

Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik bei Deutschlernenden und Deutschlehrenden im polnischen Schulkontext



Masterarbeit vorgelegt von:

Katarzyna Demska

Beratung:

Åsta Haukås

Institut für Fremdsprachen

Universität Bergen

November 2016

Abstract på norsk

I denne masteroppgaven presenterer jeg resultater fra en undersøkelse om læring og undervisning av tysk som andre fremmedspråk (L3) ved tre ungdomskoler i Polen. En spørreundersøkelse blant tyskelever og intervjuer med lærere og elever utgjorde datamaterialet i studien. Studiens mål var å undersøke elevers og læreres tanker om verdien av tidligere språkkunnskaper og språklærings erfaringer for tysklæringen. Jeg konsentrerte meg hovedsakelig om hvilken betydning erfaringer med læring og bruk av morsmålet polsk og det første fremmedspråket engelsk har for tysklæringen: Hvilken rolle spiller bevisst bruk av tidligere kunnskaper om språk og språklæringsstrategier? Studien tok utgangspunkt i teorier om flerspråklighet og flerspråklighetsdidaktikk og hadde følgende hypoteser:

1. De polske L3-elevne og -lærere benytter seg i tysklæringen for lite og for sjelden bevisst av tidligere kunnskaper om språk og språklæringsstrategier
2. De polske L3-elevne og -lærere benytter seg i tysklæringen for lite og for sjelden bevisst av tidligere språklæringsstrategier

Analysen av datamaterialet viser at de polske lærerne og elevene er bevisste på potensialet knyttet til bruk av tidligere språkkunnskaper for ny språklæring. Derimot ser de ut til i liten grad å være bevisste på å bruke tidligere språklærings erfaringer (strategier) i tilegnelsen av et nytt språk. Følgelig må studiens første hypotese avkrefte og andre hypotese bekrefte.

Abstract på polsk

W niniejszej pracy magisterskiej przedstawiam wyniki ankiety przeprowadzonej z uczniami trzech wrocławskich gimnazjów, uczących się języka niemieckiego w drugiej klasie gimnazjalnej oraz rezultaty wywiadów z wybranymi uczniami i ich nauczycielami. Badania te przeprowadziłam jesienią 2014 roku w Polsce we Wrocławiu.

Celem badań było zapoznanie się z przemyśleniami uczniów i nauczycieli w Polsce na temat uczenia się i nauczania języka niemieckiego. Skoncentrowałam się głównie na zagadnieniu dotyczącym wpływu wcześniejszych doświadczeń i umiejętności wyniesionych z nauki innych języków: ojczystego oraz innych języków obcych, np. angielskiego na naukę języka niemieckiego. W niniejszych badaniach odniosłam się do szeroko pojętej roli świadomego korzystania z dotychczasowej wiedzy o językach oraz o strategiach ich uczenia się i nauczania a także do roli nauczyciela, wspomagającego procesy świadomego uczenia się języka niemieckiego.

Zebrane przeze mnie wyniki przeanalizowałam w świetle wybranych teorii z zakresu dydaktyki języków obcych, a w szczególności dotyczących zagadnienia uczenia się i nauczania języka niemieckiego jako L3, czyli drugiego języka obcego.

INHALTSVERZEICHNIS

Abstract på norsk.....	3
Abstract på polsk.....	4
Einleitung.....	8
Teil I: Theoretische Grundlagen	11
1. Einleitung und Grundbegriffe	11
1.1 Die Bedeutung von Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprachendidaktik und Multilingualismus.....	11
1.2 Horizontaler und vertikaler Multilingualismus.....	13
1.3 Definitionen und Bewertungen von Multilingualismus.....	14
2. Faktoren und Modelle der Mehrsprachendidaktik.....	17
3. Gerhard Neuner: Implikationen für die Tertiärsprachendidaktik	20
3.1 Zu Sprachbesitz, Spracherfahrung und Sprachlernerfahrungen: Interferenz oder Transfer als Ausgangspunkt für Tertiärsprachendidaktik.....	22
3.1.1 Die Rolle der Muttersprache (L1) für die L3: Wie kann der L1-Unterricht den L3-Erwerb stärken?	22
3.1.2 Sprachbewusstsein: deklaratives Wissen entwickeln (Transfer 1).....	22
3.1.3 Sprachlernbewusstsein: prozedurales Wissen entwickeln (Transfer 2)	23
3.2 Zur Rolle der ersten Fremdsprache (L2) für L3	23
3.2.1 Wie kann der L2-Unterricht den L3-Erwerb stärken?	24
3.2.2 Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Transfer 2)	25
3.3 Weitere Faktoren, die in der Tertiärsprachendidaktik zu beachten sind.....	27
4. Agnieszka Otwinowska: Polnische Englischlehrende in der Tertiärsprachendidaktik.....	29
5. Zusammenfassung	31
Teil II: Die Methode	32
1. Zielsetzung der Untersuchung.....	32
2. Qualitätssicherung und kritische Reflexion.....	33
2.1 Die Pilotstudie	33
2.2 Die Datenerhebungsinstrumente.....	34
3. Durchführung der Untersuchung.....	36
3.1 Kontakt mit den Schulen in Wrocław.....	36
3.2 Die Teilnehmenden der Untersuchung und das polnische Schulsystem.....	37
3.2.1 Die teilnehmenden Deutschlernenden	37
3.2.2 Die teilnehmenden Deutschlehrenden	40
3.2.3 Zusammenfassung	43
3.3 Die Datenerhebung	44
3.4 Die Datenerhebungsinstrumente.....	44
3.5 Modifizierungen der Untersuchung	52
4. Zusammenfassung	52
Teil III: Analyse der von den Lernenden ausgefüllten Fragebögen	54
Fragen 1-4	54
Kommentar zu den Antworten auf Fragen 1-4	55
Frage 5b-Fremdsprachenunterricht: Welche Fremdsprachen hast Du in der Schule gelernt?.....	56
Frage 5b-Englisch: Wie gut bist Du in Englisch?	57
Frage 5b-Deutsch: Wie gut bist Du in Deutsch?	57
Frage 5b-Spanisch: Wie gut bist Du in Spanisch?	58
Frage 5b-Französisch: Wie gut bist Du in Französisch?	58
Kommentar zu den Antworten auf Fragen 5b	59
Frage 5c-Fremdsprachenunterricht: Welche Fremdsprachen hast Du außerhalb der Schule gelernt?	60
Kommentar zu den Antworten auf Frage 5c.....	61
Frage 6d: Die Sprachen, die ich bereits gelernt habe, beeinflussen mein Deutschlernen nicht.....	61
Kommentar zu den Antworten auf Frage 6d	63
Frage 6e: Die Sprachen, die ich bereits gelernt habe, stören mein Deutschlernen	63
Frage 6f: Die Sprachen, die ich bereits gelernt habe, helfen bei meinem Deutschlernen.....	64
Kommentar zu den Antworten auf Fragen 6e-f	65

Frage 7: Hast Du jemals Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Polnisch und Deutsch bemerkt?.....	66
Frage 8: Hast Du jemals Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Englisch und Deutsch bemerkt?.....	66
Frage 9: Hast Du jemals Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen anderen Sprachen (d.h. anderen als Polnisch und Englisch) und Deutsch bemerkt?	66
Kommentar zu den Antworten auf Fragen 7-9	68
Frage 10: Welche Sprache hilft Dir mehr beim Deutschlernen: die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache?	69
Kommentar zu den Antworten auf Frage 10	70
Frage 11: Kennst Du Methoden fürs Englischlernen, welche Du auch für das Deutschlernen anwenden kannst?	70
Kommentar zu den Antworten auf Frage 11	71
Frage 12: Wie oft spricht Ihr im Deutschunterricht über Lernstrategien, die man für das Deutschlernen anwenden kann?	72
Frage 13: Wie oft spricht Ihr im Deutschunterricht über Lernstrategien, die Ihr bereits beim Englischlernen anwendet?.....	73
Kommentar zu den Antworten auf Fragen 12-13	73
Frage 14, 15, 16: Ist es beim Deutschlernen hilfreich, auf die Unterschiede zwischen ... und Deutsch zu achten?.....	74
Kommentar zu den Antworten auf Fragen 14-16	76
Zusammenfassung.....	77
Teil IV: Analyse der Interviews mit den Lernenden	79
Frage 6: Was meinst du zu der folgenden Behauptung: Je mehr Sprachen man kann, desto leichter lernt man weitere neue Sprachen?.....	80
Frage 7: Was meinst Du zu den folgenden Behauptungen: a. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse haben keinen Einfluss darauf, wie man Deutsch lernt b. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse behindern einen im Deutschlernen c. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse helfen einem darin, Deutsch zu lernen?	81
Frage 8: Siehst du manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Polnisch und Deutsch?	83
Frage 9: Siehst du manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Englisch und Deutsch?.....	84
Frage 10: Siehst du manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen anderen Sprachen (d.h. anderen als Polnisch und Englisch) und Deutsch?.....	85
Frage 11: Welche der beiden, die Muttersprache oder eine Fremdsprache, sind Deiner Auffassung nach beim Deutschlernen am meisten behilflich?.....	86
Frage 12: Kennst Du irgendwelche Methoden des Englischlernens, welche Du im Deutschlernen anwenden kannst?	87
Frage 13: Wie oft redet ihr in den Unterrichtsstunden über Lernmethoden beim Deutschlernen?	89
Frage 14: Wie oft redet ihr in den Unterrichtsstunden darüber, Methoden aus dem Englischunterricht für den und im Deutschunterricht zu verwenden?	90
Frage 15: Was hältst du davon, dass der Lehrer auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch hinweist?.....	91
Frage 16: Was hältst du davon, dass der Lehrer auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Polnisch hinweist?.....	93
Zusammenfassung.....	94
Teil V: Analyse der Interviews mit den Lehrenden	97
Frage 6: Wie läuft die Dokumentation der Sprachfertigkeiten und –biographien der Schüler ab?	97
Kommentar	101
Frage 7: Gibt es in Deiner Klasse Schüler, die sich einer anderen Muttersprache als Polnisch bedienen?	102
Kommentar	102
Frage 8: Stellst Du einen Unterschied fest zwischen den Schülern, die nur Polnisch und Englisch, und jenen, die mehr Sprachen können?	102
Kommentar	103
Frage 9: Was meinst Du zu den folgenden Behauptungen: a. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse behindern den Schüler darin, Deutsch zu lernen b. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse helfen dem Schüler darin, Deutsch zu lernen c. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse haben keinen Einfluss darauf, wie der Schüler, Deutsch lernt?.....	103
Kommentar	105
Frage 10: Was hältst Du davon, Sprachen miteinander zu vergleichen? In Bezug auf a) Wortschatz b) Grammatik c) Aussprache?	105
Kommentar	109

Frage 11: In welchem Grad muss man Englisch können? Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen siehst Du darin, im Deutschunterricht Kenntnisse anderer Sprachen einzubringen? In welchem Grad, meinst Du, soll der Deutschlehrer fließend in anderen Sprachen sein, damit er diese Kenntnis im Deutschunterricht verwerten kann?	109
Kommentar	111
Frage 12: Welche der beiden, die Muttersprache oder eine Fremdsprache, sind Deiner Auffassung nach beim Deutschunterricht und Deutschlernen am meisten behilflich?	111
Kommentar	112
Frage 13: Auf welche Weise bringst Du die polnische Sprachkompetenz und das Wissen der Schüler über die polnische Sprache in die Deutschstunde ein?	113
Kommentar	114
Frage 14: In welchem Grad benutzt Du und stützt Du Dich in der Deutschstunde auf die englische Sprachkompetenz und das Wissen der Schüler über die englische Sprache?	115
Kommentar	116
Frage 15: In welchem Grad und auf welche Weise verleihst Du im Deutschunterricht der Kompetenz Deiner Schüler in anderen Sprachen als Polnisch Gewicht?	116
Kommentar	117
Frage 16: In welchem Grad arbeiten die Sprachlehrer an Deiner Schule miteinander zusammen? Was machen sie, und was machen sie nicht?	117
Kommentar	120
Frage 17: Benutzt man im Polnisch- und im Fremdsprachenunterricht dieselbe Terminologie?	120
Kommentar	121
Frage 18: Hast Du irgendwelche Vorschläge dafür, wie man die Zusammenarbeit der Sprachlehrer an Deiner Schule verbessern kann?	121
Kommentar	123
Frage 19: Was hältst Du davon, Wissen und Methoden aus dem Englischunterricht für den, und im, Deutschunterricht zu verwenden?	123
Kommentar	124
Frage 20: In welchem Grad redet ihr in den Unterrichtsstunden über Lernmethoden und darüber, wie man sein Deutschlernen verbessern kann?	125
Kommentar	128
Zusammenfassung	128
Teil VI: Zusammenfassung, Bewertung und Ausblick	130
1. Zur Theorie und Methodenwahl	131
2. Zusammenfassung der Ergebnisse	132
2.1 Ergebnisse aus den Fragebögen	132
2.2 Ergebnisse aus den Interviews mit den Lernenden	134
2.3 Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrenden	137
3. Bewertung der Untersuchung wie auch des Untersuchungsverlaufs und -designs	140
4. Relevanz der Untersuchung zur Theorie	142
5. Weitere Fragen und ein paar Antwortversuche	143
Literatur	148
Anhang	151
Brief an die Schulen	151
Brief an die Eltern	152
Fragebogen für die Lernenden	153
Leitfaden für die Interviews mit den Lernenden	157
Leitfaden für die Interviews mit den Lehrenden	160

EINLEITUNG

Ich bin 1970 in Polen geboren, mit Polnisch als Muttersprache aufgewachsen, und wurde das erste Mal in der Schule mit Fremdsprachen konfrontiert, nämlich Russisch und Deutsch. Nach der politischen Wende in Polen und den Reisefreiheiten, welche diese Wende mit sich gebracht hat, konnte auch ich in den „Westen“ reisen und meine Deutschkenntnisse in deutschsprachigen Kontexten üben und weiter verbessern. Heute lebe ich in Norwegen und bin „morsmållærer“ / „tospråklig lærer“ mit begleitendem Polnischunterricht als wichtigster Aufgabe. Ich spreche Norwegisch und auch etwas Englisch. Diese beiden Sprachen habe ich erst als Erwachsene gelernt und habe mich dabei auf viele Transferbrücken zu meinem früheren Sprachbesitz und zu den früheren Sprachlernerfahrungen gestützt. Diese Kompetenz habe ich dann weiter in meiner Arbeit als „tospråklig lærer“ kontinuierlich verwendet. Ich bin weiterhin sehr an Sprachen und Sprachenlernen interessiert, und mit der vorliegenden Arbeit habe ich mich mit diesem mir nahen Thema auch theoretisch auseinandersetzen können. Die Arbeit betrifft aber nicht Sprachen und Sprachenlernen allgemein, sondern Sprachen und Sprachenlernen *in der Schule*. Damit habe ich auch noch eine wertvolle Brücke zu meinem Beruf schlagen können. Ich danke Åsta Haukås dafür, dass sie mir diese Möglichkeit gegeben hat und mich auf dem Weg zu dieser Arbeit fachlich und menschlich begleitet und unterstützt hat.

Die Arbeit enthält Studien zum schulischen Fremdsprachenunterricht in Polen. Genauer gesagt versucht sie eine Antwort auf die Frage zu geben, ob polnische Fremdsprachenlernende und – lehrende sich der Möglichkeiten bewusst sind, die ihnen dadurch gegeben sind, dass die Lernenden nicht nur bereits schon einmal jedenfalls die Muttersprache gelernt haben mussten, sondern dass sie vielleicht sogar auch schon eine andere Fremdsprache beherrschen oder wenigstens in Teilen gelernt haben. Sind die Lehrenden und die Lernenden sich der Transfermöglichkeiten, welcher dieser bereits vorhandene Sprachbesitz ihnen bietet, bewusst? Hier geht es z.B. um Grammatik und Wortschatz: Wird das grammatische und lexikalische Wissen, das man z.B. im Englischunterricht erwirbt, später im Deutschunterricht eingesetzt? Werden vielleicht zusätzlich sogar die Sprachlernstrategien, die man beim Englischlernen eingesetzt hatte, später auch im Deutschunterricht verwendet? Dies sind die Fragen, auf die ich mit Bezug auf die polnische Lehr- und Lernsituation zu antworten versuche.

Ursprünglich hatten Åsta Haukås und ich geplant, für die Untersuchung und Beantwortung dieser Fragen Daten an sowohl norwegischen als auch polnischen Schulen zu erheben. Leider blieb für die Analyse der in norwegischen Schulen erhobenen Daten keine Zeit mehr. Bereits die Untersuchung der polnischen Lehrenden und Lernenden und die Auswertung der erhobenen Daten hat mehr Zeit und Platz in Anspruch genommen als vorausgesehen. Und auch das neue Schulsystem in Polen, das mehrere Reformen durchgemacht hat, habe ich nach 20-jährigem Aufenthalt in Norwegen in kurzer Zeit erst neu kennenlernen müssen. Nicht alles in der vorliegenden Arbeit ist so geworden, wie ich es mir gewünscht und erhofft hatte. Dennoch hoffe ich, mit ihr einen kleinen Beitrag zur Wissenschaft des Fremdsprachenunterrichts zu leisten. Genau genommen handelt es sich um den Drittsprachenunterricht: Um das polnische Schullehren und –lernen von Deutsch als dritter Sprache, nachdem man bereits die Muttersprache (Polnisch) und eine erste Fremdsprache (normalerweise Englisch) gelehrt und gelernt hat.

In der Fremdsprachenwissenschaft und –didaktik hat man Kürzel für diese drei Sprachinstanzen eingeführt: die Muttersprache bezeichnet man kurz als „L1“ („L“ für „language“), die erste Fremdsprache als „L2“ und die zweite Fremdsprache als „L3“. Mein Leser wird diesen Abkürzungen in der ganzen Arbeit immer wieder begegnen. Andere wichtige Termini sind „Mehrsprachigkeit“ oder „Multilingualismus“ – ich verwende sie synonym; auch diese Ausdrücke wird meine Leserin immer wieder vorfinden. Und die Didaktik, welche sich spezifisch mit dem Drittsprachenlehren und –lernen beschäftigt, heißt in der hier relevanten Fachsprache „Tertiärsprachendidaktik“.

Es ist in Teil I, „Theoretische Grundlagen“, wo ich derartige wichtige Begriffe einführe und ihre Entwicklungen und Definitionen vorstelle. Zudem behandelt dieser Teil auch die theoretischen Grundlagen meiner Arbeit. Abschließend versuche ich in diesem Teil, die wichtigsten Ziele und Prinzipien der eben genannten Tertiärsprachendidaktik zu skizzieren. In Teil II, „Die Methode“, diskutiere ich die methodologischen Aspekte meiner Untersuchung. In Teil III, „Analyse der von Lernenden ausgefüllten Fragebögen“, präsentiere ich die Ergebnisse der Untersuchung, die ich mit Hilfe von Fragebögen an 56 Deutschlernenden durchgeführt habe. In Teil IV, „Analyse der Interviews mit den Lernenden“, präsentiere ich die Resultate der Interviews, die ich mit elf Deutschlernenden gemacht habe. In Teil V, „Analyse der Interviews mit den Lehrenden“, präsentiere ich die Resultate der Interviews, die ich mit vier Deutschlehrenden gemacht habe. Teil VI fasst meine Ergebnisse zusammen und

analysiert ihre Relevanz und ihren Wert, auch in Bezug auf weitere mögliche Untersuchungen. Im Anhang habe ich die Datenerhebungsinstrumente versammelt.

Ich habe vor allem meiner „veileder“ Åsta Haukås zu danken: Ohne sie wäre diese Arbeit nicht entstanden und auch nicht fertig geschrieben worden. Dann möchte ich den Lehrenden und Lernenden an den drei polnischen Schulen in Wroclaw danken, die mit mir bereitwillig und geduldig ihre Erfahrungen und Auffassungen zum Fremdsprachenunterricht geteilt haben. Und denjenigen von meinen Arbeitskolleg(inn)en, die an der Pilotstudie teilgenommen haben und ihre Ansichten dazu mit mir teilten. Ich stamme selbst aus Wroclaw und konnte mich durch diese Studie noch einmal mit dem Ort meines ersten Sprachenlernens und Aufwachsens eng verbinden. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Tatsache, dass ich mit dieser Stadt vertraut bin, mir bei der Durchführung der Untersuchung geholfen hat. Schließlich möchte ich auch meiner Familie danken, die es geduldet und so gut es ging auch mitunterstützt hat, dass ich zusätzlich zum Berufsleben noch ein „Studentenleben“ führte – mit langen Abenden: *Schreib-* und *Arbeitsabenden*. Ich hoffe, dass das Resultat es wert war.

TEIL I: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1. Einleitung und Grundbegriffe

In diesem Kapitel erkläre ich (nach Mansour 1993) den Unterschied zwischen dem horizontalen und dem vertikalen Multilingualismus, welcher die sprachliche Vielfalt in Europa definiert. Ich präsentiere die Resultate einer europäischen Untersuchung der Fremdsprachenkompetenzen unter Jugendlichen aus dem Jahr 2012 und die Hauptmerkmale und theoretischen Grundlagen meiner eigenen Untersuchungen. Ich diskutiere auch verschiedene theoretische Interpretationen des Begriffes „Mehrsprachigkeit“ („Multilingualismus“).

1.1 Die Bedeutung von Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprachendidaktik und Multilingualismus

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und besonders die Tertiärsprachendidaktik sind heute sehr dynamische Forschungsfelder. Das Interesse für Sprachen und Fremdsprachen wächst schnell; eine der Ursachen dafür ist, so darf man annehmen, die starke Migration der Menschen in der ganzen Welt. Im Gefolge dieser Migrationsbewegung kommen kulturelle Auseinandersetzungen wie auch der Austausch und die Verbreitung von Sprachen. (Hufeisen & Beirat 2008: S.4)

Mehrsprachigkeit (oder „Multilingualismus“: ich verwende die beiden Ausdrücke synonym) hat in den meisten Ländern der Welt starke Wurzeln und bereits eine lange Existenz; als herausragende Beispiele können viele afrikanische Staaten dienen wie auch, in Europa, die Schweiz. Man kann ruhig sagen, dass in einer globalen Perspektive die Mehrsprachigkeit eher den Normalfall als eine Ausnahme darstellt (Edwards 1994, Haukås 2012a: S.27). In einer europäischen Perspektive wird der Multilingualismus jedoch erst seit ein paar Jahren ausdrücklich theoretisch thematisiert, politisch immer mehr zu einem brennenden Thema, und für die Schulausbildung zu einem Ziel gemacht.

Ein wachsendes Interesse für Sprachen und die Wertsetzung von Sprachkenntnissen wie auch der Tertiärsprachendidaktik findet man heutzutage nicht nur in vielen Teilen Europas, sondern

auch auf anderen Kontinenten (siehe z.B. Moutombi 2015). Dies gilt auch für Osteuropa und Polen, auf das sich meine Untersuchungen konzentriert haben – in Polen speziell seit den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Jahr 1989. Die Europäische Kommission und der Europarat haben mehrere Dokumente verfasst, wo die Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz der EU-Bürger als Ziele formuliert sind. Außerdem hatte die EU bereits 2008 das Jahr zum „Internationalen Jahr der Sprachen“ erklärt, um die sprachliche Vielfalt in Europa zu fördern, zu würdigen und auch deren Schutz voranzutreiben. Unter die „Sprachen“ wurden auch die Regionalsprachen und Mundarten gezählt. Das Ansinnen der EU ist es nämlich, nicht nur das Lernen der Weltsprachen und großen Sprachen zu fördern, sondern überhaupt dazu aufzufordern, dass die EU-Bürger sich andere Sprachen aneignen und damit auch ihre interkulturelle Kompetenz entfalten. 1995 hatte der Europarat gemeint, dass die EU-Bürger zusätzlich zu der Muttersprache mindestens zwei Sprachen beherrschen sollen. In den späteren Dokumenten spezifizierte man, dass eine der beiden Sprachen eine Sprache mit hohem internationalem Status sein sollte (nicht unbedingt Englisch), und die andere vorzugsweise die Sprache eines Nachbarlandes: z.B. Italienisch für Österreich oder Deutsch für Polen (vgl. *White Paper on Education and Training* 1995; Jessner 2008: S.15).

Unter Multilingualismus versteht man häufig, dass in einem Land oder einer Gesellschaft mehrere Sprachen gesprochen werden (so z.B. in der Schweiz); spricht ein Individuum mehrere Sprachen, so wird das als individueller Multilingualismus oder Plurilingualismus bezeichnet. Die Idee des Multilingualismus und Plurilingualismus ist nicht nur ein Wunsch, sondern eine Tatsache in vielen Regionen der Welt. In manchen Definitionen von Plurilingualismus unterstreicht man das Ziel der Kommunikation und nicht das Ausmaß, in dem man die Sprache beherrscht (Neuner 2003). Dieser soziokulturelle Aspekt des Plurilingualismus bringt zwischensprachliche Toleranz dafür, was anders klingt oder ist, mit sich, und kommt in der folgenden Definition von „Plurilingualismus“ zum Tragen (Council of Europe 2007: S.168):

The term ‘plurilingualism’, which is often used in European documents to denote individual multilingualism, can be defined as ‘[t]he ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures.

1.2 Horizontaler und vertikaler Multilingualismus

Dass noch viel gemacht werden muss, um die Ziele des Europarates zu erreichen, zeigen die Ergebnisse der Untersuchung *First European Survey of Language Competences* (2012), wo die Lese-, Schreib- und Hörfertigkeiten in Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch oder Spanisch bei Lernenden in 14 EU-Ländern untersucht wurden. Infolge der Untersuchung sind nur 42% der Lernenden kompetente Benutzer der ersten Fremdsprache und nur 25% der zweiten. Man muss hinzufügen, dass die Unterschiede zwischen den Ländern groß sind (Haukås & Vold 2012: S.389).

Eine aktuelle Problemstellung in diesem Zusammenhang ist die Frage, wie man das Fremdsprachenlernen und -unterricht verbessern und dazu beitragen kann, die Motivation der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu stärken. Mit dieser Frage beschäftigt sich die Fremdsprachen- und Mehrsprachendidaktik. Eine wichtige Voraussetzung für ihre Beantwortung ist zuerst einmal die Feststellung dessen, wie der Fremdsprachenunterricht tatsächlich abläuft und welche bereits bestehenden Kenntnisse der Lehrenden und Lernenden er sich zunutze macht. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag genau dazu und versucht anhand empirischer Untersuchungen zu dokumentieren, inwieweit das Drittsprachenlernen in Polen Vorteile aus den Kenntnissen und Strategien, welche sich die Lehrenden und Lernenden bereits durch das Lernen der Muttersprache (= L1) und der ersten Fremdsprache (= L2) erworben haben, zu ziehen versucht. Genau genommen geht es in der Untersuchung um das Lernen von *Deutsch als Drittsprache* (= L3).

Im Folgenden werde ich zuerst Mehrsprachigkeit allgemein diskutieren wie auch die Hauptmerkmale der Mehrsprachendidaktik mit Hauptfokus und -gewicht auf der Tertiärsprachendidaktik darstellen und erörtern. Diese Forschungsgebiete sind von besonderer Wichtigkeit, weil sie „neue Perspektiven für das effiziente Tertiärsprachenlernen“ anbieten. (Neuner 2003: S.33) Darauf werde ich einige wichtige Faktoren, die beim Drittsprachenlernen zu beachten sind, diskutieren.

Für Untersuchungen zu der sprachlichen Vielfalt eines Kontinentes, eines Landes oder einer Nation ist es wichtig, Mansours Unterscheidung zwischen horizontalem und vertikalem Multilingualismus (Mansour 1993) zu berücksichtigen. Horizontaler Multilingualismus beinhaltet, dass die Sprachen geographisch voneinander abgeschieden sind. Ein gutes Beispiel ist die Schweiz: Sie ist multilingual – die meisten Sprecher der verschiedenen Sprachen leben aber jeweils in ihrem eigenen geografischen Gebiet, und nicht jeder Bürger ist multilingual.

Multilingualismus in *einzelnen* Sprechern betrifft oft nur die höheren sozialen Schichten, während die Sprecher der niederen Schichten oft monolingual verbleiben. Vertikaler Multilingualismus dagegen kann beinhalten, dass die Sprecher der verschiedenen Sprachen geographisch zusammenleben; die größeren Städte in Südtirol (z.B. Bozen, wo Italienisch- und Deutschsprachige zusammenleben), wie sicher auch viele Städte in ganz Europa (Jessner 2008: S.27), können als Beispiel dienen. Trotz aller Bemühungen sind viele Bürger in Europa aber entweder weiterhin ganz monolingual oder passiv bi- und multilingual; wenn das Letztere, verstehen sie zwar andere Sprachen, können sie selbst aber weder verbal noch schriftlich verwenden. Weiters sprechen wir von vertikalem Multilingualismus dort, wo Bürger auf Grund ihrer Arbeit oder des Schulbesuches Kontakt zu verschiedenen Sprachen haben; vertikaler Multilingualismus trifft also auch auf mein Thema, das Fremdsprachenlernen in der Schule, zu.

1.3 Definitionen und Bewertungen von Multilingualismus

Nach Mario Wandruskas Buch "Die Mehrsprachigkeit des Menschen" (1979) unterscheidet man zwischen der inneren (Dialekte, Soziolekte,...) und der äußeren (Fremdsprachen-)Mehrsprachigkeit (nach Neuner 2003: S.14). Seiner Meinung nach ist Mehrsprachigkeit in jedem Menschen von Natur aus angelegt und soll als grundlegende menschliche Sprachfähigkeit weiter entfaltet werden. Als „Fremdsprache“ kann man nicht nur die Sprache einer anderen Sprachgemeinschaft, sondern auch verschiedene Sprachvarianten der eigenen Sprache ansehen, z.B. Dialekte (Tiroler Deutsch vs. Plattdeutsch) wie auch Soziolekte (z.B. Berufssprachen, die Sprachen verschiedener Generationen oder sozialer Schichten).

Dass sich sowohl das Forschungsfeld der Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch der individuelle und gesellschaftliche Multilingualismus selbst dynamisch entwickeln, zeigt sich in den Veränderungen der Terminologie zum Multilingualismus. „Fremdsprachigkeit“ wird heute immer häufiger als „Mehrsprachigkeit“ bezeichnet, und Fremdsprachendidaktik macht immer mehr dem Konzept und der Entfaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik und –forschung Platz (Hufeisen & Beirat 2008: S.4).

Einer der ersten Erforscher der Mehrsprachigkeit war der deutsche Linguist Maximilian Braun, der 1937 darüber in dem Artikel „Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit“ reflektiert hat. Er definierte Multilingualismus als „aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen“ (Braun 1937: S.115; zit. nach Jessner 2008: S.16). Braun

unterschied zwischen einem natürlichen Multilingualismus (der Anlage zur Mehrsprachigkeit, die es von Geburt an gibt) einerseits und dem erlernten Multilingualismus andererseits; der letztere kann mehr oder weniger vollendet sein. 1963 publizierte Vildomec eine Monographie zum Thema Multilingualismus, wo er zwischen Bilingualismus – der Beherrschung zweier Sprachen – und Multilingualismus, „the familiarity with more than two“ (zit. nach Jessner 2008: S.16), unterschied. 1987 erscheint das erste Buch zum Thema Drittspracherwerb („Third Language Acquisition“, Ringbom 1987). Ringbom verglich in ihm monolinguale und Finnisch und Schwedisch sprechende L3-Englischlernende in Finnland. Er bewies, dass bilingual Lernende einen Vorsprung im Englischlernen haben. Diese Erkenntnis ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Wichtigkeit. Ähnliche Schlussfolgerungen hatte schon Stedje im Jahr 1976 gezogen, die Finnisch und Schwedisch sprechende L3-Deutschlernende untersucht hatte, oder Thomas im Jahr 1988 in Untersuchungen zu Englisch und Spanisch Sprechenden beim Erlernen von Französisch in den USA. (Jessner 2008: S.17)

Das heutige Konzept der Mehrsprachigkeit beinhaltet nicht mehr, wie es früher die Tendenz war, dass man die Fremdsprache perfekt beherrscht (und idealerweise in alltagssprachlichen Prozessen erworben hat). Man fokussiert vielmehr auf das Potential zum Fremdsprachensprechen, wobei man erlaubt, dass das Kompetenzniveau in den verschiedenen Fremdsprachen und bei den verschiedenen Lernenden sehr variieren kann. Man konzentriert sich heutzutage darauf, die „kommunikativen, pragmatischen, (inter)kulturellen, etc. – Bedürfnisse der Sprachverwendung“ (Neuner 2003: S.18) der Lernenden zu entwickeln, so dass sie diese später bei Bedarf entfalten können. Aber auch heute finden die Begriffe „Multilingualismus“ und „Mehrsprachigkeit“ bei verschiedenen Forschern immer noch unterschiedliche Interpretationen. Infolge der einen ist Bilingualismus eine Form des Multilingualismus (Haarmann 1980: S.13; Herdina & Jessner 2002: S.52). Die anderen dagegen verstehen Multilingualismus als das Lernen und Beherrschen von mehr als zwei Sprachen, so z.B. Hufeisen (Jessner 2008: S.22). Für diese Gruppe der Forscher ist nämlich der Unterschied zwischen L2- und L3-Erlernen eine entscheidende und klare Definitionsgrundlage (Jessner 2008: S.19):

In contrast, a growing number of researchers are convinced that SLA differs from TLA in various respects (e.g. Cenoz & Jessner 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001a, b; 2003a) and that it needs studies of TLA to provide essential insights about language learning which neither first language acquisition (FLA) nor SLA can provide (Herdina & Jessner 2002; Flynn, Foley & Vinnitskaya 2004). Thus, the research aim

of these scholars is to work out the differences and similarities between SLA and TLA.

Die neueste Forschung zeigt also, dass sich die Erwerbsmuster von L2 und L3 bedeutend voneinander unterscheiden. Es gibt aber nicht nur gewichtige Unterschiede zwischen dem L2- und L3-Erwerb, sondern natürlich auch zwischen dem Erwerb von L1 auf der einen Seite und dem Erwerb von L2 und L3 auf der anderen. Haukås und Vold merken an: "Både L2 og L3 læres med en større metalingvistisk bevissthet og med et annet kognitivt modenhetsnivå enn morsmålet." (Haukås & Vold 2012: S.389). Am Lernen der ersten und zweiten Fremdsprache ist viel mehr metasprachliches Bewusstsein beteiligt als beim Lernen der Muttersprache; diesen Einsatz von metasprachlichem Bewusstsein beim Lernen der ersten Fremdsprache gilt es daher, für das Lernen weiterer Fremdsprachen auszunutzen – ein Gesichtspunkt, der für meine vorliegende Arbeit sehr wichtig war. Einige Studien zeigen dann auch, dass L1 in deutlich kleinerem Grad als L2 zum Transfer der sprachlichen Strukturen in L3 beiträgt. Es empfiehlt sich also, den kurzen Abstand zwischen L2 und L3 mehr auszunutzen, besonders für den Schul- und Unterrichtszusammenhang.

Ich schließe mich der Auffassung von Mehrsprachigkeit an, die davon ausgeht, dass durch die Existenz einer ersten Fremdsprache das Lernen der zweiten Fremdsprache erleichtert werden kann. Genauer gesagt kann der bereits vorliegende Besitz einer ersten Fremdsprache das Lernen der zweiten Fremdsprache dadurch unterstützen, dass das Lernen auf bestimmte bereits erworbene Fremdsprachenlernstrategien (metakognitives Bewusstsein, Metakognition) und transferfähige oder vergleichbare Bewusstseinsstrukturen (metasprachliches Bewusstsein) zurückgreifen kann. Dies unterscheidet das L3-Lernen sowohl vom Lernen der Muttersprache (L1) wie auch vom Lernen der ersten Fremdsprache (L2). Es ist aber wichtig zu betonen, dass die Möglichkeiten, welche in L2 für das L3-Lernen liegen, ohne eine Bewusstmachung radikal abnehmen.

Ich möchte dieses Kapitel mit einem Zitat aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Trim et al. 2001: S.17; zit. nach Neuner 2003: S.17) abschließen, welches charakteristisch ist für die Ansichten, welche die Fremdsprachendidaktik heute prägen und auch meine Arbeit entscheidend motiviert und gelenkt haben:

Mehrsprachigkeit... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die

Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

2. Faktoren und Modelle der Mehrsprachendidaktik

In diesem Kapitel konzentriere ich mich auf verschiedene Faktoren und Modelle der Mehrsprachendidaktik, die in meine Arbeit eingegangen sind. Zuerst ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern auf folgende Art und Weise klassifiziert werden kann.

Eine der Unterteilungen stammt von Jessner (2008: S.19):

- Von Anfang an gegebene Mehrsprachigkeit – Kinder, die also von Geburt an mit drei Sprachen aufwachsen
- Mehrsprachigkeit, die dadurch zustande kommt, dass zweisprachige Kinder – z.B. im Baskenland oder in Südtirol – in der Schule eine L3 (oft Englisch) lernen
- Mehrsprachigkeit, die dadurch zustande kommt, dass zweisprachige Kinder in eine neue Sprachgemeinschaft ziehen – z.B. kurdisch-türkische Kinder, die nach Österreich ziehen und dort Deutsch lernen.

Cenos 2000 ist auf das L3-Erlernen fokussiert und präsentiert dafür folgende vier Typen (nach Jessner 2008: S.4):

- (i) Gleichzeitiger Erwerb von L1, L2 und L3
- (ii) Sukzessiver Erwerb von L1, L2 und L3
- (iii) Gleichzeitiger Erwerb von L2 und L3, nachdem man bereits L1 gelernt hat
- (iv) Gleichzeitiger Erwerb von L1 und L2, bevor man L3 lernt

Zu Cenoss' Kategorien muss man anmerken, dass die Schulkinder im Normalfall L1 natürlich wenigstens bereits mündlich beherrschen, bevor sie in den L1-Schulunterricht kommen.

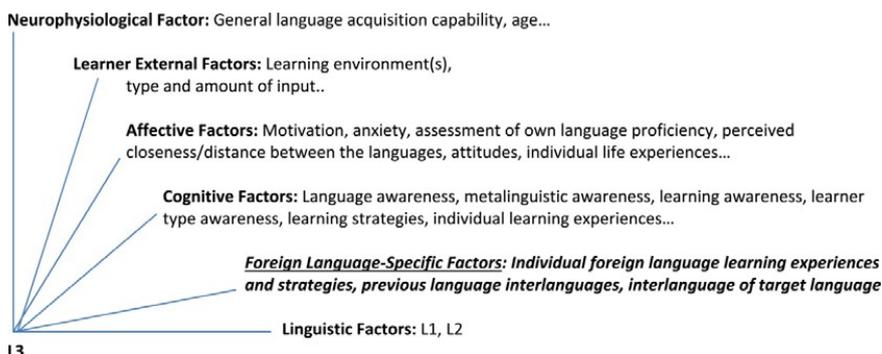
Wenn man Cenos' Unterteilung für das L3-Lernen in Polen adoptiert, so entspricht dieses normalerweise der Kategorie (ii): Zuerst lernt man im Vorschulalter L1, darauf in den meisten Fällen bereits ab dem ersten Schuljahr L2, und schließlich, so der Normalfall, ab der ersten Klasse Oberschule L3. Im polnischen Erziehungssystem kann es aber auch andere Varianten geben, und viele beginnen mit L2 bereits im Kindergarten.

Für den schulischen Kontext unterscheidet Königs (2000) drei Arten von Mehrsprachigkeit:

- Retrospektive Mehrsprachigkeit oder Zweisprachigkeit: „Der Lernende bringt die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mit“ (zit. nach Neuner 2003: S.15); d.h. er hat schon Kenntnisse in L1 (Muttersprache) und in beträchtlichem Umfang in L2, die unterrichtet wird (erste Fremdsprache).
- Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit: Der Lernende hat Kenntnisse in L1 und in beträchtlichem Umfang auch in L2; der Lernende wird in L3 (zweite Fremdsprache) unterrichtet.
- Prospektive Mehrsprachigkeit (Monolingualität): Der Lernende hat Kenntnisse in L1, aber noch nicht in L2, sondern fängt erst an, im Fremdsprachenunterricht die erste Fremdsprache (L2) zu lernen.

Für die Entwicklung der didaktischen Ideen in der Mehr- / Fremdsprachendidaktik waren unter anderem die Gedanken von Hufeisen zentral. Hufeisen hat sich auf die Drittsprachenlernprozesse konzentriert und dazu ein Modell entwickelt. In ihrem Modell (Hufeisen & Marx 2007: S.314) sehen wir eine Liste von Faktoren, welche ihrer Meinung nach den Lernprozess beeinflussen:

Figure 2.3: Learning of an L3



In Hufeisens Faktorenmodell sind alle Komponenten von Bedeutung, aber das Innovative für den Fremdsprachenlernprozess ist hier die Rolle, welche L2, die erste Fremdsprache, spielt. Hufeisen unterstreicht in ihrem Modell das Faktum, dass ein L3-Lernender einen Vorsprung gegenüber einem L2-Lernenden hat, indem er über Strategien, Techniken und metasprachliches Wissen verfügt, die er beim L2-Lernen kennengelernt hat und die er in dem Drittspracherwerbprozess anwenden kann. Die Strategien der „Foreign Language-Specific Factors“ beinhalten im Besonderen die Fähigkeit zu vergleichen, zu übertragen („transfer“) und zwischensprachliche Bezüge herzustellen (Hufeisen 2005: S.35). Alle diese Komponenten können für das L3-Erlernen die Funktion einer Brücke oder Unterstützung haben. L2-Lernende sind dagegen Anfänger in dem Kontext des Fremdsprachenlernens. Ihr Ausgangspunkt sind nur die Kenntnisse der Muttersprache L1, und diese unterscheiden sich bedeutend von den spezifischen Erfahrungen und dem spezifischen Wissen, welche man sich im Fremdspracherwerbsprozess (L2) aneignet, und welche deswegen vom L1-Wissen qualitativ verschieden sind. (Jessner 2008: S.22)

Meißner (2004; nach Jessner 2008) konzentriert seine Untersuchungen auf verwandte Sprachen und kommt zum folgenden Schluss: “The previously learned foreign language being closest to the new target language takes over the role of a bridge language and functions as a kind of matrix against which the new structures and lexicon are compared and contrasted.” (zit. n. Jessner 2008: S.24). Mit Hilfe der L2-Sprache, vor allem wenn sie verwandt ist, stellt ein L3-Lernender systematisch Hypothesen über die neue L3-Sprache, und insbesondere deren grammatische Strukturen, auf. Eine Folge davon ist die von Meißner so genannte *spontaneous (or hypothetical) grammar* (Jessner 2008: S.24); diese hypothetische Grammatik beruht in großen Grad auf dem grammatischen System der verwandten L2. In der nächsten Stufe macht sich der L3-Lernende anhand der früheren hypothetischen Grammatik eine *interlingual correspondence grammar*, wobei das Interessante in den Transfersoperationen zwischen Zweit- und Drittsprache liegt. Die dritte Stufe besteht aus der fertig etablierten interlingualen Transfersbasis – *communicative strategy transfer, transfer of interlingual processing procedures, transfer of cognitive principles, transfer as pro- or retroactive overlap, learning strategy transfer, and finally transfer of learning experiences* (Jessner 2008: S.25) – welche zu einem Werkzeugkasten für das Verstehen und Entkodieren der neuen Fremdsprache wird. Zuletzt werden alle Drittsprachenlernerfahrungen als eine Sammlung von metakognitiven Strategien und Kenntnissen gelagert. Eine wichtige Rolle spielt in diesem

Modell die Lehrperson, die die Lernenden im Prozess des Hypothesensuchens und in den Transfersoperationen betreut. Selbstverständlich haben wir es hier sowohl mit korrekten – positiven – als auch mit inkorrekten negativen Hypothesen zu tun, die in der geschriebenen oder gesprochenen Produktion der Lernenden zum Ausdruck kommen und dann beim Erwerb einer L4 oder sogar L5 neu gefasst werden können.

Diese Denkweisen und Modelle haben die Fremdsprachendidaktik wesentlich verändert und weiterentwickelt. Früher hatte die Tendenz zur Auffassung dominiert, dass man Sprachen in der Schule nicht miteinander mischen und nur eine Sprache im Sprachunterricht verwenden soll. Heute ist man also der Auffassung, dass die Verwendung und Bewusstmachung einer bereits bestehenden L2-Kompetenz auf das Lernen von L3 einen positiven Einfluss hat. Vor allem Neuner hat die dafür wichtigen Faktoren weiter herausgearbeitet.

