

AUFFASSUNGEN FINNISCHER SCHÜLER
ÜBER DIE AUSWIRKUNGEN DER
SCHWEDISCHKENNTNISSE AUF DAS
DEUTSCHLERNEN
Ausnutzung des Transfers im Sprachunterricht aus
Schülersicht

Magisterarbeit
Anne-Mari Neijonen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Juni 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Neijonen Anne-Mari	
Työn nimi – Title Auffassungen finnischer Schüler über die Auswirkungen der Schwedischkenntnisse auf das Deutschlernen. Ausnutzung des Transfers im Sprachunterricht aus Schülersicht	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 117
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Kieliä opetetaan kouluissa perinteisesti erikseen, omina oppiaineinaan. Kielenoppijan päässä kielet ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa, jolloin erityisesti sanastollisesti ja kieliopillisesti samankaltaiset kielet, kuten saksa ja ruotsi, sekoittuvat helposti keskenään. Toisaalta jo opitut kielet voivat myös olla hyödyksi uutta kieltä oppittaessa tai jonkin aiemmin opitun kielen taitojen kehittämisessä.</p> <p>Kielten vaikutusta toisiinsa, transferia, voidaan käyttää kielenoppimisessa hyväksi kielivertailun avulla. Kielivertailu ei kuitenkaan ole kovin laajasti tunnettu tai tietoisesti opetettu vaan lähinnä oppija- ja opettajakohtainen oppimisstrategia. Aiheesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että toisten kielten tietoja ja taitoja kannattaisi hyödyntää kielenoppimisessa. Kuitenkaan oppijoiden mielipiteitä kielten vaikutuksesta toisiinsa ja kielivertailusta ei juuri ole tutkittu.</p> <p>Tässä tutkimuksessa keskitytään suomenkielisten lukiolaisten käsityksiin, kokemuksiin ja mielipiteisiin ruotsin taitojen vaikutuksesta saksan oppimiseen. Näillä kielillä on useita erityisesti sanastollisia yhtäläisyyksiä kielisukulaisuuden ja kielikontaktien vuoksi. Käsityksiä kartoitettiin kirjallisen kyselyn avulla ja tulokset analysoitiin laadullisesti numeeristen taulukoiden ja kaavioiden havainnollistaessa tuloksia.</p> <p>Vastaajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan ja mielipidettään ruotsin vaikutuksesta saksan oppimiseen kielitaidon eri alueilla sekä vaikutusta silloin, kun kieliä opiskellaan samassa jaksossa tai eri jaksoissa. Vastaajilta kysyttiin myös, verrataanko ja pitäisikö saksaa verrata ruotsiin tai muihin kieliin saksan tunneilla. Vastauksissa käy ilmi, että ruotsista koetaan olevan sekä hyötyä että haittaa saksan oppimisessa. Hyötyseikkoja huomataan erityisesti luetun ja kuullunymmärtämisen alueilla kun taas puheen tuotossa ja kirjoittamisessa ruotsi koetaan enemmän haitaksi. Noin puolet vastaajista on huomannut, että oppitunneilla vertaillaan kieliä. Puolet vastaajista suhtautuu avoimesti kielivertailuun kielten opetuksessa kun taas puolet on sitä mieltä, että vertailu aiheuttaisi lisää sekaannusta.</p> <p>Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan muutamien transferia ohjaavien tekijöiden näkymistä oppijoiden vastauksissa. Näistä tekijöistä erityisesti kielten aktivaatiotaso ja kieltenvälinen samankaltaisuus sekä koettu kieltenvälinen samankaltaisuus korostuvat vastauksissa. Usein todetaan, että koska kielet ovat samankaltaiset, ne tulisi joko pitää selvästi erillään eikä opettaa samassa jaksossa tai opettaa keino, miten yhtäläisyyksistä ja eroista voi hyötyä.</p> <p>Tulosten valossa voidaan todeta, että kielivertailu olisi hyödyllinen oppimisstrategia. Opettajien tulisi ensin olla perillä kielivertailusta sekä vertailtavien kielten yhtäläisyyksistä ja eroista. Lisäksi opetusmateriaaleja, -suunnitelmia ja -metodeja olisi kehitettävä, ennen kuin kielivertailua voidaan tehokkaasti käyttää hyväksi kieltenopetuksessa. Toisten kielten tietoja ja taitoja voidaan käyttää hyväksi niin uuden kielen oppimisessa kuin jo opitun kielen taitojen syventämisessä. Kielisukulaisuus, samankaltainen sanasto ja rakenteet sekä aiemmat kielitiedot ja -taidot ovat resurssi, jota ei tule jättää käyttämättä hyväksi kielten oppimisessa.</p>	
Asiasanat – Keywords transfer, kielten välinen vuorovaikutus, tertiäärikieli	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information Ruotsin kielen sivututkielma	

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Zur Forschung und zum Begriff des linguistischen Transfers	10
2.1	1960er Jahre: Kontrastive Analyse und muttersprachlicher Transfer	11
2.2	1970er und 80er Jahre: Fehleranalyse und Interimsprache	14
2.3	Seit den 1980er Jahren : Transfer beim Lernen mehrerer Sprachen	18
2.4	Überblick zu Forschungsgebieten und Entdeckungen des Transfers	24
3	Den Transfer beeinflussende Faktoren	27
3.1	Kompetenz des Lernalters	28
3.2	Sprachbewusstheit	29
3.3	Alter des Lernalters	29
3.4	Language mode: Aktivierungsniveau der Sprachen	30
3.5	Recency: Lernreihenfolge bzw. aktiver Gebrauch der Sprachen	31
3.6	Zwischensprachliche Ähnlichkeit und Psychotypologie	32
4	Transfer als Hilfsmittel beim Tertiärsprachenlernen	34
4.1	Sprachen getrennt oder miteinander lernen?	35
4.2	Zum Begriff Sprachbewusstheit	37
4.3	Forschung des Sprachvergleichs als Lernstrategie	38
4.4	Praktische Anwendung	42
4.4.1	Vorschläge	42
4.4.2	Projekte zum Sprachvergleich im Unterricht	46
5	Methoden und Material	47
5.1	Untersuchungsgegenstand	47

5.2	Informanten	49
5.3	Umfrage.....	55
5.4	Analysemethoden	56
5.5	Reliabilität und Validität der Untersuchung.....	58
6	Ergebnisse und Analyse: Vorstellungen der Informanten über die Auswirkungen der Schwedischkenntnisse auf das Deutschlernen	59
6.1	Meinungen zu den Teilgebieten der Sprachkompetenz	60
6.1.1	Rezeptive und produktive Kompetenzen	61
6.1.2	Wortschatz und Grammatik	68
6.2	Gleichzeitigkeit bzw. Nacheinander des Lernens	74
6.3	Sprachvergleich im Unterricht	79
6.4	Weitere Anmerkungen der Informanten.....	85
6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	87
7	Schlussbetrachtung	90
8	Literatur.....	96
	Anhänge	107
	Anhang 1a: Fragebogen auf Finnisch	107
	Anhang 1b: Fragebogen auf Deutsch.....	112
	Anhang 2: Sprachwahl der Gesamtschüler in der 3. Klasse im Jahr 2003	117

1 Einleitung

Traditionell werden die verschiedenen Sprachen in Schulen einzeln unterrichtet und gelernt. Oft gibt es eigene Lehrkräfte für jede Sprache in einer Schule und die Schüler¹ sind daran gewöhnt Sprachen als gesonderte Fächer mit eigenen Lehrkräften zu betrachten. Trotzdem ist es nicht möglich, andere gelernte Sprachen im Kopf des Lernenden „auszuschalten“, wenn eine Sprache gelernt wird: Die Sprachen im Gehirn haben keine eigene „Schubladen“ sondern sind miteinander verbunden und werden leicht gleichzeitig aktiviert (Neuner et al. 2009, 11). Die gleichzeitige Aktivierung kann zu Sprachvermischungen führen aber die ähnlichen und unterschiedlichen Elemente (Wörter, Strukturen, Phoneme usw.) können auch ausgenutzt werden, um das Lernen zu erleichtern (Hufeisen 2001, 650). Das Phänomen, in dem eine Sprache das Lernen oder den Gebrauch einer anderen Sprache beeinflusst, heißt *Transfer*. Weil der Transfer beim Sprachenlernen unvermeidlich ist (Jarvis & Pavlenko 2008, 3), ist es vielleicht nicht so wichtig, beim Deutschunterricht nur bei der deutschen Sprache zu bleiben oder beim Schwedischunterricht bei dem Schwedischen. Vielleicht könnten diese und andere Sprachen freier im Unterricht verglichen und teilweise kontrastiv unterrichtet werden. Mit dem *kontrastiven* bzw. *komparatistischen Unterricht* wird in dieser Arbeit gemeint, dass im Unterricht einer Sprache Bezug auf andere von den Schülern gelernte Sprachen genommen wird, sowohl bezüglich der ähnlichen als auch der unterschiedlichen Elemente zwischen den Sprachen, damit der Transfer und der Sprachvergleich bewusst als Lernstrategien gebraucht werden.

Der Vergleich im Sprachunterricht ist selbstverständlich keine Neuigkeit. Viele Sprachlehrkräfte benutzen ein kontrastives Verfahren nur insofern, um den Schülern die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen zu verdeutlichen. Der Vergleich geht aber von den eigenen Erfahrungen und Kenntnissen der Lehrkräfte aus und wird in der Lehrerbildung nicht berücksichtigt. Auch die finnischen Lehrpläne für den Sprachunterricht beachten den Vergleich nur oberflächlich. Beispielsweise wird im Lehrplan des Gesamtschulunterrichts verlangt, dass der Schüler in den obersten Klassen der Gesamtschule im Unterricht eines Wahlfaches (die eine Sprache ist) die Kenntnisse und Strategien auszunutzen lernen soll, die er beim Lernen anderer Sprachen erworben

¹ Aus sprachökonomischen Gründen wird in dieser Arbeit die Maskulin-Form zur Bezeichnung beider Geschlechter benutzt.

hat (Opetushallitus 2004, 145). Im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe wird nur kurz darauf hingewiesen, dass im Fremdsprachenunterricht die zu behandelnden Themen aus so einem Blickwinkel betrachtet werden sollten, dass dem Schüler eine Gelegenheit zum Vergleichen ermöglicht wird. Dabei wird jedoch nur auf den Vergleich zur Muttersprache Bezug genommen. (Opetushallitus 2003, 100-101.)

Offiziell wird der Sprachvergleich also nicht ausdrücklich als eine Lernstrategie betrachtet bzw. das kontrastive Verfahren nicht im Sprachunterricht gebraucht. Die ähnlichen und unähnlichen Aspekte (Artikulation, Lexeme usw.) der Sprachen werden im Sprachunterricht nicht unbedingt berücksichtigt und dabei wird nach der Meinung einiger zeitgenössischen Forscher (z. B. Hufeisen 2004, 19; Ringbom 1990, 216; Wildenauer-Józsa 2007, 113; Jessner 2006, 130) ein großes Potenzial verschwendet: Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen besonders verwandten Sprachen könnten das Sprachenlernen erleichtern und effektiver machen, wenn aus den Kenntnissen anderer Sprachen beim Lernen einer Sprache Nutzen gezogen wurde. Die Meinung der Forscher und der Lehrkräfte, die Untersuchungen zum Thema durchgeführt haben, ist leicht zu ermitteln, aber die Meinung der Schüler oder der Lerner zur Nützlichkeit oder zur Hinderlichkeit anderer gelernter Sprachen beim Lernen einer Sprache und zum Sprachvergleich im Unterricht ist nicht besonders tief untersucht worden (Kallenbach 1998; Wildenauer-Józsa 2004, 2007).

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Meinung der Schüler als Sprachlerner. Das Ziel ist die Meinungen, Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler über die nützlichen oder behindernden Auswirkungen des Schwedischen beim Deutschlernen herauszufinden und das Verhältnis dieser Antworten zu ihrer Meinung zum Sprachvergleich im Unterricht und zum Wunsch der Forscher zu betrachten. Die Untersuchung wird mittels einer Umfrage durchgeführt. Die Informanten sind finnische Schüler in der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe und als Deutsch- und Schwedischlerner keine Anfänger mehr. Außer diesen Sprachen haben sie auch Englisch und möglicherweise noch weitere Sprachen gelernt. In der Untersuchung werden die Meinungen zu den nützlichen und hinderlichen Effekten des Schwedischen nicht beim Anfängerdeutsch sondern beim fortgeschrittenen Deutschlernen betrachtet, wobei keine von den beiden Sprachen eine erste Fremdsprache der Lerner ist. Das Sprachpaar Deutsch – Schwedisch wurde gewählt, weil diese Sprachen sich aus sprachgeschichtlichen und sprachtypologischen Gründen besonders lexikalisch und grammatisch sehr ähnlich sind und weil viele finnische Sprachlerner im Allgemeinen

oft wegen der Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen in Schwierigkeiten geraten. Dazu gelingt aber das Lernen einer von den zwei Sprachen oft auch schneller, wenn Kenntnisse aus der anderen schon vorhanden sind.

Der theoretische Hintergrund der vorliegenden Untersuchung konzentriert sich an dem Phänomen, das als *der zwischensprachliche Einfluss* oder *Transfer* bezeichnet wird. Es wird zuerst in den Kapiteln 2 und 3 der zwischensprachliche Einfluss in der angewandten Linguistik vorgestellt. Die Forschung und die Theorien, die sich mit diesem Begriff beim Zweitspracherwerb und beim Erwerb weiterer Sprachen beschäftigen, werden zusammengefasst. Danach wird im Kapitel 4 der Schwerpunkt auf den Transfer als Lernstrategie gelegt. Es wird festgestellt, dass Transfer beim Sprachenlernen unvermeidlich ist, und die Forschung sowie die Vorschläge bezüglich des Sprachvergleichs, also der bewussten Einbeziehung und Betrachtung der Transfereffekte um den Transfer kontrollieren zu können und um das Lernen mithilfe schon gelernter Sprachen effektiver zu machen, werden vorgestellt.

Im Kapitel 5 werden die Untersuchungsmethode und das Material vorgestellt. Diese Pro Gradu -Arbeit ist eine qualitative Untersuchung, die mit quantitativen Informationen mittels Tabellen und Abbildungen unterstützt wird. Die Antworten der Informanten zur Umfrage bilden den Kern der Untersuchung und sie werden im Kapitel 6 in Hinsicht auf die wissenschaftlichen Theorien und Ergebnisse diskutiert. Es wird vor allem der Frage nachgegangen, ob in den Antworten der Informanten das Schwedische als ein Hilfsmittel oder als ein Hindernis beim Deutschlernen bewertet wird und ob diese Stellung den Sprachvergleich bzw. das kontrastive Verfahren im Sprachunterricht unterstützt.

2 Zur Forschung und zum Begriff des linguistischen Transfers

Obwohl die Literatur über die zwischensprachlichen Kontakte und die Auswirkungen der Sprachen auf andere heute schon ziemlich umfangreich ist, haben nicht alle Forscher in der Geschichte der Sprachlernforschung akzeptiert, dass die Auswirkung der Erstsprache oder anderen Sprachen, also *Transfer* in weiterem Sinne, ein Prozess ist, der das Lernen einer anderen Sprache fördert (Murphy 2003, 4). U. a. Krashen (1983, 136) behauptet, dass die Erstsprache, also die Muttersprache, als Produktionsstrategie gebraucht wird um die Lücken der Zweitsprachkenntnisse zu füllen, bevor man die Sprache tatsächlich gelernt hat (Krashen 1983, 141). Dagegen halten viele Forscher des Zweit- und Dritt- bzw. Tertiärspracherwerbs die Auswirkung anderer Sprachen für äußerst wichtig. So haben einige die Auswirkung einer Sprache auf eine andere als ein Potenzial für mehrsprachige Menschen betrachtet, das sich in allen Bereichen einer Sprache verbreiten kann, wobei andere die Meinung geäußert haben, sie sei nichts mehr als die Kenntnisse einer schon erworbenen Sprache zu verwenden, wenn die entsprechenden Kenntnisse in einer zu lernenden Sprache fehlen. (Jarvis & Pavlenko 2008, 8.)

