherwerb zu nutzen.

Nach Mißler hängt dabei die Stärke des Einflussfaktors des sprachlichen Vorwissens auf das Sprachenlernen von folgenden Faktoren ab: Ähnlichkeit zwischen den beteiligten Sprachen, Dominanzverhältnisse zwischen den Sprachen und erreichtes

Kompetenzniveau, betrachteter sprachlicher Bereich und Art der Aufgabe (vgl. Mißler 1999, 21f.).

Bezüglich der Ähnlichkeit zwischen den beteiligten Sprachen lässt sich zwischen einer objektiven Ähnlichkeit und der subjektiven Ähnlichkeitseinschätzung unterscheiden. Die objektive Ähnlichkeit bezieht sich auf den Verwandtschaftsgrad zwischen den vergleichenden Sprachen. Es wird oft festgelegt, dass, je enger die Verwandtschaft zwischen den Sprachen ist, desto leichter es den Lernenden fallen wird, bspw. Grammatikphänomene zu identifizieren, desto häufiger können aber auch beim Wortschatzlernen so genannte „falsche Freunde“, also Wörter, die einen vergleichbaren Ausdruck, aber unterschiedliche Bedeutung haben, aufscheinen (vgl. Neuner 1995, 28; vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 102) (mehr dazu im Kapitel 5.1.1.). Ob also die Lernenden ihre vorhandenen Sprachen als hilfreich oder eher störend, nutzbar oder eher unnütz erleben, hängt von der tatsächlichen Ähnlichkeit zwischen den Sprachen ab. Allerdings spielt dabei auch die subjektive Wahrnehmung der Ähnlichkeiten eine wichtige Rolle. Die Untersuchung von Wildenauer-Józsa (2005) zeigte bspw. diesbezüglich deutlich, dass der Rückgriff auf die Muttersprache auch dann passiert, wenn Mutter- und Zielsprache nicht verwandt sind. Das bedeutet, dass dabei nicht die Verwandtschaft zwischen Mutter- und Zweitsprache eine Rolle spielt, sondern vielmehr die Einschätzung der Lernenden von Ähnlichkeiten und Kontrasten zwischen den Sprachen, die von den Lernenden unterschiedlich empfunden werden kann. Also es geht hier um den Begriff „psychotypology“, der von Kellermann (1986) geprägt wurde: „Transfer von der Muttersprache in die Fremdsprache ist abhängig von der Ähnlichkeitswahrnehmung der Lernenden bezüglich der beiden Sprachen“ (Kellerman 1986, 36 zitiert nach Wildenauer-Józsa 2005, 90).

Bei Dominanzverhältnissen zwischen den Sprachen und dem erreichten Kompetenzniveau wird davon ausgegangen, dass das erreichte Kompetenzniveau in bereits gelernten Sprachen eine Voraussetzung für den Einsatz einer oder anderer Sprache als Bezugspunkt beim Lernen einer weiteren Sprache ist. Somit ist je höher die sprachliche Kompetenz und je aktiver eine Sprache benutzt wird, desto dominanter ist sie im Verhältnis zu anderen Sprachen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 91). Diese dominante Sprache ist meistens die Muttersprache. Jedoch kann dabei auch die Rolle der anderen vorhandenen Sprachen (Zweit- oder Fremdsprache) nicht unterschätzt

werden. Sie beeinflussen genauso das Lernen einer weiteren Zweit- oder Fremdsprache. Kniffka schreibt hinsichtlich des Einflusses von einer zuvor gelernten Fremdsprache „je höher der Kompetenzgrad des Lernens/der Lernerin in der L2 ist, desto mehr an sprachbezogenem Wissen kann in den Spracherwerbsprozess von L3 einfließen“ (Kniffka 1999, 31). Allerdings es kommt dabei darauf an, ob die Sprache gesteuert oder ungesteuert erworben wird: im Unterricht findet ein Wissenstransfer von einer zuvor gelernten Fremdsprache in die Zweitsprache leichter statt. In Bezug auf sämtliche empirische Untersuchungen (Ridley/Singleton (1995); O'Malley/Chamot (1990)) ist hierbei auch anzumerken, dass die Transferleistung von Sprachniveau in der Zielsprache bedingt ist: Anfänger stützen sich öfter auf ihr Vorwissen als fortgeschrittene Lernende. Das lässt sich durch die Interlanguagehypothese gut erklären: Der Zweitspracherwerb verläuft über zahlreiche Lernersprachen bzw. Zwischenstufen, die sich zwischen der Muttersprache und der Zielsprache befinden und auch Züge von beiden Sprachen haben. In diesen Phasen der Lernersprache(n) verändert sich die Bedeutung der Muttersprache. Im Anfängerzeitraum stützen sich die Lernenden bestimmt mehr auf muttersprachliches Wissen und auf muttersprachliche Systeme, da zweisprachiges Wissen noch nicht ausreichend vorhanden ist. Die Lernenden mit fortgeschritten Kenntnissen nehmen hingegen die Muttersprache wohl zugunsten der Bedeutung des lernsprachlichen Wissens seltener als Anhaltspunkt.

Abschließend kann nochmals festgehalten werden, dass Vorwissen eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer zweiten Sprache ist. „Beim Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache kann die Muttersprache (oder eine andere Sprache, die man schon beherrscht) als wirksame Vermittlungsinstanz fungieren“ (Butzkamm 1989, 22). Apeltauer weist der Muttersprache beim Zweitspracherwerb zurecht eine Schlüsselfunktion zu, da einerseits auf Fähigkeiten, die beim Erstspracherwerb entwickelt worden sind, zurückgegriffen werden muss, andererseits sich die Entfernung bzw. Nähe zur Zielsprache auf den Lernprozess auswirkt (vgl. Apeltauer 1987, 30).

4.2 Lebensalter

Der erfolgreiche Spracherwerb hängt nicht zuletzt vom Lebensalter ab. Die Diskussion um die Rolle des Lebensalters im Zweitspracherwerb ist von großer Bedeutung. Da

viele Menschen Fremd- und Zweitsprachen erst als Erwachsene lernen, ist der Faktor *Alter* für die Erwachsenenbildung nicht zu überschätzen.

Was bedeutet jedoch der Begriff *Erwachsene*? Ab welcher Altersstufe ist eine Person ein Erwachsener? Ausgehend davon, dass sich das Lernvermögen im Laufe des Lebens erheblich ändert, wird in der Zweitspracherwerbstheorie oft die Zeit vor der Pubertät als Kindheit, nach der Pubertät als Erwachsene bezeichnet (vgl. Uslu 2007, 153). Zudem muss man jedoch bei Erwachsenen zwischen den zwanzigjährigen jüngeren und älteren (nach 40 Jahren) Erwachsenen differenzieren.

Es wird in der Praxis oft behauptet, dass nach der Pubertät der Zweitspracherwerb mühsamer verläuft und keine fremde Sprache perfekt erlernt werden kann. Es gibt zahlreiche empirische Forschungen zum Spracherwerb, die die Sprachlernfähigkeit bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen untersucht haben. Einige der Forscher (Seliger; Krashen/Ladefoged 1975; Singleton 1989) sind sich darin einig, dass je früher der Beginn des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs einsetzt, desto besser, leichter und schneller die zweite Sprache erworben wird. Besonders ist dabei das Erlernen der Aussprache (Artikulation und Intonation) einer fremden Sprache, die mit ansteigendem Alter, und zwar nach dem elften Lebensjahr, kaum akzentfrei sein kann, betroffen (vgl. Singleton 1989, 89 zitiert nach Apeltauer 1997, 73). Diese Studien beruhen auf der Existenz einer kritischen oder sensiblen Periode (Lenneberg 1967) für den Spracherwerb. Nur in dieser Periode, die zwischen dem zweiten und dem zwölften Lebensjahr verläuft, können Sprachen optimal bzw. die Aussprache akzentfrei gelernt werden (vgl. Quetz 2003, 465). Ältere Lernende sind demnach nicht mehr in der Lage eine muttersprachliche Sprachkompetenz in der Zweitsprache zu erreichen. Diese Annahme der kritischen Periode wurde durch neuere Untersuchungsergebnisse widerlegt. Vor allem die Forschungsbefunde von Neufeld (1978) waren dafür beweiskräftig. Er stellte fest, dass auch Erwachsene (Studierende) bei entsprechender Motivation und Training die Möglichkeit haben, die Aussprache einer Zweitsprache akzentfrei zu lernen (vgl. Quetz 2003, 465; vgl. Apeltauer 1997, 73). In Wirklichkeit sind aber solche Fälle, wo Erwachsene eine muttersprachliche Aussprache erreichen, sehr selten. Neuere Untersuchungen (Bongaerts 1999; VanBoxtel 2005) weisen zwar darauf hin, dass es immer wieder ältere Menschen gibt, die eine Fremd- bzw.

Zweitsprache auf muttersprachlichem Niveau erwerben können, aber, ob das auf alle sprachliche Bereiche zugleich zutreffen kann, bleibt immer noch offen.

Außerdem haben Untersuchungen (Ervin-Tripp 1974, Genesee 1977) darauf hingedeutet, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen phonologische Aspekte leichter und korrekter lernen. Die Aneignung der morphologischen und syntaktischen Strukturen einer Zweitsprache ist hingegen für Kinder mit Schwierigkeiten verbunden. Erwachsene tun sich dabei aufgrund ihrer größeren kognitiven Fähigkeiten leichter: Sie können in der Regel Informationen bewusst verarbeiten, mehrere Aspekte gleichzeitig kontrollieren, verallgemeinern, besser abstrahieren, Dinge schneller einordnen, was den Zweitspracherwerb begünstigt (vgl. Apeltauer 1997, 12; 73). Besonders Jugendliche und jüngere Erwachsene (bis ca. 40 Jahre) können ihre kognitiven Vorteile besser nutzen und folglich sich die Zweitsprache besser und schneller aneignen. Wildenauer-Józsa schreibt dazu, dass Erwachsene ihren Lernprozess einer Zweitsprache weitaus bewusster und mutwilliger steuern als Kinder und in der Lage sind, leichter ihre Lernerfahrungen allgemein auf das Sprachenlernen zu übertragen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 80). Ein bewusster Sprachgebrauch hängt auch von der Motivation ab, die in Regel bei Erwachsenen einen pragmatischen und freiwilligen Charakter (z.B. für Arbeitsmarkt) hat. In Bezug auf MigrantInnen hat dieser pragmatische Deutschlernzweck oft eine andere Motivation, weil sich viele wegen der Integrationsvereinbarung zum Deutschlernen gezwungen fühlen, wodurch bekanntlich der Sprachlernprozess in diesen Fällen nicht den gewünschten Erfolg bringt.

Jedoch kann der bewusste Sprachgebrauch bzw. das bewusste Lernvorgehen bei älteren Lernenden im Zweitspracherwerb einen gewissen Beunruhigungsfaktor mit sich bringen. Es wird angenommen, dass mit zunehmendem Alter Menschen oft fürchten, durch die korrekte Nachahmung einer fremden Aussprache nicht mehr als zum zielsprachigen Kulturkreis zugehörig erkannt zu werden und somit ihre eigene Identität und Gruppenzugehörigkeit zu verlieren (vgl. Apeltauer 1997, 73). Folglich sprechen ältere Lernende lieber mit ungenauer und fehlerhafter Aussprache. Dennoch ist einigen Menschen egal mit hörbarem Akzent zu sprechen und dadurch als Ausländer identifiziert zu werden. Andererseits haben ältere Lernenden in der Zuwanderung oft Hemmungen davor, etwas falsch zu sagen oder zu machen und

dadurch als Ausländer hervorzutreten. Viele bevorzugen daher wenig in der Zielsprache zu kommunizieren, was oft zu Verunsicherung führt. Dieses Gefühl kann vermutlich die Aussprache der gelernten Zweitsprache erschweren. (vgl. Usli 2007, 154). Außerdem erlernen diejenigen, die sich wie Kinder verhalten können, d.h. bei Nachahmung fremder Sprechweisen keine Minderwertigkeitskomplexe haben, besser und schneller die Aussprache. Daher kann beim gesteuerten Spracherwerb das Erlernen der Aussprache für einige scheinbar problematischer, schwerer verlaufen, als bei natürlichen Lernsituationen (vgl. ebd.).

Einerseits verhindert das Angstgefühl, sich bloßzustellen, das sich vor allem bei schüchternen und introvertierten älteren Lernenden zeigt, den aktiven Gebrauch der Zielsprache. Andererseits haben viele Erwachsene wenig Gelegenheit, die erworbenen Sprachkenntnisse durch Anwendung zu üben und zum Lernerfolg zu kommen (vgl. Koch 2007, 46). Der Umgang mit der Sprache wird dadurch weniger trainiert und Sprachkontakte werden reduziert. Somit bekommen die Lernenden auch nicht genügend Reiz und Motivation zum Weiterlernen, wodurch der Zweitsprachlernprozess oft stehen bleibt und das Risiko einer Fossilisierung der Zweitsprache höher wird. Unter Fossilisierung wird „eine längere Zeit dauernde oder bleibende Verfestigung einer lernersprachlichen Norm [...], z.B. der Gebrauch von Infinitivformen: du sagen, ich fahren“ verstanden (Oksaar 2003, 117). Laut Kracht (2000, 166) soll für diesen Sprachstillstand „Kommunikationsbedürfnissen, soziokulturellen Aspekten der Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft und die damit in einem engen Zusammenhang stehende affektive Komponente des Spracherwerbs“ verantwortlich sein. Zu Fossilisierung einer zielsprachlichen Fehlergrammatik kann ebenfalls in erster Linie der ungesteuerte Spracherwerb führen. Somit sind Erwachsene nur in der Lage, eine Zweitsprache systematisch über Unterricht und nur mit erheblichem zeitlichem Aufwand erfolgreich zu lernen (vgl. Quetz 1995, 451).

Der Lernerfolg bzw. die Lernfähigkeit bei Erwachsenen kann dadurch erschwert und verlangsamt werden, sodass mit zunehmendem Alter (ca. nach 40 Jahren) Hör- und Sehvermögen, die Merkfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses abnehmen (vgl. Bachmayer 1993, 91; vgl. Apeltauer 1997, 75). Die meisten haben oft Schwierigkeiten beispielsweise bei Assoziationen oder beim Auffinden von Oberbegriffen, die bei

verschieden Lernübungen und -aufgaben nötig sind. Daher benötigen Lernende mit zunehmendem Alter mehr Zeit zum Aufnehmen von sprachlichen Daten. Jedoch ist anzumerken, dass ältere Erwachsene, die im Laufe Ihres Lebens immer geistig aktiv waren, ihre Lernfähigkeit auch mit zunehmendem Alter behalten (vgl. Bachmayer 1993, 91).

Zweifellos spielt der Faktor *Alter* als Einflussursache beim Zweitspracherwerb eine Rolle, aber nicht so sehr aufgrund biologischer Eigenschaften, sondern indirekt über Entwicklungen in kognitiven, intellektuellen, sozialen und affektiven Bereichen. Somit kann er allein nicht bestimmend sein und dadurch kann nicht isoliert von anderen Faktoren betrachtet werden. Vielmehr steht er beispielsweise in Wechselwirkung mit kognitiven Faktoren, Lernstilen, Selbsteinschätzung und Motivation (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 67).

4.3 Motivation

In Allgemeinen werden unter *Motivation* alle Faktoren, die die Entscheidungen und Handlungen einer Person beeinflussen, verstanden (vgl. Oksaar 2003, 62). Die Motivation nimmt erwiesenermaßen Einfluss auf den Lernerfolg und das Lerntempo beim Erwerb einer zweiten Sprache (vgl. Apeltauer 1997, 111). So betrachtet kann eine motivierte Person eine Sprache leichter und besser lernen als die, der diese Motivation fehlt. Außerdem, wenn jemand eine Sprache erfolgreich lernt, wird ihn das wiederum motivieren weiter zu lernen. So gilt Motivation allgemein sowohl eine Voraussetzung, als auch eine Folge des Lernerfolgs (vgl. Brown 1980, 112). Somit spielt sie eine wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb.

Die Motivation beim Erwachsenen wird beim Zweitspracherwerb durch sehr unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Oksaar beschreibt sie folgendermaßen: „Es sind u.a. einerseits die soziale Stellung der zweiten Sprache und ihre Verwendbarkeit als Kommunikationsmittel, die Einstellung des Lerners zu dieser Sprache und ihren Sprechern, andererseits aber auch kulturelle, politische, wirtschaftliche und religiöse Bedingungen.“ (Oksaar 2003, 62).

Diese Faktoren sind gewöhnlich individuell unterschiedlich: jeder Lernende hat seine Gründe, die ihn eine Zweitsprache anzueignen fördern. Knapp-Potthoff und Knapp

unterscheiden daher hier zwei wesentliche Aspekte, die die Lernmotivation ausmachen:

- *Beweggründe* zum Lernen und
- Stärke der *Bereitschaft* dazu (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 114).

In Bezug auf MigrantInnen kann man festlegen, dass sie die Zielsprache im Wesentlichen aus solchen Beweggründen lernen, z.B. um Kontakt mit Einheimischen zu nehmen, um am Leben des Aufnahmelandes und deren Kultur teilhaben zu können. Diese Art von Motivation wird als *integrative* Motivation bezeichnet (vgl. ebd.). Jedoch wollen die Lernenden dabei sowohl ihre kulturelle, persönliche und soziale Identität bewahren, und auch ein Teil dieser fremden Gesellschaft sein. Allerdings kann die Stärke der Motivation, die primär von der *Einstellung* zu der Zweitsprache und damit verbundene Kultur abhängig ist, für den Lernerfolg ausschlaggebender sein als deren Art (vgl. Bachmayer 1993, 88). Die Einstellung ist also wie auch Motivation durch soziale und kulturelle Einflüsse bedingt.

Die positive bzw. negative Einstellungen und Gefühle der Lernenden gegenüber der fremden Sprache, Kultur und Gesellschaft können von kulturspezifischen Vorstellungen (Englisch hat für Österreicher eine positivere Assoziation als Türkisch) und eigenen Erfahrungen, Einschätzungen bedingt sein. In diesem Zusammenhang unterscheidet Apeltauer zwischen *kollektiven* und *individuellen* Einstellungen, die die Motivation der Lernenden beeinflussen (vgl. Apeltauer 1997, 111). Die Einstellungen können beim Zweitspracherwerb auch durch die Häufigkeit und Qualität sprachlicher Kontakte beeinflusst werden (vgl. Apeltauer 1997, 113). Auf die Motivation der Lernenden wirken daher auch die Einstellungen der zielsprachlichen Gruppe (der Einheimischen) zu den Lernenden, vor allem deren Ermutigung und Unterstützung (vgl. ebd.). Die MigrantInnen erfahren bedauerlicherweise selten diese „motivationale Unterstützung“ von der Gesellschaft der Zielsprache. Sie werden oft eher abgelenkt und entmutigt. So können viele eine negative Einstellung zu den Sprechern der Zielsprache und ihrem Land sowie zur Politik dieses Landes entwickeln, all das kann ungünstig auf den Erwerb der zweiten Sprache auswirken. Zum Glück lassen sich MigrantInnen nicht in allen Fällen von solchen „kollektiven Einstellungen“ entmutigen. Interkulturelles Differenzierungsvermögen und ein positives

Selbstkonzept können ihnen dabei helfen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kann man zudem sagen, dass, so Krumm (2002, 32), „die Schaffung und Aufrechterhaltung einer Integrationsmotivation“ eine wichtige Voraussetzung für guten Sprachlernerfolg der MigrantInnen ist.

Die Zusammenhänge zwischen positiver Einstellungen bzw. Motivation der Lernenden mit dem erfolgreichen Spracherwerb der Zweitsprache scheinen zweifellos existent zu sein. Aus den Forschungsergebnissen lassen sich diesbezüglich jedoch noch keine klaren Aussagen ableiten (vgl. Klein 2000, 554).

4.4 Soziales Umfeld und Sprachkontakt

Im Zweitspracherwerb der erwachsenen MigrantInnen spielen *soziales Umfeld* und *Sprachkontakt* nicht zuletzt eine wichtige Rolle. Gerade der Faktor Motivation ist eng mit diesen Faktoren verbunden.

Das Ausmaß, die Qualität sowie die Art des Sprachkontakts im sozialen Umfeld (in der Wohnumgebung, am Arbeitsplatz etc.) können sich auf die Lernmotivation und folglich auf die Sprachbeherrschung der Zielsprache der MigrantInnen sicherlich positiv oder auch negativ auswirken (vgl. Dorostkar/Blaschnitz/de Cillia 2009, 17f.). Unter günstigen Bedingungen kann klarerweise der Zweitspracherwerb beschleunigt werden.

Jedoch wird es auch heute noch oft beobachtet, dass MigrantInnen dazu neigen, sich ihr alltägliches soziales Umfeld innerhalb der eigenen Volksgruppe aufzubauen. Dadurch haben sie wenig oder keinerlei Kontakte zu Sprechern der Zielsprache, selbst bei langer Aufenthaltsdauer im Zielland. Denn viele (insbesondere diejenigen, deren Volksgruppe groß und stark ist z.B. Serben⁵⁵) leben ausschließlich in familiären Raum bzw. in ihrem sozialen binnenethnischen Umfeld und haben folglich kaum Zugänge zu Sprachkontakten und Kommunikationsmöglichkeiten des Aufnahmelandes. Vor allem

⁵⁵ Die SerbInnen stellen neben den Deutschen die zahlenmäßig stärkste Migrantengruppe in Österreich. Nach Schätzungen leben hierzulande etwa 300.000 Menschen mit serbischem Migrationshintergrund.(vgl. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/05/02/serbische-community-zahlt-rund-300-000-personen/)

leiden darunter Frauen⁶ und alte Menschen, die bekanntlich in größerer sozialer Isolation leben. Dies behindert den Zweitspracherwerb, wodurch erwachsene MigrantInnen in der Zweitsprache häufig geringere oder gar keine Sprachkenntnisse erreichen (vgl. Katzenbach de Ramírez, 26). Mittlerweile besuchen zwar viele MigrantInnen Sprachkurse, aber trotzdem bleibt die Verwendung erworbenen Kenntnissen nach dem Unterricht, d.h. in alltäglichen, authentischen Situationen, im sozialen Umfeld, ziemlich eingeschränkt. Barkowski u.a. betonen zudem: „Wenn das im Unterricht Gelernte keine Bestätigung in der alltäglichen Kommunikation findet, ja nicht einmal eine Anwendungsmöglichkeit, so ist zu erwarten, daß es sehr schnell wieder „verlernt“, vergessen wird, weil es sich als absolut nutzlos erweist.“ (Barkowski/Harnisch/Kumm 1978, 186). Dementsprechend lässt sich betonen, dass die Kommunikationsbereitschaft der Sprecher der Zielsprache, die zur positiven Lernmotivation führt, den Zweitspracherwerb ebenso begünstigen kann (vgl. Dorostkar/Blaschnitz/de Cillia 2009, 18).

4.5 Bildungsstand

Ein wesentlicher Faktor für den erfolgreichen Sprachentwicklungsstand in der Zweitsprache insbesondere für erwachsene Lernende ist ihr Bildungsstand. Wie oben bereits erwähnt, bringen die Lernenden ihre Lernerfahrungen und Vorwissen mit. Die Lernfähigkeit sowie Lernleistungen der Lernenden zur Verarbeitung sprachlicher Strukturen und Elemente sind, so Apeltauer, von ihrem kognitiven Entwicklungsstand und der Entwicklung ihrer metasprachlichen Fähigkeiten abhängig (vgl. Apeltauer 1992, 24). Daher bedingt eine qualifizierte Schul- und Berufsausbildung, die einen (hohen) Entwicklungsstand in muttersprachlichen bzw. fremdsprachlichen Sprachsystem und -strukturen und dessen Verständnis, Kenntnis von Lerntechniken und von Denkansätzen einschließt, sicherlich Lerntempo und Lernerfolg der Lernenden.

⁶ Gerade diese Frauen zu erreichen, sie sichtbar zu machen, ihre Handlungskompetenzen zu erhöhen und sie in Bildungsprozesse zu integrieren wurde das Projekt „connecting communities – gehört: gelernt: beteiligt“ entwickelt, das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert wird (Laufzeit 2012 bis 2014). Projektregionen sind Voitsberg (Steiermark), Steyr (Oberösterreich) und Kirchdorf an der Krems (Oberösterreich), wo lokale und adäquate Lernangebote mit und für Frauen aus anderen Herkunftsländern geschaffen werden sollen (vgl. Beneke/Klemen-Zelich 2013, 2).

In der Realität wird aber oft festgestellt, dass viele MigrantInnen über einen niedrigen Schul- und Bildungsabschluss oder auch über keine schulische Bildung verfügen. Daher haben sie einen kleinen Wortschatzumfang, mangelnde grammatikalische Kompetenz etc. in ihrer Muttersprache. Aufgrund dieser Bildungslage bzw. Bildungsbiographie stehen einige beim Lernen der zweiten Sprache „vor großen Herausforderungen, die Lernprozesse beeinträchtigen und somit dazu beitragen, dass für einige Lernenden das Erlernen der Sprache oft ein sehr schwieriger und langweiliger Prozess ist und dass nicht alle das Sprachniveau erreichen, das sie gerne erlangen wollen“ (Eyawo-Hauk zitiert nach Zagler in http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6188).

Also lässt sich nicht daran zweifeln, dass die Art und Dauer des Schulbesuchs, der Berufsausbildung sowie Umfang und Bedeutung der geistigen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Berufsfeldes im hohen Maße über den Lernerfolg beim Zweitspracherwerb bestimmen (vgl. Bachmayer 1993, 92). Wesentlich für das zügige Gelingen des Zweitspracherwerbs ist daher, dass erwachsene Lernende ihre Lernerfahrungen aus der Schul- und Ausbildungszeit und die dabei individuell entwickelten persönlichen Lernstrategien und Lerntechniken effektiv einsetzen und damit das Lernen der Zweitsprache fördern können.

4.6 Aufenthaltsdauer und Einreisealter

In der Zweiterwerbsforschung wurden die Faktoren wie die Aufenthaltsdauer und das Einreisealter, das mit dem Faktor Lebensalter eng zusammenhängt, mehrmals erforscht. Sonja Haug (2005) untersuchte z.B. die Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Kenntnisse in Deutsch und der Sprache des Herkunftslandes bei Angehörigen der ersten und zweiten Einwanderergeneration aus den Gastarbeiter-Anwerbeländern, bei Aussiedlern und neuen Zuwanderergruppen und stellte fest, dass kein Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und Sprachkompetenz bzw. Zweitspracherwerb existiert, vielmehr sind Einreisealter und die Schulbildung wirksame Faktoren (vgl. Haug 2005, 263). Gerade in Bezug auf Erwachsenen mit Migrationshintergrund heißt dies: der, der länger im Zielland ist, spricht nicht automatisch besser.