3. Gerhard Neuner: Implikationen für die Tertiärsprachendidaktik

In diesem Kapitel präsentiere ich Überlegungen und Empfehlungen Neuners (2003) für die Tertiärsprachendidaktik. Nach Neuner ist es von entscheidender Wichtigkeit, dass das Drittsprachenlernen über das Bewusstmachen und Erweitern des bereits bestehenden Sprachbesitzes (Sprachbewusstheit und Wissen über Sprachen – deklaratives Wissen) passiert, und dass auch die bereits existierenden Sprachlernerfahrungen (Sprachlernbewusstheit und Wissen über das eigene Fremdsprachenlernen – prozedurales Wissen) bewusstgemacht und erweitert werden. Zusätzlich zu Neuners Empfehlungen gehe ich auch auf die Meinungen anderer ausgewählter Sprachforscher, die sich mit den Aspekten der L3-Didaktik beschäftigt haben, ein.

Im Kontrast zu der früheren fremdsprachendidaktischen Tradition, die sich hauptsächlich mit dem Lehrstoff, dem Lehrenden und der Lernkontrolle beschäftigt hat, konzentriert man sich in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik mehr und mehr auf den Lernenden und auf Aspekte, die den Lernprozess verbessern und erleichtern können. Die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik ist durch eine klare Lernerperspektive gekennzeichnet. Neuner erfasst in seinem Artikel „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“ (2003) vier richtungweisende Aspekte einer lernerorientierten Fremdsprachen- oder Mehrsprachendidaktik. Diese sollen der L3-Didaktikarbeit zu Grunde liegen und in ihr berücksichtigt werden.

Als erstens nennt Neuner den früheren individuellen Sprachbesitz, also sprachliche Vorkenntnisse der Lernenden. Mit Bezug auf mein Untersuchungsgebiet, polnischen L3-Lernenden, bestehen diese aus L1 (Polnisch) und L2 (gewöhnlich Englisch). In Neuners Terminologie handelt es sich diesem Sprachbesitz um metasprachliches / deklaratives Sprachwissen, und bei den früheren Sprachkenntnisse um Vorkenntnisse der Zielsprachenwelt, also um die allgemeinen sprachlichen Phänomene und Elemente, welche die Lernenden in den L3-Unterricht mitbringen.

Zweitens sind die Sprachbedürfnisse und Sprachvorstellungen der Lernenden im L3-Unterricht zu berücksichtigen. Damit meint Neuner die „pragmatischen Vorstellungen (...) von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen“ (Neuner 2003: S.14).

Ein wichtiger Aspekt in der lernerorientierten Tertiärsprachendidaktik sind drittens die individuellen Sprachlernerfahrungen beim bisherigen Erlernen von L1 und L2, und die Potenziale dieser Erfahrungen für ein schnelleres und besseres Lernen der neuen Sprache. Die Bewusstmachung der Lernerfahrungen aus dem früheren Sprachenlernen (und besonders aus dem früheren Fremdsprachenlernen) spielt eine zentrale Rolle im L3-Unterricht. Das Sprachlernbewusstsein (prozedurales Wissen, d.h. das Wissen, wie man Fremdsprachen lernt) muss in dem schulischen Fremdsprachenunterricht unbedingt ans Licht gebracht werden, soll das L2-Lernen für das L3-Lernen adäquat verwertet werden können.

Schließlich muss die Verbalisierung der individuellen und gemeinsamen Ziele eines Fremdsprachenunterrichts nach Neuner ein leitendes Motiv im effizienten Fremdsprachenlernen sein, und es müssen dafür „Profile“ entwickelt werden (Neuner 2003: S.18):

Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts grundlegend. Es kann im Schulbereich nicht darum gehen, möglichst viele Sprachen nach dem unrealistischen Idealbild der near-nativeness Zielvorstellung zu lehren und in den einzelnen Sprachen möglichst viel Sprachwissen und –können zu akkumulieren. Sinnvoller ist es, die Grundlagen für das Fremdsprachenlernen so zu gestalten, dass a) in den einzelnen Sprachen Profile entwickelt werden, die den jeweiligen kommunikativen– pragmatischen, (inter)kulturellen, etc. – Bedürfnissen der Sprachverwendungen der Lernenden entsprechen und die ggf. später – nach dem Ende der Schulzeit – bei Bedarf weiter entfaltet werden können.

3.1 Zu Sprachbesitz, Spracherfahrung und Sprachlernerfahrungen: Interferenz oder Transfer als Ausgangspunkt für Tertiärsprachendidaktik

Früher sah man oft die Vermischung von Sprachen als Ursachen für Fehler beim L3-Lernen an. Aus diesem Grund hat man die Sprachen vorwiegend voneinander getrennt gelehrt und gelernt. (Jessner 2008: S.16) Heute sehen wir dagegen zunehmend, dass man durch Vergleiche der Sprachen L1, L2 und L3 und durch „simultan“ zugelassenen Gebrauch aller drei Sprachen im L3-Unterricht auf sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen ihnen eingehen will.

Es sind vielleicht nicht die Interferenzen zwischen den Sprachsystemen, sondern die Transferaspekte, welche heute im Vordergrund der L3-didaktischen Überlegungen stehen. Man will jedoch beide Elemente der sprachlichen Vergleiche zum Nutzen des L3-Erwerbs heranziehen. Im Transferbereich sucht man nach den Anknüpfungspunkten zwischen und in den Sprachen, also nach Elementen, welche man in die neu zu lernende Sprache, L3, übernehmen, erweitern und abbilden kann. Der Transfer betrifft sowohl den Sprachbesitz und die Spracherfahrung (Transfer 1) als auch die Sprachlernerfahrungen (Transfer 2) der Lernenden. Die moderne Transferforschung ist einen wichtigen Paradigmenwandel durchlaufen: Heute untersucht man nicht nur den Einfluss der L1 (der Muttersprache) auf den L3-Erwerb, sondern man studiert eben auch die Rolle der ersten Fremdsprache (L2) beim L3-Lernen (Haukås & Vold 2012: S.389).

3.1.1 Die Rolle der Muttersprache (L1) für die L3: Wie kann der L1-Unterricht den L3-Erwerb stärken?

Gleichzeitig soll aber auch die Relevanz der Muttersprache, L1, aus dem Fokus auf das Drittsprachenlernen nicht herausfallen. L1 bildet natürlich eine wichtige Grundlage und den Bezugspunkt für den Erwerb aller weiteren Sprachen. Sie soll deswegen „bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden, da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden.“ (Neuner 2003: S.19).

3.1.2 Sprachbewusstsein: deklaratives Wissen entwickeln (Transfer 1)

Neuner empfiehlt, dass man beim Lernenden bereits im L1-Unterricht eine gewisse Sensibilisierung und Bewusstmachung der sprachlichen Phänomene in der eigenen (Mutter-

)Sprache entfaltet und damit die Sprachbewusstheit entwickelt, z.B. in Bezug auf die Grammatik, aber auch den Wörterbestand, darunter besonders Internationalismen und Lehnwörter. Das reicht vom „die eigene Sprache durchschauen lernen – z.B. wie sie aufgebaut ist – bis hin zum bewussten Besprechen von grammatischen Kategorien der Muttersprache“ (Neuner 2003: S.21). Die sprachliche Bewusstheit umfasst auch andere sprachliche Phänomene, z.B. das Wissen über andere Sprachen und Schriften. Dieses soll im Muttersprachenunterricht durch verschiedene Aktivitäten gefördert werden. Einige dieser Sprachbewusstheit bildenden Aktivitätsideen sind: Auf Wörter aus anderen Sprachen (Internationalismen, Lehnwörter) aufmerksam machen; Schriften und Alphabete vergleichen; die Verbreitung verschiedener Sprachen untersuchen; auf Sprachen eingehen, mit welchen die Lernenden im Kontakt waren und Erfahrungen gemacht haben oder welche sie vielleicht sogar als weitere Muttersprache haben.

Dieser bewusste Einblick in die sprachlichen Strukturen und Phänomene der eigenen Muttersprache auf der einen Seite und die Sensibilisierung für andere Sprachsysteme auf der anderen Seite erleichtern es dem Lernenden, später beim L3-Lernen Transferanknüpfungspunkte in L1 zu finden und damit „Transferbrücken“ (Meißner 2004, zit. Nach Neuner 2003: S.25) zwischen L1 und L3 zu konstruieren.

3.1.3 Sprachlernbewusstsein: prozedurales Wissen entwickeln (Transfer 2)

Wichtig sind im L1-Unterricht die individuellen Sprachlernprozesse, welche man durch Besprechungen in der Klasse bewusster machen kann. Sie werden bedeutsam sowohl für den L2- als auch den L3-Erwerb. Es handelt sich hier vor allem um Sprachlernstrategien, welche die Lernenden einzeln für sich erarbeiten und aktiv verwenden, z.B. Strategien für die Rechtschreibung, für die Arbeit mit den Lesetexten oder für die Erkennung der Sprachkategorien. Dieses Repertoire von den Strategien bildet eine Basis und den Ausgangspunkt für das Lernen von weiteren Sprachen und kann zur „Transferbrücke“ (Meißner 2000) zwischen L1- und L3-Sprachlernstrategien werden.

3.2 Zur Rolle der ersten Fremdsprache (L2) für L3

Durch das Erlernen der ersten Fremdsprache eröffnen sich weitere Dimensionen und Möglichkeiten für den L3-Erwerb. Erstens erweitert man den Sprachbesitz (das deklarative Sprachwissen) um eine neue Sprache, und zweitens erweitert man das Sprachlernbewusstsein

(das prozedurale Wissen), d.h. das „Wissen, wie man Fremdsprachen effizient lernt.“ (Neuner 2003: S.19).

Sowohl Hufeisen und Marx (2007) als auch Haukås (2015) – die letztere durch eine eigene Studie zur Verwendung von Sprachlernstrategien bei 123 L2-Englischlernenden und 159 L3-Deutschlernenden der norwegischen Sekundarstufe – betonen jedoch, „dass L3-Lernende nicht automatisch ihre früheren Sprach- und Strategiekennnisse verwenden“ (Haukås 2012a: S.24) und „Mehrsprachigkeit nicht notwendigerweise dazu führt, dass Sprachlernstrategien mehr und häufiger verwendet werden.“ (Haukås 2012a: S.24). Das in L2 liegende Potenzial bedarf also zuerst einer Bewusstmachung dessen, welche Parallelen und Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen bestehen, und „wie die Lernenden bereits erworbene Sprach- und Strategiekennnisse einsetzen können, um das Lernen der dritten Fremdsprache zu erleichtern“ (Haukås 2012a: S.24).

Eine weitere Studie zum Syntaxerlernen im Deutschen, welche Falk und Bardel (2011) mit 22 Studenten mit L1-Französisch, L2-Englisch und L3-Deutsch und 22 anderen Studenten mit L1-Englisch, L2-Französisch und L3-Deutsch durchgeführt haben, zeigt, dass L2 einen stärkeren Einfluss ausgeübt hat als die Muttersprache L1. Falk und Bardel bezeichnen ihre Funde als „the L2 status factor“ (zit. n. Haukås & Vold 2012: S.389) und behaupten, dass die sprachlichen Strukturen von L2 in größerem Umfang in L3 übernommen werden als L1, weil eben der L2- mit dem L3-Erwerbsprozess größere Ähnlichkeiten aufweist als mit dem L1-Lernen (Haukås & Vold 2012: S.389). Sowohl L2 als auch L3 werden im schulischen Bereich mit ähnlichen Sprachaufgaben und (Fremd-)Sprachlernstrategien gelehrt.

3.2.1 Wie kann der L2-Unterricht den L3-Erwerb stärken?

Es ist schon mehrmals in der tertiärsprachendidaktischen Forschung gezeigt worden, dass die Existenz einer L2 (mit ihrem Sprach- und Sprachlernbesitz) *allein nicht genügt*, um den effizienten L3-Erwerb zu garantieren. Die wichtigste Voraussetzung ist vielmehr die Bewusstmachung des bisherigen Sprachbesitzes und der bisherigen Sprachlernerfahrungen durch z.B. Vergleiche von L1 und L2 oder von L2 und L3, und durch die Besprechung der Ähnlichkeiten und Unterschiede, der Interferenzfallen und Transfermöglichkeiten sowohl im Sprachbestand/-besitz als auch im Sprachlernerfahrungen. Neuner schlägt „Reden über Sprache(n)“ vor anstatt auswendig zu lernen (Neuner 2003: S.23). Als richtig erachtet er es auch, die verwandten Sprachen in Bezug auf gemeinsame Internationalismen und Lehnwörter zu vergleichen. Seines Erachtens „steht also zunächst nicht die Frage nach der Interferenz der

Sprachsysteme im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen, sondern der Aspekt des Transfers: Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern?“ (Neuner 2003: S.25)

Meißner (2000) spricht vom „Wiedererkennenstransfer“ oder vom „Transferbrücken bauen“ (zit. nach Neuner 2003: S.25); d.h. es geht darum, diejenigen Elemente, Einheiten und Strukturen der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) zu aktivieren, welche es auch in der Tertiärsprache (L3) gibt (Neuner 2003: S.25):

Beim Lehren und Erlernen von L3 erfolgt die Konzentration also zunächst auf das, was die Lernenden aufgrund ihres vorhandenen Sprachbesitzes an der neu zu erlernenden Sprache an gleichen oder ähnlichen Sprachformen schon erkennen können. Dadurch entsteht in L3 allmählich ein *Verstehensraum*, den man immer weiter ausbauen kann, indem man *Erkennbares und Bekanntes*, aber auch *Unterschiedliches und Gegensätzliches* anlagert und integriert.

Das Besprechen des *Unterschiedlichen und Gegensätzlichen* führt zu einer Bewusstmachung der Unterschiede und der Vermeidung der Interferenzerscheinungen, welche beim Gebrauch der neuen Sprache Fehler auftreten lassen (z.B. das Kopieren der Satzbildung von L1 auf L3 oder der Intonation oder Aussprache von L2 auf L3).

Eine nahe Verwandtschaft der Sprachen, also zwischen L2 und L3 oder zwischen L1 und L3, macht es leichter, Parallelen zwischen den Sprachen zu entdecken („Wiedererkennenstransfer“), z.B. im Bereich des Wortschatzes (Internationalismen und Lehnwörter) oder im Bereich der grammatischen Strukturen (Satzbau, Wortbildung), oder sie erleichtert sogar eine Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten. Diese ist eine der Sprachlernstrategien, welche gerne individuell als „stumme“ Prozesse im Kopf der Lernenden anfangen und dann im Plenum besprochen werden können – genau darin besteht die Wichtigkeit des Redens über Sprachen und Hypothesenbildung als einer Alternative zum Auswendiglernen.

3.2.2 Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Transfer 2)

Wie im L1- und L2-Unterricht, so ist es auch im L3-Unterricht wichtig, die Sprachlernerfahrungen und die Sprachlernprozesse immer wieder zu besprechen, so dass das Sprachlernbewusstsein jedes einzelnen L3-Lernenden aktiviert und erweitert wird. Diese

Prozesse und Erfahrungen verlangen eine Verarbeitung, damit das L3-Lernen effizient abläuft und die bisherigen Lernstrategien (besonders die beim L2-Erwerb, aber auch die im L1-Lernen) entweder kopiert oder umgewandelt werden können. Darauf beruht Transfer im Sprachlernbewusstseins-Bereich. Es ist im Tertiärsprachenerwerb nicht nur wichtig, irgendwie neue Vokabeln zu lernen, sondern es geht gerade darum, zu wissen, *auf welche Art und Weise und mit welchen Strategien* das zu machen ist.

Hufeisen macht darauf aufmerksam, dass „Lernende, die bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, nun für das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache weniger Anstrengung benötigen bzw. dass sie vielleicht von ihren Lernerfahrungen in der ersten Fremdsprache profitieren können, d.h. sie vergleichen zwischen Englisch und Deutsch oder benutzen Strategien, die sich beim Lernen von Englisch als nützlich erwiesen haben.“ (Hufeisen 2008: S.6) Dafür, dass die L3-Lernenden nun tatsächlich mit einem Strategienrepertoire für den L3-Erwerb ausgestattet werden können, hat Haukås einen zyklischen Prozess mit einer Reihe von „Schritte(n) zur Bewusstmachung von Lernstrategien im L3-Unterricht“ (Haukås 2012a: S.24) empfohlen. Kurz gesagt handelt es sich erstens darum, die Lernenden auf das Vorhandensein und die Wichtigkeit von Lernstrategien zuerst einmal aufmerksam zu machen; dann müssen derartige Strategien gesammelt und zugänglich gemacht werden; weiters muss man sie vermitteln; und schließlich muss man sie ausprobieren und evaluieren. Die L2-Lernerfahrungen, welche die Lernenden in den L3-Unterricht mitbringen, muss man zuerst besprechen, und man muss darüber reflektieren, wie man sie für den L3-Erwerb gebrauchen kann. Das geschieht durch individuelle Reflexionsphasen und durch den Austausch von Ideen. Diese Ideen können dann in einer L3-Ideenbank/Strategien-Datenbank gesammelt und systematisiert, und später kontinuierlich aktualisiert werden. Der Lernende bestimmt selbst, welche Strategie er/sie gebrauchen will. Die Lehrkraft ist dazu da, die erfolgreichen Strategien zu unterstützen. Die gesammelten Strategien gehören nach Kategorien sortiert, wie z.B. nach Vokabellernstrategien, Hörstrategien oder Kommunikationsstrategien. Es ist auch sinnvoll, die Liste der Strategien im Klassenzimmer aufzuhängen.

Zusätzlich zu den bereits mitgebrachten Strategien sollen aber auch neue, noch nicht erprobte Strategien, zum Einsatz kommen. Dabei kann es sich um Strategien aus dem L2-Unterricht handeln, welche man für den L3-Erwerb erproben will. Diese Erprobung soll im L3-Unterricht durchgeführt werden. Haukås macht den Vorschlag, dass der Lehrende erklärt, *wie*, *warum* und *wann* bestimmte Strategien zum Einsatz kommen sollen, und sogar „laut denkend

vorführt, wie die Strategie anwendet“ sein soll. Die Lehrkraft muss sich in die Situation der Lernenden hineinversetzen, die Erprobung im Unterricht durchführen und beispielhaft zeigen, wie die Strategie zu verwenden ist. (Haukås 2012a: S.25) Die Strategien müssen schlussendlich von den Lernenden selbst erprobt werden, entweder individuell oder in kleinen Gruppen. Die Lehrkraft unterstützt und ermuntert dabei. Nach dem Studieren der Resultate der Lernaufgabe kann man darüber diskutieren, wie die Strategie für jeden Einzelnen funktioniert hat.

3.3 Weitere Faktoren, die in der Tertiärsprachendidaktik zu beachten sind

Eine wichtige Aufgabe der Tertiärsprachendidaktik besteht darin, bisherige Sprachlernprozesse, Lernstrategien und Lerntechniken zu besprechen, zu modellieren, zu erweitern und anzuwenden, und damit das metakognitive Bewusstsein weiter zu entwickeln. Das Sprachlernbewusstsein wird sowohl deklarativ als auch prozedural entfaltet, gerne auch mit Hilfe der Muttersprache. Es handelt sich also um eine Bewusstmachung der Sprachlernerfahrungen, die man früher beim Lernen von L1 und L2 gemacht hat. Ein besonders wichtiges Potenzial liegt in den L2-Lernstrategien, welche zur Aneignung einer Fremdsprache beigetragen haben. Diese muss man für den L3-Erwerb zu adoptieren suchen, indem man sie zuerst bewusst macht, modelliert und neu anwendet. Gemeinsames Nachdenken, gemeinsame Überlegungen darüber, was als unverständlich oder kompliziert wirkt, werden als Unterrichtsmethode für den L3-Unterricht empfohlen. Christ (2000) spricht in diesem Zusammenhang von der „Kultur des lauten Denkens im Klassenzimmer“ (Neuner 2003: S.28), welche die Lernenden aktiviert und zur Hypothesenbildung stimuliert.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lehrpläne für jedes einzelne Schulfach – also nicht nur die Sprachfächer – eine Mehrsprachigkeitskomponente einarbeiten. Weiters müssen die Lehrpersonen dann auch tatsächlich eng zusammenarbeiten, um die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern. Die Mehrsprachigkeit muss im Schulbetrieb also in den Lehrplänen schriftlich festgehalten sein, das gesamte Fremdsprachenangebot der Schule umfassen und im Unterricht realisiert werden (die kontrastive Perspektive im Sprachenunterricht). (Hufeisen & Beirat 2004: S.6) Zielsetzung ist es, ein „gemeinsames übergreifendes Konzept des Fremdsprachenunterrichts im Schulbereich: Kommunikative / interkulturelle und pädagogische Lehrziele“ (Neuner 2003: S.27) zu entwickeln. Um dieses allen Arbeitskollegen an der Schule gemeinsame Mehrsprachigkeitskonzept zu etablieren, ist es wichtig, sich auf eine gemeinsame Grammatikterminologie zu einigen, „damit alle dieselben Begriffe

verwenden und die Lernerinnen und Lerner die Konzepte wiedererkennen und gedanklich einfacher sortieren können.“ (Hufeisen & Beirat: S.6). Das Mehrsprachigkeitskonzept der Schule kann durch eine mehrsprachige Beschriftung (Schildchen, Begrüßungsphrasen, Vokabelplakate, Landkarten) im Schulgebäude oder durch Projekte, Mini-Sprachkurse und Workshops weiter markiert werden.

Mit Bezug auf die Lernenden empfiehlt sich eine Einteilung und Sprachgruppenbildung nach Kriterien wie Anfänger, Fortgeschrittene, Alter, Geschlecht, Fremdsprachenerfahrungen und Vorkenntnissen. Die Einteilung und Sprachgruppenbildung kann nach individuellen Merkmalen wie Fremdsprachenerfahrungen und Vorkenntnissen, Motivation, Interesse, Lerntyp vorgenommen werden. Hufeisen kommt mit dem Vorschlag der Portfolios der Lernenden, in welchen die Sprachenbiografien der Kinder und ihre Sprachkenntnisse, die in den weiteren Sprachlernprozessen von Nutzen sein können, dokumentiert werden. „Mehrsprachigkeitsdidaktik würde bedeuten, dass Schulen versuchen, die verschiedenen Sprachwelten des Einzelnen zu begreifen, für den Unterricht fächerübergreifend nutzbar zu machen und die gewonnenen Erkenntnisse in die Lehrpläne aufzunehmen.“ (Hufeisen & Beirat 2008: S.5)

Schließlich muss auch die Lehrsituation selber genauer unter die Lupe genommen werden. Über welche fachlichen Kompetenzen in L3, fremdsprachliche Kompetenzen in L2 (und vielleicht anderen Sprachen) verfügen die Lehrpersonen? Hufeisen betont hier, dass alle fremdsprachlichen Kompetenzen der Lehrenden von Vorteil sind, mögen sie noch so gering sein. Sie helfen nämlich dabei, die Lernenden bei der Suche nach Parallelen zwischen den Sprachen zu unterstützen und diese Parallelen dann beim L3-Erwerb zu nutzen. Ein wichtiger Aspekt ist der Zeitfaktor: Für den L3-Unterricht werden im Allgemeinen weniger Stunden pro Woche als für den L2- oder L1-Unterricht angeboten. Daraus folgt dann, dass man den L3-Lehrstoff kompakter macht und schneller realisiert – wobei das erwartete Sprachniveau in L3 dennoch dem in L2 annähernd gleich sein soll. Wegen dieser Ökonomisierung des Lernprozesses ist es sehr wichtig, „zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren zu entwickeln.“ (Neuner 2003: S.31) Eine ebenso wichtige Rolle spielen der Lehrstoff, die Lehrmedien, und ob und welchen Zugang die Lernenden zu Lehrwerken und einer Mediathek haben: Themen, Materialien und Inhalte, welche dem Alter, Interessen und kognitiven Lernerfahrungen der Lernenden entsprechen, sind viel motivierender als unpassende Materialien. Empfehlenswert ist es, authentische Texte und Alltags-Modell-Dialoge im L3-

Unterricht zu verwenden. In diesem Zusammenhang gehören auch die Nähe zum Zielsprachenraum und Schüleraustauschprogramme erwähnt.

Ich habe eine Reihe von Faktoren hervorgehoben, die das Drittsprachenlernen positiv beeinflussen. Dazu gehören so allgemeine Sachen wie die Wichtigkeit, bereits bestehenden Sprachbesitz und bereits bestehende Sprachlernerfahrungen sich bewusztzumachen und den Erwerb neuen Sprachbesitzes und neuer Lernerfahrungen darauf aufzubauen, wie auch ganz konkrete Faktoren, z.B. den, dass an Schulen fächerübergreifende Lehrpläne, welche die Mehrsprachigkeit integrieren, eingerichtet gehören. Im folgenden Kapitel möchte ich einen weiteren Faktor einbringen, der von einer polnischen Forscherin betont wird, welche den Englischunterricht an polnischen Schulen untersucht hat. Es geht um das „plurilinguale“ Bewusstsein bei der Person des Lehrenden selbst.

4. Agnieszka Otwinowska: Polnische Englischlehrende in der Tertiärsprachendidaktik

In diesem Kapitel stelle kurz ich Agnieszka Otwinowskas Untersuchungen zur Rolle des plurilingualen Bewusstseins der Lehrenden vor.

Agnieszka Otwinowska hat in einer Untersuchung („Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?“) von polnischen Englischlehrenden gezeigt, dass das plurilinguale Bewusstsein der Lehrperson selbst von großer tertiärsprachendidaktischer Bedeutung ist. Ohne dieses Bewusstsein kann die Bewusstmachung und Einübung der Sprachlernstrategien bei den Lernenden nur unzulänglich realisiert werden.

Eine wesentliche Grundlage für den multilingualen Sprachunterricht in der Schule ist nämlich in erster Linie die Entwicklung eines multilingualen / plurilingualen Bewusstseins beim *Lehrenden*. Dieses Bewusstsein inkludiert zwischensprachliches, metasprachliches und psycholinguistisches Wissen. Ein englischer Terminus dafür ist „plurilingual awareness“, verstanden als das Wissen von den Sprachen, von dem Sprachenlehren und –lernen wie auch davon, wie man in den Fremdsprachen kommuniziert. Der Begriff bezieht sich also auch darauf, was der Lernende im Fremdsprachenbereich schon von früher weiß: auf die bereits gemachten Erfahrungen im Gegensatz dazu, was er / sie noch nicht gelernt hat. Man versucht,

genau diese bereits vorliegenden Kenntnisse als Ausgangspunkt für das weitere Lernen explizit zu machen, und will sich damit also vom Bekannten zum Unbekannten bewegen.

Wenn der Lehrende selbst gute Fremdsprachenkenntnisse hat, wird er zu einem Rollenmodell für die Lernenden und kann sie zum Arbeiten motivieren. Nach Otwinowska ist es wichtig, dass der dem Fremdsprachenunterricht dedizierte Lehrende die aktuelle Fremdsprache gut verwenden, analysieren und unterrichten kann. Das metasprachliche Bewusstsein des Lehrenden zeigt sich deutlich in der Kompetenz der sprachlichen Analyse, wo die Sprache als System mit ihren je eigenen Strukturen und Prozessen gesehen wird. Ein metasprachlich reflektierter Lehrender wird, außer dass er eine gute sprachliche Analyse vornimmt, auch Annahmen darüber machen können, was die Lernenden als kompliziert auffassen und problematisch finden können: „Wright (2002, p. 115) states that a ‘linguistically aware teacher not only understands how language works, but understands the students’ struggle with language and is sensitive to errors and other interlanguage features’“ (Otwinowska 2013: S.3). Es bedarf weiters noch einer anderen Kompetenz, nämlich der didaktischen Kreativität: „Andrews (1999) asserts that the knowledge of subject-matter alone is not sufficient to ensure the effective application of teachers’ language awareness in teaching.“ (Otwinowska 2013: S.3) Die Lehrende ist also nicht nur derjenige, die ihre sprachlichen Kenntnisse durch die Sprache vermittelt. In der Klassensituation muss sie oft mehrere Rollen einnehmen, z.B. die Rolle des Beobachters, einer kontrollierenden Person, des Betreuers oder des Beraters, und von vorneherein sich auf die linguistischen Möglichkeiten und Schwierigkeiten einstellen, zum Beispiel mit den dem Unterricht zur Verfügung stehenden Texten oder Übungen.

Otwinowska richtet die Aufmerksamkeit auf drei ihrer Meinung nach wichtige Bereiche in der Arbeit eines Fremdsprachenlehrenden: 1) das zwischensprachliche und metasprachliche Wissen; 2) das Wissen, das für einen plurilingualen Ansatz in der Unterrichtssituation nötig ist; 3) das psycholinguistische Wissen über die unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Lernenden mit sich bringen. Einer metasprachlich bewussten und sprachlich kompetenten Lehrperson fällt es leichter, ihre Lernenden auf dem Gebiet der zwischensprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschiede zu betreuen. Es handelt sich dabei vor allem um lexikalische, orthographische, morphologische oder syntaktische Ähnlichkeiten. Ein plurilingual bewusster Lehrender schafft sich einen Überblick über die Sprachkenntnisse seiner Lernenden und versucht diese in den Unterricht, z.B. durch Sprachbiographien, zu integrieren. Wichtig ist es, die Lernenden mit dem nötigen Inventar auszurüsten, damit sie über die Sprachen und Niveaus, die sie beherrschen, reflektieren können und auch bereit sind, sie im

Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Die Rolle des Lehrenden ist es, dafür geeignete Übungen einzuführen. Psycholinguistische Kenntnisse des multilingual bewussten Lehrenden sind wichtig für die Differenzierung der Lernstrategien, da die einzelnen Lernenden vielleicht unterschiedlichen oder bevorzugte Arbeitsgewohnheiten haben (Otwinowska 2013: S.5f).

Alle diese Kompetenzen – das Wissen von den Sprachen, von dem Sprachenlehren und von dem Sprachenlernen – tragen zu der besseren Interaktion zwischen der lehrenden Person und den Lernenden bei. Die Lehrperson muss nicht alle benutzten Sprachen gleich gut beherrschen; Es genügt, dass der bilinguale oder multilinguale Lehrende die Sprachen vergleichen oder Kenntnisse von einer Sprache in die andere übertragen kann. Nach Otwinowska dürfen wir also annehmen, dass je mehr die Lehrende sich selbst plurilingual bewusst ist, desto leichter wird ihre Aufgabe, die Lernenden davon zu überzeugen, dass die Zuhilfenahme von anderen Sprachen nützlich ist.

5. Zusammenfassung

In diesem Teil habe ich Forschungsergebnisse zusammengefasst, welche zeigen, dass es wichtig ist, im L3-Unterricht die früheren Sprachen L1 (die Muttersprache) und L2 (die erste Fremdsprache) und die neue Sprache L3 (die zweite Fremdsprache oder die Drittsprache) bewusst miteinander in Beziehung und in eine kontrastive Perspektive zu bringen. Die früheren Sprachen sollen erstens zum Instrument und Ausgangspunkt für das (Wieder-)Erkennen von sprachlichen Strukturen, grammatischen Kategorien, Schriften, Internationalismen, Lehnwörtern, Ähnlichkeiten und Unterschiede gemacht werden. Im Erlernen von L3 soll man sich vom Bekannten zum Unbekannten bewegen. Zweitens soll man sich des Transferfaktors, des Übertragungspotentials zwischen den Sprachen, benutzen: Man sucht nach dem und verwertet, was den bereits etablierten und den neuen Sprachsystemen gemeinsam, oder auch nur zwischen ihnen vergleichbar, ist. Zudem ist es wichtig zu erkennen, dass die Qualität des Fremdsprachenunterrichts wesentlich von der Lehrperson selber und ihrem Wissen und plurilingualen Bewusstsein abhängt.

TEIL II: DIE METHODE

1. Zielsetzung der Untersuchung

In diesem Kapitel erörtere ich, wozu die Untersuchung durchgeführt wurde.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es zu erörtern, wie und in welchem Grad multilinguales und plurilinguales Bewusstsein bei polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden entwickelt sind. Um das zu überprüfen, habe ich zwei Forschungsfragen formuliert:

- FF1: Wie bewerten die polnischen L3-Lernenden und die polnischen L3-Lehrenden den Einfluss und die Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen (L1 = Muttersprache, L2 = die erste Fremdsprache) aufs Deutschlernen?
- FF2: Welche Einstellung haben die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden zu Sprachlernstrategien, und in welchem Grad benutzen sie solche?

Diese Fragen sind der Ausgangspunkt für meine zwei Forschungshypothesen. Diese lauten:

- FH1: Die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden bedienen sich zu selten und zu wenig bewusst sprachlicher Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen aufs Deutschlernen.
- FH2: Die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden bedienen sich im Deutschlernen und im Deutschunterricht zu selten, zu wenig und zu wenig bewusst der früheren oder vor kurzem kennengelernten Sprachlernstrategien.

Um die Hypothesen meiner Untersuchung qualitativ und quantitativ zu validieren bzw. zu falsifizieren, wurden Daten analysiert, welche durch die folgenden Datenerhebungsinstrumente erhoben worden waren: Schriftliche Fragebögen, mündliche Interviews und als ergänzendes Instrument Observationen der einzelnen Unterrichtseinheiten.

Meine Untersuchung war nicht-interventionalistisch, d.h. ich habe es vermieden, mich aktiv in den Unterricht einzumischen und diesen durch Experimente zu untersuchen. Meine

Methode war es stattdessen, eine aktuelle Unterrichtssituation zu beobachten, sie zu beschreiben und die Forschungsteilnehmenden darauf hin zu befragen.

2. Qualitätssicherung und kritische Reflexion

In diesem Kapitel stelle ich die Datenerhebungsinstrumente und die Pilotstudie vor.

2.1 Die Pilotstudie

Zur Qualitätssicherung der Hauptuntersuchung habe ich eine explorative Phase der Forschung durchgeführt. Diese hatte das Ziel, eventuell unklare oder unpräzise Stellen der Datenerhebungsinstrumente wie auch andere Schwächen der geplanten Vorgehensweise der Untersuchung zu entdecken und zu korrigieren. Dies konnte z.B. eine eventuell ungünstige Reihenfolge der Fragen sein, oder Fachausdrücke, welche den Teilnehmenden der Studie unbekannt waren. In diesem Stadium der Forschung, in dem noch nicht alle Details bestimmt oder mir auch bewusst waren, hatte ich die Möglichkeit zu Korrekturen und Verbesserungen, wie auch dazu, möglicherweise gewisse Informationen über die zukünftigen Interviewpartner – besonders die Lehrpersonen – zu gewinnen. Gleichzeitig war ich auch daran interessiert, herauszufinden, ob das Thema der Untersuchung die Fachleute inkl. meiner Fachkollegen zur Reflexion motiviert und inwieweit es aktuell problematisiert und diskutiert ist. In der Vorstudie haben sich fünf Teilnehmende engagiert. Sie wurden darum gebeten, die Fragebögen und die Interviewleitfäden für die Lernenden und Lehrenden zu lesen und ihre Verständlichkeit zu bewerten.

Die Teilnehmenden der Vorstudie waren polnische und norwegische Lehrende, die von der späteren Phase der Hauptuntersuchung ausgeschlossen wurden. Die Fragebögen haben meine Vorstudie-Informanten entweder per E-Mail bekommen (z.B. diejenigen, welche wegen der Entfernung nur per E-Mail erreichbar waren) oder auf Papier. Mit den letzteren habe ich bei der Besprechung und Bewertung der Fragen direkten Kontakt oder Telefonkontakt gehabt. Keine Lernenden haben an der Vorstudie teilgenommen. Die Ursache dafür waren zeitliche Begrenzungen.

Die Teilnehmenden der Vorstudie haben sowohl schriftliche als auch mündliche Kommentare abgegeben und sind auch mit einigen Veränderungsvorschlägen gekommen. Diese resultierten in einer Korrektur der Fragen im Fragebogen für die Lernenden und der Interviewvorlage für die Interviews mit den Lehrenden und Lernenden. Die meisten Korrekturen betrafen

sprachliche Ungenauigkeiten und stilistische Sachen. In acht Fragen im Fragebogen für die Lernenden wurden Wörter und Ausdrücke ausgetauscht und dadurch die Sprache stilistisch verbessert (Fragen 7, 8, 11, 13, 14, 15, 18 und 20). In der letzten Frage des Interviews mit den Lehrenden (Frage 20) habe ich das Wort „Strategien“ mit „Methoden“ und „auf welche Art und Weise“ ausgetauscht. Man hatte mich nämlich darauf aufmerksam gemacht, dass der Ausdruck „Strategien“ in diesem Zusammenhang auf die polnischen Lehrenden eher fremd wirken könnte, und dass „Methoden“ ihnen vertrauter sein würde. In der Frage 17 erstattete ich die Abkürzungen für die Sprachen (S1, S2, S3 / L1, L2, L3) mit den Vollformen: „polnische Sprache“ / „polnischer Unterricht“, „Fremdsprachen“ / „Fremdsprachenunterricht“.

Meine Informanten fanden die Forschung interessant und meinten, es wäre wichtig, sich mit dem Thema näher zu beschäftigen. Sie hatten selber die Auffassung, dass man die früheren Sprachkenntnisse beim Erwerb von neuen Sprachen in größeren Grad nützen sollte, als es praktiziert wird. Diese Auffassung vertraten sie ganz allgemein, also unabhängig davon, um welche Sprachen es sich nun genauer handelte.

2.2 Die Datenerhebungsinstrumente

Für die Erhebung der Daten habe ich die folgenden Instrumente verwendet:

- Fragebögen an die Lernenden und die Lehrenden zum schriftlichen Ausfüllen
- Interviewleitfaden für die Interviews mit den Lernenden
- Interviewleitfaden für Interviews mit den Lehrenden
- Observation

Alle Fragebögen waren auf Polnisch gestaltet. Auch im Interview wurde die Muttersprache der Lehrenden und Lernenden, also Polnisch, verwendet, damit es einfacher für die Befragten war, die Antworten und Überlegungen zu den einzelnen Punkten sowohl schriftlich als auch mündlich zu präzisieren. Eine detaillierte Beschreibung von jedem Instrument wird im nächsten Kapitel gegeben.

Eine vielfältige und mehrspurige Datenerhebung, in der mehrere Instrumente verwendet werden, ermöglicht eine mehr präzise und sich ergänzende Erforschung der Thematik. Ich verzichtete auf eine empirische (interventionalistische) Untersuchungsmethode und

konzentrierte mich stattdessen darauf, die Unterrichtsverfahren, welche ich in der Observation beobachtet hatte, in dem nachfolgenden Gespräch mit meinen Informanten eventuell anzusprechen. Meine Absicht war es nämlich, ein realistisches anstatt einem idealisierten Bild von dem Unterricht zu bekommen. Ich war mir dessen bewusst, dass meine Anwesenheit, auch wenn ich es vermeiden wollte, ein unnatürlicher Störfaktor des normalen Unterrichts sein würde. Durch die Anwesenheit konnte ich jedoch bereits einen Einblick in die üblichen Unterrichtsverfahren gewinnen, und außerdem konnte ich meine zukünftigen Probanden kennenlernen.

Bei der schriftlichen Erfragung hatte ich direkten Kontakt mit den Probanden. Von der Anonymisierung der Fragebögen erwartete ich, dass sie deren Ausführung in dem Sinne positiv beeinflussen würde, dass die Teilnehmenden es sich erlauben würden, offener zu antworten. Bei diesem Vorgehen verwendeten meine Probanden Retrospektion, was möglicherweise eine Schwäche meiner Datenerhebungsmethode war. Sie mussten sich nämlich daran erinnern, was zeitlich in der Vergangenheit lag und von ihnen vielleicht nicht so schnell in voller Klarheit und komplett wiederhervorgerufen werden konnte. Es handelte sich um die Erinnerung an Lernprozesse, welche vielleicht schon als solche schwer zu beschreiben und nicht immer den Lernenden selbst bewusst waren. Höchstwahrscheinlich wurden deswegen hauptsächlich nur Fakten über die bewussten Lernstrategien ermittelt, und die Sphäre der unbewussten Prozesse blieb unterermittelt. Eine weitere Einschränkung war, dass ich die anonym ausgefüllten Fragebögen im späteren Interview, eben wegen der Anonymität, nicht verwenden und sie daher nicht als Ausgangspunkt für eventuelle ergänzende oder erklärende Kommentare gebrauchen konnte. Ich konnte mir auch nicht vollständig darüber sicher sein, dass alle Kommentare der Lernenden mit der Wirklichkeit tatsächlich übereinstimmten und nicht nur z.B. zum Imponieren vermittelt worden waren. Gleichzeitig will ich betonen, dass ich gar keinen Anlass habe zu befürchten, dass dies tatsächlich der Fall war.

Bei dem direkten Kontakt in der Interviewsituation waren folgende Faktoren zu beachten: Hemmungen beim Antworten, Unsicherheit, Einfluss von den non- und halb-verbale Signalen des Fragenden. Diese Faktoren mussten berücksichtigt werden und das Interview so geführt, dass man den Erfragten progressiv von den einfachen Fragen zu den mehr komplizierten Fragen führte und unerwünschte non-verbale oder halb-verbale Signale vermied.

3. Durchführung der Untersuchung

In diesem Kapitel diskutiere ich die Durchführung der Dateneinsammlung. Hier beschreibe ich, wie ich in Kontakt mit den Schulen in Polen gekommen bin. Weiterhin werden die Teilnehmenden meiner Studie und das polnische Schulsystem vorgestellt. Zum Schluss kommt eine genaue Beschreibung der Datenerhebungsinstrumente. Wie in jedem Forschungsprozess, so stieß auch ich auf Probleme, die zu Modifizierungen der Untersuchung führten. Diese werden im abschließenden Teil dieses Kapitels beschrieben.

3.1 Kontakt mit den Schulen in Wroclaw

Um mit den Schulen in Wroclaw in Kontakt zu kommen, habe ich zuerst eine schriftliche Anfrage gestellt und sie via E-Mail verschickt. Leider bekam ich darauf entweder keine oder nur negative Antworten. Mit Hilfe einer befreundeten Englischlehrerin und einem ehemaligen Arbeitskollegen – einem Geschichtelehrer – habe ich schließlich von vier bis fünf Schulen positive Response bekommen. Eine dieser Schulen hatte ich bereits früher angeschrieben, während ich die anderen wegen der Entfernung von meinem Wohnort in Wroclaw nicht als aktuell für die Realisierung der Datenerhebung angesehen, und deswegen auch nicht kontaktiert, hatte. Aufgrund praktischer Begrenzungen (zum Beispiel der Lage und der Zugänglichkeit zum Kollektivtransport) habe ich zum Schluss nur drei von den Schulen für meine Observationen und Untersuchungen auswählen können.

Für die Dateneinsammlungen habe ich die drei Schulen in Wroclaw innerhalb von einer Woche in den Herbstferien 2014 besucht. In dieser kurzen Zeit habe ich die Elternerklärungen verteilt und sie nachher eingesammelt; in jeder Schule habe ich eine oder mehrere Unterrichtsstunden beobachtet, die Fragebogenuntersuchung durchgeführt und die Interviews sowohl mit den Lehrenden als auch mit den ausgewählten Lernenden gehalten.

Insgesamt waren es 57 Lernende, darunter 28 Mädchen und 29 Jungen, und vier weibliche Lehrende an der mittleren Oberstufe, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben. Um die Anonymität der Lernenden und Lehrenden zu sichern, wurden ihre Namen, Schulzugehörigkeit und Geschlecht in meiner Arbeit durch Codes und Nummern ersetzt. In der vorliegenden Arbeit verwende ich für sie Pseudonyme, nämlich frei gewählte Vornamen.

3.2 Die Teilnehmenden der Untersuchung und das polnische Schulsystem

Die polnischen Teilnehmenden der Untersuchung waren Deutschlernende und Deutschlehrende der mittleren Oberstufe. Ursprünglich waren auch norwegische Teilnehmende geplant. In der späteren Phase der Untersuchung habe ich aber wegen zeitlicher Begrenzungen auf die in Norwegen erhobenen Daten verzichten müssen. Ich werde darüber in dem Teil, der die Modifizierungen im Untersuchungsprozess beschreibt, kurz berichten.

Meine Untersuchungsteilnehmenden (sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden) hatten Polnisch als Muttersprache. Es ist zu bemerken, dass Polnisch zu der slawischen Sprachgruppe gehört und damit mit Deutsch, das eine germanische Sprache ist, wenig verwandt ist. Im Folgenden stelle ich die Untersuchungsteilnehmenden genauer vor; die diesbezüglichen Informationen habe ich aus meinen Interviews mit ihnen bezogen.

3.2.1 Die teilnehmenden Deutschlernenden

Die teilnehmenden polnischen Deutschlernenden waren in den meisten Fällen gleich alt, d.h. 14 oder 15 Jahre alt. Weil das polnische System es vorsieht, dass man eine Klasse bei ungenügenden Zensuren wiederholt, habe ich unter meinen Informanten in Polen auch ältere Lernende gehabt (16 Jahre alt). Das polnische Schulsystem sieht ebenfalls vor, dass diejenigen Lernenden, welche schneller lernen und die besten Zensuren bekommen, eine Klasse überspringen können; ich hatte daher auch Lernende als Teilnehmende, welche nur 13 Jahre alt waren.