Im Allgemeinen war die Perspektive, Transfer als ein negatives Phänomen zu betrachten, lange üblich. Dabei wurde der Zweisprachige, der meistens ein Immigrant war, aufgrund seiner unvollständigen sprachlichen Kenntnisse mit einer niedrigen Moral und begrenzten mentalen Fähigkeiten charakterisiert (Jarvis & Pavlenko 2008, 1). Beispielsweise wurde seine von der Erstsprache beeinflusste Aussprache in der Zweitsprache mit Faulheit verbunden (Jespersen 1954, 261-264), und weil man am Anfang des 20. Jahrhunderts Zweisprachige als vernachlässigbar ansah, war die Untersuchung seines Benehmens auch bedeutungslos (Haugen 1950², 272 zitiert nach Ringbom 1987, 46). Die Muttersprache wurde oft als Hindernis beim Zweitsprachlernen betrachtet und Transfer wurde nicht erwähnt (Ringbom 1987, 46). Erst in den 1950er Jahren begann man den Einfluss der Sprachen auf andere bei einem Individuum systematisch zu untersuchen (Hammarberg 2004, 31) und die früheren Meinungen in Frage zu stellen. Jetzt wurde Transfer von vielen Forschern als eine unvermeidliche Eigenschaft des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs bezeichnet (Jarvis & Pavlenko 2008, 3), und Untersuchungen zeigten, dass die Kenntnisse mehrerer

² Haugen, Einar 1950: Problems of bilingualism. *Lingua* 2-3. S. 271-290.

Sprachen eine positive Auswirkung statt einer negativen auf die Intelligenz haben (Saville-Troike 2006, 93).

Viele Autoren betrachten Weinreichs *Languages in Contact* (1968; das Original 1953) als das erste bahnbrechende Werk im Bereich des Transfers. Darin gebraucht er den Terminus *Interferenz*, der aus der Naturwissenschaft stammt und von der Prager Schule³ in die Linguistik übernommen wurde (Häkkinen 1987, 9), um sich auf sprachliche Abweichungen zu beziehen, die wegen der Gemeinsamkeiten der Sprachen bei zweisprachigen Personen vorkommen (Weinreich 1968, 1). Weinreich definiert Interferenz also als eine erstsprachähnliche Struktur, die als Ergebnis von der Übertragung der Regeln in der Erstsprache auf Elemente (Phoneme, Wörter usw.) in der Zweitsprache entsteht. Weinreichs Definition gilt, wenn das Resultat in der Zweitsprache „negativ“ ist, d. h. von den Regeln der Zweitsprache abweicht. (Hammarberg 2004, 31.) Weinreich (1968, 73) meinte jedoch, dass der ideale zweisprachige Sprecher bewusst seine Sprache bereichern wolle und auch der Empfänger beide Sprachen kenne. Die Bedeutung, dass die Abweichung durch ungenügende Sprachkenntnisse motiviert sei und demzufolge als negativer Transfer bezeichnet wurde, ist in anderen Verbindungen entstanden. (Häkkinen 1987, 10.)

Die gegenwärtige Transferforschung hat einen langen Weg hinter sich. Sie ist auf die frühe Sprachkontakt- und Zweisprachigkeitsforschung zurückzuführen (Hammarberg 2004, 31) und hängt eng mit der Mehrsprachigkeitsforschung zusammen (Dufva & Pietikäinen 2009, 1). In der vorliegenden Arbeit werden die Transfererscheinungen an sich nicht betrachtet, aber um ein genügendes Verständnis der nützlichen und behindernden Effekte des Schwedischen beim Deutschlernen bezüglich den Antworten der Informanten zu bekommen, werden die wichtigsten Punkte der Transfertheorie beim Zweitspracherwerb und beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache zusammengefasst.

2.1 1960er Jahre: Kontrastive Analyse und muttersprachlicher Transfer

Die zunehmende Mobilität und Immigration in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie während des zweiten Weltkrieges die Motivation fremde Sprachen verstehen zu können, waren Beweggründe für die Zweitsprachforschung. Oft wird mit Zweitsprache eine Sprache bezeichnet, die meistens nur implizit in der zielsprachigen Umgebung

³ Die Prager Schule wurde 1926 von Sprach- und Literaturwissenschaftler in Prag gegründet und gehört zu funktionalistischen Sprachtheorien.

erworben wird, aber dieser Begriff kann sich auch auf eine erste Fremdsprache beziehen, die explizit durch Unterricht gelernt wird. In den 1950er Jahren wurde ein wachsendes Interesse an der Auswirkung der Muttersprache auf die Zweitsprache geweckt, besonders durch die immer noch häufig zitierten Werke von Weinreich (1968; das Original 1953) und Lado (1968; das Original 1957) (Ringbom 1987, 46). In der angewandten Linguistik wurde die *kontrastive Analyse* definiert, der Vergleich sich entsprechender muttersprachlicher und zielsprachlicher Elemente und Systeme (Hammarberg 2004, 32), die der erste systematische Versuch war, um Probleme beim Sprachenlernen zu lösen (Kaivapalu 2005, 24). Aus der Perspektive der kontrastiven Analyse sah man als entscheidend an, dass dem Erstsprachsystem die neue Sprache beigelegt wird (Hammarberg 2004, 32) und, dass die Kenntnisse von einer fremden Sprache ein Hindernis für das Individuum sind (De Angelis & Dewaele 2009, 65). In den 1960er Jahren wurden mehrere auf den Behaviorismus basierende kontrastive Definitionen für verschiedene L1 und L2 erarbeitet (Ringbom 1987, 47), und viele kontrastive Untersuchungen wurden auch ohne eine besondere pädagogische Zielsetzung durchgeführt. In Finnland sind kontrastive Untersuchungen besonders an der Universität Jyväskylä durchgeführt worden. Ein großes Projekt⁴ hat sich mit dem Vergleich zwischen dem Finnischen und dem Englischen beschäftigt und in Jyväskylä ist die einzige finnische wissenschaftliche Reihe⁵ zur kontrastiven Linguistik erschienen. (Tarvainen 1985, 13).

Die Grundideen der kontrastiven Analyse hat Lado (1968) vorgestellt, und sein Werk beruht auf den Überlegungen von Fries (1957; das Original 1945), dessen Pädagogik sich auf eine wissenschaftliche Beschreibung der Zielsprache und eine parallele Beschreibung der Muttersprache stützt (Fries 1957, 9). Fries meint, dass der Lerner selbst doch wenig Hilfe von solchen wissenschaftlichen Vergleichen hätte, wenn sie nicht in den Unterricht aufgenommen werden (Fries 1957, 36). Fries (1957, 6; 16; 36) sowie auch Lado (1968, 14) scheinen der Meinung zu sein, dass Lernschwierigkeiten eher auf die Erstsprache als auf die Zweitsprache zurückzuführen seien und, dass der erwachsene Lerner zuerst die Fremdsprache mit seinen Erfahrungen verbinden sollte, bevor er Äquivalente zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache sucht.

⁴ Sajavaara, Kari 1980: Kontrastiivinen kielentutkimus Suomessa ja suomen ja englannin kontrastiivinen tutkimusprojekti. Turku: Suomen kielitieteellisen yhdistyksen julkaisuja 4. S. 137-153.

⁵ Jyväskylä Cross-Language-Studies, früher: Jyväskylä Contrastive Studies.

Die kontrastive Analyse gründet sich auf die kontrastive Hypothese, deren starke Version behauptet, dass die Unterschiede zwischen Sprachen in den zu vergleichenden Stellen Interferenzen verursachen und damit Lernschwierigkeiten (Lado 1968, 2; 59), die aber mithilfe kontrastiver Vergleiche vorhergesagt werden können (Ringbom 1987, 47). Die schwache Version dagegen drückt aus, dass man die beobachteten Fehler mit der verfügbaren sprachlichen Information zu erklären versucht (Ringbom 1987, 47). Das Ziel beider Versionen ist, Lernschwierigkeiten zu entdecken und Unterrichtsmaterialien demgemäß zu entwickeln. Die kontrastive Analyse vermutet auch, dass Transfer beim Lernen vorkommt, in dem die muttersprachlichen Elemente auf die Zweitsprache transferiert werden (Saville-Troike 2006, 35). Als eine Alternative zum Transfer haben Newmark & Reibel (1968) die Ignoranz-Hypothese aufgestellt. Diese behauptet, dass die fehlerhaften sprachlichen Äußerungen daraus folgen, dass der erwachsene Lerner noch nicht die benötigten Kenntnisse in der Zweitsprache hat und andere Mittel gebraucht, um sich auszudrücken (Newmark & Reibel 1968, 159). Damit wird das Problem der Interferenz, laut Newmark & Reibel (1968, 160), auf das Problem der Ignoranz eingeschränkt, und dabei wird die Übung in der Zielsprache hilfreich sein, statt die Kontraste zu suchen. Jarvis & Pavlenko (2008, 9) meinen aber, dass die Ignoranz-Hypothese nicht berücksichtigt, dass der Transfer außer als eine kommunikative Strategie auch als Lernstrategie benutzt wird. Ein Lerner verwendet die Kenntnisse einer Sprache beim Lernen einer neuen Sprache um Regeln, Strukturen und Bedeutungen zu formulieren (Jarvis & Pavlenko 2008, 9; s. Kapitel 4).

Die Argumentation für die kontrastive Analyse stammt zum größten Teil aus der behavioristischen Psychologie (Dulay, Burt & Krashen 1982, 98). Unter diesem Aspekt weisen sowohl der negative als auch der positive Transfer auf ein automatisiertes, unbewusstes Benehmen in einer neuen Situation hin (Dulay, Burt & Krashen 1982, 101). In den USA setzten sich die meisten Forscher die Verbesserung der Unterrichtsmaterialien im behavioristischen Sinn zum Ziel (Gass 1988, 385). Die kontrastive Analyse diente zur Erklärung und Vorhersage der sprachlichen Fehler und zur Isolierung der Elemente, die geübt werden sollten. Später wurde diese Lernperspektive stark kritisiert. (Hammarberg 2004, 33). In Europa interessierte man sich für die kontrastive Analyse ohne behavioristische Aspekte (Hammarberg 2004, 33) und man wollte besser die Natur der Sprachen verstehen (Gass 1988, 385). In den 1960er und 70er Jahren wurden jedoch mehrere kontrastive Universitätsprojekte in manchen europäischen Ländern mit Englisch als Zielsprache durchgeführt, mit der

Absicht, die Grundlagen für eine englischsprachige Ausbildung zu schaffen (Hammarberg 2004, 33).

Die kontrastiven Sprachdefinitionen und Vorhersagen wurden am Anfang festgelegt, ohne deren wirkliches Vorkommen zu untersuchen (Häkkinen 1987, 7; Hammarberg 2004, 33). Auch wenn die Vorhersagen empirisch überprüft wurden, konnte bemerkt werden, dass es nicht immer möglich war, eindeutige Vorhersagen aufgrund der kontrastiven Analyse zu formulieren, und dass sie öfter nicht in Erfüllung gingen. (Hammarberg 2004, 33-34.) Im praktischen Unterricht nützte es auch nichts⁶, die Fehler vorhersagen zu können (Häkkinen 1987, 7). Die Forschungsrichtung verlor ihre Popularität (Häkkinen 1987, 7) und mit dem Rückgang des Behaviorismus, mit dem der Begriff Transfer noch stark verbunden war, wurde auch dieser Begriff für eine Weile vermieden (Ringbom 1987, 48). Später wurde die Meinung vertreten, dass die kontrastive Analyse am besten als Basis für die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien dient (u. a. Spolsky 1979, 253) und dass die vielen kontrastiven Untersuchungen z. B. bei den deskriptiven Untersuchungen und bei der Entwicklung der Computerübersetzungen nützlich gewesen sind (Saville-Troike 2006, 37).

2.2 1970er und 80er Jahre: Fehleranalyse und Interimsprache

Eine der beliebtesten Konkurrenzformen zur kontrastiven Analyse wurde die *Fehleranalyse*, die die sprachlichen Fehler und deren mögliche Ursachen systematisch mithilfe des Vergleichs des Outputs des Sprachbenutzers mit den Normen der zu lernenden Sprache untersuchte (Hammarberg 2004, 34; Häkkinen 1987, 7-8). Als Inspiration für die Popularität der Fehleranalyse in den 1970er Jahren diente der Artikel von S. Pit Corder (1967) (Dulay, Burt & Krashen 1982, 140; Saville-Troike 2006, 38), in dem er behauptet, dass durch eine Untersuchung der Fehler⁷ im Output eines Sprachlerner seine Kenntnisse in dieser Sprache interpretiert werden können (Corder 1967, 167). Mit der Fehleranalyse könnten alle Fehler des Sprachlerner klassifiziert werden und man könnte feststellen, welche Fehlertypen in der Praxis die üblichsten

⁶ Z. B. Kühlwein, Wolfgang 1984: Pedagogical limitations of contrastive analysis. In: Fisiak, Jacek (Hrsg.) *Contrastive Linguistics. Prospects and Problems. Trends in Linguistics. Studies and Monographs* 22. Amsterdam: Mouton de Gruyter. S. 313-331.

⁷ Corder (1981, 10) teilt Fehler auf zwei Kategorien auf: Fehler im Kompetenzbereich (errors) und Fehler im Performanzbereich (mistakes). Dabei sind *errors* systematisch und geben einen Eindruck über das Sprachsystem des jeweiligen Lerner. *Mistakes* dagegen haben laut Corder (1981, 10) keine Bedeutung im Sprachlernprozess.

sind, welche überhaupt vorkommen und welche auf die Muttersprache zurückzuführen sind (Häkkinen 1987, 8).

Obwohl es der Fehleranalyse gelungen ist, die mehrfachen Ursachen der Fehler zu erkennen, genügt die Fehleranalyse nicht, alle Ursachen der Fehler zu erklären⁸ (Dulay, Burt & Krashen 1982, 141) und die Richtung wurde stark kritisiert (Ringbom 1987, 65). Es wurde ihr vorgeworfen, dass sie die Fehler zu einseitig betrachtet, denn nicht alle Fehler sind mit dem Transfer zu erklären, und dass sie nur das sieht, was der Lerner noch nicht kann (Ringbom 1987, 69). Trotzdem meint u. a. Ringbom (1987, 69), dass die Fehleranalyse einen Startpunkt zu einem besseren Verständnis über die mitwirkenden Prozesse beim Lernen einer Zweitsprache anbietet, zumindest in Kombination mit anderen Untersuchungstypen (Ringbom 1987, 71).

Durch den Eintritt der Fehleranalyse wurde auch der Status der Fehler verbessert und die Einstellungen den Fehlern gegenüber wurden verändert. Fehler wurden nicht mehr als Hindernisse betrachtet sondern als einen relevanten Teil des Lernprozesses. Dabei spielte der Vorschlag (u. a. Krashen 1983, 136), das Erst- und Zweitsprachlernen durch die gleichen Prozesse funktionieren eine bedeutende Rolle, und z. B. Corder (1967, 168; 1981, 11) hebt hervor, dass es notwendig ist den Aspekt aufzunehmen, dass die Fehler keine Zeichen für Hindernisse sind, sondern Beweise für Lernstrategien. Die Rolle des Transfers wurde untertrieben und erklärt durch entwicklungsmäßige Faktoren. Gleichzeitig bekam aber die Zweisprachigkeitsforschung eigene Merkmale und wurde stärker als ein selbstständiges Forschungsgebiet anerkannt. (Gass 1988, 386.)

Ein bekannter Aspekt bezüglich der Entwicklung der Sprachlerntheorien, egal ob es um Zweit- oder Tertiärspracherwerb geht, ist die Auffassung von *Interimsprache* bzw. *Lernersprache* (interlanguage). Hammarberg (2004, 34) meint, dass man die Fehleranalyse für eine Vorstufe der Interimsprachtheorie halten kann, dass aber die Interimsprache zuerst noch nicht als eine Gesamtheit und als ein sich entwickelndes System betrachtet wurde, sondern nur die Regeln der Zielsprache wahrgenommen wurden. Der Begriff Interimsprache wurde von Selinker (1972, 214) vorgeschlagen, um eine intermediäre Stufe zwischen der Muttersprache und der zu lernenden Sprache zu bezeichnen. Die sprachlichen Fehler werden nicht als fehlerhafte zielsprachige Äußerungen betrachtet, sondern die Interimsprache wird für ein selbstständiges

⁸ Z. B. Mukattash, Lewis 1984: Contrastive analysis, error analysis, and learning difficulty. In: Fisiak, Jacek: Contrastive Linguistics. Prospects and Problems. Trends in Linguistics. Studies and Monographs 22. Amsterdam: Mouton de Gruyter. S. 333-348.