Der Zusammenhang zwischen Einreisealter und dem Zweitspracherwerb ist empirisch belegt. Es ist unbestritten, dass mit sinkendem Einreisealter die zweitsprachigen Kompetenzen zunehmen, während sich ein höheres Einreisealter von MigrantInnen normalerweise auf den Zweitspracherwerb negativ auswirkt (vgl. Esser 2006, 104f). Auf muttersprachliche Kompetenzen hat das spätere Einreisealter hingegen einen positiven Effekt, da der Zugang zur Muttersprachenumgebung länger behalten bleibt (vgl. Esser 2009, 76).

5 Muttersprache und Zweitspracherwerb

5.1 Einfluss der Muttersprache auf sprachliche Bereiche

In diesem Kapitel steht der Einfluss der Muttersprache bzw. die Übertragung von sprachlichen Elementen und Strukturen der Muttersprache auf sprachliche Bereiche der Zweitsprache zwar im Vordergrund, aber es werden dabei nicht nur muttersprachliche Strukturen berücksichtigt, sondern auch Strukturen von bereits erlernten Fremdsprachen. Denn beim Transfer werden relevante Muster derjenigen Sprachen aktiviert, die mental am stärksten regsam sind (vgl. Kubiczek 2006). Diese Rolle der dominanteren Sprache kann auch eine Fremd- oder Zweitsprache des Lernenden übernehmen. Jedoch ist es in der Regel die Muttersprache, die „zunächst grundlegend das Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente der neuen Sprachen verankert werden“ (Neuner 2005, 19).

Über die Rolle der Muttersprache, so Digeser (1983, 236 zitiert nach Storch 1999, 61), herrscht in der heutigen Fremdsprachendidaktik wohl Einigkeit, dass sie „als ausgebildete Sprach-Denk-Kompetenz das Bezugssystem darstellt, von dem aus ein zweites Sprachsystem mit Erfolg beherrscht werden kann“. Die erwachsenen Lernenden, wie oben auch angeführt, besitzen zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs bereits ein entwickeltes und gefestigtes muttersprachliches System. Welche Auswirkung dieses System der Muttersprache auf die Aneignung der zweiten Sprache hat, und zwar auf die sprachlichen Bereiche wie Wortschatz, Grammatik und Aussprache, wo Transfer aus muttersprachlichen Strukturen und Elementen besonders auftritt, soll Hauptanliegen dieses Kapitels sein.

Zu Transfererscheinungen kann es aber nur dann kommen, wenn Ähnlichkeiten zwischen den sprachlichen Strukturen der beiden Sprache gibt (vgl. Wode 1988, 99). Vogel beschreibt es folgendermaßen „Damit Transfer möglich ist, muß der Lerner Ähnlichkeiten zwischen Ziel- und Muttersprache feststellen. Je mehr Ähnlichkeiten er wahrnimmt und je größer die Ähnlichkeit ist, umso größer ist auch der Transferertrag. Diese Ähnlichkeiten zwischen sprachlichen Zeichen, Strukturen und Funktionen treten innerhalb ein und derselben Sprache (intralinguale Ähnlichkeit) und auch den verschiedenen Sprachen (interlinguale Ähnlichkeit) auf allen Strukturebenen auf“. (Vogel 1990, 212 zitiert nach Uhlisch 1995, 228). Die Aufmerksamkeit liegt in dieser Arbeit auf dem Gebiet des interlingualen Transfers, der in der Fachliteratur auch als cross-linguistic influences (Kellerman/Sharwood 1986) oder als zwischensprachliche Interaktion (Raupach 1995, 474) bezeichnet wird. Je größer die genetische Verwandtschaft zwischen zwei Sprachen ist, desto mehr ist der interlingualen Sprachtransfer von Bedeutung (vgl. Reinfried 1998, 23).

Die Entdeckung der Ähnlichkeiten von Elementen und Strukturen zwischen der Muttersprache und Zweitsprache gibt den Lernenden meist ein Gefühl von Bekanntheit und Vertrautheit (vgl. Apeltauer 1997, 79). Solche ähnliche und vertraute Formen und Inhalte lassen sich rascher einordnen, erfassen und speichern. Somit wird Verarbeitung, Speicherung, Verstehen und Sprachproduktion der Zweitsprache erleichtert. Denn Lernprozesse können dadurch beschleunigt werden, wenn neue Strukturen und Elemente zu alten in Beziehung gesetzt werden können, d.h. wenn Ähnlichkeiten sichtbar und erkennbar sind (vgl. Ringbom 1987, zitiert nach Apeltauer 1997, 79).

Bei entfernteren Sprachen sind Ähnlichkeiten weniger vertreten. Daher kommt man weniger zu Transfererscheinungen. Die Lernenden müssen sich weitgehend neu orientieren, weil sie wenig (oder keine) Anhaltspunkte aus ihre Muttersprache haben. Allerdings vor allem erwachsenen Lernenden können beim Vergleich der entfernteren Sprachen auf ihre Sprachlernerfahrungen und Lebenserfahrungen sowie auf ihr Allgemeinwissen stützen. Sie versuchen meist anhand dieses Weltwissens, ihre Wahrnehmungen zu strukturieren und zu interpretieren (vgl. Apeltauer 1997, 81).

Je nachdem ob es sich dabei um verwandte oder entferntere Sprachen handelt, können die Lernenden ihre muttersprachlichen bzw. fremdsprachlichen Strukturen oder Einheiten fehlerhaft in alle Sprachebene der Zweitsprache übertragen. Dabei entstehen so genannte Interferenzfehler, die die Spracherwerbsforschung seit langem beschäftigen.

So wird im Weiteren in Bezug auf die sprachliche Bereiche Wortschatz, Grammatik und Aussprache über die Auswirkung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Muttersprache und Zweitsprache näher beschrieben.

5.1.1 Wortschatz

Es steht fest, dass sich der Wortschatz der Lernenden von der Muttersprache beeinflusst entwickelt. Besonders bei verwandten Sprachen können den Lernenden oft Ähnlichkeiten zwischen Wörtern auffallen: wenn z.B. eine Englisch sprechende Person Deutsch lernt, wird er/sie sich bei vielen Wörter wohl leicht tun („house“ und „Haus“). Es gibt auch eine empirische Untersuchungen (Ard/Homburg 1983), die feststellte, dass verwandte Strukturen und Elemente auf den Erwerbsprozess insgesamt positiv auswirken und, so Apeltauer, in einer Art „Mitnahmeeffekt“ auch das Erlernen unbekannter Wörter erleichtern können (vgl. Apeltauer 1997, 80). Außerdem kann durch Ähnlichkeiten im lexikalischen Bereich das Verstehen der zweiten Sprache wesentlich erleichtert werden, denn auch solche Wörter können verstanden werden, deren Bedeutung noch nicht erlernt bzw. erklärt wurden (vgl. Palmberg 1985, 91 zitiert nach Apeltauer 1997, 80). Bei entfernteren Sprachen können die Lernenden oft keine Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern finden, z.B. Türkisch und Deutsch („ev“ und „Haus“) und dadurch ist auch Bedeutungserschließung nicht (oder kaum) möglich. Folgende Tabelle von Apeltauer stellt das übersichtlich dar:

germanische		romanische		slawische		iran.	türk.
Deutsch	Englisch	Franz.	Ital.	Poln.	Russ.	Pers.	Türk.
Hand	hand	main	mano	reka	ruka	dast	el
Schule*)	school	école	scuola	szkola	schkóla	madrasā	okul**)
blau	blue	bleu	blu	niebiesky	sinij	abi	mavi
		azzurro					
Haus	house	maison	casa	dom	dom	chanā	ev

Jedoch entstehen bei nah verwandteren Sprachen im lexikalischen Bereich durch lautliche Ähnlichkeiten oft sogenannte „falsche Freunde“. Dies sind Wörter mehr oder weniger gleicher Sprachform (Ausdruck) in beiden Sprachen, die „aufgrund verschiedener historischer und kultureller Entwicklung ihrer Sprecher(-gruppen) heute in den einzelnen Kultursprachen z.T. stark abweichende Bedeutungen angenommen haben“ (Rein 1983, 64). Zum Beispiel ein Lernender mit Englisch als Mutter- oder Fremdsprache kann beim Deutschlernen Wörter wie „bekommen“ („to get“) und „to become“ („werden“) leicht verwechseln. Solche Wörter stellen oft beim Zweitspracherwerb Fehlerquellen dar und können den Lernenden sogar in die Irre führen.

Wort-für-Wort Übersetzungen können ebenso zu lexikalischen Interferenzerscheinungen führen. Vor allem leiden darunter die Anfänger, da sie noch über geringe Kenntnisse in zweisprachigen Strukturen verfügen und oft Einheiten von der Muttersprache übertragen. Es handelt sich überwiegend um die muttersprachlichen Fremdwörter, die den Lernenden oft auch in der Zielsprache als Fremdwort verwendet zu sein scheinen.

Jedoch wollen sich die Lernenden in der Regel der Zweitsprache über die Muttersprache annähern (vgl. Scherfer 1989, zitiert nach Storch 1999, 62). Dabei spielt die Nähe bzw. die Entfernung zur Zweitsprache eigentlich keine große Rolle. Es wird oft beobachtet, dass viele Lernende bei einsprachiger Semantisierung nach einem entsprechenden muttersprachlichen Wort suchen (vgl. Quetz u.a. 1981 zitiert nach Storch 1999, 62). „Für den Lernenden ist die Bedeutungsvermittlung mithin zunächst schon dann befriedigend abgeschlossen, wenn es ihm gelungen ist, das fremdsprachliche Wort mit einem muttersprachlichen zu verbinden“ (Quetz u.a. 1981, 93 zitiert nach Storch 1999, 62). Allerdings ist es dabei wichtig, wie differenziert Wörter in der Muttersprache verstanden werden. Wenn jemand im muttersprachlichen Begriffssystem ein ungenaues Verstehen hat, wird sich auch in der Zweitsprache mit „halben Verstehen“ beschränken und dadurch Lernhindernisse erfahren, während ein differenzierte Beherrschung der Muttersprache eine gute Voraussetzung für Zweitspracherwerb darstellt (vgl. Apeltauer 1997, 81).

Zudem belegen empirische Untersuchungen, dass die Lernenden sich im lexikalischen Bereich in der Anfangsphase des Lernprozesses mehr auf ähnliche phonologische

Merkmale fremder Wörter stützen. Später, mit zunehmendem Sprachstand, konzentrieren sie sich dann mehr auf semantische Ähnlichkeiten (vgl. ebd).

5.1.2 Grammatik

Es wird zwar angenommen, dass sich grammatische Systeme der Sprache unabhängig voneinander entwickeln werden und Fehler sich eher mit Strukturen der zu erlernenden Sprache erklären lassen, aber trotzdem erlebt der Grammatikerwerb der Zweitsprache den Einfluss von der Muttersprache und ist wohl nicht interferenzfrei (vgl. Jeuk 2010, 43). Allerdings kommt es im Bereich der Grammatik seltener zu Interferenzerscheinungen als in der Aussprache und im Wortschatz. Zudem behauptet Jeuk, dass beim Erwachsenen Interferenzen auf der grammatischen Ebene häufiger auftreten als bei Kindern (vgl. Jeuk 2010, 44). Das kann bestimmt dadurch erklärt werden, dass die Erwachsenen auf ihre muttersprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten bewusster zurückgreifen als Kinder. Dadurch kommt oft zu Übertragungen, die die grammatischen Regeln oder Strukturen der Muttersprache entsprechen, so etwa entstehen Interferenzfehler in der Wortfolge im Satz bzw. Verbzweitstellung, Negationbildung etc.

Zweifellos kann man trotzdem sagen, dass die positive Auswirkung von der Übertragung der ähnlichen Grammatikstrukturen der Muttersprache auf die Zweitsprache nicht zu unterschätzen ist. Es kann dadurch der Grammatikerwerb der Zweitsprache sicherlich erleichtert werden. Diese Transfermöglichkeiten können aber eingeschränkt sein, wenn die entsprechenden Kompetenzen des muttersprachlichen Grammatiksystems „nicht genügend gefestigt werden oder nicht bewusst erworben werden“ (Kalaschnikova 2003, 76). Daher kann bewusste Grammatikerwerb der Muttersprache eine Basis darstellen, von der aus die Lernenden sich der Zweitsprache nähern (vgl. Jeuk ,44).

Bewusst oder unbewusst suchen die Lernenden Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, um den Sinn und Aufbau der grammatischen Struktur oder Regel besser zu verstehen und zu merken. Das bereits vorhandene grammatische Wissen kann auch als Muster (bei Übereinstimmung) verwendet werden, von denen die Lernenden ausgehen können. Es ist aber sehr wichtig den Lernenden insbesondere im gesteuerten Zweitspracherwerb bei kontrastiver Grammatik zu unterstützen, da „sich positiver

Transfer nicht von alleine einstelle, sondern der gezielten Übung bedarf“ (Meißner 2001, 1).

5.1.3 Aussprache

Die Übertragung von muttersprachlichen Elementen und Strukturen auf die Zielsprache beim Lauterwerb findet systematisch statt, alle Bereiche des phonologischen Systems sind stark transferanfällig (vgl. Storch 1999, 46). Daher lässt sich das phonologische System der erlernenden Sprache genauso von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen Muttersprache und Zweitsprache ausmachen. So wird bspw. ein Däne, Spanier oder Italiener, der Deutsch lernt, bei Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen der deutschen Sprache bestimmt keine großen Schwierigkeiten haben, weil Langvokale auch in ihren Muttersprachen vorkommen. Den Russen fällt diese Unterscheidung hingegen nicht so einfach, da für das russische Lautsystem die Differenzierung in lange und kurz Vokale kaum eine Rolle spielt bzw. nicht bedeutungsunterscheidend ist. Ähnliches gibt es auch im Bereich der Prosodie z.B. bei Intonationsfragen: ein Engländer kann die deutsche Intonationsfrage schon nach kurzer Zeit beherrschen, da er mit ähnlichen Strukturen konfrontiert ist, während ein Russe dabei zum einen nach erforderlichen Fragepartikel suchen, zum anderen sie in seiner Muttersprache typischen Intonationskonstruktion aussprechen würde. Durch diesen falschen Gebrauch der Langvokale oder Intonationsmarkierung entstehen bei Russen Interferenzfehler (vgl. Apeltauer 1997, 83).

Phonetische Interferenzfehler sind meistens den Lernenden gar nicht bewusst, denn sie identifizieren die Laute der Zielsprache mit ähnlichen Lauten ihrer Muttersprache. Wenn die Artikulationsstelle eines bestimmten Lautes oder Wort(gruppen)akzent in beiden Sprachen übereinstimmt, haben die Lernenden bestimmt keine Probleme, das Gehörte angemessen auszusprechen oder zu gliedern. Folglich wird auch Lernprozess erleichtert. Im Falle einer Nichtübereinstimmung bzw. Übertragung der Struktur der Muttersprache auf die Zweitsprache kommt oft zu Aussprache Fehlern. Diese Interferenzfehler führen zu großen Missverständnissen und somit verursachen bei Lernenden Lernschwierigkeiten.

Der phonetische Bereich bereitet vor allem den erwachsenen Lernenden, die in ihrer Aussprache muttersprachliche Strukturen in die Zweitsprache am stärksten zu

übernehmen neigen, die größten Probleme. Diese negative Folgen des Transfers bzw. Interferenzfehler lassen sich leider schwer vermeiden und sind am leichtesten erkennbar. Außerdem ist eine Änderung der phonetischen Interferenz im Vergleich zu morphologischer und grammatischer Interferenz meist weniger zugänglich (vgl. Bußmann 2002, 314). Es ist wohl auch bekannt, dass den Erwachsenen eine fremde Sprache völlig akzentfrei zu lernen kaum möglich ist. Selbst nach einem längeren Aufenthalt im Zielland und bei guter Sprachbeherrschung sprechen die meisten mit einem Akzent. Allerdings kann ein bewusstes und gezieltes Aussprachetraining phonetische Abweichungen sicherlich reduzieren.

Nun kann nicht in Abrede gestellt werden, dass die (naturgemäße) Orientierung an muttersprachliche Strukturen, Elementen, Normen und Einheiten, die sich grundsätzlich auf allen sprachlichen Bereichen ausmachen lassen, beim Aneignen der Zweitsprache eine Hilfe für den Lernenden ist, die den Weg zum Ziel kürzt. Vor allem Übereinstimmungen zwischen bestimmten ähnlichen und vertrauten Strukturen zwischen beiden Sprachen können den Lernprozess fördern, indem sie den Lernenden eine kognitive Stütze bringen, wobei die Transfererscheinung, die durch zu große Nähe zwischen beiden Sprachen verursacht werden, folglich im Bereich der Produktion meist zu Interferenzfehlern führt. Fortgeschrittene Lernende, die sprachliche Unterschiede (Unähnlichkeiten) mehr oder weniger bewusst wahrnehmen, tendieren mehr dazu, die Übertragung der muttersprachliche Strukturen und Elemente in die Zweitsprache zu vermeiden (vgl. Apeltauer 1997, 84f.). Daher sind Interferenzfehler bei ihnen seltener beobachtbar.

Jedoch ist wichtig anzumerken, dass die Muttersprache nicht die einzige Ursache für Interferenzfehler darstellt. Es gibt auch andere Faktoren, die das Entstehen der negativen Transfererscheinungen beeinflussen.

Abschließend soll nochmals betont werden, dass sich die Lernenden auf ihre Muttersprache auf unterschiedliche Weise stützen. Ob sie ihre muttersprachliche Strukturen und Elemente beim Erlernen der zweiten Sprache als Hilfe oder Hindernis identifizieren, hängt weitgehend von ihren individuellen Voraussetzungen wie z.B. Vorwissen, Sprachlernerfahrungen, Sprachlerneignung, Motivation, Wahrnehmungs- und Lerngewohnheiten ab (vgl. Apeltauer 1997, 84).

Vor allem den erwachsenen Lernenden mit Migrationshintergrund sind allerdings Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen ihren vorhandenen Sprachen und Zielsprache nicht immer bewusst. Im Sprachunterricht wäre es daher sehr wichtig, den Lernenden zur Nutzung ihrer Sprachen als Lernstrategie anzuregen und zu ermuntern. Besonders am Anfang sollte man sich mehr auf Ähnliches und Vertrautes konzentrieren, weil dies das Lernen optimieren und fördern kann. Erst danach kann man sie auf die Unterschiede aufmerksam machen, um die Interferenzfehler zu vermeiden.

5.2 Sprachbewusstheit und Sprachvergleich

5.2.1 Sprachbewusstheit bei Erwachsenen

Wenn es um die Berücksichtigung der Muttersprache und zuvor gelernten Fremdsprachen beim Erlernen der zweiten Sprache geht, spielt der Begriff *Sprachbewusstheit* eine bedeutende Rolle. Ihren Anstoß nimmt *Sprachbewusstheit* in England, wo sie unter dem Begriff bzw. Konzept *language awareness* bekannt ist, das ursprünglich in den 1970er Jahren zur Sprachförderung englischer SchülerInnen entwickelt wurde und eine Art Unterrichtsprinzip darstellt: „die Berücksichtigung von Sprache und sprachlicher Vielfalt in allen Fächern und im Schulalltag, was eine umfassende Sensibilisierung für sprachliche Aspekte verschiedener Themen beinhaltet.“ (Luchtenberg 1998, 142 zitiert nach Wintersteiner 2003, 611). Im Bezug auf Zweitspracherwerb wird angenommen, dass zweitsprachliches Lernen „durch einen bewussten Umgang mit der Fremdsprache und durch das vergleichende Einbeziehen der Muttersprache und weiterer Fremdsprachen in den Sprachlernprozess gefördert werden kann“ (Spohr 2006, 99). Es geht demgemäß um die Aktivierung und Einbeziehung aller bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden.

Werner Wintersteiner unterscheidet zwischen drei Methoden und Arbeitsweisen von *language awareness*:

- 1) *Bewusstmachung der realen Sprachenvielfalt*, welche zumeist mittels projektorientierte Modelle die Sprachenvielfalt als Reichtum erfahren lässt;

- 2) *Sprachvergleiche*, die nicht nur Vergleiche in sprachlichem Bereich Lexik, Grammatik und Pragmatik durchgeführt werden, sondern auch Alltagserfahrungen, Werbebotschaften, literarischen Texten einschließen;
- 3) *Verbindung mit interkulturellem Lernen*, wodurch alle Lebenserfahrungen und mehrsprachige Situationen berücksichtigt werden, in denen sprachliche Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Wintersteiner 2003, 611).

Language awareness wird im Deutschen mit den Begriffen *Sprachbewusstheit*, *Sprachbewusstsein*, *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachsensibilisierung* und *Reflexion über Sprache* übersetzt und zum Teil mit diesem Konzept gleichgesetzt. Jedoch wird der englische Begriff *language awareness* auch in der Fachliteratur häufig verwendet, um der Ungenauigkeit der deutschen Begriffe zu entgehen (vgl. Hug 2007, 10). Allerdings wäre laut Hug *Sprachbewusstheit*, was eine konkrete metasprachliche Handlung bedeutet, die beste Übersetzung für *language awareness*. *Sprachbewusstsein* bedeutet im Vergleich dazu das sprachliche Wissen, das die Handlungen zugrunde legt (vgl. ebd.). Wolff sieht hingegen keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Begriffen *Sprachbewusstheit* und *Sprachbewusstsein* (vgl. Wolff 2002, 32). In dieser Arbeit werden diese Begriffe gleichfalls als Synonyme eingesetzt.

Auch erwachsene MigrantInnen werden zum Sprachvergleich und zur Reflexion über die Zielsprache sowie über die eigenen Sprachen herausgefordert. Zuzunehmende steigt in der heutigen Zweitsprachendidaktik das Interesse an der Sprachbewusstheit, am Sprachwissen sowie an den Spracheinstellungen von (mehrsprachigen) Erwachsenen mit Migrationshintergrund.

Die Fähigkeit „die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können“ definiert Wolff als *Sprachbewusstheit* (Wolff 1993, 514). Ooman-Welke beschreibt diesen Begriff etwas ausführlicher: „er bedeutet, dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehreren Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden; er meint den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit dekontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang herausgelösten sprachlichen

Einheiten, die bewusst rekonstruiert werden“ (Ooman-Welke 2003, 453). Weiters betont Ooman-Welke, dass Sprachbewusstheit die Aufmerksamkeit des Individuums auf sprachliche Strukturen, Phänomene und metasprachliche Fähigkeiten, sichtbar an Reflexion über Sprachen umfasst (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spricht der Autor über den Begriff *Sprachwissen*, der, im Vergleich zur Sprachbewusstheit, das Wissen um Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von Sprachen beinhaltet und die Reflexionsergebnisse festhält, die dann als richtig und falsch klassifiziert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und die daraus entwickelte Sprachbewusstheit abwechselnd gegenseitig bedingen und fördern, das heißt größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert (ebd.).

Erwachsene Zweitsprachlernende haben bereits Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und Einstellungen gegenüber Sprachen entwickelt und bringen unterschiedliche sprachliche, soziale und kognitive Lernvoraussetzungen mit. Sie fangen beim Zweitspracherwerb auf Sprachliches aufmerksam zu werden, sie setzen sich damit auseinander und vertiefen das Interesse am Sprachenlernen, was zu Sprachbewusstheit führt. Dieser Bewusstwerdungsprozess kann nicht nur bezüglich der Zielsprache und ihres pragmatischen Nutzens, sondern auch bezüglich der Muttersprache und/oder weiterer Sprachen ansetzen. Die Lernenden sollen daher im Sprachunterricht lernen eigenen Lernprozess zu beobachten, sich einzuschätzen, reflektieren, Verantwortung fürs eigenen Lernen zu übernehmen, eigene Hypothesen über Sprachen und Einstellungen zu äußern und diese mit anderen zu besprechen. Dadurch kann aus individuellem Wissen soziale Sprach- und Sprachlernbewusstheit entstehen (vgl. Oomen-Welke 2003, 460). Das Bewusstsein von Lernstil, Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken spielt für den Zweitspracherwerb genauso wichtige Rolle. In der Praxis lässt sich aber oft beobachten, dass Deutsch als Zweitsprache- Kurse kaum auf Sprachbewusstheit der Lernenden aufgebaut werden.

Jedoch sind Erwachsene mit Migrationshintergrund, die im Aufnahmeland über fünf Jahre leben, in der Lage, so Ooman- Welke, Sprachwissen und Sprachbewusstheit mit den steigenden Anforderungen der sozialen Umwelt zu entwickeln (ebd.). Formale Situationen und überwiegend die sprachliche Fertigkeit `Schreiben` bereiten dabei

zwar auch mit längerem Aufenthalt Schwierigkeiten, aber der Anspruch der Aufmerksamkeit auf Sprachliches wird nicht verlangsamt. In erster Linie reflektieren diejenige, die sich häufig in den zweisprachigen Lebenssituationen befinden, (je nach Lernbiographien) ständig Sprach- und Sprachverwendungsfragen, bspw. kommt Sprachwissen und Sprachbewusstheit oft im Kontext der Erziehung eigener Kinder zustande.

Außerdem dient die Sprachbewusstheit dazu, verschieden richtige Sprachlernstrategien zu bemerken, folglich diese für das eigene Lernen zu entwickeln und sie bewusst und sinnvoll anzuwenden. Zudem dient sie dazu, den Sprachvergleich effektiver zu nutzen und auch Transfererscheinungen zu kontrollieren (vgl. Neijonen 2012, 38).

Somit könnte Sprachbewusstheit in all ihren Ausprägungen (Sprachkultur-, Sprachvariations-, Lernsprachen-, Sprachverwendungs-, Kommunikations-, Lernbedarfs- und Sprachlernprozessbewusstheit) einerseits eine Hilfsfunktion für den Lernprozess übernehmen und andererseits als integraler Bestandteil von Mehrsprachigkeit gelten (vgl. Kleppin 2004, 89).

5.2.2 Sprachvergleich als Lernstrategie

Konrad Schröder sieht Sprachvergleich als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts und begründet dies mit folgenden Worten:

„Sprachvergleichendes Vorgehen öffnet Fenster zu anderen Sprachen, leistet der Neugier, Vorschub, schafft Lust auf Fremdsprachen und leistet für alle Beteiligten jenen in den Lehrplänen geforderten Beitrag zur Einsichtsvermittlung in Sprache als System, den die ‘normale’ Schulgrammatik nicht leisten kann“ (Schröder 2003, 280).