Das polnische Schulpflichtsystem ist auf folgende Weise gegliedert: Die Grundschule umfasst die Klassen eins bis sechs, die Mittelschule drei weitere Stufen. Weiterführende Schulen sind nicht mehr obligatorisch. Seit 2012 werden die Kinder in Polen mit sechs Jahren eingeschult; vorher mit sieben. Meine Informanten sind noch im Jahr 2007 eingeschult worden, sie waren also damals sieben Jahre alt. Mit sechs hatten viele das Vorschuljahr (sogenannte *zerowka*, wörtlich: „Nulljahr“) besucht, entweder in der lokalen Schule oder in dem Kindergarten. Dieses war aber nicht verpflichtend. Viele Kinder wurden bereits im „Nulljahr“ in eine oder sogar zwei Fremdsprachen eingeführt. Dies hing davon ab, ob die Schule oder der Kindergarten eine Fachperson für eine Fremdsprache angestellt hatten, und ob die Eltern dazu ihre Erlaubnis gegeben hatten. Die ersten drei Klassen in der polnischen Grundschule werden in der Form eines integrierten Fachunterrichts (Klassenlehrerprinzip) geführt, die weiteren Klassen im Blockunterricht (Fachlehrerprinzip). Ab der vierten Klasse wird die erste

obligatorische Fremdsprache, meistens Englisch, gelehrt. Die Mittelschule (*gimnazjum*) umfasst drei Klassen. In der Mittelschule gehören schon zwei Fremdsprachen zu den obligatorischen Fächern. Englisch ist heute immer die erste Fremdsprache, und abhängig davon, welche Möglichkeiten und Ressourcen die Schule hat, wird den Kindern die eine oder andere zweite Fremdsprache angeboten. In den meisten Mittelschulen in Polen können die Lernenden nicht selbst wählen, welche zweite Fremdsprache sie lernen möchten. Meine Informanten haben mir gesagt, dass ungefähr 50% der Lernenden in Polen Deutsch als Fach in der Schule haben.

Im Folgenden stelle ich diejenigen Lernenden, die auch interviewt wurden, kurz vor; die Informationen dazu habe ich aus den Interviews mit ihnen bezogen. Ich möchte daran erinnern, dass ich mich sowohl auf die Lernenden als auch die Lehrenden durch von mir zugeordnete Vornamen, also Pseudonyme, beziehe.

Krystyna und Hans, Lernende bei Magda, Schule 1: Krystyna ist ein Mädchen, 14 Jahre alt. Sie hat nie längere Aufenthalte im Ausland gehabt und hat auch keine Verwandte, welche im Ausland wohnen. Sie hat Polnisch als Muttersprache und Englisch als die erste Fremdsprache, welche sie ihrer Meinung nach sehr gut beherrscht. Deutsch ist die zweite Fremdsprache, und sie meint, dass sie diese auch sehr gut beherrscht. Sie kann keine anderen Sprachen. Zur Frage „Warum hast du Deutsch gewählt?“ sagt sie Folgendes: „Es ist obligatorisch an meiner Schule und außerdem ist es gut, mehrere Sprachen zu können, weil man das auch später im Leben gebrauchen kann.“ Jarek ist ein Junge und 13 Jahre alt. Auch er hat nie länger im Ausland gewohnt. Er hat aber Verwandte in den USA, mit welchen seine Eltern auf Polnisch den Kontakt aufrechterhalten. Polnisch ist seine Muttersprache, Englisch die erste (seit der Grundschule) und Deutsch die zweite Fremdsprache (seit über einem Jahr). Beide Sprachen kann er gut:

Also man kann sagen gut (...) Ich mache die Hausaufgaben schnell (...) Ich habe ein gutes Gedächtnis zum Vokabellernen; wenn die Deutschlehrerin eine Aufnahme abspielt, fange ich die Vokabeln, welche gesagt werden, auf. Wir hatten so eine Aufnahme, wir haben zuhören müssen: gute Eigenschaften, „klug“ u.s.w., und ich habe fünf aufgefangen, und die anderen zwei oder eine.

Bei der Schulwahl hat er nicht darauf geachtet, welche Fremdsprachen die Schule anbietet, sondern auf den sozialen Aspekt, z.B. ob er Freunde in der Schule hat.

Tomek, Bartek und Franek, Lernende bei Irena, Schule 2: Alle Drei sind Jungen und 14 Jahre alt. Keiner von ihnen hat sich über längere Zeit im Ausland aufgehalten. Tomek ist jedoch mehrmals in Deutschland gewesen und hat dort eine befreundete Familie besucht, die aus Schlesien stammt und nur Deutsch spricht. Bartek erzählt von einer erwachsenen Schwester, welche in der näheren Zukunft nach Deutschland zu ziehen plant und aus dem Grund auch Deutsch lernt. Franek kennt eine polnische Familie, welche im Ausland wohnt. Mit ihr spricht er Polnisch. Alle haben Polnisch als Muttersprache, und Deutsch ist eine obligatorische Sprache, weil die Schule zusätzlich zu Englisch keine andere Fremdsprache anbietet. Die Schule, die sie besuchen, organisiert jedoch als Freizeitaktivität Sprachkurse *nach* der obligatorischen Schulzeit, welche Franek besucht. Er macht Chinesisch. Alle vier lernen Deutsch gerne, aber Englisch ist diejenige Sprache, welche sie bevorzugen. Tomek sieht wichtige Vorteile beim Deutschlernen, u.a. die nahe Entfernung zur deutschen Grenze. Er hat den Wunsch, in der Zukunft in Deutschland zu arbeiten. Alle haben Englisch als die erste Fremdsprache gelernt, und das entweder seit Beginn der Schule oder sogar schon im Kindergarten. Deutsch haben sie jedoch zu verschiedenen Zeitpunkten zu lernen angefangen: Tomek seit der dritten Klasse in der Grundschule im Privatunterricht und Bartek und Franek seit der ersten Klasse, also parallel mit Englisch. Bartek hat ein gewisses Interesse für Italienisch, aber keinen Unterricht in dieser Sprache. Franek lernt wie gesagt in der Freizeit Chinesisch, aber eher nur „zum Spaß“.

Pola, Barbara und Dominika, Lernende bei Ania, Schule 2: Alle in dieser Gruppe sind Mädchen, haben Polnisch als Muttersprache und Deutsch (neben Englisch) als obligatorische Fremdsprache. Sie haben Deutsch also nicht von sich aus wählen können. Keine von ihnen hat längere Aufenthalte im Ausland gehabt. Barbara hat keine Verwandte im Ausland. Die Mutter von Pola dagegen wohnt seit einem Jahr in London, und Pola hat sie dort zweimal kurz besucht. Dominika hat einige Bekannte in Ägypten, die Arabisch sprechen und mit welchen sie ab und zu auf Englisch via Facebook kommuniziert. Alle drei haben Englisch als die erste Fremdsprache (L2) gelernt, und diese beherrschen sie gut. Barbara und Dominika haben Französisch (L3) vor Deutsch (L4) gelernt, und diese Sprache beherrschen sie kaum. Deutsch sehen sie als eine Sprache an, in welcher sie nicht oder kaum kommunizieren können. Für Pola ist Deutsch die zweite Fremdsprache (L3), und sogar auf diesem Niveau, meint sie, beherrscht sie sie nur schlecht.

Radek, Piotr und Marian, Lernende bei Ula, Schule 3: Die Lernenden sind alle Jungen, 14 Jahre alt. Keiner von ihnen hat sich über längere Zeit im Ausland aufgehalten. Piotr hat jedoch jeden Sommer, seit er fünf war, in Italien verbracht, jedesmal 2 bis 3 Wochen. Marian hat einen Onkel und eine Tante in England. Alle haben Polnisch als Muttersprache, und Deutsch ist für sie eine obligatorische Sprache neben Englisch. Piotr und Marian hatten bereits fünf Jahre lang Deutsch, bevor sie in die erste Klasse Oberschule kamen. Radek dagegen lernt Deutsch erst seit dem Beginn in der Oberschule (seit eineinhalb Jahren); daneben lernte er früher im Privatunterricht Russisch. Russisch als Gruppenunterricht außerhalb der Schule hatte auch Piotr, der als seine erste Fremdsprache Italienisch ansieht. Diese Sprache hat er also durch seine außerschulischen Aufenthalte in Italien gelernt.

3.2.2 Die teilnehmenden Deutschlehrenden

Die zweite Gruppe der Untersuchungsteilnehmenden waren vier Deutschlehrende der mittleren Oberstufe. Alle hatten Polnisch als Muttersprache, waren weibliche Lehrende und unterrichteten nur Deutsch. Sie unterschieden sich in Bezug auf Alter, Ausbildung, Arbeitserfahrung und Sprachkenntnisse. Die Altersspanne lag zwischen 30 und 50 Jahren; deswegen hatten sie auch verschiedene Ausbildungen. Sowohl das Schulsystem, durch welches sie als Lernende gingen, als auch die beruflichen Erwartungen an Pädagogen hatten sich in Polen im Laufe der letzten 20 Jahre mehrmals verändert.

Irena, die älteste von mir befragte Lehrende, hatte Russisch ab der vierten Klasse Grundschule gelernt, was aber eine mit Polnisch verwandte Sprache war und von ihr selbst nicht als eine eigentliche Fremdsprache aufgefasst wurde. Deutsch und Englisch – die ersten wirklich fremden Sprachen aus dem „Westen“ – begann sie in der Oberschule (Deutsch) und in der Studienzeit (Englisch) zu lernen. In jener Zeit gab es in Polen nur eine Möglichkeit, Deutschlehrende zu werden, nämlich ein fünfjähriges Magisterstudium an der Universität, das gewöhnlich mit einem nicht obligatorischen Semester an einer der Universitäten in der DDR verbunden war.

Vier oder fünf Jahre später hatte man in Polen immer noch Russisch als erste Fremdsprache, jetzt ab der fünften Klasse, und Deutsch schon ab der siebten Klasse. Zu dem Zeitpunkt gab es in Polen eine achtjährige Pflichtschule. In diesen Jahren konnte man aber als Vorbereitung zum Deutschunterricht bereits eine Alternativausbildung machen. Es gab ein dreijähriges Hochschulstudium am Lehrerkollegium; nach der Ausbildung zur professionellen Lehrkraft konnte man zusätzlich eine zweijährige Ausbildung zum Magister in Deutscher Philologie an

der Universität machen. Diesen Weg hatte die zweite Probandin, Magda, beschritten. Viel früher hatte sie im Alter von 11 bis 14 in der Schweiz gewohnt und dort sowohl Schweizerdeutsch als auch, als die erste Fremdsprache, gleichzeitig Französisch an der Schule gelernt. Englisch hatte sie in der Oberschule und während des Studiums. Die Ausbildung zur Deutschlehrerin und zum Magister in Deutscher Philologie lagen ihr wegen der Kindheit in der Schweiz nahe.

Die dritte Probandin, Ania, hat ihre Germanistik-Magisterausbildung an einer polnischen Universität gemacht und war im Alter von 36 Jahren schon seit über 10 Jahren als Deutschlehrerin berufstätig. Deutsch war ihre erste Fremdsprache schon seit der Grundschule; in der Oberschule kamen Englisch und in der Studienzeit Schwedisch dazu.

Die letzte Untersuchungsbeteiligte, Ula, arbeitete seit vier Jahren im Lehrerberuf. Sie hatte Deutsch als Fernstudium gemacht und zuerst an einer privaten philologischen Hochschule mit einem Lizenziat-Diplom abgeschlossen und dann nach einer dreijährigen Pause als Fernstudium Germanistik mit einem Magisterabschluss studiert. Sie hat zusätzlich noch ein Fremdsprachenstudium im Ausland besucht und dort auch ein Wirtschaftsstudium angefangen. Diese zwei letzten hat sie nicht abgeschlossen. Später hat sie nebenbei einen Psychologiekurs besucht, und das hat sie davon überzeugt, dass sie als Lehrperson arbeiten möchte.

Alle der interviewten Lehrpersonen waren also weiblich und unterrichteten nur in einem Fach, nämlich Deutsch, in der Mittelschule. Eine, Irena, hatte noch Kompetenzen, Geschichte zu unterrichten. Alle von meinen Probandinnen hatten ein Magisterstudium in der Germanistik oder im Fach Deutsch hinter sich. Nur zwei, Irena und Ania, hatten direkt und ununterbrochen an der Universität studiert. Während der Studienzeit von Irena gab es nur ein fünfjähriges Magisterstudium in Germanistik, ohne Lizenziat nach drei Jahren. Zu der Studienzeit der anderen Probandinnen gab es aber bereits die Möglichkeit, den Lehrerberuf im Fach Deutsch bereits mit dem Lizenziat-Abschluss (nach dreijährigem Studium entweder an der Universität, einer privaten Hochschule für Fremdsprachen oder an einem Fremdsprachenkollegium) ausüben zu können. Ula hat, bevor sie zum Lehrerberuf gekommen ist, einen anderen Beruf ausgeübt und bei einer Firma gearbeitet. Später hat sie herausgefunden, dass sie lieber in der Schule arbeitet. Alle Probandinnen sind bewusste und engagierte Deutschlehrende mit einer vieljährigen Kompetenzausbildung im Fach Deutsch

und Deutschdidaktik. Nur Ania hat nie länger als drei Monate im Ausland gewohnt. Die drei anderen haben längere Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern gehabt.

Alle Lehrende hatten Polnisch als Muttersprache. Das war auch die Sprache, die sie zu Hause sprachen. Für Magda, welche als Kind drei Jahre lang mit den Eltern in der Schweiz gewohnt hatte, blieb Polnisch auch während des Aufenthalts in der Schweiz die Sprache, welche man zu Hause und mit den Verwandten sprach. Irena und Magda haben beide Russisch als erste obligatorische Fremdsprache in der Schule gelernt. Der Unterschied zwischen den beiden lag darin, dass Magda mit Russisch nicht mehr als anfangen hatte können, weil sie dann am Ende der fünften Klasse mit den Eltern in die Schweiz weggezogen war, und nach ihrer eigenen Meinung hatte sie nur geringe Kompetenzen in dieser Sprache. Einerseits war das damit zu erklären, dass sie nur eine kurze Periode lang Russisch gelernt hatte; andererseits waren es in jener Zeit oft Vikare, welche für den Russischunterricht zuständig waren. Irena hatte dagegen Russisch ab der vierten Klasse und bis zum Ende des Lyzeums als eine obligatorische Fremdsprache gelernt. Für beide kam dann Deutsch als zweite Fremdsprache hinzu, wobei Magda eigentlich Schweizerisch gelernt hatte. Gleichzeitig mit Schweizerisch hatte Magda in der Schweiz auch Französisch als erste Fremdsprache in der Schule gehabt. Für Magda war das aber eigentlich – nach Russisch und Schweizerisch – die dritte Fremdsprache. Zurück in Polen, drei Jahre später, hatte Magda im Unterricht keine Schwierigkeiten mit dem Deutschsprechen. Im Gegensatz dazu hatte sie aber in allen anderen Fächern, welche sie bis dahin nur auf Deutsch gelernt hatte, große Schwierigkeiten damit, sich auf Polnisch auszudrücken. Jedoch mit der Erklärung, warum man so oder so spricht, und mit der Beschreibung der sprachlichen Prinzipien im Deutschen hatte sie auch im Deutschunterricht anfänglich große Probleme. Irena hatte Deutsch zum ersten Mal im Lyzeum mit 15 Jahren begonnen, nachdem sie bereits in der Grundschule als erste Fremdsprache fünf Jahre lang Russisch gehabt hatte. Ihre Motivation, die erste richtige westliche Fremdsprache zu lernen, war groß.

Magda und Irena beurteilen ihr Deutsch als fließend. Als dritte Fremdsprache ist, für Magda schon im Lyzeum und später auch während des Studiums, und für Irena erst auf der Universität, Englisch gekommen. Diese Sprache können sie nach eigener Auffassung ziemlich gut, aber sie haben keine Unterrichtskompetenz in Englisch. Als Hobby hat Irena auch ein wenig Italienisch, und Magda einzelne Wörter in anderen Fremdsprachen gelernt. Ania und Ula haben ein bisschen andere Erfahrungen mit den obligatorischen Fremdsprachen gemacht. Keine der beiden hat Russisch in der Schule gelernt. Für sie war Deutsch die erste,

und Englisch die zweite Fremdsprache gewesen. Zusätzlich hat Ania während des Deutschstudiums als obligatorisches Lektorat Schwedisch studiert, und Ula hat wegen privater Bekanntschaften ein wenig Italienisch gelernt. Während der Schulzeit dieser Lehrenden gab es nur noch selten Russisch in den Schulen. Diese Sprache wurde in jener Zeit mit entweder Deutsch oder Englisch ersetzt. Für beide war Deutsch eine Sprache, die sie leicht zu lernen fanden, und sie begannen nach dem Lyzeum, diese Sprache auch zu studieren. Englisch war, wenn nicht die erste, dann die zweite Fremdsprache, und das war auch der Fall bei Ania und Ula. Beide sind der Meinung, dass ihr Deutsch fließend ist. Ula dagegen beschreibt ihr Englisch lediglich als „kommunikativ“, oder anders gesagt, liegt diese Sprache bei ihr zwischen gut und schwach.

3.2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend will ich zu den Teilnehmenden Folgendes festhalten: Die Untersuchungsteilnehmenden waren Lernende der 2. Klasse in drei verschiedenen Oberschulen in Wroclaw und deren Deutschlehrende. Die 2. Klasse der Oberschule in Polen entspricht der norwegischen 9. Klasse. Meine Untersuchungsteilnehmenden, sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden, hatten Polnisch als Muttersprache. Ich möchte noch einmal unterstreichen, dass Polnisch zu der slawischen Sprachgruppe gehört im Gegensatz zu Deutsch, das eine germanische Sprache ist und damit wenig mit Polnisch verwandt ist.

L2 – die erste Fremdsprache – ist für die meisten Lernenden in Polen Englisch, also auch eine germanische Sprache. Englisch wird ab der ersten Klasse Grundschule als obligatorisches Fach unterrichtet. Viele lernen jedoch Englisch bereits ab dem letzten Jahr, dem „Nulljahr“, im Kindergarten. Deutsch ist eine derjenigen Sprachen (neben z.B. Spanisch oder Französisch), die als L3 oder zweite Fremdsprache in der ersten Klasse der Mittelschule eingeführt wird. Das Fach ist gewöhnlich obligatorisch und wird am häufigsten ohne Wahlmöglichkeiten im Ausmaß von zwei Unterrichtsstunden á 45 Minuten pro Woche unterrichtet. Die polnischen Lernenden sind da meistens 14 Jahre alt und seit dem siebten Lebensjahr eingeschult. Nur einige von meinen lernenden Probanden hatten zusätzliche Fremdsprachenkenntnisse, die sie hauptsächlich außerhalb der Schule und gewöhnlich im privaten Unterricht erworben hatten.

Meine lehrenden Probandinnen unterscheiden sich untereinander darin, welche Fremdsprache sie in welchem Lebensjahr zu lernen angefangen haben. Gemeinsam sind ihnen die

Fremdsprachen Deutsch und Englisch, die sie aber je in verschiedenem Alter zu lernen begonnen haben. Für eine war Deutsch zusätzlich drei Jahre lang die Unterrichtssprache in der Grundschule in der Schweiz. Russisch war die Sprache, welche nur zwei als obligatorische Fächer, nämlich ab der vierten oder fünften Klasse, hatten. Zu der Schulzeit der zwei anderen Lehrenden gab es selten Russisch in den Schulen; gewöhnlich war es bereits, ab der fünften oder sechsten Klasse Grundschule, mit Deutsch oder Englisch ersetzt.

3.3 Die Datenerhebung

Im Herbst 2014 habe ich die ersten Daten in Wroclaw in Polen gesammelt. Insgesamt untersuchte ich 56 Lernende – 26 Mädchen und 30 Jungen. Diese verteilten sich auf drei Schulen: 18 Lernende aus Schule 1, 14 Lernende aus Schule 2 und 24 Lernende aus Schule 3. Die zweite Gruppe meiner Untersuchungsteilnehmenden waren die Lehrpersonen – alle waren Frauen und unterrichteten Deutsch an der mittleren Oberstufe. Sie verteilten sich auf drei Schulen: eine Lehrperson aus Schule 1, zwei Lehrpersonen aus Schule 2 und eine Lehrperson aus Schule 3. Um die Anonymität der Lernenden und Lehrenden zu sichern, wurden ihre Namen, Schulzugehörigkeit und Geschlecht in der Durchführung meiner Arbeit durch Codes und Nummern ersetzt. In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf die teilnehmenden Personen durch von mir zugeordnete Vornamen, also Pseudonyme. Manche der Interviewteile haben sich zu einem Gespräch entwickelt; diesbezügliche Beiträge von mir sind durch „[KD:]“ markiert.

3.4 Die Datenerhebungsinstrumente

3.4.1 Observation

Diese Datenerhebungsmethode spielte, im Verhältnis zu den anderen Instrumenten, eine ergänzende und untergeordnete Rolle. Deren Ziel war es, die Teilnehmergruppen kennenzulernen und sie in einer ordinären Unterrichtssituation zu beobachten. Die Beobachtungsperiode musste trotzdem gut und zeitlich früh genug mit den aktuellen Schulen geplant werden, so dass sich beide Seiten der Untersuchung im besten Sinne anpassen konnten. Hier waren folgende Aspekte zu beachten: Feiertage, Ferien, Planungstage, Examenszeit in den Schulen, Stundenplan, Reisemöglichkeiten nach Polen – und dann schlussendlich der über mehrere Tage lange Aufenthalt in Polen selbst. Sowohl die Beobachtungen als auch die die anderen Verfahren der Datenerhebungen fanden zwischen dem 6.10.2014 und dem 10.10.2014 statt. Für meine Forschungsteilnehmenden war das eine

gewöhnliche Schulsemesterzeit. Ich hatte dagegen eine Woche Herbstferien und konnte nach gemachter Planung und Vereinbarung mit den Schulen in dieser Zeit die Daten für meine Forschung in Polen sammeln.

Die Lehrenden und die Lernenden bekamen im Voraus eine kurze Beschreibung der Studie und deren Ziele, wo die Phasen der Observation und der Befragung präzisiert worden waren. Auch die Eltern der Lernenden erhielten allgemeine Informationen über die Untersuchung und wurden um ihre Erlaubnis gebeten. Selbstverständlich war die Zusicherung der Anonymität eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Erlaubnis gegeben wurde. Alle diese Kriterien für die Informationserhebung und Anonymitätszusicherung waren im Voraus von NSDs *Personvernombudet for forskning* (Norwegisches Zentrum für Forschungsdaten, Datenschutzbeauftragter für Forschung) verlangt und anerkannt worden.

Am ersten Tag meiner Beobachtung stellte ich mich in der Klasse persönlich vor und erinnerte kurz an das Ziel meines Daseins in der Klasse. Ich hoffte, dass das auf meine Informanten positiv wirken, eventuelle Hemmungen abbauen und dazu beitragen würde, eine gute, natürliche und komfortable Beziehung zwischen uns zu schaffen. Ich wollte die Lernenden und die Lehrpersonen davon überzeugen, dass es für mich als Beobachterin wichtig war, sie in einer normalen, gewöhnlichen Arbeitssituation und mit ihren gewöhnlichen Arbeitsaktivitäten beobachten zu können. Das heißt ganz konkret, dass ich herausfinden wollte, wie man in diesen Klassen normalerweise mit dem Fremdsprachenunterricht arbeitete. Das Ziel war es also, den Normalfall zu erkennen, und keinesfalls, nach dem Ideellen und Mustergültigen zu suchen. Ich machte auch klar, dass ich passiv – ohne den Unterricht zu unterbrechen, ohne zu fragen oder zu kommentieren – hinten im Klassenzimmer mit einem Aufnahmeapparat sitzen würde. Ich benutzte mit der Erlaubnis der Teilnehmenden ein digitales Aufnahmegerät, so dass ich zu einigen Details des Unterrichts nachher zurückkommen konnte. Ein Aufnahmeapparat ermöglicht auch bessere, ungestörte und retrospektive Beobachtung. Ebenfalls betonte ich, dass ich nicht angesprochen oder nach meiner Meinung oder eigenen Erfahrungen gefragt werden wollte.

3.4.2 Fragebögen an die Lernenden zum schriftlichen Ausfüllen und Durchführung der Befragung

Nach der Unterrichtsobservation verteilte ich an die Lernenden einen Fragebogen zum schriftlichen Ausfüllen. Die Zeit der Ausfüllung variierte zwischen 10 und 15 Minuten und

war gewöhnlich an das Ende des Unterrichts verlegt. Der Fragebogen war mit einigen Einführungssätzen eingeleitet, welche eine kurze Information über die Dauer und die Ausfüllungsmethoden enthielten. Der Fragebogen war anonym, fragte jedoch nach Geschlecht, Alter und der „sprachlichen Biografie“ – also nach allen Sprachen, welche die Lernenden je gelernt hatten, und in welchem Grad sie diese beherrschten (Fragen 1-5). Mit diesen Informationen konnte ich studieren, ob es bei den polnischen Deutschlernern der mittleren Oberstufe einen Zusammenhang zwischen deren sprachlichen Erfahrungen/Biografien (innerhalb und außerhalb der Schule) und deren Deutschfertigkeiten gab. In den weiteren Fragen an die Lernenden wollte ich Informationen darüber sammeln, in welchem Grad sie sich dessen bewusst waren, dass ihr Vorwissen in L1 als auch in L2 eventuell von Bedeutung für ihr derzeitiges L3-Lernen war. In den Fragen 6-10 ging es um die Bewertung des Einflusses und der Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen L1 (der Muttersprache) und L2 (der ersten Fremdsprache) aufs Deutschlernen. Neben diesem metalinguistischen Einblick wollte ich auch metakognitive Kenntnisse aus ihrem früheren Sprachlernen identifizieren und nach deren Rolle im L3-Lernen fragen. Durch die Fragen 11-16 untersuchte ich, welche Einstellung die polnischen L3-Lernenden zu Sprachlernstrategien haben, und in welchem Grad sie solche benutzten.

Diejenigen, welche aus verschiedenen Gründen keine Elternerlaubnis für die Teilnahme an der Studie bekommen hatten, arbeiteten in dieser Zeit individuell mit schriftlichen Aufgaben. Ich stand die ganze Zeit für eventuelle Fragen oder Unklarheiten zur Verfügung. Die meisten Fragen betrafen die Benennung der verschiedenen Sprachen (z.B. die Ausdrücke „erste“, „zweite“ und „dritte“ Sprache).

Der Fragebogen enthielt hauptsächlich offene Fragen, zu deren Beantwortung die Befragten ihre Antworten selbst formulieren mussten. Ich hatte bewusst „ja/nein-Fragen“ vermieden und zum Nachdenken und Memorieren samt Begründen gezwungen. Zwei Fragen des Fragebogens, 5 und 6, waren geschlossene Fragen, d.h. mit vorgegebenen Antwortkategorien zum Ankreuzen. Insgesamt gab es 16 Fragen.

Eine mögliche Schwäche des Fragebogens bestand im retrospektiven Charakter vieler Fragen – also darin, dass sich der Befragte an etwas erinnern musste und nicht nur einfach etwas aus der Gegenwart wiedererkennen brauchte. Zusätzlich komplizierend war vielleicht die Tatsache, dass man nach etwas gefragt wurde, was man sich vielleicht noch nie überlegt hatte,

und zu dem man sich noch nicht eine bestimmte Meinung gebildet hatte. Das verlangte selbstverständlich eine gewisse Kreativität und spontane Reflexionen.

In meinem Fragebogen vermied ich komplizierte Fachausdrücke, um den Befragten nicht abzuschrecken. Um möglichst subjektive Reflexionen zu erfahren und nicht unbedingt nur die als „korrekt“ angesehenen einzusammeln, stellte ich die Fragen derart, dass die „korrekte“ Antwort nicht eindeutig vorgegeben war – also indirekte Fragen.

3.4.3 Die Interviews mit den Lernenden

Nach der Beobachtung und direkt nach der Beendigung der Fragebogen-Durchführung fand die mündliche Befragung (das Interview) der Lernenden statt. Insgesamt handelte es sich um sechs Interviews von je 10 bis 20 Minuten. In jeder Klasse waren es gewöhnlich ein bis drei oder vier Personen, die interviewt wurden. Ich wollte möglichst Informantengruppen bekommen, die in Bezug auf das sprachliche Leistungsniveau variiert waren, um der Untersuchung eine realistische anstatt idealistische Grundlage zu verschaffen. Für die Wahl der Informanten hatte ich unterschiedliche Verfahren und Auswahlkriterien verwendet. Meistens hatte ich mich im Voraus mit den Lehrenden konsultiert, die ihre Lernenden im Hinblick auf die Progression im L3-Lernen besser kannten als ich. Aber manchmal habe ich die Wahl auch alleine getroffen, nachdem ich die Lernenden im Unterricht vorher beobachtet hatte. Bei der Auswahl habe ich mich von dem Prinzip leiten lassen, eine möglichst repräsentative Gruppe von Probanden zu bekommen. Für das Interview benutzte ich einen fertiggestellten Interviewleitfaden.

Vor dem Interviewbeginn sagte ich ein paar Einführungssätze zu jedem einzelnen Informanten (zwei Lernende wurden individuell interviewt), oder wenn es eine Gruppe war, zur Gruppe. Als erstes informierte ich im Interview über die Länge und Anonymität des Interviews und die Benutzung des Aufnahmegeräts. Damit wollte ich auch eine möglichst natürliche Atmosphäre schaffen.

Die Fragen des Interviews und des Fragebogens waren zum großen Teil dieselben, so dass sich die Informanten schon früher diesbezüglich gewisse Überlegungen gemacht hatten. Auf der anderen Seite konnten sie im Interview neue Reflexionen, auf die sie früher nicht gekommen waren, mitteilen. Die Fragen wurden laut gestellt und gleichzeitig auch in Papierform unter den Interviewteilnehmenden verteilt. Die Ähnlichkeit zwischen den Fragen

im Fragebogen, der schriftlich auszufüllen war, und den Fragen im Interview mit den Lernenden sollte also dazu beitragen, dass die Lernenden für das Interviewgespräch bereits vorbereitet waren, gleichzeitig aber mit neuen Gedanken und Vertiefungen kommen konnten. Außerdem motivierte die Wiederholung der Fragen zu einem offeneren Austausch, durch den ich zusätzlich zu dem observierten Unterricht noch erfüllende Fragen stellen konnte. Dies betraf z.B. die im Unterricht observierten Strategien.

Ich fing mit einer so genannten Sprachenbiographie an, in der nach den Sprachen, über welche der einzelne Lernende verfügte, gefragt wurde. Zweitens sollte sich der Lernende Gedanken darüber machen, in welchem Grad er / sie diese Sprachen beherrschte (mündlich, schriftlich ...). Von größter Bedeutung waren aber die Fragen dazu, auf welche Art der einzelne Lernende am besten Fremdsprachen zu lernen glaubte, also die Fragen nach den individuellen Strategien.

Die Reihenfolge der Fragen hatte eine wesentliche Bedeutung für den Verlauf des Interviews. Zuerst musste ich das Vertrauen meiner Informanten gewinnen, so dass sie sich später leichter für die mehr „komplizierten“ – die sensiblen und potentiell negativ konnotierten Fragen – gewinnen ließen. Ich musste das aber auf eine Art und Weise tun, die nicht die Beantwortung der Frage vorsuggerierte. Bei den Fragen nach negativ bewertetem Verhalten versuchte ich, die gewöhnlichen Hemmungen durch einleitende Bemerkungen abzubauen. Im Interview wollte ich die Befragten für die eine ehrliche und authentische Beantwortung der Fragen gegen Ende des Gesprächs öffnen können. Zu Beginn stellte ich daher gerne Fragen, die den zu Interviewenden engagieren konnten und gleichzeitig nicht zu große Überlegungen und Anstrengungen verlangten. Bei suggestiven Fragen musste ich darauf achten, dass die Beantwortung nicht nur blind Konventionen folgte, und außerdem die wertenden Antworten heraushören.

Es ist zu beachten, dass die Qualität einer derartigen Interview-Untersuchung von dem Aussehen, der Art der Fragestellung und der Formulierungen, wie auch den non-verbalen oder halb-verbalen Signalen des Fragenden negativ beeinflusst werden kann. Diese Elemente der Befragungssituation werden „Interviewer-Effekte“ genannt und sollen unter Betrachtung gestellt werden. Nicht alle Reaktionen des Interview-Leiters ist es einfach zu vermeiden; trotzdem ist diese Tatsache sorgfältig zu beachten, um die qualitativ orientierte Forschung zu sichern. Man kann z.B. „neutrale“ Hörersignale („hmm“ ...) zulassen, „die nicht als Bewertung der Antwort – wohl aber als Interesse – aufzufassen sind“ (Albert & Koster 2002:

S.25). Gleichzeitig müssen diese Signale aber gleichermaßen sowohl bei den erwünschten als auch den unerwünschten Antworten erscheinen.

An dieser Stelle will ich noch anmerken, dass ich nicht auf die Möglichkeit der Erweiterungsfragen oder Hilfsfragen verzichtete und damit das Problem der eventuellen Momente der Unklarheit oder Unentschiedenheit einfach lösen konnte. Durch das halbstrukturierte Interview konnte ich für spontane und weitere Aspekte, welche meine Informanten einbrachten, auch offener sein und sie einigermaßen zulassen.

Die individuellen und Gruppen-Interviews wurden digital aufgezeichnet, was die spätere Auswertung der Aussagen und ihre Klassifizierung erleichterte („nichtstandardisiertes“ Interview). Gleichzeitig machte ich auch Notizen. Im Interview wurde die Muttersprache verwendet, weil es dadurch für die Befragten einfacher wurde, die Antworten und Überlegungen zu den einzelnen Punkten zu präzisieren.

Das Ideelle wäre gewesen, alle Lernenden von der Klasse zu befragen, so dass man Antworten und Resultate von der „Grundgesamtheit“ (Albert & Koster 2002: S.27) hätte bekommen können, was nicht der Fall ist bei der so genannten Stichprobe, wo nur ein kleiner Teil der allgemeinen Gesamtheit repräsentiert wird. Meine Interview-Untersuchung war damit eine Stichprobe – die Lücke wurde aber durch die schriftlichen Fragebögen gefüllt.

3.4.4 Die Interviews mit den Lehrenden

Insgesamt habe ich vier Interviews mit Lehrenden durchgeführt: zwei an der Schule 2, eines an der Schule 1 und eines an der Schule 3. Die mündliche Befragung der Lehrpersonen fand nach der Beobachtung der Deutschunterrichtsstunden und nach dem Ausfüllen des Fragebogens durch die, und dem Interview mit den, Lernenden statt. Bei der Befragung benutzte ich einen fertig gestellten Interviewleitfaden; sowohl die Befragte als auch ich hatten je ein Exemplar. Dieser enthielt zu einem großen Teil Fragen, welche den Fragen in dem Interview mit den Lernenden ähnlich waren. Die Zeit der Interviews variierte und dauerte zwischen 20 und 40 Minuten, abhängig von den zeitlichen Möglichkeiten der Teilnehmenden.

Der Interviewverlauf ähnelte dem Verlauf des Interviews mit den Lernenden. Zuerst informierte ich in ein paar Einführungssätzen über die Länge und Anonymität des Interviews und die Benutzung des Aufnahmegeräts. Damit wollte ich auch eine möglichst natürliche Atmosphäre schaffen. Die Fragen wurden laut gestellt und gleichzeitig auch in Papierform unter den Interviewteilnehmenden verteilt. Während die individuellen Interviews digital

aufgezeichnet wurden, habe ich auch Notizen gemacht. Im Interview wurde die Muttersprache verwendet, weil es für die Befragten damit einfacher wurde, die Antworten und Überlegungen zu den einzelnen Punkten zu präzisieren.

Obwohl manche Fragen in beiden Formularen, d.h. sowohl im Interviewleitfaden für die Interviews mit den Lernenden als auch im Interviewleitfaden für die Interviews mit den Lehrenden zu finden waren, waren die beiden nicht identisch. Damit nahm ich Rücksicht darauf, dass der Lernende und die Lehrperson ganz unterschiedliche Rollen im Unterricht haben. Die Ähnlichkeit mancher Fragen ermöglichte es jedoch, meine Hypothesen von beiden Perspektiven her untersuchen zu können.

Das Ziel des Interviews mit den Lehrenden war es, Informationen über den Grad des multilingualen Bewusstseins bei polnischen L3-Lehrenden zu sammeln, und gleichzeitig über deren Reflexionen dazu, was das Lernen der dritten Fremdsprache eventuell erleichtern, stören bzw. gar nicht beeinflussen kann, und wie diese Aspekte im Deutschunterricht berücksichtigt werden und werden sollten.

In den Fragen an die Lehrenden musste darauf geachtet werden, dass ich mich nicht als überlegene Fachperson, als Experte präsentierte. Zudem war ich viel mehr auf der Suche danach, herauszufinden was jeder einzelner für sich selbst als richtig hielt, und wie sich diese Auffassungen zu meinen Hypothesen verhielt, als darauf aus, Expertenwissen zu vermitteln.

3.4.5 Auswertung der Datenerhebung

Auswertung der Observation

Diese Datenerhebungsmethode war eine untergeordnete Strategie, und ihre Ergebnisse wurden deswegen nicht transkribiert. Ich habe die Observationsergebnisse nur in manchen Interviews angewandt, um herauszufinden, ob gewisse Lernstrategien, die ich observiert habe, üblich für den Deutschunterricht waren und als hilfreiche oder als störende Methoden angesehen wurden. Gleichzeitig konnte ich bei der Retrospektion mit diesen Beobachtungen den Analyseteil meiner Forschung ergänzen.

Auswertung der Fragebögen

Die gesammelten anonymen Fragebögen wurden je nach Schule und Klasse sortiert und danach in einer Excel-Tabelle mit Codes ersetzt. Dem folgte ein Kodeindex, so dass ich eine Kontrolle darüber hatte, auf wen sich die Codes bezogen. Damit hatte ich die Möglichkeit, die Ergebnisse sowohl quantitativ als auch qualitativ zu klassifizieren. Jeder einzelne

Untersuchungsteilnehmende hatte eine Nummer bekommen. Die schriftlich ausgefüllten Fragebögen wurden nach der Auswertung zerstört, so wie NSD es verlangt hat.

Auswertung der Interviews

Insgesamt habe ich neun Interviews durchgeführt: fünf Interviews mit den Lernenden (zwei individuelle und drei Gruppeninterviews) und vier individuelle Interviews mit den Lehrenden. Alle wurden Wort für Wort transkribiert. Die transkribierten Texte habe ich dann mehrmals gelesen, um mir ein Bild von den Meinungen des Einzelprobanden zu verschaffen und mich mit den Inhalten vertraut zu machen. Daraufhin habe ich die einzelnen Transkriptionen einer selektiven Sortierung unterworfen: unwichtige Interviewstellen wie Lachen, Zerstörungen, Geräusche und *small talk*-Stellen wurden aus den Transkriptionen herausgeschnitten. Die verbliebenen Textstellen wurden in den einzelnen Transkriptionsdokumenten in Analyseeinheiten, welche den einzelnen Frageeinheiten entsprachen, gegliedert und daraufhin zusammen mit den einschlägigen Analyseeinheiten aus den jeweiligen Transkriptionen der anderen Probanden in einem Worddokument zusammengestellt. Dieses Dokument habe ich daraufhin mehrere Male aufmerksam durchgelesen.

Anschließend wurden die jeweiligen Antworten der Probanden anhand des Interviewleitfadens auf Unterschiede und Ähnlichkeiten hin miteinander verglichen. Dadurch konnte ich in den Aussagen der Befragten übereinstimmende und divergierende Ansichten ausmachen. Die Resultate des Vergleichs und die Auswertung der Antworten auf die Interviewfragen wurden ausgeschrieben und in der Reihenfolge der Analyseeinheiten angeordnet; mir wichtig erscheinende Zitate aus den Interviews wurden ins Deutsche übersetzt, damit sie in diese Arbeit mit aufgenommen werden konnten. Die Interviews wurden also nicht vollständig ins Deutsche übersetzt; nur diejenigen Stellen, die ich in meiner Arbeit zitiere, habe ich übersetzt.

An das Ende jeder Analyseeinheit stellte ich einen zusammenfassenden Kommentar. In der Niederschreibung der Resultate wurden zwecks Anonymisierung Personendaten wie Eigennamen und Schulzugehörigkeit durch Ziffernkodes ersetzt; in der hier vorliegenden Masterarbeit bekamen die Probanden Pseudonyme.

Die begrenzte Zahl der interviewten Lernenden bedeutete, dass ich daraus keine generellen Schlussfolgerungen ziehen konnte. Allerdings konnte ich meine Ergebnisse durch die Fragebögen, welche von einer größeren Anzahl von Lernenden ausgefüllt worden waren,

ergänzen. Bei den retrospektiven Fragen war es möglicherweise von Wichtigkeit, dass ich gewisse stimulierende Erfüllungsfragen gestellt hatte. Auf der anderen Seite trugen die Gruppeninterviews zu der Assoziationsbildung bei den befragten Lernenden bei.

3.5 Modifizierungen der Untersuchung

Wie in jedem Forschungsprozess, so stieß auch ich auf Probleme, die zu Modifizierungen der Untersuchung führten.

Eine der Veränderungen war die Entscheidung, auf die Dateneinsammlung und –analyse von den Schulen in Norwegen zu verzichten. Ich musste einsehen, dass die Menge der Daten zu groß werden würde, um sie innerhalb des geplanten Masterprojekts hinreichend genau behandeln zu können.

Eine weitere Modifizierung betraf die Interviews, die gemäß Plan alle individuell anstatt in Gruppen durchgeführt hätten werden sollen. Die zeitlichen Einschränkungen durch den Stundenplan der Probanden und auch meine eigenen zeitlichen und organisatorischen Begrenzungen erforderten es, von diesem Plan abzuweichen, und stattdessen nicht nur individuelle, sondern auch Gruppeninterviews zuzulassen.

4. Zusammenfassung

Ich habe für die Beantwortung meiner Forschungsfragen und die Überprüfung meiner Hypothesen verschiedene Methoden verwendet, um verlässliche empirische Daten einzusammeln. Je nach Methode hat die Zahl der Probanden variiert.

Durch die Observationsmethode konnte ich meine Probanden oberflächlich kennenlernen und sie in der Interaktion – der Lernenden mit den Lehrenden und der Lernenden untereinander – im ordinären Deutschunterricht beobachten. In der schriftlichen Untersuchung haben 56 Lernende von drei verschiedenen polnischen Schulen teilgenommen; davon waren 26 Mädchen und 30 Jungen. Sie lernten Deutsch als obligatorisches Fach und besuchten zu dem Zeitpunkt die zweite Klasse der Oberschule. Für die Interviews wurden elf Lernende und vier Lehrende ausgewählt.

Für die Analyse der Ergebnisse aus der schriftlichen Untersuchung, der Fragebögen, benutzte ich eine Excel-Tabelle. Die mündlichen Interviews habe ich transkribiert und ausschnittsweise zum Zweck der Zitierung aus dem Polnischen ins Deutsche übersetzt. Von den Ergebnissen

der Observationsmethode, in der ich einen digitalen Aufnahmeapparat benutzte und welche eine untergeordnete Strategie war, habe ich keine Transkriptionen gemacht. Die Aufnahmen sind, wie von NSD verlangt, nach beendeter Datenbehandlung zerstört worden. Auch die Aufnahmen der Interviews habe ich gelöscht und damit die Voraussetzung von NSD erfüllt.

Im Anhang dieser Arbeit ist die Dokumentation zu den oben genannten Untersuchungsmethoden versammelt.

TEIL III: ANALYSE DER VON DEN LERNENDEN AUSGEFÜLLTEN FRAGEBÖGEN

Dieser Teil enthält die Analyse der Daten, die ich durch die Beantwortung der an 56 Lernende verteilten Fragebögen gewonnen habe. Die Ergebnisse werden sowohl in Zahlen (n) als auch in Prozent (%) dargestellt. Die Probanden, 26 Mädchen und 30 Jungen, haben die Fragebögen anonym ausgefüllt. Um die Anonymität weiter zu sichern, wurden für die Auswertung der Fragebögen die Identifikatoren für die Schulen und Klassen durch Ziffern ersetzt.