Sprachsystem gehalten (Hamilton 2001, 73). Damit werden Elemente von der Muttersprache nicht auf die Zielsprache, sondern auf die Interimsprache des Individuums transferiert (Selinker 1972, 225). Eine Interimsprache kann aber nicht als Ziel des Lernens oder des Unterrichtens funktionieren (Raabe 1979, 12), und die Weiterentwicklung der Interimsprache kann in irgendeinem Punkt beendet werden, sich *fossilisieren*, bevor der Lerner die Zielsprache völlig beherrscht (Selinker 1972, 215; Saville-Troike 2006, 41). Selinker (1972, 214) meint, dass die Hypothese eines selbständigen sprachlichen Systems berechtigt ist, weil die Ausdrücke der meisten Zweitsprachler nicht identisch mit den angenommenen Ausdrücken eines muttersprachlichen Sprechers sind.

In den 1980er Jahren wurde Transfer wieder ein interessantes Thema (Gass 1988, 387) und, weil nach der langen Tradition mit Fokus auf die negativen Äußerungen in der Produktion des Sprachlerner zugegeben wurde, dass die Erstsprache auch eine erleichternde Auswirkung auf das Sprachenlernen haben kann, wurde lieber von *positivem* und *negativem Transfer* gesprochen als von Interferenz (Hammarberg 2004, 34; Murphy 2003, 3). Wissenschaftler in diesem Bereich haben jedoch unterschiedliche Vorstellungen über die Definition des Transfers. Odlin's *Language Transfer* (1989) ist eines der meist zitierten Werke in diesem Bereich und u.a. Murphy (2003, 3) bezieht sich darauf, dass Odlin's Definition von Transfer umfangreich genug ist, um mehrere Aspekte zu beinhalten. Odlin definiert Transfer als die Wirkung, die von den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Zielsprache und irgendeiner anderen Sprache verursacht wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass die andere Sprache früher und vielleicht unvollständig erworben worden ist. (Odlin 1989, 27.) Auch Gass und Selinker (1983, 372) und Sharwood Smith (1994, 198) definieren Transfer als die Auswirkung der Muttersprache auf die Leistung und die Entwicklung der Zielsprache, oder als die Auswirkung irgendeiner Sprache, in der der Lerner Kenntnisse hat, auf die Zielsprache, die eine Zweit-, Tertiär- oder weitere Sprache ist. Hier ist gemeinsam, dass auch eine andere Sprache als die Erstsprache als eine mögliche Ausgangssprache betrachtet wird (De Angelis & Selinker 2001, 43), was in der früheren Phase nicht der Fall war. Jarvis und Pavlenko verstehen unter dem Begriff Transfer, dass die Kenntnisse einer Sprache auf die Kenntnisse einer anderen Sprache Einfluss haben (Jarvis & Pavlenko 2008, 1) und diese Definition wird auch in der vorliegenden Untersuchung als Ausgangspunkt der Betrachtung der Transfereffekte bevorzugt.

Nicht alle Forscher sind der Meinung, dass der Terminus Transfer exakt genug ist, um die Breite der zwischensprachlichen Kontakte zu beschreiben. Z. B. Kellerman und Sharwood Smith (1986, 1) sind der Meinung, dass Transfer sich auf die Prozesse bezieht, die zur Verbindung der Elemente einer Sprache mit einer anderen Sprache führen und dass es wichtig ist, die Auswirkungen der Zweitsprachproduktion von anderen Aspekten des Lernprozesses getrennt zu behalten (Murphy 2003, 3). Weil also festgelegt wurde, dass der Lerner mithilfe der Ähnlichkeiten in der Erstsprache vieles von der Zweitsprache identifizieren und behandeln kann, und weil die Verbindung zwischen Transfer und anderen Prozessen der Lernaltersprache, wie Übergeneralisierung von Zweitsprache und die Vereinfachung der Zweitsprachstrukturen, deutlich wurde, wurde der Begriff *zwischen sprachlicher Einfluss* (*crosslinguistic influence*) vorgeschlagen, um auch diese Auswirkungstypen der Erstsprache einzubeziehen (Kellerman & Sharwood Smith 1986 1; Hammarberg 2004, 34). Die Begriffsumstellung war auch wegen der behavioristischen Assoziationen nötig, mit denen die Begriffe Interferenz und Transfer verbunden waren (Jarvis & Pavlenko 2008, 3) sowie um die uneinheitlichen Definitionen von den Begriffen Transfer und Interferenz umzuformulieren (z. B. Corder 1983, 86).

Crosslinguistic influence ist in der englischsprachigen Literatur ein geläufiger Begriff, da z. B. Jarvis und Pavlenko (2008) und viele Tertiärsprachforscher (Dewaele 1998; De Angelis & Selinker 2001; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 2003; Jessner 2006; De Angelis & Dewaele 2009) diesen Terminus benutzen. Obwohl crosslinguistic influence bzw. zwischen sprachlicher Einfluss und Transfer auch parallel benutzt werden, wird Transfer durch die Definitionen des zwischen sprachlichen Einflusses oft als eine Unterkategorie bestimmt. Z. B. nach Jarvis und Pavlenko (2008, 61) und nach De Angelis und Selinker (2001, 42) ist der zwischen sprachliche Einfluss der Hauptbegriff und unter ihm finden sich u. a. der konzeptuelle Transfer, der sich mit den im Hintergrund wirkenden mentalen Konzepten beschäftigt und der linguistische Transfer, der die mit den linguistischen Strukturen und Formen verbundenen Transfertypen untersucht. In der vorliegenden Untersuchung werden die Begriffe Transfer und zwischen sprachlicher Einfluss als Synonyme verwendet, wobei mit dem Begriff Interferenz auf die negativen Transfererscheinungen hingewiesen wird.

2.3 Seit den 1980er Jahren : Transfer beim Lernen mehrerer Sprachen

Das Lernen einer zweiten Fremdsprache und Transfer in diesem Kontext ist im Allgemeinen noch ein ziemlich neues Forschungsgebiet (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 6). In den späten 1980er Jahren lag der Schwerpunkt immer öfter auf solchen Untersuchungen, die mehr als zwei Sprachen beinhalteten, und die Tertiärsprachforschung entwickelte sich (Aronin & Hufeisen 2009, 2). In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff Tertiärsprache anstatt Drittsprache benutzt, um einen deutlichen Unterschied zwischen einer zweiten Fremdsprache (Tertiärsprache), die strukturiert gelernt ist, und einer dritten Sprache, die in der Kindheit erworben ist, zu illustrieren (Hufeisen 1999, 4; 2001, 648). Im Allgemeinen werden die Zeichen L3 für eine Tertiärsprache, L2 für eine erste Fremdsprache oder für eine Zweitsprache und L1 für eine Muttersprache benutzt, und L4, L5 usw. werden je nach Bedarf angewendet (Fouser 2001, 150-151). In der englischsprachigen Literatur wird die Bezeichnung *third language acquisition* für die beiden Begriffe Tertiärspracherwerb und Drittspracherwerb gebraucht.

Früher wurde der Tertiärspracherwerb als ein Teil des Zweitspracherwerbs angesehen (De Angelis & Selinker 2001, 45) und die Auswirkungen anderer Sprachen außer der Muttersprache, in denen der Lerner Kenntnisse hat, wurde in den empirischen Untersuchungen kaum berücksichtigt (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 2). Einige Untersuchungen, die sich mit den tertiären oder weiteren Sprachen beschäftigten, wurden durchgeführt, aber verbargen sich hinter den Zweisprachigkeitsuntersuchungen (Hufeisen 2001, 650). Als eine der ersten bedeutungsvollen Untersuchungen wird oft diejenige von Ringbom (1987) erwähnt, die die Auswirkung des Finnischen und des Schwedischen auf das Lernen des Englischen als Tertiärsprache untersuchte (z. B. De Angelis & Dewaele 2009, 67; Jessner 2008, 17). Schon z. B. Vildomec (1963) hat mehrsprachige Situationen untersucht und dabei auch die positiven Seiten anerkannt, trotz der entgegengesetzten Meinungen der derzeitigen Umgebung (Aronin & Hufeisen 2009, 2).

Inzwischen betrachtet man den Tertiärspracherwerb als ein selbstständiges Gebiet (De Angelis & Selinker 2001, 45), obwohl viele Forscher sich besonders in den USA weiter mit L2 auf allen Sprachen außer der Muttersprache L1 beziehen. In Nordamerika und Australien ist die Tertiärsprachforschung eher selten, und Hufeisen (2001, 649) legt als Ursachen dar, dass dort nicht so viele dreisprachige Situationen vorkommen und, dass

der in diesen Ländern allgemeine psycholinguistische Aspekt, Mehrsprachigkeit als Gesamtheit zu betrachten, sich auf die Wahl der Forschungsrichtung auswirkt. Dabei werden die Zweisprachigkeit und die Dreisprachigkeit nicht speziell unterschieden. Die tertiären Sprachen werden hauptsächlich in Europa, in Nordafrika und in einigen Ländern in Asien erforscht (Hufeisen 2001, 649).

In der Tertiärsprachforschung herrscht die Meinung, dass der Tertiärspracherwerb sich vom Erwerb einer ersten Fremdsprache unterscheidet, denn der Lerner kann bewusst die beim Erwerb der ersten Fremdsprache benutzten Strategien auf den Tertiärspracherwerb übertragen (Jessner 1999, 207; Hufeisen 2001, 648). Es wird vermutet, dass das Lernen einer vierten Sprache bzw. einer dritten Fremdsprache auf die gleiche Weise funktioniert wie der Tertiärspracherwerb (Jessner 1999, 207), und deswegen deutet Hufeisen (1999, 4) darauf hin, dass der Begriff Tertiärsprache sich auch auf eine dritte oder vierte Fremdsprache beziehen kann. Das wichtige ist, dass man schon eine Fremdsprache gelernt hat, und die chronologische Reihenfolge der zweiten, dritten und vierten Fremdsprache spielt beim Begriff Tertiärsprache keine bedeutende Rolle. Hufeisen (2001, 649) hat ihre Ansicht mit einer Bildserie demonstriert. Darin wird gezeigt, was das Individuum in den Lernprozess der Erstsprache und der Fremdsprachen einbringt.

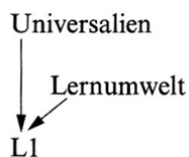


Bild 1 Erwerb einer L1. Hufeisen 2001, 649.

Das Bild 1 zeigt, dass die Komponente Universalien und Lernumwelt in das Erwerben einer L1 (Muttersprache) eingebracht werden (Hufeisen 2001, 649).

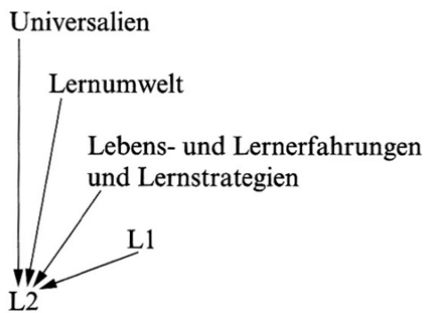


Bild 2 Lernen einer L2. Hufeisen 2001, 649.

Im Bild 2 wird das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2) demonstriert. Laut Hufeisen (2001, 649) werden die Lebens- und Lernerfahrungen zur Sprachkompetenz hinzugefügt, die schon Universalien, Lernumwelt und L1-Kenntnisse beinhaltet, und diese Komponenten haben zusammen einen Einfluss auf das Lernen einer L2.

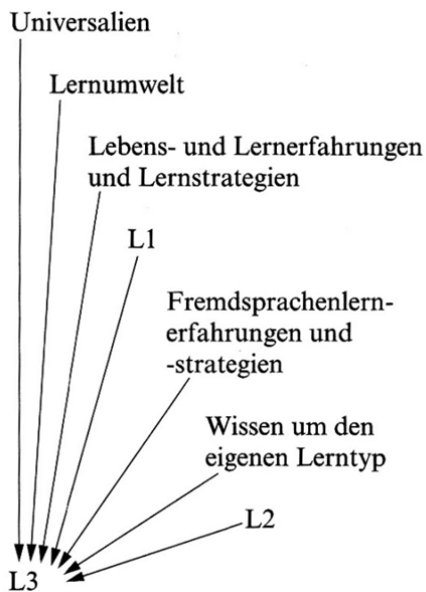


Bild 3 Lernen einer L3. Hufeisen 2001, 649.

Im dritten Bild geht es um den Lernprozess einer zweiten Fremdsprache (L3). In der Sprachkompetenz befinden sich schon Universalien, Lernumwelt und die L1-Kenntnisse, die das Individuum beim Erwerb der Muttersprache eingebracht hat. Auch die beim Lernen der L2 eingebrachten Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien sowie L2-Kenntnisse sind schon vorhanden und jetzt beim Lernen einer L3 werden

Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien sowie Wissen um den eigenen Lerntyp hinzugefügt. (Hufeisen 2001, 649.)

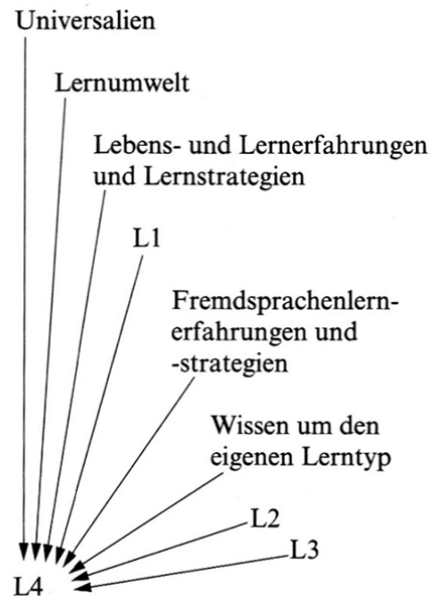


Bild 4 Lernen einer L4. Hufeisen 2001, 649.

Das Bild 4 zeigt deutlich, dass die Kompetenz sich beim Lernen einer dritten (L4) und einer weiteren Fremdsprache laut Hufeisen nicht so viel erweitert. Beim Lernen einer ersten (L2) und einer zweiten (L3) Fremdsprache sind alle benötigten Aspekte (Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien beim L2-Lernen und Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien beim L3-Lernen) zur Sprachkompetenz hinzugefügt worden und jetzt brauchen nur noch die Sprachkenntnisse der L4 hinzugefügt werden. Also unterscheidet sich das L3-Lernen qualitativ vom L2-Lernen, durch die Kenntnis einer anderen Fremdsprache und auch durch spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien. Dabei ist das L4-Lernen dem L3-Lernen nicht bedeutend unterschiedlich. (Hufeisen 2001, 649.)

Wenn der Tertiärspracherwerb und die Dreisprachigkeit von dem Zweitspracherwerb und von der Zweisprachigkeit getrennt werden, ist in der gegenwärtigen Forschung auch die Stellung des Begriffs Mehrsprachigkeit wichtig. Dieser Begriff hat aber mehrere Bedeutungen gehabt und ist nicht eindeutig. Weil sich viele Untersuchungen auf die Zweisprachigkeit konzentriert haben, ist oft betrachtet worden, dass die Zweisprachigkeit die Mehrsprachigkeit birgt. (Jessner 2008, 17.) Viele Forscher (z. B. Aronin & Hufeisen 2009, 1; Gibson & Hufeisen 2003, 88; Dufva & Pietikäinen 2009, 1) betrachten aber Zwei- und Dreisprachigkeit als Unterkategorien der Mehrsprachigkeit,

und diese Stellung wird auch in der vorliegenden Arbeit bevorzugt. Cenoz, Hufeisen und Jessner (2003, 2) unterstreichen, dass die Mehrsprachigkeitsforschung viel komplexer als die Zweisprachigkeitsforschung alleine ist, weil man bei mehreren Sprachen alle Prozesse, die sich mit der Zweisprachigkeit beschäftigen und die Kenntnisse aller anderen Sprachen im Kopf des Lernenden berücksichtigen soll. Außerdem haben Untersuchungen über den zwischensprachlichen Einfluss auf das Lernen einer zweiten Fremdsprache gezeigt, dass bei der Produktion einer zweiten Fremdsprache spezielle Merkmale vorkommen, die nicht bei der Zweitsprachproduktion zu entdecken sind (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2003, 2). Auch die Tatsache, dass die Weltbevölkerung zum größten Teil mehrsprachig und nicht nur ein- oder zweisprachig ist, hat begonnen die Forschung zu beeinflussen. Es ist vorgeschlagen worden, dass *Multilingualismus* der Hauptbegriff für das Lernen und die Produktion von mehr als zwei Sprachen wäre. (Jessner 2006, 15.) In der Forschung der Mehrsprachigkeit ist der zwischensprachliche Einfluss einer der am meisten untersuchten Themenbereiche (Jessner 2006, 20).