Somit darf vor allem der gesteuerte Zweitspracherwerb den Sprachvergleich nicht übersehen. Die wichtige Funktion des Sprachvergleichs besteht hier in der „Feststellung, Systematisierung und Erklärung von interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (Brdar-Szabó 2010, 518). Daher hat der Sprachvergleich viele Berührungspunkte mit dem Transfer: Der Einsatz des Sprachvergleichs ist Voraussetzung für den Transfer mutter- zweit- oder fremdsprachlicher Strukturen und

Elemente in die neu zu lernende Sprache. Durch den Vergleich der Sprachen kann daher festgestellt werden, ob bereits gelernte Sprachkenntnisse für das Verstehen und Merken des neuen Sprachmaterials hilfreich bzw. störend sind, d.h. ob der Transfer einen lernerleichterenden und lernökonomischen Effekt darstellt (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 94). Hierzu weist Wildenauer-Józsa bezugnehmend auf Edmondson auf, dass der Sprachvergleich eine Transferstrategie ist, wenn es um einen bewussten Transfer vorhandene Sprachkenntnisse geht, d.h. wenn die Lernenden bewusst Ähnlichkeiten aus der Muttersprache in die Zielsprache übertragen, um den Lernprozess zu erleichtern (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 96).

Wildenauer-Józsa charakterisiert den Sprachvergleich als bewusste Lernstrategie, die von Lernenden intendiert wird (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 95). Jedoch benutzen die Lernenden der Sprachvergleich als Lernstrategie häufig unbewusst und unbegleitet. Denn werden vorhandene, „mitgebrachte“ Sprachkenntnisse der Lernenden im Sprachunterricht in der Regel kaum aktiviert und einbezogen. Somit wollen Lehrpersonen quasi Interferenzfehler vermeiden. Die Tatsache, dass die Beschäftigung mit transferbedingten Fehlern hingegen ihnen helfen kann, die Hindernisse der Lernenden besser zu verstehen und diese zu entgehen, wird von ihnen leider oft nicht beachtet. Zudem gibt es wenige Lehrwerke, die den reflektierenden Bezug zu den Ausgangssprachen berücksichtigen.

Die Lernenden greifen also auf ihre sprachlichen Vorkenntnisse bzw. Spracherfahrungen zurück, wenngleich dieser Lernprozess, etwa Sprachphänomene der Muttersprache und der Zielsprache Deutsch zu vergleichen, meist stumm, ungesteuert in den Köpfen der Lernenden stattfindet. Dazu schreibt Lewis, dass das Vergleichen der Zielsprache mit der Muttersprache ein natürlicher Vorgang ist, weil der fremdsprachliche Input notwendigerweise in Beziehung gesetzt wird zu der extralinguistischen Welt, zu bereits Erworbenem in der Fremdsprache und schließlich auch zur Muttersprache. Dies bedeutet, dass, sobald eine Fremdsprache gelernt wird, automatisch verglichen und übersetzt wird, auch wenn dieser Vorgang nicht immer bewusst abläuft (vgl. Lewis 1993, 54f.). Es gibt außerdem empirische Belege (z.B.

Gibson/Hufeisen 2001)⁷, die beweisen, dass die Lernenden bewusste und unbewusste Strategien bzw. Transfertechniken anwenden, um die Zielsprache leichter zu verstehen oder zu produzieren (vgl. Gibson/Hufeisen 2003, 87).

Der Einsatz von Lernstrategien wird vor allem durch Vorwissen, aber auch durch Lernpersönlichkeitsmerkmale (Sprachbegabung, Risikobereitschaft), demografische Variablen (Alter, Geschlecht, kultureller Faktor, Lerntradition), Lernstil, soziologischen Status der beiden Sprachen zueinander und Unterrichtsmethode beeinflusst (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 77). Außerdem können durch die Anwendung der richtigen Lernstrategien den Lernenden ihre Arbeits- und Lernprozesse bewusst werden, wodurch sie bessere Lernergebnisse schaffen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 84). Die Analyse von Lernstrategien im Zweitspracherwerb (O'Malley/Chamot 1990) ordnet die Lernstrategien als gelernte kognitive Fertigkeiten ein. Darüber hinaus kann man feststellen, dass Lernstrategien weitgehend den Zweitspracherwerb steuern (vgl. Schönflug 2003, 53).

Wildenauer-Józsa beziehend auf Wolff (1998) stellt in ihrer Arbeit fest, dass der Sprachvergleich eine auf Sprachreflexion bezogene Lernstrategie ist, d. h. dass Lernende, über den bloßen Sprachgebrauch hinausgehend, beginnen, über die mögliche Verbindung ihrer Sprachwissenskomponente (bewusst) zu reflektieren (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 97).

Wildenauer-Józsa (2005) untersuchte den Sprachvergleich bei erwachsenen Lernenden bzw. StudentInnen. Sie stellte fest, dass die Mehrheit der Lernenden die zu lernende Sprache (Deutsch) entweder mit der Muttersprache oder mit einer gelernten Fremdsprache vergleicht und dass sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprachen das Deutschlernen positiv beeinflussen können (vgl. Wildenauer-Józsa 2005, 114f.). Insbesondere beim Wortschatzlernen ist das Vergleichen gängige Praxis: über 90% lernen deutsche Vokabeln über die Brücke der Muttersprache, des Englischen oder andere Fremdsprachen. Beim Grammatiklernen spielt der Sprachvergleich genauso eine wichtige Rolle. Viele Probanden könnten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen deutscher und muttersprachlicher bzw. fremdsprachlicher

⁷ Das Sprachlernprozess wird insbesondere bei verwandten Sprachen (in ihrem Beispiel Deutsch und Englisch) erleichtert.

Grammatik nennen und es kommt dabei überraschenderweise nicht darauf an, welche Muttersprache die Befragten sprechen. Der Sprachvergleich als Lernstrategie führte bei ihnen zu einer Lernerleichterung, Lernökonomisierung und sogar zu einer Erweiterung des sprachlichen Wissens. Diejenigen, die jedoch keine Sprachvergleiche anwenden, begründeten ihre Antworten damit, dass der Sprachvergleich zu kompliziert sei oder dass ihre Muttersprache und Deutsch zu unterschiedlich seien, was den Vergleich behindert. Dazu sagt Wildenhauer-Józsa, dass die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen von Lernenden zu Lernenden unterschiedlich und aber unabhängig von der jeweiligen Muttersprache sein kann (vgl. Wildenhauer-Józsa 2005, 117).

Die Untersuchung von Wildenhauer-Józsa zeigt, dass der Sprachvergleich eine wichtige und effektive Lernstrategie für erwachsene (lerngewohnte) Lernende ist. Insbesondere scheint der Einsatz des Sprachvergleichs in der Lernanfangsphase nützlich zu sein, da die Lernenden mehr Bedürfnis für eine kontrastive Anknüpfung habe (Wildenhauer-Józsa 2005, 118).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die bereits gelernten Sprachen positiv den Lernprozess der neuen Sprache beeinflussen. Die primär bewusste Anwendung des Sprachvergleichs als Lernstrategie kann zweifellos zum Lernerfolg führen. Interferenzfehler können dadurch deutlich reduziert werden. Außerdem bietet der Sprachvergleich „Möglichkeiten zur Sensibilisierung für sprachliche Phänomene“ (Luchtenberg 1998, 146). Er fördert daher bei den Lernenden die Entwicklung der Sprachbewusstheit, Kreativität und des lernstrategisches Verhalten (vgl. Neijonen 2012, 41).

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

6 Forschungsmethode und Forschungsdesign

6.1 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, inwiefern erwachsene Deutschlernende mit Migrationshintergrund ihre bereits angeeigneten Sprachkenntnisse (Mutter- Zweit- und/oder Fremdsprache) für das Deutschlernen nützen.

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, ob und wie erwachsene Lernende beim Deutschlernen auf ihre Kenntnisse anderer Sprachen zurückgreifen. Konkreter soll mit der Untersuchung ermittelt werden, ob die Lernenden der Zielgruppe beim Lernen des Deutschen Sprachvergleiche bewusst einsetzen, welche von ihren vorhandenen Sprachen (Mutter-Zweit-oder/und Fremdsprache) sie zum Sprachvergleich heranziehen und welche Faktoren den Einsatz des Sprachvergleichs beeinflussen.

Für die Beantwortung der Frage ist ebenso von Interesse zu erfahren, ob und welche Wörterbücher die Lernenden verwenden und welche Bedeutung für sie die Aktivität des Übersetzens hat.

Im Anschluss soll geklärt werden, ob und warum Erwachsene mit Migrationshintergrund in den vorhandenen Sprachkenntnissen eine Lernhilfe bzw. ein Hindernis beim Deutschlernen sehen.

6.2 Methodische Vorgangsweise

Die quantitativen und qualitativen Forschungen, die auf einer Interpretation sozialer Sachverhalte beruhen, unterscheiden sich generell dadurch: während bei der quantitativen Forschung die Beschreibung dieser Sachverhalte durch Zahlen (numerisch) erfolgt, wird sie in der qualitativen Forschung verbal beschrieben (vgl. Gläser/Laudel 2010, 27). Es geht daher beim quantitativen Zugang um die statistische Aufbereitung von erhobenen Messwerten, beim qualitativen Zugang hingegen um eine interpretative Auswertung von erhobenen Verbaldaten (vgl. Bortz/Döring 2006, 296).

In der Praxis wird aber mit diesen Forschungsmethoden nicht getrennt und gegensätzlich gearbeitet, sondern eher kombiniert: Man findet keine komplett quantitativen Untersuchungen, die nicht mit Interpretation verbunden wären, sowie kaum qualitative Untersuchungen, die sich ohne Zahlen und Mengenangaben aufrechterhalten lassen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 25; vgl. Bortz/Döring 2006, 296). Die Wahl der wissenschaftlichen Vorgehensweise (quantitative oder qualitative Methode) hängt in erster Linie vom Forschungsziel ab.

Mit qualitativer Forschung werden Lebenswelten, „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen beschrieben (vgl. Flick u.a. 2008, 14). Sie ermöglicht also Fragestellungen zu erheben, welche individuelle Deutungen, Einstellungen und Sichtweisen von Personen betreffen, die soziale Phänomene aufzeigen können. Somit beruhen qualitative Methoden auf der Interpretation sozialer Sachverhalte, die aus einer verbalen Beschreibung dieser Sachverhalte resultiert (vgl. Gläser/Laudel 2010, 27). Für die Beantwortung der Forschungsfrage meiner Arbeit, hinter der die Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene steckt, eignet sich der qualitative Forschungszugang.

Mayring stellt in seiner Arbeit vor allem fünf Grundsätze des qualitativen Denkens dar:

- *Subjektbezogenheit* (Ausgangspunkt und Ziel der Forschung: von der Forschungsfrage betroffene Subjekte)
- *Deskription* (genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches)
- *Interpretation* der Forschungssubjekte
- *Alltäglichkeit* (Forschung im natürlichen Umfeld)
- *Verallgemeinerung* der Forschungsergebnisse (vgl. Mayring 2008, 19f).

Zu den Erhebungsmethoden der qualitativen Forschung gehören grundsätzlich Beobachtungen und Befragungen der Personen, die an den für uns interessanten Prozessen beteiligt sind. Da für die Datenerhebung von mir durchgeführte Untersuchung eine mündliche Befragung sprich Interview angewendet wurde, wird im Weiteren auf diese Erhebungsmethode kurz eingegangen.

Es gibt in der empirischen Forschung verschiedene Formen von Interviews. Zum Beispiel nach dem Grad der Standardisierung des Interviews wird zwischen (voll)standardisierten (strukturierten) Interviews, nichtstandardisierten (unstrukturierten) und halbstandardisierten (teilstrukturierten) Interviews unterscheiden. Jedoch gibt es eine Gemeinsamkeit, die sie alle verbindet: „Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitig, aber auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview‘ als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews‘ als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus. [...] Interviews sind immer beeinflusst, es fragt sich nur wie. Es geht darum, diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auf eine der Interviewform und dem Forschungsgegenstand angemessenen Weise zu gestalten.“ (Helfferich 2005, 10).

Mit nichtstandardisierten oder teilstandardisierten Interviews werden qualitative Daten erhoben. Solche Interviews zielen darauf ab die subjektive Sichtweise der interviewten Personen über vergangene Ereignisse, Zukunftspläne, Erfahrungen, Meinungen zu ermitteln. Sie werden vor allem dadurch charakterisiert, dass der Interviewverlauf weniger vom Interviewer sondern mehr vom Interviewpartner gesteuert und gestaltet wird (vgl. Bortz/Döring 2006, 296). Die Fragen sind meist offen. Es wird daher dem Interviewpartner freigestellt, wie er die Frage beantwortet. Qualitative Interviews berücksichtigen zudem die Interaktion zwischen Befragtem und Interviewers sowie die Eindrücke und Deutungen des Interviewers als Informationsquellen (vgl. Bortz/Döring 2006, 309).

Die vorliegende Studie wird in Form von qualitativen Interviews gestaltet, konkret handelt es sich dabei um das problemzentrierte Interview, bzw. das fokussierte Interview (Bortz/Döring 2006:316). Im nächsten Schritt werde ich mich mit den Merkmalen dieser Form der qualitativen Befragung befassen.

6.3 Befragungsform und Erhebungsinstrument

Für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung wurde das problemzentrierte Interview, das auf einer halbstrukturierten Befragung basiert, herangezogen. Denn dieser Form der qualitativer Befragung ermöglicht den Befragten möglichst frei zu

Wort zu kommen und zu erzählen. Jedoch wird diese Erzählung gleichzeitig vom Interviewer gelenkt, damit das Gespräch um das konkrete thematische Feld kreist. Zur Rolle des Interviewers gehört daher, das Gespräch zu steuern und mit seinen Fragen dafür zu sorgen, dass der Interviewpartner die gewünschten Informationen gibt. Zur Rolle des Befragten gehört es, den Signalen und Aufforderungen des Interviewers zu folgen und die gewünschten Informationen zu geben (vgl. Gläser/Laudel 2010, 112).

Das problemzentrierte Interview nach Witzel ist von drei zentralen Merkmalen gekennzeichnet:

- *Problemzentrierung* erfordert im Interview "die Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung" (Witzel, 1982, 230), bei der die subjektiven Sichtweisen und Auffassungen des betreffenden Problems vom Interviewpartner festgehalten werden sollen.
- *Gegenstandsorientierung* ermöglicht einen flexiblen Umgang mit den Methoden, die am Gegenstand orientiert entwickelt bzw. modifiziert werden sollen.
- *Prozessorientierung* bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und auf das Gegenstandsverständnis (vgl. Witzel 1982).

Außerdem ist das Prinzip der Offenheit für das problemzentrierte Interview unerlässlich. Die Befragten beantworten die Fragen des Interviewleitfadens frei und ohne Antwortvorgaben. Nur so können sie ihre persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse in das Interview einbringen (vgl. Mayring 2008, 67).

Der Leitfaden stellt ein wichtiges Erhebungsinstrument des problemzentrierten Interviews dar. Er bildet quasi ein Gerüst für die Erhebung der Interviewdaten und liefert in erster Linie dem Interviewer einen organisierten Überblick darüber, welche Bereiche anzusprechen sind, welche bereits ausgesprochen waren. Der Interviewleitfaden beinhaltet keine theoretischen Fragen, sondern bezieht sich mehr auf das Untersuchungsfeld. Der Interviewer kann zudem während des Interviews entscheiden, in welcher Reihenfolge er welche Fragen stellt, ob eine Frage bereits beantwortet wurde, dann kann er diese auslassen. Durch geführte Gespräche, die sich

an Leitfragen orientieren, kann man zweifellos mehr an Informationen von Befragten herausholen, als bspw. durch einen Fragebogen.

Mein Leitfaden für das Interview hatte zirka 18 Fragen, die sowohl im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund, als auch durch mein persönliches Interesse an dem Problemfeld konzipiert wurden. Es wurden neben offenen Fragen auch geschlossene Fragen gestellt. Da die Interviewsprache unterschiedliche Niveaus im Deutschen hatte, wurden die Fragen an deren Sprachniveau angepasst. Dennoch traten während des Gesprächs Verständnisprobleme auf, die meist mit Umformulierungen der Fragen gelöst wurden.

Im Interview wurde nicht sofort die Einbeziehung der vorhandenen Sprachkenntnisse beim Deutschlernen thematisiert. Zunächst wurden allgemeine, meist geschlossene Fragen gestellt, die Informationen über die vorhandenen Sprachen des Befragten ermitteln sollten. Danach folgten auf die deutsche Sprache (Erwerb, Einsatzmöglichkeiten, Einstellung) und auf die Migration (Aufenthaltsdauer, Sozialkontakte) bezogene Fragen. Weitere Fragen sollten explizit zu Beantwortung der Forschungsfrage dienen (Lernhilfe beim Deutschlernen, Einsatz und Bedeutung des Sprachvergleichs, Übersetzens und Wörterbuchs). Fragen zu demografischen und biografischen Angaben (Alter, Beruf, Tätigkeit), die auch einen Einfluss auf den Rückgriff auf vorhandenen Sprachen beim Deutschlernen ausüben könnten, schlossen das Interview ab.

Die Interviews dauerten durchschnittlich sechs Minuten. Die Gespräche wurden auf einen Tonband aufgenommen, transkribiert, anonymisiert und zur Analyse und Interpretation herangezogen.

Der Leitfaden der Interviews sowie die transkribierten Interviews befinden sich im Anhang.

6.4 Qualitative Auswertungsmethode – die Inhaltsanalyse

Die Interviewtranskripte der vorliegenden Arbeit wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Oft werden mit dem Begriff *qualitative Inhaltsanalyse* sämtliche interpretative Auswertungsverfahren bezeichnet. Das Ziel dabei ist es, die

regelgeleiteten und nachvollziehbaren Kommunikationsinhalte auf eine Fragestellung hin zu interpretieren und auszuwerten (vgl. Bortz/Döring 2006, 329).

Die Auswertung der Interviews wurde an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008) angelehnt. Der Grundgedanke seiner Inhaltsanalyse ist es, „Texte systematisch [zu] analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, 114). Es handelt sich dabei um eine Zusammenfassung des Textmaterials, die die Sinneinheiten des Textes in Kategorien darstellt. Die Kategorien beschreiben die Variable, die es auszuwerten gilt. Die Kategorien sind in einem System organisiert, das als Ausgangspunkt für die Interpretation dient. Das Bilden von Kategoriensystem mit Kategorien, Unterkategorien oder Kategoriendefinitionen spielt bei der Inhaltsanalyse daher eine zentrale Rolle.

Die Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse haben sowohl induktive, als auch deduktive Eigenschaften. Jedoch wird in der qualitativen Forschung tendenziell induktiv gehandelt, da von Einzelfällen aus generelle Schlüsse gewonnen werden. Bei dieser Vorgehensweise werden Kategorien aus den analysierten Textdaten heraus, ohne Rückgriff auf ein vorher konzipiertes theoretisches Material, entwickelt (vgl. Mayring 2008, 74). Die deduktive Kategorienbildung orientiert sich hingegen an einem vorher festgelegten theoretischen Hintergrund.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring umfasst drei Analyseverfahren zur Kategorienbildung: die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung* (vgl. Mayring 2008, 115):

Die Zusammenfassung der Kategorien dient zur Reduktion (durch Abstraktion) des erhobenen Materials. Es bleiben dabei nur die wichtigsten Inhalte erhalten. Das Textmaterial wird zuerst gelesen und selektiv (Orientierung auf die Grundlage der Fragestellung) bearbeitet. Die sinntragenden Textstellen werden paraphrasiert und generalisiert in Kategorien zusammengefasst. Alle wichtigen Textstellen sollen schließlich den Kategorien zugeordnet werden. Danach fängt die Interpretation des Kategoriensystems an, d.h. die Beantwortung der Forschungsfrage anhand der Kategorien und auf der Basis der Theorie (vgl. Ramsenthaier 2013, 30).

Ziel der explizierenden Inhaltsanalyse ist es, zu fraglichen, unklaren Textstellen zusätzliches Material zur Klärung zu beschaffen.

Die strukturierende Inhaltsanalyse dient dazu, bestimmte Aspekte und Strukturen aus dem Material nach vorher festgelegtem Kategoriensystem herauszufiltern, oder das Material auf Basis bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. Mayring 2008, 115).

Für die Auswertung der vorliegenden Untersuchung ist die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring von Bedeutung.

6.5 Probanden und Durchführung der Befragung

Die Zielgruppe meiner Untersuchung waren erwachsene Deutschlernende mit Migrationshintergrund. Für diese Erwachsene bieten vor allem Volkshochschulen sowie auch andere Sprachinstitutionen Deutsch als Zweitsprache - Kurse an. Die Wiener Volkshochschulen sind als größte gemeinnützige Erwachsenenbildungseinrichtung in Wien ein wesentlicher Bestandteil der Bildungs- und Kulturlandschaft der Stadt Wien. Die MigrantInnen erwerben ihre Deutschkenntnisse vorwiegend in den Wiener Volkshochschulen meist in so genannten Deutsch-Integrationskursen, die normalerweise von der Stadt Wien gefördert werden.

Aufgrund der Annahme, dass am Anfang des Lernens auf Strukturen der vorhandenen Sprachen (z.B. Einsatz des Sprachvergleichs) mehr zurückgegriffen wird, als in der fortgeschrittener Lernphase, wurde bewusst eher nach einem Anfängerkurs gesucht. Jedoch sollten die Befragten über gewisse Deutschkenntnisse verfügen, um auf in Deutsch gestellte Fragen Auskünfte geben zu können. Meine Wahl lag somit auf Lernenden mit Sprachniveau B1 nach GERS, die ich von zwei Sprachinstitutionen in Wien (von der Volkshochschule Floridsdorf und vom Institut Sprach.kult) ermittelt bekam.

In beiden Sprachinstitutionen besuchten die Befragten den B1 Intensivkurs, in dem sie sich auch auf die B1 Prüfung vorbereiteten. Vor dem Interview wurden die Probanden von den KursleiterInnen und von mir persönlich über die Untersuchung informiert.

Außerdem wurde beschlossen, angesichts doch bescheidener Deutschkenntnisse der Lernenden, sie mit den Fragen des Interviews vorab vertraut zu machen.

An der vorliegenden Untersuchung nahmen insgesamt neun Probanden teil. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. In der VHS Floridsdorf wurden sechs Lernende interviewt, im Sprach.kult drei. Die Interviews fanden zu unterschiedlichen Zeiten statt: In der VHS erfolgten sie im Juni 2013 und fanden an zwei Tagen vor dem Unterrichtsbeginn statt. In Sprach.kult kam es zur Erhebung erst im September.

Alle neuen interviewten Probanden, sieben weibliche und zwei männliche, blieben anonym. Sie waren heterogen, was Herkunft, Kultur, Ausgangssprache, Alter, Bildungsstand, sprachliche (Vor)Kenntnisse- und Erfahrungen, Aufenthaltsdauer etc. betrifft. Auch hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse waren sie unterschiedlich kompetent. Das Alter der Probanden lag zwischen 21 und 53 Jahren. Die Mehrheit davon (sieben von neun Befragten) befand sich in einem Alter bis 40 Jahre. Laut empirische Studien und Erfahrungen nutzen Erwachsene bis vierzig Jahre ihre kognitiven Vorteile und durchlaufen sprachliche Entwicklungsphasen schneller als Kinder bzw. als Erwachsene, die älter als vierzig sind (vgl. Apeltauer 1997, 74f).

Die Aufenthaltsdauer der Probanden im amtlich deutschsprachigen Raum bzw. in Österreich war sehr unterschiedlich; sie betrug zwischen sechs Monaten und zwölf Jahren. Es handelte sich außerdem um muttersprachlich heterogene Probanden, die je eine andere Muttersprache hatten. Bezüglich der zuvor gelernten Fremdsprachen lässt sich sagen, dass nicht alle über eine Fremdsprache verfügten. Zwei Befragten hatten allerdings neben Mutter- und Fremdsprachen je eine Zweitsprache, die sie in unterschiedlichen Lebenszeiten erwarben.

Die Interviews verliefen in freundlicher und ruhiger Atmosphäre. Einige Probanden waren relativ entspannt. Manche stressten sich jedoch selbst, weil um ihre „schlechten“ Sprachkenntnisse besorgt waren. Dadurch konnten sie sich sogar auf die gestellten Fragen und deren Antworten nicht richtig konzentrieren und machten dazu noch mehr Fehler beim Sprechen.

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema fiel generell den Befragten nicht so leicht. Die Auskünfte waren relativ kurz und nicht sehr ausführlich, teilweise wurden kaum welche gegeben. Das lag zum einen daran, dass sie in der Tat nicht ausreichende Deutschkenntnisse hatten. Zum anderen waren einige Befragten nicht in der Lage über eigene Sprachen und Lernprozesse zu reflektieren und diese gleichzeitig zu beschreiben. Gerade der Sachverhalt der Letzteren liegt aber im Interesse meines Untersuchungsziels.

Die Interviews wurden von mir mit einem Tonträger aufgezeichnet. Alle Probanden waren damit einverstanden und der Gesprächsverlauf wurde dadurch nicht negativ beeinflusst. Außerdem wurde bei der Auswertung des Datenmaterials die Anonymität der Probanden gewährleistet.

7 Auswertung der Interviews

Das für die vorliegende Arbeit verwendete empirische Material bilden vollständig transkribierte Interviews. Diese wurden von mir wörtlich transkribiert, d.h. schriftlich festgehalten, wobei um den Authentizitätsgrad des Gesprächs nicht zu beeinflussen keinerlei Korrekturen im Stil, in der Grammatik, Wortwahl, Wort- und Satzstellung, Ausdruck etc. vorgenommen wurden. Der Interviewer wird durch den kursiv getippten Buchstaben *I*, die Befragte durch den kursiv getippten Buchstaben *P* gekennzeichnet. So bilden diese Interviewtranskripte den Untersuchungsgegenstand.