Fragen 1-4

		Mädchen	Jungen	Insgesamt
Geschlecht und Alter	Geschlecht	26	30	56
	Alter 13	4	1	5
	Alter 14	22	27	49
	Alter 15	0	2	2
Warum Deutsch?	Es ist obligatorisch.	17	27	44
	Es ist eine einfache Sprache.	2	1	3
	Es ist obligatorisch / gut, Deutsch zu können. Ich wollte es.	4	0	4
	[Keine Antwort]	1	0	1
	Wegen der Nähe zu Deutschland.	0	1	1
	Mit Deutsch lernt man einfacher Norwegisch.	1	0	1

	Es ist interessant und schön.	1	0	1
	Es war die Entscheidung der Eltern.	0	1	1
Hast Du im Ausland gewohnt?	Nein.	23	28	51
	Ja (in England oder Deutschland).	2	2	4
	[Keine Antwort]	1	0	1

Insgesamt handelt es sich um 56 Lernende: 26 Mädchen und 30 Jungen (Schule 1: 19 Lernende; Schule 2: 14 Lernende; Schule 3: 24 Lernende). Meine Probanden sind meistens 14 Jahre alt. Fünf sind jedoch 13 (vier Mädchen und ein Junge) und zwei 15 (zwei Jungen). Auf die Frage, warum sie Deutsch gewählt haben, antworten 44 Untersuchte, dass Deutsch in ihrer Schule obligatorisch ist. Vier ergänzen, dass sie sich das selber wünschten, weil es sich lohnt, Deutsch gut zu können (n=4). Nach einem Probanden waren es die Eltern, welche die Entscheidung für Deutsch getroffen haben; der Proband hatte schon in der Grundschule Deutsch (n=1). Drei Probanden begründeten die Wahl von Deutsch damit, dass es eine einfache Sprache sei (n=3). Andere geben folgende Begründungen an: die nahe Belegenheit zu der deutschen Grenze und den Wunsch, in der Zukunft in Deutschland zu arbeiten (n=1); Deutsch wird von einem Probanden als eine interessante und schöne Sprache bezeichnet (n=1); mit Deutschkenntnissen könne man daraufhin einfacher Norwegisch lernen, was das Ziel von einem Probanden ist (n=1).

Kommentar zu den Antworten auf Fragen 1-4

Es sind hauptsächlich Mädchen, welche ihre Wahl für Deutsch als obligatorischem L3-Fach in der Oberschule damit begründen, dass diese Sprache entweder einfach zu lernen ist, oder dass sie Deutsch interessant und schön finden, als auch damit, dass sie es wollen und es als einen Vorteil ansehen, diese Sprache zu können. Ein Vorteil ist, dass man mit Deutschkenntnissen später leichter Norwegisch (das auch eine germanische Sprache ist) lernt.

Andere, mehr praktische Begründungen für Deutsch als L3, z.B. die Nähe zur deutschen Grenze, was eine Möglichkeit zur Arbeit in Deutschland beinhaltet, sind eher für Jungen typisch.

In den meisten Schulen in Polen können die Lernenden nicht selbst die zweite Fremdsprache wählen. Deutsch als die zweite obligatorische Fremdsprachesprache wird also gewöhnlich ohne alternative Wahlmöglichkeit angeboten.

Von insgesamt 56 Probanden sind nur vier länger im Ausland gewesen: zwei Probanden in Deutschland und zwei in England, dies in einem Zeitraum von vier Monaten bis zu zwei Jahren, und jeweils nur im Kindergartenalter.

Frage 5b-Fremdsprachenunterricht: Welche Fremdsprachen hast Du in der Schule gelernt?

	L2 Englisch	L3 Deutsch	L3 Spanisch	L3 Französisch	Andere Fremdsprache / Andere Fremdsprachenreihenfolge
n	56	51	2	2	3 (L4 Deutsch), 1 (L4 Spanisch)
%	100	91	4%	4%	5 % / 2 %

Die Zahlen in der obigen Tabelle zeigen, dass alle Untersuchten Englisch als die erste Fremdsprache (L2) gelernt haben. 51 geben Deutsch als die zweite Fremdsprache (L3) an. Für drei Untersuchte war Deutsch die dritte Fremdsprache (L4) nach entweder Englisch (L2) und Spanisch (L3) – ein Lernender in der Schule 1 – oder Englisch (L2) und Französisch (L3) – zwei Lernende in der Schule 2. Eine Unklarheit zeigt sich bei einem Lernenden aus der Schule 3, der sowohl Englisch als auch Deutsch als erste Fremdsprache und Spanisch als die zweite angekreuzt hat. Entweder ist es ein unabsichtlicher Fehler oder vielleicht liefen diese zwei Sprachen (Deutsch und Englisch) tatsächlich parallel von Anfang an; das parallele Lernen von L2 und L3 ist nicht auszuschließen. Eine Person hat nur Englisch und keine andere Sprache angegeben, was ich als ein Missverständnis ansehe. Diese Person gehört zu der Untersuchungsgruppe meiner Forschung zu Deutschlernenden und hat Deutsch als

Unterrichtsfach. Sie wird deswegen in der Gesamtgruppe von 56 Probanden mit Deutsch als L3 gerechnet.

Die Tabelle zeigt also, dass es zwar selten, aber doch vorkommt, dass Lernende an Grund- und Oberschulen nach Englisch auch andere Fremdsprachen (z.B. Französisch und Spanisch) als Deutsch lernen. Es kommt auch vor, dass man zwei Fremdsprachen parallel in der Schule lernt.

Frage 5b-Englisch: Wie gut bist Du in Englisch?

	1 Fließend	2 Sehr gut	3 Gut	4 Ein wenig	5 Schlecht	6 Keine Antwort
n	3	19	29	3	2	
%	5	34	52	5	4	

Frage 5b-Deutsch: Wie gut bist Du in Deutsch?

	1 Fließend	2 Sehr gut	3 Gut	4 Ein wenig	5 Schlecht	6 Keine Antwort
n	0	7	21	16	11	
%	0	13	38	29	20	

Frage 5b-Spanisch: Wie gut bist Du in Spanisch?

	1 Fließend	2 Sehr gut	3 Gut	4 Ein wenig	5 Schlecht	6 Keine Antwort
n	0	0	1	1	1	
%	0	0	2	2	2	

Frage 5b-Französisch: Wie gut bist Du in Französisch?

	1 Fließend	2 Sehr gut	3 Gut	4 Ein wenig	5 Schlecht	6 Keine Antwort
n	0	0	0	1	1	
%	0	0	0	2	2	

Die Tabellen enthalten Informationen darüber, wie die Untersuchten ihre Kenntnisse in Englisch, Deutsch, Spanisch und Französisch einschätzen. Drei Probanden meinen, sie sprechen fließend Englisch. Darunter ist eine Person aus Schule 1, ein Mädchen, welches nach eigenen Angaben im Laufe von sieben Jahren zweimal einen längeren Aufenthalt in London hatte. Zwei Jungen aus Schule 2 haben Englisch sowohl in als auch außerhalb der Schule gelernt (beim Letzteren handelt es sich vermutlich um Privatstunden); sie haben keinen Aufenthalt im Ausland angegeben.

Die meisten Probanden schätzen ihre Englischkenntnisse als sehr gut (n=19: elf Jungen und acht Mädchen) oder gut (n=29: 16 Jungen und 13 Mädchen) ein. Nur drei Probanden beurteilen, dass ihr Englischniveau auf «ein wenig» liegt, und zwei bezeichnen es als „schlecht“; vier dieser fünf sind Mädchen. Aus meiner Gesamttabelle geht weiter hervor, dass acht Probanden aus der Gruppe derjenigen 19, welche ihre Englischkenntnisse als sehr gut einstufen, Englisch auch außerhalb der Schule gelernt haben. Wenn man die Zahlen in der Gesamttabelle genau studiert und sie mit der Kategorie «Geschlecht» vergleicht, stellt man fest, dass es überwiegend die Jungen sind, die ihre Englischkenntnisse als fließend, sehr gut oder gut bezeichnen (zwei Jungen als Fließend, 11 Jungen als sehr gut, 16 Jungen als gut).

Keiner von den Probanden spricht fließend Deutsch. Sieben meinen, ihr Deutsch ist auf dem Niveau „sehr gut“; es sind zwei Probanden aus der Schule 1 (beide Mädchen), ein Junge aus der Schule 2 und vier Probanden (drei Jungen, ein Mädchen) aus der Schule 3. Nur eine Person in dieser Gruppe hat Deutsch und Englisch außerhalb der Schule gelernt. Die meisten Untersuchten sind der Meinung, dass sie Deutsch «gut» oder «ein wenig» können. Auffallend ist, dass ziemlich viele (11 Probanden) denken, dass sie Deutsch schlecht können. Von den insgesamt 21 Probanden, die von sich meinen, dass sie Deutsch gut können, sind neun Mädchen. 16 Probanden haben gesagt, dass sie es ein «wenig» können.

Zu Spanisch und Französisch behaupten die fünf Probanden, die an der Fragebogenausfüllung teilgenommen haben, dass sie auf dem Niveau „schlecht“ oder „ein wenig“ liegen, und einer auf dem Niveau „gut“. Drei von diesen fünf Probanden behaupten, dass ihr Deutsch auf dem Niveau «schlecht» liegt, und ihr Englisch auf „gut“ oder „sehr gut“. Bei den zwei übrigen liegt Deutsch auf „gut“ oder „sehr gut“, und Englisch auf „gut“.

Kommentar zu den Antworten auf Fragen 5b

Englisch ist für alle meine Probanden die erste Fremdsprache. Einer der Probanden hat möglicherweise parallel Englisch und Deutsch gelernt, da er beide unter der Kategorie erste Fremdsprache (L2) eingestuft hat. Bei der zweiten Fremdsprache (L3) gibt es Unterschiede. Eine entscheidende Rolle spielt hier die Tatsache, welche Sprachlehrer-Ressourcen die Schule hat. Es kommt vor, dass Eltern / Vorgesetzte die Schule nach diesem Kriterium für ihr Kind wählen und nicht unbedingt aus Gründen der Nähe. Die Statistiken zeigen, so die Lehrenden der drei Schulen, dass ungefähr 50% der Lernenden in Polen Deutsch als Fach in der Schule haben.

Englisch scheint für meine Probanden eine Sprache zu sein, welche die meisten gut oder sehr gut zu beherrschen glauben. Darunter sind es überwiegend Jungen, die ihre Englischkenntnisse als fließend, sehr gut oder gut bezeichnen. Bei Deutsch ist die Mehrzahl der Probanden davon überzeugt, dass ihre Kenntnisse in dem Fach gut sind. Nach den Einschätzungen von ziemlich vielen liegen ihre Deutschkenntnisse bei «ein wenig» und „schlecht“. Dasselbe gilt für Spanisch und Kenntnisse im Französischen (fünf Probanden). Nur einer meint, auf dem Niveau „gut“ zu liegen. Auch bei der Frage nach Deutschkenntnissen antworten mehrere Jungen, dass sie Deutsch gut beherrschen. Mädchen scheinen im Allgemeinen vorsichtiger zu sein, ihre Sprachkenntnisse als sehr gut

einzuschätzen. Die Tatsache, dass einige der Probanden mehrere Sprachen parallel oder sukzessiv lernen, scheint ihre Kompetenzen und Fremdsprachenfertigkeiten nicht zu erhöhen.

Frage 5c-Fremdsprachenunterricht: Welche Fremdsprachen hast Du außerhalb der Schule gelernt?

	Englisch			Deutsch			Spanisch			Französisch			Italienisch			Russisch			Tschechisch			Chinesisch			Andere Sprachen		
N	21			7			4			2			2			4			1			1			1 Latein 1 Niederl. 1 Dänisch		
%	36			13			7			3			3			7			2			2			7		
Verteilung nach Schulen	Schule			Schule			Schule			Schule			Schule			Schule			Schule			Schule			Schule		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
N	6	6	9	3	1	3	3	0	1	2	0	0	1	0	1	2	0	2	1	0	0	0	0	1	2	0	1

Aus meiner Gesamttabelle geht hervor, dass 33 Probanden eine oder zwei oder sogar drei Fremdsprachen außerhalb der Schule gelernt haben (22 eine Fremdsprache, 10 zwei Fremdsprachen, 1 drei Fremdsprachen). 23 Untersuchte haben dagegen keine Fremdsprache außerhalb der Schule gelernt. Nur vier von den Untersuchten geben an (siehe Frage 4), dass sie zwischen zwei Monaten und zwei Jahren im Ausland (Deutschland und England) gewohnt haben. Die meisten haben dagegen höchstwahrscheinlich ihre Fremdsprachenkenntnisse außerhalb der Schule im privaten Unterricht erworben.

21 Probanden haben zusätzlich zum Englischunterricht in der Schule Englisch durch Unterricht außerhalb der Schule gelernt. Sieben von den 21 haben noch eine andere Fremdsprache außerhalb der Schule gehabt, sechs davon dieselbe Sprache wie sie in der Schule lernten, und eine Person eine ganz andere Sprache.

Deutsch ist die zweite meist vorkommende Sprache, in der außerhalb der Schule unterrichtet wird. Danach kommen Spanisch und Russisch (je vier Probanden) und Französisch und Italienisch (zwei Stimmen per Sprache). Andere Sprachen, die hier auch erwähnt worden sind, sind Tschechisch, Chinesisch, Latein, Niederländisch und Dänisch.

Nach der obigen Tabelle sind es meistens Probanden von der Schule 1, welche am häufigsten Fremdsprachenerwerb außerhalb der Schule angeben: hier haben 14 Probanden von der Gesamtzahl 18 Fremdsprachenunterricht außerhalb der Schule gehabt. In der Schule 2 sind es sechs Probanden von 14 insgesamt, und in der Schule 3 13 Probanden von 24.

Die weiteren Posten meiner Gesamttabelle enthalten die Selbstbeurteilungen des Niveaus der Fremdsprachenkenntnisse. Nur drei Probanden schätzen ihre Englischkenntnisse als fließend ein – es sind übrigens diejenigen, die im Ausland eine längere Periode gewohnt haben: acht als sehr gut und die weiteren acht als gut. Deutsch liegt für die meisten auf dem Niveau „gut“; die übrigen Sprachen auf den Niveaus „ein wenig“ und „schlecht“.

Kommentar zu den Antworten auf Frage 5c

Einer der Gründe für den verbreiteten privaten Fremdsprachenunterricht ist eine Form von Nachhilfe für die Lernenden, welche entweder ihre Noten in der Schule verbessern wollen oder ihre Sprachkenntnisse noch mehr vertiefen möchten. Andere Gründe (z.B. Sprachinteressen, Familie im Ausland) sind nicht auszuschließen. Tatsache ist, dass über die Hälfte meiner Probanden (33 Probanden) eine oder mehrere Fremdsprachen außerhalb der Schule gelernt haben. Englisch ist die Sprache, die am meisten außerhalb der Schule gelernt wird.

Frage 6d: Die Sprachen, die ich bereits gelernt habe, beeinflussen mein Deutschlernen nicht

	1 Ganz einig	2 Teils einig	3 Teils uneinig	4 Ganz uneinig	5 Keine Antwort
n	10	12	9	17	8
%	18	21	16	30	14

Aus der Tabelle geht hervor, dass etwas weniger als die Hälfte der Probanden mit dieser Behauptung entweder ganz oder teilweise einverstanden ist (n=22). Nur zehn von den insgesamt 56 Probanden sind völlig überzeugt davon, dass die anderen Sprachen keinen Einfluss darauf haben, wie sie Deutsch lernen. Mehr als die Hälfte (n=26) ist teils oder ganz

uneinig. 8 Probanden haben zu dieser Frage keine Antwort abgegeben. Keine Kommentare finden sich bei 22 Probanden.

Weil die Resultate ungefähr gleich verteilt sind, ist es schwer zu beurteilen, welche Tendenzen unter den Jugendlichen bezüglich Auffassungen zu der Transfermöglichkeit zwischen den Sprachen verbreitet sind.

Zehn Probanden, die mit der Behauptung ganz oder teils einverstanden sind, geben dafür keine Begründung an (n=10). Die anderen von dieser Gruppe meinen dazu, dass Polnisch und Englisch sehr verschieden von Deutsch sind (n=2), oder dass Polnisch, das zu der slawischen Sprachfamilie gehört, nichts mit einer germanischen Sprache (Deutsch) gemeinsam hat (n=1). In zwei Kommentaren steht dagegen, dass es keine Faktoren oder keine anderen Sprachen gibt, die das Deutschlernen positiv oder negativ beeinflussen könnten (n=2). Zwei meinen also, dass Polnisch keine Bedeutung für das Deutschlernen hat (n=2).

Diejenigen (n=12), die die Behauptung teilweise teilen, meinen dazu, dass Polnisch keine Bedeutung für das Deutschlernen hat (n=2), dass es aber im Englischen Wörter gibt, die den deutschen Wörtern ähnlich sind. Dies gilt z.B. für Fachwörter in Chemie, die aus dem Englischen kommen (n=1) oder andere Vokabeln, welche im Englischen ähnlich sind (n=1). Die Ähnlichkeit im Wortschatz gibt einerseits (positiv) Assoziationen (n=1), führt aber andererseits (negativ) dazu, dass man Deutsch und Englisch mischt, besonders nach dem Englischunterricht (n=2).

Diejenigen, die ganz oder teilweise uneinig sind, meinen, dass Deutsch und Englisch ähnliche Sprachen sind (n=3), oder dass viele deutsche Wörter den englischen ähneln (n=2). In einigen Kommentaren ist die Rede von allgemeinen zwischensprachlichen Ähnlichkeiten, ohne dass spezifiziert wird, welche Sprachen hier gemeint sind (n= 6). In diesen Kommentaren kommt die Auffassung zum Ausdruck, dass intersprachliche Korrelationen – z.B. Namen für Monate – es für sie einfacher machen, Deutsch zu lernen (n=3). Für andere ist dasselbe Faktum aber wieder verwirrend: sie mischen das Vokabular und schaffen es nicht, zu memorieren (n=5).

Die Auswertung der Kommentare zum Verhältnis zwischen Polnisch und Deutsch ergab Folgendes: Im Polnischen gibt es ebenfalls dem deutschen Vokabular ähnliche Wörter (n=1). Manche ähnlich klingenden Wörter haben in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen (n=1). Dies kann dazu führen, dass man die Sprachen mischt und dadurch Fehler macht. Ein Proband meint, dass es immer die Gefahr gibt, dass man zwei Sprachen, die man simultan lernt, mischt (n=1). Die Muttersprache kann eine wichtige Rolle spielen, besonders ihre Grammatik (n=1). Man sucht nach den Ähnlichkeiten in der Grammatik und

erhofft sich dadurch ein besseres Verständnis. Das Lernen von neuen Sprachen verlangt viel ab, und deswegen ist es wichtig, dass man Talent und gute Voraussetzungen hat (n=1).

Nur ein Kommentar enthielt die Behauptung, dass Deutsch nichts mit anderen Sprachen zu tun hat (n=1).

Kommentar zu den Antworten auf Frage 6d

Die Antworten und Kommentare zu dieser Frage waren so verschieden, dass es schwierig ist, eine allgemeine Schlussfolgerung zu ziehen.

Frage 6e: Die Sprachen, die ich bereits gelernt habe, stören mein Deutschlernen

	1 Ganz einig	2 Teils einig	3 Teils uneinig	4 Ganz uneinig	5 Keine Antwort
n	8	12	7	25	5
%	14	21	12	45	9

Die Zahlen in dieser Tabelle deuten darauf hin, dass die meisten Probanden mit der Aussage entweder gar nicht oder teilweise nicht einverstanden sind. Sie lehnen also die Auffassung ab, dass die anderen Sprachen einen Störungseffekt aufs Deutschlernen ausüben würden. Oftmals (n=16) geben sie keine Kommentare dazu ab, oder sie bestätigen nur einfach die Verneinung (n=1). Die übrigen Lernenden aus der Gruppe der ganz oder teils Uneinigen (n=15) erklären ihre Uneinigkeit damit, dass die früheren Sprachkenntnisse und Fertigkeiten in den anderen Sprachen das Deutschlernen eher erleichtern und im Lernprozess behilflich sind (n=3): Sie würden geradezu eine positive Wirkung ausüben. Es gebe ja lexikalischen Ähnlichkeiten (z.B. die Monatsnamen), welche die Memorierung der Wörter leichter machen (n=2). Es kommt auch die Aussage vor, dass, je mehr Sprachen man beherrscht, es umso einfacher ist, diese Sprachen weiter zu entwickeln und neue Sprachen zu lernen (n=1). Von einem Probanden wird das Deutschlernen als eine allgemein einfache zu bewältigende Aktivität bezeichnet (n=1). Die drei anderen empfinden weder Störungseffekte noch irgendwelche anderen

Beeinflussungen der früheren Sprachen auf das Deutschlernen (n=3). Und in zwei Einzelkommentaren kommt die Überzeugung zum Ausdruck, dass die bisherigen Sprachen als separate Sprachen behandelt werden und deswegen auch nicht verwechselt werden können (n=2).

Die teils uneinigen Probanden begründen ihre Ansicht damit, dass es eine gewisse Verwechslungsgefahr mit Englisch-Vokabeln gibt (n=3), und dass dies als Störungsfaktor manchmal vorkommt.

In der Gruppe derjenigen, welche die Aussage befürworten (n=20), erscheinen dagegen folgende Argumente: Englisch und Deutsch sind leicht zu verwechseln, besonders im Hinblick auf das Vokabular (n=12). Für manche gilt dasselbe auch für andere Sprachen, welche in kleinerem oder größerem Grad miteinander verwechselt werden können; es gilt also nicht nur für Deutsch und Englisch (n=3). Die Gefahr einer Mischung des Vokabulars bemerkt eine Person in dem Fall, in dem man mehrere Sprachen kann – was im Gegensatz zu der Behauptung steht, dass man, je mehr Sprachen man bereits beherrscht, desto leichter neue Sprachen lernt (n=1). Ein Proband empfindet keine Mischung der Sprachen und meint dagegen, dass das Deutschlernen einfach schwierig ist (n=1). Eine andere Schwierigkeit, auf die hingewiesen wird, betreffen „Wörter, die es einem nicht erlauben, sich richtig auszudrücken“ (n=1); vielleicht geht es hier um phraseologische Ausdrücke.

Frage 6f: Die Sprachen, die ich bereits gelernt habe, helfen bei meinem Deutschlernen

	1 Ganz einig	2 Teils einig	3 Teils uneinig	4 Ganz uneinig	5 Keine Antwort
n	12	20	4	11	9
%	21	36	7	20	16

Wie die Tabelle zeigt, ist die Mehrheit der Probanden teilweise oder ganz einig mit der Behauptung (n=32), dass die früheren Sprachkenntnisse beim Deutschlernen helfen. In den Kommentaren liest man, dass die sprachliche Verwandtschaft, besonders zwischen Deutsch und Englisch (n=3), deren lexikalischen und grammatikalischen (n=1) Ähnlichkeiten und

sogar Überlappungen wie auch die Internationalismen, das Deutschlernen einfacher machen und besonders die Memorierung der Wörter erleichtern (n=13). Einige kommentieren auch die Wortähnlichkeiten und Wortableitungen, z.B. „Kartoffel“-„kartofle“, zwischen Deutsch und der Muttersprache Polnisch (n=2). Die Bemerkung, dass es umso einfacher ist, neue Sprachen zu lernen, je mehr man bereits Sprachen kann, wird von einem Probanden auch hier als Argument vorgebracht (n=1). Ein Kommentar konstatiert einen positiven Einfluss der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse auf die Aussprache im Deutschen (n=1).

Die Gegner der Behauptung (n=15) sehen keine Zusammenhänge oder Parallelen zwischen den früheren Sprachen und Deutsch (n=1). Sie meinen sogar, dass die früheren Sprachen keinen Einfluss auf Deutsch haben (n=1), außer vielleicht Englisch (n=1). Auf der anderen Seite sagen sie, dass – wenn es solche Zusammenhänge oder Parallelen tatsächlich gibt – die Gefahr der falschen Interpretation der Wörter oder deren unkorrekten Verwendung besteht, wenn gleiche oder auch nur ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen verschiedene Bedeutungen haben und in verschiedenen Kontexten gebraucht werden (n=2). Die übrigen neun Probanden geben keinen Kommentar ab (n=9) oder erklären, dass sie keine andere Sprachen lernen (n=1).

Kommentar zu den Antworten auf Fragen 6e-f

Auffallend ist die Tatsache, dass man keine eindeutigen Tendenzen erkennen kann in dem, wie die sprachlichen Kenntnisse und deren Einfluss aufs Deutschlernen von den polnischen Deutschlernenden beurteilt werden. Es scheint eine individuelle Sache zu sein. Manche Probanden haben den Bedarf, die Sprachen separat zu lernen. Andere, auch wenn sie auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufmerksam sind, können davon verwirrt werden. Es scheint also, dass die sprachlichen Verwandtschaften und die Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen von einigen Lernenden nicht als ein Stützfaktor, sondern als ein Störfaktor empfunden werden. Nur wenige von den Probanden sehen für sich einen Vorteil in Grammatikkenntnissen der Muttersprache, z.B. wenn sie nach den Ähnlichkeiten in der Grammatik suchen und sich dadurch ein besseres Verständnis für die grammatischen Herausforderungen beim Deutschlernen erhoffen.

Wenn man die Zahlen in den drei Tabellen miteinander vergleicht, nähert man sich der Antwort auf Forschungsfrage FF1 an, die ich in dieser Abhandlung gestellt habe:

Wie bewerten die polnischen L3-Lerner und die polnischen L3-Lehrer den Einfluss und die Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen (L1 = Muttersprache, L2 = die erste Fremdsprache) aufs Deutschlernen?

Die Meinungen der Lernenden sind also geteilt und umfassen alle Antwortmöglichkeiten; manche haben auch gar keine Meinung. Es gibt unter den Probanden einige, die davon überzeugt sind, dass es keinen Einfluss von den früheren Sprachen auf das Deutschlernen gibt, wie auch diejenigen, welche an den Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen nur zweifeln. Auf der anderen Seite beweisen die Zahlen, dass die Mehrheit der Untersuchten doch diese Einflüsse und Transfermöglichkeiten sieht. Aus der zweiten und der dritten Tabelle sieht man, dass die Menge derjenigen, die nicht glauben, dass sie von den früher gelernten Sprachen gestört werden, und die es sogar für behilflich erachten, die bereits erworbenen Sprachkenntnisse zu beachten, eindeutig größer ist (32 Probanden) als die Menge derjenigen, die das Letztere ablehnen (20 in der ersten Tabelle, 15 in der zweiten). Meine Hypothese FH1:

FH1: Die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden bedienen sich zu selten und zu wenig bewusst sprachlicher Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen aufs Deutschlernen.

muss daher mit Bezug auf die Lernenden abgelehnt werden.

Frage 7: Hast Du jemals Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Polnisch und Deutsch bemerkt?

Frage 8: Hast Du jemals Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Englisch und Deutsch bemerkt?

Frage 9: Hast Du jemals Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen anderen Sprachen (d.h. anderen als Polnisch und Englisch) und Deutsch bemerkt?

	Polnisch und Deutsch	Englisch und Deutsch	Andere Sprachen und Deutsch
Ja	25 (45%)	43 (77%)	1 (2%)
Nein	30 (54%)	10 (18%)	51 (91%)
Keine Antwort	1 (2%)	3 (5%)	4 (7%)

Von der Tabelle können wir Folgendes ablesen: Über die Hälfte der Probanden bemerkt keine sprachlichen Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen der Muttersprache (Polnisch) und Deutsch (n=30). Fast die ganze Gruppe der Probanden (n=51) sieht bei anderen Sprachen als Polnisch und Englisch keine Relationen (Ähnlichkeiten oder Unterschiede) zu Deutsch. Die meisten geben keine Begründung dafür an; einige (n=3) erklären die Tatsache damit, dass sie keine anderen Sprachen können. Eine Person, die zusätzlich zu Englisch und Deutsch noch Russisch außerhalb der Schule gelernt hat, weist auf die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Russisch (z.B. Monatsnamen) hin (n=1).

Auf der Gegenseite gibt es eine große Gruppe von Probanden (aber doch nicht die *ganze* Gruppe), welche die Frage zu Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch bejahen und mehrere lexikalische Beispiele bringen (n=43). Nur so viele wie zehn Probanden kreuzen Nein an (n = 10). Manche der Probanden machen darauf aufmerksam, dass es Wörter gibt, die zwar ähnlich klingen, aber verschiedene Bedeutungen haben oder in verschiedenen Kontexten in den beiden Sprachen Deutsch und Englisch verwendet werden (n=1). Es gibt auch einen Kommentar zu der Differenzierung zwischen der Schreib- und der Leseweise sowohl im Englischen als auch im Deutschen, was diese beiden Sprachen vom Polnischen unterscheidet (n=1). Zu einigen lexikalischen Ähnlichkeiten gehören folgende Englisch-Deutsch Wortpaare: blue-blau, can-kann, Poland-Polen, mother-Mutter, September-September (Monatsnamen), book-Buch, jounng-jung, computer-Computer, summer-Sommer, music-Music. In der Kategorie „Beugung“ sprechen einige über den obligatorischen Gebrauch von dem persönlichen Pronomen bei den Verben im Gegensatz zu Polnisch (n=4). Ziemlich viele unterstreichen mit Bezug auf das Deutsche und Englische den ähnlichen Satzaufbau und die ähnliche Satzgliederungsreihe (n=7) sowohl in den Aussage- (n=3) als auch in den Fragesätzen (Inversion) (n=1). Zur Aussprache gibt es schon weniger Kommentare. In einem steht, dass bei manchen Vokabeln die Aussprache fast identisch ist (n=1), und in einem

anderen kommt eine Person auf die Ähnlichkeiten bei Ländernamen (n=1). Ein Proband sagt sogar, dass er / sie Ähnlichkeiten und Unterschiede nur im Bereich der Aussprache bemerkt (n=1). Zwei andere können sich an keine konkreten Beispiele erinnern, aber sie bejahen die Tatsache der Korrelationen für den Ausspracheaspekt.

Die sprachtypologische Entfernung zwischen Polnisch und Deutsch ist größer als zwischen Deutsch und Englisch, was auch zum Ausdruck in den Kommentarfeldern kommt, u.a. mit der Bemerkung über die Zugehörigkeit der Sprachen zu verschiedenen Sprachfamilien (n=1), oder der Angabe einer kleineren Menge von Beispielen dazu, was man an Ähnlichkeiten zwischen Polnisch und Deutsch findet. Dazu gehören die Ähnlichkeiten in der Aussprache (n=2) und dem Wortschatzbereich, welche es trotz kleiner Unterschiede in der Schreib- oder Ausspracheweise zwischen den beiden gibt: *Kartoffeln-kartofle*, *Computer-komputer*, *Musik-muzyka*, *Kino-kino*, *Auto-auto*; dies betrifft auch die Bezeichnungen für die Schulfächer (n=15). Die Probanden sprechen mehrere Unterschiede zwischen Polnisch und Deutsch an, z.B. die Aussprache (n=2), verschiedenen Satzaufbau (n=6), die verschiedene Reihenfolge der Satzglieder, den verschiedenen Aufbau der Zahlwörter über zwanzig (n=1). Das Beugungssystem ist nach einem Probanden in den beiden Sprachen ganz verschieden (n=1); drei andere sprechen dagegen von den Ähnlichkeiten in diesem Bereich. In beiden Sprachen gibt es nämlich Kasus-, Person- und Tempuskategorien (n=4). Eine Person macht darauf aufmerksam, dass das Kasussystem im Polnischen mehr ausgebaut und kompliziert ist als auf Deutsch (n=1). Ein Proband unterstreicht die Tatsache, dass die deutschen Wörter normalerweise länger sind als auf Polnisch (n=1).

Kommentar zu den Antworten auf Fragen 7-9

Durch die konkreten Beispiele für sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Sprachen beweisen die Probanden ihre Sprachkenntnisse, und auch, dass sie sich dieser Kenntnisse bewusst sind. Es ist deutlich, dass den Probanden die Nähe zwischen den beiden germanischen Sprachen Deutsch und Englisch bewusst ist. Ebenso deutlich ist ihnen, dass für sie die unterschiedlichen Entfernungen zwischen der germanischen Sprache Deutsch und der germanischen Sprache Englisch auf der einen Seite und der germanischen Sprache Deutsch und der slawischen Sprache Polnisch auf der anderen Seite klar sind. Ihr Hauptfokus bezüglich Nähe und Entfernung liegt auf dem lexikalischen Bereich. Auf der anderen Seite sehen meine Probanden aber fast keine Transfermöglichkeiten zwischen anderen Sprachen als

Polnisch und Englisch auf das Deutschlernen. Die Erklärung liegt vermutlich darin, dass die polnischen Deutschlernenden relativ wenig Einblick in andere Fremdsprachen haben. Aber auch die meisten von denen, die außerhalb der Schule andere Fremdsprachen lernen, sprechen keine Einflüsse und Transfermöglichkeiten an.

Frage 10: Welche Sprache hilft Dir mehr beim Deutschlernen: die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache?

	1 Muttersprache	2 Fremdsprache	3 Keine der beiden	4 Keine Antwort	5 Weiß es nicht	6 Muttersprache und Fremdsprache
n	6	25	15	5	2	3
%	11	45	27	9	4	5

Aus der Tabelle kann man ablesen, dass es für ungefähr 50 % der untersuchten Lernenden die Fremdsprache ist, durch welche sie besseres Deutschlernen erhoffen. Für die meisten ist das Englisch, aber auch Tschechisch wird erwähnt (n=1). Der Grund dafür ist für die meisten (n=6), dass sie eine Sprachverwandtschaft – ähnliche Wörter (n=9) oder grammatische Ähnlichkeiten (n=1) – annehmen.

Einige bewerten Polnisch als das beste Hilfsmittel beim Deutscherwerb oder aber beides – sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache(n). Das erklärt einer der Probanden mit der Möglichkeit des Übersetzens in die Muttersprache (n=1), was die Memorierung des Vokabulars erleichtert, oder damit, dass manche Vokabeln in Polnisch und Deutsch ähnlich sind (n=1), oder sogar damit, dass beiden Sprachen sich ähnlich sind (n=1). In einem anderen Kommentar steht, dass man die Muttersprache am besten kann und der Wortschatz dort am reichsten ist (n=1). Einer meint, dass jede Sprache ein gutes Instrument für das Deutschlernen und das Lernen von weiteren anderen Sprachen ist (n=1).

Eine ziemlich große Gruppe findet, dass keine der Sprachen Polnisch und Englisch das Deutschlernen erleichtert (n=15). Deutsch ähnelt weder dem Polnischen noch dem Englischen (n=1), also keine von den beiden Sprachen hilft. Auch keine anderen Sprachen können beim Deutschlernen behilflich sein (n=1). Nach der Meinung eines Probanden muss man die

Sprache – Deutsch – zuerst kennenlernen und erst dann mit den anderen Sprachen vergleichen; vielleicht kann das Vorteile für das Vokabel- und Beugungslernen bringen (n=1). Weil Deutsch so eine komplizierte Sprache ist, kann ich es nicht mit Hilfe der anderen Sprachen lernen, sagt einer der Probanden (n=1). Englisch kann sogar beim Deutschlernen stören (n=1), oder die Sprachen können verwechselt werden (n=1).

Kommentar zu den Antworten auf Frage 10

Die hohe Anzahl der Probanden, die eher die Fremdsprache als die Muttersprache zum besseren Deutschlernen geeignet finden, interpretiere ich als Zeichen dafür, dass die kleinere Entfernung der beiden Sprachen Deutsch und Englisch und zahlreiche Ähnlichkeiten in diesen Sprachen als entscheidend für die Transfermöglichkeiten angesehen werden. Gleichzeitig finde ich es bemerkenswert, dass so viele (n=15) sagen, dass sie Deutsch unabhängig von anderen Sprachen lernen. Auf jeden Fall denken sie nicht daran, Kenntnisse von anderen Sprachen bewusst dafür zu verwenden.

Frage 11: Kennst Du Methoden fürs Englischlernen, welche Du auch für das Deutschlernen anwenden kannst?

	1 Ja	2 Nein	3 Keine Antwort	4 Weiß es nicht
n	13	42	1	0
%	23	75	2	0

Die Resultate hier sind ziemlich eindeutig: Von insgesamt 56 kennen 42 Probanden keine Methoden fürs Englischlernen, von welchen sie meinen würden, dass sie auf das Deutschlernen überführbar wären. Einige der Begründungen drehen sich darum, dass man verschiedene Sprachen (Englisch und Deutsch sind zwei verschiedene Sprachen: n=1) unterschiedlich lernt und deswegen meint, dass die Methoden nicht zwischensprachlich überführbar sind.

Die anderen 13, die ein Ja ankreuzten, kommen mit mehreren Beispielen, von denen die Methode der regelmäßigen Vokabel-Wiederholung/-Memorierung am häufigsten vorkommt. Diese Methode wird auf unterschiedliche Art und Weise realisiert. Eine der Varianten sind *memory cards*, mit deutschen Vokabeln auf der einen Kartenseite und einer polnischen Übersetzung auf der anderen Kartenseite. Eine Differenzierung betrifft hier die Verwendung von Karten, „fiszki“ genannten Zettelchen, mit ganzen Ausdrücken (n=3). Eine Alternative zu den fertig übersetzten deutschen Vokabeln ist die Strategie, deutsche Vokabeln selbst zu übersetzen (n=1). In diesem Zusammenhang sprechen einige von der aktiven Verwendung des Wörterbuchs (n=2), mit dessen Hilfe sie sich die Vokabeln einprägen und später weiter auswendig zu lernen versuchen.

Einer der Probanden spricht von der Verwendung eines Aufnahmeapparates, womit man Vokabeln aufnimmt und sie später nach dem Bedarf abhören kann (n=1). Es ist gleichzeitig eine gute Methode, um die deutsche Aussprache zu üben. Eine andere erwähnte auditive Strategie ist das Anhören von deutschsprachigen Liedern (n=2) und das Gucken von deutschem Fernsehen (n=1).

Von einigen (n=4) Probanden werden auch schriftliche Aktivitäten vorgeschlagen. Darunter wird die Methode erwähnt, dass man Vokabeln mehrmals auf kleine Zettelchen schreibt und durch dieses Schreiben ihre Rechtschreibung memoriert (n=1). Gleichzeitig wird diese Aktivität als eine gute Methode für das Lernen einer Fremdsprache allgemein angesehen. Es sind also mehrere der Probanden davon überzeugt, dass das Vokabellernen keine Einzelaktivität sein kann, sondern nach einer regelmäßigen Wiederholung verlangt (n=8), vorzüglich in kleineren Mengen (n=1).

Andere schlagen die Verwendung von farbigen Markierungen vor, was das Optische verstärkt und dadurch die Memorierung erleichtert (n=2). Lesen, viel Lesen von deutschen Texten wird auch als eine der Aktivitäten vorgeschlagen (n=2).

Kommentar zu den Antworten auf Frage 11

Mit der Frage über die Sprachlernstrategien im Englischen und deren Überführbarkeit in das Deutschlernen komme ich der Beantwortung meiner Hypothese FH2 näher:

Die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden bedienen sich im Deutschlernen und im Deutschunterricht zu selten, zu wenig und zu wenig bewusst der früheren oder vor kurzem kennengelernten Sprachlernstrategien.

Die Resultate, die ich hier gesammelt habe, bestätigen meiner Meinung nach diese Hypothese. Die überwiegende Zahl der Probanden widerspricht nämlich in den meisten Fällen der Auffassung, dass die Kenntnis von Sprachlernstrategien im Englischen relevant und deren Verwendung beim Deutschlernen nützlich ist. Auf der anderen Seite gibt es einige Probanden, welche die Tatsache der Bekanntschaft und Verwendung der Sprachlernstrategien (im Englischen) bestätigen und dazu sogar noch zahlreiche Beispiele beibringen.

Frage 12: Wie oft spricht Ihr im Deutschunterricht über Lernstrategien, die man für das Deutschlernen anwenden kann?

	1 Jede Deutschstunde	2 Einmal in der Woche	3 Einmal im Monat	4 Nie	5 Keine Antwort	6 Weiß es nicht	7 Manchmal
n	8	6	15	25	0	1	1
%	14	11	27	45	0	2	2

Wie die Zahlen der Tabelle zeigen, ist die Rezeption des Unterrichts über Sprachlernmethoden in der gesamten Gruppe meiner Probanden ungefähr gleichgeteilt. So viel wie 25 untersuchte Lernende antworten, dass sie nie im Deutschunterricht über die Sprachlernstrategien sprechen. Die meisten von denen sind Lernende der Schulen 2 und 3. Aber auch dort findet man Gegenantworten. In Schule 3 antworten einige, dass sie einmal im Monat einen sprachlernmethodischen Unterricht, d.h. Unterricht über Sprachlernmethoden im Deutschunterricht, erfahren. In Schule 2 antworten dazu noch drei Probanden, dass sie diese Form des Deutschunterrichts in jeder Deutschstunde erleben.

In Schule 1 sind dagegen die meisten Antworten positiv, aber in Bezug auf die Häufigkeit eines sprachlernmethodischen Unterrichts differenziert, und alle der Möglichkeiten sind angekreuzt worden. Für zwei von 18 Probanden hat es in ihrer Klasse nie einen sprachlernmethodischen Unterricht gegeben.

Frage 13: Wie oft spricht Ihr im Deutschunterricht über Lernstrategien, die Ihr bereits beim Englischlernen anwendet?

	1 Jede Deutschstunde	2 Einmal in der Woche	3 Einmal im Monat	4 Nie	5 Keine Antwort	6 Weiß es nicht	7 Manchmal
n	2	2	7	43	1	1	0
%	4	4	13	77	2	2	0

Wie aus der Tabelle ersichtlich, antwortet die große Mehrheit (n=43), dass im Deutschunterricht niemals darüber reflektiert wird, ob früher erworbene Sprachlernstrategien im Englischen auch beim Deutschlernen nützlich sein können. Einigkeit darüber besteht in den Schulen 2 und 3.

In Schule 1 ist ungefähr die Hälfte der Probanden derselben Ansicht, also dass so ein Unterricht nie vorkommt. Der Rest der untersuchten Gruppe antwortet in den meisten Fällen, dass sie den oben genannten Inhalt im Deutschunterricht nur einmal im Monat erfahren, und Einzelstimmen votieren für „einmal in der Woche“ und „jede Deutschstunde“.

Kommentar zu den Antworten auf Fragen 12-13

In meiner Interpretation der Resultate zu den Fragen 12 und 13 kann ich die zweite Forschungshypothese in Bezug auf die Lernenden bestätigen. Meines Erachtens bedienen sich die polnischen Lernenden im Deutschlernen und im Deutschunterricht zu selten und zu wenig bewusst der früheren oder vor kurzem kennengelernten Sprachlernstrategien. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass sie entweder mangelhafte oder nicht richtig implementierte Kenntnisse darüber haben und nie oder selten sprachlernmethodische Inhalte im Deutschunterricht besprechen. Fast die Hälfte der Probanden erfährt nie einen Deutschunterricht, in dem man sich auf den sprachlernmethodischen Inhalt konzentriert. Noch radikaler sieht es aus, wenn man die Zahlen der Tabelle zu Frage 13 analysiert: „Nie“ ist dort die häufigste Antwort. Die Datenanalyse ergibt ferner, dass es Unterschiede zwischen den Schulen gibt, wenn es darum geht, ob (und in welchem Grad) man auf die Sprachlernmethodik fokussiert. Während die meisten Resultate aus den Schulen 2 und 3 die

negativen Wertungen abbilden, so sind in Schule 1 50% der Probanden der Ansicht, dass man Sprachlernstrategien im Deutschunterricht bespricht.

Fragen 14, 15, 16: Ist es beim Deutschlernen hilfreich, auf die Unterschiede zwischen ... und Deutsch zu achten?

	14 Englisch und Deutsch	15 Polnisch und Deutsch	16 Andere Sprachen und Deutsch
Ja	31 (55%)	31 (55%)	13 (23%)
Nein	23 (41%)	25 (45%)	29 (52%)
Keine Antwort	1 (2%)	0	6 (11%)
Weiß es nicht	1 (2%)	0	4 (7%)
Lerne keine anderen	0	0	2 (4%)
Sowohl Ja als auch Nein	0	0	2 (4%)

Wie die Tabelle zeigt, ist die Mehrheit der Probanden der Ansicht, dass das Vergleichen der Sprachen Polnisch und Deutsch (n=31) oder Englisch und Deutsch (n=31) eine positive Wirkung auf das Deutschlernen ausüben würde. Andererseits meinen mehr als 40% auch das Gegenteil, nämlich, dass solche Vergleiche nicht nützlich wären. Daraus schließe ich, dass es sich um individuelle Faktoren handelt.

Für die positive Wirkung der intersprachlichen Vergleiche bringen die Probanden folgende Argumente vor:

1. Es gibt intersprachliche Ähnlichkeiten; der Hinweis auf diese Ähnlichkeiten erleichtert das Deutschlernen dadurch, dass die Assoziationen die einfachere Memorierung des Vokabulars verstärken und schneller machen.
2. Es gibt intersprachliche Unterschiede, deren Bewusstmachung und Bearbeitung das Lernen des Deutschen erleichtern.

3. Diejenige Sprache (Polnisch, Englisch), welche man besser als Deutsch beherrscht, kann ein guter Ausgangspunkt für das Lernen des Deutschen sein, sowohl in der Unterrichtsstunde als auch bei der individuellen Arbeit.