Weil die Mehrsprachigkeitsforschung oft als Unterkategorie der Zweisprachigkeitsforschung betrachtet wurde, haben sich die Tertiärsprachforscher in den Zweitspracherwerbkonferenzen nicht ganz wohl gefühlt (Aronin & Hufeisen 2009, 3). Unter diesen Umständen hat Britta Hufeisen in den 1990er Jahren begonnen, Workshops für Tertiärsprachforscher zu veranstalten und zusammen mit Ulrike Jessner und Jasone Cenoz hat sie die erste internationale Konferenz 1999 organisiert (Aronin & Hufeisen 2009, 3). Danach sind Konferenzen alle zwei Jahre organisiert worden und einige Organisationen (z. B. International Association of Multilingualism⁹, 2003) und Fachzeitschriften (u. a. International Journal of Multilingualism, 2004) sind gegründet worden (Aronin & Hufeisen 2009, 3). Damit hat sich die Tertiärsprachforschung im Forschungsfeld voll etabliert.

Obwohl die Tertiärsprachforschung noch jung ist, sind viele Aspekte untersucht worden. Das Lernen einer tertiären Sprache ist zumindest aus der soziolinguistischen, der psycholinguistischen und der pädagogischen Perspektive untersucht worden (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 1; Cenoz & Hoffmann 2003, 2). Die soziolinguistische Perspektive betrachtet die Entfaltung des Englischen, die Mobilität der Menschen und die Anerkennung der Minoritätssprachen. Aus der psycholinguistischen Perspektive sieht

⁹ www.iamultilingualism.org

man die Tertiärsprachlerner als erfahrene Lerner und man geht davon aus, dass zwei- und mehrsprachige Menschen eine unterschiedliche Kompetenz haben im Vergleich zu Monolingualen. (Jessner 1999, 202; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 1; Cook 2003, 2.) Von Anfang an gab es bei der Tertiärsprachforschung die wichtige theoretische Frage, ob Multilinguale als Bilinguale oder als Monolinguale, die eine andere Sprache lernen, betrachtet werden, oder ob Multilinguale eher eine besondere Konfiguration haben (De Angelis & Selinker 2001, 45; Aronin & Hufeisen 2009, 2). Dieser Aspekt stammt von Grosjean (1985, 467), der die Idee im Kontext des Zweitsprachlernens diskutiert hat. Ein anderes Thema ist, ob Zweisprachigkeit den Erwerb einer dritten Sprache begünstigt (Edwards 1994, 60; Klein 1995; Hoffmann 2008, 16). Es sind Untersuchungen durchgeführt worden, die diese Vermutung stützen (Thomas 1988; Cenoz & Valencia 1994) und die sie widerlegen (Meijers 1993; Cenoz 2003).

Als ein noch neues Forschungsgebiet ist die Tertiärsprachforschung noch auf dem Weg zu einem eigenen, einheitlichen Rahmenwerk. U. a. Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001, 6) deuten darauf hin, dass die Terminologie, der Umfang und die Untersuchungsmethodologie noch entwickelt werden müssen. Cenoz und Hoffmann (2003, 2) meinen, dass die zunehmende Vielfalt in der Forschung den Bedarf an die speziellen Merkmalen des Tertiärspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit zu decken begonnen hat und Aronin und Hufeisen (2009, 2) sind der Meinung, dass die Tertiärsprachforschung jetzt ein einheitliches Rahmenkonzept bräuchte. Man hat jedoch eine Menge untersucht, beispielsweise den Einfluss der Zweisprachigkeit auf das Lernen einer Tertiärsprache, die frühe Dreisprachigkeit und den zwischensprachlichen Einfluss in Interaktion (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001, 1; Hoffmann 2008, 14-17). Auch z. B. die Gemeinsamkeiten, die Distanz und die Lernreihenfolge der Sprachen sind untersucht worden, wobei beachtet wird, welche der vorhandenen Sprachen in der zielsprachigen Produktion eines Lerners als Ausgangssprache funktioniert bzw. funktionieren. Die meisten Untersuchungen sind laut Hufeisen (2001, 651) Fehleranalysen (z. B. Vogel 1992; Hufeisen 1993), denn diese sind als der schnellste und einfachste Untersuchungstyp durchzuführen, wenn man erst den Forschungsgegenstand erkennen muss. Die meisten Untersuchungsmethoden sind aus der Zweisprachigkeitsforschung in die Tertiärsprachforschung übertragen worden.

Die wichtigsten Aspekte bezüglich der Theorien der Transferforschung, der Tertiärsprachforschung und des Transfers im Kontext der Mehrsprachigkeit wurden hier

zusammengefasst. Als nächstes wird noch ein Einblick in die Forschungsgebiete und die Resultate der Transferforschung genommen.

2.4 Überblick zu Forschungsgebieten und Entdeckungen des Transfers

Ein Überblick über die Literatur zeigt, dass der Transfer schon weitgehend untersucht worden ist. Z. B. Jarvis und Pavlenko (2008, 13-14) fassen die Transferforschung anschaulich zusammen und teilen die unterschiedlichen Forschungsgebiete und Entdeckungen in Zeitphasen auf. Auch Odlin (1989) gibt einen ausführlichen Überblick über die Transferforschung, und den Tertiärsprachaspekt behandeln z. B. Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001), Cenoz & Hoffmann (2003), De Angelis (2007) und De Angelis & Dewaele (2009).

Vor den 1990er Jahren lag der Schwerpunkt der Transferforschung in den Auswirkungen der Muttersprache auf eine Fremdsprache. Man hatte sich bei der Transferforschung die Wortstellung, die Negation, die segmentale Phonologie und das Vokabular zum Ziel gesetzt und im Allgemeinen war üblich, (Jarvis & Pavlenko 2008, 13) Transfer im Bereich der Zweitsprachproduktion zu untersuchen (Jarvis & Pavlenko 2008, 14). Es wurde aber wahrgenommen, dass der Transfer sich nicht auf die Produktion beschränkt (Jarvis & Pavlenko 2008, 14; Spolsky 1979, 254), und er wurde auch beim Diskurs, beim Verstehen (Jarvis & Pavlenko 2008, 13) und bei einer Reihe von psycholinguistischen Prozessen, wie Strategien und individuellen Faktoren untersucht (Jarvis & Pavlenko 2008, 14; Spolsky 1979, 254).

In den früheren Phasen der Forschung hat man sich u.a. auf die Identifikation des Transfers im Kontext des muttersprachlichen Transfers, auf die Definition des Umfangs des Transfers in den verschiedenen Gebieten der Sprachkenntnisse und auf die Quantität der Transferauswirkungen konzentriert. Als nächstes wurden u.a. der Nachweis der Transferauswirkungen, Ursprünge und Ursachen des Transfers und die Richtung des Transfers in die Forschung eingefügt. Man interessierte sich auch stark für die mentalen Prozesse, durch die der Transfer funktioniert. Die Grundlage für die zukünftigen Untersuchungen im Bereich der Neurophysiologie die Sprachenvielfalt, das Konservieren und das Funktionieren der Sprachen im Gehirn betreffend ist bereits geschaffen (ein Überblick z. B. in Franceschini, Zappatore & Nitsch 2003 oder in Saville-Troike 2006, 68-73). Zum Beispiel haben Analysen der Symptome in der Aphasie mehrere wichtige Entdeckungen über die Wechselwirkung der Sprachen im

Gehirn ermöglicht (z. B. Paradis 2004, 63-95), aber noch sind die Werkzeuge und das Verstehen der Neurophysiologie nicht ausreichend um Transfer in diesem Bereich zu untersuchen. (Jarvis & Pavlenko 2008, 6-8.)

Laut Jarvis und Pavlenko (2008, 11-13) mag die wichtigste Entdeckung der Transferforschung sein, dass Transfer nicht unbedingt zu fehlerhaften Äußerungen führt, sondern, dass das Resultat auch positiv sein kann (Jarvis & Pavlenko 2008, 11). Andererseits kann Transfer auch neutral in der Über- oder Unterproduktion resultieren, wobei der Lerner beispielsweise nur einen Ausdruck gebraucht, wenn andere Ausdrücke ebenso anwendbar und korrekt sein würden (Jarvis & Pavlenko 2008, 11). Weitere Entdeckungen sind, dass Transfer auch z. B. die Reihenfolge, in der man zweisprachige Strukturen lernt, beeinflussen kann und im Gegensatz dazu, was bei der kontrastiven Analyse behauptet wurde, vielmehr die Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache zu Lernschwierigkeiten führen (Jarvis & Pavlenko 2008, 11).

Weiter haben die empirischen Untersuchungen gezeigt, dass Transfer nicht unbedingt abnimmt, wenn sich die Kenntnisse in der Zielsprache entwickeln, sondern, dass fehlerhafte Äußerungen oft erst dann vorkommen, wenn der Lerner die Anfängerebene überstanden hat (Jarvis & Pavlenko 2008, 11-12; Cenoz 2001, 16). Auch die mitwirkenden individuellen Faktoren (s. Kapitel 3), sowie das Alter des Lerners (z. B. Odlin 136-140) und seine Fähigkeit zum Sprachenlernen (z. B. Odlin 1989, 133-134), können in individuellen Unterschieden in der Produktion resultieren (Jarvis & Pavlenko 2008, 12). Eine der für die vorliegende Arbeit wichtigsten Entdeckungen ist, dass Transfer nicht nur von einer L1 auf eine L2 einwirkt (*forward transfer*) sondern auch von einer L2 auf eine L3 (*lateral transfer*) und von einer L2 auf eine L1 oder von einer L3 auf eine L2 (*reverse transfer*) (Jarvis & Pavlenko 2008, 12). Diese Entdeckung war lange vergessen oder wurde auch vermieden (Jarvis & Pavlenko 2008, 12). Jarvis und Pavlenko (2008, 14) halten besonders die Untersuchung des reversen Transfers für bemerkenswert, denn sie gibt Auskunft über unsere Vorstellungen über die Sprachkompetenz und über *native-speakerness*.

Die Anerkennung des Einflusses weiterer Sprachen auf die Zielsprache hat das Forschungsfeld breiter gemacht. Die Untersuchung einer tertiären Sprache im Kontext des Transfers ist vielschichtig, weil sie mehrere mögliche mitwirkende Faktoren und deren Kombinationen enthält (Cenoz 2001, 10; Cenoz & Hoffmann 2003, 2). Bei der

Untersuchung müssen die Kenntnisse anderer Sprachen, deren Lernprozesse und die Lernstrategien des jeweiligen Lernalters beachtet werden (Cenoz 2001, 10). Viele Untersuchungen haben Englisch als Tertiärsprache, denn diese Sprache wird oft als eine zweite Fremdsprache gelernt (Cenoz & Hoffmann 2003, 2). Unterschiedliche Sprachkombinationen haben u.a. Ringbom (1987), Hufeisen (1993), Gibson, Hufeisen & Libben (2001), Dewaele (1998), Williams & Hammarberg (1998), Fouser (2001) und Cenoz (2001) untersucht.

Jarvis & Pavlenko (2008, 14) halten für einen wichtigen Fortschritt in der Forschung, dass auch die Interaktion zwischen mehr als zwei Sprachen in dem mentalen Lexikon untersucht worden ist (Dewaele 1998; Cenoz et al. 2001, 2003). Damit ist festgestellt worden, dass später gelernte Sprachen neben der Muttersprache auch einander beeinflussen können und, dass dies ein Vorteil beim weiteren Lernen ist und die Kreativität des Lernalters fördert (Jarvis & Pavlenko 2008, 14). Dies betrifft natürlich auch die Fähigkeit des mehrsprachigen Individuums, seine Sprachen beim Sprechen zu kontrollieren, worüber einige Modelle entwickelt worden sind. Green (1986) stellt ein Modell über die Sprachproduktion der Bilingualen vor und z. B. Dewaele (1998) hat das Modell von Green (1986) in die Mehrsprachigkeit übertragen. In diesem Modell muss, wie Green (1986, 215) behauptet, die Sprache gewählt sein, in der man sprechen will, und die Produktion der anderen Sprachsysteme muss blockiert werden. Um dieses Phänomen zu theoretisieren, wird zwischen drei Stufen für die Sprachsysteme unterschieden: gewählt, aktiv und latent. Die gewählte Sprache kontrolliert die Produktion. Die aktive Sprache spielt eine Rolle im laufenden Prozess, hat aber keinen Zugang zum Sprachkanal, während die latente Sprache im langfristigen Gedächtnis gespeichert ist und keine Auswirkung auf den laufenden Prozess hat. (Green 1986, 215.) Es hängt von der Situation ab, welche Stufe eine Sprache bekommt (Dewaele 1998, 474). Wenn verschiedene Sprachen gewählt sind, führt das zur Kodeumschaltung (Dewaele 1998, 474). Was die Aktivierung der Sprachen kontrolliert, nennt Green (1986, 215) Ressourcen, die als Brennstoff beschrieben werden, ohne die verbale Aktivierung nicht möglich wäre. Wenn die Ressourcen mangelhaft sind, wird die Kontrolle verschlechtert und resultiert in fehlerhaften Äußerungen (Dewaele 1998, 474). Ein ähnliches aber etwas einfacheres Konzept, *language mode* von Grosjean (1995; 2001, 2), wird im Kapitel 3.4 als einen der den Transfer beeinflussenden Faktoren vorgestellt.

Die Forschung des sprachlichen Transfers ist schon ziemlich ausführlich und hat mehrere Aspekte beachtet. Die gegenwärtige Forschung des zwischensprachlichen Einflusses versucht zu erklären, wie und in welchen Umständen die vorhandenen Sprachkenntnisse die Produktion, das Verstehen und die Entwicklung der Zielsprache beeinflussen (De Angelis 2007, 19). Dabei spielen auch die den Transfer beeinflussenden Faktoren eine wichtige Rolle. Es gibt eine Menge Untersuchungen über z. B. lernerbezogene und sprachbezogene Faktoren, die beim zwischensprachlichen Einfluss wichtig sein können. Einige von denen werden als nächstes erörtert.

3 Den Transfer beeinflussende Faktoren

Es gibt unterschiedliche Theorien darüber, ob und wie früher gelernte Fremdsprachen das Lernen und die Benutzung einer neuen Sprache beeinflussen (Hammarberg 2001, 22). Laut Hammarberg (2001, 22) ist eine allgemeine Vermutung gewesen, dass frühere Fremdsprachen nur eine geringe Auswirkung haben, aber wie schon erwähnt, haben mehrere Untersuchungen (Ringbom 1987, Möhle 1989, Hufeisen 1993, Williams & Hammarberg 1998, Dewaele 1998, Gibson & Hufeisen 2003) zum Lernen einer dritten Sprache bewiesen, dass frühere Fremdsprachen eine bedeutende Rolle spielen. Z. B. Gibson, Hufeisen und Libben (2001, 140) beziehen sich auf die helfenden Faktoren einer L2 bei der Produktion einer L3: Wenn die L2 der L3 ähnlich ist, also ähnliche Lexeme und Strukturen hat, kann sie hilfreich sein, denn man kann auf etwas schon gelerntes zurückgreifen. Wenn aber die L2 der L3 unähnlich ist und nur wenig oder keine gemeinsame Elemente hat, kann auch dies hilfreich sein, denn weil das zu Lernende in der L2 nicht vorhanden ist, gibt es weniger Interferenzquellen (Gibson, Hufeisen & Libben 2001, 140). In der Untersuchung von Gibson, Hufeisen und Libben (2001, 146) wurde aber festgestellt, dass frühere Fremdsprachenkenntnisse beim Lernen des Deutschen als L3 im Vergleich zu dem Lernen des Deutschen als erste Fremdsprache keinerlei Hilfe anbieten, und dass die früheren Sprachkenntnisse in dieser Untersuchung nur einen verwirrenden Faktor darstellten (Gibson, Hufeisen & Libben 2001, 146).