Zum Zweck der Auswertung der Interviews wurden Kategorien gebildet. Diese Kategorien orientieren sich hauptsächlich an den Interview-Leitfadenfragen und somit an Themen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. So wurden analog zur Fragestellung der Arbeit vier Hauptkategorien definiert – Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb sowie die Bedeutung der Sprachkenntnisse. Darunter wurden jeweils Unterkategorien definiert, in welche die Inhalte des Interviews zusammengefasst wurden:

1. Einflussfaktoren für den Zweitsprachaneignungsprozess
 - Vorwissen
 - Aufenthaltsdauer und Einreisealter

- Sprachkontakt und soziales Umfeld
 - Motivation
 - Bildungsstand und (Berufs)tätigkeit
 - Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb
2. Das Nutzen der Muttersprache
 3. Der Einsatz des Sprachvergleichs
 - Sprachvergleich mit der Muttersprache
 - Sprachvergleich mit der Zweitsprache
 - Sprachvergleich mit der jeweiligen Fremdsprache
 - Sprachvergleich mit Mutter-und Fremdsprache
 - Kein Sprachvergleich
 4. Semantisierung

Nach genauer Durchsicht der Transkripte wurden zunächst jene Textstellen bzw. Informationen markiert, die unter diesen Kategorien bzw. Unterkategorien fallen. Danach wurden alle relevanten Informationen zur jeweiligen Kategorie von jedem Proband aus den jeweiligen Transkripten extrahiert und in einer eigens dafür angelegten Tabelle paraphrasiert zusammengefasst. Diese Vorgehensweise ergab für mich ein klares, übersichtliches Bild, um folglich zusammenfassende Ergebnisse gesamt darzustellen.

7.1 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews zu den oben angeführten Kategorien bzw. Unterkategorien dargestellt. Bedeutende oder erklärende Passagen des Interviews wurden als Zitate eingefügt.

1. Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerbsprozess

Vorwissen

Aus den Fragen nach den Sprachen, mit denen die Probanden aufgewachsen sind, die sie zuhause jetzt sprechen bzw. im Heimatland gesprochen haben, bzw. die ihre

Unterrichtssprache(n) in der Schule waren, stellt sich folgendes Bild über die vorhanden Sprachen der Befragten dar:

Probanden	Muttersprache	Zweitsprache	Fremdsprache
P1	Persisch	Rumänisch	Englisch Italienisch Türkisch
P2	Albanisch		Mazedonisch
P3	Visayan	Englisch	Tagalog
P4	Arabisch		Englisch
P5	Amharisch		Englisch
P6	Chinesisch		Englisch
P7	Albanisch		Englisch Serbokroatisch
P8	Mazedonisch		Spanisch
P9	Serbisch		-

Tabelle 1: Sprachkenntnisse

Aus der vorliegenden Tabelle wird ersichtlich, dass alle neuen Probanden eine einzige Sprache, die sie als Muttersprache bezeichnen, haben. Allerdings wuchsen nicht alle mit nur einer Sprache auf. Eine Probandin mit Visayan (Cebuano)⁸ als Muttersprache hat neben ihrer Muttersprache auch Englisch von Kindheit an erworben. In der Schule wurde zwar in den ersten Jahren in Visayan unterrichtet, aber ab der 3. Klasse Volksschule (wie später auch im College) war die Hauptunterrichtssprache Englisch⁹. Englisch ist daher zweifellos die Zweitsprache der Probandin. Die Sprache Tagalog, die sie in der Schule lernte, gilt hingegen eher als Fremdsprache, da in den Regionen bzw. Inseln, in welchen Visayan offiziell gesprochen und geschrieben wird, Tagalog aber kaum verwendet wird.

Bei einem anderem Proband persischer Muttersprache kann man auch über eine Zweitsprache sprechen. Diese Zweitsprache, Rumänisch, wurde von ihm im

⁸ Cebuano, nach Tagalog, auf dem sich hauptsächlich die offizielle Amtssprache Filipino basiert, die wichtigste philippinische Regionalsprache, wird von 15 % der Bevölkerung vorwiegend im Süden – in Zentral - Visaya sowie im Norden und Westen Mindanaos – gesprochen.

⁹ Englisch gilt auf den Philippinen neben Filipino als offizielle Amtssprache, die auch als Kommunikationsmittel zwischen anderen Sprachgruppen dient, da die Mehrheit des Filipinos nur mangelhaft oder gar nicht Filipino verstehen und sprechen.

Erwachsenenalter, ab seinem 26. Lebensjahr, in Rumänien, wo die letzten fast 25 Jahre lebte, erworben. Sein Studium, seine Berufstätigkeit und sein Leben erfolgten fast ausschließlich auf Rumänisch. Es ist offensichtlich, dass sich diese Sprache für ihn im Laufe des Jahres als wichtigste Sprache etablierte. Jedoch wird sie von ihm nicht als Muttersprache, sondern als Zweitsprache gesehen. Denn als Muttersprache wird, wie auch die Untersuchungsergebnisse in Bezug zu jedem anderem Proband zeigten, diejenige Sprache verstanden, die als erste Sprache als Kind erworben wurde und die die Mutter spricht bzw. in der Familie im Herkunftsland gesprochen wird. Das bedeutet, dass die Befragten mit Muttersprache die Erstsprache bezeichnen.

Die Muttersprache spielt für sechs der neuen Befragten auch im Aufnahmeland in Österreich eine wichtige Rolle. Sie wird zuhause in der Familie oder auch mit den Freunden und Bekannten im Alltag aktiv benutzt.

Die Mehrheit der Befragten spricht eine Fremdsprache. Englisch als Fremdsprache kommt am häufigsten vor: fünf Probanden sprechen Englisch, wobei davon eine Probandin arabischer Muttersprache nur über geringere Englischkenntnisse verfügt. Eine andere Probandin amharischer Muttersprache hat hingegen sehr gute Englischkenntnisse, da bei ihr in den höheren Schulklassen und im College Englisch Unterrichtssprache war.

Ein Proband persischer Muttersprache spricht drei Fremdsprachen. Jedoch wird eine davon – Türkisch – nur elementar beherrscht.

Eine Probandin serbischer Muttersprache verfügt über keine Fremdsprachenkenntnisse.

Aufenthaltsdauer und Einreisealter

Ergebnisse zur Frage nach der Aufenthaltsdauer in Österreich ergeben eine große Streuung, zum Zeitpunkt der Befragung zwischen sechs Monaten bis zwölf Jahren. Das Einreisealter liegt bei allen im Bereich des Erwachsenenalters. Die folgende

Tabelle bietet einen Überblick über das Lebensalter und die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland der Probanden¹⁰:

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
50J.	26J.	26J.	32J.	53J	30J.	36J.	21J.	42J.
6 Mon.	6 Jahre	9 Mon.	2 Jahre	6 Jahre	2 Jahre	12 Jahr	6 Mon.	7 Jahre

Tabelle 2: Lebensalter und Aufenthaltsdauer

Trotz unterschiedlicher Dauer des Aufenthalts in Österreich weisen alle Befragten i.W. das gleiche Sprachniveau auf. Da die tatsächlichen Sprachkenntnisse kaum von der Aufenthaltsdauer abhängig sind, kommt es, dass in jenen Sprachkursen, die die Probanden besuchten (alle Sprachniveau B1 nach GERS), sich Lernende mit unterschiedlichster Aufenthaltsdauer zusammenfanden.

Als Beispiele seien zwei Probanden angeführt, welche sich sehr unterschiedlich lange im Zielland aufhalten, deren Sprachkenntnisse jedoch sich auf ähnlichem Niveau bewegen: Ein Proband, der bereits zwölf Jahre in Österreich lebt und die Sprache elementar beherrscht. Er kann auf Deutsch kommunizieren und am Leben des Aufnahmelandes teilnehmen. Er spricht jedoch grammatikalisch meist nicht zielnormkonform, da er die Sprache ausschließlich in natürlichen Kontexten mittels Sprachkontakte mit Deutschsprechenden erworben hat. Im Gegenzug sei ein Proband persischer Muttersprache erwähnt, der erst seit sechs Monaten in Österreich lebt, jedoch sofort mit dem gesteuertem Spracherwerb begann.

Sprachkontakt und soziales Umfeld

Durch die Ergebnisse auf die Frage „Mit wem sprechen Sie Deutsch?“ konnte gezeigt werden, dass die Alltagswirklichkeit der meisten Befragten nur durch begrenzte Sprachkontakte zu den Einheimischen charakterisiert ist. Sechs der neuen Befragten meinen kaum Kontakt und Beziehungen zur zielsprachlichen Gesellschaft zu haben:

¹⁰ Das Einreisealter kann dadurch leicht errechnet werden.

P4: Nur ich habe eine Freundin in meine Sportplatz, nur eine Frau ich spreche. Ich habe keine andere Möglichkeiten. Mit dieser Frau und hier im Kurs.

P9: Mit mein Chef, wo ich arbeitet. Wenn ich z.B. gehen zum Arzt¹¹ oder Ich weiß nicht.

I: Haben Sie vielleicht Freunde, die nur Deutsch sprechen?

P9: Ich habe meine Kollegin. Ja.

Diese schwach ausgeprägten Kontakte sind eine Konsequenz ihrer mangelnden Deutschkenntnisse oder von Hemmnissen aufgrund ihrer Akzente. Sie bewegen sich dann überwiegend innerhalb ihres sozialen Umfeldes, in dem ihre Muttersprache sowohl in der Wohnumgebung (z.B. beim Arztbesuch) als auch am Arbeitsplatz gesprochen wird. Daher geben bspw. zwei Probanden an, zuhause mit den Familienmitgliedern manchmal statt ihrer Muttersprache Deutsch zu sprechen, um z.B. das im Unterricht Gelernte zu festigen. Außerdem, wie das Beispiel der Probandin amharischer Muttersprache deutlich macht, können auch gute Englischkenntnisse, die im Zielland problemlos angewendet werden können, den Deutschbedarf auf ein Minimum beschränken.

Bei zwei weiteren Befragten, die mit Österreichern verheiratet sind, konnte man allerdings feststellen, dass bei ihnen dank besserer Beherrschung der Zielsprache, die Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, steigt. Denn ihr familiäres und soziales Umfeld ist größtenteils deutschsprachig.

Die Gelegenheit im Deutschkurs mit der Lehrperson sowie mit anderen Lernenden Deutsch sprechen zu können, wird von allen Befragten positiv erwähnt. Für einige Probanden scheint es sogar die wichtigste Umgebung zu sein, bei der die erworbenen Deutschkenntnisse angewendet werden können.

Da die Mehrheit der Befragten ziemlich eingeschränkte Sprachkontakte hat, sind sie beim Spracherwerb besonders auf den Umgang mit Medien angewiesen. Die Untersuchungsergebnisse belegen auch ausnahmslos, dass Fernsehen, Radio und

¹¹ Jedoch sagte sie nach dem Interview, dass sie selbst beim Arzt normalerweise keine Deutschkenntnisse braucht, da sie alle ihre Muttersprache Sprechen.

Internet einen positiven Einfluss auf Deutschwerb der Probanden ausüben. Daher dürfen Medien als Hilfsmittel nicht unterschätzt werden:

P1: Nein, ich wohne in eine Kirche und ich bin allein, aber habe ich Fernsehen, das Radio. Ich schaue manchmal Filme. Alles auf Deutsch.

Motivation

Die Interviewdaten ergeben eindeutig, dass die Probanden trotz der Tatsache, dass die Mehrheit von ihnen begrenzte Sprachkontakte hat, Lernmotivation haben. Zudem betonen sie nur positive Erfahrungen mit der deutschen Sprache bzw. mit dem Aufnahmeland und deren Einwohnern gemacht zu haben:

P1: Der Fernsehen hilft mir, auch das Radio und die Leute von Österreich. Sie sind sehr nett und antworten auf alle Fragen, kein Problem.

Die Kommunikationsbereitschaft der Sprecher gibt eine „motivationale Unterstützung“, die sich positiv auf ihren Lernerfolg auswirkt. Die große Mehrheit lernt Deutsch, da ihnen bewusst ist, dass die Sprache ein Teil der sozialen und kulturellen Integration ist. Um am Leben des Aufnahmelandes Österreich und am Arbeitsmarkt teilzunehmen, die kulturellen Besonderheiten und Menschen besser verstehen zu können, benötigt man jedenfalls umfassende Deutschkenntnisse:

P5: Früher ich wusste nicht wie lange ich bleibe in Österreich. aber jetzt ist ich weiß ich bleibe mehr. Und dann ich habe gedacht es ist sehr gut sprechen und lernen Deutsch, ich habe Zeit. Und ich möchte lesen und ich möchte verstehen die Kultur und alles. Ohne Sprache ist es schwer.

P4: Ich wohne in Österreich, Ich lebe in Österreich und ich lerne Deutsch....

P9: Ich wohne in diese Land, muss ich wissen diese deutsche Sprache

Beobachtbar ist auch die positive Einstellungen der Probanden gegenüber der Zielsprache und dem Land selbst: Je besser sie auf Deutsch sprechen können, desto mehr gefällt es ihnen auf Deutsch zu kommunizieren, desto mehr wagen sie, an Gesprächen teilzunehmen und desto mehr haben sie folglich Motivation, weiter zu lernen.

Die beruflichen Gründe stehen zwar nicht in Vordergrund des Deutschlernens, die meisten Befragten haben aber ein Ziel und Interesse an der Arbeitssuche, was sie wiederum motiviert, Deutsch zu lernen.

Alle Befragten standen zum Zeitpunkt des Interviews unter Prüfungsdruck, obwohl keiner verpflichtet war, die Abschlussprüfung abzulegen. Für fünf Probanden war die Prüfung eine Art von Lernmotivation, um mit Zertifikat nachweisen zu können, über Deutschkenntnisse auf gutem Niveau zu verfügen. Vier weitere Befragte brauchten die Prüfung zur Erlangung der Staatsbürgerschaft.

Bildungsstand und (Berufs)tätigkeit

Aus den Ergebnissen der Fragen nach Schulbesuch, Beruf und Arbeit kann man feststellen, dass alle Befragten die Schulbildung in ihrem Heimatland abschlossen und danach unterschiedliche Ausbildungswege einschlugen. Nur ein Proband persischer Muttersprache jedoch hatte einen Universitätsabschluss. Er studierte elf Jahre Medizin in Rumänien. Nachher war er weitere elf Jahre in Rumänien als Facharzt für Gynäkologie tätig. Andere Befragten schlossen ein College oder eine Fachhochschule ab.

Die Aussage der Probandin aus den Philippinen ist m.E. in sich widersprüchlich, was auf noch mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen zurückzuführen ist: Ihre Ausbildung zur Krankenschwester, die vier Jahre dauerte, machte sie vermutlich nicht, wie sie im Interview andeutete, an einer Universität.

Nur zwei Probanden arbeiten bereits jeweils sechs Jahre in Österreich. Eine Probandin war jedoch nicht in ihren Beruf tätig, sondern eher als Hilfskraft.

Gesteuerter und ungesteuerter Deutscherwerb

Die Interviewdaten von allen Befragten verdeutlichen, dass der gesteuerte Spracherwerb eine zentrale Rolle beim Deutscherwerb spielt: eine Sprache kann nur in einem systematischen Sprachunterricht richtig und erfolgreich erworben werden:

P6: Ich finde Kurs dafür sehr gut.

Die Lehrperson ist dabei von großer Bedeutung, da er/sie den Lernprozess strukturiert und den Lernenden motiviert, wodurch das Lernen erleichtert und gefördert wird:

P8: Der Lehrer hilft mir sehr gut. (wie auch) Diese Aufgaben im Kurs, im Internet...

Sieben der neun Befragten lernten Deutsch hauptsächlich in formellem Unterricht: Schritt für Schritt, von einem Sprachniveau zum nächsten. Den Erwerb nur in informellen, ungesteuerten Kontexten ohne Unterricht bezeichnen sie eher als nicht ‚Lernen‘:

I Wie lange sind Sie schon in Österreich?

P6: Alles insgesamt zwei Jahre.

I: Wie lange lernen Sie schon Deutsch?

P6: 5 Monate lerne ich im Kurs.

I: Wie haben Sie früher Deutsch gelernt?

P6: Früher ich habe gar nicht gelernt.

Das ist darauf zurückzuführen, dass das Sprachenlernen vor allem für Erwachsene bedeutet, mit grammatikalischen Regeln, Strukturen konfrontiert zu werden und sich bewusst, gesteuert die Sprache anzueignen.

Jedoch geben zwei weitere Befragte an, dass bei ihnen der Deutscherwerb ausschließlich bzw. primär ungesteuert verlief:

P9: Ich bin sieben Jahre in Österreich.

I: Wie lange lernen Sie Deutsch? Wo?

P9: Wie lange? Ich lerne, jetzt intensiv ein Monat z.B., aber schon sieben Jahre lernen. Erstes Mal besuche ich aber einen Kurs.

I: Wie haben Sie früher Deutsch gelernt? Wo?

P9: Wenn ich schauen Fernsehen z.B., wo ich arbeitet, auf der Straße.

P7: Seit bin ich hier in Österreich. Ich habe immer so was gelernt. Ich habe gelernt, erstes Mal ich habe gelernt bei der Arbeit, zweites zuhause: Fernsehen und Computer, drittens mit deutsche Kurse.

I: Wie lange haben Sie Deutschkurse besucht?

P7: Ich habe nicht lange besucht, sondern zwei Mal war ich in deutsche Kurse: einmal ich war drei Monate und einmal ich war sechs Monate.

Der Sprachlernkontext dieser Probanden legte deutlich dar, dass sie sich Deutsch nebenbei, mit geringer Fokussierung auf die Sprache selbst aneigneten. Allerdings zeigt insbesondere das erste Beispiel der Probandin serbischer Muttersprache, dass sie Deutsch, angesichts erstens ungünstiger natürlichen Spracherwerbsbedingungen, wie z.B. wenig soziale Sprachkontakte mit Einheimischen, und zweitens keiner Unterstützung bei der Aneignung und Gebrauch des Deutschen durch Sprachunterricht, nur in einer rudimentären Form erwerben konnte.

2. Das Nutzen der Muttersprache

Mit den Ergebnissen der Frage, ob und wie die Befragten ihre Sprachen beim Deutschlernen nutzen und wie diese ihnen helfen, konnte gezeigt werden, dass fünf Probanden persischer, visayanischer, arabischer, chinesischer, und mazedonischer Muttersprache konsequent die Benutzung bzw. Rolle der Muttersprache als Lernhilfe beim Deutschlernen ablehnen. Denn ihre Muttersprache, nach ihren Angaben, sei komplett anderes als Deutsch. Sie können auf keine Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen verweisen, da es keine gibt bzw. diese ihnen nicht bewusst sind. Allerdings benutzen vier Probanden albanischer¹², amharischer, serbischer Muttersprachen nach ihren Aussagen ihre Muttersprache sehr wohl für das Deutschlernen und profitieren auch davon. Die folgende Tabelle stellt diese Ergebnisse im Überblick dar:

Persisch	nein	Albanisch	Ja
Visayan	nein	Albanisch	Ja
Arabisch	nein	Amharisch	Ja
Mazedonisch	nein	Serbisch	ja
Chinesisch	nein		

Tabelle 3: Rückgriff auf die Muttersprache

¹² Albanisch ist Muttersprache von zwei Probanden.

Die Ergebnisse stellen dar, dass beide Probanden albanischer Muttersprache sich beim Deutschlernen auf ihre Muttersprache stützen und diese hilfreich finden. Jedoch konnte man aus den weiteren Erläuterungen der Befragten feststellen, dass ihre Muttersprache dabei auf unterschiedliche Weise beteiligt ist. Der erste Proband (männlich) nutzt die Muttersprache ausschließlich bei Übersetzungen und findet das als hilfreich:

P7: Sie helfen mir sehr. Sie helfen mir sogar sehr. Sie helfen mir zum Beispiel, wenn ich ein Wort in Deutsch verstehe nicht, was heißt, ich kann übersetzen per Computer. Deutsch z.B. „welche“ schreibe ich im Computer Deutsch und Albanisch da steht auch. Dann kann ich übersetzen. Oder Englisch. Dann kann ich verstehen, was heißt diese Wort.

Ein anderer Proband (weiblich) sucht in ihrer Muttersprache nach so genannten Stützpunkten, die ihr das Lernen des Deutschen erleichtern können. Sie vergleicht bewusst ihre Muttersprache mit Deutsch:

P2: Ja, mir helfen sehr. Ich versuche, was ist gleich in Deutsch. Ich suche Ähnlichkeiten, und ich denke manchmal „Aha, da ist ein bisschen gleich mit Deutsch“. Ich kann dann besser merken.

Da für die vorliegende Arbeit die Verwendung der Sprachvergleiche zwischen den Sprachen eine große Rolle spielt, werden im Weiteren deren Ergebnisse dargestellt.

3. Der Einsatz des Sprachvergleichs

Sprachvergleich

Die Ergebnisse auf die Frage, ob die Probanden beim Wortschatzlernen und auch Grammatiklernen Sprachvergleiche mit ihren bereits gelernten Sprachen (Muttersprache und Fremdsprache) durchführen, waren eher widersprüchlich. Denn mit Sprachvergleich wurde nicht von allen das verstanden, was eigentlich der Begriff aussagt.

Im Weiteren wird dennoch davon ausgegangen, dass beim Sprachvergleich ähnliche Wörter bzw. grammatische Strukturen für ein besseres Verständnis des Deutschen und ein leichteres Merken von Bedeutung sind. Infolgedessen können sich die Lernenden die deutsche Sprache schneller und leichter aneignen.

Besonders beim Wortschatzlernen spielt der Sprachvergleich eine wichtige Rolle. Jedoch vergleichen nicht alle Befragten ihre vorhandenen Sprachen mit Deutsch, ebenso wenig wenden sie die Sprachvergleiche beim Wörterlernen oder Grammatiklernen als Lernstrategie an. Die folgende Tabelle stellt zur Übersicht die Ergebnisse auf die Frage nach der Verwendung des Sprachvergleichs mit den vorhandenen Sprachen und Deutsch für das bessere Lernen des Deutschen dar und danach folgt dessen nähere Erläuterung:

Sprachvergleich mit Muttersprache	Sprachvergleich mit Zweitsprache	Sprachvergleich mit Fremdsprache	Sprachvergleich mit Mutter- und Fremdsprache	Kein Sprach- vergleich
1	2	1	1	4

Tabelle 4: Einsatz des Sprachvergleichs

Sprachvergleich mit der Muttersprache

Nur von einem der neuen Befragten wird der Sprachvergleich lediglich mit der Muttersprache durchgeführt: Die Probandin albanischer Muttersprache, deren Interviewbeispiel bereits oben angeführt wurde, sucht bewusst nach ähnlichen Wörtern zwischen ihrer Muttersprache und Deutsch: sie vergleicht beim Wörterlernen und Grammatiklernen die Wörter bzw. Strukturen mit ihrer Muttersprache. Sie konnte zwar keine konkrete Beispiele dazu nennen, aber Ähnlichkeiten erkennen. Dadurch können neue deutsche Wörter und grammatische Phänomene von ihr besser abgespeichert und verstanden werden. Sie verwendet den Sprachvergleich mit der Muttersprache auch deswegen, weil sie, aufgrund des geringen Kompetenzniveaus in ihrer Fremdsprache, Mazedonisch, keine andere Sprachvergleichsmöglichkeiten mit dem Deutschen hat.

Sprachvergleich mit der Zweitsprache

Zwei Probanden persischer und visayanischer Muttersprache geben an, dass sie beim Deutschlernen nicht auf ihre Muttersprache zurückgreifen und dementsprechend, angesichts angenommener großer Unterschiede zwischen der Muttersprache und

Deutsch, ihre Zweitsprache zum Sprachvergleich heranziehen. Die folgende Schilderung eines der Probanden veranschaulicht das:

P1: Nein, nein meine Muttersprache hilft mir nicht, absolut. Aber rumänische Sprache hilft mir - über 90% - wir haben viele viele Worte genau gleich, wie Deutsch. Sie sind sehr ähnlich und das hilft mir sehr.

I: Vergleichen Sie dann die Sprachen miteinander?

P1: Ja, zum Beispiel auf Deutsch: „amüsieren“, „Dokumente“, „explodieren“. Es gibt viele viele Worte auf Deutsch, welche sind gleich. Das ist sehr gut für mich.

Diesem Proband fällt die Gemeinsamkeit des Rumänischen mit dem Deutschen vor allem im Bereich des Wortschatzes deutlich auf. Er erkennt ähnliche Wörter, stützt sich auf sie und optimiert dadurch seinen Lernprozess. Seine Muttersprache, Persisch, bietet ihm hingegen keinen Bezugspunkt zum Deutschlernen.

Ein weiblicher Proband schließt ihre Muttersprache als Lernstütze aus, da Englisch als Zweitsprache ihr durch dessen Nähe zum Deutschen einen guten Anhaltspunkt sowohl beim Wortschatzlernen als auch beim Grammatiklernen bietet:

P3: Überhaupt nicht für mich. Sie¹³ ist ganz anders. Englisch hilft mir auch mit der Grammatik für Deutschen, um verstehen.

Sprachvergleich mit der jeweiligen Fremdsprache

Eine Probandin chinesischer Muttersprache vergleicht beim Deutschlernen die Wörter und die Grammatik mit ihrer Fremdsprache Englisch und stellt dabei mitunter Ähnlichkeiten fest:

P6: Zum Beispiel... benutzt man Verben und Nomen im Satz so wie „How are you“ und „Wie geht es dir?“, „Wie heißen Sie“? „What is your Name?“. Manchmal so ähnlich, aber nicht alles.

Vergleichsmöglichkeiten mit ihrer Muttersprache schließt sie generell aus, da sie nach der Angabe der Probandin, sehr weit vom Deutsch entfernt bzw. zu unterschiedlich

¹³ Probandin meint damit ihre Muttersprache.

sei. Sie kennt lediglich negative muttersprachliche Einflüsse auf den Deutschwerb, die sie verwirren und Lernschwierigkeiten verursachen:

- I: *Kann man auch mit Chinesisch und Deutsch Ähnlichkeiten finden?*
- P6: *Nein, leider überhaupt nicht. Grammatik ist überhaupt nicht. Zum Sprechen, Verstehen z.B. wir sagen auch „wir“, aber in Chinesisch. ... Was mal Sprechen (?) Die Kommunikation so „erzähl mal“ es ist ähnlich, aber Grammatik oder Worte überhaupt nicht.*
- I: *Aha, kann man da schwer stützen?*
- P6: *Ja, manchmal stört auch.*
- I: *Aha wo? In welchem Bereich?*
- P6: *Manchmal, wenn ich sage immer, nicht immer. Ich möchte einen Satz machen. Schnell manchmal, dann folge ich das chinesisch Grammatik. Dann ist verkehrt Nomen und Verben... manchmal verkehrt. Weil ich auf Chinesisch Grammatik mache. In Chinesischen ist so und in Deutsch ist gar nicht so... und das manchmal stört.*

Diese Tatsache kann für sie auch die Ursache für den Vergleich mit der Fremdsprache sein, wenngleich ihre Sprachkenntnisse nicht perfekt sind.