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Englisch und Deutsch werden im Detail folgende Faktoren positiv kommentiert: Wort- und Ausdrucksassoziationen (n=6); sprachliche Ähnlichkeiten / Verwandtschaften (n=3); eine generelle Erleichterung beim Lernen und Memorieren durch Ähnlichkeiten in Orthographie und Wortbedeutungen (n=14). Von intersprachlichen Vergleichen erwartet man sich, dass man die Sprachen nicht miteinander mischt (n=1). Es ist weiters behilflich, die intersprachlichen Unterschiede explizit zu bearbeiten, um sich dann leichter an sie zu erinnern und damit Fehler zu vermeiden (n=3). Die bereits beherrschte Sprache, die man bereits länger und besser gelernt hat, ist beim Lernen einer neuen Sprache behilflich (n=3).

Diejenigen, welchen Englisch-Deutsch Vergleichen negativ gegenüberstehen, sagen dagegen: Es besteht die Gefahr der sprachlichen Mischung (n=5); Englisch und Deutsch sind verschiedene Sprachen (n=1); es ist unwichtig und ungewohnt, Sprachen zu vergleichen (n=2); andere Sprachen sind beim Deutschlernen generell nicht behilflich (n=1); es obliegt der persönlichen Verantwortung, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch zu bemerken (n=1). Ein Proband, meint, er / sie wisse es nicht (n=1), zwölf geben dazu keinen Kommentar ab (n=12).

In Bezug auf Vergleichen zwischen Polnisch und Deutsch meinen die „Gegner“: Es besteht die Gefahr der sprachlichen Mischung (n=1); man würde nichts mehr verstehen – man muss entweder die eine oder die andere Sprache lernen (n=1); Polnisch und Deutsch sind verschiedene Sprachen (n=2); man sieht keine Ähnlichkeiten zwischen Polnisch und Deutsch (n=2); es gibt wenig Ähnlichkeiten, und die Unterschiede sind unwesentlich (n=2); man braucht die Ähnlichkeiten nicht zu beachten – „Polnisch kann ich gut, und ich empfinde es als eine viel mehr komplizierte Sprache als die anderen Sprachen“ (n=1); die Vergleiche sind unwichtig und ungebräuchlich (n=2); es obliegt der persönlichen Verantwortung, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Polnisch und Deutsch zu bemerken (n=1); dreizehn geben keinen Kommentar ab (n=13).

Die „Befürworter“ bringen Wort- und Ausdrucksassoziationen ins Spiel (n=4); es gebe sprachliche Ähnlichkeiten zwischen Polnisch und Deutsch, und diese kann man durch die Vergleiche besser memorieren (n=2); gleichzeitig bekommt man ein besseres Verständnis dafür, wie die beiden Sprachen konstruiert sind (n=1); die Vergleiche ergeben generelle Erleichterungen beim Lernen und Memorieren (n=18); sie erleichtern auch Übersetzungsverfahren (n=1); das Beherrschen der früheren Sprache(n), die Muttersprache inkludiert, welche man bereits länger und besser gelernt hat, ist beim Lernen einer neuen Sprache behilflich (n=2); man vergleicht immer das ganze neue Wissen mit der Muttersprache (n=1).

In der Kategorie der zwischensprachlichen Vergleiche bei anderen Sprachen (außer Polnisch und Englisch) sind die Resultate umgekehrt: die Mehrheit (n=29) sieht keinen Bedarf, die anderen Sprachen mit Deutsch zu vergleichen. Die häufigste Begründung dafür ist die Tatsache, dass die Probanden keine oder nur unzureichende Kenntnisse in den anderen Sprachen haben oder es für nicht notwendig halten, mit anderen Sprachen zu vergleichen (n=15). Außerdem sehen auch viele der Probanden die Gefahr der zwischensprachlichen Verwechslungen (n=4). Diese Kategorie umfasst auch einige, die entweder keine Antwort abgeben (n=6) oder sich der Antwort unsicher oder unentschieden sind (n=4). Auf der anderen Seite gibt es bei acht Probanden Kommentare, welche für die zwischensprachlichen Vergleiche mit anderen Sprachen damit argumentieren, dass dies beim Memorieren und Lernen helfen würde und ein generelles Verstehen für Deutsch und andere Sprachen (in Bezug auf Wortschatz und Grammatik) stärken würde (n=8). Diejenigen die ein Ja / Nein angeben, behaupten, dass ein Nutzaspekt davon, Deutsch mit anderen Sprachen (außer Polnisch und Englisch) zu vergleichen, von jedem Lernenden selbst abhängig ist oder davon, dass man die anderen Sprachen gut genug beherrscht.

Kommentar zu den Antworten auf Fragen 14-16

Auch aus den Antworten zu diesen Fragen kann man m.E. keine anderen Schlussfolgerungen ziehen, als dass die Bewertung der Transfermöglichkeiten von früheren Sprachkenntnissen (L1 = Muttersprache, L2 = die erste Fremdsprache) auf das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache (L3) durch die Lernenden vor allem von individuellen Anliegen und Faktoren bestimmt ist. Einerseits meint die Mehrheit der Probanden, dass das Vergleichen der Sprachen

Polnisch und Deutsch oder Englisch und Deutsch eine positive Wirkung auf das Deutschlernen ausüben würde. Andererseits behauptet mehr als 40% auch das Gegenteil, nämlich, dass solche Vergleiche nicht nützlich wären. Sowohl die einen als auch die anderen unterstützen ihre Überzeugungen mit oft ähnlichen Argumenten. Hinweise auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den Sprachen sind für die einen verwirrend und für die anderen hilfreich. Die Transfermöglichkeiten werden von den einen als Störfaktor, und von den anderen als Stützfaktor empfunden. Manche Probanden haben den Bedarf, die Sprachen separat zu lernen und Englisch und Polnisch im Deutschunterricht nicht anzuwenden. Andere wünschen sich noch mehr Vergleiche zwischen Deutsch auf der einen und Englisch oder Polnisch auf der anderen Seite. Nach der Meinung von mehreren Probanden ergeben die zwischensprachlichen Vergleiche generell Erleichterungen beim Lernen und Memorieren.

Bezüglich zwischensprachlicher Vergleiche mit anderen Sprachen als Polnisch und Englisch sind die Tendenzen eindeutig: Die Mehrheit sieht überhaupt keinen Bedarf, die anderen Sprachen mit Deutsch zu vergleichen, oft weil sie unzureichende Kenntnisse in den anderen Sprachen haben oder weil sie es nicht für notwendig halten, mit anderen Sprachen zu vergleichen.

Zusammenfassung

Die Bewertung des Einflusses und der Transfermöglichkeiten bereits bestehender Fremdsprachenkenntnisse auf das Deutschlernen fiel bei den Probanden sehr unterschiedlich aus und umfasste alle Antwortmöglichkeiten. Das Bewusstsein um die Transfermöglichkeiten war tatsächlich vorhanden. Bezüglich der Gründe für die unterschiedliche Verteilung und Bewertung dieses Bewusstseins fand ich aber keine eindeutigen Tendenzen, weder mit Bezug auf Geschlecht, Schulzugehörigkeit noch andere Faktoren. Während die sprachliche Verwandtschaft und die Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen für einige Lernende Stützfaktoren darstellten, haben andere sie wieder als Hindernisse empfunden und das Bedürfnis geäußert, die Sprachen separat lernen zu müssen. Die überwiegend hohe Anzahl der Probanden fand, dass zwischen Englisch und Deutsch mehr „Transferbrücken“ und „Wiedererkennungstransfer“-Elemente existieren als zwischen ihrer Muttersprache Polnisch und Deutsch. Als Transferbereiche wurden lexikalische und grammatikalische Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch genannt, welche besonders die Memorierung der Wörter und Assoziationskonstruktionen in der Beugung oder Satzgliederstellung erleichtern (positiver

Transfer). Auf der anderen Seite wurden unterschiedliche Schreib- und Aussprachemuster als auch die potentiell verschiedenen Bedeutungen von ähnlichen Wörtern als Ursache für eine Mischung der beiden Sprachen und damit inkorrekte Verwendung im Deutschen erwähnt (negativer Transfer). Als lernförderlich betrachteten einige Lernende die Rolle der Muttersprache bei metasprachlichen Erklärungen von grammatischen Phänomenen im Deutschen oder bei Übersetzungsverfahren ins Polnische.

Von insgesamt 56 Probandinnen kannten 42 keine Methoden fürs Englischlernen, welche sie als auf das Deutschlernen überführbar erachteten. Diejenigen, die aber ein Ja ankreuzten, bedienten sich am häufigsten der Strategie der regelmäßigen Vokabelwiederholung und – memorierung durch Verwendung von *memory cards* („fiszki“). Fast die Hälfte der Probandinnen meinte, dass sie nie oder nur selten einen Deutschunterricht hatten, in dem man sich auf den sprachlernmethodischen Inhalt konzentrierte. Hier gab es einige Unterschiede zwischen den Schulen. Während die meisten Resultate in den Schulen 2 und 3 negative Wertungen abbildeten, so waren in Schule 1 50% der Probanden der Ansicht, dass man Sprachlernstrategien im Deutschunterricht besprach – in Bezug auf die Häufigkeit eines sprachlernmethodischen Unterrichts gab es aber wieder große Unterschiede.

TEIL IV: ANALYSE DER INTERVIEWS MIT DEN LERNENDEN

Dieser Teil enthält die Analyse der wichtigsten Antworten auf die Fragen 6-16 aus den Interviews, welche ich mit den Lernenden geführt habe. In Schule 1 habe ich zwei Lernende individuell interviewt; in den anderen zwei Schulen habe ich Gruppeninterviews geführt: in Schule 2 mit sechs und in Schule 3 mit drei Teilnehmenden. Die Antworten auf die Fragen 1-5 wurden bereits in Teil II, Kapitel 3.2.1, integriert.

Auf die einleitende Wiedergabe der Fragestellung folgt zuerst jeweils eine Tabelle, welche die wichtigsten Resultate summarisch zusammenfasst. In der Tabelle wird jede Bestätigung / Verneinung der in der Frage liegenden Behauptung separat verzeichnet. In diesem Zusammenhang möchte ich auf ein Faktum hinweisen, das eventuell Verwirrung stiften kann: Die Summe der Antworten ist in manchen Tabellen größer als die Summe der Probanden (siehe z.B. die Tabelle zu Frage 7). Dies rührt daher, dass manche gegebenen Antworten nicht eindeutig eingeordnet werden können, oder eben ein und dieselbe Person zwei alternative Antworten gegeben hat. So kann es z.B. sein, dass die Antwort der Person sowohl zu „etwas einig“ als auch zu „etwas uneinig“ gehört.

Auf die Tabelle folgt jeweils eine Analyse der gegebenen Antworten mit Zitaten aus den Interviews. Diese Zitate werden auf Deutsch wiedergegeben; die Übersetzung aus dem Polnischen habe ich selbst vorgenommen. Manchmal werden auch ganze Ausschnitte des Gesprächs mit mir wiedergegeben; meine eigenen Repliken sind mit „[KD]“ markiert. Die teilnehmenden Lernenden habe ich bereits in Kapitel 3.2.1 vorgestellt. Sie sind, so wie auch die Lehrenden, durch die Verwendung von Vornamen als Pseudonymen anonymisiert. Wegen der schlechten Qualität der Interviewaufnahme verwende ich in der Analyse des Interviews mit Radek, Piotr und Marian (Lernende bei Ula) keine Zitate, sondern paraphasiere nur.

Frage 6: Was meinst du zu der folgenden Behauptung: Je mehr Sprachen man kann, desto leichter lernt man weitere neue Sprachen?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Einig	2	1		3	6
Uneinig		2	3		5

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Krystyna und Jarek sind derselben Meinung: Sie teilen diese Behauptung. Beide sehen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch sowohl im Wortschatz als auch im Satzbau, was dann die Memorierung (im Deutschen) erleichtert. Sie meinen also, dass es leichter ist, Deutsch zu lernen, wenn man bereits Englisch kann. Krystyna meint:

Ja, weil sich manche Sachen wiederholen, z.B. vom Englischen, im Deutschen, so dass es einfacher ist sich daran zu erinnern.

Jarek:

Ja, ich habe Englisch gelernt und später die Vokabeln im Deutsch und auch die Sätze sind ähnlich und man kann sich leichter daran erinnern.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek und Bartek verneinen dagegen die Behauptung. Als Begründung sagt Tomek Folgendes:

Ich verwechsle schrecklich die Wörter, und wenn ich manchmal eine Kontrollarbeit in Englisch schreibe, so verwechsle ich und schreibe auf Deutsch (...) besonders zwischen Deutsch und Englisch.

Und Bartek fügt hinzu:

Und auch mit dem Polnischen, weil diese (Sprachen) ziemlich ähnlich sind.

Franek ist dagegen mit der Aussage einig und meint dass (Fremd-)Sprachenkenntnisse eine positive Wirkung auf das weitere Fremdsprachenlernen ausüben (siehe Frage 7).

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Auch Pola, Barbara und Dominika verneinen die Behauptung. Das begründen sie damit, dass sich die Sprachen miteinander mischen. Dominika:

Nein, weil sich alles miteinander mischt, und es ist zu viel Stoff zum Lernen, und alles wird einfach zusammengemischt.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Alle drei, Radek, Piotr und Marian, halten die Behauptung, welche in Frage 6 enthalten ist, für wahr oder teilweise wahr.

Frage 7: Was meinst Du zu den folgenden Behauptungen: a. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse haben keinen Einfluss darauf, wie man Deutsch lernt b. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse behindern einen im Deutschlernen c. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse helfen einem darin, Deutsch zu lernen?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Einig	2	3	1	3	10
Uneinig	1	2	3	3	9

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Krystyna sieht einen positiven Einfluss bereits bestehender weiterer Sprachkenntnisse aufs Deutschlernen; sie bringt aber keine ergänzenden Überlegungen dazu. Jarek dagegen meint Folgendes:

Also, manche [Sprachkenntnisse] helfen, aber wenn es um Deutsch und Englisch geht, dann kriegt man manchmal die Wörter durcheinander (...) aber wenn man schon etwas im Englischen kann und dann später Deutsch lernt, dann erinnert man sich besser daran und man kann es.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek und Bartek sehen sowohl positive als auch negative Aspekte des Einflusses von zusätzlichen Sprachkenntnissen auf das Deutschlernen. Ohne weitere vertiefende Erklärungen zu geben, sagt Tomek:

Negative und manchmal positive, es hängt davon ab, was wir gerade lernen.

Franek vertritt die Behauptung, dass weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse eine positive Wirkung / Beeinflussung auf das Fremdsprachenlernen ausüben und einem damit helfen, Deutsch zu lernen.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Pola vertritt die Meinung, dass weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse einen im Deutschlernen behindern, aus dem oben schon genannten Grund der Sprachenmischung. Barbara und Dominika dagegen sehen für das Deutschlernen sowohl Vor- als auch Nachteile der Beeinflussung durch weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse. Einerseits ist die Sprachenmischung nicht zu vermeiden, aber auf der anderen Seite erleichtern die Analogien zwischen den Sprachen das Fremdsprachenlernen. Barbara:

Ich weiß es eigentlich nicht, also es ist zur Hälfte so und zur Hälfte so. Es stört, die Sprachen mischen sich miteinander, aber auf der anderen Seite gibt es ähnliche Wörter, die man leichter lernt, weil man sie auf Englisch und auf Polnisch kennt und sie fast gleich sind.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Auch hier sind Radek, Piotr und Marian wieder derselben Auffassung, nämlich dass weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse das Deutschlernen beeinflussen. Auf der einen Seite handelt es sich um eine negative Beeinflussung, wenn sich Sprachen miteinander mischen (z.B. Deutsch und Englisch), hauptsächlich bei der Aussprache. Auf der anderen Seite sehen meine Probanden die Vorteile und eine positive Beeinflussung der weiteren Fremdsprachenkenntnisse aufs Deutschlernen in dem, dass lexikalische und morphologische Ähnlichkeiten einem wieder darin helfen können, Deutsch zu lernen.

Frage 8: Siehst du manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Polnisch und Deutsch?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Ja	2	3	3	2	10
Nein	1			1	2

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Krystyna äußert sich so dazu:

Ja (...) manchmal gibt es große Unterschiede, und manchmal ist es ähnlich.

Für Jarek gibt es dagegen überhaupt keine Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen. Weder Krystyna noch Jarek konnten Beispiele geben.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Alle drei Lernenden, Tomek, Bartek und Franek, lachen, wenn sie das Beispiel der Vokabel „Kartoffeln“ bringen, durch welches sie anschaulich machen wollen, dass die meisten Korrelationen zwischen Polnisch und Deutsch ihrer Meinung nach auf der Ebene des Wortschatzes zu finden sind.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Dazu antworten Pola, Barbara und Dominika, dass sie tatsächlich manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Polnisch und Deutsch sehen. Aber sie schaffen es nicht, konkrete Beispiele zu nennen.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Radek meint, dass die meisten Korrelationen zwischen Polnisch und Deutsch auf der Ebene des Wortschatzes zu finden sind (Internationalismen); Piotr bringt dagegen das Beispiel des Kasussystems in den beiden Sprachen. Marian sieht keine Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Polnisch.

Frage 9: Siehst du manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen Englisch und Deutsch?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Ja	2	3	3	3	11
Nein					

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Beide sind sich in dem Punkt einig, dass auf der Ebene des Wortschatzes die wichtigsten Ähnlichkeiten zu merken sind:

Bei den Namen von den Schulfächern, „Biologie“ ist ähnlich, man liest nur anders, aber die Schreibweise ist dieselbe.

Jarek kommt noch mit Bemerkungen zur grammatischen Ebene:

Bei den Ländern, die Staatsnamen (...) In der Grammatik muss die Person zuerst stehen, dann das Verb, so ähnlich wie im Deutschen, erst dann die anderen Sachen [Satzteile].

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek, Bartek und Franek finden zwischen Polnisch und Deutsch keine weiteren gemeinsamen Verbindungspunkte, aber zwischen Englisch und Deutsch glauben sie oft Ähnlichkeiten zwischen den Satzstrukturen und dem Wortschatz zu sehen. Tomek:

Mit (Polnisch) vielleicht nicht so sehr, aber zwischen Englisch und Deutsch ja.

Franek ergänzt:

Das sind schon mehr ähnliche Sprachen.

Bartek:

Der Satzbau.

Tomek:

Der Satzbau ist identisch, die Wörter sind sehr ähnlich. (...) Das ist ganz einfach, so sehr vergleichbar (...) ja, die Reihenfolge der Wörter im Satz.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Pola, Barbara und Dominika meinen, dass auf der Ebene des Wortschatzes die wichtigsten Ähnlichkeiten zu bemerken sind. Pola:

Also ja, manche Wörter sind auf Englisch und auf Deutsch eigentlich gleich, z.B. „Interview“, oder „Tanz“ ist auch sehr ähnlich, weil man nur anders schreibt und ausspricht, sie sind ähnlich.

Und Dominika fügt dazu:

In manchen (Wörter) gibt es nur einen Unterschied von einem Buchstaben.

Oder wie Barbara bemerkt:

Oder die Endungen (sind verschieden).

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Alle drei finden die lexikalischen Ähnlichkeiten am deutlichsten. Dazu meinen sie, dass dies am meisten die Substantive betrifft, aber auch das Verb „sein“ auf Deutsch und Englisch. Das Letzte kann leicht verwechselt werden („ist“ vs. „is“), meint Radek. Trotzdem werden die Ähnlichkeiten und Analogien zwischen Deutsch und Englisch im Allgemeinen als groß und behilflich eingeschätzt.

Frage 10: Siehst du manchmal Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) zwischen anderen Sprachen (d.h. anderen als Polnisch und Englisch) und Deutsch?

Die Befragung der Probanden hat zu diesem Thema nichts von Bedeutung ergeben; dies vor allem deswegen, weil die Probanden nicht fühlen, dass sie die anderen Sprachen, mit denen

sie in Kontakt gekommen sind, genügend kennen. Ich gebe die Inhalte der Antworten der Lernenden von Schule 2 und Schule 3 wieder.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Franek (Schule 2, Lernender von Ania) hat Chinesisch gelernt, meint aber, dass es dort überhaupt keine Grammatik gebe, und dass er deswegen überhaupt keine Ähnlichkeiten zu Deutsch sehen kann.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Barbara und Dominika (Schule 2, Lernende von Ania) haben Französisch gelernt, meinen aber beide, dass sie es so schlecht können, dass sie zu dieser Frage gar nichts zu sagen haben.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Radek hat Russisch gelernt, meint aber, auf keine Ähnlichkeiten zu Deutsch aufmerksam zu sein. Piotr erinnert sich daran, dass er einmal in den Sommerferien Italienisch gelernt hat, meint aber, es nicht mehr gut zu können, und deswegen könne er auch keine Ähnlichkeiten sehen.

Frage 11: Welche der beiden, die Muttersprache oder eine Fremdsprache, sind Deiner Auffassung nach beim Deutschlernen am meisten behilflich?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Muttersprache			1		1
Fremdsprache	2	3	3	3	11

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Auch zu diesem Punkt sind sich Krystyna und Jarek ganz einig und sehen Englisch als diejenige Sprache an, welche beim Deutschlernen am meisten behilflich sein kann. Jarek wiederholt hier die Bedeutung des Vokabulars, und die Ähnlichkeit vieler Wörter im Englischen und Deutschen.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Auch Tomek, Bartek und Franek sehen Englisch als diejenige Sprache an, welche am meisten beim Deutschlernen behilflich sein kann. Franek sagt:

Am meisten Englisch vielleicht.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Dominika und Barbara sehen deutlicher die Bedeutung vom Englischen beim Deutschlernen. Im Prinzip ist Pola mit Dominika und Barbara einig, aber sie fügt Folgendes hinzu:

Also nicht dass ich eine andere Meinung habe, aber es ist beides möglich, es hängt vom Wort ab, weil es praktisch in der einen und der zweiten (Sprache) ähnlich sein kann.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Englisch ist nach der Anschauung aller drei Probanden diejenige Sprache, welche beim Deutschlernen am meisten behilflich ist. Radek präzisiert seine Äußerung dadurch, dass er auf Analogien im Wortschatz und in der Grammatik hinweist.

Frage 12: Kennst Du irgendwelche Methoden des Englischlernens, welche Du im Deutschlernen anwenden kannst?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Ja	1	2	3	1	7
Nein	1			2	3

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Jarek kennt und gebraucht keine Methoden. Das einzige was er macht ist, im Unterricht der Lehrerin gut zuhören, zu memorieren und so zu lernen:

Ich verwende keine Methoden, ich erinnere mich daran und es kommt von alleine (...)
Also, wenn die Frau Lehrerin spricht, dann behalte ich das in Erinnerung.

Krystyna dagegen hat eine Tante, die ihr manchmal mit Englisch hilft. Außerdem verwendet sie eine Methode beim Vokabellernen im Englischen: sie schreibt die Vokabeln auf kleine Zettelchen in verschiedenen Farben und befestigt sie an einer Korktafel:

Wörter auf einem Zettelchen. Und mit Farben. (...) Ich habe so eine Korktafel und dort befestige ich sie.

Beim Lesen sucht sie nach den Schlüsselwörtern:

[Ich suche] Schlüsselwörter, damit ich weiß, worum es geht.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek benutzt "fiszki". Bartek (oder Franek; aufgrund von Tonaufnahme nicht entscheidbar) fügt hinzu:

Ich arbeite eigentlich nicht im Englischunterricht, und ich weiß trotzdem alles. Und im Deutschunterricht versuche ich wichtige Wörter aufzuschreiben, und ich klebe sie an die Wand, dort wo ich sie oft ansehe, so dass ich mich gut an sie erinnere, denn ich habe gehört, dass, wenn ich so eine große Tafel in der Nähe stehen habe und in Großbuchstaben aufschreibe, was ich zum (Auswendig-)Lernen habe, und auch wenn ich vor ihr einen Monitor habe und (auf dem Computer) spiele, dann werde ich das sehen und mich gut daran erinnern.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Alle drei, Pola, Barbara und Dominika, erinnern sich gut an die Methode der kleinen Zettelchen mit englischen und polnischen Vokabeln („fiszki“), welche sie im Englischunterricht gelernt haben und dort ständig anwenden. Und sie sehen diese Methode als eine gute Methode fürs Fremdsprachenlernen an. Dazu folgender Gruppendialog:

Und wir hatten einmal im Englischfach auf Zettelchen schreiben müssen, auf einer Seite auf Englisch, und so die Vokabeln lernen.

[KD:] Auf Polnisch.

Ja und auf der anderen Seite waren die Vokabeln auf Polnisch geschrieben.

[KD:] Solche fiszki also.

Ja, und wenn man schon gelernt hat oder man glaubt es schon gelernt zu haben, dann schaut man auf die andere Seite, und wenn es nicht stimmt, dann macht man dasselbe noch einmal später und weiter so.

[KD:] Dann kann man diese Methode auch beim Deutschlernen anwenden, nicht wahr?

Ja, das sind solche universellen (Methoden) zum Sprachenlernen.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Zu dieser Frage sagt Radek, dass eine der Methoden die Übersetzung der unbekannt Wörter sein kann. Die zwei anderen Probanden behaupten, entweder keine Methoden zu können oder keine Methode gelernt zu haben.

Frage 13: Wie oft redet ihr in den Unterrichtsstunden über Lernmethoden beim Deutschlernen?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Manchmal	2	3	3	1	9
Nie				2	2

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Krystyna antwortet nur kurz:

Ja, es gab so etwas. (...) Selten, aber es passiert.

Jarek erinnert sich hauptsächlich an einige Male zur Beginn des Schuljahrs. Später ergänzt er seine Antwort damit, dass es manchmal doch vorkommt, dass sie von der Lehrerin gute Tipps zum besseren Deutschlernen bekommen:

Wenig, am Anfang hat sie (die Lehrerin) ein bisschen gesagt, dass es fast so ist wie auch im Englischen, die Wörter sind ähnlich.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek erinnert sich nur an einige Male zu Beginn der ersten Klasse der Oberschule. Die zwei anderen bestätigen diese Behauptung. Tomek:

Es war irgendeinmal in der ersten Klasse.

Bartek und Franek:

Ja, da gab es etwas.

Tomek:

Ja, aber sehr selten.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Pola, Barbara und Dominika antworten kurz, dass es entweder nie der Fall ist, oder dass es einige Male vorgekommen ist, dass sie im Unterricht über Lernmethoden gehört haben – und dann eben in Bezug auf die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Radek und Piotr behaupten, dass sie im Deutschunterricht nie über Lernmethoden sprechen. Marian meint dagegen, dass seine Deutschlehrerin das ziemlich oft macht.

Frage 14: Wie oft redet ihr in den Unterrichtsstunden darüber, Methoden aus dem Englischunterricht für den und im Deutschunterricht zu verwenden?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Manchmal	1	1		1	3
Nie	1		3	2	6

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Auf die vertiefende Frage über Methoden aus dem Englischunterricht, beispielsweise beim Vokabel- oder Grammatiklernen, und deren Verwendung im Fach Deutsch, antwortet Krystyna wieder ganz kurz und nicht detailliert:

Hmmm, das gab es auch, aber selten. Aber es kommt schon vor.

Jarek antwortet nur mit einem "Nein".

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek verwendet sowohl beim Englisch- als auch beim Deutschlernen sogenannte „fiszki“. Diese Methode kennt er vom Privatunterricht her. Dazu ein Zitat aus unserem Gespräch:

Ich [verwende] "fiszki", sowohl im Deutschen als auch im Englischen "fiszki".

[KD:] Und wer hat dich darauf aufmerksam gemacht?

Ich habe auch noch Englischprivatunterricht.

[KD:] Und dort funktionieren am besten die "fiszki"?

Ja.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Alle drei, Pola, Barbara und Dominika, behaupten, nie darüber gesprochen zu haben.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Piotr und Marian erinnern sich nicht daran, Methoden aus dem Englischunterricht für den, und im, Deutschunterricht verwendet zu haben. Radek dagegen erzählt von der Englischlehrerin, welche die neuen Wörter gerne übersetzt, weil sie mehrere Fremdsprachen (Englisch, Latein und Russisch) beherrscht.

Frage 15: Was hältst du davon, dass der Lehrer auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch hinweist?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Positiv	2	3	3	3	11
Negativ					

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Krystyna und Jarek sind positiv bezüglich der Idee, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch hingewiesen zu werden. Krystyna wünscht sich das jedoch nur in dem Grad, dass es nicht als Störfaktor empfunden wird:

Ja , aber nicht so, dass es uns verwirrt.

Jarek vertieft die positive Antwort mit der Bemerkung darüber, dass Hinweise auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch die Memorierung im Deutschen erleichtern:

Ja, denn diejenigen, die Deutsch noch nicht können, erinnern sich besser an das Deutsche, wenn das Fräulein [Lehrerin] sie auf die Unterschiede zum Englischen aufmerksam macht.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Aus den Antworten von Tomek, Bartek und Franek ist eine klare Einigkeit darin zu vernehmen, dass es erwünscht wäre, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch hingewiesen zu werden. Tomek:

Das wäre gut.

Bartek:

Ja, weil wir merken würden, was die Unterschiede genau betreffen.

[KD:] Denkst du auch so?

Franek:

Ich auch.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Trotz der früheren Aussagen und Befürchtungen, dass die Gefahr der sprachlichen Mischung und Verwirrung besteht, wenn man Deutsch und Englisch miteinander vergleicht, so sehen alle drei den Bedarf, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch

hingewiesen zu werden (aufgrund der schlechten Tonaufnahme ist es mir unmöglich zu entscheiden, wer was sagte):

Ja.

[KD:] Du sagst Ja und bei dir mischt sich alles.

Ich weiß also nicht, es wäre aber doch einfacher.

[KD:] Und du?

Auch leichter wäre es.

[KD:] Und du?

Auch Ja, weil wir gleichzeitig beide Sprachen lernen.

Aber es mischt sich auch.

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Alle drei sind sich in dem einig, dass sie darin Vorteile sehen, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch von dem Lehrer hingewiesen zu werden.

Frage 16: Was hältst du davon, dass der Lehrer auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Polnisch hinweist?

	Schule 1 (Magda)	Schule 2 (Irena)	Schule 2 (Ania)	Schule 3 (Ula)	
Positiv		3	3		6
Negativ	2		3	3	8

Lernende von Schule 1 (Lernende bei Magda)

Krystyna und Jarek sehen keinen Bedarf für einen Hinweis auf Differenzen und Korrelationen zwischen Deutsch und Polnisch. Sie meinen sogar, dass Polnisch zum Deutschunterricht nicht passt. Krystyna:

Das kann auch verwirrend werden, aber ich weiß nicht. Weil ich eben meine, Polnisch passt nicht zum Deutschen.

Polnisch ist die Muttersprache, und man implementiert sie auf eine ganz andere Art und Weise als eine Fremdsprache wie es Deutsch ist, meint Jarek:

Für mich nicht, aber vielleicht passt es für die anderen. Polnisch ist nämlich unsere Muttersprache, und man lernt es anders, weil man Bücher lesen muss, damit man lernt. Während in Deutsch brauchst du nur Vokabeln können und die Grammatik und auch, zu sagen: Wie alt ist er/sie? Und: Wo wohnt er/sie?

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Irena)

Tomek, Bartek und Franek meinen alle, dass es behilflich ist, auf Differenzen und Korrelationen zwischen Deutsch und Polnisch hingewiesen zu werden.

Lernende von Schule 2 (Lernende bei Ania)

Die Rolle der polnischen Sprache im Deutschunterricht begrenzen Pola, Barbara und Dominika auf die Funktion, die sprachlichen Prinzipien im Deutschen zu erklären und beschreiben (aufgrund der schlechten Tonaufnahme ist es mir wieder unmöglich zu entscheiden, wer was sagte):

Vielleicht Ja, aber dann wenn wir Deutsch lernen, ist Polnisch eigentlich nicht so sehr zu gebrauchen, nur beim Erklären.

[KD:] [Nur beim] Erklären.

Erklären, ja

[KD:] Warum? Weil es einfacher ist, etwas auf Polnisch als auf Deutsch zu verstehen?

Ja

Lernende von Schule 3 (Lernende bei Ula)

Die Interviewobjekte sehen keinen Bedarf dafür, auf Differenzen und Korrelationen zwischen Deutsch und Polnisch hingewiesen zu werden.

Zusammenfassung

Meine elf Probanden waren vier Mädchen und sieben Jungen. Alle hatten Polnisch als Muttersprache und, in der Schule, Englisch als die erste Fremdsprache. Keine(r) von den Probandinnen hatte längere Aufenthalte im Ausland hinter sich, und nur einige hatten Verwandte oder Bekannte im Ausland. Die meisten von den Probandinnen lernten Deutsch seit der ersten Klasse Oberschule.

Die Äußerungen der Probanden weisen große Unterschiede auf, dies sogar innerhalb ein und derselben Gruppe, d.h. mit ein und derselben Lehrperson. Aber fast alle Befragten vertreten die Behauptung, dass (Fremd-)Sprachenkenntnisse einen Einfluss auf das Deutschlernen ausüben. Es gibt eine Uneinigkeit darin, ob diese Einflüsse positiv oder negativ sind. Manche meinen, dass beides zugleich der Fall ist. Einen positiven Aspekt sehen sie im Transferpotential bei lexikalischen und morphologischen Anknüpfungspunkten und anderen Analogien zwischen den Sprachen. Als negativ empfinden sie dagegen die Gefahr der interlingualen Mischung, besonders angesichts Aussprache und Schreibweise. Nach der Anschauung von mehr als der Hälfte der Interviewten ist Englisch diejenige Sprache, welche zur Erleichterung des Deutscherwerbs am meisten beiträgt. Im Unterschied zu ihrer Muttersprache Polnisch gehören sowohl Deutsch als auch Englisch derselben (germanischen) Sprachgruppe an, was von den Lernenden als ein Vorteil beschrieben wird. Die Gefahr der Mischung der Sprachen verbleibt aber trotzdem und wohl auch gerade deswegen ein Fehlerfaktor, der nicht zu unterschätzen ist. Zur Rolle der Muttersprache im Deutscherwerb und zu Parallelen zwischen Polnisch und Deutsch sind die Meinungen geteilt. Manche finden überhaupt keine Äquivalente in den beiden Sprachen, manche sehen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Die meisten sehen keinen Bedarf, auf Parallelen und Unterschiede zwischen Polnisch und Deutsch hingewiesen zu werden. Die lernfördernde Rolle der Muttersprache wird lediglich in ihrer Funktion als Hilfsmittel bei metasprachlichen Erklärungen und Beschreibungen der grammatischen Prinzipien im Deutschen gesehen. Es ist Englisch, das man dazu verwendet haben will, um Transferbrücken zu bauen. Wichtig ist jedoch für einige, dass dies in einem Grad und so situationsgerecht zu geschehen hat, dass es nicht als Störfaktor empfunden wird.

Die meisten der Probanden können sich nicht daran erinnern, im Deutschunterricht über Lernmethoden beim Deutschlernen gesprochen zu haben. Auf die Frage nach der Kenntnis von Strategien beim Englischlernen, welche man für das Deutschlernen adaptieren könnte, kamen die gefragten Lernenden mit unterschiedlichen Antworten und Ideen. Ein Proband unterstrich die lernfördernde Rolle von Übersetzungen. Drei andere erinnerten sich an kleine Zettelchen („fizki“) mit englischen und entsprechenden polnischen Vokabeln, welche auch auf den Deutscherwerb angewandt werden könnte. Zur Erleichterung bei den Leseaktivitäten beim Englischlernen bediente sich eine Probandin der Suchmethode nach den Schlüsselwörtern und der Markierung von neuen Vokabeln mit Farbstiften. Überdies war es nach der Ansicht anderer Probanden wichtig, im Unterricht gut zuzuhören und die neuen

Wörter zu memorieren. Die Gefragten erinnerten sich entweder gar nicht oder nur an einige wenige Male, von den Englischlernmethoden und deren Anwendung im Deutschunterricht miteinander gesprochen oder auch nur gehört zu haben.

TEIL V: ANALYSE DER INTERVIEWS MIT DEN LEHRENDEN

In diesem Teil präsentiere ich die wichtigsten Resultate der Antworten auf die Fragen 6 bis 20 aus den Einzelinterviews, die ich mit den vier Lehrenden gemacht habe. Die Dauer der Interviews variierte und lag zwischen 15 und 30 Minuten, was von den zeitlichen Möglichkeiten der Probanden bestimmt war. Die Antworten auf die Fragen 1-5 wurden bereits in Teil II, Kapitel 3.2.2, integriert.

Alle Probanden haben von mir genau dieselben Fragen bekommen, sowohl schriftlich als auch von mir laut vorgelesen. Deswegen gehe ich die Fragen wie auch die Antworten der Reihe nach durch. Ich habe die Interviews, die auf Polnisch geführt worden waren, vollständig transkribiert. Im Rahmen der Analyse habe ich wichtige Zitate daraus ins Deutsche übersetzt, damit sie in diese Arbeit mit aufgenommen werden konnten. Von einer der Probandinnen habe ich nur eine fragmentarische Tonaufnahme und kann sie deswegen nur in geringem Ausmaß teilweise zitieren. Alle anderen werden nicht nur paraphrasiert, sondern auch umfassend zitiert, und manchmal werden auch ganze Ausschnitte des Gesprächs mit mir wiedergegeben; meine eigenen Repliken sind mit „[KD]“ markiert. Jeder Frage mit den Antworten habe ich einen separaten Abschnitt gewidmet; am Ende des Abschnitts folgt jeweils ein zusammenfassender Kommentar von mir. Die teilnehmenden Lehrenden habe ich bereits in Kapitel 3.2.2 vorgestellt. Ich möchte daran erinnern, dass sie alle von mir Vornamen als Pseudonyme bekommen haben.

Frage 6: Wie läuft die Dokumentation der Sprachfertigkeiten und – biographien der Schüler ab?

Gemäß der Aussagen allen Probandinnen schreiben alle neuen Lernenden, die von der Grund- zur Mittelschule wechseln und in der ersten Klasse anfangen, an dem ersten Schultag einen diagnostischen Test in Deutsch und Englisch. Damit kann man feststellen, auf welchem Niveau die neuen Lernenden, Anfänger an der Mittelschule, sind. Danach versucht man auch, die Lernenden in Gruppen zu organisieren, so dass man jene mit den besseren Resultaten in

einer fortgeschrittenen Gruppe sammelt und jene mit schwächeren in einer Anfängergruppe. In der Realität ist das nicht einfach, weil es oft zu wenig Fortgeschrittene gibt, um damit eine eigene Gruppe zu bilden. Magda sagt dazu:

Wenn es um Deutsch hier in unserer Schule jetzt geht, so kommt die Mehrheit der Kinder mit null Deutschkenntnissen (...) Jetzt ist diese zweite Sprache [L3] gekommen, früher gab es sie überhaupt nicht (...) Sie wird in der Grundschule nur sehr schwach gehandhabt, d.h. nicht bei allen, ich denke aber bei der Mehrheit, was wir anhand dieser diagnostischen Tests sehen, welche wir an dem 1. September durchführen, damit wir eben bei Gelegenheit diese Sprachgruppen bilden können.

Und weiter sagt sie:

Wir wollen diese Personen herausfiltern, welche schon [etwas] gelernt haben, damit wir sie irgendwie, ich weiß nicht, vielleicht im Rahmen von separaten Gruppen, bereichern können, oder mit zusätzlichen Stunden, oder, wenn vielleicht so viele zu dieser Gruppe kommen, noch eine separate bilden. Aber leider, es gibt keine derartige Gruppe. Wenn es zwei, drei Personen in einer Klasse gibt, dann können wir nicht [mit einer solchen Gruppe] beginnen.

Magda hat schon mehrmals erfahren, dass – auch wenn die neuen Lernenden Deutsch bereits in der Grundschule gehabt hatten, d.h. keine Anfänger in dem Sinne sind – sie ganz schlechte Resultate in den diagnostischen Tests bekommen (z.B. zwei oder drei Punkte von 50 insgesamt):

Theoretisch gibt es den Fall, dass bei der Höchstanzahl von fünfzig möglichen Punkten es Schüler gibt, welche zwei, drei Punkte bekommen, oder solche, die [den Test] überhaupt nicht schreiben, weil sie behaupten, dass sie in der Grundschule [Deutsch] nicht gelernt haben, oder dass sie es hatten, aber sie haben nichts gelernt, weil es keinen Lehrer gab, oder sie haben nur die Farben gelernt, oder die ganze Zeit nur Zahlen. Ich behaupte nicht, dass es nicht stimmt, mir kommt [aber] vor: manchmal ist das einfach die Faulheit der Schüler, die nicht so sehr lernen wollen. (...) Und mit Bezug auf die verschiedenen Niveaus, für die wir die Tests durchführen: In einigen Klassen gab es durchschnittlich fünf Personen, die 13 oder 14 Punkte von den 50 hatten, und natürlich dann nehmen wir die alle zusammen, und die Wiederholung [des

Stoffes] passiert dann schneller, wie auch bei einigen die Erweiterung des Stoffes. Im Allgemeinen haben hier alle [Schüler] eine bessere Einstellung zum Englischlernen.

Ania sieht das Problem auch und gibt zu, dass sowohl die Noten auf dem Zeugnis als auch andere Resultate oft nur eine indikative Funktion haben und leider oft nicht mit den wirklichen Kompetenzen und Herausforderungen übereinstimmen:

Ja, wir müssen den Englisch- und Deutschunterricht so verteilen, wie wir die Schüler haben. Oft ist es so, dass sie sowohl in dem Einen als auch dem Anderen schwach sind, oder dass es schwierig ist, alle die Schüler, welche gute Resultate haben, [in einer Gruppe] zu organisieren, da ja auch noch Englisch zählt und dann noch etwas etc. [Die Noten, die sie mitbringen, und die Tests] sind also für uns oft nur mehr eine gewisse Information, oft ist es so, dass die Resultate mit den Noten nicht übereinstimmen, oft beginnen wir gerade wieder ganz am Anfang.

Eine andere Form sprachlicher Dokumentation sind, so berichten alle meine Probanden, die Zeugnisse der Lernenden von der Grundschule und das Ansuchen an die neue Schule. In diesem Dokument erzählen die Lernenden unter anderem darüber, welche Sprachen sie mehr oder weniger beherrschen:

(...) aber vor allem eine Dokumentation über den Schüler, d.h. ein Zeugnis. Kommt jemand zu uns von der Grundschule, dann bringt er / sie ein Zeugnis mit (...) Und außerdem schreiben sie in dem Antrag, ob sie die Sprache können oder nicht können. Vom Zeugnis können wir auch ablesen, auf welchem Niveau sie diese Sprache können.

Bei Magda füllen die Lernenden Fragebögen aus, wo sie über ihre Interessen berichten, und was ihre Hobbys und Talente sind. Dort kann man auch darüber lesen, welche Kurse sie besucht haben:

Grundsätzlich füllen die Kinder die Fragebögen über ihre Hobbies aus, ja, ja, das alles hier in der Schule; wir sammeln sozusagen alle Informationen, die die Schüler alleine ausfüllen, alle ihre Interessen. Wir haben hier ein Spezialteam zu diesem Zweck der Talente und Hobbies u.s.w.

Ania erwähnt die „Portfolios“ der Lernenden – also Mappen, in denen sie zusätzlich zu dem Zeugnis noch andere Dokumente sammeln, wie z.B. schriftliche Bestätigungen der Teilnahme an verschiedenen Wissensolympiaden:

Zu diesem Zweck haben sie ihre "Portfolios", wo sie alle Bestätigungen der Wissensolympiaden sammeln (...) Zeugnisse von der Grundschule, so ist es.

Sie schreibt auch eigene Notizen zu jedem Lernenden, nachdem sie sowohl mit ihnen selbst als auch mit den Eltern gesprochen hat:

Hmh, (...) ich gebe mir selbst immer viel Zeit, zuallererst, um den Kontakt mit dem Schüler aufzunehmen, denn Eines ist sicher, ich werde nicht damit anfangen, dass ich irgendwelche Dokumentation einsammle. Nachher mache ich meine eigenen Notizen: ich habe eine Schülerliste; in dem Kalender schreibe ich, wann wer und was gelernt hat, das ist für mich das Wichtigste; dann gibt es Gespräche mit den Schülern, mit den Eltern, das nimmt viel Zeit (in Anspruch), aber ich versuche, möglichst viel herauszukriegen. Also Dokumentation, wenn es um eine Dokumentation geht, dann sind das nur die Notizen, ich weiß nicht, des Klassenbetreuers / der Klassenbetreuerin, in dem Klassenbuch, und meine eigenen Notizen.

Irena erwähnt noch eine andere wichtige Informationsgrundlage, nämlich Kompetenztests am Ende der Grundschule, u.a. in Englisch. Diese sind neu und meine Lernende-Probanden haben sie noch nicht geschrieben:

Ab diesem Schuljahr werden die heutigen sechsten Klassen den ersten Sprachtest am Ende der sechsten Klasse schreiben, und deswegen kommt diese Information auch zu uns.