Weil doch in mehreren Untersuchungen bewiesen wurde, dass die früheren Sprachen sowohl negative als auch positive Auswirkungen auf die zu lernende Sprache haben, ist sinnvoll zu betrachten, welche Eigenschaften des Lerners und der Sprachen und wie diese Eigenschaften den zwischensprachlichen Einfluss und das Lernen einer weiteren

Sprache beeinflussen. Z. B. Murphy (2003, 7-16) und Jarvis und Pavlenko (2008, 174-209) geben jeweils eine Darstellung von verschiedenen Faktoren, die möglicherweise Auswirkungen auf den zwischensprachlichen Einfluss haben. Einige gemeinsame Faktoren, die bezüglich der vorliegenden Untersuchung relevant sein können, werden hier vorgestellt. Diese Faktoren können grob zu den lernerbezogenen, den lernprozessbezogenen und zu den sprachbezogenen Faktoren eingeteilt werden. Die lernerbezogenen Faktoren sind Eigenschaften des Lerners, die den Transfer beeinflussen können. Zu den gehören *Kompetenz*, *Sprachbewusstheit* und *Alter*. Die Faktoren *language mode*, *L2 Status* und *recency* hängen mit dem Lernprozess zusammen und *die zwischensprachliche Ähnlichkeit* ist ein sprachbezogener Faktor. Der Begriff *Psychotypologie* ist vorwiegend ein lernerbezogener Faktor aber wird doch zusammen mit der zwischensprachlichen Ähnlichkeit behandelt, denn diese zwei Begriffe sind miteinander verbunden. U. a. Cenoz (2003, 105) weist darauf hin, dass die zwischensprachliche Ähnlichkeit, L2 Status, recency und Kompetenz als die hauptsächlich beeinflussenden Faktoren beim zwischensprachlichen Einfluss betrachtet worden sind.

3.1 Kompetenz des Lerners

Viele besonders frühe Untersuchungen deuten darauf hin, dass Transfer in einem niedrigen Kompetenzniveau wahrscheinlicher ist (u. a. Taylor 1975; Poulisse & Bongaerts 1994), was laut Murphy (2003, 7) die Vermutung verstärkt, dass Lerner die Lücke in der zu lernenden Sprache mit vorherigen Kenntnisse ausfüllen. Andererseits gibt es Beweise auch dafür, dass Transfer nicht in der Anfängerebene sondern erst später vorkommt (Cenoz 2001, 16). Z. B. Odlin (1989, 133) weist darauf hin, dass im niedrigen Kompetenzniveau überwiegend negativer Transfer vorkommt, wenn aber z. B. Transfer der stammverwandten Lexeme auch in den höheren Niveaus zu entdecken ist. (Murphy 2003, 7.) Auch Jarvis & Pavlenko (2008, 202-203) halten für wahrscheinlich, dass der negative Transfer abnimmt, wenn der Lerner kompetenter wird, und dass der positive Transfer zunimmt, wenn der Lerner sich der Gemeinsamkeiten zwischen seiner Sprachen bewusster wird und bessere Sprachkenntnisse entwickelt. Weiter weisen Dewaele (1998, 487), Hammarberg (2001, 23) und Ringbom (2001, 65) darauf hin, dass ein hohes Kompetenzniveau in der L2 die Produktion der L3 beeinflussen kann. Eine allgemeine Vermutung ist, dass die Auswirkung einer L2 auf die Produktion einer L3 aufgrund niedriger Kompetenz in der

L3 entsteht (z. B. Dewaele 2001, 84; Williams & Hammarberg 1998, 297). Die Informanten dieser Untersuchung haben alle die Anfängerphase des Lernens der beteiligten Sprachen hinter sich und demzufolge kann eine niedrige Kompetenz nicht der Grund zum Transfer sein. Ihre Antworten weisen aber auf das Vorkommen des Transfers hin, was darauf hindeutet, dass Transfer der gelernten Sprachen nicht zu vermeiden ist.

3.2 Sprachbewusstheit

Der mehrsprachige Sprachbenutzer hat eine andere *Sprachbewusstheit* (language awareness; s. Kapitel 4.2) als eine einsprachige Person. Jarvis und Pavlenko (2008, 194) definieren language awareness als das explizite Wissen über eine Sprache, das den zwischensprachlichen Einfluss beeinflussen kann. Ein Beispiel für die Sprachbewusstheit ist die Absichtlichkeit (Jarvis & Pavlenko 2008, 195). Z. B. Williams und Hammarberg (1998, 304) leiten aus den Resultaten ihrer Untersuchung mit einer englischsprachigen Person her, dass beim Sprechen des L3 Schwedischen ihre absichtlichen Sprachwechsel der L1 Englisch entstammten, wobei die unabsichtlichen, unbewussten Sprachwechsel der L2 Deutsch entstammten. Weiter weisen Jarvis und Pavlenko (2008, 196) auf Jessner (2006, 70) und ihre Diskussion über die das Sprachenlernen erleichternde Auswirkung der Sprachbewusstheit hin: die Sprachbewusstheit steigert die bewusste Suche nach den zwischensprachlichen Ähnlichkeiten. Ein mehrsprachiges Individuum hat die Möglichkeit und die Ressourcen, die Sprachbewusstheit effektiv auszunutzen, um die Gemeinsamkeiten zwischen seinen Sprachsystemen zu analysieren. Die Unterstützung von anderen Sprachen kann zum positiven Transfer führen (Jarvis & Pavlenko 2008, 196). Auf diese Weise kann die Sprachbewusstheit das Vorkommen des Transfers kontrollieren (Odlin 1989, 153) z. B. wenn eine Konstruktion neu und deswegen problematisch für den Lerner ist. Die Sprachbewusstheit und ihre Verbindung mit dem zwischensprachlichen Einfluss werden ausführlicher im Kapitel 4 behandelt.

3.3 Alter des Lerners

Das Alter im mehrsprachigen Kontext ist nicht besonders ausführlich untersucht worden (Murphy 2003, 12), aber es hängt mit dem Sprachbewusstsein eng zusammen. Cenoz hat in einer Untersuchung (2001) das Alter als Variabel gesetzt und vergleicht den Tertiärspracherwerb von Kindern in drei verschiedenen Altersgruppen. Als Resultat

ergibt sich, dass die älteren Kinder mehr Transfer in ihrer Produktion haben. Cenoz (2001, 10) meint, dass das höhere Sprachbewusstsein bei den älteren Kindern der Grund zum Transfer sei: kleine Kinder haben vielleicht keine so genaue *psychotypologische* Ansicht (s. Kapitel 3.6) wie ältere Sprachlerner, die also eigene Meinungen zur Verwandtschaft oder zu Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der Sprachen haben können. Ein anderes Resultat sei, dass die jüngeren Kinder mit Baskisch als Erstsprache im Vergleich zu den älteren Kindern mit der gleichen Erstsprache mehr Elemente von der Erstsprache als von der Zweitsprache Spanisch auf die L3 Englisch transferieren. Laut Cenoz (2001, 10) hängt es davon ab, dass die älteren Kinder die Fähigkeit besitzen, typologisch distanzierte Sprachen als Ausgangssprachen zu vermeiden und dass ein Lerner sich leichter aus einer Sprache leiht, die er aktiv benutzt. Auch die Vorstellungen des Lerners über seine zwischensprachliche Kompetenz können eine Rolle spielen: In der Anfängerphase des Sprachlernprozesses kann der Lerner seine Kompetenz für zu niedrig halten, um seine früheren Kenntnisse mit der neuen Sprache kombinieren zu wollen (De Angelis & Selinker 2001, 56). In der vorliegenden Untersuchung wird bemerkt, dass auch nicht alle kompetenteren Sprachlerner ihre früheren Kenntnisse in das Lernprozess einer Sprache einbeziehen wollen, und dass die Schüler in der gymnasialen Oberstufe alt genug sind, um bewusst die Sprachen miteinander zu vergleichen.

3.4 Language mode: Aktivierungsniveau der Sprachen

Der Begriff *language mode* wurde von Grosjean (1995; 2001, 2) in Gebrauch genommen. Die Grundidee dabei ist, dass das Vorkommen des Transfers von der *language mode* des Sprechers abhängig ist. Grosjean (2001, 2) definiert *language mode* als den Aktivierungszustand der Sprachen einer zweisprachigen Person zu einem gewissen Zeitpunkt. Murphy (2003, 9) erklärt, dass die *language mode* von dem monolingualen Ende zu dem bilingualen Ende variiert. Dabei bleibt die Basissprache, die die Äußerung einrahmt, in einer Phase der totalen Aktivierung, und die Phase der anderen Sprache variiert von einer schwachen Aktivierung bis zu einer hohen, wo viele Kodeumschaltungen und lexikale Entlehnungen stattfinden (Murphy 2003, 9). Grosjeans (1995) Modell betrifft bilinguale Situationen ist aber leicht in einen mehrsprachigen Kontext zu übertragen (Murphy 2003, 10). Cenoz (2003, 115) stellt auch eine soziale Erklärung vor: z. B. hat Baskisch einen Minderheitsstatus in der spanischsprachigen Umgebung und deswegen kann Spanisch statt Baskisch bei den

zweisprachigen Probanden in ihrer Untersuchung ein höheres Aktivierungsniveau bekommen. Murphy (2003, 10) weist auch darauf hin, dass die Erstsprache leichter zu deaktivieren ist als eine Zweitsprache. Während eine zweisprachige Person keinen zwischensprachlichen Einfluss in ihrer L2 hat, wenn die L1 nur schwach aktiviert ist, kann in der L3-Produktion von einer dreisprachigen Person statt L1-Interferenz L2-Interferenz vorkommen, wenn ihre Kompetenz in der L3 noch niedrig ist (z. B. Dewaele 2001, 84; Williams & Hammarberg 1998, 297). In der vorliegenden Untersuchung spielt eine niedrige Kompetenz keine Rolle, denn alle Informanten sind schon kompetent in den beteiligten Sprachen. Es ist eher die typologische Ähnlichkeit zwischen den Sprachen Deutsch und Schwedisch, die eine hohe Aktivierung zustande bringt.

3.5 Recency: Lernreihenfolge bzw. aktiver Gebrauch der Sprachen

Recency weist darauf hin, dass man die Sprache bevorzugt, die man als letztes erworben hat, vor der Sprache, die man am häufigsten gebraucht (Jarvis & Pavlenko 2008, 184). Beweise für diese Vermutung haben z. B. Williams & Hammarberg (1998) und Dewaele (1998) gefunden. Recency wird auch z. B. in Cenoz (2001, 9-10) und Hammarberg (2001, 23) behandelt. Über die Auswirkung der Reihenfolge der gelernten Sprachen auf den Transfer sind nicht besonders viele Untersuchungen durchgeführt worden, aber sie geben den gleichen Eindruck: Die Sprache, die man gelernt hat, bevor man eine neue Sprache angefangen hat zu lernen, hat Auswirkung auf die neue Sprache (Jarvis & Pavlenko 2008, 204). Z. B. Dewaele (1998) hat in seiner Untersuchung niederländischsprachige Französischlerner verglichen, wobei die eine Gruppe Englisch als L2 und Französisch als L3 hatten und die andere umgekehrt. Dabei gibt die Gruppe, die Französisch als L2 hatte, mehr Auskünfte über den Transfer von der Erstsprache Niederländisch als von der Tertiärsprache Englisch in ihrer Produktion des Französischen und die andere Gruppe, mit Französisch als L3, hat mehr Transfer von der L2-Englisch in der Produktion vom Französischen. Auch Williams und Hammarberg (1998, 323) zeigen, dass die zuletzt aktiv benutzte Sprache in der Produktion der L3 oft als Ausgangssprache funktioniert. Es ist aber nicht ausgedrückt worden, ob die zuletzt aktiv benutzte Sprache gerade vor der L3 gelernt wurde, oder ob zwischen den beiden Sprachen noch eine Sprache gelernt wurde, denn Williams und Hammarberg (1998, 305) gebrauchen die Bezeichnung L2 für alle schon gelernten Fremdsprachen und die Bezeichnung L3 für die Sprache, die zurzeit gelernt wird.

Daraus folgt, dass der Begriff *recency* auch darauf hinweisen könnte, dass die Sprache vorgezogen wird, die man zuletzt aktiv benutzt hat. Wenn z. B. finnische Schüler Deutsch, Schwedisch und Englisch in der Schule lernen, sind alle diese Sprachen aktiv benutzt (in der Schule) und beeinflussen einander trotz der Lernreihenfolge. Dieser Aspekt ist der *language mode* ähnlich, aber die *language mode* setzt den aktiven Gebrauch einer Sprache nicht voraus, sondern vermutet, dass eine Sprache auch ohnehin aktiviert werden kann.

3.6 Zwischensprachliche Ähnlichkeit und Psychotypologie

Die anderen beschriebenen Faktoren können beliebige Sprachen betreffen, während die *zweischensprachliche Ähnlichkeit* (Jarvis & Pavlenko 2008, 176) und die *Psychotypologie* (Kellerman 1983, 114) sich auf Sprachen beziehen, die verwandt sind oder die typologisch einander ähnlich sind. Diese Faktoren werden oft für die wichtigsten bei der Auswahl der Ausgangssprache gehalten (Murphy 2003, 14; Cenoz 2003, 105). In der Literatur des zweischensprachlichen Einflusses wird die zweischensprachliche Ähnlichkeit oft mit dem Begriff *Typologie* bezeichnet (u. a. Murphy 2003, Cenoz 2003). Damit wird aber nicht ausdrücklich die linguistische Typologie gemeint, wie z. B. die morphologische Typologie, die Sprachen in den analytischen und in den synthetischen Sprachbau einteilt. Im Fokus steht eher die Verwandtschaft zwischen Sprachen, die in der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft definiert worden ist. Mit der zweischensprachlichen Ähnlichkeit ist hier also die Distanz zwischen Sprachen gemeint, die objektiv und förmlich von Sprachwissenschaftlern definiert werden kann, und die zwischen Sprachen und Sprachfamilien identifiziert werden kann (De Angelis 2007, 22). Die zweischensprachliche Ähnlichkeit ist wichtig beim Vorhersagen des zweischensprachlichen Einflusses, denn Sprachen mit ähnlichen Lexemen werden leichter gleichzeitig aktiviert (Cenoz 2003, 106).

Der Begriff Psychotypologie bedeutet, dass als Ausgangssprache öfter die Sprache benutzt wird, die man mit der Zielsprache als nah verwandt ansieht (Cenoz 2001, 8; Hammarberg 2001, 22; Jarvis & Pavlenko 2008, 174). Wenn eine Sprache für ähnlich mit einer anderen Sprache gehalten wird, bietet dies natürlich mehr Gemeinsamkeiten als eine Sprache, die man für ganz unterschiedlich hält (Ringbom 2001, 64). Aber welche Sprachen ein Lerner selbst für einander nah verwandt hält, unterstützt nicht unbedingt die Vermutungen der Sprachwissenschaftler (Kellerman 1983, 114; Jarvis &

Pavlenko 2008, 178). Ein mit der Psychotypologie zusammenhängender Begriff ist *Transferabilität*, auch von Kellerman (1983, 117) definiert. Der Begriff weist darauf hin, dass solche Strukturen, die von dem Lerner als *markiert* (en. *marked*), sprachspezifisch betrachtet werden, öfter nicht transferiert werden (Jarvis & Pavlenko 2008, 174). Die Psychotypologie bestimmt, welche Rolle die L2 in der Transferabilität einer Struktur bekommt (Kellerman 1986, 36). Auch die Position der Muttersprache spielt eine Rolle bei der von den Lernenden empfundenen Distanz: wenn man eine nicht-indoeuropäische Muttersprache hat und zwei indoeuropäische Sprachen lernt, wird die Nähe zwischen diesen zwei Sprachen als größer empfunden, als ob die Muttersprache auch eine indoeuropäische Sprache wäre. (Hufeisen 2003, 58.)