Sprachvergleich mit Mutter- und Fremdsprache

Die Probandin amharischer Muttersprache erwähnte, dass für sie beim Deutschlernen beide ihre vorhandenen Sprachen eine Rolle spielen. Sie gesteht zwar ein, dass der Vergleich mit Englisch ihr mehr hilft, aber auch zwischen ihre Muttersprache und Deutsch kann sie auf Ähnlichkeiten verweisen:

- P5: *Ja, ähnlich mit meiner Muttersprache, Deutsch ist ein bisschen ähnlich. z.B. wenn ich spreche mit alten Leute „Sie“ bei uns gibt es das auch. und die Grammatik ist auch ein bisschen gleich.*

Da ihre Sprachkenntnisse sowohl in der Muttersprache auch in der Fremdsprache gut sind, stützt sich die Probandin auf beide Sprachen. Daran, was sie in ihrer Muttersprache nicht findet, versucht sie mit Englisch anzuknüpfen, um sich somit den Lernprozess zu erleichtern.

Kein Sprachvergleich

Die weiteren drei Probandinnen mazedonischer, albanischer und arabischer Muttersprache gaben an, dass sie keine Sprachvergleiche durchführen, da ihre Muttersprache bzw. Fremdsprache mit Deutsch nicht oder sehr schwer vergleichbar sei:

- P8: *Nein, nein*
I: *Vergleichen Sie nicht? (Als Antwort „nein“-Kopfschütteln) Gibt es zwischen den Sprachen keine Ähnlichkeiten?*
P8: *Nein.*
I: *Und Unterschiede?*
P8: *Nein...Sie sind ganz unterschiedlich.*
I: *Ist Ihre Muttersprache dann überhaupt keine Hilfe für Sie*
P8: *Nein! Mazedonisch ist sehr sehr andere Sprache. Keine keine Ähnlichkeiten. Grammatik. Alles ist andere.*
I: *Wie ist mit Spanisch?*
P8: *Nein, alles ist andere.*

Diese Befragten vergleichen Deutsch deswegen nicht mit ihrer Muttersprache, weil sie der Ansicht sind, dass es zwischen den Sprachen keine Ähnlichkeiten gibt. Daher können sie generell keine ähnlichen Wörter oder grammatikalische Strukturen zwischen diesen Sprachen erkennen. Die Probandin serbischer Muttersprache gab zwar an, ihre Muttersprache mit Deutsch zu vergleichen, aber sie meinte dabei eher die Übersetzungsvergleiche. Das vergleichende Betrachten der Sprachen oder das Nutzen ihrer Muttersprache als Lernstrategie sind für sie jedoch unbewusst. Sie weiß, dass nicht alle Wörter bzw. Aussagen gleich übersetzt werden können:

- P9: *Bei uns z.B. ich reden... ich sage „ Von wo kommen Sie?“. Aber, da ist „Woher kommen Sie?“ Wenn ich übersetzen ist das ganz andere. Verstehst du was ich meine? Und das stört mich. ... Ich habe jetzt ein bisschen Trema...Nicht Trema... Stress. Und das alles blockieren und es ist alles vorbei.*
I: *Das heißt, dass Sie von Ihrer Muttersprache ins Deutsch übersetzen und das ist falsch.*
P9: *Und das ist falsch, ja. Oder z.B. die Grammatik „die, der, das“: „Rock“ auf meiner Muttersprache „Rock“ ist – frauen, aber da muss sagen „der Rock“. Ich verstehe nichts, warum, wie... Und viele Sachen*
I: *Wie lernen Sie dann? Versuchen Sie daher Wörter nicht zu vergleichen? Oder vergleichen Sie die Wörter doch, um besser zu merken?*

P9: Muss ich lernen

Diese Befragten gehen davon aus, dass die Sprachen kaum vergleichbar sind. Daher setzen sie neue Strukturen zu alten nicht in Beziehung. Zudem wissen sie nicht, dass die Nutzung der vorhandenen Sprachen ihnen beim Deutschlernen helfen kann. Sie werden aber immer wieder mit muttersprachlich bedingten Fehlern konfrontiert, die sie in die Irre führen und das Lernen stören. Um diese zu vermeiden, bevorzugen sie dann das Neulernen.

Einigen ist allerdings bekannt, dass zwischen den Sprachen manchmal ähnliche Elemente auftreten. Da es aber sehr selten vorkommt, werden diese von ihnen nicht wirklich wahrgenommen und verwendet:

I: Gibt es doch ähnlich klingende Wörter, z.B. zwischen Deutsch und Englisch: „Haus“ und „house“

P7: Ja gibt es, aber selten, zu wenig. Ich suche solche Wörter nicht. Ich muss richtig lernen, wie heißt diese Wort.

Diese Befragten schließen die Nutzung ihrer Sprachen als Vergleichssprachen generell aus und lernen Deutsch ohne deren Unterstützung. Außerdem scheint ihnen diese Methode unklar und schwer.

Angesichts großteils geringer oder fehlender Kompetenz in der Fremdsprache kommt es ebenfalls hier zu keinen Sprachvergleichen mit dem Deutschen.

4. Semantisierung

Bei den meisten der Befragten erfolgt die Semantisierung von deutschen Wörtern durch die Übersetzung in die Muttersprache. Sie ziehen auch zweisprachige Wörterbücher (Muttersprache – Deutsch) zur Wortschatzerklärung heran. Es ist dabei auffällig, dass selbst jene Probanden, die angeben, dass nicht ihre Muttersprache sondern ihre Fremdsprache ihnen beim Deutschlernen helfe, bei der deutschen Bedeutungserschließung dennoch auf das muttersprachliche Begriffssystem zurückgreifen. Allerdings stützen sich zwei Probanden auch bei der Semantisierung lediglich auf ihre Zweitsprache. Für die Probandin amharischer Muttersprache spielt dabei neben ihrer Muttersprache auch ihre Fremdsprache eine große Rolle.

Gerade den Einsatz der Muttersprache bei der Semantisierung der deutschen Wörter geben einige Befragten, und zwar jene, die keine Sprachvergleiche durchführen, als primäre (bewusste) Verwendung der Muttersprache beim Deutschlernen an. Dies führt zu besserem Verständnis und erleichtert folglich den Lernprozess:

- I: Hat Arabisch beim Grammatiklernen unterstützt/geholfen, deutsche Grammatik leicht zu lernen? Wie? Ein Beispiel?*
P4: Ein bisschen. Ich nehme ein Wörterbuch z.B., wenn ich ein Wort nicht verstehe... Und übersetze und das hilft...

8 Diskussion

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Diese Arbeit hatte das Ziel, die Funktion der zuvor angeeigneten Sprachen von erwachsenen MigrantInnen beim Deutschlernen zu untersuchen. Dabei sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern erwachsene Deutschlernende mit Migrationshintergrund ihre vorhandenen Sprachkenntnisse für das Deutschlernen nützen. Anhand des Leitfadeninterviews sollte geprüft werden, ob und wie erwachsene Deutschlernende sich auf ihre Muttersprache oder/und Zweit- und Fremdsprache stützen. Im Besonderen lag das Interesse an der bewussten Anwendung vom Sprachvergleich zwischen ihren bereits gelernten Sprachen und Deutsch.

Im Folgenden werden die wichtigen Ergebnisse, die zur Beantwortung der Fragestellung dienen, interpretierend zusammengefasst.

Die Interviews haben gezeigt, dass alle Probanden lediglich eine Sprache, und zwar ihre erste erworbene Sprache, als Muttersprache bezeichnen, wenngleich, wie der Fall eines Probandes persischer Muttersprache zeigt, diese Sprache nicht mehr oft gebraucht wird. Diese Muttersprache spielt für die meisten Befragten auch in Zielland Österreich eine wichtige Rolle. Sie wird primär zuhause in der Familie verwendet. Bei einigen Probanden, deren Volksgruppe in Österreich stark verbreitet ist, kommt sie sogar in alltäglicher Interaktion häufiger vor, als die Zielsprache Deutsch. Das ist einer der Gründe, wieso sie, selbst bei langer Aufenthaltsdauer, die Zielsprache kaum beherrschen.

Aus den Ergebnissen wurde unerwartet deutlich, dass nicht alle Probanden auf ihre Muttersprache beim Deutschlernen zurückgreifen. Zwei der neun Befragten bevorzugten dabei ihre Zweitsprache (Englisch bzw. Rumänisch), die sie zum einem aufgrund enger Verwandtschaft zum Deutschen eindeutig mehr unterstützt, als ihre Muttersprache (Visayan bzw. Persisch). Zum anderen hat sich diese Zweitsprache durch den Zeitablauf für die Probanden als sehr wichtige und meistbenutzte Sprache etabliert, während sie mit der Muttersprache lediglich im Heimatland bzw. Heimatort in Berührung kommen. Sie hat dann eher eine Kommunikationsfunktion. Dennoch hat die Muttersprache eine viel größere und emotionale Bedeutung für den Probanden, als die Zweitsprache. Sie ist und bleibt die Sprache, in der sie ihre Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein entwickelt haben. Sie gibt ihnen Zugehörigkeitsgefühl zur Familie, zu den Wurzeln, woher sie stammen.

Allerdings tun sich diese Probanden beim Deutschlernen leichter, wenn sie Deutsch an ihre Zweitsprache anknüpfen. Das gilt sowohl für die Anwendung der Sprachvergleiche als auch die Semantisierung der Wörter.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Muttersprache gerade bei der Semantisierung für den meisten Probanden eine wichtige Rolle spielt. Sie knüpfen neue Wörter und Strukturen des Deutschen an bereits Bekanntes bzw. Vertrautes mittels Übersetzungen in die Muttersprache an. Diese muttersprachliche Bedeutungserklärung hat, nach Angaben der Lernenden eine effektive Wirkung auf den Sprachlernprozess. Die Zuordnung neuer Wörter zum (direkten) Äquivalent in ihrer Muttersprache sehen sie als hilfreich. Denn kann ein Wort oder eine Struktur nur dann fest verankert und verstanden werden, wenn diese bedeutungsmäßig erfasst sind. Die Aktivität des Übersetzens gilt daher als Bestandteil des Lernprozesses. Außerdem zeigten die Ergebnisse, dass auch fremdsprachliche Semantisierung eine zusätzliche Unterstützung sein kann. Jedoch kommt diese nur dann zum Einsatz, wenn die jeweilige Fremdsprache entweder auf einem sehr guten Niveau beherrscht wird oder sie sich im Vergleich zur Muttersprache als schulisch weiterentwickelte Sprache (wie Englisch) manifestiert hat.

Über die Übersetzungsaktivität als Hilfsmittel beim Deutschlernen berichtete jeder Proband. Die Ergebnisse zeigten zudem, dass sie fast für die Hälfte der Befragten als einzige sinnvolle, bewusste Lernstrategie bzw. Lerntechnik gilt.

Aus den Ergebnissen kann man festhalten, dass nur bei fünf der neun Befragten ein kontrastives Bewusstsein zwischen den vorhandenen Sprachkenntnissen und Deutsch vorhanden ist. Neu zu verarbeitendes Sprachmaterial wird entweder allein mit vorhanden muttersprachlichen Kenntnissen oder allein mit vorhandenen fremdsprachlichen bzw. zweitsprachlichen Kenntnissen oder auch in Kombination mit allen vorhandenen - sowohl muttersprachlichen als auch mit fremdsprachlichen Kenntnissen - bewusst in Beziehung gesetzt. Je nachdem vergleichen die Probanden ihre Sprachen mit Deutsch und erkennen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Folglich können sie neues Sprachmaterial im Deutschen besser verstehen und sich merken. Jedoch ist dieses kontrastive Bewusstsein je nach Proband unterschiedlich charakterisiert. Den meisten sind die Ähnlichkeiten ausschließlich im Wortschatzbereich bekannt, wobei nur wenige Beispiele nennen konnten. Über ähnliche grammatikalische Strukturen berichten zwar einige, aber es fielen ihnen wiederum kaum Beispiele ein. Wenn solche genannt wurden, waren sie insbesondere auf den Wortschatz bezogen. Jedoch kann man festhalten, dass diese fünf von neuen Probanden sich mit bereits gelernten Sprachen im Sinne eines Vergleichs der sprachlichen Elemente und Strukturen beim Deutschlernen auseinandersetzen und folglich davon im Lernprozess profitieren.

Das Bewusstsein der Verwendung der Sprachvergleiche hängt bei den meisten Probanden vom Verwandtschaftsgrad zwischen den vorhandenen Sprachen und Deutsch ab. Aufgrund dessen stützten sich die meisten Befragten auf jene Sprachen, die in der engeren typologischen Ähnlichkeit zum Deutsch stehen. Das erklärt, wieso bei einigen eine Auseinandersetzung mit der Zweitsprache oder Fremdsprache und nicht mit der Muttersprache stattfindet.

Allerdings sagte eine Probandin amharischer Muttersprache, welche keine indoeuropäische sondern eine semitische Sprache ist, dass sie sprachliche Elemente des Deutschen neben ihre Fremdsprache Englisch auch mit ihrer Muttersprache verbindet bzw. vergleicht. Es gibt jedoch zwischen den Sprachen mehr Unterschiede

als Gemeinsamkeiten. Trotzdem kann sie manchmal ähnliche Elemente bewusst wahrnehmen. Sie konnte sogar ein Beispiel zur grammatikalischen Struktur nennen. Somit kann man hier behaupten, dass gerade bei entfernteren Sprachen Ähnlichkeiten im Bereich der Grammatik mehr sichtbar sind. Die Muttersprache wirkt besonders dann unterstützend, wenn die Fremdsprache zu bestimmten sprachlichen Strukturen kein Bezugspunkt ist.

Darüber hinaus kann man sagen, dass das Vorhandensein eines kontrastiven Bewusstseins zwischen den bereits gelernten Sprachen und Deutsch auch von der subjektiven Wahrnehmung von Ähnlichkeiten der Sprachen abhängt. Die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten der sprachlichen Elemente und Strukturen wird bei einigen von der subjektiven Einschätzung der Vergleichbarkeit der Sprachen beeinflusst. Zwei Befragte mit albanischer Muttersprache waren unterschiedlicher Meinung, was die Vergleichbarkeit der Sprachen anbelangt. Einer war der Ansicht, dass es zwischen seiner Muttersprache und Deutsch hauptsächlich Unterschiede gebe und sie daher nicht vergleichbar seien. Ein anderer war hingegen sehr wohl der Meinung, dass zwischen den Sprachen Ähnlichkeiten vorhanden und diese daher vergleichbar seien. Der letztere meinte weiterhin, dass es nicht so viele ähnliche Elemente gebe, aber diese, die es gebe, er bewusst wahrnehmen könne. Das helfe ihr sprachliche Elemente des Deutschen besser zu verstehen, zu merken und zu verankern.

Das Vorhandensein des kontrastiven Sprachbewusstseins bei der Mehrheit der Befragten belegt, dass diese Lernenden im Deutschlernprozess Sprachvergleiche anwenden. Wie bereits oben erwähnt, kann der Sprachvergleich mit allen vorhandenen Sprachen stattfinden. Die Lernenden setzen jedoch dann die Vergleiche an, wenn sie ähnliche Wörter bzw. Strukturen zwischen den beteiligten Sprachen erkennen können. Unterschiede sprechen gegen den Einsatz des Sprachvergleichs. Das bedeutet, dass auch die Anwendung der Sprachvergleiche von der tatsächlichen Ähnlichkeit zwischen den vergleichenden Sprachen und von der subjektiven Wahrnehmung von Ähnlichkeiten der Sprachen abhängt. Die Rolle des Kompetenzniveaus und Dominanzverhältnisses zwischen den vorhandenen Sprachen spielen zudem aber genauso eine Rolle. Aufgrund geringerer bzw. vergessener fremdsprachlicher Vorkenntnisse können einige Befragte diese nicht in Anspruch nehmen, wenngleich

ihre Fremdsprache (z.B. Englisch) in der unmittelbaren Verwandtschaft zum Deutsch steht. Die Muttersprache oder auch die Zweitsprache ist daher eine dominantere Sprache sowohl beim Sprachvergleich, als auch bei Übersetzungen, wobei man hier beachten sollte, dass auch die eigene Muttersprache nicht in einem guten Sprachniveau beherrscht werden kann.

Aus den Ergebnissen wurde ebenso deutlich, dass die meisten Befragten Sprachvergleiche meistens bei der Bedeutungserschließung unbekannter sprachlicher Elemente oder Strukturen einsetzen. Der Vergleich wird überwiegend beim Wortschatzlernen angewendet. Beim Grammatiklernen wird er seltener eingesetzt. Über Sprachvergleiche in anderen sprachlichen Bereichen hat keiner berichtet.

Ausgehend davon, dass die jeweilige Sprache zum Deutschen zu unterschiedlich ist, ist etwa die Hälfte der Befragten der Ansicht, dass zwischen den Sprachen prinzipiell keine Ähnlichkeiten vorhanden sind. Daher können auch keine Sprachvergleiche stattfinden. So konnte bei vier von neuen Befragten kein Bewusstsein der Verbindung der sprachlichen Elemente, Strukturen der deutschen Sprache mit ihren vorhandenen Sprachen exakt bestätigt werden. Allerdings war es einigen doch bekannt¹⁴, dass einige Ähnlichkeiten im Wortschatzbereich existieren, wenn auch selten. Da sie diese (seltenen) Wortähnlichkeiten eindeutig unbewusst wahrnehmen, fällt es ihnen schwer, sie zu erkennen. Sie lehnen somit die Anwendung der Sprachvergleiche prinzipiell ab, da, angesichts unentwickelten Sprachbewusstseins, diese Aktivität bzw. Lernstrategie ihnen zu kompliziert, verwirrend, zeitraubend oder fremd scheint. Das Phänomen, dass z.B. ähnliche Wörter eine lernökonomische Wirkung für das Deutschlernen haben können, bleibt folglich unbeachtet. Diese Lernenden haben kaum die Fähigkeit durch den Sprachvergleich das Lernen generell zu vereinfachen. Sie suchen auch keine Anhaltspunkte in ihren bereits gelernten Sprachen. Daher sind sie der Meinung, dass das Auswendiglernen bzw. Neuerlernen der einzige sinnvolle und für sie gangbare Weg sei.

¹⁴ Jedoch nach meinen ausgeführten Beispielen. Sonst hatten einige überhaupt Schwierigkeiten, was mit Ähnlichkeiten bzw. generell mit Sprachvergleich gemeint ist.

Darüber hinaus kann man festhalten, dass Übersetzungen und nicht der Vergleich von neuen sprachlichen Elementen mit der Mutter- oder Fremdsprache per se bei diesen Probanden zur Wirkung hat, dass dadurch das neu zu lernende Sprachmaterial besser aufgenommen wird und daher der Deutschlernprozess erleichtert wird.

Mit den Ergebnissen konnte außerdem gezeigt werden, dass einige Lernende muttersprachliche Vorkenntnisse als störend bewerten, da muttersprachliche Strukturen meistens so auf die deutsche Sprache übertragen werden, dass zielnorm-unpassende Ergebnisse zu Stande kommen. Um solche Interferenzfehler zu vermeiden, versuchen einige die Muttersprache bewusst auszublenden und sich eher aufs Neulernen zu konzentrieren oder auf andere vorhandene Sprachen zurückzugreifen.

In der vorliegenden Untersuchung war es nicht möglich, die Auseinandersetzung mit den bereits erworbenen Sprachen der Lernenden explizit zu thematisieren. Somit kann man nicht eindeutig davon ausgehen, dass die Probanden beim Deutschlernen über ihre Sprachen reflektieren, da sie ihnen dadurch bewusst(er) werden. Zudem ist es auch schwer zu sagen, ob und wie genau die Probanden ihre Sprachen analysieren können sowie über welche mutter- zweit- und fremdsprachliche Kompetenz sie verfügen. Das ist von Bedeutung, da auch die eigene Muttersprache in manchen Fällen durchaus nur „einfach“ beherrscht wird und daher die Lernenden mit den eigenen muttersprachlichen Strukturen, Regeln kaum vertraut sind. Folglich kann sich auch die Sprachbewusstheit der eigenen Sprache nicht entwickeln, was sich wiederum ungünstig auf den Einsatz von Sprachvergleichen auswirkt.

Die Benutzung der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse bzw. der Einsatz der Sprachvergleiche kann ebenso von anderen Faktoren beeinflusst werden, wie Lebensalter, Sprachlernerfahrungen, Bildungsstand oder Art des Spracherwerbs. Die Ergebnisse meiner Untersuchung hinsichtlich dieser sowie anderen Faktoren, wie Motivation, Aufenthaltsdauer und Einreisealter, Sprachkontakte und soziales Umfeld, die auf Zweitspracherwerbsprozess generell zweifellos eine Auswirkung haben, haben jedoch gezeigt, dass viele davon auf die Anwendung der Sprachvergleiche eher keinen Einfluss haben. Man kann sicher sagen, dass die Anwendung der Sprachvergleiche als Lernstrategie oder generell das Vorhandensein des Sprachbewusstseins nicht vom

Lebensalter abhängig ist. Allerdings zeigte meine Untersuchung ein interessantes Ergebnis bezüglich des Faktors Art des Spracherwerbs, der, meiner Ansicht nach, beim Einsatz der Sprachvergleiche von Bedeutung sein kann: Bei Befragten, die die deutsche Sprache überwiegend ungesteuert, natürlich erworben haben, fehlt jeglicher bewusster Zugang zum Sprachenlernen. Es ist hierbei davon auszugehen, dass sie sich mit den Sprachen so gut wie nie auseinandersetzen. Daher denken sie über ihre Sprachen nicht nach und wissen nicht einmal, dass ihre Sprachkenntnisse beim Sprachenlernen anwendbar sind, dass man auf sie zurückgreifen und davon profitieren kann. Aufgrund dessen kann bei ihnen klarerweise kein Sprachvergleich stattfinden. Dieses Ergebnis verweist allerdings auf die Fachliteratur, so ist bspw. Storch der Ansicht, dass die Art des Spracherwerbs beim Transfer sprachlicher Vorkenntnisse eine Rolle spielt, nämlich dass es im unterrichtlichen Spracherwerb zu mehr Transfererscheinungen kommt, als beim Erwerb der Zweitsprache im Alltagsleben (vgl. Storch 1999, 46). Der Sprachvergleich ist doch auch eine Transferstrategie.

Die Faktoren Sprachlernerfahrungen und Bildungsstand können hingegen das Sprachvergleichsverhalten beeinflussen. Generell kann man zudem betonen, dass diejenigen, die einen höheren Abschluss haben und zumindest mehr als eine Sprache gut beherrschen, über erkennbares (kontrastives) Sprachbewusstsein verfügen. Jedoch kann die Anwendung der Sprachvergleiche auch nicht am Bildungsstand liegen: Eine Probandin mazedonischer Muttersprache, die Lehrerin von Beruf ist, lehnte definitiv die Anwendung der Sprachvergleiche ab, eine andere Probandin albanischer Muttersprache, die neun Jahre in der Schule war und keine Akademikerin ist, war hingegen sehr wohl dafür. So kann noch einmal bestätigt werden, dass die individuell unterschiedliche Fähigkeit zur Wahrnehmung der Ähnlichkeiten der Sprache bei der Benutzung des Sprachvergleichs als Lernstrategie in Vordergrund steht.

8.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Theorieteil wurde bereits angedeutet, dass die Frage des Zweitspracherwerbs im Erwachsenenbereich generell wenig erforscht ist. Noch weniger finden sich Untersuchungen, die sich speziell mit Erwachsenen mit Migrationshintergrund befassen. Zudem konnte ich keine Studien finden, die ähnliche Fragestellung erforscht hätten. Jedoch kommt die Untersuchung von Wildenauer-Józsa (2005), die den

Sprachvergleich als Lernstrategie bei deutschlernenden StudentInnen untersuchte, m.E. meiner Untersuchung am nächsten. Daher möchte ich die in dieser Arbeit festgestellten Ergebnisse mit den Ergebnissen ihrer Interviewstudie in Zusammenhang setzen.

Im Weiteren wird zunächst diese Studie von Wildenauer-Józsa kurz dargestellt. Anschließend werden für diese Arbeit ihre Untersuchungsergebnisse mit meinen verglichen.

Doris Wildenauer-Józsa (2005) beschäftigte sich detaillierter mit dem Einsatz des Sprachvergleichs als Lernstrategie bei erwachsenen Deutschlernenden. Ihre Untersuchung wurde aus der Perspektive des Deutsch als Fremdsprache-Lernens durchgeführt. Die Probanden waren ausländische Studierende aus einem Sprachenkolleg in Freiburg, wo sie sich auf die DSH-Prüfung vorbereiteten. Insgesamt nahmen 40 Studierende im Alter von 20 bis 26 Jahren an der Untersuchung teil. Sie hatten 17 verschiedene (und zwar je eine) Muttersprachen und verfügten über mindestens eine weitere Fremdsprache außer Deutsch.

Wildenauer-Józsa befragte in ihrer Interviewstudie mittels eines Leitfadeninterviews StudentInnen zum Thema Sprachvergleich, und zwar ob und wie erwachsene Deutschlernende den Sprachvergleich als Lernstrategie beim Deutschlernen anwenden. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Bereichen Wortschatz und Grammatik. Da sie davon ausgegangen ist, dass eine Voraussetzung für den Sprachvergleich das Bewusstsein von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen ist, untersuchte sie vorerst, inwieweit bereits gelernte Sprachen und Deutsch in diesen Bereichen im Bewusstsein der Lernenden sind. Anschließend erforschte sie explizit das Sprachvergleichsverhalten der Lernenden.

Wildenauer-Józsa konnte aus ihren Ergebnissen folgendes feststellen:

- a) Die meisten Probanden beurteilen ihre bereits gelernten Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen - das Vorwissen- als positiv bzw. hilfreich für das Lernen der deutschen Sprache.

Generell kann man sagen, dass auch meine Probanden ihre zuvor erworbenen Sprachkenntnisse hilfreich beim Deutschlernen finden. Jedoch gehen nicht alle Probanden sprachvergleichend vor. Jene Probanden, die keine Sprachvergleiche anwenden, bewerten ihre Sprachkenntnisse als nur bei Übersetzungen hilfreich.