Sehr oft ist nämlich Englisch einer der Faktoren dafür, welcher Gruppe man den einzelnen Lernenden zuordnet. Sieht man im Englischen gute Resultate, ist es oft möglich, dass man für so einen Lernenden eine fortgeschrittene Gruppe wählt, auch wenn er/ sie Deutsch wenig oder gar nicht kann. Man versucht in so einem Fall, extra Arbeit auf sich zu nehmen, also sich irgendwie nach den Potenzialen zu richten und individuell zu begleiten, und gleichzeitig eine Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Englischlehrern zu etablieren. Zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden sagt Irena:

(...) auf der Grundlage dieser diagnostischen Tests – ich sage aber, dass den Hauptausschlag für die Gruppeneinteilung Englisch gibt. Dann also versuchen wir Lehrer untereinander zu einer Einigung zu kommen, damit wir irgendjemanden "einschmuggeln" können, weil ich dann mit ihm mehr arbeiten kann, denn er soll in dieser und nicht jener Gruppe sein. (...) In dieser Klasse hatte ich nämlich viele Schüler, welche bei Null angefangen haben. Der Rest war schon ziemlich fortgeschritten, dagegen mit diesen vier habe ich das erste Jahr extra arbeiten müssen, damit sie es nachholen haben können (...) damit sie es schafften. Also in Englisch waren sie gut, es wäre also schade gewesen, sie der weniger fortgeschrittenen Gruppe zuzuteilen.

Oft bedeutet das, dass der Lehrende mit einem Lernenden mehr als nur im ordinären Deutschunterricht arbeitet:

Nach dem Unterricht ... Wenn sie um 9 Uhr anfangen, ich gerade auch um 9 beginne, dann kommen wir früher, und einfach auf diese Art und Weise geschieht es.

Dafür bekommt der Lehrende nicht bezahlt, es ist sozusagen eine freiwillige Arbeit. Magda erklärt das im Detail: In jedem Lehrerposten gibt es zwei Stunden sogenannte „karciane“ – Kartenstunden in der „Lehrerkarte“, welche frei für Nachhilfestunden sind. Diese Stunden sind nicht für den Klassenunterricht gedacht, sondern eben für die Nachhilfe für Einzellernenden oder kleinere Gruppen. Diese Stunden sind also obligatorisch für jeden Lehrenden, aber nicht bezahlt – und freiwillig für die Lernenden. Der Lehrende muss gewillt sein, an ein paar Tagen in der Woche entweder vor oder nach dem Unterricht einige Stunden in der Schule zu sein.

Kommentar

Die Dokumentation der Sprachfertigkeiten und –biographien der Lernenden besteht bei meinen Probanden aus mehreren Elementen. Auf der einen Seite ist das eine standardisierte Dokumentation (wie z.B. diagnostische Tests, Zeugnisse und Anträge), und auf der anderen eine nicht standardisierte, sondern mehr von der Schule oder von dem Lehrenden bestimmte Dokumentation (wie z.B. Fragebögen, Portfolios oder eigene Notizen).

Frage 7: Gibt es in Deiner Klasse Schüler, die sich einer anderen Muttersprache als Polnisch bedienen?

Zu dieser Frage geben alle Probanden die gleiche Antwort; sie haben keine Lernenden in der zweiten Klasse, die eine andere Muttersprache haben als Polnisch. Ania und Irena meinen, dass es solche Lernende nur sehr selten gibt. Ula erinnert sich, dass es in der ersten Klasse in ihrer Schule jemanden aus der Ukraine gibt. Die Herausforderung, Lernende zu haben, die nicht Polnischmuttersprachler sind, ist in Polen nicht sehr verbreitet. Zu der Zeit meiner Untersuchung gab es noch weniger, als es heute der Fall ist, z.B. wegen der ansteigenden Immigration aus der Ukraine.

Kommentar

Keine von den interviewten Lehrpersonen hat in den aktuellen, von mir untersuchten Klassen Lernende mit einer anderen Muttersprache als Polnisch. Allerdings hat eine der vier Lehrpersonen in anderen Klassen Einzellehrende aus der Ukraine im Deutschunterricht, nämlich in der ersten und in der dritten Klasse.

Frage 8: Stellst Du einen Unterschied fest zwischen den Schülern, die nur Polnisch und Englisch, und jenen, die mehr Sprachen können?

In Anias Klasse gibt es keine solchen Lernenden. Ihre Antwort ist aus diesem Grunde negativ. Irena hat sie auch nicht, aber sie erinnert sich an eine Lernende, die sie früher hatte, welche behauptet hat, Französisch und Spanisch zu können, ohne dass das irgendwelche Konsequenzen für ihre Sprachkenntnisse gehabt hätte. Deswegen meint sie, dass das eher nicht unbedingt oder nicht immer eine Rolle spielt, und dass es gar keine Garantie dafür ist, bessere Fortschritte zu machen:

Nicht unbedingt, nein. Ich hatte früher ein Mädchen, welches behauptet hat, Französisch und Spanisch zu können, aber dass sich das in etwas niedergeschlagen hätte, nein.

Magda hat dagegen eine andere Meinung und sagt Folgendes:

Ich denke, dass man einen Unterschied darin sieht, wie sie lernen. [Die Schüler, welche schon eine Fremdsprache können,] sind Schüler, welche mehr systematisch sind, d.h. sie wissen, dass, wenn man etwas lernen will, dann muss man lernen, das braucht nicht stundenlanges Sitzen zu sein, aber sie wissen, dass eine Art von Systematik verlangt wird. Sie lernen also ein bisschen Wörter, sie versuchen es, so wie z.B. zu den Extrastunden zu kommen.

Ula bringt auch hier das Beispiel der ukrainischen Lernenden in der ersten Klasse, welche dadurch herausstechen, dass sie Schwierigkeiten haben, auf Polnisch zu kommunizieren, da sie nicht polnische Muttersprachler sind.

Kommentar

Hier sind die Meinungen mehr differenziert. Eine der Lehrpersonen hat die Erfahrung gemacht, dass die von den Lehrenden angegebenen Fremdsprachenkenntnisse ihnen oft keinen Vorsprung im Deutschlernen sichern. Die zweite meint dagegen, bei solchen Lehrenden eine mehr systematische und motivierte Arbeit beim Deutschlernen beobachten zu können. Die dritte ist der Auffassung, dass man bei den ukrainischen Muttersprachlern im Deutschunterricht ein niedrigeres Niveau in Kauf nehmen müsse, da man ihnen weniger auf Polnisch erklären kann, weil sie ja auch des Polnischen nicht ganz mächtig sind.

Frage 9: Was meinst Du zu den folgenden Behauptungen: a. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse behindern den Schüler darin, Deutsch zu lernen b. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse helfen dem Schüler darin, Deutsch zu lernen c. weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse haben keinen Einfluss darauf, wie der Schüler, Deutsch lernt?

Zu dieser Frage sind alle meine Probanden derselben Meinung, nämlich dass die anderen Sprachkenntnisse einen positiven Einfluss darauf haben, wie man Deutsch lernt. Irena:

Ich glaube, dass wenn, [dann] schon, dann muss es helfen können, vor allem, wenn man dieses Englisch lernt – es gibt viele Ähnlichkeiten, es gibt viele Punkte, auf die man sich berufen kann.

Ania ist davon ganz überzeugt, dass

(...) Kenntnisse in irgendeiner Fremdsprache bei jedem weiteren Fremdsprachenlernen helfen.

Aber hier ergänzt sie dann mit dem folgenden Erfahrungsbericht aus ihrem eigenen Leben:

Man muss wahrscheinlich Erfahrung haben, bekommen; es gibt so eine Etappe, Periode, glaube ich, als ich studiert habe und so richtig mit Englisch angefangen habe, so drängte sich so schrecklich dieses Deutsch auf, das so fest dort gesessen war, aber (...) wenn sich jemand in dieser anderen Sprache schon sicherer fühlt, erst dann kann er / sie diese Ähnlichkeiten sehen, glaube ich, so dass es am Anfang stört, weil wenn ich einen Satz auf Englisch konstruieren will, so drängt sich die deutsche Grammatik auf, aber wenn man sich schon in dieser anderen Sprache sicher fühlt, dann kann es sogar behilflich sein.

Eine weitere Perspektive und Bestätigung zu dieser Bemerkung findet man in der Aussage von Magda, die erzählt:

Wenn es sich machen lässt, [ja]; im vorigen Jahr jedoch bin ich auf so eine erste Klasse getroffen, das war diese zweite Klasse gestern, dort gab es eine Gruppe, glaube ich, und dort hat es die Kinder gestört, wenn ich gezeigt habe, wie es auf Deutsch war (...) „Hier ist es genug, nur einen Buchstaben zu wechseln, und guckt euch das an: so ist es usw.“ sie haben gesagt, dass sie das schrecklich stört.

Diese Lernenden waren mit den Englisch-Deutsch Vergleichen der Lehrenden in dem Grad unzufrieden, dass sie das Problem sogar dem Rektor vorgetragen haben. Nach dem Gespräch mit der ganzen Gruppe hat sich später gezeigt, dass nicht die ganze Klasse dieser negativen Meinung war. Dennoch wurde die Lehrende sich mehr dessen bewusst, dass verschiedene Lernende unterschiedliche Bedürfnisse haben und dass ihre sprachlichen Vergleiche nicht immer die beste Methode für den Deutschunterricht waren. Dennoch meint die Lehrende weiterhin:

Nach meiner eigenen Meinung ist es so, dass es *hilft* (...) es gibt verschiedene Analogien (...) also mir hilft es auch persönlich, wenn ich den Kindern etwas erkläre oder meinen eigenen Kindern zu Hause, da knüpfe ich auch an das Englische an, wenn ich es so sagen kann.

Ula ist, wie oben gesagt, der Ansicht dass die Kenntnis von Englisch das Lernen der anderen Sprachen positiv beeinflusst.

Kommentar

Alle meine Probandinnen meinen, dass bereits bestehende Sprachkenntnisse einen positiven Einfluss darauf haben, wie man Deutsch lernt. Jede Sprache zählt, ganz unabhängig davon, um welche Sprache es sich handelt. Es verlangt jedoch eine gewisse Reifung in dem Lehrprozess, so dass man die Störfaktoren überwinden kann und die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen identifizieren kann. Jeder Einzelne hat seine Methoden des Sprachenlernens, und es gibt keine Garantie, dass sprachliche Vergleiche jedem gleich gut passen oder aber nicht sogar verwirren.

Frage 10: Was hältst Du davon, Sprachen miteinander zu vergleichen? In Bezug auf a) Wortschatz b) Grammatik c) Aussprache?

Im Allgemeinen sind die gegebenen Antworten übereinstimmend: Es ist richtig und behilflich, Sprachen miteinander zu vergleichen. Ania betont dieses Faktum mit folgender Aussage:

Sowohl die Suche nach den Ähnlichkeiten als auch nach den Unterschieden ist nötig, damit man die Unterschiede unterstreichen kann, und dann bleibt es auch irgendwo [im Kopf] hängen.

Irena sagt:

Verschieden (...) also, und wir suchen auch nach den Ähnlichkeiten, vor allem, wenn wir mit dem Deutschlernen beginnen, dann fangen wir mit solchen einfachen Sachen an: Aha, sieh hier, du sagst, du kannst nicht Deutsch, und trotzdem kannst du es, du weißt das aber selber nicht, dass du es kannst.

Schon am Anfang des Deutschlehrens will sie ihren Lernenden zeigen, und dadurch die Schularbeit erleichtern, dass diese Sprache gar nicht so kompliziert oder unbekannt ist. Irena:

Ja, ja, Ähnlichkeiten, ja, und ich will meinen Schülern solche optimalen Bedingungen verschaffen, weil sie manchmal denken, dass Deutsch sehr schwer ist. Und ich sage:

Hör zu, Deutsch ist nicht schwer, weil man so wie auf Polnisch liest, nur dass es fremd klingt; weil es immer dieselben Regeln gibt, hier lesen wir ähnlich, es gibt keine anderen Regeln (...) So dass man sie nicht schon ganz am Anfang, was weiß ich, mit dem Alphabet, einer phonetischen Transkription oder irgendwelchem Wortschatz oder Ausdrücken bombardiert.

Magda ist auch für die Strategie, Sprachen zu vergleichen, und sieht die Potenziale besonders in Vergleichen des Wortschatzes und ganzer Phrasen – idiomatischen Ausdrücken – weil sie im Deutschen und Englischen ähnlich seien:

Ich mag es sehr gerne, und mindestens die ersten Unterrichtsstunden, wenn man die Kinder lehren soll: wie alt bist du, dann ist es ideell, da mit Englisch zu vergleichen.

Ula kommt mit dem konkreten Beispiel der Modalverben, die im Deutschen und Englischen gar nicht so unterschiedlich sind:

Z.B. die Modalverben sind so wie auf Englisch: „I can“, „I will“ – und bei uns [im Deutschen] ist es: „Ich kann“, „Ich will“.

Auf der Ebene der Aussprache muss sie die Lernenden dagegen an die Unterschiede erinnern: „January“ – nicht „Januar“, „Polen“ – nicht „Poland“. Und Irena spricht weiter von den Internationalismen, die man nicht nur im Deutschen und Englischen hat, sondern oft sogar dieselben auch im Polnischen. Die Methode, auf Ähnlichkeiten des Vokabulars hinzuweisen, kann das Lernen der deutschen Sprache sehr erleichtern dies ist die Meinung aller meiner Probandinnen. Irena ergänzt das mit einem Kommentar dazu, dass deutsche Muttersprachler, welche sie mit Polnisch konfrontiert hatte, derartige Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen ebenso gleich erkannt hatten:

(...) dasselbe, wenn ich den Schüleraustausch habe: Manchmal mache ich solche Übungen, dass (...) es ist verschieden wie sie mit den Sprachen umgehen, ja klar, die Deutschen haben überhaupt mit Polnisch nichts zu tun, aber sie haben sich hingesezt und sind dazu gekommen dass (...) diese polnische Sprache, ja, sie haben auch nach den Ähnlichkeiten [gesucht], sehr kleine Unterschiede, wenn schon, sind dort gewesen, hier heißt das „matematyka“ und hier ist „Mathematik“, und so haben wir das polnische Wort. Und so haben sie weiter gesucht. Na ja, man kann das auf verschiedene Art und Weise machen (...)

Im Hinblick auf die Aussprache und Lesemuster sind die Meinungen mehr differenziert. Irena sagt dazu:

Und ich sage: Hör zu, Deutsch ist nicht schwer, weil man so wie auf Polnisch liest, nur dass es fremd klingt; weil es immer dieselben Regeln gibt, hier lesen wir ähnlich, es gibt keine anderen Regeln (...) Unterschiede, Möglichkeiten beinhalten: es ist nicht so wie im Englischen, dass man einen Buchstaben einmal so liest und einmal ganz anders.

Deutsch ist in dem Sinne viel einfacher als Englisch, und das aufzuzeigen, kann die Lernenden auf jeden Fall optimistisch einstellen, wenn nicht schon helfen. Anders sehen das Ula und Magda. Der Hinweis auf die andere Aussprache im Englischen kann ein Störungsfaktor sein, meinen die beiden. Magda erklärt das auf folgende Art und Weise:

Es stört ein bisschen (...) Ein bisschen in Bezug auf das Englische, weil sie doch mehr jeden Tag von diesem Englisch haben, auch mehr im Radio und in der Musik, Lieder, auch wenn man Filme sieht usw., dann ist Englisch überall.

Im Polnischen, setzt sie fort, gibt es neben den Ähnlichkeiten auch Ausspracheunterschiede. Das sieht sie deutlich in den Wörtern, die man ähnlich schreibt, aber unterschiedlich ausspricht. Dazu meine eigene Bemerkung im Gespräch mit Magda, nach einer Beobachtungsstunde in ihrer Klasse:

[KD:] Aha, und du hast auch so ein Beispiel an die Tafel geschrieben, ein Wort, und das fand ich cool, dass du so gezeigt hast, dass man sich auch auf Polnisch berufen kann, dass es stimmt, dass es viele Ähnlichkeiten, aber auch viele Unterschiede gibt, trotz dessen, dass die Schreibweise ähnlich ist, so muss man ganz anders lesen und die Bedeutung ist auch völlig anders.

Eine weitere Möglichkeit, sich auf die andere Sprache zu berufen, liegt auf der grammatikalischen Ebene, meinen alle meine Probandinnen. Mehr oder weniger etablierte Kenntnisse der Grammatik, egal ob es Kenntnisse in der Muttersprache oder in einer anderen Fremdsprache (z.B. Englisch) sind, können ein Erleichterungsfaktor beim Deutschlernen sein. Oft ist es vielleicht zuallererst die Muttersprache, wo man die Ankerelemente fürs Grammatiklernen im Deutschen findet. Das richtige Verstehen der grammatischen Begriffe auf Polnisch verstärkt das richtige Verstehen der Grammatik in einer Fremdsprache. Weiß man z.B., was ein Verb auf Polnisch ist, weiß man das auch auf Deutsch. Deswegen müssen

diese Elemente der Muttersprache auch im Deutschunterricht benutzt und immer wieder neu aufgefrischt werden. Dazu folgende Aussage von Irena:

Vor allem, wenn man Englisch lernt, gibt es viele Ähnlichkeiten und Bezüge (...), also ich weiß nicht, wir versuchen es auch mit der Muttersprache, also mit der Grammatik: Wenn man über Grammatik spricht, dann beginnen wir damit: Was kannst du zu diesem Thema [bereits] auf Polnisch, nicht wahr, und erst dann fangen wir mit der fremden Grammatik an.

Ein interessanter Kommentar kommt auch von Magda, die ihre Lernenden auf folgende Art und Weise davon überzeugen will, dass Grammatik eigentlich den Systemen, die sie in anderen Fächern lernen, sehr ähnlich ist.

Im Deutschen oder überhaupt generell beim Sprachenlernen gibt es auch Muster wie in der Mathematik usw. – weil Schüler behaupten, dass sie z.B. als Mathematikklasse keinen Kopf für humanistische Fächer haben. Ich sage dann, es stimmt nicht, weil es im Deutschen auch Muster gibt, z.B. bei den Sätzen, wo das Verb stehen soll (...) hier könnt ihr das Verb einsetzen (...) was gefällt euch nicht (...) es gibt ja nur *ein* Muster.

Ania meint (wie schon oben erwähnt), dass beim Deutschlernen oder dem Lernen jeder anderen Fremdsprache die Suche nach sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschieden behilflich ist. Ihrer Meinung nach verlangt das eine gewisse sprachliche Reifung (siehe Frage 9), damit man zwischensprachliche Verwirrungen auch eben auf der Grammatik-Ebene vermeiden kann. Sie selbst hat z.B. für den Satzbau am Anfang vom Englischlernen Einiges durcheinander gekriegt und vom Deutschen kopiert. Deswegen versteht sie jetzt besser, dass man manchmal einige Zeit und eine gewisse Reifungsphase braucht, damit sich die Sprachen nicht miteinander mischen, und damit man sie nicht falsch kopiert. Auch wenn man Unterschiede in den grammatischen Strukturen sieht, muss man sich auf diese einfach einstellen und sich daran gewöhnen. Sie kommt mit folgendem Beispiel der sprachlichen Vergleiche zwischen Deutsch und Englisch in Bezug auf die Grammatik:

Bei der Verwendung von verschiedenem Tempus kann man zeigen, dass Tempus im Deutschen und Englischen ganz verschieden konstruiert ist.

Kommentar

Alle meine Probanden sind, wie schon anfangs gesagt, derselben Meinung, nämlich dass die Methode der zwischensprachlichen Vergleiche und von Bezugnahmen auf sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschieden behilflich ist. Das betrifft alle Ebenen, also sowohl die grammatische, lexikalische als auch die auditive. Allerdings meinen sie, dass man bei der auditiven öfters als was die anderen Ebenen betrifft Fehler machen und auf Probleme stoßen kann. Die lexikalische Ebene scheint die grundlegende und die am meisten gebrauchte Ebene für die zwischensprachlichen Vergleiche zu sein. Auch in der Grammatik kommt gemäß meiner Probanden die Strategie der Vergleiche häufig vor und ist sehr behilflich.

Frage 11: In welchem Grad muss man Englisch können? Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen siehst Du darin, im Deutschunterricht Kenntnisse anderer Sprachen einzubringen? In welchem Grad, meinst Du, soll der Deutschlehrer fließend in anderen Sprachen sein, damit er diese Kenntnis im Deutschunterricht verwerten kann?

In den Antworten auf diese Fragen gibt es einen gemeinsamen Nenner: Man braucht kein großer Experte in den anderen Sprachen zu sein und kann sie ruhig nur mehr oder weniger gut beherrschen, um diese Sprachen zum Zweck des Deutschunterrichts verwenden zu können. Englisch z.B. ist die Sprache, welche alle meine Probanden länger oder kürzer und mit unterschiedlicher Progression, aber gut genug, gelernt haben, um keine Hemmungen oder größeren Probleme damit zu haben, sich auf diese Sprache im Deutschunterricht zu berufen. Erstens ist das "keine Spezialistensprache, sondern eine Kommunikationssprache" (Irena) und zweitens sind die Deutsch- und Englischkenntnisse der Lernenden in der Mittelschule im Allgemeinen nicht so avanciert, dass es viel mehr als grundlegende Kenntnisse und einen Basiswortschatz braucht. Gerade das Grundlegende ist aber erwünscht. Ania:

Deutsch in der Mittelschule ist nicht sehr avanciert, das hätte ein außergewöhnlicher Schüler sein (müssen), und beim Deutsch auf dem Mittelschulniveau sollte man das Grundlegende im Englischen können.

Irena äußert sich ebenfalls in dieser Richtung:

Ich glaube, es genügt auf dem Niveau. Nein, man braucht nicht eine höhere Ausbildung in Englisch (...) Das sind ja nur Bezugnahmen, es zeigt sich, dass sie etwas sagen, sie bringen ein englisches Wort, und ich weiß worum es geht, wir lachen da, nicht wahr. Auf der anderen Seite (...) es ist ja keine Spezialistensprache, welche wir jetzt präzise verwenden müssten, das ist einfach eine Gebrauchssprache, und so viel Englisch haben wir im Laufe von drei und ein halb Jahren auf der Uni, dass es wirklich genügt.

Obwohl die anderen Probanden den Kern dieser Aussage teilen, so möchten Ania und Magda doch mit einem Motto ergänzen: Je mehr man kann, umso besser ist es. Ania bringt das Beispiel des Grammatikunterrichts, in dem man bereits bestehende Englischkenntnisse verwenden und Deutsch mit Englisch vergleichen kann:

Je mehr man kann, desto besser; bei Tempusvergleichen ist es verschieden in Deutsch und Englisch; es gibt nicht diese Teilungen, dass etwas begonnen hat, aber nicht fertig ist, oder es ist fertig – weil sie mich beim Perfekt oder Präteritum oft fragen, ob das auch wichtig ist, dass das Konsequenzen hat (...) und sie berufen sich aufs Englische, und wenn Schüler verschiedenes Tempus verwenden, fragen sie nach Perfekt und Imperfekt, ob das irgendwelche Konsequenzen hat, referieren auf das Englische, wobei es behilflich ist, ja oder nein zu antworten, wenn ich möglicherweise antworten kann.

Magda meint sogar, dass die Unsicherheit der Lehrperson keinen Nachteil bedeuten muss, weil man zeigen kann, dass man das Wissen der Lernenden zu schätzen weiß, und gemeinsam mit ihnen die Kenntnisse z.B. im Englischen auffrischen kann. Umso mehr besteht die Möglichkeit, die Lernenden zu aktivieren, indem man sie nach den Kenntnissen in den Sprachen befragt, die nur sie beherrschen. Magda:

Ich glaube, dass man keine Angst haben soll, wenn man sogar etwas nicht weiß, aber man muss versuchen, auch zusammen mit den Schülern Schlussfolgerungen zu ziehen, nach etwas zu fragen: Und wie ist das ...? Weiß ich nicht, vielleicht hat jemand Spanisch gelernt, wie ist das auf Spanisch? Ist das ähnlich? Man kann auch dadurch zum Lernen dieser Sprache motivieren.

Kommentar

Meine Probanden haben auch in diesem Punkt eine ähnliche Anschauung: Die Englischkenntnisse, die sie haben, sind genügend, um im Deutschunterricht verwendet werden zu können. Keine von den Probandinnen hat Unterrichtskompetenz im Englischen; das stört sie jedoch nicht, sich auf ihre Englischkenntnisse zu berufen und zu stützen.

Frage 12: Welche der beiden, die Muttersprache oder eine Fremdsprache, sind Deiner Auffassung nach beim Deutschunterricht und Deutschlernen am meisten behilflich?

Ula ist eher der Ansicht, dass eine weitere Fremdsprache (hier Englisch) besser geeignet ist, beim Deutschlernen zu helfen, als die Muttersprache Polnisch. Und sie beruft sich öfters auf das Englische. Die drei anderen meinen, dass beide Sprachen einen wichtigen Bezugsrahmen bilden, und sie benutzen sowohl Polnisch als auch die Fremdsprache Englisch. Sie merken aber an, dass die Funktionen der beiden verschieden sind:

Irena sagt dazu Folgendes:

In diesem Punkt hilft vielleicht die Grammatik, klar, die polnische Grammatik; wenn es aber um den Wortschatz geht, dann wird eher Englisch behilflich sein.

Und weiter erklärt sie:

(...) weil wir hier ein bisschen von diesen Internationalismen haben; aber es gibt noch typische Ähnlichkeiten, typische Anglizismen, welche es auch im Deutschen gibt, oder es ist so ähnlich, wie wir das in „Rings“ (Buchtitel?) haben, was du, ach, gesehen hast, dort gibt es solche Übungen, wo es auf Englisch steht. Dann ist die Frage: Wie ist das jetzt auf Deutsch? Hier haben sie „sunny“ und dort haben sie „sonnig“, so dass sie einfach assoziieren, „sun“ und hier Sonne.

Die Funktion der Muttersprache (Polnisch) beschreibt Magda derart:

Ich beziehe mich, wenn es um die Grammatik geht, oft auf Polnisch, unter anderem, damit ich Subjekt und Verbal zeigen kann, und weil man auf diese Weise auch Polnisch lehrt, wenn ich (...) und hier wird es schwierig, oder z.B. beim Kasus: Wie viele Fälle gibt es im Polnischen – dann machen manche große Augen (...) und im

Deutschen gibt es vier Fälle; wenn die schon mit dem Polnischen Probleme haben, dann ist das sozusagen eine Kluft. Es hängt von der Gruppe ab, alles hängt von der Gruppe ab.

Magda meint also, dass es von der Klasse / Gruppe und von der Situation abhängt, wie und wie viel sie die beiden Sprachen verwendet. Die komplizierten grammatischen Formulierungen auf Polnisch können für manche Gruppen sogar abschreckend sein. Ania, welche auch die Meinung vertritt, dass beide Sprachen eine wichtige Rolle spielen, teilt noch folgende Erfahrung aus dem Deutschunterricht mit:

Hier muss ich nachdenken, weil die beiden Sprachen (...), ich vergleiche mit Polnisch, bloß, dass diese Fremdsprachen gleich stehen. Bei der Muttersprache dagegen sind sie sich aller Strukturen nicht bewusst, dessen wie sie sprechen, wie sie beugen, aussprechen Beim Englischen lernt man mehr bewusst, dort alle müssen schon einen anderen Weg gehen.

Obwohl man die polnische Grammatik in der Schule lernt, so liegt sie auch ganz natürlich und unbewusst in dem mentalen Kompendium der Lernenden. Manchmal muss man dieses unbewusste Wissen auffrischen und mehr bewusst machen. Dazu kommt noch, gemäß Ania, dass in der polnischen Grammatik, wo es ein sehr ausgebautes Beugungssystem gibt, mehrere Bezugsmöglichkeiten vorhanden sind als im Englischen. Ania:

Also, sie sind sich dessen nicht bewusst, die kennen die Wortklassen, ich vergleiche manchmal Kasus, weil man im Englischen nicht diese Möglichkeit hat, im Polnischen haben wir viele, im Polnischen gibt es viele (...) Ich vergleiche die Wortklassen, sie lernen ja polnische Grammatik, den Kasus, die wechselnden Endungen. Im Englischen habe ich nicht diese Möglichkeit, nicht alles kann man mit Englisch vergleichen, das was man besser mit Polnisch vergleichen kann, vergleiche ich mit Polnisch.

Kommentar

Gemäß meinen Probandinnen sind beide Sprachen als Referenzquelle wichtig. Jede Sprache hat je nach Gebiet verschiedene bevorzugte Bezugsrahmen: Polnisch am häufigsten für die Grammatik, Englisch für den Wortschatz, aber auch teilweise für die Grammatik. Wichtig für die Wahl der Referenzsprache ist es auch, die Bedürfnisse und das Wissensniveau der einzelnen Gruppen zu respektieren.

Frage 13: Auf welche Weise bringst Du die polnische Sprachkompetenz und das Wissen der Schüler über die polnische Sprache in die Deutschstunde ein?

Alle vier Probandinnen verwenden Polnisch und Kenntnisse über die polnische Sprache, insbesondere die Grammatik, im Deutschunterricht. Das machen sie jedoch nicht regelmäßig oder systematisch, sondern immer der Situation und den aktuellen Bedürfnissen gemäß. Irena sagt:

Das hängt von der Unterrichtsstunde ab, wie das Bedürfnis hier und da ist.

Und Ania meint:

(...) diese Konstruktionen und Themen, die wir gerade brauchen (...) Manchmal taucht die Frage auf, ob ihr wisst, was ein Verb ist, manchmal muss ich so eine Frage stellen.

Auch bei Magda und Ula ist es der Fall, dass Polnisch vielleicht nicht jede Unterrichtsstunde, aber oft und nach dem Bedarf im Deutschunterricht als Bezugssprache erscheint. Alle vier unterstreichen besonders die Rolle der Muttersprache beim Grammatiklernen in dem Fach Deutsch. Irena will sich dessen sicher sein, dass sie und die Lernenden dasselbe Verständnis von den grammatischen Begriffen haben:

Sicher, wenn es um Grammatik geht, so beginne ich zuerst damit, dass ich sie nach den Informationen frage, damit ich sicher sein kann, ob wir über dasselbe sprechen, ja, also sie beginnen etwas zu ahnen und sich an etwas zu erinnern – das ist gleichzeitig eine gute Wiederholung für sie, weil, na ja, sie müssen ja Polnisch können, also wenn schon zum Polnischen dann nur oder vor allem diese Grammatik. Weil, wenn es um den Wortschatz geht, dann nicht unbedingt und manchmal sage ich eventuell: Es klingt so wie auf Polnisch, vielleicht kommt jemand dann darauf.

Ania beschreibt die Situation, in der sie die Grammatikkenntnisse ihrer relativ neuen Lernenden überprüfen muss, weil es nicht auszuschließen ist, dass das Pensum von der ersten Klasse nicht gut implementiert worden ist:

Ja ja, in dieser Klasse habe ich gesehen (...) in dem Text haben sie Verben finden sollen (...) sie wissen, wie das Verb auf Deutsch aussieht (...) Ja, ich sehe, dass ich das

ihnen nach der ersten Klasse eigentlich noch mehr bewusst machen muss (...) Das ist erst die achte oder zehnte Stunde mit ihnen, ich lerne sie erst kennen, was sie wissen und was sie nicht wissen, mir kommt vor, dass sie schon ein bisschen Wissen haben sollen, aber es ist unterschiedlich damit (...)

Magda kommt mit einem konkreten Beispiel aus dem Grammatikunterricht, in dem sie die Satzstruktur im Deutschen im Kontrast zum Polnischen erklärt, und die grammatischen Begriffe wiederholt:

Es kommt manchmal vor; also, ich denke, dass es oft vorkommt. Weil z.B. so wie mit der Verbposition im Satz, wo im Polnischen wir das ganz frei haben können, und im Deutschen gibt es dagegen bestimmte Regeln, auch grammatische Bezeichnungen.

Auch Ula versucht, möglichst viel Grammatikwissen aus dem Polnischen ins Deutsche zu übertragen, z.B. über Wortarten und Wortklassen. Sie merkt jedoch, dass die Lernenden leider oft mangelhafte oder fehlerhafte Kenntnisse haben und einer Auffrischung bedürfen:

Ich versuche es (...), sie haben aber Probleme mit den grundlegenden Kenntnissen in der polnischen Grammatik.

Die Notwendigkeit und auch Chance der Grammatikwiederholung sieht auch Irena:

Das ist gleichzeitig eine gute Wiederholung für sie, weil, na ja, sie müssen ja Polnisch können, also wenn schon zum Polnischen, dann nur oder vor allem diese Grammatik.

Weniger aktuell ist die Ebene des Wortschatzes. Irena sagt dazu:

Weil, wenn es um den Wortschatz geht, dann nicht unbedingt und manchmal sage ich eventuell: Es klingt so wie auf Polnisch, vielleicht kommt jemand dann darauf.

Kommentar

Meine Probandinnen verwenden Polnisch als eine Referenzsprache im Deutschunterricht. Es ist aber keine obligatorische und streng regelmäßige Strategie. Sie wird eher nach den aktuellen Bedürfnissen der aktuellen Gruppe von Lernenden und manchmal auch spontan verwendet. Besonders wichtig ist die grammatische Ebene, die sich auf Vorkenntnisse der Lernenden im Polnischen konzentriert, und weiter durch Vergleiche ins Deutsche übertragen wird. Die lexikalische Ebene wird weniger gebraucht.

Frage 14: In welchem Grad benutzt Du und stützt Du Dich in der Deutschstunde auf die englische Sprachkompetenz und das Wissen der Schüler über die englische Sprache?

Alle Probandinnen versuchen, das Wissen der Lernenden im Englischen im Deutschunterricht zu verwenden. Ania z.B. sucht nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden, wie früher erwähnt, in den beiden Sprachen und konzentriert sich auf die Grammatik, das Lesen und die Aussprache:

Lesen, die Aussprache, sicherlich irgendwelche grammatischen Sachen (...) Grammatik, ja, ich suche nach Ähnlichkeiten.

Für Irena ist das dagegen eine eher unbewusste und ungeplante Methode, die einfach in den aktuellen Momenten verwendet wird, wenn es sich als relevant anbietet. Dazu ihr Kommentar:

Und ich reflektiere nicht darüber (...) wenn es einfach passt, dann ja, und dann so, dass man dem besondere Aufmerksamkeit widmet, wenn es sich jetzt um Anglizismen handelt, eher nicht (...) ich konzentriere mich eher auf die Beschreibung des Deutschen, darauf konzentriere ich mich (...) wenn sich ein englisches Wort da ergibt, dann kann man schon die Aufmerksamkeit darauf richten.

In einem Lehrbuch, das sie im Unterricht verwendet, gibt es sogar Übungen, welche die Englisch-Deutsch-Relationen illustrieren:

(...) aber es gibt noch typische Ähnlichkeiten, typische Anglizismen, welche es auch im Deutschen gibt, oder es ist so ähnlich, wie wir das in „Rings“ haben, was du, ach, gesehen hast, dort gibt es solche Übungen, wo es auf Englisch steht. Dann ist die Frage: Wie ist das jetzt auf Deutsch? Hier haben sie „sunny“ und dort haben sie „sonnig“, so dass sie einfach assoziieren, „sun“ und hier Sonne.

Magda, welche die Bezugnahme auf das Englische gerne noch verstärken würde, stößt jedoch auf Proteste bei den Lernenden:

Ich versuche, es im Unterricht zu gebrauchen usw. Aber wenn ich so eine Frage höre: „Und wozu lernen wir das?“ „Wir lernen jetzt Englisch.“ Und ich frage gleichzeitig: „Wie wird das auf Englisch sein?“ Ich bekomme keine Antwort.

Die Erklärung dafür, warum sie diese Englischbezüge ablehnen und oft mangelhafte Kenntnisse im Englischen haben, ist ihrer Auffassung nach folgende:

Es gibt also diese Regel, dass der beste Lehrer derjenige ist, den es nicht gibt. Jene Frau, sie war so und so, oder die andere Frau sogar noch schlimmer, sie hat uns nichts gelehrt (...) oder bei der Frau haben wir nichts gelernt, sie war streng und hat geschrien, und sie (...). Ich sage dann: Ja, alle sind immer schlimm, und ihr wollt so gut lernen. So ist es leider immer.

Eine stärkere Verwendung des Englischen im Deutschunterricht wünscht sich auch Ula.

Kommentar

Es gibt keine klare Antwort darauf, wie meine Probandinnen Englischkenntnisse im Deutschlehren und –lernen anwenden, und welche festen Strategien sie dafür benutzen. Manche machen das öfters, aber auch nur spontan, und andere weniger. Es gibt den Fall, dass selbst die Lernenden die Einbindung des Englischen nicht als richtig und positiv auffassen und dagegen protestieren: Manchmal deswegen, weil sie sich ihrer Englischkenntnisse nicht sicher sind oder sogar große Mängel darin haben; manchmal, weil sie die Zusammenhänge nicht sehen und die Fremdsprachenfächer voneinander getrennt halten wollen; manchmal vielleicht auch nur, weil sie überhaupt nicht die Motivation dafür haben, eine Fremdsprache zu lernen, und schon gar nicht mit zwei zugleich konfrontiert werden wollen. Am häufigsten werden Bezüge über Anglizismen (also das Lexikon) hergestellt, oft auch Ähnlichkeiten und / oder Unterschiede in der Grammatik anschaulich gemacht.

Frage 15: In welchem Grad und auf welche Weise verleihst Du im Deutschunterricht der Kompetenz Deiner Schüler in anderen Sprachen als Polnisch Gewicht?

Zu dieser Frage habe ich nur unvollständige Antworten erhalten. Der Grund dafür ist, dass keine von den Probandinnen in ihren Gruppen Lernende mit anderen als Englisch– und Deutschkenntnissen hat.

Kommentar

Keine der vier interviewten Lehrpersonen nimmt andere Fremdsprachenkompetenzen als Deutsch und Englisch in Gebrauch. Einer der Gründe ist, dass die Lehrenden diese Kompetenzen nicht oder selten besitzen.

Frage 16: In welchem Grad arbeiten die Sprachlehrer an Deiner Schule miteinander zusammen? Was machen sie, und was machen sie nicht?

Alle meine Probandinnen haben die eine oder andere Form von Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden. Die üblichste Form ist die interne Zusammenarbeit bei den Sprachlehrenden, hauptsächlich die zwischen den Germanisten und die zwischen den Anglisten. Ania beschreibt es so:

Wir haben Sprachgruppen, wir haben selbstverständlich eine Zusammenarbeit, die Germanisten mehr unter sich, [und] die Englischlehrer [auch wieder] unter sich. Wir haben manchmal irgendwelche Projekte, dann ist es kein Problem zu fragen, was der andere dazu meint, oder ob er / sie gute Übungen dazu hat. Ich erkundige mich oft danach.

Magda und Ula sagen deutlich, worin die Zusammenarbeit der Germanisten besteht – nämlich darin, dass man gemeinsam den Semesterplan, den Unterricht, Tests und Prüfungen plant. Magda sagt dazu Folgendes:

Und im Allgemeinen, so haben wir eine Zusammenarbeit, wir besprechen verschiedene Sachen, bestimmen einen gemeinsamen Unterrichtsplan, die Unterrichtsverteilung.

Irena spricht von dem Erfahrungs- und Informationsaustausch:

Wir versuchen, das Beste zu tun, wir teilen Erfahrungen, oder wenn jemand nicht zu einer Konferenz mitkommen kann, dann gehe ich und vermittele dann die Informationen von der Konferenz.

Der Austausch betrifft auch gelungene Methodenwahl:

(...) weißt du was, heute hatte ich einen guten Unterricht, und ich bin heute zufrieden; weil du weißt, ich bin ein bisschen traurig, weil die Klasse heute so oder so arbeitet, also heute nicht unbedingt, so ähnlich.

Ein weiteres Beispiel für eine Zusammenarbeit der Germanisten untereinander kommt von Irena:

Wenn wir etwas zusammen organisieren, dann kommunizieren wir miteinander und konsultieren miteinander, ob es so gut sein wird oder nicht gut, oder ob du mir etwas hilfst oder nicht, es muss also diese Zusammenarbeit geben. Jetzt z.B. bin ich in einem Projekt und ich habe auch Ania dazu eingeladen: „Die Schule im Wandel“. Und das passt vor allem dazu, alle Handlungen sollen sich auf die deutsche Sprache konzentrieren. Also wir hier, ich und Ania, sind sehr engagiert für das Ganze.

Im Folgenden wird von Irena eine interdisziplinäre Zusammenarbeit beschrieben:

Wir versuchen auch, die anderen Lehrer anzulocken, also praktisch, wir arbeiten zusammen, wir sprechen miteinander: Und wie ist das, hast Du schon angefangen oder noch nicht ... Ich habe darüber schon nachgedacht, dass so und so ... Wie wirst Du die Klassen wählen oder Gruppen. Oder noch etwas Anderes, also einfach alles, was wir in diesem Moment brauchen.

Auf der anderen Seite gibt es eine Zusammenarbeit unter den Fremdsprachenlehrern; dazu folgender Austausch zwischen mir und Magda:

Wir haben auch eine Gruppe der Fremdsprachenlehrer, und wir planen bereits zusammen die Wettbewerbe, welche Handlungen wir an unserer Schule durchführen sollen.

[KD:] Und sind das so feste Versammlungen?

Ja, ja, ich sage nicht, dass wir uns einmal im Monat treffen, sondern nach Bedarf, aber nicht seltener als einmal in zwei Monaten, wir sind nicht viele; es sind so wenig von uns, dass wir uns einfach so treffen, zusammensitzen und verschiedene Sachen besprechen, man braucht keine offiziellen Treffen.

[KD:] Und ihr organisiert zusammen Ausstellungen und Wettbewerbe in der Schule?

Ja, Ja.

Auch Irena spricht davon, dass in ihrer Schule zwischendisziplinäre Aktivitäten und Zusammenarbeit vorkommen:

Im letzten Jahr hatten wir so ein Programm zu dem Mauerfall, also es waren vor allem Deutsch und Berlins Sehenswürdigkeiten und Geschichte[, um die es ging].

Und noch ein Beispiel dazu:

Wir hier, ich und Ania sind sehr engagiert in dem Ganzen. Wir versuchen auch, die anderen Lehrer anzulocken, also praktisch, wir arbeiten zusammen, wir sprechen miteinander: Und wie ist das, hast Du schon angefangen oder noch nicht ... Ich habe darüber schon nachgedacht, dass so und so ... Wie wirst Du die Klassen wählen oder Gruppen. Oder noch etwas Anderes, also einfach alles, was wir in diesem Moment brauchen.

Ania, die an derselben Schule arbeitet, spricht von der Bedeutung der Zusammenarbeit der Sprachlehrer untereinander in Bezug auf Einzellernende. Sie fügt hinzu:

Und wenn es eine problematische Situation gibt mit einem Schüler, der, weiß ich nicht, es überhaupt nicht gut macht, oder besondere Talente zeigt, dann bestimmen wir, was wir jetzt mit diesem Schüler machen können. Wir sprechen über konkrete Schüler – wir sehen das Ganze: etwas ist problematisch, was machen wir, wie kann man helfen, oder wenn jemand talentiert ist, sprachliche Talente hat, wir sprechen darüber, wie wir arbeiten sollen. Aber es gibt auch zeitliche Begrenzungen für so eine Arbeit.

Eine andere Form der Zusammenarbeit, in der alle Lehrenden (d.h. nicht nur die Sprachlehrer) involviert sind und die zum Austausch von didaktischen Ideen und Unterrichtsformen zwischen allen Fächern führt, sind sogenannte offene Stunden. Ula erklärt:

Wir haben auch offene Unterrichtsstunden (und Ideenaustauscharenas, Kurse), da kann man zueinander [kommen]. Die Frau Direktor bestimmt so etwas wie, dass man einander während des Unterrichts besucht und einfach beobachtet, wie die anderen arbeiten.

In Anias Schule gibt es das auch. „Offene Stunden“ betreffen alle Lehrenden an der Schule, sie sind aber nicht obligatorisch. Gewöhnlich bieten diejenigen Lehrenden sie an, welche beruflich aufsteigen wollen. Für diese ist es eine Pflicht:

Und wenn jemand zu dem Zeitpunkt aufsteigen will, dann ist man verpflichtet, eine „offene Stunde“ im betreffenden Semester anzubieten (...) Es ist gut, das manchmal zu haben.

Weiter erklärt sie, worauf man in diesen Stunden die Aufmerksamkeit richtet:

Methoden, weil die Inhalte, wenn ich die anderen Fachstunden beobachte, dann Methoden und nicht nur Lehrmethoden, sondern auch Disziplin, die Aufmerksamkeit der Schüler, oder wie man sie erreichen kann.