In der vorliegenden Untersuchung entspricht die Sprachenkonstellation dem gegebenen Beispiel: die Informanten haben eine nicht-indoeuropäische Muttersprache (Finnisch) und lernen zwei indoeuropäische Sprachen (Deutsch und Schwedisch), wobei auch eine dritte indoeuropäische Sprache (Englisch) zum Sprachrepertoire der Informanten gehört. Diese Sprachenkonstellation ist interessant, da alle Sprachen außer der Muttersprache zur selben Sprachfamilie gehören. Innerhalb des germanischen Zweigs der indoeuropäischen Sprachfamilie gehören aber Deutsch und Englisch zum Westgermanischen Zweig und Schwedisch zum Nordgermanischen Zweig. Trotzdem werden Deutsch und Schwedisch von finnischsprachigen Lernern oft für einander naheliegender gehalten, was teilweise ein psychotypologischer Effekt ist. Andererseits haben Deutsch und Schwedisch viele ähnliche Lexeme z. B. wegen des mittelalterlichen Sprachkontakts, der den Grundwortschatz beeinflusste.

In der Mittelzeit wurde das Mittelniederdeutsche innerhalb der Hanse als Verkehrssprache benutzt. Manche Forscher sind der Meinung, dass Deutsch dann die allerstärkste Auswirkung auf die nordischen Sprachen hatte, und dass sogar etwa die Hälfte des schwedischen Wortschatzes niederdeutscher Herkunft sei (Stedje 1999, 110). Obwohl das Niederdeutsche und das Hochdeutsche keine einheitliche Sprache bilden und die niederdeutsche Schriftsprache verschwunden ist, haben diese Sprachen viele gemeinsame Elemente und damit ähneln sich die schwedischen Wörter, die aus dem Mittelniederdeutschen entlehnt wurden auch den hochdeutschen Wörtern (Stedje 1999, 111). Im Spätmittelalter hat auch das Hochdeutsche das Schwedische beeinflusst, z. B. während des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648). Das Englische dagegen hat das Deutsche erst im 18. Jahrhundert und vielmehr im 20. Jahrhundert beeinflusst und die Wortübernahmen betreffen meistens neue Begriffe (Stedje 1999, 151). Daraus folgt,

dass die ähnlichen Lexeme zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen mehr im Grundwortschatz zu finden sind, wobei das Englische in Internationalismen und neueren Fachbegriffen und Modeerscheinungen vorkommt und leichter zu erkennen ist.

Die zwischensprachliche Ähnlichkeit und die Psychotypologie beim Sprachenlernen sind mehrmals untersucht worden (u. a. Möhle 1989, Kellerman 1995, Cenoz 2001, Ringbom 2007). Die psychotypologischen Faktoren zählen am meisten beim Vokabular: Beim frühen Lernen einer L3 benutzen die Lerner Wörter aus der L2, wenn die beiden Sprachen verwandt sind und Kognaten enthalten (Ringbom 2001, 60). Beispielsweise berichtet Cenoz (2003, 114) anhand ihrer Untersuchung mit zweisprachigen Kindern (Baskisch und Spanisch) im Baskenland, dass die Auswirkung der zwischensprachlichen Ähnlichkeit der wichtigste Faktor sei: Die Kindern hatten mehr Einfluss von dem Spanischen als von dem Baskischen auf die Produktion des Englischen. In dieser Sprachenkonstellation sind Baskisch und Englisch distanziert und haben wichtige Unterschiede im Bereich der Lexeme, wobei Spanisch dem Englischen ähnlicher ist.

Es wurden in diesem Kapitel einige Faktoren vorgestellt, die auf den zwischensprachlichen Einfluss Auswirkung haben können. Zusammengefasst stellt sich heraus, dass die zwischensprachliche Ähnlichkeit der wichtigste Faktor ist, einerseits aus der wissenschaftlichen Sicht des Forschers und andererseits aus der Sicht des Sprachbenutzers. Die beiden Blickwinkel können ähnlich oder unterschiedlich aussehen. In der vorliegenden Arbeit wird besonders der Blickwinkel des Sprachbenutzers wichtig, denn es wird nach der Meinung der Schüler zur Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen gefragt. Außer der zwischensprachlichen Ähnlichkeit werden auch die Kompetenz und das Alter des Lerner, seine Sprachbewusstheit, die Aktivierung der beteiligten Sprachen (language mode) und die Lernreihenfolge bzw. aktiver Gebrauch der Sprachen als wichtige Faktoren bewertet. Im Analyseteil dieser Arbeit wird betrachtet, wie sich diese Faktoren in den Antworten der Informanten widerspiegeln.

4 Transfer als Hilfsmittel beim Tertiärsprachenlernen

In diesem Kapitel wird der zwischensprachliche Einfluss als eine unbewusste und bewusste Lernstrategie behandelt. Es wird auf die Frage eingegangen, ob Sprachen getrennt voneinander als eigene Fächer unterrichtet und gelernt werden sollten oder, ob

es besser sei Sprachen miteinander kontrastiv zu unterrichten und zu lernen. Der Begriff *Sprachbewusstheit* wird erklärt, weil er eine bedeutende Rolle spielt, wenn man andere Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache (Tertiärsprache) ausnutzen will. Auch einige Vorschläge zum Sprachvergleich im Unterricht und Projekte darüber werden vorgestellt.

4.1 Sprachen getrennt oder miteinander lernen?

Früher war man der Meinung, dass die verschiedenen Sprachen im Unterricht getrennt gelehrt werden sollten, um das erfolgreiche Lernen zu garantieren (Jessner 2008, 17). In den Klassenzimmern wird der Sprachkontakt heute noch häufig als Hindernis betrachtet und deshalb versuchen die Lehrkräfte, andere Sprachen vom Unterricht einer Sprache auszuschließen. Das Ziel ist, dass die Schüler nicht in Verwirrung infolge mehrerer Sprachen gebracht werden. (Jessner 2006, 123). Die direkte Methode in den 1970er Jahren und mehrere Untersuchungen (de Vriendt 1972, 49; Lübke 1977, 96, 100) stützten diesen Aspekt und die Interaktion zwischen Sprachen wurde nur als Interferenzquelle betrachtet (Hufeisen 2001, 650). Schon Marton (1976, 167) war aber der Meinung, dass man den zwischensprachlichen Einfluss im Unterricht besser ausnutzen soll, als mit allen Mitteln dagegen zu kämpfen. Wie Marton sagt (1976, 172), ist es sehr schwierig sich einen Lernenden vorzustellen, der seine Sprachen stark getrennt halten kann. Trotzdem wurde erst in den späten 1980er und 90er Jahren bemerkt, dass die früheren Sprachkenntnisse besonders im Fall der verwandten Sprachen auch positiv das Sprachenlernen beeinflussen können und dass dieses Potenzial im Unterricht benutzt werden könnte (Hufeisen 2001, 650).

Der Aufstieg der Mehrsprachigkeitsdidaktik spielt eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Theorien für die Ausnutzung schon gelernter Sprachen im Unterricht. Z. B. Meißner und Reinfried (1998, 18) betonen, dass der interlinguale Transfer als eine zwischensprachliche Lern- und Kommunikationsstrategie von besonderer Bedeutung ist. Trotzdem wird z. B. in der finnischen Sprachlehrerausbildung dieser Aspekt kaum berücksichtigt und auch die finnischen Lehrpläne für den Sprachunterricht beachten den Vergleich nur oberflächlich. Im Lehrplan des Gesamtschulunterrichts steht, dass der Schüler in den obersten Klassen der Gesamtschule im Unterricht eines freiwilligen Sprachfaches die Kenntnisse und Strategien auszunutzen lernen soll, die er beim Lernen anderer Sprachen mitbekommen hat (Opetushallitus 2004, 145). Im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe wird nur kurz darauf hingewiesen, dass im

Fremdsprachenunterricht die zu behandelnden Themen aus so einem Blickwinkel betrachtet werden sollten, dass dem Schüler eine Gelegenheit zum Vergleichen ermöglicht wird. Dabei wird jedoch nur auf den Vergleich zur Muttersprache Bezug genommen. (Opetushallitus 2003, 100-101.)

Wie die Fehleranalyse gezeigt hat, nutzt der Lerner seine Kenntnisse sowieso aus, entweder kontrolliert oder automatisch und Lutjeharms (1999, 7) weist daraufhin, dass es deswegen wichtig für den Lerner sei, sich zu überlegen, welche Lernstrategien für ihn kompatibel sind. Auch Hufeisen (2004, 19) bezieht sich darauf, dass die Kenntnisse und Kompetenzen des Sprachlerner ausgenutzt werden sollten, weil die Sprachen, die der Lerner schon kennt, nicht beiseitegeschoben werden können. Sie hebt jedoch hervor, dass immer je nach Situation nachgedacht werden muss, ob man eine bestimmte Sprache als Hilfe, Kontrast oder Brücke zu der zu lernenden Sprache verwenden kann bzw. soll oder, ob es besser sei vor der Sprache zu warnen oder sie auszuschließen (Hufeisen 2004, 20). Als Beispiel gibt Hufeisen, dass man den Lernenden ermutigen kann, bei neuen Wörtern sich zu überlegen, ob die ihm von anderen Sprachen bekannt vorkommen (Hufeisen 2004, 20). Also meint Hufeisen, dass man bei der Perzeption die anderen Sprachen verwenden, aber bei der Produktion eher ausweichen solle (Hufeisen 2004, 20). Auch Ringbom (1990, 216) betont, dass die Anstrengungen des Lernenden, seine früheren Kenntnisse bis zum Maximum auszunutzen, beim Verstehen und bei der Produktion in unterschiedlicher Weise funktionieren.

Die Rolle der früher gelernten Sprachen hängt mit dem bewussten Nachdenken über das Sprachenlernen, die Lernstrategien und die Sprachkenntnisse zusammen. Hufeisen (2004, 21) meint, dass die Bewusstmachung über verschiedene Sprachen, also *Sprachbewusstsein*, und über den Vergleich, den Kontrast, die Sprachbeschreibung und die eigene Distanz zur Sprache, also *metalinguistisches Bewusstsein*, wichtig sei. Fouser (2001, 167) zeigt mit seiner Untersuchung mit englischsprachigen Lernern des Koreanischen, die Kenntnisse aus dem Japanischen haben, dass eine hoch entwickelte metalinguistische Sprachbewusstheit über die schon gelernten und die zu lernenden Sprachen hilfreich für den Lerner sei. In der Praxis kann die Bewusstmachung z. B. verschiedene Fragen beinhalten, die sich darauf beziehen, wie man Wörter lernt, ob der Sprachunterricht Spaß macht, wie man Texte in anderen Sprachen lernt usw. Das Ziel der Bewusstmachung sei, den eigenen Lerntyp zu finden um effektiv zu lernen. (Hufeisen 2004, 21.)

Die Sprachbewusstheit bzw. das Sprachbewusstsein ist also eine wichtige Komponente bezüglich des Tertiärsprachenlernens, wenn die schon gelernten Sprachen ernsthaft berücksichtigt werden. In den kognitiven Lerntheorien im Allgemeinen ist die Sprachbewusstheit eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Sprachenlernen (Naiman et al. 1996, 31; Meißner & Reinfried 1998, 14). Hier werden als nächstes die uneinheitlichen Begriffe zur Sprachbewusstheit diskutiert.

4.2 Zum Begriff Sprachbewusstheit

Es gibt eine Vielzahl von konzeptuellen und terminologischen Uneinheitlichkeiten, wenn es um den passenden Begriff für das geht, was oft *Sprachbewusstheit* oder *Sprachbewusstsein* genannt wird (Hug 2007, 10). Hug (2007, 10) stellt einige Beispiele vor, die in der Literatur häufig vorkommen. In der englischsprachigen Literatur werden oft die Begriffe *language awareness* und *language consciousness* gebraucht, wobei die beiden auch synonym verwendet werden können (Hug 2007, 10). Besonders in Großbritannien hat das Konzept des *language awareness* einen wichtigen Status in der Pädagogik gehabt (Little 1997, 93), wobei die Bedeutung dieses Begriffs z. B. von Jones (1997, 78) folgend definiert ist: „Language awareness means making explicit and conscious the students intuitive use of learning procedures, drawing, of course, on the current state of knowledge in these matters.“

Laut Hug (2007, 10) werden die englischen Begriffe auch von vielen deutschen Autoren gebraucht um die Ungenauigkeit der deutschen Begriffe zu vermeiden. Zu den deutschen Begriffen gehören u. a. *Sprachbewusstheit*, *Sprachbewusstsein*, *Sprachsensibilisierung*, *Sprachbetrachtung* und *Reflexion über Sprache*. Dabei sieht Hug (2007, 10) das Wort *Sprachbewusstheit* als die beste Übersetzung für *language awareness*, die eine konkrete metasprachliche Handlung bedeutet, und das Wort *Sprachbewusstsein* für *language consciousness*, welches das sprachliche Wissen repräsentiert, das die Handlungen zugrunde legt (Hug 2007, 10). Ähnlich betrachtet Eichler (2007, 32) die *Sprachbewusstheit* als „Begriff für das metakommunikative Wissen über (die eigene oder fremde) Sprache“ und als „die bewusste Einstellung zu Sprache(n)“. Das *Sprachbewusstsein* ist seiner Meinung nach die Schülervorstellung über Sprache, von denen auch der Unterricht ausgehen soll (Eichler 2007, 32). Wolff (2002, 32) dagegen macht keinen Unterschied in der Bedeutung zwischen den beiden Begriffen *Sprachbewusstheit* und *Sprachbewusstsein*. Lutjeharms (1999, 7) definiert *Sprachbewusstheit* als das explizite Wissen des Lernalters über die Anwendbarkeit seiner

Sprachkenntnisse und die Auffassung darüber, was eine Sprache ist, wie man sie benutzt und wie sie erworben wird. In der vorliegenden Arbeit werden die Termini als Synonyme betrachtet aber *Sprachbewusstheit* wird im Gebrauch vorgezogen.

Die Sprachbewusstheit gibt dem Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lernstrategien besser für das individuelle Lernen zu entwickeln und zu gebrauchen. Jeder einzelne Lernende braucht die für ihn besten Lernstrategien, um effektiv Sprachen zu lernen, und die Sprachbewusstheit dient dazu, die richtigen Lernstrategien zu bemerken. Oxford (1992, 177) teilt Lernstrategien in folgende Gruppen ein: metakognitive (z. B. das Organisieren des Lernens) und kognitive Strategien (z. B. das Analysieren und die Zusammenfassung), Ersatzstrategien (z. B. das Raten) und emotionale Strategien (um Emotionen zu kontrollieren und um motiviert zu bleiben). In der Gruppe von Ersatzstrategien befinden sich der Transfer und der Sprachvergleich. Oxford (1990, 83) weist darauf hin, dass viele Lernende den Sprachvergleich automatisch, also unbewusst, benutzen. Die Sprachbewusstheit dient aber dazu, auch den Sprachvergleich effektiver auszunutzen sowie auch den Transfer zu kontrollieren.

4.3 Forschung des Sprachvergleichs als Lernstrategie

Der Sprachvergleich als Lernstrategie ist auf keinen Fall eine Neuigkeit, aber die Lernenden haben ihn meistens unbewusst und ungesteuert gebraucht. Im Unterricht werden die anderen Sprachen öfter nicht berücksichtigt, denn in dieser Weise versuchen die Lehrkräfte Interferenzen zu vermeiden (z. B. Wildenauer-Józsa 2007, 115; Jessner 2006, 123). Es sind einige Untersuchungen zum Thema durchgeführt worden. Dabei geht es um die (zumindest hinterher gedachten) bewussten Sprachvergleiche und darum, dass man bewusst über die gebrauchten Lernstrategien reflektiert.