- b) Bei den meisten Probanden ist ein kontrastives Bewusstsein bei Wortschatz und Grammatik zwischen der Muttersprache und Deutsch vorhanden ist, wobei dieses je nach Lernenden unterschiedlich ausgeprägt sein kann;

Meine Ergebnisse zeigen zwar auch, dass die Mehrheit der Befragten ein kontrastives Bewusstsein besitzt. Dies basiert nicht nur auf der Muttersprache sondern auf allen vorhandenen Sprachen. Diejenigen, die davon ausgehen, dass ihre Muttersprache (Persisch, Visayan, Chinesisch) angesichts großer Unterschiede zu Deutsch keine Hilfe sei, lehnen ihre Muttersprache als Anhaltspunkt ab. Zwischen ihrer Zweit- oder Fremdsprache und Deutsch konnten sie aber bspw. ähnliche Wörter oder grammatische Strukturen sehr wohl erkennen sowie konkrete Beispiele nennen.

Aus meinen Ergebnissen kann man daher im Vergleich zu den Ergebnissen von Wildenauer-Józsa nicht eindeutig ableiten, dass eine aktive und enge Verbindung (insbesondere beim Wortschatzlernen) zwischen der Muttersprache und Deutsch besteht.

- c) Die subjektive Einschätzung bzw. Wahrnehmung von Ähnlichkeiten der Sprachen beeinflusst die Ausprägung eines kontrastiven Bewusstseins bzw. der Einsatz des Sprachvergleichs.

Hier zeigt sich eine Übereinstimmung der Erkenntnisse. Aus meinen Ergebnissen war genauso sichtbar, dass die Vergleichbarkeit der Sprachen in erster Linie von der subjektiven Wahrnehmung der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen abhängt. So kann z.B. auch eine nicht-indogermanische Sprache einen Anhaltspunkt für Deutsch bieten. In dem Fall ist die sprachliche Verwandtschaft zwischen den zu vergleichenden Sprachen ziemlich irrelevant.

- d) Die Befragten verwenden den Sprachvergleich als Lernstrategie eher beim Wortschatzlernen, als beim Grammatiklernen.

Während fast alle Probanden von Wildenauer-Józsa ihre vorhandenen Sprachen mit Deutsch bewusst vergleichen, setzt lediglich eine knappe Mehrheit meiner Probanden den Sprachvergleich ein. Allerdings wenden auch meine Probanden ihre bereits gelernten Sprachkenntnisse beim Wortschatzlernen häufiger an. Sie erkennen ähnliche Wörter leichter als grammatische Strukturen. So lernen sie quasi neue deutsche Wörter über die Brücke der Mutter-, Zweit-oder Fremdsprache. Jedoch kann man davon ausgehen, dass diejenigen, die Deutsch mit einer entfernteren Sprache vergleichen, gerade im grammatischen Bereich Ähnlichkeiten finden.

- e) Die Bedeutung bzw. der Einfluss der Muttersprache beim Vergleich ist beim Wortschatzlernen größer. Sie wird häufiger als der Vergleich mit bereits gelernten Fremdsprachen benutzt. Es ist dabei nicht von Bedeutung, welche Muttersprache die Probanden sprechen.

Aus meinen Ergebnissen konnte ich hingegen nicht feststellen, dass die Probanden auf muttersprachliche Kenntnisse öfter zurückgreifen, als auf Kenntnisse der Zweit- und/oder Fremdsprache. Nur zwei von fünf Probanden vergleichen deutsche Wörter (aber auch grammatische Strukturen) mit der Muttersprache (ein Proband davon in Kombination mit seiner Fremdsprache). Jedoch zeigten auch meine Ergebnisse, dass dabei der Verwandtschaftsgrad der Muttersprache zum Deutschen keine große Rolle spielt. Der Einsatz der Muttersprache beim Sprachvergleich wird eher von der subjektiven Wahrnehmung als von tatsächlichen Ähnlichkeiten beeinflusst.

- f) Der Einsatz der Fremdsprache beim Sprachvergleich hängt vom fehlenden Sprachverwandtschaftsgrad der Muttersprache zum Deutsch ab.

Meine Ergebnisse sprechen genauso für diese Feststellung. Die Ablehnung der muttersprachlichen Kenntnisse aufgrund dessen großer sprachlicher Unterschiede zum Deutschen ist ein wichtiges Argument, wieso sich meine Probanden auf ihre anderen vorhandenen Sprachen, also auf die Zweit-oder Fremdsprache, stützen. Dieses Ergebnis spricht auch dafür, dass diese Probanden beim Einsatz des Sprachvergleichs als Lernstrategie von einer tatsächlichen Ähnlichkeit zwischen den Sprachen ausgehen.

- g) Das bewusste Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen ist eine Lernhilfe und damit eine Lernökonomisierung und eine Erweiterung des sprachlichen Wissens.

Dieses Ergebnis konnte bei meiner Untersuchung nur zum Teil bestätigt werden, und zwar bezüglich der Lernökonomisierung bzw. Lernerleichterung: Die Fähigkeit, ähnliche Elemente und Strukturen zu entdecken, diese bewusst wahrzunehmen und zu nutzen, erleichtert und optimiert den Lernprozess. Jedoch konnte ich bei meinen Probanden durch die Verwendung der Sprachvergleiche keine Erweiterung des sprachlichen Wissens feststellen: Keiner berichtete bspw., dass sich durch den Einsatz des Sprachvergleichs die Wortschatzkompetenz in beiden vergleichenden Sprachen verbessern würde.

Bei Probanden von Wildenauer-Józsa handelt es sich, wie auch bei meinen Probanden, um eine jeweils muttersprachlich heterogene Gruppe von erwachsenen Deutschlernenden. Jedoch weisen sie im Gegensatz zu meinen Probanden auch Unterschiede auf. Diese Unterschiede liegen im Lebensalter (meine Probanden sind nicht nur junge Erwachsene, sondern auch ältere (über 40 Jahre), in der Aufenthaltsdauer, in der Art des Spracherwerbs (meine Probanden lernen Deutsch als Zweitsprache) und im Vorwissen (nicht jede der von mir interviewten Personen verfügt über eine Fremdsprache und damit verbundene Sprachlernerfahrungen). Der bedeutendste Unterschied liegt jedoch im Bildungshintergrund der Befragten: Bei Wildenauer-Józsa sind es erstens (internationale) StudentInnen, d.h. eine lerngewohnte und sprachlernerfahrene Gruppe mit hoher kognitiver Entwicklung. Zweitens verfügen sie über (gute) institutionell erworbene Fremdsprachenkenntnisse (wenigstens eine Fremdsprache außer Deutsch), fortgeschrittene Sprachkompetenz im Deutschen und generell höherer Bildungsstand. Es ist ebenso zu bedenken, dass ich nur bei neun Probanden meine Untersuchung durchgeführt habe, während Wildenauer-Józsa über zwei Semestern 40 StudentInnen befragte. Außerdem leitet sich aus dem Thema der vorliegenden Arbeit eher das Ziel ab, einen Überblick über die Nutzung der vorhandenen Sprachen von erwachsenen MigrantInnen zu erhalten. Daher waren die von mir gestellten Fragen nicht so tiefgreifend und explizit auf Sprachvergleich in den Bereichen Wortschatz und Grammatik orientiert, wie bei Wildenauer-Józsa. Zudem

konnte ich aufgrund niedrigerer Sprachkompetenz der Lernenden keine anspruchsvollen Fragen stellen.

Aus diesen beiden Untersuchungen kann trotzdem allgemein festgestellt werden, dass die Lernenden die bereits gelernten Sprachen als positiv und hilfreich beim Lernen einer weiteren Sprache einschätzen¹⁵. Die mutter- zweit- fremdsprachlichen Vorkenntnisse spielen beim Lernen des Deutschen eine wichtige Rolle. Aus meiner Untersuchung wird jedoch sichtbar, dass die Bedeutung der Muttersprache als Vergleichssprache beim Deutschlernen nicht so groß ist. Die Befragten von Wildenauer-Józsa finden hingegen gerade den Einfluss der muttersprachlichen Kenntnisse positiv. Hierzu möchte ich an dieser Stelle erneut bemerken, dass die besondere Rolle des Einflusses der Muttersprache in erster Linie für Erwachsene, worauf z.B. Barkowski¹⁶ (2003) in seiner Arbeit eingeht, in meiner Untersuchung nicht ganzheitlich bestätigt werden konnte. Auch eine bereits erworbene andere Zweitsprache kann diese Rolle übernehmen und somit eine Brücke zur Zielsprache bilden.

Hinsichtlich der Bewusstheit des Lernprozesses im Bereich Sprachvergleich ist darauf hinzuweisen, dass m.E. bei meinen Probanden die kontrastive Bewusstheit generell vorhanden aber geringer ausgeprägt ist als bei den Probanden von Wildenauer-Józsa. Nur wenige konnten ihre Aussagen mit konkreten Beispielen bestätigen. Der Sprachvergleich findet in beiden Studien am häufigsten beim Wortschatzlernen statt, jedoch ist bei Wildenauer-Józsa die Präsenz der Muttersprache dabei viel stärker.

¹⁵ Darauf weisen gewiss auch andere Untersuchungsstudien bspw. von Mißler (1999), Lutjeharms (1999) oder Naiman et al. (1995) hin. Angesichts wesentlicher Unterschiede zwischen diesen Untersuchungen (hinsichtlich der Probandengruppe sowie der Zielsetzung und des Untersuchungsdesigns) und meiner Arbeit habe ich mich entschlossen auf den Vergleich zu verzichten. Ich möchte nur erwähnen womit sich diese Autoren in ihren wissenschaftlichen Studien beschäftigen:

- Mißler (1999) befasste sich mit Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien von einer muttersprachlich homogenen Zielgruppe (deutsche StudentInnen, die diverse Fremdsprachen lernten);
- Lutjeharms (1999) erforschte in erster Linie die Beeinflussung von bereits gelernten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) auf das Deutschlernen von holländischen StudentInnen;
- Naiman et al. (1995) befragte Akademiker (Erwachsene mit Muttersprache Englisch) zum Thema „the good language learner“.

¹⁶ Siehe Kapitel 4.1. des theoretischen Teils.

Zudem spielt die sprachliche Verwandtschaft zwischen den Sprachen keine wesentliche Rolle. Vielmehr ist die subjektive Einschätzung der Ähnlichkeiten der Sprachen von Bedeutung, was sich ebenso mit dem Ergebnis meiner Untersuchung deckt. Die Anwendung der Fremd- bzw. Zweitsprache als Vergleichssprache basiert in der Regel darauf dass die Muttersprache nicht mit Deutsch verwandt ist. Die beiden Ergebnisse bestätigen außerdem, dass die bewusste Vorgehensweise und das bewusste Erkennen der ähnlichen Phänomene der vergleichenden Sprachen in erster Linie eine Lernhilfe und hiermit eine Lernökonomisierung und Lernerleichterung bedeuten. Das bedeutet, dass die bereits gelernten Sprachen beim Sprachenlernen gewinnbringend eingesetzt werden können.

Das Hauptergebnis der Untersuchung von Wieldenauer-Józsa ist, dass die erwachsenen Deutsch- als Fremdsprachenlernenden den Sprachvergleich mit ihrer Mutter- bzw. Fremdsprache als eine wichtige Lernstrategie bei Deutschlernen anwenden. Meine Ergebnisse sprechen zwar auch für den Einsatz des Sprachvergleichs als Lernstrategie, er ist aber nicht so ausgeprägt: Nur bei fünf von neuen Probanden konnte man die bewusste Anwendung des Sprachvergleichs feststellen.

Aus diesem Vergleich ist daher zu sehen, dass zwischen den diesen beiden Ergebnissen einige Übereinstimmungen zu erkennen sind, selbst wenn die Untersuchungen in Hinblick auf Probanden und der Zielsetzungen in manchen Aspekten verschieden sind.

9 Schlussfolgerungen

Die Anregung für die vorliegende Masterarbeit war es, die Funktion der bereits erworbenen Sprachkenntnisse von erwachsenen MigrantInnen beim Lernen des Deutschen als Zweitsprache zu untersuchen. Auf Grund dessen beschäftigt sich diese Arbeit mit der Nutzung und dem Einfluss des Vorwissens für den Zweitspracherwerb. Die Fragestellung war zu erforschen, inwiefern erwachsene Lernende mit Migrationshintergrund ihre bereits vorhandenen Sprachkenntnisse beim Deutschlernen nützen. Aus den Ergebnissen wurde ersichtlich, dass die meisten Befragten der Zielgruppe auf ihre „mitgebrachten“ Sprachen zurückgreifen. Sie setzen neu zu verarbeitendes Sprachmaterial bewusst nicht nur mit muttersprachlichen, sondern auch

mit zweit- oder fremdsprachlichen Kenntnissen in Beziehung. Dadurch werden Lernprozesse ökonomisiert und optimiert. Eine neue Schlussfolgerung meiner Untersuchung ist, dass der Sprachvergleich abhängig vom Verwandtschaftsgrad zwischen den Sprachen unterschiedlich ausgeprägt ist: Beim Wortschatzlernen profitieren die Lernenden primär bei verwandten Sprachen, da dabei die Ähnlichkeiten besser erkannt werden. Bei entfernteren Sprachen hingegen hilft der Sprachvergleich hingegen tendenziell grammatische Strukturen des Deutschen zu verstehen und zu merken. Im Allgemeinen stellt der Sprachvergleich für die Lernenden ein nützliches Vorgehen bzw. eine Lernstrategie dar, das/die ihnen hilft Deutsch leichter und effektiver zu lernen. Die Fähigkeit, Sprachvergleiche durchzuführen, besagt, dass die meisten Lernenden ein kontrastives Sprachbewusstsein besitzen, d.h. dass ihnen die zu vergleichenden Sprachen bewusst sind. Aus den Aussagen der Befragten ist festzuhalten, dass dieses Bewusstsein unterschiedlich ausgeprägt ist. Sprachlernende, die den Einsatz des Sprachvergleichs ablehnen, zeigen dagegen, dass bei diesen diesbezüglich das Sprachbewusstsein nicht entwickelt ist. Diese Lernenden können den Nutzen des Sprachvergleichs nicht erkennen, da sie kaum über Sprachen und Lernprozesse reflektiert haben. Daher ist es ihnen nicht verständlich, dass die bewusste Nutzung ihrer vorhandenen Sprachen bei Lernen des Deutschen helfen kann.

Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass die Anwendung des Sprachvergleichs von verschiedenen Faktoren beeinflusst ist. Hauptsächlich war der Einfluss des Zusammenhangs von subjektiv wahrgenommenen und tatsächlichen Ähnlichkeiten zwischen den vergleichenden Sprachen zu erkennen. Das Kompetenzniveau der bereits gelernten Sprachen sowie deren Dominanz kann dabei ebenso eine Rolle spielen. Die Beeinflussung durch den Bildungsstand (und damit die kognitive Entwicklung) oder das Lebensalter der Lernenden konnten allerdings nicht belegt werden. Dagegen aber kann man feststellen, dass beim Einsatz des Sprachvergleichs die Art des Zweitspracherwerbs eine Rolle spielt.

Die zuvor gelernten Sprachen (überwiegend die Muttersprache) sind bei der Semantisierung der Wörter anhand von Übersetzungen bedeutend. Alle Befragten bewerten die Nutzung des Übersetzens als hilfreich und positiv für das Lernen des Deutschen. Außerdem war ersichtlich, dass das Übersetzen jenen Lernenden, die die

Anwendung des Sprachvergleichs ablehnen, den einzig möglichen (bewussten) Rückgriff auf ihre Sprachen bietet.

Die Verwendung eines zweisprachigen Wörterbuchs und deren positive Auswirkung auf das Lernen wird von allen Befragten angegeben. Es wird hier zudem deutlich, dass dabei die Muttersprache nicht unbedingt in Kombination mit dem Deutschen steht. Daher kann auch ein zweisprachiges Wörterbuch mit einer Zweit- oder Fremdsprache hilfreich sein.

Die Untersuchung zeigte zudem, dass einige Lernende gerade ihre jeweilige Muttersprache auch als störend erleben, da im Fall des negativen Transfers das Lernen des Deutschen erschwert wird. Daher versuchen sie davon eher zu abstrahieren, als die Sprachen mit Deutsch in Beziehung zu setzen.

Aus den dargestellten Ergebnissen kann man außerdem schließen, dass es insgesamt für die meisten Probanden nicht einfach war, über die Nutzung ihrer bereits gelernten Sprachen ausführlich zu berichten. Trotz relativ simpler Interviewfragen, die für das Sprachniveau bestimmt waren, waren die Aussagen meist kurz, wenig detailliert oder sogar (wegen Verständigungsproblemen) falsch. Man kann daher davon ausgehen, dass manche Lernende zum ersten Mal im Gespräch über ihre Sprachen und ihren Lernprozess zu reflektieren versuchten. Gerade diesen Lernenden war bspw. die Lernhilfe durch das bewusste sprachvergleichende Vorgehen völlig unklar. Infolgedessen bedeutet das, dass nicht bei jedem Proband der Zielgruppe die Sprachlernbewusstheit ausgeprägt ist. Das hat wiederum zur Folge, dass der Einsatz des Sprachvergleichs als Lernstrategie bei erwachsenen Deutschlernenden mit Migrationshintergrund nicht so ausgeprägt ist, wie bei erwachsenen fremdsprachlernenden StudentInnen, die angesichts des Bildungsstandes, der fortgeschrittenen sprachlichen Kompetenz im Deutschen und der gesteuert gelernten Fremdsprachenkenntnissen eine relativ höhere kognitive Entwicklung aufweisen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind zwar, angesichts der niedrigen Probandenzahl und der eingeschränkten Auskünfte der Befragten kaum repräsentativ, bieten aber trotzdem eine Einsicht, wie erwachsene Deutschlernende mit Migrationshintergrund ihr Sprachpotenzial beim Deutschlernen nützen. Es steht fest, dass nicht alle Lernenden auf ihre bereits erworbenen Sprachen bewusst zurückzugreifen können, da ihnen die

zu vergleichenden Sprachen nicht bewusst sind. Daher können sie auch keine Sprachvergleiche einsetzen und somit ihre Lernprozesse nicht optimieren. Es ist demnach wichtig, im Sprachunterricht die Lernenden zur aktiven Nutzung ihren vorhandenen Sprachen anzuregen. Die Lernenden sollten die Fähigkeit, Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Sprachen wahrzunehmen und zu erkennen zu einer Lernstrategie machen, indem sie diese Ähnlichkeiten als übertragbares Sprachwissen nutzen. Diese Vorgehensweise soll beim Sprachenlernen wo möglich aktiv eingesetzt werden.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst: Gesteuerter Zweispracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Max Hueber Verlag. München 1987

Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin Langenscheidt, 1997

Bachmayer, Gabriele: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt am Main: Lang, 1993

Barkowski, Hans: Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel 2003a, 525- 527

Barkowski, Hans: Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel 2003b, 157-163

Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid: Zur Analyse und Interpretation von unterrichtsbedingten Sprachveränderungsprozessen bei ausländischen Arbeitern. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache; 4. 1978, 184-200

Bausch, Karl-Richard: Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel 2003, 439-445

Bausch, Karl-Richard; Kasper, Gabriele: Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64/79, 1979, S. 3-35

Beneke, Elke; Klemenz-Kelih, Barbara: connecting communities – gehört: gelernt: beteiligt Mehrsprachige Frauen machen mehrsprachiges Radio. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19, Wien, 2013. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> (Stand 12.08.2013)

Bortz, Jürgen; Döring, Nikola: Forschungsmethoden und Evaluation für Himan- und Sozialwissenschaftler. Springer Medizin Verlag Heidelberg 2006

Böckmann, Klaus-Börge (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium, S. 73-81

Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache. 3. Auflage. Tübingen: Francke 2002

Brdar-Szabó, Rita: Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter 2010, S. 518-531

Brown, D.N.: Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs 1980

Busmann, Hadumod (Hg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred 2002

De Cillia, Rudolf: Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen (Online im Internet: http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Mehrsprachigkeit_in_FS_Wodak_de_Cillia.pdf (Stand 13.07.2013)

Dorostkar, Niku; Blaschnitz, Verena; de Cillia, Rudolf: Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann. Evaluation und Dokumentation der „Mama lernt Deutsch“ – Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2009

Edmondson, W. J.; House, J.: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2000

Esser, Hartmut: Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin. 2006. Online Zugriff http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf

Esser, Hartmut: Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag 2009, S. 69- 79

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbock 2008

Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. In ForumSprache: Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning No 1, 2009, S. 62- 66. Online im Internet: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_Artikel04-Franceschini_978-3-19-006100-6-2.pdf (Stand 25. 06.2013)

Fritz, Thomas: Ohren nicht vor mehrsprachiger Realität verschließen. Online im Internet: <http://dastandard.at/1339638903121/Deutschunterricht-mit-Erwachsenen-Ohren-nicht-vor-mehrsprachiger-Realitaet-verschliessen> (Stand 23.10.2013)

Gibson, Martha & Hufeisen, Britta: Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into a known foreign language. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hrsg.): The Multilingual Lexicon. Dordrecht: Kluwer 2003, S. 87-102

Gläser, Jochen; Laudel, Grit. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004

Glück, Helmut (Hrsg). Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimer: Metzler 2000

Gogolin, Ingrid: Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? Online im Internet: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf (Stand 12.05.2013)

Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag 1988

Graf, Peter: Lernen in zwei Sprachen - Konzeptuelle Grundlagen. In Bildung und Erziehung, 50, Heft 1, 1997, S. 23-50

Grißhaber, Wilhelm: Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: "Deutsch in Armenien" Teil 1: 1/2001, S. 17-24; Teil 2: 2/2001, S. 5-15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. Online im Internet: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (Stand 13.05.2013)

Grißhaber, Wilhelm: Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb. In: Schramm, Karen/Schröder, Christoph (Hgg.) Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster u. New York: Waxmann 2009, S. 111-129

Grotjahn, Rüdiger: Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. Un: Deutsch als Fremdsprache, 4/2003, 3241

Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Ludwigsburg: Verlag W. Kohlhammer 2010

Henrici, Gert; Riemer, Claudia: Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel 2003, S. 38-43

Helffferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Lehrbuch, Wiesbaden 2005

Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2.Auflage. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union 1994

Hufeisen, Britta: Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 31, Hueber Verlag 2004, S. 19-23

Hufeisen, Britte: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 1991

Hug, Michael: Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of art. In Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengren 2007, S. 10-31

Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache, Erich Schmidt Verlag, Neuburg 1997

Kalaschnikova, L.: Probleme der Interferenzerscheinung im Tertiärunterricht. In: Neuner, G./ Kiothan, U. (2003): Tagungsdokumentation „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“. Kassel 2003 S. 75-86

Katzenbach de Ramírez, Silke: Deutsch lernen – kein Problem? Sprache und Sprachkompetenz als Instrument der Integration. Online im Interbet: <http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Leitbild/AK1/deutschlernen.pdf> (Stand 20.07.2013)

Kracht, Anette: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Berlin: Waxmann 2000

Krumm, Hans-Jürgen: Einsprachigkeit ist heilbar. In: Deutsch lernen 2/2000, S. 99-111

Krumm, Hans-Jürgen: ‚One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig’. Ferstendigung ist wichtig.’ Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. In: DaZ 2, 2002, S. 32-40

Krumm, Hans-Jürgen: Vor der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, S. 105-112

Klein, Wolfgang: Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie, 3, Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 538-570

Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 2.Aufl., Königstein/Ts, 1987

Klein, Wolfgang. (2000). „Prozesse des Zweitspracherwerbs.“ In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 537-570

Klein, Wolfgang; Dimroth, Christine: Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Maas; U. Mehlem (Eds.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS 21, Osnabrück 2003, S. 127-161

Kleppin, Karin: Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, S. 88-95

Knapp-Pottkoff, Annelie; Knapp, Karlfried: Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart: Kohlhammer, 1982

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn 2007

Kniffka, Gabriele: „Katze essen Fisch“ „Fisch essen Katze“. In: Fremdsprache Deutsch, 1, S. 31-35

Koch, Sophie: Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2007 (Erziehungswissenschaft, Band 22)

Königs, Frank G.: Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel 2003, S. 604-616

Kubiczek, Agnieszka: Grammatik-Transfer im Fremdsprachenunterricht. Vor- und Nachteile. In: Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Krakau 2006, S. 1-6.
Online im Internet:<http://www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/kubiczek.pdf> (Stand 16.11.2013)

Lewis, Michael: The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993

Lewis, Michael: Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Hove: Language Teaching Publications, 1997

Luchtenberg, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Katharina Kuhs; Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach Verlag, 1998, S. 137-156

Lutjeharms, Madeline: Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. In: Fremdsprache Deutsch 1, 1999, S. 7-11

Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag, 5. Auflage, Weinheim/Basel, 2002

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel, 2008

Meißner, Franz-Joseph: Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. 2001.
Online im Internet: <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress/Abstracts/MeissnerDE.pdf> (Stand 22.11.2013)

Mißler, Bettina: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Tübingen: Stauffenberg-Verlag, 1999

Neijonen, Anne-Mari: Auffassungen finnischer Schüler über die Auswirkungen der Schwedischkenntnissen auf das Deutschlernen. Ausnutzung des Transfers im Sprachunterricht aus Schülersicht. Universität Wien, 2012 (Magisterarbeit)

Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Bettina/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing, Graz, 2005, S.13-33

Neuner, Gerhard: Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung - Fragen und Aspekte der Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik. In: Kilian, Volker u.a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung, Berlin u.a. 1995, S. 25-41

Oksaar, Els: Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart : Kohlhammer 2003

Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Ahrenholz/Oomen-Welke: Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, Hrsg. Winfried Ulrich Bd.9) Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2008, S. 33-48

Oomen-Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag 2006, S. 453-463

Oomen-Welke, Ingelore: Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen 2/2002, S. 143-163

Oomen-Welke, Ingelore; Krumm, Hans –Jürgen: Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer, Heft 31, Hueber Verlag 2004, S. 5-13

Ott, Margarete: Deutsch als Zweitsprache – Aspekte des Wortschatzerwerbs, Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb, Braunschweig: Schroedel Verlag 1997

Plutzer, Verena: Lernen der Zweitsprache – Lernen in der Zweitsprache – Herausforderungen für Unterrichtende. In: Deutsch als Zweitsprache 3, 2007, S. 9-15

Pözlbauer, Alexandra: Im Deutschunterricht hamma Deutsch: subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. Universität Wien, 2009 (Diplomarbeit)

Rein, Kurt: Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983

Reinfried, Marcus: Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus. (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1998, S. 23-43

Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. J.B. Metzler Verlag Stuttgart, 2012