Ihrer Meinung nach ist das in dem Grad, wie es praktiziert wird, gut, auch wenn es ein bisschen stressig sein kann:

(...) aber auch gut von Zeit zu Zeit, anstatt eines Spiegels.

Kommentar

Alle meine Probandinnen haben verschiedene Formen der Zusammenarbeit in ihren Schulen. Am häufigsten handelt es sich um eine Zusammenarbeit der Germanisten untereinander. Diese besteht darin, dass man zusammen Semesterpläne schreibt, Prüfungen und Kontroll- oder Klassenarbeiten vorbereitet, die Methodenwahl bespricht, gemeinsame Projekte durchführt, Erfahrungen und Informationen miteinander teilt, und schlussendlich auch einander um Rat bittet. In der Gruppe der Sprachenlehrer insgesamt gibt es weniger und seltener Zusammenarbeit. Wenn schon, dann handelt es sich um verschiedene Projekte, «Wissenswettbewerbe» oder Ausstellungen in der Schule, die verschiedene Sprachen betreffen oder auch die Nicht-Sprachfächer miteinbeziehen. Meine Probandinnen kommen mit keinen Kommentaren dazu, wo es in ihren Schulen an Zusammenarbeit mangelt.

Frage 17: Benutzt man im Polnisch- und im Fremdsprachenunterricht dieselbe Terminologie?

Hier sind alle Probandinnen derselben Meinung, nämlich, dass man in ihren Schulen dieselbe Terminologie verwendet. Ania sagt dazu:

Manchmal, hauptsächlich grammatische Begriffe wie „Hilfsverb“. Also im Deutschen haben wir keine Operatoren, aber wir haben ja die Inversion der Satzstellung. Ein bisschen ja, grammatische Sachen wie Verb, Substantiv.

Irena von derselben Schule kann sich das nicht anders vorstellen, es ist ihrer Meinung nach eine Notwendigkeit:

Also eher ja, weil anders kann ich mir das gar nicht vorstellen.

Die zwei anderen denken auch, dass dieselbe Terminologie von den anderen Sprachlehrern verwendet wird.

Kommentar

Auf die Frage 17 haben alle vier Probandinnen sehr kurz und bündig geantwortet und die Frage bejaht.

Frage 18: Hast Du irgendwelche Vorschläge dafür, wie man die Zusammenarbeit der Sprachlehrer an Deiner Schule verbessern kann?

Ula engagiert sich gerne in einem Projekt an ihrer Schule, das eine Zusammenarbeit mit einer in der Nähe liegenden Grundschule ist. Sie spricht von einem "rajd" (Besichtigung, Kurzbesuch) mit den Lernenden der Grundschule durch das Gebäude der Mittelschule, um die neue Schule, an der sie bald anfangen, kennenzulernen. Die Deutsch- und Englischsektionen sind da auch zugegen, da sie eine Ausstellung vorbereiten. Eine andere Aktivität, wo die Fremdsprachenfächer stark stehen, ist der Tag der Fremdsprachen – das Programm dreht sich, wie der Name suggeriert, ganz um Fremdsprachen. Außerdem gibt es eine Zusammenarbeit mit den deutschsprachigen Ländern. Ania, die vor kurzem ihren Mutterurlaub abgeschlossen hat, will sich lieber auf die Lernenden konzentrieren und sie gut kennenlernen, als allzu viel an die Zusammenarbeit denken. Mit der Zeit hofft sie aber, auch darauf mehr fokussieren zu können:

Ich habe nicht an die Zusammenarbeit gedacht, denn ich bin gerade zurück vom Mutterschaftsurlaub gekommen, und jetzt konzentriere ich mich auf die Schüler, darauf, dass ich meine Klassen gut kenne, damit ich einen Arbeitsrhythmus finde, und so kommen der Reihe nach die anderen Sachen dran, ich denke, es kommt die Zeit dafür.

Magda arbeitet in einer Schule, die im Rahmen von Comenius einen Austausch mit einer Schule in Madrid in Spanien hat.

Wir haben jetzt im allgemeinen so eine Zusammenarbeit im Rahmen von Comenius, wenn ich mich nicht irre, ich will nicht lügen, jetzt sind Kinder von unserer Schule zusammen mit den Lehrern nach Spanien gefahren, Madrid. Das ist schon die dritte Reise, im März kommen dann [die] Kinder [aus den anderen Ländern] zu uns.

[KD:] Also die ganze Klasse, sind das diejenigen, die Spanisch lernen?

Nein, nein, Englisch

[KD:] Englisch?

Ja, bei uns lernt keiner Spanisch, nur Deutsch und Englisch. Das sind Schüler aus Spanien, Dänemark ...

[KD:] Also eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ländern.

Ja, international, es gibt da noch ein Land, aber ich weiß es nicht genau.

[KD:] Es handelt sich also um Englischlernen.

Um verschiedene Sachen, jetzt z.B. geht es um Aggression, Toleranz, Gewalt, Handlungen; mehr darüber weiß die Englischlehrerin, die gerade gefahren ist als Betreuerin.

Für den Austausch ist also eine Englischlehrerin verantwortlich. In diesem Programm arbeiten Jugendliche nicht nur aus Polen und Spanien, sondern auch aus Dänemark zu verschiedenen Themen zusammen: z.B. Aggression, Toleranz, Gewalt. Es ist ein internationales Programm. Bezüglich anderer Ideen für eine Zusammenarbeit zwischen den Sprachlehrern sagt Irena:

Ich weiß nicht, ich habe schon so viel, ich habe einfach Ideenmangel. Jetzt werden wir intensiv mit diesem Programm „Schule im Wandel“ arbeiten, das ganze Schuljahr lang, außerdem verwende ich viel Kraft auf diesen polnisch-deutschen Austausch. (...)

[KD:] Hast du die Hauptverantwortung dafür, oder?

Hmh, also die ganze Programmvorbereitung und damit alles gut läuft, organisatorisch und nach dem Plan, das ist einfach immer eine Extra-Herausforderung.

Und weiter erzählt sie kurz von der Organisation dieser Zusammenarbeit:

Wir fragen manchmal locker, ob sie vielleicht irgendwelche Wünsche haben, was sie machen möchten, sie haben auch viel gesehen, weil dieser Austausch mit unserer Schule schon seit einiger Zeit da ist, schon seit 13 Jahren, jedes Jahr, aus dem Grund. Deswegen reisen wir nicht mehr durch das ganze Polen, weil das mehrere Tage sind. Also kleinere Entfernungen machen wir, damit wir auch etwas sehen können, und außerdem machen wir noch viel zusammen in der Schule; deswegen dürfen sie nicht zu lange da sein.

Kommentar

Meine Probandinnen erzählen von verschiedenen Formen von Aktivitäten, in denen Fremdsprachenfächer generell im Fokus stehen. Es gibt sowohl lokale und schulinterne Initiativen wie auch Zusammenarbeiten zwischen den Schulen, wo die Fremdsprachenlehrer zusammenarbeiten, oder sogar internationale Programme der Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Ländern. Auf der anderen Seite gibt es internationale Projekte, wo Englisch die lingua franca ist.

Frage 19: Was hältst Du davon, Wissen und Methoden aus dem Englischunterricht für den, und im, Deutschunterricht zu verwenden?

Ula und Magda finden es richtig, die Methodik des Englischunterrichts auch im Deutschunterricht anzuwenden, wobei Ula sich der Sache weniger sicher ist. Magda dagegen sagt Folgendes:

Oh ja, ich denke, dass die Sprache als solche keine Bedeutung hat, hier geht es um Methoden.

Ania ist derselben Ansicht, und sie begründet es damit, dass es im Englischunterricht mehr(ere) Aktivitätsmethoden und bessere Unterrichtsmittel gibt:

Genau, ich sehe keinen Unterschied. Im Englischen verwendet man sicherlich mehrere Aktivitätsmethoden, ich weiß nicht, woher das kommt, es hat sich so ergeben, und es gibt garantiert viel mehr zugängliche Materialien, durch Verlage.

Deutsche methodische Hilfsmittel wirken dagegen weniger interessant und aktuell:

Wenn es um die deutsche Methodik und didaktische Hilfsmittel geht, so sind sie sehr arm, es gibt keine Filme, solche sinnvollen, coolen Filme. Alles was deutsch ist, ist für die Schüler, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, oft steif, so dass es manchmal hemmt, dass es so steif ist. Im Englischen ist es ganz anders, mit Lebenssituationen, aktuellen Themen, interessanter für die Schüler, sogar die Lehrbücher, sogar „Links“, das ich habe, es ist von dem Verlag mit den englischen Lehrbüchern, und sie, vielleicht erst seit dem letzten Jahr, haben es herausgegeben, und jetzt ist es ein bisschen anders, weil bis jetzt war es so steif, und ich hatte oft ein Problem, denn ich wusste, es hat sie gar nicht interessiert, mit solchen komisch gezeichneten Figuren, es gibt keine Verbindung mit dem Leben. Hier besteht sicher dieser Unterschied.

Irena ist mit Ania in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien im Englischen einig, aber was die didaktische und methodische Ebene betrifft, unterscheidet sich ihre Meinung von der der Arbeitskollegin:

Das heißt, ich weiß nicht, aber mir kommt vor, dass diese deutsche Methodik reicher ist als die englische, ehrlich gesagt. Germanisten strengen sich im Allgemeinen mehr an. Machen mehr, die einzige Sache welche uns eifersüchtig gemacht hat, aber das sage ich schon für die Vergangenheit, waren die Lehrbücher zum Stoffverteilen, welche für [die Englischlehrer] immer gut vorbereitet waren. Wir haben alles alleine machen müssen, von a bis z. Jetzt haben wir diese Hilfsmaterialien ein bisschen mehr entwickelt, mindestens diese für den Lehrer, damit es ein bisschen schneller geht; man braucht nur ein bisschen zu modifizieren, und sonst denke ich nicht, oder ich bin der Meinung, dass wir Germanisten viel mehr machen und eben für solche Sachen sorgen und die neuen Methoden kennenlernen und sie verwenden.

Kommentar

Meine Probandinnen finden es richtig, die Methoden, die man im Englischunterricht verwendet, auch im Deutschunterricht anzuwenden. Die Sprache ist hier kein Hindernis; es geht vielmehr um den Einsatz von Strategien, die generell in der Fremdsprachenmethodik /-didaktik vereinigt sind. Es gibt eine Einigkeit darin, dass die Materialien für den Englischunterricht besser und interessanter sind oder es jedenfalls vor Kurzem noch waren, und dass auf dieser Ebene Einiges für den Deutschunterricht zu verbessern ist. Was die Kreativität in der Methodenwahl angeht, so sind die Meinungen nicht ganz so homogen. Eine Probandin meint, dass Englischlehrer viel mehr zur Verfügung haben, wenn es um fertig

vorbereitete Aktivitäten geht. Die andere Probandin dagegen sieht das Problem eher in der mangelnden Kreativität der Lehrenden. Die Germanisten haben viel mehr alleine produzieren und nach guten Methoden suchen müssen, und deswegen sind sie im Prinzip mehr flexibel und aktiv auf dieser Ebene.

Frage 20: In welchem Grad redet ihr in den Unterrichtsstunden über Lernmethoden und darüber, wie man sein Deutschlernen verbessern kann?

Zu dieser Frage habe ich verschiedene Antworten bekommen. Ula antwortet, dass sie gewöhnlich eine einführende Lektion darüber macht, wie man durch verschiedene Methoden Fremdsprachen lernt und wie man Deutsch mit diesen Methoden besser lernen kann. Später wird das normalerweise nicht mehr im Detail besprochen. Ania ist, wie früher erwähnt, vor kurzem von dem Mutterschaftsurlaub zurück zur Arbeit gekommen und merkt, dass ihre Lernenden kaum über Methoden fürs Deutschlernen verfügen. Anstatt einen ganzen Unterricht über verschiedene Methoden zu machen, wird das von ihr aber nur vorübergehend kurz während des Unterrichts angesprochen. Darüber spricht sie im folgenden Zitat:

Ich bin von dem Mutterschaftsurlaub zurückgekommen, und ich sehe, dass die Schüler nicht wissen, wie sie lernen sollen, über keine Methoden verfügen, ich mache keine separaten Unterrichtsstunden, ich kann nicht [Zeit] verlieren, sie möchten auch nicht nach dem Schultag in der Schule zurückbleiben und ihre Freizeit opfern, sie gehen schnell nach Hause. Aber ich zeige bei verschiedenen Gelegenheiten, wie man neue Wörter lernen soll, Grammatik, ich weiß nicht, durch das Schreiben z.B..

Eine der Methoden, welche sie später erwähnt, und welche sie ihren Lernenden beizubringen versucht, ist Repetition der neuen Wörter durch das Schreiben, gerne mehrmals:

Manchmal kommen Schüler, welche nach einigen Stunden über Zahlwörter diese noch immer nicht schreiben können. Und wie hast du das gelernt? Tja, ich habe geschaut und so habe ich das wiederholt. Und wievielmals hast du dieses Zahlwort aufgeschrieben? Na ja überhaupt nicht, null mal. Und auf diese Art mache ich [die Wichtigkeit] dieses Schreiben[s] bewusst.

Oder das Übersetzen vom Deutschen ins Polnische und vom Polnischen ins Deutsche:

Das Lernen in die eine Richtung, in die andere Richtung, sodass zwei Sprachen da sind, weil oft ist es so, dass sie nur vom Deutschen ins Polnischs [übersetzen], und später müssen sie irgendeinen Satz, etwas von sich auf Polnisch schreiben, und sie erinnern sich nicht daran, weil sie nicht den Weg geübt haben.

Nachdem sie ihre Lernenden besser kennengelernt hat, plant sie einen variierten Unterricht, oder wie sie es nennt, einen Kurs, in welchem sie verschiedene Methoden sammelt, präsentiert und mit den Lernenden einübt. Ein schlussendliches Produkt wird ein Plakat mit einer Liste der Strategien sein:

Ja, ja, langsam in jeder Klasse etwas (..) Wenn sich schon diese Klassen an mich gewöhnen und an meine Arbeitsmethoden, mache ich so eine Sammlung, so ein Projekt, so dass sie selbständig diese Methoden einsammeln. Oder so ein Plakat mit Instruktionen, wie man lernen soll. Ich denke also an so eine Unterrichtsstunde, oder so einen Kurs, aber ich muss mich dazu vorbereiten (...). So ein Workshop und irgendwelche Literatur dazu lesen und vorbereiten, so habe ich gedacht, aber das kommt nach und nach.

Irena variiert die Quantität der Unterrichtseinheiten über Lernmethoden und versucht, mit der Klasse darüber im Dialog zu bleiben. Sie antwortet Folgendes:

Von Zeit zu Zeit höchstens, ich sage nicht, dass ich es immer mache, so ist es nicht. Manchmal zu Beginn der Stunde, zu Beginn des Schuljahres, wenn ich schon die ganze Klasse kenne nach dem ganzen Jahr. Ich bitte sie darum, dass sie schreiben, es muss nicht der Name stehen, es kann, sage ich, auch anonym sein, was ihnen im Schuljahr am besten gefallen hat, was möchten sie, das wir weiter machen sollen, was war zu wenig, und was möchten sie und was schlagen sie vor, dass es in den Stunden erscheint, oder was sie überhaupt nicht mochten. Also das interessiert mich auch, ihre Meinung, und wie sie diese Stunde sehen oder ... Manchmal, so bei Gelegenheit, gibt es eine Stunde dazu, und was wäre das beste in dieser Stunde. So versucht man irgendein Feedback zu bekommen, damit man weiß, ob man in eine gute Richtung geht, oder ob irgendwelche Änderungen nötig sind, wenigstens merkt man [manchmal], dass der [eingeschlagene] Weg nicht richtig ist.

Eine der Methoden ist die Klassenzimmerorganisation. Sie versucht, darin möglichst viel zu wechseln, z.B. zwischen Frontalunterricht (traditionell), Gruppen- / Inselunterricht und Hufeisenunterricht:

Einmal so, einmal so traditionell, einmal solche Inseln, aber die Schüler haben seit einiger Zeit begonnen zu sagen: Frau [Irena], warum stehen diese Tische schon wieder so? Wir wollen so sitzen in diesem Zimmer, so ist es am besten, und so ist es geblieben. Das heißt, ich laufe auch weg von dem Katheder, und verbringe die Zeit eher hier, ich brauche keinen eigenen Arbeitstisch, hier haben wir Kontakt miteinander.

Magda realisiert den Methodenunterricht kontinuierlich und so, wie Bedarf ist. Wichtig dabei ist der Dialog mit den Lernenden – sowohl mündlich als auch schriftlich in Form von Fragebögen. Wichtige Fragen dabei sind: Welche Lernende sollen ihn am Anfang, welche während und welche am Ende des Schuljahres ausfüllen?

In welchem Grad? Kontinuierlich, denke ich, zu Beginn des Schuljahres haben wir [den Methodenunterricht] immer. Ich komme mit den Ideen, ich sammle die Ideen von den Schülern, wie sie lernen, ich mache auch diese Fragebögen, am Anfang des Schuljahres, am Ende, manchmal auch während des Schuljahres, wenn in einer Gruppe, wenn ich so salopp sagen kann, etwas nicht ganz OK ist, dann frage ich auch während des Schuljahres und erfrage, was sie machen möchten, und wie sie das machen möchten, worauf wir uns mehr konzentrieren sollen, wenn es um die Formen geht, im Allgemeinen um Formen, nicht um den Inhalt, ob mehr Gruppenarbeit oder ob sie lieber mehr selbständig arbeiten wollen, mehr Hausaufgaben oder weniger, ob ... Ich versuche immer mit diesen Schülern zu sprechen, aber ich mag es nicht, wenn ich z.B. keine Antwort kriege, gar nicht einmal eine einfache oder was anderes – gar keine, d.h. dass es ihnen ganz unwichtig ist.

Im Unterricht erinnert sie ihre Lernenden gerne daran, dass z.B. Wiederholung und mehrmaliges Schreiben zur besseren Implementierung des neuen Wissens führen. Leider nicht immer wird das ohne Widerspruch und von allen akzeptiert, was folgendes Zitat illustriert:

Und ich hatte heute eine Individualstunde mit einem Jungen, ich habe einige flexive Verben an die Tafel geschrieben, weil [der Unterricht] gerade darüber war. Und ich

habe ihn darum gebeten, dass er liest und von der Tafel abschreibt. „Warum schreiben Sie an der Tafel? Können Sie nicht direkt in meinem Heft schreiben?“ „Aber dadurch eben lernst du.“ „Aber wozu, diese Zeitvergeudung.“ „Wir gehen weiter.“ Und so ist das Gespräch sehr oft, Gespräche, ich erkläre, wozu, warum, weswegen ...

Kommentar

Aus dem Interview mit meinen Probandinnen kann man schließen, dass verschiedene Verfahren im Methodenunterricht realisiert werden. Variation kennzeichnet auch die Häufigkeit dieser Aktivitäten. Auf der einen Seite gibt es Einzelaktivitäten am Anfang des Schuljahres. Auf der anderen Seite handelt es sich um mehrmalige Aktivitäten, welche nur als kleinerer Teil des Unterrichts erscheinen oder als Projekte oder Kurse für die Lernenden gemacht werden. Weiters gibt es unregelmäßige, aber gut im Deutschunterricht implementierte und im Dialog mit den Lernenden durchgeführte Aktivitäten. Nur eine Lehrende realisiert den Methodenunterricht kontinuierlich und im regelmäßigen Dialog mit den Lernenden, welche sowohl verbal als auch schriftlich sich zu den erwünschten Methoden äußern.

Zusammenfassung

Alle meine Probandinnen waren Frauen und hatten ein Magisterstudium im Fach Deutsch abgeschlossen. In ihren Äußerungen gab es viele Übereinstimmungen. Vor allem stimmten sie darin überein, dass die bereits bestehenden Sprachkenntnisse einen positiven Einfluss auf das Deutschlernen ausüben. Diesen Einfluss in die Praxis umzusetzen bedarf jedoch einer Reifung im Lehrprozess. Alle vertraten die Ansicht, dass die Methode der interlingualen Vergleiche und Hinweise in Bezug auf sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede behilflich ist. Das betrifft besonders die lexikalische und grammatische Ebene und Vergleiche mit und Bezugnahmen auf die Muttersprache und Englisch. Sowohl Polnisch als auch Englisch hielten sie für äußerst wichtige Referenzquellen beim Deutschlernen: Polnisch für die Grammatik und Englisch für den Wortschatz, aber teilweise ebenso auch für die Grammatik. Es gibt eine gewisse Variation darin, wie meine Probandinnen Englischkenntnisse im Deutschlernen gebrauchen und welche festen Strategien sie dazu anwenden. Manche machen das öfters, aber auch nur spontan, andere weniger. In welchem Grad und was für Sprach- und Sprachlernerfahrungen aus L2 man für das Deutschlernen zu Hilfe zieht, ist oft von der konkreten Gruppe und ihrer L2-Kompetenz wie auch ihren Bedürfnissen und Erwartungen

abhängig. Oft sind es die Lernenden selbst, welche sich gegen die Einbindung des Englischen wehren und die Fremdsprachen voneinander getrennt halten wollen. Alle meine Probandinnen praktizieren verschiedene Verfahren für die Informationseinsammlung über sprachliche Vorkenntnisse der Lernenden. Auf der einen Seite handelt es sich um standardisierte Dokumentationen (z.B. diagnostische Tests, Zeugnisse und Anträge) und auf der anderen um weniger standardisierte, sondern mehr von der einzelnen Schule oder von dem einzelnen Lehrenden bestimmte Dokumentationen (z.B. Fragebögen, Portfolios oder eigene Notizen).

Meine Probandinnen fanden es richtig, die Methoden und Strategien aus dem L2-Unterricht (Englisch), die generell in der Fremdsprachenmethodik und –didaktik vereinigt sind, auch im Deutschunterricht anzuwenden. Oft haben Englischlehrende mehrere fertig vorbereitete Aktivitäten und bessere Materialien zur Verfügung als die Deutschlehrenden; auf der anderen Seite meinen die Lehrenden, dass die Germanisten eben flexibler und kreativer sind, eben weil sie ihre Unterrichtsgrundlagen häufig selbst produzieren müssen.

Meine Probanden erleben verschiedene Formen der Zusammenarbeit in ihren Schulen. Am häufigsten handelt es sich um eine Zusammenarbeit der Germanisten untereinander: Man verfasst z.B. zusammen die Semesterpläne, bereitet Prüfungen und Kontroll- und Klassenarbeiten vor, bespricht die Methodenwahl, führt gemeinsame Projekte durch, tauscht Erfahrungen und Informationen miteinander aus und bittet schlussendlich einander auch um Rat. In der Gruppe der Sprachenlehrer insgesamt gibt es weniger und seltener Zusammenarbeit. Wenn schon, dann handelt es sich um einzelne Projekte, internationale Programme und Schüleraustausch mit Deutschland oder anderen Ländern und Ausstellungen, welche auch andere Sprachen oder sogar außersprachliche Fächer betreffen.

TEIL VI: ZUSAMMENFASSUNG, BEWERTUNG UND AUSBLICK

Der folgende Teil enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse meiner Masterarbeit. Nach einem kurzen Überblick über die geleistete Arbeit fasse ich die theoretischen und methodischen Grundlagen der Arbeit zusammen. Danach werden die Resultate meiner empirischen Untersuchungen (Interviews, Fragebogen und Observation) zusammengefasst und der Untersuchungsverlauf bewertet. Darauf folgt eine Bewertung der Beziehung zwischen Theorie, Methode und Untersuchungsverlauf. Zuletzt versuche ich in einem Ausblick, relevante weitere Fragen und Aspekte dieser Untersuchung zu formulieren.

Ich habe mich in dieser Arbeit mit Aspekten der Tertiärsprachendidaktik, und des multilingualen und plurilingualen Bewusstseins bei polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden beschäftigt. Es wurde untersucht, wie die polnischen L3-Lernenden und die polnischen L3-Lehrenden den Einfluss und die Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen L1 (= die Muttersprache) und L2 (= die erste Fremdsprache) auf das Deutschlernen bewerten, welche Einstellung sie zu Sprachlernstrategien haben, und in welchem Grad sie diese beim L3– Unterricht und –Erwerb verwenden.

Meine Forschungsfragen lauteten:

- FF1: Wie bewerten die polnischen L3-Lernenden und die polnischen L3-Lehrenden den Einfluss und die Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen (L1 = Muttersprache, L2 = die erste Fremdsprache) aufs Deutschlernen?
- FF2: Welche Einstellung haben die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden zu Sprachlernstrategien, und in welchem Grad benutzen sie solche?

Meine zwei Forschungshypothesen waren:

- FH1: Die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden bedienen sich zu selten und zu wenig bewusst sprachlicher Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen aufs Deutschlernen.

- FH2: Die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden bedienen sich im Deutschlernen und im Deutschunterricht zu selten, zu wenig und zu wenig bewusst der früheren oder vor kurzem kennengelernten Sprachlernstrategien.

Zur Überprüfung meiner Hypothesen wurden schriftliche Fragebögen, mündliche Interviews und, als ergänzendes Instrument, Observationen der einzelnen Unterrichtseinheiten eingesetzt und anschließend analysiert.

1. Zur Theorie und Methodenwahl

In dem Theoriekapitel habe ich verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit / Multilingualismus, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik (Council of Europe 2007, Haukås & Vold 2012, Hufeisen & Beirat 2008, Jessner 2008, Neuner 2003 u.a.) dargestellt. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik sind sehr dynamische Forschungsfelder, welche von einer zunehmenden Anzahl internationaler Studien begleitet werden, deren Resultate die traditionellen methodologischen und didaktischen Ideen verändern und den modernen Sprachunterricht beeinflussen und effizienter machen sollen. Die meisten Forscher und Theoretiker auf diesem Gebiete teilen die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit und die Bewusstmachung sowohl des deklarativen Sprachwissens als auch des prozeduralen Sprachlernwissens einen Vorteil für den L3-Erwerb bedeuten (Haukås & Vold 2012, Jessner 2008, Neuner 2003, Otwinowska 2013 u.a.). Getreu dieser Überzeugung wird die zentrale Aufgabe des L3-Unterrichts darin gesehen, dass man sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden damit hilft, ihr multilinguales Bewusstsein zu entwickeln und für das L3-Lernen und –Lehren einzusetzen. In der Praxis bedeutet das, dass der multilingual bewusste Lehrende die früheren Erfahrungen und Kenntnisse, welche der L3-Lernende in den L3-Unterricht mitbringt, möglichst beachten und hervorrufen und sie als Ausgangspunkt für das weitere Lernen explizit machen soll. Das Motto ist es also, das bereits Bekannte zu nutzen und sich vom Bekannten zum Unbekannten zu bewegen. In den Worten Meißners (2000) geht es darum, einen „Wiedererkennenstransfer“ auszulösen oder „Transferbrücken“ zu bauen. Sprach- und Sprachlernbewusstsein sollen auf zyklische Weise immer wieder bewusst gemacht und erweitert werden. Gleichzeitig versucht man, der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass „der fremdsprachliche Erwerb trotz bestimmter charakteristischer überindividueller Entwicklungsstadien von jedem Lerner auf eine unterschiedliche Weise organisiert wird (Riemer 1999)“ (Tobiasz 2008: S.454). Deswegen ist es wichtig, zu beachten,

dass jeder Lernende andere Voraussetzungen und Grundlagen in den L3-Unterricht mitbringt (Tobiasz 2008). Meine Forschungsfragen zielten darauf ab, herauszufinden, in welchem Grad diese genannten Einsichten und Faktoren der modernen Tertiärsprachendidaktik bei den polnischen L3-Lernenden und –Lehrenden zu beobachten sind, und wie diese sie selbst einschätzen.

Meine Forschungshypothesen waren es, erstens, dass die polnischen L3-Lernenden und L3-Lehrenden sich zu selten und zu wenig bewusst der sprachlicher Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen aufs Deutschlernen bedienen, und zweitens, dass sie sich auch zu wenig und zu wenig bewusst der früheren oder vor kurzem kennengelernten Sprachlernstrategien bedienen. Zur Überprüfung der Hypothesen habe ich eine schriftliche und mündliche Befragung von polnischen Deutschlernenden (56 Personen) und Deutschlehrenden (4 Personen) der mittleren Oberstufe an drei unterschiedlichen Schulen in Wroclaw (Polen) durchgeführt. Ursprünglich war auch die Einbeziehung von norwegischen Teilnehmenden geplant; wegen zeitlicher Begrenzungen musste ich aber auf die Datenerhebung in Norwegen verzichten. Bei der Datenerhebung in Polen wurde Polnisch als Kommunikationssprache verwendet, damit es für die Befragten einfachstmöglich war, die Antworten und Überlegungen zu den einzelnen Punkten sowohl schriftlich als auch mündlich zu präzisieren. Ich habe in der Datenerhebung keine experimentell-interventionalistische Untersuchungsmethode verwendet; stattdessen konzentrierte ich mich auf die aktuellen und retrospektiven Unterrichts- und Lernverfahren und Erfahrungen meiner Informanten. Die schriftliche Datenermittlung ist in einer großen Gruppe und anonym durchgeführt worden. Die Interviews wurden dagegen mit den Lehrenden individuell und mit den Lernenden entweder in der Kleingruppe oder individuell durchgeführt.

2. Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Teilen III-IV präsentierte ich die Ergebnisse der Datenerhebung im Detail. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Resultate zusammenfassen und kurz erörtern.

2.1 Ergebnisse aus den Fragebögen

Auf der Basis der in Teil III vorgestellten Resultate meiner Untersuchung in der Gesamtgruppe (bestehend von 56 Probanden) habe ich die erste Forschungshypothese mit

Bezug auf die Lernenden nicht bestätigen können. Die zweite Forschungshypothese habe ich mit Bezug auf die Lernenden jedoch bestätigen können.

Die Bewertung des Einflusses der, und der Transfermöglichkeiten von, früheren Fremdsprachenkenntnissen aufs Deutschlernen war unter den Probanden sehr unterschiedlich verteilt und umfasste alle Antwortmöglichkeiten. Das Bewusstsein um die Transfermöglichkeiten war also tatsächlich vorhanden, und damit wurde FH1 nicht bestätigt. Bezüglich der Gründe für die unterschiedliche Verteilung dieses Bewusstseins fand ich in der Gesamtgruppe aber keine eindeutigen Tendenzen, weder mit Bezug auf Geschlecht, Schulzugehörigkeit noch andere Faktoren. Mir scheint es am vernünftigsten, anzunehmen, dass diese individuell bedingt ist. Während die sprachliche Verwandtschaft und Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen für einige Lernenden Stützfaktoren darstellten, haben andere sie wieder als Hindernisse empfunden und das Bedürfnis geäußert, die Sprachen separat zu lernen. Die überwiegend hohe Anzahl der Probanden fand, dass zwischen Englisch und Deutsch mehr „Transferbrücken“ und „Wiedererkennungstransfer“-Elemente existieren als zwischen ihrer Muttersprache Polnisch und Deutsch. Dies erklärt sich aus der nahen Verwandtschaft der beiden germanischen Sprachen Deutsch und Englisch und ihrer Entfernung zur slawischen Sprache Polnisch. Unter den Transferbereichen wurden lexikalische und grammatikalische Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch genannt, welche besonders die Memorierung der Wörter und Assoziationskonstruktionen in der Beugung oder der Satzgliederstellung erleichtern (positiver Transfer). Auf der anderen Seite wurden unterschiedliche Schreib- und Aussprachemuster als auch die potentiell verschiedenen Bedeutungen von ähnlichen Wörtern als Ursache für eine Mischung der beiden Sprachen und damit inkorrekte Verwendung im Deutschen (negativer Transfer) genannt. Ähnliche Ergebnisse hat Juhasova (2016) für slowakische Deutschlernende der 9. Klasse – also Lernende im Alter von fünfzehn Jahren – herausgefunden. Der Ausgangspunkt für ihre Untersuchung war die Frage, warum diese "oft Probleme mit elementarstem Wortschatz und sprachlichen Strukturen haben" (S.27), und wie ihre Einstellungen zu dem Deutschen und Deutschlernen als Tertiärsprache sind. Die Untersuchung hat ergeben, dass auch die slowakischen Schüler zwischen Englisch und Deutsch öfters Transferbrücken bauen als zwischen Slowakisch und Deutsch, dass sie aber auch gleichzeitig Verwandtschaften mit bereits bestehenden Fremdsprachenkenntnissen als „störend“ (Juhasova 2016: S.36) finden. Als lernförderlich betrachteten dagegen einige meiner Probanden-Lernenden die Rolle der

Muttersprache bei metasprachlichen Erklärungen von grammatischen Phänomenen im Deutschen oder bei Übersetzungsverfahren ins Polnische.

Von insgesamt 56 Probanden kannten 42 keine Methoden fürs Englischlernen, welche sie als auf das Deutschlernen überführbar erachteten. Diejenigen, die aber ein Ja ankreuzten, bedienten sich am häufigsten der Strategie der regelmäßigen Vokabelwiederholung und – memorierung durch Verwendung von *memory cards* („fiszki“) oder der Arbeit mit dem Wörterbuch. Zusätzlich wurden die Verwendung eines Aufnahmeapparates, das Anhören von deutschsprachigen Liedern und das Gucken von deutschem Fernsehen oder das farbige Markieren der unbekanntenen Vokabeln genannt.

Fast die Hälfte der Probanden meinte, dass sie nie oder nur selten einen Deutschunterricht hatten, in dem man sich auf den sprachlernmethodischen Inhalt konzentrierte. Hier gab es einige Unterschiede zwischen den Schulen. Während die meisten Resultate in den Schulen 2 und 3 negative Wertungen abbildeten, so waren in Schule 1 50% der Probanden der Ansicht, dass man Sprachlernstrategien im Deutschunterricht besprach – in Bezug auf die Häufigkeit eines sprachlernmethodischen Unterrichts gab es aber wieder große Unterschiede. Mit diesen Resultaten kann die Forschungshypothese FH2 als verifiziert gelten.

2.2 Ergebnisse aus den Interviews mit den Lernenden

Durch die Interviews mit den Lernenden wollte ich in direktem Kontakt mit den Lernenden nach ihren Erfahrungen aus dem L3-Erwerb und –Unterricht fragen und die Ergebnisse, welche ich sowohl die von ihnen ausgefüllten Fragebögen als auch aus den Interviews mit den Lehrenden gewonnen hatte, überprüfen und eventuell ergänzen. Die Lernenden bekamen dadurch auch die Möglichkeit, ihre Angaben zu korrigieren und ergänzen. Meine elf Probanden waren vier Mädchen und sieben Jungen. Alle hatten (im Schulkontext) Polnisch als Muttersprache und Englisch als die erste Fremdsprache. Keiner hatte längere Aufenthalte im Ausland hinter sich, und nur einige hatten Verwandte oder Bekannte im Ausland. Die meisten lernten Deutsch seit der ersten Klasse Oberschule.

Die Äußerungen der elf Probanden weisen in Bezug auf die Rezeption des L3-Unterrichts als auch der persönlichen Einstellung zu dem didaktischen Modell in diesem Fach große Unterschiede auf; dies sogar innerhalb ein und derselben Gruppe mit ein und derselben

Lehrperson. Sie beweisen, dass L3-Lernprozesse und die Organisierung des L3-Unterrichts sehr individuell bestimmt sind. Sowohl die L3-Lernprozesse als auch die Gesamtrezeption des L3-Unterrichts sind klar individuell geprägt. Die Hypothese FH2, dass frühere Sprachlernstrategien mangelhaft angewendet werden, wird durch diese Erkenntnis der individuellen Faktoren weiter begründet, wie auch die Hypothese FH1 bestätigt: Auf der individuellen Ebene ist das Bewusstsein davon, dass früherer Fremdsprachenbesitz für das Deutschlernen Transferpotential hat, sehr verbreitet. Die Ergebnisse der Befragung der Lernenden zeigen, dass fast alle Probanden die Behauptung von dem Einfluss weiterer (Fremd-)Sprachenkenntnisse auf das Deutschlernen vertreten. Es gibt eine Uneinigkeit darin, ob diese Einflüsse eine positive oder negative Prägung haben. Manche sagen sogar, dass beides zugleich der Fall ist. Den positiven Aspekt sehen sie im Transfer im Rahmen des Sprachbesitzes und der Spracherfahrungen mit lexikalischen und morphologischen Anknüpfungspunkten und Analogien in den anderen Sprachen sowie auch darin, dass die bereits bestehenden Kenntnisse den L3-Erwerb erleichtern. Als negativ empfinden sie dagegen die Gefahr der interlingualen Mischung, besonders angesichts Aussprache und Schreibweise. Das Letztere betrifft hauptsächlich die beiden Fremdsprachen Deutsch und Englisch, wo kleine Nuancen zu großen Fehlern führen können. Ansonsten ist nach der Anschauung von mehr als der Hälfte der Interviewten Englisch diejenige Sprache, welche zur Erleichterung der L3-Erwerbprozesse am meisten beiträgt, und in dieser Sprache fanden die Befragten die häufigsten lernförderlichen Faktoren. Die sprachlichen Erfahrungen in L2 Englisch tragen nach ihrer Ansicht dazu bei, dass man sich durch interlinguale Vergleiche der spezifisch lexikalischen, grammatischen und satzbildenden Strukturen und Assoziationen entsprechende Strukturen im Deutschen leichter erwerben kann. Auch die Tatsache, dass Deutsch und Englisch derselben Sprachgruppe angehören, wurde positiv erwähnt. Die Gefahr der Mischung der Sprachen wurde trotzdem als ein potenzieller nicht zu unterschätzender Fehler-Faktor erachtet.

Es ergibt sich also, dass die sprachlichen Verwandtschaften und die Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen von einigen Lernenden nicht als ein Stützfaktor, sondern ganz klar als ein Störfaktor empfunden werden. Diese Tatsache darf man im Deutschunterricht nicht verleugnen, sondern sie bedarf einer Bearbeitung und Reifungszeit. Grammatikkenntnisse in der Muttersprache werden sehr oft von den Deutschlehrenden vorausgesetzt oder wenigstens angemahnt, z.B. wenn man bei der Beschreibung des Satzbaus im Deutschen von Subjekt und Verbal spricht. In den Kommentaren der Lehrenden erscheint mehrmals die Bemerkung, dass

die Lernenden oft nur allzu mangelhafte Kenntnisse der grammatischen Terminologie haben und dass man oft zuerst die grammatische Beschreibung der Muttersprache repetieren muss, bevor man sie als Unterstützung für das Deutschlernen anwenden kann. Oft handelt es sich sogar um ein „von Anfang an Lernen“, weil die grammatischen Kenntnisse *gar nicht* da sind oder falsch implementiert worden waren sind.

Zur zwischensprachlichen Komponente gehört eine gewisse Sensibilität und Offenheit für die aktuellen Fremdsprachen, ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede. Auch wenn manche Lernende es schwer finden, zwei oder drei Sprachen gleichzeitig zu lernen, weil man sie leicht durcheinanderbringt, so überwiegt doch bei den meisten der von mir untersuchten Lehrenden und Lernenden die Auffassung, dass zwischensprachliche Ähnlichkeiten (Morphologie, Syntax, Phonologie, Wortschatz) bei den Übertragungen von Kenntnissen von einer Sprache in die andere das Fremdsprachenlernen erleichtern. In diesem Punkt ist wieder die lehrende Person dafür verantwortlich, ihre Lernenden von diesen Vorteilen zu überzeugen: mit Hilfe von adäquaten Texten, Aktivitäten und Reflexionen darauf, was man im Stoff gerade behandelt.

Zur Rolle der Muttersprache im Erwerbprozess des Deutschen und zu Parallelen zwischen L1 und L3 waren die Meinungen geteilt. Manche fanden überhaupt keine Äquivalente in den beiden Sprachen, manche sahen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Die Letzteren waren sich einiger Korrelationen sehr bewusst, z.B. auf der Ebene des Wortschatzes oder spezifisch grammatischer Phänomene.

Noch größere Differenzen ergaben sich auf die Frage, ob die Lernenden es als positiv einschätzen würden, wenn die Lehrenden die Muttersprache oder die erste Fremdsprache Englisch durchgehend in den Deutschunterricht einbauen würden. Englisch wollten alle (auch diejenigen, die ansonsten oft auf die Gefahr der sprachlichen Mischung und Verwirrung hinwiesen) noch mehr dazu verwendet haben, um Transferbrücken zu bauen und also dadurch die Erwerbprozesse effizienter zu machen. Ausschlaggebend war jedoch für einige, dass dies in einem Ausmaß und so situationsgerecht zu geschehen hat, dass es nicht als Störungsfaktor empfunden wird. Der Einsatz von Polnisch dafür, auf Differenzen und Korrelationen zwischen den beiden Sprachen das aufmerksam zu machen, wurde dagegen nur von wenigen gewünscht. Die meisten Probanden sahen keinen Bedarf, auf Parallelen und Unterschiede zwischen Polnisch und Deutsch hingewiesen zu werden. Einer der Gründe war auf der einen

Seite wieder die Furcht vor sprachlichen Verwirrungen oder einer Sprachenmischung, und auf der anderen die Annahme, dass man die Muttersprache ganz anders als eine Fremdsprache implementiert und die Lernprozesse bei Muttersprache und Fremdsprache ganz verschieden verlaufen. Die lernfördernde Rolle der Muttersprache wurde lediglich in ihrer Funktion als Hilfsmittel bei metasprachlichen Erklärungen und Beschreibungen der grammatischen Prinzipien im Deutschen gesehen.

Die weiteren Befragungsergebnisse bestätigen die zweite Hypothese meiner Arbeit, nämlich dass die Anwendung der früheren Sprachlernstrategien zu selten und zu wenig bewusst bei polnischen Lernenden stattfindet. Einerseits wurde das von vielen Probanden damit begründet, dass sie nie oder selten in ihrem Deutschunterricht über Lernmethoden beim Deutschlernen sprechen. Manche konnten sich an ein paar wenige Male zu Beginn der ersten Klasse der Oberschule erinnern, als sie didaktische und systematische Ratschläge bekommen hatten. Der Rest behauptete, dass es nur gelegentlich und unzusammenhängend vorkam, dass sie von der Lehrperson praktische und methodische Tipps für das Deutschlernen bekamen. Zur Frage nach der Kenntnis von Strategien beim Englischlernen, welche man für das Deutschlernen adaptieren könnte, kamen die befragten Lernenden mit unterschiedlichen Antworten und Ideen. Ein Proband unterstrich die lernfördernde Rolle von Übersetzungen der unbekanntesten Wörter. Drei andere erinnerten sich gut an die Methode der häufigen und mehrmaligen Anwendung von kleinen Zettelchen mit englischen und polnischen Vokabeln („fiszki“), welche auch Vorteile beim L3-Erwerb hatte. Überdies war es nach der Ansicht der anderen Probanden wichtig, im Unterricht gut zuzuhören und die neuen Wörter zu memorieren. Die Befragten erinnerten sich entweder gar nicht oder nur an einige wenige Male, von den Englischlernmethoden und deren Anwendung im Deutschunterricht miteinander gesprochen oder auch nur gehört zu haben. Damit bestätigten sie, dass L2-Erwerbprozesse selten im Deutschunterricht angesprochen werden und damit nicht gezielt und bewusst zur Hilfe des L3-Lernens herangezogen werden.

2.3 Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrenden

Alle vier Lehrenden waren Frauen und hatten ein Magisterstudium im Fach Deutsch abgeschlossen. In ihren Äußerungen gab es viele Übereinstimmungen. Vor allem stimmten sie, was für diese Untersuchung sehr wichtig ist, darin überein, dass die bereits bestehenden Sprachkenntnisse einen positiven Einfluss auf das Deutschlernen ausüben. Eine gewisse

Reifung in dem Lehrprozess ist jedoch ihrer Auffassung nach dafür erforderlich, dass man die potentiellen Störungsfaktoren leicht und bewusst überwinden kann. Alle vertraten die Ansicht, dass die Methode der interlingualen Vergleiche und Hinweise in Bezug auf sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede behilflich ist. Das betrifft besonders die lexikalische und grammatische Ebene und hauptsächlich Vergleiche mit und Bezugnahmen auf die Muttersprache und Englisch. Beide Sprachen, also Polnisch und Englisch, hielten sie für äußerst wichtige Referenzquellen, jedoch mit bevorzugten Bezugsrahmen: Polnisch für die Grammatik und Englisch für den Wortschatz, aber teilweise ebenso auch für die Grammatik. Im Grunde ist aber *jede* Sprache bei ausreichenden Vorkenntnissen bei den Lehrenden und Lernenden hinreichend dafür geeignet, als Referenzquelle verwendet zu werden.