Z. B. Gibson und Hufeisen haben in ihren Untersuchungen (2001, 2003) Beweise dafür gefunden, dass früher gelernte besonders sich ähnelnde Sprachen (in ihrem Beispiel Deutsch und Englisch) das Lernen einer weiteren Sprache erleichtern, besonders bei der Rezeption und bei der Produktion. Die Lerner nutzen bewusste und unbewusste Strategien, darunter auch Transfertechniken, um die Zielsprache zu verstehen oder zu produzieren (Gibson & Hufeisen 2003, 87). Dabei spielen früher gelernte Sprachen eine wichtige Rolle, denn der Lerner will beim Lernen seine Aufgabe einfacher machen, wobei er seine früheren Kenntnisse benutzt (Ringbom 1990, 216).

In der Untersuchung von Gibson und Hufeisen (2003) wollten die Forscher herausfinden, wie gut mehrsprachige Lerner einen Text in einer für sie unbekanntem Sprache in eine Fremdsprache übersetzen können, wenn die beteiligten Sprachen gemeinsame Elemente beinhalten. Dabei wurde auch betrachtet, ob die Lerner bewusst irgendwelche Strategien beim Übersetzen benutzten. (Gibson & Hufeisen, 2003, 88.) Die Probanden haben sich in ihren Antworten über Strategien auf den Wortschatz konzentriert (Gibson & Hufeisen 2003, 93) aber Gibson und Hufeisen (2003, 102) halten für ermutigend, dass die Lerner, die Kenntnisse über mehr als eine Fremdsprache verfügten, geschickter waren ihre metalinguistischen Kenntnisse zu verwenden. Gibson und Hufeisen (2003, 102) unterstreichen, dass die Lehrkräfte beim Sprachunterricht die Lerner der ähnlichen oder unterschiedlichen lexikalischen, syntaktischen und semantischen Konzepte zwischen Sprachen bewusst machen könnten.

Kallenbach (1998) hat Schüler im Gymnasium nach ihrer Ansicht über das Fremdsprachenlernen gefragt. Die Schüler, die bereits eine dritte oder vierte Fremdsprache lernten, hatten eine deutliche Meinung darüber, was zum Sprachenlernen gehört, was man vermeiden kann und wie man mit dem Lernen am besten weiterkommt (Kallenbach 1998, 48). Die interviewten Schüler deuteten u. a. darauf hin, dass man die Lernerfahrungen auf die neue Sprache übertragen kann in dem man gewisse Gewohnheiten z. B. beim Wortschatzlernen wiederholt (Kallenbach 1998, 51). Die Schüler waren der Meinung, dass ein hohes Tempo im Sprachunterricht ein Zeichen dafür ist, dass die Lehrkräfte die vorhandenen Kenntnisse der Schüler berücksichtigen, wenn die Schüler schon mehrere Sprachen gelernt haben. Das Tempo wurde als Vorteil angesehen: der Unterricht wird nicht langweilig. (Kallenbach 1998, 52.) Die Schüler waren sich sehr einig darüber, dass das Lernen leichter wird, wenn man Wörter aus anderen Sprachen herleiten kann. Auch die Auswirkungen der verwandten Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache wurden als erleichternd betrachtet. (Kallenbach 1998, 53.)

Wildenauer-Józsa (2004, 2007) hat den Sprachvergleich bei erwachsenen Lernern untersucht und ist der Ansicht, dass frühere Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen ein Wissenspotenzial darstellen, das nicht unberührt bleiben soll, obwohl das Austauschen von Sprachkenntnissen und Spracherfahrungen im Unterricht bisher nicht berücksichtigt worden ist (Wildenauer-Józsa 2007, 113). Sie bezieht sich auf die lernpsychologischen Behauptungen, dass die Speicherung neuer Information leichter sei und langfristig behalten werden könne, wenn Anknüpfungspunkte im Gedächtnis vorhanden sind. Die

früheren Sprachkenntnisse bieten Anknüpfungspunkte für die weiteren Sprachen an, wenn die Kenntnisse einer neuen Sprache noch gering sind. (Wildenauer-Józsa 2007, 113.) In gleicher Weise bieten die vorhandenen Kenntnisse Anknüpfungspunkte auch dann an, wenn die Kenntnisse der neuen Sprache schon besser sind. In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass auch eine später gelernte Sprache Anknüpfungspunkte für das weitere Lernen einer früher gelernten Sprache anbietet.

In der Untersuchung von Wildenauer-Józsa (2007) wurde mithilfe eines Leitfaden-Interviews festgestellt, dass die meisten Lerner die zu lernende Sprache entweder mit der Muttersprache oder mit einer Fremdsprache verglichen (Wildenauer-Józsa 2007, 114). Der Vergleich als Lernstrategie findet besonders beim Wortschatzlernen aber auch beim Grammatiklernen statt. Die Informanten begründeten ihre Antworten beispielsweise mit der Lernökonomisierung und mit der Erweiterung des sprachlichen Wissens. Diejenigen, die den Sprachvergleich nicht einsetzten, waren der Meinung, dass der Vergleich zu kompliziert ist und dass die unterschiedliche muttersprachliche Struktur den Vergleich hindert. (Wildenauer-Józsa 2007, 114).

Die Informanten wurden auch gefragt, wie die Kenntnisse der Muttersprache und der früher gelernten Fremdsprachen das Lernen einer neuen Sprache beeinflussen (Wildenauer-Józsa 2007, 114-115). Wildenauer-Józsa meint (2007, 115), dass diese Fragen wichtig sind, weil viele Lehrkräfte das Verwenden früherer Sprachkenntnisse im Unterricht vermeiden, um Verwirrung zu verhindern. Die Mehrheit der Informanten antwortete, dass sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprachen positiv beeinflussen (Wildenauer-Józsa 2007, 115-116). Die Informanten wurden noch gefragt, ob die früheren Sprachlernerfahrungen ein Vorteil beim Sprachenlernen sind und, ob der Sprachvergleich als Strategie in bestimmten Phasen im Sprachlernprozess benutzt wird (Wildenauer-Józsa 2007, 116). Die meisten antworteten, dass sie den Sprachvergleich besonders in der Anfängerphase benutzt haben, weil die geringen Kenntnisse den Sprachvergleich verlangen (Wildenauer-Józsa 2007, 117). Einige waren auch der Meinung, dass die besseren Kenntnisse in einer Sprache mehr Möglichkeiten zum Vergleich anbieten, und auch über einen spezifizierten Vergleich im höheren Kompetenzniveau, z. B. der Vergleich nur beim Wortschatz oder bei der Grammatik, wurde berichtet (Wildenauer-Józsa 2007, 117).

Wildenauer-Józsa (2007, 118) zieht anhand ihrer Untersuchung die Schlussfolgerung, dass der Sprachvergleich eine wichtige und effektive Lernstrategie für erwachsene Lerner mit früheren Sprachkenntnissen sei. Sie ist der Ansicht, dass der Sprachvergleich eine stärkere Lernerorientierung und Lernstrategien stützt und dass der Vergleich besonders auf der Anfängerebene nützlich wäre, denn die Lerner scheinen ein Bedürfnis für eine kontrastive Anknüpfung zu haben. Den Vergleich auf der Anfängerebene hat z. B. Barbara Köberle (1998) in einem zweijährigen Projekt ausprobiert. Sie hat Tschechisch als L4 für eine homogene Gruppe unterrichtet, in der alle Lernende L1 Deutsch, L2 Englisch und L3 Russisch hatten. Das Ziel des Projektes war kontrastierend oder komparatistisch zu unterrichten. (Köberle 1998, 95). Anhand der Untersuchung meint Köberle, dass ein komparatistisches Unterrichtsverfahren mehrere Vorteile hat: Die Lernenden können ohne Angst ihre früheren Sprachkenntnisse zeigen und jeder kann schon von Anfang an am Unterricht teilnehmen. Sie beobachtete, dass die Lernenden Erfolgserlebnisse hatten, die die Motivation steigerten, und ihr Selbstvertrauen wurde verstärkt, wenn sie ihre Kenntnisse von anderen Sprachen präsentieren konnten. (Köberle 1998, 105). Als Nachteile eines solchen Verfahrens nennt Köberle (1998, 106), dass es nur in den Gruppen funktioniert, in denen die Lernenden Kenntnisse von den gleichen Sprachen haben, und dass die Lehrkraft sehr gute Kenntnisse von allen beteiligten Sprachen haben muss. Zusammengefasst stellt Köberle fest, dass das komparatistische Unterrichtsverfahren methodisch sehr effektiv war.

Es kann also festgestellt werden, dass eine Sprache auf der Basis schon gelernter Sprachen zu lernen positiv auf das Lernen einwirkt. Dies ist der Fall besonders beim Lernen einer neuen Sprache, aber auch wenn der Lerner von allen beteiligten Sprachen gute Kenntnisse hat und die Sprachen weiter lernt. Das Lernen wird effektiver und dieses Verfahren fördert die Entwicklung der Sprachbewusstheit, die ihrerseits das weitere Lernen unterstützt. Dazu werden noch Lernstrategien gebraucht, um die vorhergehenden Kenntnisse einzuordnen, damit an das Neue angeknüpft werden kann. U. a. Jessner (2006, 130) deutet darauf hin, dass die Sprachbewusstheit zuerst den Lehrkräften deutlich und klar werden sollte, bevor sie effektiv im Klassenzimmer gebraucht werden kann. Die theoretischen Überlegungen und die wissenschaftlichen Ergebnisse der Sprachbewusstheit sollten in die Sprachlehrerausbildung eingefügt werden, um den Lehrkräften die benötigte Information zusätzlich zu ihren eigenen Erfahrungen zu ermöglichen (Jessner 2006, 130).

4.4 Praktische Anwendung

Wie einige Untersuchungen gezeigt haben, ist die bewusste Verwendung anderer Sprachen und dabei der zwischensprachliche Einfluss im Sprachlernprozess nicht irrelevant. Das zeigen sowohl empirische Untersuchungen und Experimente (Gibson & Hufeisen 2003, Köberle 1998) als auch die Meinungen der befragten Lernenden (Wildenauer-Józsa 2007, Kallenbach 1998). Aber wie soll der praktische Unterricht aussehen, wenn man auf die vorhandenen Sprachkenntnisse Rücksicht nimmt? Es gibt einige Meinungen und Vorschläge zu diesem Aspekt der Fremdsprachendidaktik, der bisher nicht besonders ausführlich untersucht worden ist.

4.4.1 Vorschläge

Einen theoretischen Blickwinkel auf dieses Thema gibt z. B. Jessner (1999, 2006). Als vielleicht das Wichtigste benennt sie, dass das Klassenzimmer als ein multilingualer Kontext akzeptiert werden sollte. Viele Sprachlehrkräfte behandeln die verschiedenen Sprachen einzeln und erlauben keine Kodeumschaltung und Zeichen anderer Sprachen im Unterricht. Dabei werden wertvolle Hilfsmittel zum Sprachenlernen beseitigt. (Jessner 2006, 130). Jessner (1999, 206) meint auch, dass die Rolle der L1 im L2-Klassenzimmer gut untersucht werden sollte, weil ein Sprachsystem, das auf einem anderen aufbaut, erleichternd scheint. Genauso sollten die Rollen anderer Sprachen untersucht werden. Jessner fügt hinzu, dass die traditionelle kontrastive Methode mit einem psycholinguistischen Aspekt über interlinguistische Strategien ergänzt werden sollte (Jessner 1999, 206). So könnte das metalinguistische Bewusstsein der Lerner und auch der Lehrer erhöht werden (Jessner 1999, 207). Jessner (2003, 54-55) weist auf Projekte über das Planen des mehrsprachigen Lehrplanes hin, wobei fachübergreifend unterrichtet werden würde, um die früheren Sprachkenntnisse beim Lernen einer weiteren Sprache zu aktivieren. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften eine wichtige Voraussetzung (Jessner 2006, 131).

U. a. Wildenauer-Józsa (2007), Neuner (2003), Neuner et al. (2009) und Hochländer (2010) stellen Vorschläge bezüglich des praktischen Unterrichts vor. Wildenauer-Józsa (2007, 118) sieht als Ziel der kontrastiven Spracharbeit, dass man den möglicherweise unauffälligen Sprachvergleich mit dem Unterricht verknüpft und, dass das sprachliche Wissen im Unterricht ausgetauscht wird. Im praktischen Unterricht kann die Lehrkraft den Lernenden z. B. einen Text geben, in dem sie die Wörter markieren sollen, die

ihnen aus anderen Sprachen bekannt vorkommen (Wildenauer-Józsa 2007, 118-119). Wenn die Aufgabe danach zusammen behandelt wird, kann jemand neue Anknüpfungspunkte bekommen und die Lehrkraft kann auf Unterschiede hinweisen, um die Interferenzen zu vermeiden.

Die Fernstudieneinheit von Neuner et al. (2009, 6) setzt sich zum Ziel die in der Schule angebotenen Sprachen zu verknüpfen, so dass sie im Unterricht und im Lernprozess einander unterstützen. Es geht also darum, wie die Erfahrungen mit dem Erwerben der L1 und dem Lernen der L2 im Unterricht einer L3 effektiv ausgenutzt werden können (Neuner et al. 2009, 6). Weil die Lerner in den Unterricht die Kenntnisse der ersten, der zweiten und der weiteren Sprachen, die Sprachlernkenntnisse und das Sprachbewusstsein mitbringen, sollen diese Aspekte bewusst erweitert werden (Neuner et al. 2009, 6-7). Dabei wollen die Autoren aber nicht ein neues didaktisch-methodisches Konzept für den Tertiärsprachunterricht entwickeln, sondern das didaktische Gesamtheitskonzept für Fremdsprachen präzisieren (Neuner et al. 2009, 41). Die Didaktik beeinflussen laut Neuner et al. (2009, 41) einige wichtige Faktoren: die Besonderheiten des sprachlichen und landeskundlichen Lehrstoffes, wie z. B. die Typologie; die Besonderheit der Lernergruppe, z. B. die Muttersprache(n), das Alter und die Lernmotivation; und die Unterrichtssituation wozu z. B. die geographische Distanz eines Zielsprachlandes, die Sprachsituation und die Sprachpolitik im eigenen Land, die Unterrichtstradition und die Kompetenz der Lehrkraft gehören. Z. B. in Finnland haben die besonderen aber ganz unterschiedlichen Stellungen des Englischen und des Schwedischen Einfluss auf das Lernen, die Lernmotivation, den Unterricht und das Wahl der (anderen) zu lernenden Sprache(n).

Neuner et al. (2009, 39) nennen als Ziel des Tertiärsprachunterrichts die Erweiterung des deklarativen Sprachwissens und der Sprachlernerfahrungen mit Interferenz oder Transfer als einen möglichen Ausgangspunkt. Weil Sprachen im Kopf des Lernenden nicht getrennt „in Schubladen“ sind, wie Neuner et al. (2009, 11) es formulieren, sondern miteinander verknüpft sind, kommen die Interferenz und der Transfer häufig vor. Neuner (2003, 24) und Neuner et al. (2009, 39) schlagen ein Mehrsprachigkeitskonzept vor, laut dem der Mensch eine grundlegende Sprachkompetenz besitzt. Diese Kompetenz wird durch Lernen einer und mehrerer Fremdsprachen entfaltet und differenziert und damit wird statt Interferenz der Transfer wichtig: Nicht nach den Unterschieden, sondern nach den Gemeinsamkeiten wird gesucht, um an schon vorhandenes Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen

anzuknüpfen. Dabei nennt Neuner (2003, 25-26) zwei Ziele des Tertiärsprachenunterrichts: Die Erweiterung des Sprachbesitzes und die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins.

Bei der Erweiterung des Sprachbesitzes geht es darum, bekannte Elemente der Muttersprache und der ersten Fremdsprache mit den vergleichbaren Elementen der Tertiärsprache zu verbinden (Neuner 2003, 25). Um den Transfer effektiv auszunutzen sind sprachtypologische Verwandtschaftsaspekte und Sprachkontakte wichtig. Je näher zwei Sprachen verwandt sind oder je intensiver der Kontakt zwischen den beiden, desto mehr gibt es Übergänge zwischen den beiden Sprachen. (Neuner 2003, 25; Neuner et al. 2009, 39). In ihrer Folge können auch die Unterschiede behandelt werden und man kann die Lerner ermutigen über diese Bemerkungen zu sprechen (Neuner et al. 2009, 40). Neuner et al. (2009, 40) sind der Meinung, dass die Aktivierung der Elemente von früher gelernten Sprachen sich vor allem auf die Entfaltung des Verstehens richten sollte. Schon in der Anfängerphase kann man den Lernern bewusst machen, dass sie mithilfe des Transfers vieles von der Zielsprache verstehen können. Z. B. Internationalismen, Wörter, die in vielen Sprachen vorkommen, sind leicht zu entdecken und zu verstehen. (Neuner et al. 2009, 14).