Quetz, Jürgen: Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel 2003, S. 464- 470

Raasch, Albert: Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Karl-Richard u.a (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel 2003, S. 218- 223

Ramsenthaler, Christina: Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In Schnell, Martin et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Springer Fachmedien Wiesbaden 2013, S. 23-42. Online im Internet: www.springer.com/cda/content/.../cda.../9783531196596-c1.pdf (Stand 22.11.2013)

Rein, Kurt: Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983

Reinfried, Marcus: Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache
Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht.
In: F.-J. Meißner/M. Reinfried (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte,
Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr 1998, S.
23-44. Online im Internet: [http://hrza1.hrz.uni-
giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/MSD_ReinfriedTransfer.pdf](http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/MSD_ReinfriedTransfer.pdf)
(Stand 12.10.2013)

Reiske, H: Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Kr. Bausch/H.
Christ und H.J. Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht 4., völlig Neubearb.
Aufl., Tübingen, 2003

Roche, Jörg: Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerbskognition- Traqnskulturation-
Ökologie. Narr Verlag, Tübingen 2013

Rösch, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. 1. Aufl., Oldenbourg
Akademieverlag 2011

Schmidt, Caroline Gertraude Viktoria: Neuropsychologische Aspekte des
Zweitspracherwerbs - untersucht am Wortschatzerwerb deutschlernender
Erwachsener: eine empirische Untersuchung an Volkshochschulen in Niederösterreich
und Wien. Universität Wien, 2008 (Diplomarbeit)

Schönpflug, Ute: Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard u.a
(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Basel 2003, S. 49-54

Schramm, Karen: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache
Deutsch. Waxmann: Münster/ New York 1996

Siebert, Horst: Wie lernen Erwachsene? In: Arbeitsgruppe Sprachandragonik der
Johannes Gutenberg-Universität et al. (Hrsg.): Wie lernen Erwachsene

Fremdsprachen? – Erwachsenenpädagogische, psychologische Aspekte. Universität Mainz, 1987, 15-27

Skutnabb-Kangas, Tove: Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: Deutsch lernen 17/1992, S. 38-67

Spohr, Frank Günther: Zur language awareness bei LEA-Studierenden. Eine empirische Untersuchung. In: Grabis, D; Kastenhuber, E.: In mehreren Sprachen leben Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und Sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit, Tagungsband des DAAD-Fachseminars 2005, Bordeaux 2006, 99-124. Online im Internet: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/pdf/08guenther-spohr.pdf> (Stand 27.07.2013)

Steinhauer, Britta: Transfer im Fremdspracherwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2006

Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache, München Fink, 1999

Uhlisch, Gerda: Immer wieder: Interferenz(fehler) im Fremdsprachenunterricht. In: Handwerker (Hrsg.). 1995, S. 225-238

Uslu, Zeki: Zur Rolle des Faktors „Alter“ im Spracherwerb bzw. im Fremdsprachenlernen. In: Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8, 2007, S. 146-156. Online im Internet: http://www.zgefdergi.com/Makaleler/213498515_08_15_Uslu_son.pdf (Stand 15.11.2013)

Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. R. Piper & Co. Verlag, München 1979

Wildenauer-Józsa, Doris: Sprachvergleich als Lernerstrategie erwachsener Deutschlernender – Eine Interviewstudie. Freiburg: Fillibach 2005

Wildenauer-Józsa, Doris: ich vergleiche immer... In Fremdsprache Deutsch: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer, Heft 31, Hueber Verlag 2004, S. 38-42

Wintersteiner, Werner: Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag 2003, S. 602-614

Wode, Henning: Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Ismaning: Hueber 1995

Wolff, Dieter: Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: Die neueren Sprachen: Zeitschrift für Forschung und Unterricht auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen 92 /6. Frankfurt, M.; Berlin; Bonn: Diesterweg 1993, S. 510-531

Wolff, Dieter: Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Der Deutschunterricht 3. 2002, S. 31-38

Zamackas, Antanas: Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene. In: zmogus ir zodis. 2003, S. 67-74

Zagle, Adrian: Irgendwie schmeckt das echter. 2012, Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6188 (Stand 9.10.2013)

Anhang

1. Leitfaden für die Interviews

1. Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?/Welche Sprachen sprechen Sie?
2. Was ist/sind Ihre Muttersprache(n)?
3. Welche Sprachen sprechen Sie zuhause?
4. Welche Sprachen waren Ihre Schulsprachen?
5. Welche Sprachen sprechen Sie noch?
6. Wie lange sind Sie schon in Österreich?
7. Wo und wie lange lernen Sie schon Deutsch?
8. Mit wem sprechen Sie Deutsch? Wo?
9. Sprechen Sie gerne Deutsch? Wieso?
10. Wieso lernen Sie Deutsch in diesem Kurs?
11. Wie lernen Sie Deutsch am besten? Was hilft Ihnen dabei?
12. Wie nutzen Sie Ihre Sprachen, um Deutsch zu lernen?
 - a. Vergleichen Sie Ihre Sprachen mit Deutsch, um z.B. ähnliche deutsche Wörter oder Grammatik besser zu verstehen?
 - b. Ist der Vergleich zwischen Deutsch und Muttersprache oder Fremdsprache eine Hilfe? Wieso?
 - c. Wann nehmen Sie Wörterbücher? Welche?
 - d. Ist Wörterbuch eine Hilfe?
 - e. Helfen Ihnen Übersetzungen, beim Deutschlernen?

Persönliche Daten:

13. Geschlecht

14. Alter: Wie alt sind Sie?
15. Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?
16. Haben Sie einen Beruf? Haben Sie dafür studiert oder eine Lehre gemacht?
17. Sind Sie berufstätig? (ArbeiterIn/ Angestellte/ Arbeitssuchend)
18. Haben Sie bereits in Österreich gearbeitet? Wie lange?

2. Transkripte aller Interviews

I Interviewer

P Proband

Proband 1 (P1)

Datum der Durchführung: 11.06.2013

I: Woher sind Sie?

P1: Ich komme aus dem Iran, ich bin XXX. Ich bin verheiratet, ich habe zwei Kinder, zwei Töchter, meine ältere ist 18 Jahre, meine jüngere 10 Jahre alt. Ich bin Frauenarzt vom Beruf und habe über elf Jahre in Rumänien als Facharzt für Gynäkologie gearbeitet.

I: Mit welchen Sprachen sind Sie großgeworden?

P1: Meine Muttersprache ist Persisch, mein Heimatstaat ist Iran, jetzt arbeite ich in Rumänien.

I: Haben Sie Rumänisch später gelernt?

P1: Ja, ich habe von 1988 in Rumänien bin und ich habe eine Uni Medizin gemacht, dann ich habe auch Facharzt Uni gemacht. Ich bin über 24 Jahre in Rumänien bin.

I: Ihre Muttersprache ist Persisch. Und welche Sprachen sprechen Sie

zu Hause?

P1: Zu Hause wir sprechen... ich mit meiner Frau nur Rumänisch. Rumänisch ist meine Zweitsprache. Ich spreche noch Italienisch, Türkisch ein bisschen, Englisch und jetzt spreche ich auch ein bisschen Deutsch.

I: Welche Sprachen waren in der Schule Unterrichtssprachen?

P1: Wir haben nur persisch in der Schule gemacht, aber wir lernen auch Englisch, aber nur drei - vier Jahre. Das war eine Fremdsprache. Alles andere war in Persisch

I: Wie lange sind Sie schon in Österreich?

P1: Seit 6. Dezember 2012 in Wien, in Österreich.

I: Wie lange lernen Sie schon Deutsch?

P1: Genau seit 6. Dezember.

I: Sofort haben Sie angefangen Deutsch zu lernen. Von A1, oder haben Sie schon Deutsch gekannt?

P1: Ich habe nur ein bisschen Deutsch gekannt. Ich fange hier von A1+ an und heute mache ich auch B1 und B2.

I: Mit wem sprechen Sie jetzt Deutsch?

P1: Ich bin allein.

I: Sprechen Sie hier im Kurs?

P1: Hier im Kurs und auf der Straße.

I: Und zu Hause?

P1: Nein, ich wohne in eine Kirche und ich bin allein, aber habe ich Fernsehen, das Radio. Ich schaue manchmal Filme. Alles auf Deutsch.

I: Und sprechen Sie gerne Deutsch?

P1: Zuerst. zuerst nein, schade (lacht). Aber heute spreche ich gern. Es gefällt mir, weil ich 70- 80% verstehe, ist schon leichter für mich.

I: Und wie lernen Sie Deutsch am besten, was hilft Ihnen dabei?

- P1:* Der Fernsehen hilft mir, auch das Radio und die Leute von Österreich. Sie sind sehr nett und antworten auf alle Fragen, kein Problem.
- I:* Sie haben mir erzählt, dass Sie viele Sprachen gelernt haben und sprechen, helfen die Ihnen Deutsch zu lernen?
- P1:* Nein, nein meine Muttersprache hilft mir nicht, absolut. Aber rumänische Sprache hilft mir - über 90% - wir haben viele viele Worte genau gleich, wie Deutsch. Sie sind sehr ähnlich und das hilft mir sehr.
- I:* Vergleichen Sie dann die Sprachen miteinander?
- P1:* Ja, zum Beispiel auf Deutsch: „amüsieren“, „Dokumente“, „explodieren“. Es gibt viele viele Worte auf Deutsch, welche sind gleich. Das ist sehr gut für mich.
- I:* Wann benutzen Sie Wörterbücher? Welche?
- P1:* Ja, deutsch-rumänisch, rumänisch-deutsch.
- I:* Und Persisch?
- P1:* Nein (leicht)
- I:* Sprechen Sie jetzt Persisch mit irgendjemandem?
- P1:* Sehr wenig spreche ich Persisch: mit meinen Kinder und mit meiner Mutter zum Telefon. Rest spreche ich nur Deutsch und Rumänisch. Und wenn ich fahre ich nach Italien... Ich habe eine Schwägerin, sie ist in Italien verheiratet. Wenn ich zu ihnen fahre, da spreche ich nur Italienisch.
- I:* Übersetzen Sie deutsche Wörter beim Lernen?
- P1:* Nein, nein 20-25% ich übersetze. Aber heute, wenn ich spreche eine Satze vielleicht habe ich ein Wort zu übersetzen. Dann übersetze ich in Rumänisch.
- I:* In welchen Sprachen machen Sie Ihre Notizen?
- P1:* Auch in Rumänisch

- I:* Aha, deutsch und rumänisch. Super, das ist ja wie Muttersprache für Sie geworden, rumänisch. Dann wollte ich noch fragen: Wie alt sind Sie denn?
- P1:* Ich bin 50 Jahre alt.
- I:* Wie viele Jahre waren Sie in der Schule? In Iran.
- P1:* Zwölf Jahre
- I:* Sie haben auch gesagt, dass Sie studiert haben in Rumänien.
- P1:* Ja, in Rumänien ich habe 13 Jahre studiert: sechs Jahre Medizin, ein Jahr rumänische Sprache und andere fünf Jahre Facharzt.
- I:* Und das war alles auf Rumänisch?
- P1:* Alles, alles auf Rumänisch.
- I:* Sind Sie jetzt berufstätig?
- P1:* Ich bin jetzt arbeitslos.
- I:* Haben Sie schon in Österreich gearbeitet?
- P1:* Nein, ich habe hier nur Deutsch gelernt.

Proband 2 (P2)

Datum der Durchführung: 11.06.2013

- I:* Woher sind Sie?
- P2:* Ich komme aus Mazedonien.
- I:* Mit welchen Sprachen sind Sie großgeworden?
- P2:* Ich bin mit dem albanisch Sprache großgeworden. Das ist meine Mutterspreche.
- I:* War es nur eine Muttersprache?
- P2:* Ja nur eine Muttersprache.

- I:* Und gab es in der Schule auch nur Albanisch?
- P2:* Nein, in der Schule waren drei Sprachen – War Mazedonisch, Albanisch und Englisch.
- I:* Englisch war Fremdsprache?
- P2:* Ja
- I:* Und Mazedonisch war eine Unterrichtssprache?
- P2:* Ja
- I:* Dann sprechen Sie auch Mazedonisch?
- P2:* Nicht so viel, aber verstehe schon.
- I:* Und wie lange sind Sie schon in Österreich?
- P2:* Ich bin seit 6 Jahren in Österreich.
- I:* Welche Sprachen sprechen Sie noch?
- P2:* Ich spreche Mazedonisch, Albanisch, Deutsch.
- I:* Seit wann lernen Sie Deutsch?
- P2:* Eh seit... eh.. Alles gemeinsam seit eine Jahr
- I:* Wieso lernen Sie Deutsch in diesem Kurs?
- P2:* Weil ich brauche für unbefristete Visum auch für mich besser in meinem Leben.
- I:* Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- P2:* Ich spreche mit meinem Mann, in der Straße, in Geschäft, mit meinem Sohn auch.
- I:* Ist ihr Mann Österreicher?
- P2:* Nein, er ist aus Mazedonien.
- I:* Aber Sie sprechen dennoch Deutsch mit ihm?
- P2:* Ja, wir sprechen, weil ich will lernen. Mit meinem Sohn versuche ich auch, weil ich will lernen.

I: Aber Sie sprechen schon gut, sprechen Sie gerne Deutsch?

P2: Ja, und ich will, ich versuche die ganze Zeit zum lernen und zu sprechen.

I: Wie lernen Sie Deutsch am besten?

P2: Am besten lerne ich Deutsch beim Fernsehen, auch mit meinem Sohn.

I: Das hilft Ihnen?

P2: Ja, das hilft mir sehr.

I: Sie sprechen eigentlich viele Sprachen – helfen die Ihnen beim Deutschlernen?

P2: Ja, mir helfen sehr. Ich versuche, was ist gleich in Deutsch. Ich suche Ähnlichkeiten, und ich denke manchmal „Aha, da ist ein bisschen gleich mit Deutsch“. Ich kann dann besser merken.

I: Vergleichen Sie Albanisch mit Deutsch....

P2: Ja

I: Und sind die Sprachen ähnlich?

P2: Manchmal

I: Können Sie ein Beispiel nennen?

P2: (hm ...)

I: Dann vergleichen Sie die Sprachen, beim Grammatik und Wortschatzlernen.

P2: Ja, Grammatik auch.

I: Ist das auch manchmal verwirrend/störend? Es kann ja manchmal sein, dass es gleichen Ausdruck aber andere Bedeutung hat...?

P2: Ja, andere Bedeutung. Es gibt manchmal.

I: Welche Wörterbücher verwenden Sie?

P2: Albanisch und Deutsch.

- I:* Und wenn Sie nicht verstehen, übersetzen Sie?
- P2:* Ja, auf Albanisch und Deutsch
- I:* In welchen Sprachen machen Sie Ihre Notizen?
- P2:* Deutsch und Albanisch. Wenn ich Deutsch nicht verstehe so gut, dann schaue ich in Wörterbuch und schreibe ich oben so ist in Albanisch. Und das hilft mir sehr. Das verstehe ich, wenn ich oben schreibe, dann, wenn ich lese und sehe ich, was ist das. Und das hilft
- I:* Wie alt sind Sie?
- P2:* Ich bin 26 Jahre alt.
- I:* Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?
- P2:* 9 Jahr
- I:* Haben Sie auch einen Beruf gelernt?
- P2:* Nein, habe ich nicht, nur in Mazedonien war ich als Frisör, aber
- I:* Das heißt Sie sind Friseur von Beruf?
- P2:* Ja, aber jetzt, hier nicht.
- I:* In Österreich haben Sie noch nicht gearbeitet...
- P2:* Nein, hier noch nicht, aber ich möchte.

Proband 3 (P3)

Datum der Durchführung: 11.06.2013

- I:* Woher kommen Sie?
- P3:* Ich komme von den Philippinen.
- I:* Mit welchen Sprachen sind Sie großgeworden?
- P3:* Ich spreche... Meine Muttersprache ist Visaya. Und ich spreche auch

Tagalog, Englisch und jetzt auch etwas Deutsch.

I: Welche ist jetzt die Muttersprache?

P3: Visaya. Das ist kleine Insel in Philippinen.

I: Ok, und haben Sie nur eine Muttersprache?

P3: Ja

I: Und zuhause, welche Sprache sprechen Sie?

P3: Mit meiner Familie wir sprechen Englisch.

I: Welche Sprachen waren in der Schule Ihre Unterrichtssprachen?

P3: Meistens wir sprechen englisch und auch ein bisschen Tagalog.

I: Die Fächer wie Mathematik, Chemie, Physik – in welchen Sprachen waren die?

P3: Englisch. Und ich war fünf Jahre alt oder sechs Jahren im Kindergarten. Das war alles in Englisch.

I: Und wie lange sind Sie schon in Österreich?

P3: Ich bin hier seit neuen Monaten.

I: Wie lange lernen Sie schon Deutsch?

P3: Zirka acht Monate.

I: Haben Sie hier in diesem Kurs Deutsch gelernt?

P3: Ja, Ich habe von A1+ bis B1

I: Wieso lernen Sie Deutsch in diesen Kurs?

P3: Es ist in der Nähe von meinem Haus und es ist billiger, die Lehrerin ist auch sehr gut.

I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?

P3: Mit meiner Familie, Cousine und meinen Kollegen hier im Deutsch-Kurs.

I: Hier in Österreich sprechen Sie auch Deutsch?

P3: Ja Deutsch ein bisschen.

- I:* Und sprechen Sie gerne Deutsch?
- P3:* Ja, weil wenn war ich zum ersten hier in Österreich, ich kann nicht Deutsch sprechen. Ich weiß nur „bitte“, „danke schön“. Und jetzt ich lerne...
- I:* Wie lernen Sie am besten Deutsch? Was hilft Ihnen dabei?
- P3:* Meine Mutter..... Ich habe ein Wörterbuch, ich habe auch andere Buch von Deutsch und in youtube auch. Ich lerne Deutsch in youtube auch.
- I:* Hören und fernsehen?
- P3:* Ja, fernsehen auch. Viel hören.
- I:* Sie haben jetzt auch mehrere Sprachen genannt, die Sie sprechen. Helfen Ihnen diese Sprachen auch beim Deutsch lernen?
- P3:* Nur Englisch. Tagalog/Visaya sind ganz anders von Deutsch. Und ich habe für meine... Wenn ich kann nicht verstehen eine Wort in Deutsch, ich übersetze auf Englisch.
- I:* Und Tagalog?
- P3:* Überhaupt nicht für mich. Sie ist ganz anders. Englisch hilft mir auch mit der Grammatik für Deutschen. Um verstehen.
- I:* Sie haben auch Wörterbücher genannt – in welchen Sprachen sind Sie?
- P3:* Deutsch und englisch.
- I:* In welchen Sprachen Schreiben Sie Ihre Notizen?
- P3:* In Englisch
- I:* Wie alt sind Sie?
- P3:* Ich bin 26 Jahre alt.
- I:* Wie viele Jahre waren Sie in den Philippinen in der Schule?
- P3:* Wir haben ein anderes System. Das ist – Kindergarten 2 Jahre und dann Elementary das ist 6 Jahre, High School 4 Jahre, 4 Jahre an der Uni.

I: Aha, und Sie waren auch an der Uni in den Philippinen. Was haben Sie da studiert?

P3: Ich bin eine Krankenschwester von Beruf.

I: Haben Sie schon in Österreich gearbeitet?

P3: Noch nicht aber ich lerne zuerst Deutsch.

Proband 4 (P4)

Datum der Durchführung: 11.06.2013

I: Woher sind Sie?

P4: Ich komme aus Syrien.

I: Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?

P4: Meine Muttersprache ist Arabisch.

I: Gibt es nur eine Muttersprache

P4: Ja, nur Arabisch.

I: Welche Sprachen sprechen Sie zuhause?

P4: Zuhause spreche ich nur Arabisch

I: Und in der Schule, in Syrien? Welche Sprache war Ihre Schulsprache?

P4: Meine Schulsprache war Arabisch.

I: Welche Sprachen sprechen Sie noch außer Arabisch?

P4: Nur Arabisch und ein bisschen Englisch.

I: Wie lange sind Sie schon in Österreich?

P4: Ich bin seit 2 Jahren in Österreich.

I: Wie lange lernen Sie schon Deutsch?

P4: Ich bin 2 Jahre Deutsch lerne.

- I:* Im Kurs? oder haben Sie vorher keinen Kurs besucht?
- P4:* Ich besuche einen Deutschkurs. Ein Jahr besuche Deutschkurs. Ich war in und ich habe 1 ½ Jahre in Innsbruck gewohnt, dann wohne ich 6 Monate in besuche hier in dieser VHS zwei Monate.
- I:* Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- P4:* Mit Freunden, mit Lehrerin, mit Leuten...
- I:* Sprechen Sie gerne Deutsch?
- P4:* (Lacht) Schwierig. Ich gerne nicht Deutsch. Ich finde die Sprache ist sehr schwierig...
- I:* Wie lernen Sie am besten? Was hilft Ihnen dabei?
- P4:* Ich wohne in Österreich, Ich lebe in Österreich und ich lerne Deutsch....
- I:* Hilft Ihnen die arabische Sprache dabei?
- P4:* (Lacht) Die arabische Sprache hat mit Deutsch nichts gemeinsam. Ja...
- I:* Denken Sie daher, dass Arabisch beim Deutschlernen keine Hilfe ist?
- P4:* Ein bisschen.
- P4:* Grammatik Deutsch ist nicht schwierig. Schwierig ist Aussprache und das Reden. Grammatik ist leicht und interessant...
- I:* Hat Arabisch beim Grammatiklernen unterstützt/geholfen, deutsch Grammatik leicht zu lernen? Wie? Ein Beispiel?
- P4:* Ein bisschen. Ich nehme ein Wörterbuch zB, wenn ich ein Wort nicht verstehe... Und übersetze und das hilft...
- I:* Beim Grammatik oder beim Wortschatzlernen?
- I:* Benutzen Sie Wörterbücher?
- P4:* Manchmal.
- I:* Übersetzen Sie dann alles, was Sie nicht verstehen auf Arabisch?
- P4:* Nicht alles. Z.B. beim deutschen lernen hilft mir und ich schreibe in

meinem Haft Deutsch und ein bisschen Arabisch und das hilft mir

I: Wie alt sind Sie?

P4: Ich bin 32. Jahre alt.

I: Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?

P4: 12 Jahre in Syrien.

I: Haben Sie einen Beruf?

P4: Ich war Sekretärin.

I: Haben Sie dafür gelernt?

P4: Ja, zwei Jahre in College, in Syrien.

I: Sind Sie jetzt berufstätig?

P4: Jetzt ich nicht hier, aber in Syrien hatte ich einen Beruf, eine Arbeit?

I: Haben Sie in Österreich noch nicht gearbeitet?

P4: Nein, Ich muss sehr gut Deutsch reden, dann...

Proband 5 (P5)

Datum der Durchführung: 13.06.2013

I: Woher sind Sie?

P5: Ich komme aus Äthiopien.

I: Mit welchen Sprachen sind Sie großgeworden?

P5: Meine Muttersprache ist Amharisch.

I: Gibt es nur eine Muttersprache...

P5: Ja nur eine Muttersprache.

I: Welche Sprachen sprechen Sie zuhause?

P5: Zuhause ich spreche mit meinem Mann Amharisch, mit meiner Freundin Englisch.

I: Und in der Schule? Welche Sprachen waren Ihre Unterrichtssprachen?

P5: In der Schule war meine Muttersprache Amharisch und Englisch.

I: Zum Beispiel die Fächer Mathematik, Physik waren in welcher Sprache?

P5: In Amharisch und Englisch. Ich habe alles gelernt in Englisch.

I: Welche Sprachen sprechen Sie noch?

P5: Nur Englisch und Deutsch ein bisschen.

I: Wie lange lernen Sie schon Deutsch?

P5: Ich habe sechs Monate gelernt.

I: Wie lange sind Sie schon in Österreich?

P5: Sechs Jahre bin in Österreich.

I: Aber Sie lernen deutsch erst seit 6 Monaten?

P5: Ja, sechs Monate.

I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?

P5: Nur ich habe eine Freundin in meine Sportplatz, nur eine Frau ich spreche. Ich habe keine andere Möglichkeiten. Mit dieser Frau und hier im Kurs.

I: Sprechen Sie gerne Deutsch?

P5: Ja, ich spreche gerne Deutsch, ich glaube. Jetzt gefällt es mir.

I: Wieso haben Sie erst jetzt nach 6 Jahren angefangen Deutsch zu lernen?

P5: Früher ich wusste nicht wie lange ich bleibe in Österreich. aber jetzt ist ich weiß ich bleibe mehr. Und dann ich habe gedacht es ist sehr gut sprechen und lernen Deutsch, ich habe Zeit. Und ich möchte lesen und ich möchte verstehen die Kultur und alles. Ohne Sprache ist es schwer.

- I:* Wie lernen Sie deutsch am besten? Was hilft Ihnen dabei?
- P5:* Beste ist Fernsehen. Und normale ich habe Deutschkurs andere VHS, zwei Kurs, das ist mein dritter Kurs, aber an der VHS Floridsdorf ich finde die Qualität sehr gut.
- I:* Und Ihre Sprachen – Muttersprache und Englisch.. Helfen die Ihnen beim Deutschlernen?
- P5:* Ja, ich habe kleiner Wörterbuch aus meiner Muttersprache, aber ich finde mehr in Englisch.
- I:* Und diese Muttersprache hilft Ihnen – ist die ähnlich mit Deutsch?
- P5:* Ja, sehr gut. Ich finde mehr Worte auf Englisch als in meiner Muttersprache. In meiner Muttersprache ist das Wörterbuch weniger, ich benutze mehr Englisch.
- I:* Heißt das Sie verwenden beide?
- P5:* Ja
- I:* Welche Ähnlichkeit gibt es zwischen Ihrer Muttersprache und Zielsprache Deutsch?
- P5:* Ja, ähnlich mit meiner Muttersprache, Deutsch ist ein bisschen ähnlich. zB wenn ich spreche mit alten Leute „Sie“ bei uns gibt es das auch. und die Grammatik ist auch ein bisschen gleich.
- I:* Und Ihre Notizen im Kurs machen Sie in welcher Sprache?
- P5:* Deutsch und dann Englisch.
- I:* Und in Ihrer Muttersprache?
- P5:* Manchmal, ich schreibe manchmal auch mit meiner Muttersprache.
- I:* Also sind 3 Sprachen vertreten?
- P5:* Ja
- I:* Wie alt sind Sie?

P5: Ich bin 53 Jahre alt.

I: Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?

P5: 12 Jahre in meiner Heimat.

I: Haben Sie einen Beruf?