Meine Probanden verwenden Polnisch als eine Referenzsprache im Deutschunterricht zwar oft, aber nicht regelmäßig, und eher nach den aktuellen Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe von Lernenden. In der Muttersprache finden sie nämlich wichtige grammatische Transferbrücken: Vorkenntnisse der Lernenden im Polnischen können durch Vergleiche, Assoziationen und Erklärungen ins Deutsche übertragen werden und zum besseren Verstehen der komplexen grammatischen Strukturen in L3 beitragen. Auf der lexikalischen Ebene der Wiedererkennungstransferfähigen Elemente finden wir hauptsächlich Lehnwörter und Internationalismen. Als Lern- und Lehrstützen werden auch Übersetzungen ins Polnische betrachtet. Es gibt eine gewisse Variation darin, wie meine Probanden Englischkenntnisse im Deutschlehren gebrauchen und welche festen Strategien sie dazu anwenden. Manche machen das öfters, aber auch nur spontan, und andere weniger. Am häufigsten werden Bezüge über Anglizismen (also das Lexikon) hergestellt, dann werden auch Ähnlichkeiten und / oder Unterschiede in der Grammatik anschaulich gemacht. Was und in welchem Grad man Sprach- und Sprachlernerfahrungen aus dem L2-Lehren zu Hilfe zieht, ist oft von der konkreten Gruppe und derer L2-Kompetenz, -Bedürfnissen oder -Erwartungen abhängig. Oft sind es die Lernenden selbst, welche die Einbindung des Englischen nicht als hilfreich auffassen und die Fremdsprachen voneinander getrennt halten wollen. Die Häufigkeit von L2-Anknüpfungen ist nicht unbedingt damit verbunden, wie die Lehrenden ihre (im Vergleich zu den Deutschkenntnissen oft beschränkten) Englischkenntnisse selbst einschätzen. Hier hatten alle Probanden eine ähnliche Ansicht, nämlich die, dass ihre Englischkenntnisse hinreichend waren, um im Deutschunterricht eine lehrförderliche Rolle spielen zu können.

Alle meine Probanden praktizieren verschiedene Verfahren für die Informationseinsammlung über sprachliche Vorkenntnisse der Lernenden. Auf der einen Seite führt man standardisierte Dokumentationen (wie z.B. diagnostische Tests, Zeugnisse und Anträge) durch, und auf der anderen weniger standardisierte, sondern mehr von der einzelnen Schule oder von dem Lehrenden bestimmte Dokumentationen (wie z.B. Fragebögen, Portfolios oder eigene Notizen).

Alle diese Ergebnisse falsifizieren die Annahme FH1, nämlich, dass die polnischen L3-Lehrenden sich zu selten und zu wenig bewusst der sprachlichen Transfermöglichkeiten von den früheren Sprachen auf das Deutschlernen und -lehren bedienen. Die Probanden wissen hinreichend davon, welche Lernstützen und Transfermöglichkeiten für den effizienten L3-Erwerb in den früheren Sprachen liegen, und versuchen diese im Deutschunterricht zu implementieren. Gleichzeitig nehmen sie Rücksicht darauf, welche Vorkenntnisse, Bedürfnisse und charakteristische überindividuelle Entwicklungs-Niveaus (Tobiasz 2008: S.454) die aktuellen Gruppen von Lernenden haben und verstehen es so, die interlingualen Transfermöglichkeiten (zwischen Polnisch, Englisch und Deutsch) zu organisieren und auszunutzen.

Darüber, ob die Annahme FH2 durch die Interviewresultate bestätigt oder geschwächt wird, bin ich mir im Unklaren. Die Äußerungen der Lehrpersonen bestätigen die Wichtigkeit der Anwendung von Strategien für den L3-Erwerb. Es scheint sich aber bei der Anwendung derartiger Strategien mehr um unterliegende und nicht ganz bewusste, eher spontan organisierte Einzelaktivitäten als bewusst und konsequent vollzogene Strategien, zu handeln, die sich als separate Unterrichtseinheiten (mit Diskussionen, Präsentationen, Modellierungen und Aktualisierungen des Strategierepertoires) manifestieren würden. Aus den Interviews kann man schließen, dass (mit unterschiedlicher Häufigkeit) folgende Verfahren im Methodenunterricht realisiert werden: Auf der einen Seite gibt es Einzelunterricht und -aktivitäten am Anfang des Schuljahres, möglicherweise auch in der Mitte und am Ende des Schuljahres. Auf der anderen Seite gibt es mehrmalige Aktivitäten, welche vorübergehend als kleinere Teile des Unterrichts erscheinen. Dazu gehören z.B. die Implementierung und Repetition der neuen Wörter durch das mehrmalige Schreiben oder das Übersetzen vom Deutschen ins Polnische und vom Polnischen ins Deutsche. Eine der Methoden, welche bei einem Lehrenden vorkommt, ist eine variierte Klassenzimmerorganisation (Frontal-, Gruppen-, Insel- und Hufeisenunterricht). Danach gibt es auch unregelmäßige, im Dialog mit

den Lernenden durchgeführte Aktivitäten. Nur eine Lehrperson scheint kleinere Teile des Methodenunterrichts kontinuierlich und im Dialog mit den Lernenden zu realisieren; dabei werden die Lernenden dazu ermutigt, sich sowohl verbal als auch schriftlich zu den erwünschten Methoden und Inhalten zu äußern. Eine der Probandinnen hatte vor, einen Strategienkurs oder einen Workshop mit den Lernenden durchzuführen, in dem ein Plakat mit einer Liste der Deutschlernstrategien hergestellt werden würde. Meine Probanden finden es richtig, die Methoden und Strategien aus dem L2-Unterricht (Englisch), die in der Fremdsprachenmethodik und –didaktik generell verankert sind, auch im Deutschunterricht anzuwenden. Oft haben Englischlehrende mehrere fertiggestellte Aktivitäten und bessere Materialien zur Verfügung; auf der anderen Seite meinen die Lehrenden, dass die Germanisten eben flexibler und kreativer sind, eben weil sie ihre Unterrichtsgrundlagen häufig selbst produzieren müssen.

Meine Probanden erleben verschiedene Formen der Zusammenarbeit in ihren Schulen. Am häufigsten handelt es sich um eine Zusammenarbeit der Germanisten untereinander: Man schreibt z.B. zusammen die Semesterpläne, bereitet Prüfungen und Kontroll- und Klassenarbeiten vor, bespricht die Methodenwahl, führt gemeinsame Projekte durch, tauscht Erfahrungen und Informationen miteinander aus und bittet schlussendlich einander auch um Rat. In der Gruppe der Sprachenlehrenden insgesamt gibt es weniger und seltener Zusammenarbeit. Wenn schon, dann handelt es sich um einzelne Projekte, internationale Programme und Schüleraustausch mit Deutschland oder anderen Ländern und Ausstellungen, welche sogar die außersprachlichen Fächer betreffen können.

3. Bewertung der Untersuchung wie auch des Untersuchungsverlaufs und –designs

In der Darstellung der Datenerhebungsinstrumente meiner Untersuchung in Teil II habe ich versucht, die Vielfalt meiner Forschungsmethoden zu vermitteln. Ich wollte dokumentieren, was gemacht worden ist, und auch darüber informieren, was während des Forschungsverlaufs wegen verschiedener Faktoren und Entwicklungen verändert werden musste. Die Vielfalt der Datenerhebungsmethoden hatte den Vorteil, dass sie eine präzisere und sich ergänzende Erforschung der Fragen ermöglichte, als wenn ich nur eine Methode verwendet hätte. Gleichzeitig kann es eine Schwäche sein, dass ich auf eine experimentelle (interventionalistische) Untersuchungsmethode verzichtet habe und mich auf die aktuellen,

realistischen Unterrichtsverfahren und –zustände konzentriert habe. Durch den Verzicht auf eine interventionalistische Vorgehensweise habe ich die neuesten Behauptungen bezüglich Sprachlernstrategien in der modernen Tertiärsprachendidaktik nicht experimentell testen und damit die Validität meiner Hypothesen nicht erhöhen können. Auf der anderen Seite habe ich eine Methodik verwendet, die es mir erlaubt hat, mich auf die aktuellen und tatsächlichen Zustände zu konzentrieren.

Eine Herausforderung für meine Untersuchung war es, genügend große homogene Gruppen von Lernenden zu finden. Diese Anforderung konnte wegen Alters- und Geschlechtsunterschieden wie auch anderer Faktoren der Gruppenzusammensetzung nicht hinreichend erfüllt werden. Dadurch ist die Validität meiner Forschungsergebnisse gesunken. Bei der schriftlichen Befragung bediente ich mich der Anonymisierung der Fragebögen, wodurch die Teilnehmenden offener antworten konnten, was sicher ein Vorteil war. Die Tatsache, dass die Befragten Retrospektion verwenden mussten, war möglicherweise wieder eine Schwäche meiner Datenerhebungsmethode. Es konnte nämlich sein, dass viele ihrer Erfahrungen und Lernprozesse schwer zu verbalisieren waren und oft sogar im Unbewussten lagen. Eine Herausforderung stellte es dar, die Fragebögen, welche nur anonym ausgefüllt worden waren, im späteren Interview auf eine sinnvolle Art und Weise zu verwenden und als Ausgangspunkt für eventuelle erfüllende oder erklärende Kommentare zu gebrauchen. Die Studie wurde m.E. dadurch gestärkt, dass die Reihenfolge der den Probanden gestellten Fragen durchdacht war und Ja- und Nein-Fragen weitgehend vermieden wurden.

Die Verwendung von Interviews sehe ich als solches als einen großen Vorzug an. Einerseits haben die Interviews es ermöglicht, dass ich im direkten Kontakt mit den Lernenden und Lehrenden viele wertvolle Kommentare bekommen habe und durch Interaktion mit den Probanden zusätzlich Fragen stellen konnte, wenn etwas unklar war. Außerdem konnte ich durch die Interviews die Lernenden wie auch die Lehrenden für die Perspektive meiner Forschung offener machen und dadurch vollständigere Ergebnisse für meine Untersuchung gewinnen. Ich habe dadurch ein vielfältigeres Bild der Einstellungen meiner Probanden zu verschiedenen Sprach- und Sprachlernerfahrungen und verwendeten Sprachlernstrategien zusammenstellen können, als es ohne die Interviews möglich gewesen wäre. Auf der anderen Seite habe ich tatsächlich keine hundertprozentige Garantie dafür, dass alle Kommentare der Lernenden mit der Wirklichkeit übereinstimmen und nicht zum Teil nur zum Imponieren vermittelt worden waren. Gleichzeitig muss ich betonen, dass ich auch nicht den Eindruck

hatte, dass sie die Unwahrheit sagen würden. Das Prinzip der Homogenität der Interviewgruppen konnte aus verschiedenen praktischen Gründen nicht durchgehalten werden. Ich habe außerdem sowohl individuelle als auch Gruppeninterviews durchführen müssen; es ist nicht auszuschließen, dass die persönlichen Meinungen der Teilnehmenden durch Kommentare der anderen Probanden beeinflusst worden sind.

Schließlich ist anzumerken, dass, um die Validität der Untersuchungsergebnisse sicherer zu machen und umfassendere Informationen sammeln zu können, eine größere Anzahl von Probanden nötig wäre. Im Rahmen dieses Masterprojektes war es leider nicht möglich, die Untersuchung umfassenderer zu gestalten.

4. Relevanz der Untersuchung zur Theorie

Im Folgenden versuche ich kurz darüber zu reflektieren, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse in den L3-Sprachunterricht angemessen integriert werden können. Gemäß der Überzeugungen der Tertiärsprachendidaktik besteht die zentrale Aufgabe des L3-Unterrichts darin, den Lernenden und Lehrenden damit zu helfen, ihr multilinguales Bewusstsein zu entwickeln und für das L3-Lernen und –Lehren einzusetzen (siehe Teil I). In der Praxis bedeutet das, dass die früheren Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden bewusst wahrgenommen und zum Nutzen des L3-Erwerbs eingesetzt werden sollen. Wie Neuner und Hufeisen in ihren Recherchen zur Tertiärsprachendidaktik betonen, ist es wichtig, die Sprachlernstrategien als Unterrichtsthema und praktische Übungseinheit im Deutschunterricht zu integrieren. Die Lernenden *müssen* in den Sprachlernstrategien unterrichtet werden, sodass sie ihre fremdsprachlichen L3-Erwerbprozesse bewusst durchlaufen. Wie Haukås vorschlägt, kann die zyklische, regelmäßige (und also nicht nur zufällige) Bewusstmachung der Sprachlernstrategien die für jeden optimalen und zweckmäßigen Sprachlernmethoden entwickeln und erweitern helfen. Der Ausgangspunkt sind die Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Lernenden, also der bisherige Sprach- und Sprachlernbesitz, welche sowohl den muttersprachlichen Kenntnisbereich als auch die fremdsprachlichen Erfahrungen in L2 beinhalten. Die individuelle wie auch die gemeinsame Reflexion und der Gedankenaustausch zu den bisherigen L1- und L2-Erfahrungen können und sollen damit helfen, diese Erfahrungen zu verbalisieren und in den Fokus zu bringen. Diese Erfahrungen kann man dann auch in die weitem L3-Strategien zu integrieren versuchen. Forschungsergebnisse zeigen, dass es nicht genügt, von den Strategien (einmal oder

mehrmals) zufällig gehört zu haben. In dem von mir untersuchten Deutschunterricht in Polen war es ein Manko, dass diese Strategien nicht genau und systematisch besprochen, weiterentwickelt und im Unterricht ausprobiert wurden. Gleichzeitig muss man auch die individuellen Voraussetzungen und Erwartungen der Lernenden in Betracht ziehen. Nicht jede Sprachlernstrategie passt zu jedem Einzellernenden. Jeder Einzelne muss die Möglichkeit haben, aus dem bewusstgemachten Sprachlernrepertoire eigene, für sich optimale Methoden auszuwählen und sein L3-Lernen auf seine eigene Weise zu organisieren. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass zwar einzelne Lernende Bekanntschaft mit einigen (vom L2-Lernen geerbten) Strategien haben, aber die Auswahl oft eher begrenzt ist.

Die Untersuchung hat bestätigt, dass im L3–Unterricht zu wenig, zu selten und vor allem zu wenig systematisch auf interlinguale (hauptsächlich prozedurale) Transferbrücken eingegangen wird. L1– und L2-prozedurales Wissen (Strategien) werden in niedrigem Grad in der L3-Unterrichtspraxis wahrgenommen und integriert. Auf der anderen Seite hat sich auch erwiesen, dass das L1– und L2-Sprachwissen gut im L3-Unterricht implementiert sein kann. Man versucht, Wiedererkenntnistransfers aus dem früheren Sprachwissen zu finden. Hier ist eine vorsichtige und verständnisvolle Vorgehensweise erwünscht. Die Möglichkeit von negativen Transfers und Störungerscheinungen muss ernsthaft in Betracht gezogen und individuell konfrontiert werden. L2-Erfahrungen werden von den meisten Untersuchungsteilnehmenden beim Deutschlernen bevorzugt. Den gemachten Aussagen zufolge müssen sie jedoch situations– und bedarfsbezogen implementiert werden, was auch mit den anderen Forschungsergebnissen übereinstimmt.

5. Weitere Fragen und ein paar Antwortversuche

Meine Studie hat einige Antworten zu den am Anfang der Arbeit gestellten Forschungsfragen geliefert. Gleichzeitig sind im Laufe der Studie neue Fragen und Aspekte entstanden, welche man in einer neuen Forschung genauer studieren sollte. Im Folgenden skizziere ich einige davon: Wie werden die Sprachlernstrategien genau im Unterricht präsentiert? Welche Aktivitäten werden in so einen Unterricht einbezogen? Werden sie nur erwähnt oder auch ausprobiert? Wie werden sie gesammelt, und wie oft werden sie erneuert und aktualisiert? Dazu müsste man mehrere Observationen durchführen, was mit den mir gegebenen Probanden nicht mehr möglich war. Ich und sie hatten nur begrenzte Zeitmöglichkeiten, und es handelte sich um drei verschiedene Schulen mit unterschiedlichen Stundenplänen, welche

ich alle im Laufe von einer Woche besuchen musste. Mit detaillierteren Observationen und relevanten Erfragungen dazu hätte man weitere wichtige Informationen sammeln und auf die konkreten Unterrichtseinheiten eingehen können. Eine Frage, auf die ich hier gar nicht genauer eingegangen bin, die mir aber wichtig und interessant erscheint, ist folgende: Was ist die Ursache dafür, dass polnische Jungen ihr Kompetenzniveau in L2 höher einschätzen als Mädchen das ihrige?

Ich finde, es wäre sinnvoll, im Weiteren tatsächlich eine experimentelle, interventionalistische Studie mit dem Fokus auf Sprach- und Sprachlernerfahrungen zu realisieren. Damit hätte man die in dieser Studie dokumentierten bisherigen Erfahrungen der Teilnehmenden mit neuen, gezielt durch Instruktionen und Unterricht zu Sprach- und Sprachlernerfahrungen gesteuerten Erfahrungen konfrontieren und erweitern, und auch wieder dokumentieren können. Anstehende Fragen sind: In welchem Grad würde so ein Unterricht einen Unterschied beim L3-Erwerb machen? Inwieweit würde es das L3-Lehren und -Lernen effizienter machen? Würden alle Teilnehmenden davon profitieren, sich auf Sprachlernstrategien zu konzentrieren? Wäre es hinreichend, die Untersuchungsteilnehmenden für die verschiedenen Strategien einfach zu exponieren, anstatt sie bewusst zu vermitteln und explizit zu kommentieren? Würden die Teilnehmenden diese Strategien alleine in die Praxis umsetzen können? Wie wichtig ist es, sie genau zu besprechen, vorzuführen und noch im Unterricht ausprobieren zu lassen? Eine weitere möglicherweise sinnvolle Methode wäre es, durch eine interventionalistische Studie zu testen, welche Rolle und Bedeutung die individuellen Voraussetzungen für die Wahl der bestimmten Sprachlernstrategien haben. Inwieweit soll man die starken und bereits erfolgreichen Lernenden für neue Strategien exponieren? Inwieweit die schwachen? Es wäre interessant, zu erfahren, ob sich durch die Praxis des lauten Denkens in dem L3-Unterricht (wie von Christ 2000 vorgeschlagen; siehe Neuner 2003: S.28) die fremdsprachlichen Erwerbprozesse der Lernenden verbessern lassen. Zudem sollte man auch untersuchen, welche Vorteile es mit sich bringt, wenn Lernende, die bereits Strategien etabliert haben, anderen, die noch keine Strategien kennen oder anwenden, von den eigenen Erfahrungen erzählen und ihnen womöglich die eigenen Strategien beibringen. Würde das bessere Ergebnisse bringen als wenn das ein Lehrender macht, der sich in die Situation des Lernenden erst hineinversetzen muss, um mögliche Störungs- und Schwierigkeitsfaktoren voraussehen zu können?

Schlussendlich sollte man auch untersuchen, inwieweit die L3-Erwerbsprozesse der polnischen Lernenden sich von den norwegischen unterscheiden. Welche Rolle spielen hier die L1- und L2-Erfahrungen? In welchem Grad werden die norwegischen Lernenden von der sprachlichen Verwandtschaft zwischen Norwegisch und Deutsch wie auch zwischen Englisch und Deutsch beeinflusst? Würden auch bei ihnen die eher fremdsprachenlernadäquaten L2-Lernstrategien (welche dem L3-Erwerb ähnlich sind) gegenüber den beim L1-Lernen angewandten Strategien bevorzugt (wie es bei den polnischen Untersuchungsteilnehmenden der Fall war)?

In Bezug auf die polnischen Lernenden stellt sich am Ende die wichtige Frage, wie man erreichen kann, dass sie im Englisch- und Deutschlernen diejenigen Fortschritte machen können, die sie selber erwarten und wünschen. Jedenfalls meinen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden selbst, dass sie (die Lernenden) zu einem zu großen Teil weit hinter den Erwartungen zurückbleiben. Was kann man tun, um dies zu ändern? Ein Vorschlag, der sich aus meiner Untersuchung ergibt, ist der, dass man die Lehrenden erstens mehr darin unterstützen muss, die bereits beherrschten Strategien der Vermittlung von Wissen über Sprachen und Sprachenverwandtschaften bewusst zu reflektieren; zweitens, dass man ihnen helfen muss, neue Strategien zu erwerben; und drittens, dass man sie dazu bringt und es ihnen auch ermöglicht, diese Strategien umfangreicher und expliziter zu benutzen.

Viele Lehrkräfte haben nicht nur zu wenig Zeit, um ihre Strategien – alleine / zusammen mit den anderen Lehrenden / mit den Lernenden – zu reflektieren, sondern ihnen fehlt auch die Zeit dafür, ihre Strategienkompetenz weiter zu entwickeln und sie in die Praxis umzusetzen. Dies bestätigt Haukås, die 2012 in Norwegen eine Befragung von 145 Fremdsprachenlehrern und 2016 eine qualitative Studie mit 12 Fremdsprachenlehrern durchgeführt hat, in denen sie die Einstellungen der Lehrenden zum Fremdsprachenunterricht und zu Sprachlernstrategien untersuchte (Haukås 2012, Haukås 2016). Die Lehrenden sind oft mit ihrer eigenen Praxis selber nicht zufrieden und möchten gerne Verbesserungen einführen (Johnson 1996, nach Haukås 2012: S.6). Aber aufgrund verschiedener Faktoren schaffen sie es nicht, diese Verbesserungen auszuführen. Dies liegt zum Teil daran, dass sie zu wenig neue, gute Sprachlehrstrategien kennen, aber auch daran, dass sie zu wenig Zeit haben, um solche systematisch zu erwerben und in den Unterricht einzubringen. Neben den zeitlichen Begrenzungen gibt es aber auch noch andere Herausforderungen, wie z.B. Disziplinprobleme

in der Klasse. Als eine Konsequenz davon benutzen die Lehrenden dann oft weiterhin einfach ihre traditionellen und bereits eingeübten Methoden. (Haukås 2012: S.6)

Diese Erkenntnisse scheinen auch für die von mir untersuchten polnischen Lehrenden zu gelten. Die Verbesserung des Unterrichts und speziell das Einüben und Anwenden von neuen Lernstrategien scheitern oft an zu wenig Bewusstmachung und Zeit. Eine Unterrichtsstunde dauert in der polnischen Schule gewöhnlich 45 Minuten; jede Stunde wird mit Blick darauf geplant, durchgeführt und protokolliert, dass man die staatlich bestimmten Kompetenzziele genau erfüllt. Es bleibt wenig Zeit für Selbstentwicklung und Innovation. Man hält sich daher lieber an das bereits Eingeübte.

Es bedarf also nicht nur einer Reflexion auf die bereits beherrschten Strategien und der Aneignung von neuen Strategien, sondern auch einer eingehenden Planung und einer Systematik dafür, das Bewusstsein und die Strategienkompetenz in die Praxis umzusetzen. Und dabei darf die Schule die Lehrenden nicht alleine lassen. Die Schulen müssen ihre Tertiärsprachlehrenden z.B. darin unterstützen, dass sie sich über Fortschritte in der Fremdsprachendidaktik, z.B. durch interne und externe Kurse, auf dem Laufenden halten können. Dazu gehört auch, dass die Schule feste zeitliche und organisatorische Rahmen für einen substantiellen Ideenaustausch und für eine kontinuierliche Zusammenarbeit der verschiedenen Sprachlehrenden etabliert. Es muss ein Forum geben, in dem die Lehrenden sich gerne fächerübergreifend über die in ihrem Unterricht angewandten Sprachlehr- und Sprachlernstrategien bewusst werden und sich darüber unterhalten können. Dazu gehört auch, dass sie sich über neueste Forschungsergebnisse und Fachliteratur austauschen und sich darin vertiefen können. Die einzelnen Lehrenden werden dadurch über ihre eigenen, oft bereits zu sehr gefestigten, Vor- und Einstellungen reflektieren und sie nach Bedarf abändern können. (Haukås 2016: S.7ff)

Weiter ist es ratsam, dass die Mehrsprachigkeit schon im Lehrerstudium so angelegt wird, dass die zukünftigen Deutschlehrenden wie auch andere Fremdsprachenlehrende „über zumindest elementare Kenntnisse (...) der anderen Fremdsprachen verfügen“ (Juhasova 2016: S.37). Für die Entfaltung der Mehrsprachigkeit im Lehrerstudium sind aber nicht nur die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Lehrerstudenten von Bedeutung. Gleich wichtig, wenn nicht wichtiger ist es, den Studenten die Möglichkeit zu bieten, dass sie ihre eigenen, oft negativen, Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht und zum Multilingualismus

bearbeiten können. Denn was eine Fremdsprachenlehrende über ihren Unterricht glaubt, meint, denkt und macht – was ihre *Lehrereinstellungen* sind – ist oft von den eigenen früheren Erfahrungen als Lernende in einem Fremdsprachenunterricht bestimmt, sowohl positiv als auch negativ. (Haukås 2012: S.4) Die negativen Einstellungen braucht man aber nicht von vornherein zu verwerfen; es geht vielmehr darum, den Lehrenden wie auch bereits den Lehrerstudenten, wo nötig, die Möglichkeit zu ihrer Veränderung zu geben (Cabaroglu & Roberts 2000). Cabaroglu & Roberts haben gezeigt, dass bei Lehrerstudenten durch Diskussionen, Ideenaustausch und „Ausprobierung“ der neuen Ideen eine Bewusstmachung der individuellen Lehrereinstellungen stattfinden und dazu führen kann, diese abzuändern (Haukås 2012: S.5). Dies muss dann aber auch später in der Schule selbst, wo das Sprachlehren tatsächlich stattfindet, weiterhin ermöglicht werden. Dass dies in den von mir untersuchten polnischen Schulen zu wenig der Fall ist, scheint mir aus dieser Arbeit klar hervorzugehen. Dies gilt aber sicher nicht nur für den schulischen Fremdsprachenunterricht in Polen.

LITERATUR

- Albert, Ruth & Cor J. Koster. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Barnes, J. 2006. *Early trilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Braun, M. 1937. "Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit", *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 4, 115–130.
- Cabaroglu, N. & J. Roberts. 2000. "Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme", *System* 28, 387-402.
- Council of Europe. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version*. Strasbourg: Language Policy Division, DGIV, Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc
- Edwards, J. 1994. *Multilingualism*. London: Routledge.
- Haarmann, H. 1980. *Multilingualismus (1). Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Narr.
- Haukås, Åsta. 2012a. "Gewusst wie! Die zentrale Rolle der Bewusstmachung", *Fremdsprache Deutsch* 46, 23-27.
- Haukås, Åsta. 2012b. «Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar», *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2, 114-129.
- Haukås, Åsta. 2015. "A Comparison of L2 and L3 Learners' Strategy Use in School Settings", *Canadian modern language review* 71, 383-405.
- Haukås, Åsta. 2016. "Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach", *International Journal of Multilingualism* 13, 1-18.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Åsta & Eva Thue Vold. 2012. «Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning», *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 386-401.
- Herdina, P. & Jessner, U. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. 1985. «Language acquisition in two trilingual children», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 281–287.

- Hufeisen, Britta. 2005. "Multilingualism: Linguistic models and related issues". In Hufeisen, Britta & Robert J. Fouser (Hg.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 31-46.
- Hufeisen, Britta & Beirat Frühes Deutsch. 2008. „Wieso ist ‚Mehrsprachigkeit‘ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme“, *Frühes Deutsch* 5/14, 4-7.
- Hufeisen, Britta & N. Marx. 2007. „How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations". In J. Thije & L. Zeevaert (Hg.): *Receptive, multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins. 307–321.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.). 2004. *The plurilingualism project: Tertiary language learning—German after English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Herdina, Philip & U. Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters
- Jessner, Ulrike. 2008. "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching* 41/1, 15–56.
- Johnson, K.E. 1996. The vision vs. the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. Richards (Hg.): *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press. 30–49.
- Juhasova, Jana. 2016. "Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2, 27–41.
- Mansour, G. 1993. *Multilingualism and nation building*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meißner, Franz-Joseph 2000. "Zwischensprachliche Netzwerke: Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit", *Französisch heute* 31:1, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph 2004. "Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht". In H.G. Klein & D. Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Intercomprehension*. Aachen: Shaker. 39–66.
- Moutombi, Alibien G.C. 2015. Die Einstellungen der Kameruner DeutschlehrerInnen zur Mehrsprachigkeit. Bergen: University of Bergen Master thesis.
- Neuner, Gerhard. 2003. "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik". In Britta Hufeisen & Gerd Neuner (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 13-34.

- Oksaar, E. 1977. „On becoming trilingual“. In C. Molony, H. Zobl & W. Stölting (Hg.): *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg: Scriptor. 296–307.
- Otwinowska, Agnieszka. 2013. “Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?”, *International Journal of Multilingualism* 11/1, 97–119.
- Ringbom, Håkan. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Tobiasz, Lesław. 2008. „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken?“, *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 35/5, 453-466.
http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2008_Heft_5.pdf#page=11&view=Fit
- Trim, John, Brian North & Daniel Coste; Joseph Sheils (Hg.). 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München.

ANHANG

Brief an die Schulen

Bergen, 14.09. 2014

Szanowni Państwo!

Nazywam się Katarzyna Demska i studiuje germanistykę na Uniwersytecie w Bergen, w Norwegii. Piszę obecnie pracę magisterską pod opieką doktor Åsty Haukås. Na początku października 2014 roku (06.10-10.10) chciałabym przeprowadzić ankietę wśród uczniów drugiej klasy gimnazjum, uczących się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Dodatkowo zamierzam odbyć krótkotrwałe obserwacje i przeprowadzić rozmowę-wywiad z nauczycielem języka niemieckiego oraz z kilkorgiem uczniów o ich przemyśleniach na temat nauczania i uczenia się języka niemieckiego. Interesuje mnie między innymi to, czy doświadczenia wyniesione z nauki innych języków obcych (np. języka angielskiego) mają wpływ na naukę języka niemieckiego. Podobne obserwacje zamierzam też przeprowadzić wśród rówieśników norweskich, co pozwoli, mam nadzieję, na wyłonienie podobieństw i różnic dydaktycznych oraz strategii uczenia się.

W badaniach tych przestrzegać będę zasad anonimowości uczniów oraz nauczyciela, co oznacza, iż zarówno nazwiska, jak i nazwa szkoły nie będą ujawnione.

Mam nadzieję, że możecie Państwo wesprzeć mój projekt i pozwolić na przeprowadzenie powyższych badań z udziałem uczniów waszej szkoły.

Chętnie odpowiem na pytania dotyczące tego projektu.

Z poważaniem,

Katarzyna Demska

Katarzyna.Demska@gmail.com

Tlf.: 0047 41370892

Nazwisko ucznia

Tak, zgadzam się.....

Nie, nie zgadzam się

Brief an die Eltern

Bergen, 14.09. 2014

Szanowni Państwo!

Nazywam się Katarzyna Demska i studiuje germanistykę na Uniwersytecie w Bergen, w Norwegii. Piszę obecnie pracę magisterską pod opieką doktor Åsty Haukås. Na początku października 2014 roku (06.10-10.10) chciałabym przeprowadzić ankietę wśród uczniów drugiej klasy gimnazjum, uczących się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Dodatkowo zamierzam odbyć krótkotrwałe obserwacje i przeprowadzić rozmowę-wywiad z nauczycielem języka niemieckiego oraz z kilkorgiem uczniów o ich przemyśleniach na temat nauczania i uczenia się języka niemieckiego. Interesuje mnie między innymi to, czy doświadczenia wyniesione z nauki innych języków obcych (np. języka angielskiego) mają wpływ na naukę języka niemieckiego. Podobne obserwacje zamierzam też przeprowadzić wśród rówieśników norweskich, co pozwoli, mam nadzieję, na wyłonienie podobieństw i różnic dydaktycznych oraz strategii uczenia się.

W badaniach tych przestrzegać będę zasad anonimowości uczniów oraz nauczyciela, co oznacza, iż zarówno nazwiska, jak i nazwa szkoły nie będą ujawnione.

Mam nadzieję, że możecie Państwo wesprzeć mój projekt i pozwolić na przeprowadzenie powyższych badań z udziałem uczniów waszej szkoły.

Chętnie odpowiem na pytania dotyczące tego projektu.

Z poważaniem,

Katarzyna Demska

Katarzyna.Demska@gmail.com

Tlf.: 0047 41370892

Nazwisko ucznia

Odpowiedz rodziców/opiekunów

Tak, zgadzam się.....

Nie, nie zgadzam się

Fragebogen für die Lernenden

Data.....

Ankieta – uczeń

1. Zakresl: dziewczyna – chłopiec
2. Wiek:
3. Dlaczego wybrałeś/as język niemiecki?
.....
.....
4. Czy mieszkałeś/as za granicą dłużej niż 3 miesiące? Tak / nie . Jeśli tak to gdzie i jak długo?
.....
.....
5. "Biografia językowa".
 - a. Jakiego języka (lub jakich języków) uczyłeś/as się jako pierwszego? W jakim języku rozmawiasz w domu z rodziną?
.....
 - b. Jakich języków uczyłeś/as się w szkole?
Język obcy nr 1..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
Język obcy nr 2..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
Język obcy nr 3..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
 - c. Jakich języków uczyłeś/as się dodatkowo poza szkołą (np. samodzielnie, w czasie pobytu za granicą, na korepetycjach...)?
Język obcy nr 1..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
Język obcy nr 2..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Język obcy nr 3..... Według Ciebie, w jakim stopniu
władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

6. Jak ustosunkowujesz się do następujących stwierdzeń:
- a. Umiejętności w językach obcych (albo w języku ojczystym) nie mają wpływu na naukę języka niemieckiego. Uzasadnij.
zgadzam się– częściowo się zgadzam– częściowo się nie zgadzam– nie zgadzam się
.....
 - b. Umiejętności w językach obcych (albo w języku ojczystym) zle wpływają na naukę języka niemieckiego. Uzasadnij.
zgadzam się– częściowo się zgadzam– częściowo się nie zgadzam– nie zgadzam się
.....
 - c. Umiejętności w językach obcych (albo w języku ojczystym) pozytywnie wpływają na naukę języka niemieckiego. Uzasadnij.
zgadzam się– częściowo się zgadzam– częściowo się nie zgadzam– nie zgadzam się
.....
7. Czy zauważasz czasem podobieństwa (lub różnice) między językiem polskim a niemieckim? Tak / nie . Jeśli tak to jakie? Podaj przykłady?
- a. Słownictwo
.....
 - b. Odmiana i końcówki
.....
 - c. Budowa zdania
.....
 - d. Odmiana
.....
 - e. Inne podobieństwa lub różnice
.....
.....
8. Czy zauważasz czasem podobieństwa (lub różnice) między językiem angielskim a niemieckim? Tak / nie . Jeśli tak to jakie? Podaj przykłady.?
- a. Słownictwo
.....
 - b. Odmiana i końcówki
.....

c. Budowa zdania

.....

d. Odmiana

.....

e. Inne podobieństwa lub różnice

.....

.....

9. Czy zauważasz czasem podobieństwa (lub różnice) między innymi (poza polskim i angielskim) językami, które znasz a językiem niemieckim? Tak / nie . Jeśli tak to jakie? Podaj przykłady?

a. Słownictwo

.....

b. Odmiana i końcówki

.....

c. Budowa zdania

.....

d. Odmiana

.....

e. Inne podobieństwa lub różnice

.....

.....

10. Który z języków, język ojczysty, czy któryś z języków obcych, którymi władasz może twoim zdaniem być ci pomocny w nauce języka niemieckiego? Uzasadnij.

.....

.....

.....

11. Czy znasz jakieś metody nauki języka angielskiego, które możesz zastosować ucząc się niemieckiego? Tak / nie . Jeśli tak, podaj przykłady.

.....

.....

.....

12. Jak często rozmawiacie na zajęciach języka niemieckiego o różnych metodach uczenia się języka obcego?

na kazdej godzinie lekcyjnej – raz na tydzień – raz w miesiącu – nigdy

13. Jak często rozmawiacie na zajęciach języka niemieckiego o różnych metodach uczenia się języka angielskiego, które można zastosować na lekcjach języka niemieckiego?

na kazdej godzinie lekcyjnej – raz na tydzień – raz w miesiącu – nigdy

14. Czy myślisz, że byłoby korzystne dla Ciebie to, żeby nauczyciel wskazywał na podobieństwa i różnice (językowe) między niemieckim i angielskim? Tak / nie .
Uzasadnij.

.....
.....
.....

15. Czy myślisz, że byłoby korzystne dla Ciebie to, żeby nauczyciel wskazywał na podobieństwa i różnice (językowe) między niemieckim i polskim? Tak / nie .
Uzasadnij.....

.....
.....
.....

16. Czy myślisz, że byłoby korzystne dla Ciebie to, żeby nauczyciel wskazywał na różnice i podobieństwa między innymi językami (poza polskim i angielskim) a niemieckim?

.....
.....
.....

Leitfaden für die Interviews mit den Lernenden

Data.....

Wywiad – uczeń

1. Czy mozesz sie przedstawic i powiedziec ile masz lat?
2. Dlaczego wybrales/as jezyk niemiecki?
3. Czy mieszkales/as za granica dluzej niz 3 miesiace? Jesli tak to gdzie i jak dlugo?
4. Czy masz przyjacioł lub krewnych z innych krajow? Jesli tak, w jakim jezyku z nimi rozmawiasz?
5. "Biografia jezykowa".
 - a. Jakiego jezyka (lub jakich jezykow) uczyles/as sie jako pierwszego? W jakim jezyku rozmawiasz w domu z rodzina?
 - b. Jakich jezykow uczyles/as sie w szkole?

Język obcy nr 1..... Według ciebie, w jakim stopniu wladasz tym jezykiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Język obcy nr 2..... Według ciebie, w jakim stopniu wladasz tym jezykiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Język obcy nr 3..... Według ciebie, w jakim stopniu wladasz tym jezykiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
 - c. Jakich jezykow uczyles/as sie dodatkowo poza szkoła (np. samodzielnie, w czasie pobytu za granicą, na korepetycjach...)?

Język obcy nr 1..... Według ciebie, w jakim stopniu wladasz tym jezykiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Język obcy nr 2..... Według ciebie, w jakim stopniu wladasz tym jezykiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Język obcy nr 3..... Według ciebie, w jakim stopniu wladasz tym jezykiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
6. Mowi sie, ze im wiecej jezykow sie zna, tym latwiej przyswaja sie kolejne nowe jezyki. Jakie jest twoje zdanie?
7. Jak ustosunkowujesz sie do następujących stwierdzen:

- a. Umiejętności w językach obcych (albo w języku ojczystym) nie mają wpływu na naukę języka niemieckiego. Uzasadnij.
zgadzam się– częściowo się zgadzam– częściowo się nie zgadzam– nie zgadzam się
- b. Umiejętności w językach obcych (albo w języku ojczystym) zle wpływają na naukę języka niemieckiego. Uzasadnij.
zgadzam się– częściowo się zgadzam– częściowo się nie zgadzam– nie zgadzam się
- c. Umiejętności w językach obcych (albo w języku ojczystym) pozytywnie wpływają na naukę języka niemieckiego. Uzasadnij.
zgadzam się– częściowo się zgadzam– częściowo się nie zgadzam– nie zgadzam się
8. Czy zauważasz czasem podobieństwa (lub różnice) między językiem polskim a niemieckim? Tak / nie . Jeśli tak to jakie? Podaj przykłady?
- Słownictwo
 - Odmiana i końcówki
 - Budowa zdania
 - Odmiana
 - Inne podobieństwa lub różnice
9. Czy zauważasz czasem podobieństwa (lub różnice) między językiem angielskim a niemieckim? Tak / nie . Jeśli tak to jakie? Podaj przykłady.?
- Słownictwo
 - Odmiana i końcówki
 - Budowa zdania
 - Odmiana
 - Inne podobieństwa lub różnice
10. Czy zauważasz czasem podobieństwa (lub różnice) między innymi (poza polskim i angielskim) językami, które znasz a językiem niemieckim? Tak / nie . Jeśli tak to jakie? Podaj przykłady?
- Słownictwo
 - Odmiana i końcówki
 - Budowa zdania
 - Odmiana
 - Inne podobieństwa lub różnice
11. Który z języków, język ojczysty, czy któryś z języków obcych, którymi władasz może twoim zdaniem być ci pomocny w nauce języka niemieckiego? Uzasadnij.

12. Czy znasz jakies metody nauki języka angielskiego, ktore mozesz zastowowac ucząc się niemieckiego? Tak / nie . Jesli tak, podaj przykłady.
13. Jak często rozmawiacie na zajęciach języka niemieckiego o roznym metodach uczenia się języka obcego?
na kazdej godzinie lekcyjnej – raz na tydzien – raz w miesiacu – nigdy
14. Jak często rozmawiacie na zajęciach języka niemieckiego o roznym metodach uczenia się języka angielskiego, ktore mozna zastosowac na lekcjach języka niemieckiego?
na kazdej godzinie lekcyjnej – raz na tydzien – raz w miesiacu – nigdy
15. Czy myslisz, ze byłoby korzystne dla ciebie to, zeby nauczyciel wskazywal na podobienstwa i roznice (językowe) miedzy niemieckim i angielskim? Tak / nie .
Uzasadnij.
16. Czy myslisz, ze byłoby korzystne dla ciebie to, zeby nauczyciel wskazywal na podobienstwa i roznice (językowe) między niemieckim i polskim? Tak / nie .
Uzasadnij.
17. Czy myslisz, ze byłoby korzystne dla ciebie to, zeby nauczyciel wskazywał na roznice i podobienstwa między innymi językami (poza polskim i angielskim) a niemieckim?

Leitfaden für die Interviews mit den Lehrenden

Data

Wywiad z nauczycielem. (Intervjuguide – lærer).

1. Czy mozesz się przedstawić i powiedzieć jakich przedmiotów nauczasz?
2. Gdzie i kiedy studiowałeś/as?
3. Dlaczego zostałeś/as nauczycielem języka niemieckiego?
4. Czy mieszkasz/as za granicą dłużej niż 3 miesiące? Jeśli tak to gdzie i jak długo?
5. "Biografia językowa".
 - a. Jakiego języka (lub jakich języków) uczyłeś/as się jako pierwszego? W jakim języku rozmawiasz w domu z rodziną?
 - b. Jakich języków uczyłeś/as się w szkole?

Jezyk obcy nr 1..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Jezyk obcy nr 2..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Jezyk obcy nr 3..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
 - c. Jakich języków uczyłeś/as się dodatkowo poza szkołą (np. samodzielnie, w czasie pobytu za granicą, na korepetycjach...)?

Jezyk obcy nr 1..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Jezyk obcy nr 2..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo

Jezyk obcy nr 3..... Według Ciebie, w jakim stopniu władasz tym językiem: płynnie-bardzo dobrze-dobrze-trochę-słabo
6. W jakim stopniu zbierasz dokumentację o swoich uczniach dotyczącą ich umiejętności i "biografii" językowych? Jeśli tak, to w jaki sposób to robisz?
7. Czy w Twojej klasie są uczniowie posługujący się innym językiem ojczystym niż polski?

8. Czy zauważasz różnice między uczniami, którzy znają więcej języków niż (tylko) polski i angielski, a tymi, którzy nie władają dodatkowo innymi językami?
9. Jakie jest twoje zdanie na temat następujących stwierdzeń:
 - a. Znajomość innych języków **przeszkadza** w uczeniu się niemieckiego.
 - b. Znajomość innych języków **pomaga** w uczeniu się niemieckiego.
 - c. Znajomość innych języków **nie ma** żadnego **wplywu** na uczenie się niemieckiego.
10. Co myślisz o porównywaniu języków ze sobą (szukaniu podobieństw i różnic)?
 - a. W odniesieniu do słownictwa (przykłady)
 - b. W odniesieniu do gramatyki (przykłady)
 - c. W odniesieniu do wymowy (przykłady)
11. Jakie widzisz trudności lub wyzwania przy korzystaniu z wiedzy o innych językach na lekcjach niemieckiego? W jakim stopniu, twoim zdaniem, powinienni nauczyciele niemieckiego biegłe władać innymi językami, by móc wiedzę o nich wykorzystywać na lekcjach języka niemieckiego?
12. Który z języków (ojczysty czy język obcy) może według ciebie być najbardziej pomocny w nauce niemieckiego?
13. W jakim stopniu opierasz się o/ używasz wiedzy uczniów o języku polskim do zajęć z niemieckiego?
14. W jakim stopniu opierasz się o/ używasz wiedzy uczniów o języku angielskim do zajęć z niemieckiego?
15. W jakim stopniu i w jaki sposób przykładasz wagę do wiedzy twoich uczniów o innych językach niż (tylko) polski i angielski na zajęciach z niemieckiego?
16. W jakim stopniu współpracują ze sobą nauczyciele języków w twojej szkole? Co robią, a czego nie robią?
17. Czy używa się tej samej terminologii na lekcjach polskiego i lekcjach języków obcych?
18. Czy masz jakies pomysły na współpracę nauczycieli języków w twojej szkole?
19. Co myślisz o korzystaniu z wiedzy i metod uczenia się języka angielskiego do nauki języka niemieckiego?
20. W jakim stopniu rozmawiacie na lekcjach o metodach uczenia się oraz o tym, w jaki sposób można lepiej uczyć się niemieckiego?