P5: Ja, ich war Buchhalterin.

I: Haben Sie dafür an der Uni studiert?

P5: Nein, ich habe angefangen mit Uni aber ich habe nicht weitergelernt.

I: Dann haben Sie eine Lehre gemacht.

P5: Ja, ich habe eine zwei Jahre Kurs gemacht mit diese Buchhaltung in Äthiopien.

I: Sind Sie derzeit berufstätig?

P5: Nein, ich habe keinen Beruf.

I: Haben Sie schon in Österreich gearbeitet?

P5: Nein

Proband 6 (P)

Datum der Durchführung: 13.06.2013

I: Woher kommen Sie?

P6: Ich komme aus China

I: Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?

P6: Mit Chinesisch.

I: Und ist das Ihre Muttersprache?

P6: Ja, meine Muttersprache

- I:* Welche Sprachen Sie zuhause?
- P6:* Jetzt zuhause spreche ich Englisch und Deutsch, früher nur Englisch. Früher in China, bevor ich verheiratet war, nur Chinesisch.
- I:* Welche Sprachen waren in der Schule? Was war Ihre Unterrichtssprache?
- P6:* In der Schule habe ich schon Englisch gelernt. Englisch war als Fremdsprache. Alles andere war auf Chinesisch. Im College habe ich auch Japanisch gelernt, aber nicht so viel. Es ist aber so lange, habe Japanisch fast vergessen. Ich spreche Chinesisch, Englisch und ein bisschen Deutsch. Japanisch kann ich nicht sagen (*lacht*)...
- I:* Wie lange sind Sie schon in Österreich?
- P6:* Alles insgesamt zwei Jahre.
- I:* Wie lange lernen Sie schon Deutsch?
- P6:* 5 Monate lerne ich im Kurs
- I:* Und früher? Wie haben Sie früher Deutsch gelernt?
- P6:* Früher ich habe gar nicht gelernt.
- I:* Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- P6:* Jetzt mit meiner Familie. Meine Manns Familie und meinem Mann.
- I:* Ihr Mann ist Österreicher?
- P6:* Ja. Mit den Freunden...
- I:* Gefällt es Ihnen Deutsch zu sprechen? Wieso sprechen Sie gern Deutsch?
- P6:* Ja, schon. Weil ich froh, wenn ich sprechen kann.
- I:* Wieso lernen Sie dann genau in diesem Kurs Deutsch?
- P6:* Das ist für B1, hier ist das ist das nächste.
- I:* Und wie lernen Sie am besten Deutsch?
- P6:* Ich finde Kurs dafür sehr gut.
- I:* Was hilft Ihnen beim Deutschlernen? Wie helfen Ihre Sprachen z.B.

Chinesisch, Englisch...?

P6: Englisch schon, manchmal Wörter oder Grammatik manchmal sind ein bisschen gleich mit Deutsch.

I: Können Sie Beispiele nennen? Wo Ihnen Ähnlichkeiten aufgefallen sind...?

P6: Zum Beispiel... benutzt man Verben und Nomen im Satz so wie „How are you“ und „Wie geht es dir?“ „Wie heißen Sie?“ „What is your Name?“. Manchmal so ähnlich, aber nicht alles.

I: Kann man auch mit Chinesisch und Deutsch Ähnlichkeiten finden?

P6: Nein, leider überhaupt nicht. Grammatik ist überhaupt nicht. Zum Sprechen, Verstehen z.B. wir sagen auch „wir“, aber in Chinesisch. ... Was mal Sprechen (?) Die Kommunikation so „erzähl mal“ es ist ähnlich, aber Grammatik oder Worte überhaupt nicht.

I: Aha, kann man da schwer stützen?

P6: Ja, manchmal stört auch.

I: Aha wo? In welchem Bereich?

P6: Manchmal, wenn ich sage immer, nicht immer. Ich möchte einen Satz machen. Schnell manchmal, dann folge ich das chinesisch Grammatik. Dann ist verkehrt Nomen und Verben... manchmal verkehrt. Weil ich auf Chinesisch Grammatik mache. In Chinesischen ist so und in Deutsch ist gar nicht so... und das manchmal stört.

I: Wann und welche Wörterbücher benutzen Sie?

P6: Ja, am Anfang schon, aber jetzt habe ich sie auch am Handy. Chinesisch-deutsch.

I: Wieso nicht englisch- deutsch?

P6: Nein, ich bin auch nicht so perfekt in Englisch.

I: Und beim Schreiben? In welchen Sprachen machen Sie Ihre Notizen,

außer Deutsch?

P6: Manchmal beim Kurs, beim Schreiben, wenn ich möchte übersetzen, vielleicht, weil ich sage, zB. „gut“ dann schreibe ich dabei in Chinesisch, wie heißt „gut“. Mit Übersetzung lerne ich besser. Nicht in Englisch.

I: Wie alt sind Sie?

P6: Ich bin 30.

I: Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?

P6: In China 15 Jahre

I: Haben Sie auch studiert?

P6: Ja, ich habe Import-Export

I: In China, war das ein Studium?

P6: Nein das war ein College. Das ist ein Jahr weniger als Uni.

I: Haben jetzt Sie einen Beruf?

P6: Nein, in Österreich momentan nicht. Wenn nur in China. Ich bin Beruf jetzt als Hausfrau.

I: Haben Sie in Österreich schon gearbeitet?

P6: Ja, bei meiner Freundin in Restorant manchmal habe ich mitgeholfen.

I: Und haben da Sie nur Chinesisch gesprochen?

P6: Nein, mit Gästen Deutsch.

Proband 7 (P7)

Datum der Durchführung: 18.09.2013

I: Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?

- P7:* Ich bin mit der Sprache mit albanische Sprache. Muttersprache ist Albanisch
- I:* Haben Sie nur eine Muttersprache?
- P7:* Ja, nur eine Muttersprache.
- I:* Welche Sprache sprechen Sie zuhause?
- P7:* Zuhause ich spreche meistens Albanisch: mit meiner Gattin und meinen Kindern. In Österreich genauso.
- I:* Welche Sprachen waren in der Schule. Welche Sprache war Unterrichtssprache?
- P7:* In meiner ehemalige Schule was habe ich gelernt war Muttersprache Albanisch, war Englisch Fremdsprache und Serbokroatisch.
- I:* War Serbokroatisch als Fremdsprache?
- P7:* Fremdsprache, ja, Fremdsprache.
- I:* Sprechen Sie dann auch Serbokroatisch?
- P7:* Ja
- I:* Sprechen Sie noch andere Sprachen
- P7:* Und Deutsch
- I:* Insgesamt sprechen Sie dann Serbisch, Serbokroatisch, Englisch und Deutsch.. Gut. Wie lange sind Sie schon in Österreich?
- P7:* In Österreich bin ich seit 2002 – 12 Jahre.
- I:* Wie lange lernen Sie Deutsch? Wo?
- P7:* Seit bin ich hier in Österreich. Ich habe immer so was gelernt. Ich habe gelernt, erstes Mal ich habe gelernt bei der Arbeit, zweites zuhause: Fernsehen und Computer, drittens mit deutsche Kurse.
- I:* Wie lange haben Sie Deutschkurse besucht?
- P7:* Ich habe nicht lange besucht, sondern zwei Mal war ich in deutsche Kurse: einmal ich war drei Monate und einmal ich war sechs Monate.

- I:* Und jetzt machen Sie noch einen Kurs?
- P7:* Jetzt mache ich eine Vorbereitungskurs für B1 Zertifikat.
- I:* Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- P7:* Deutsch ich spreche mit meine Freunde, zuhause manchmal mit meiner Frau und meinen Kindern. Und bei fremde Leute in der Straße, in zum Beispiel in Bank, in Lebensmittelgeschäft, bei Einkaufen, bei Shopping und so weiter.
- I:* Sprechen Sie gerne Deutsch? Wieso?
- P7:* Deutsche Sprache gefällt mir also – nette Sprache und ist also nicht so schwierig, wie zum Beispiel andere Sprache. Das habe ich nicht so schwierig im Kopf gelernt, sondern habe ich so leicht gelernt deutsche Sprache.
- I:* Wieso lernen Sie Deutsch in diesem Kurs?
- P7:* Für Zertifikat B1. Ich brauche ihn wegen Staatsbürgerschaft.
- I:* Wie lernen Sie Deutsch am besten? Was hilft Ihnen dabei?
- P7:* Am besten bei mir ist Kontakt mit Leute. Zum Beispiel ich habe ein Freund, ist Deutsche, (oh) ist Österreicher oder eine Freundin und dann Kontakt mit sie immer Kontakt, dann kann man lernen so schneller. Per Fernsehen auch zuhause, per Computer auch, bei Arbeit ist auch so.
- I:* Wie benutzen Sie Ihre Sprachen beim Deutschlernen? Wie helfen Ihre Sprachen beim Deutschlernen?
- P7:* Ja, Sie helfen mir sehr. Sie helfen mir sogar sehr. Sie helfen mir zum Beispiel, wenn ich eine Wort in Deutsch verstehe nicht, was heißt, ich kann übersetzen per Computer. Deutsch z.B. „welche“ schreibe ich im Computer Deutsch und Albanisch da steht auch. Dann kann ich übersetzen. Oder Englisch. Dann kann ich verstehen, was heißt diese Wort.
- I:* Vergleichen Sie Deutsch mit Albanisch/Serbisch oder mit Englisch?

Vergleichen Sie diese Sprachen, um Ähnlichkeiten zu suchen?

P7: Nein. Ich vergleiche sie nicht.

I: Zum Beispiel Sie haben ein neues deutsches Wort. Vergleichen Sie nicht dieses neue Wort mit dem Wort in Ihre Muttersprache. Suchen Sie nicht Ähnlichkeiten zwischen diesen Wörtern? Vielleicht klingen Sie ähnlich und dabei auch gleiche Bedeutung haben?

P7: Nein, nein! Ich vergleiche nicht. Weil eine Buchstabe Z.B. eine Buchstabe bei Kurs z.B. bei „wieso“, dass Z.B. in Englischen für eine Buchstabe ist ganz anderes, heißt ganz anderes diese Wort.

I: Gibt es doch ähnlich klingende Wörter, z.B. zwischen Deutsch und Englisch: „Haus“ und „house“

P7: Ja gibt es, aber selten, zu wenig. Ich suche solche Wörter nicht. Ich muss richtig lernen, wie heißt diese Wort.

I: Wie ist mit der grammatischen Strukturen. Vergleichen Sie Grammatik zwischen den Sprachen?

P7: Ja, Grammatik vergleiche ich manchmal.

I: Was fällt Ihnen ein, was ist ähnlich?

P7: Ja, es ist auch mit Grammatik ein bisschen schwierig, aber das bekomme ich alles in Griff.

I: Können Sie bei grammatischen Strukturen sagen „Ja, das ist, wie in meiner Muttersprache!“

P7: Ja, ja!

I: Welche Beispiele können Sie mir nennen?

P7: Dativ, Akkusativ z.B. Sie sind auch in meiner Muttersprache. Diese Wörter, wie wir nennen: „die“, „das“, „es“, „sie“ ... Das alles. Aber ich habe Deutsch nicht viel mit Grammatik gelernt. Viel mit Kontakt gelernt, aber mit Grammatik ganz wenig.

- I:* Sie sagen aber doch, dass es doch wenige Ähnlichkeiten zwischen Ihre Muttersprache und Deutsch, zwischen Englisch und Deutsch gibt, die Ihnen helfen beim Deutschlernen?
- P7:* Ja, helfen, sicher!
- I:* Stören Sie manchmal auch?
- P7:* Nein, mir stören nicht!
- I:* Weil es doch Wörter gibt, die ähnlich klingen, aber etwas anderes bedeuten?
- P7:* Ja, ja sicher!
- I:* Kennen Sie solche Wörter nennen?
- P7:* Solche Wörter, z.B. *(pause)* „Mut“, auf Deutsch heißt „Mut“, bei meiner Muttersprache ist ganz anders. Das ist eine *(leicht)* nicht so schöne Wort, nicht schönes Wort. So z.B. Deutsch sagen diese Wort „Schneise“ bei meiner Sprache heißt „Mut“. Deutsch heißt anderes.
- I:* Ah, und das kann für Sie störend und verwirrend sein.
- P7:* Ja, es gibt, aber seltens. Es gibt nicht so viel Wörter.
- I:* Welche Wörterbücher nehmen Sie und wann?
- P7:* Deutsch- Albanisch oder Serbokroatisch oder Englisch. Dann kann ich übersetzen und verstehen, was heißt ganz genau.
- I:* In welchen Sprachen machen Sie Ihre Notizen?
- P7:* Deutsch und... meistens Deutsch. Wortbedeutungen schreibe ich in Albanisch.
- I:* Wie alt sind Sie?
- P7:* Ich bin 36 Jahre alt

I: Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?

P7: In der Schule war ich acht Jahre und vier... Zwölf Jahre

I: Haben Sie einen Beruf?

P7: Ja

I: Sind Sie jetzt Berufstätig?

P7: Ja. Ich bin Installateur

I: Wie lange arbeiten Sie in Österreich?

P7: Ich arbeite seit sechs Jahren.

Proband 8 (P8)

Datum der Durchführung: 18.09.2013

I: Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?

P8: Mazedonisch.

I: Ist das auch Ihre Muttersprache?

P8: Ja, ja!

I: Haben Sie nur eine Muttersprache?

P8: Ja, nur Mazedonisch.

I: Welche Sprache sprechen Sie zuhause? In Ihrem Heimatland und in Österreich?

P8: In Mazedonien nur Mazedonisch. Und hier Deutsch... (?)

I: Welche Sprache sprechen Sie zuhause hier in Österreich?

P8: In Österreich zuhause Mazedonisch.

I: Welche Sprachen waren in der Schule. Welche Sprache war Unterrichtssprache?

P8: In Mazedonien: Englisch, Französisch

I: Waren sie als Fremdsprachen?

P8: Ja

I: Und Unterrichtsprache? In welcher Sprache waren Mathematik, Physik...?

P8: In Mazedonisch

I: Sprechen Sie noch andere Sprachen?

P8: Ja, ich spreche Spanisch.

I: Wie viele Sprachen sprechen Sie dann insgesamt?

P8: Nein, Mazedonisch ist meine Muttersprache. Ich spreche Spanisch, gefällt mir gut.

I: Und Englisch? Französisch?

P8: Nein, ich lerne in der Schule Englisch, aber nicht gut. Französisch ist auch nicht gut.

I: Wie lange sind Sie schon in Österreich?

P8: Ich bin schon halb Jahre in Österreich.

I: Sechs Monate?

P8: Ja.

I: Wie lange lernen Sie schon Deutsch? Wo?

P8: Vier Monate. Hier in diese Kurs.

I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?

P8: Hier mit Kollegen, mit meine Mann. Er ist mazedonisch, aber hier geboren. Wir sprechen gemischt Mazedonisch und Deutsch.

I: Sprechen Sie gerne Deutsch? Wieso?

P8: Ja, ja. Ist sehr gut, gefällt mir gut. Sehr gut mit Hören... Keine Ahnung!

I: Wieso lernen Sie Deutsch in diesem Kurs?

P8: In diesem Kurs? Dieser Kurs ist sehr gut, sehr freundliche, der Lehrer ist sehr gut lehrt.

- I:* Wie lernen Sie Deutsch am besten? Was hilft Ihnen Deutsch besser schneller zu lernen?
- P8:* Der Lehrer hilft mir sehr gut. Diese Aufgaben im Kurs, im Internet...
- I:* Wie benutzen Sie Ihre Sprachen beim Deutschlernen? Wie helfen Ihre Sprachen beim Deutschlernen?
- P8:* M-mm Ich kann nicht sprechen....Wir sprechen hier [im Kurs] auch Serbisch. Wir haben viele Leute Serbien, aus Serbien und hilft mir...(Ausdrucksschwierigkeiten)
- I:* Sie sprechen miteinander auf Serbisch und das hilft Ihnen!
- Vergleichen Sie Mazedonisch/Serbisch oder Spanisch mit Deutsch. Suchen Sie dabei z.B. ähnliche Wörter?
- P8:* Nein, nein
- I:* Vergleichen Sie nicht? (Als Antwort „nein“- Kopfschütteln) Gibt es zwischen den Sprachen keine Ähnlichkeiten?
- P8:* Nein.
- I:* Und Unterschiede?
- P8:* Nein...Sie sind ganz unterschiedlich.
- I:* Ist Ihre Muttersprache dann überhaupt keine Hilfe für Sie
- P8:* Nein! Mazedonisch ist sehr sehr andere Sprache. Keine keine Ähnlichkeiten. Grammatik. Alles ist andere.
- I:* Wie ist mit Spanisch?
- P8:* Nein, alles ist andere.
- I:* Wann nehmen/arbeiten Sie mit Wörterbüchern? Welche?
- P8:* Zuhause. Alles nehme ich. Deutsch-Mazedonisch. Ich suche Mazedonisch und Deutsch oder Deutsch Mazedonisch und das hilft.

I: In welchen Sprachen machen Sie Ihre Notizen?

P8: Auf Mazedonisch

I: Wie alt sind Sie?

P8: 21 Jahre alt

I: Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?

P8: In Mazedonien 14 Jahre. In der Schule war ich acht Jahre und vier...
Zwölf Jahre

I: Haben Sie einen Beruf?

P8: Ja. Ich bin Lehrerin von Beruf? Mazedonische Sprache

I: Sind Sie jetzt Berufstätig?

P8: Nein.

I: Haben sie bereits in Österreich gearbeitet?

P8: Nein, noch nicht!

Proband 9 (P9)

Datum der Durchführung: 18.09.2013

I: Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen?

P9: Ich gewachsen... Meine Muttersprache ist serbische Sprache.

I: Haben Sie nur eine Muttersprache?

P9: Ja, ja.

I: Welche Sprache sprechen Sie zuhause?

P9: Zuhause Serbisch und Deutsch ein bisschen. Gemischt.

I: Welche Sprachen waren in der Schule. Welche Sprache war Unterrichtssprache?

P9: In der Schule war Russisch eine Fremdsprache, alles andere war auf Serbisch.

I: Haben Sie auch Englisch gelernt?

P9: Nein, nur Russisch.

I: Sprechen Sie noch andere Sprachen?

P9: Deutsch. Nicht ganz gut, aber jetzt ich lerne.

I: Wie lange sind Sie schon in Österreich?

P9: Ich bin sieben Jahre in Österreich.

I: Wie lange lernen Sie Deutsch? Wo?

P9: Wie lange? Ich lerne, jetzt intensiv ein Monat z.B., aber schon sieben Jahre lernen. Erstes Mal besuche ich aber einen Kurs.

I: Wie haben Sie früher Deutsch gelernt? Wo?

P9: Wenn ich schauen Fernsehen z.B., wo ich arbeitet, auf der Straße

I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?

P9: Mit mein Chef, wo ich arbeitet. Wenn ich z.B. gehen zum Arzt oder Ich weiß nicht.

I: Haben Sie vielleicht Freunde, die nur Deutsch sprechen?

P9: Ich habe meine Kollegin. Ja.

I: Sprechen Sie gerne Deutsch?

P9: Ja, ich spreche gern, aber ich habe ein bisschen Angst. Weißt du die Grammatik ist ein bisschen schwer. Wenn ich rede, schüchtern. Das ist Problem.

I: Wegen Grammatik?

P9: Grammatik. JA!!! Das ist Katastrophe (*lacht*).

I: Wieso lernen Sie Deutsch in diesem Kurs?

P9: Wieso? zB. Ich wohne in diese Land, muss ich wissen diese deutsche Sprache.

- I:* Früher haben Sie doch auch hier gelebt und keinen Kurs besucht. Wieso besuchen Sie jetzt?
- P9:* B1 Zertifikat, wegen Visum.
- I:* Wie lernen Sie Deutsch am besten? Was hilft Ihnen Deutsch dabei?
- P9:* Beste ist fernsehen zuhause für mich. Die beste ist Kurs, aber z.B. für Kurs ich habe keine Zeit. Am erste Tag wenn ich komme da, ich arba... ich habe Job.
- I:* Ihre Muttersprache und ihre Russischkenntnisse helfen Ihnen beim Deutschlernen? Wie?
- P9:* Ja, sicher. Das helf mir.
- I:* Vergleichen Sie Ihre Muttersprache mit Deutsch.
- P9:* Ja.
- I:* Gibt es Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen?
- P9:* Ja
- I:* Kennen Sie vielleicht deutsche Wörter, die den Wörtern in Ihrer Muttersprache ähnlich sind und gleiche Bedeutung haben?
- P9:* z.B. meine gute Bekannte kommt von Albanien oder egal. Sie reden Albanisch und Deutsch. Ich komme aus Serbien, ich rede serbisch und ... Ich kann nichts sagen (*lacht*)
- I:* Sie sagten, dass es Ähnlichkeiten gibt. Welche Ähnlichkeiten? (keine Antwort)
- Unterschiede? (keine Antwort)
- Ist störend, wenn ein Wort in Deutsch ähnlich klingt, wie in Ihrer Muttersprache, aber ganz andere Bedeutung hat? Können Sie mir Beispiele nennen?
- P9:* Bei uns z.B. ich reden... ich sage „Von wo kommen Sie?“. Aber, da ist „Woher kommen Sie?“ Wenn ich übersetzen ist das ganz andere.

Verstehst du was ich meine? Und das stört mich. ... Ich habe jetzt ein bisschen Trema...Nicht Trema... Stress. Und das alles blockieren und es ist alles vorbei.

I: Das heißt, dass Sie von Ihrer Muttersprache ins Deutsch übersetzen und das ist falsch.

P9: Und das ist falsch, ja. Oder z.B. die Grammatik „die, der, das“: „Rock“ auf meiner Muttersprache „Rock“ ist – frauen, aber da muss sagen „der Rock“. Ich verstehe nichts, warum, wie... Und viele Sachen

I: Wie lernen Sie dann? Versuchen Sie daher Wörter nicht zu vergleichen? Oder vergleichen Sie die Wörter doch, um besser zu merken?

P9: Muss ich lernen

I: Welche Wörterbücher nehmen Sie und wann?

P9: Vielmal. Wenn ich etwas nicht verstehe, dann nehme ich diese Wörterbuch. Und schaue. Serbisch- Deutsch.

I: In welchen Sprachen machen Sie Ihre Notizen?

P9: Auf meine Sprache. Auf Serbisch

I: Wie alt sind Sie?

P9: 42 Jahre alt

I: Wie viele Jahre waren Sie in der Schule?

P9: Zwölf Jahre

I: Haben Sie einen Beruf?

P9: Ja

I: Sind Sie jetzt berufstätig?

P9: Ja.

I: In Österreich

P9: Ja

I: Wie lange sind Sie schon berufstätig?

P9: Nein, ich habe keine Beruf in Österreich.

I: Sie arbeiten doch.

P9: Ich arbeite, aber meine Beruf ist ganz andere, ich bin in eine
Zuckerbäckereifirma.

I: Wie lange arbeiten Sie schon da?

P9: Sechs Jahre

3. CD Rom mit aufgenommenen Interviews

Lebenslauf

Alisa Mikheeva

Geboren am 9. Mai 1981 in der Russischen Föderation

Beruflicher Werdegang

08/2013 - laufend	Deutsch als Zweit- und Fremdsprache-Trainerin für Anfänger (Erwachsene und Jugendliche)
10/2011 – laufend	Russisch als Zweit- und Fremdsprache-Trainerin für Anfänger und Fortgeschrittene (Kinder und Erwachsene)
03/2008 – 09/2010	Deutsch als Fremdsprache-Trainerin (Erwachsene)
03/2008 – 09/2010	Assistentin des Geschäftsführers bei Rödl & Partner Moskau, Abteilung Wirtschaftsprüfung
02/2006 – 02/2008	Privater Unterricht: Russisch als Fremdsprache für Anfänger: 3 Kinder im Zuge eines Au-pair Aufenthalts in Völkermarkt, Österreich bei Familie Dr. Peter Sternig
02/2005 – 02/2006	Au-pair Aufenthalt in Köngen, Deutschland bei Familie Melchinger
04/2004 – 02/2005	Versicherungsspezialistin im Versicherungsbüro „Soglasije“ in der Stadt Tscheboksary, Russland
09/2003 – 04/2004	Privater Unterricht (selbständige Tätigkeit) in Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Erwachsene

Akademische Ausbildung

03/2011 – laufend	Universität Wien, Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
03/2007 – 02/2008	Alpen-Adria Universität Klagenfurt Studium im Fachbereich «Pädagogik» (nicht abgeschlossen)
09/1998 – 07/2003	Bundesstaatshochschule „Tschuwaschische staatliche Pädagogische Universität Jakowlev“, Stadt Tscheboksary: Qualifikation als Lehrer in der Fachrichtung "Pädagogik und Didaktik in der Volksschule“ und in „Deutsch“, absolviert mit der Gesamtnote „Ausgezeichnet“

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit wird im Rahmen einer Masterabschlussarbeit der Universität Wien für das Institut Deutsche Philologie im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erstellt und befasst sich mit der Rolle und der Nutzung der bereits gelernten Sprachkenntnisse (mutter-, zweit- oder/und fremdsprachliche Kenntnisse) für den Zweitspracherwerb von erwachsenen Lernenden. Für die empirische Untersuchung wurde die Zielgruppe erwachsene MigrantInnen ausgewählt und befragt. Diese Erwachsenen sind im Erwachsenenalter nach Österreich zugewandert und lernten in einer Sprachinstitution in Wien Deutsch als Zweitsprache. Es wurden neun Erwachsene befragt, die zwischen 21 und 53 Jahre alt waren. Es wurde dabei untersucht, inwiefern erwachsene Deutschlernende mit Migrationshintergrund ihre zuvor angeeigneten Sprachen für das Deutschlernen nützen. Die Daten der qualitativen Forschung wurden anhand von leitfadenunterstützten Interviews erhoben, anhand der Inhaltsanalyse wurden daraus Ergebnisse abgeleitet. Die Ergebnisse zeigten, dass die vorhandene Sprachkenntnisse beim Übersetzen immer präsent sind und eine spürbare Lernhilfe fürs Deutschlernen leisten. Jedoch ist das sprachvergleichende Vorgehen zwischen den Sprachen nicht bei allen Lernenden vorhanden. Nicht alle können neues Sprachmaterial zu altem in Beziehung setzen und an das vorhandene Wissen anknüpfen. Jene Mehrheit der Befragten, die ihre Sprachen mit Deutsch vergleichen und bewusst Anhaltspunkte suchen und diese erkennen, ökonomisieren und erleichtern ihre Lernprozesse.