Die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins geschieht durch die Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen. Dabei ist das Ziel, die neuen Erfahrungen an schon vorhandene Fremdsprachenlernerfahrungen und -lernprozesse anzuknüpfen. Hier bedeutet Transfer, dass man sich frühere Sprachlernerfahrungen bewusst macht, erweitert und differenziert und auf diese Weise das Sprachlernbewusstsein weiterentwickelt. Man muss z. B. die Lerntechniken und Lernstrategien genauer betrachten und beispielsweise beim effizienten Wortschatzlernen überlegen, wie das Wortschatzlernen abläuft. (Neuner 2003, 26).

Neuner (2003, 28-32) und Neuner et al. (2009, 41-44) stellen fünf Prinzipien vor, die je nach Situation in den Tertiärsprachenunterricht übernommen werden sollten, um angepasste Lehrmethoden und Lernverfahren zu entwickeln. Erstens ist wichtig, dass die sprachlichen Phänomene bewusst verglichen werden und, dass über die Lernerfahrungen und die Lernstrategien gesprochen wird (Neuner 2003, 28; Neuner et al. 2009, 41). Auch über den Lernprozess zu sprechen ist besonders im Tertiärsprachenunterricht wichtig, denn es stützt das *Lernen lernen (learning to learn)*. Zweitens soll das Verstehen als Grundlage für das Sprachenlernen dienen und drittens

ist die Inhaltsorientierung wichtig: unterschiedliche Themen für verschiedene Altersgruppen. (Neuner 2003, 29-30; Neuner et al. 2009, 42.) Viertens halten die Autoren die Textorientierung für wichtig, denn die fremde Kultur kommt im Unterricht besonders in Texten (Lese- und Hörtexten, Bilder, Videos) vor (Neuner 2003, 31-32; Neuner et al. 2009, 43). Als letztes werden die Ökonomisierung des Lernprozesses und die Aktivierung der Lernenden an die Prinzipien angeknüpft: Man soll konzentriert bei der Sache bleiben, indem man effektive Lern- und Lehrverfahren entwickelt. Um den Prozess dieser Prinzipien zu unterstützen, sollen die Lernenden aktiv am Unterricht und dem Lernen teilnehmen durch u. a. nachdenken, vergleichen, diskutieren, hypothesenbilden und ausprobieren. (Neuner 2003, 32; Neuner et al. 2009; 44). Bei der selbstständigen Erarbeitung von sprachlichen Regularien ist nach Neuner (2003, 32) die SOS-Strategie hilfreich. Diese Strategie bezieht sich darauf, dass man ausgewählte Wörter, Sätze und Texte der Muttersprache und der ersten Fremdsprache vergleicht und dann die Wahrnehmungen bespricht, also: sammeln – ordnen – systematisieren: SOS-Strategie (Neuner 2003, 22).

Neuner (2003, 32) bietet selbst einen kritischen Aspekt zu der von ihm vorgestellten Tertiärsprachendidaktik an: Man sollte darauf achten, dass man nicht „fasziniert von den neuen Perspektiven, die sich im Mehrsprachigkeitskonzept für die Fremdsprachendidaktik eröffnen“ (Neuner 2003, 32) zu einseitig wird. Man soll z. B. nicht von einem „idealen Lerner“ ausgehen, denn die Voraussetzungen und Lernhaltungen sind nicht bei allen Lernenden in gleicher Weise gegeben. Dabei ist wichtig, dass nicht nur aktive Lernende gefördert werden, sondern auch diejenigen, die das Fremdsprachenlernen schwer finden. Für jeden Lernenden gibt es unterschiedliche Motivationsgründe, die herausgegriffen werden sollten. (Neuner 2003, 32). Neuner (2003, 33) hebt auch hervor, dass das Wissen über Sprache und über Sprachlernprozesse nicht die Entfaltung effizienten Sprachkönnens garantiert.

Hochländer (2010, 1) weist in seinem Artikel darauf hin, dass Fremdsprachen konfrontativ oder kontrastiv unterrichtet werden sollten. Der Hauptgrund für die vielen und immer wieder vorkommenden Fehler in der Lernproduktion ist seiner Meinung nach, dass die Lernenden die fremdsprachigen Phänomene nach den muttersprachlichen Regeln praktizieren. Dabei nimmt die Anzahl an Interferenzfehlern auch bei den fortgeschrittenen Lernenden nicht ab, wie auch einige Untersuchungen bestätigt haben (s. Kapitel 3.1). Infolgedessen sind die falschen Lern- und Lehrmethoden schuld an der Fehlerproduktion. Etwas anders als Neuner et al. (2009) schlägt Hochländer vor, dass

im Unterricht nicht das schon Bekannte sondern das Neue in den Vordergrund gestellt werden sollte. (Hochländer 2010, 1). Er meint jedoch, dass der kontrastive Sprachunterricht nicht die einzige anwendbare Methode sei, sondern das mit anderen Methoden angeknüpft werden sollte (Hochländer 2010, 2).

4.4.2 Projekte zum Sprachvergleich im Unterricht

Die Überlegungen über die Mehrsprachigkeit (hier: *Plurilingualismus*¹⁰) haben als Resultat z. B. die Zielsetzung, die von der Europäischen Kommission bereits 1995 im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* formuliert worden ist, dass jeder EU-Bürger neben seiner Muttersprache (L1) mindestens zwei weitere Sprachen erlernen soll (Europäische Kommission 1995, 20, 62, 64). Auch der Europarat hat einen plurilingualen Aspekt zum Sprachenlernen gebildet und auf diesen wird auch in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen geachtet (Europarat, 4). Der Europarat hat zum Ziel gesetzt, dass jeder ein linguistisches Repertoire entwickeln kann, in dem alle sprachlichen Kompetenzen gerechnet werden und nicht mehr eine perfekte Beherrschung einer, zweier oder dreier Sprachen das Ziel des Sprachenlernens ist. Um dieses Ziel zu verwirklichen, sollten den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, eine plurilinguale Kompetenz zu entwickeln. (Europarat, 5.) Im Referenzrahmen wird auch auf die früheren Kenntnisse und Erfahrungen Rücksicht genommen (Europarat, 4), auch wenn sie bei den Ratschlägen, die das Lernen erleichtern sollen, nicht benannt werden (Europarat, 140-142).

Die Wirklichkeit, dass nämlich in vielen Ländern nur Englisch als erste und oft auch als einzige obligatorische Fremdsprache angeboten wird, hat u. a. in Deutschland zu einigen von der Europäischen Kommission oder von anderer europäischen Institutionen finanzierten Projekten geführt. *EuroCom*¹¹ (EuroComprehension an den Universitäten Frankfurt, Leipzig und Darmstadt) hat zum Ziel, dass die Europäer zumindest innerhalb der eigenen Sprachfamilie einander verstehen können, wobei Teilprojekte mit den typologisch nahe verwandten Sprachen gebildet worden sind: *EuroComRom* umfasst die romanischen Sprachen, *EuroComSlav* die slawischen und *EuroComGerm* die germanischen Sprachen. Andere Projekte sind z. B. *DaFnE* (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch beim Fremdsprachenzentrum des Europarates), und *EaG* (English after German an der Technischen Universität Darmstadt). Dabei werden die Lernenden

¹⁰ Mit *Plurilingualismus* wird die Mehrsprachigkeit des Individuums bezeichnet. *Multilingualismus* weist auf die Mehrsprachigkeit einer Gemeinschaft, z. B. das Volk eines Landes, hin.

¹¹ www.eurocomcenter.com, www.eurocom-frankfurt.de

ermutigt, Sprachen mithilfe der schon gelernten Sprachen zu lernen, denn „mithilfe mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren bekommt man Folgefremdsprachen günstiger“. (Hufeisen 2012.) Der Europarat empfiehlt besonders das Europäische Sprachenportfolio als eine Basis für die Eintragung der Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen. Das Sprachenportfolio ist in vielen europäischen Ländern differenziert ausprobiert worden, auch in Finnland. In dem Sprachenportfolio ist allerdings nicht die Mehrsprachigkeitsdidaktik in dem Sinne von Ausnutzung der früheren Sprachkenntnisse eine offensichtliche Zielsetzung. In Finnland wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik z. B. in Form der ergänzenden Bildung für Sprachlehrkräfte unterstützt (z. B. Internet 1).

Zusammengefasst stellt sich heraus, dass die Ausnutzung der verschiedenen Aspekte des zwischensprachlichen Einflusses, also der Sprachvergleich oder das Mehrsprachigkeitskonzept, im Unterricht noch nicht genügend untersucht, ausprobiert und berichtet worden ist. Es fehlen noch verschiedene theoretische Überlegungen und Berichte über praktische Anwendung sowie mehr Auskünfte über die Erfahrungen und die Meinungen der Lernenden und der Lehrkräfte, besonders außerhalb von Deutschland. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen kann als eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik dienen. Die bisherigen Untersuchungen und Überlegungen bzw. Vorschläge und Projekte stellen einen einführenden und interessanten Aspekt dar, der möglicherweise und hoffentlich zu einer vielseitigeren gemeinsamen Fremdsprachendidaktik führt.

5 Methoden und Material

In diesem Kapitel werden das Ziel, die Untersuchungsfragen und der Verlauf der Untersuchung behandelt. Die Informanten und die Materialsammlung werden vorgestellt und die in der Analyse gebrauchten Methoden besprochen.

5.1 Untersuchungsgegenstand

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist herauszufinden, welche Vorstellungen und Erfahrungen finnische Schüler in der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe mit der Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen haben und, wie die Schüler sich dem Sprachvergleich gegenüber verhalten. Es geht also darum, ob der zwischensprachliche Einfluss und die bewusste Betrachtung der Gemeinsamkeiten und

Unterschiede zwischen Sprachen als erleichternd oder behindernd beim Sprachenlernen angesehen werden. Andererseits gibt es auch ein pädagogisches Ziel, denn es wäre interessant die Meinung der Schüler zum kontrastiven Sprachunterricht herauszufinden, um die eigene Lehrmethode weiterzuentwickeln. Mit dem kontrastiven Sprachunterricht wird hier gemeint, dass im Unterricht einer Sprache Bezug auf andere von den Schülern gelernte Sprachen genommen wird, so dass der Sprachvergleich als Lernstrategie neben anderen gebraucht wird.

Die Vorstellungen der Lernenden selbst über die nützlichen und hinderlichen Auswirkungen einer Sprache auf eine andere ist ein relativ unerforschtes Thema (s. Kapitel 4.3), wobei die Psychotypologie allerdings ziemlich weit untersucht worden ist (s. Kapitel 3.6). Die Zweitklässler der gymnasialen Oberstufe wurden als Zielgruppe gewählt, weil sie beim Deutschlernen nicht mehr in der Anfängerphase sind, auch wenn sie erst in der gymnasialen Oberstufe mit dem Deutschen angefangen haben, und deswegen können sie mehr Erfahrungen und Meinungen zum Thema haben als Lernende in der Anfängerphase. Es geht also nicht um die Auswirkung des Schwedischen auf das Lernen des Deutschen als eine neue Fremdsprache, sondern um die Auswirkungen des Schwedischen auf das Deutschlernen im Großen und Ganzen. Zum anderen sind die Schüler in der gymnasialen Oberstufe auch beim Schwedischlernen keine Anfänger mehr, denn Schwedisch zu lernen beginnen die finnischsprachigen Schüler spätestens in der siebten Klasse der Gesamtschule (Opetushallitus 2004, 118, 123). Schüler in der gymnasialen Oberstufe haben auch im Allgemeinen ein größeres Potenzial zum ausführlicheren Antworten als Gesamtschüler wegen des Alters und der kognitiven Entwicklung. Die Sprachkombination Deutsch-Schwedisch wurde aus persönlichem Interesse sowie aus Sprachtypologischen Gründen gewählt: Die vielen Gemeinsamkeiten der Sprachen bieten Anknüpfungspunkte, die z. B. zwischen der Muttersprache Finnisch und Deutsch oder zwischen z. B. Spanisch und Schwedisch wegen der geringeren Kontakte und wegen den verschiedenen Sprachfamilien bzw. des verschiedenen Zweigs einer Sprachfamilie nicht vorhanden sind.

Im Einzelnen gilt es folgenden Fragen nachzugehen: 1. Empfinden die Schüler Schwedisch beim Deutschlernen in den verschiedenen Teilgebieten der Sprachkompetenz als nützlich bzw. als hinderlich? 2. Welche Aspekte und Gründe werden dabei benannt? 3. Gibt es Unterschiede in den Empfindungen, wenn die beiden

Sprachen gleichzeitig, also in einem Teil des Schuljahres (fi. *jakso*¹²), oder nacheinander (in verschiedenen Teilen des Schuljahres) studiert werden? Was für Unterschiede gibt es? 4. Haben die Lehrkräfte laut den Informanten im Deutschunterricht Deutsch mit Schwedisch oder mit anderen Sprachen verglichen? 5. Wie verhalten sich die Schüler dem Vergleich gegenüber?

5.2 Informanten

Die Informanten dieser Untersuchung sind 47 finnische (L1 Finnisch) Schüler in der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe. Davon sind 26 (55 %) weiblich und 21 (45 %) männlich. Ein Informant wurde 1993 geboren, alle anderen 1994 und sie sind zur Zeit der Untersuchung folglich 16-18 (oder der eine vielleicht schon 19) Jahre alt. Das Alter der Informanten ist hier ein wichtiger Faktor, denn Schüler in der gymnasialen Oberstufe haben schon hoch entwickelte kognitive Fähigkeiten und ihr Sprachbewusstsein kann ein ausführliches Nachdenken über die Auswirkung einer Sprache auf eine andere ermöglichen (s. die Kapitel 3.2 und 3.3). Die Informanten kommen aus drei finnischsprachigen gymnasialen Oberstufen, die alle in verschiedenen Städten in verschiedenen Teilen Finnlands liegen. Die Schulen wurden zufällig gewählt, nur zwei Kriterien wurden beachtet: In den Schulen muss natürlich Deutsch unterrichtet werden und sie sollen in verschiedenen Städten in verschiedenen Teilen Finnlands liegen, damit die mögliche Auswirkung der sprachlichen Umgebung (ob auch Schwedisch im Alltag der Stadt repräsentiert ist) nicht komplett unberücksichtigt bleibt. Von den befragten Schulen gaben drei die Erlaubnis zur Untersuchung. Eine dieser Schulen liegt in dem hauptsächlich finnischsprachigen Finnland und zwei Schulen sind in der zweisprachigen Umgebung zu finden. Der gegenwärtige Zustand des Deutschunterrichts in Finnland, dass nämlich nicht besonders viele Schüler Deutsch (und andere Fremdsprachen außer Englisch) lernen wollen¹³, hat die Menge der potenziellen Schulen und Informanten begrenzt. Es ist auf den Webseiten der Schulen auch nicht immer deutlich ausgedrückt worden, ob Deutsch in einer Schule unterrichtet

¹² In den finnischen gymnasialen Oberstufen wird das Schuljahr normalerweise in fünf oder sechs Teilen, *jakso*, eingeteilt. Während eines Teiles können andere Fächer gelernt werden als während des nächsten Teiles.

¹³ Z. B. Puustinen, Maija 2008: Kunnissa kytee kielikatastrofi. In: Opettaja 1-2/2008. S. 8-10
Saarinen, Sari 2008: Kielivalinnat tilastojen valossa: Englannin suosio jatkuu. Uusimmat kielivalintatilatostot vuosiluokilta 3-6. In: Tempus 1/2008. S. 12-13
Sajavaara, Kari, Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. In: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (Hrsg.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus. S. 13-44.

wird oder nicht. Weil es als zeitraubend beurteilt wurde, auf diese Frage eine Antwort von vielen Schulen zu bekommen, wurden nur solche Schulen gefragt, auf deren Webseiten der Deutschunterricht erwähnt wird.

Um besondere Aspekte herauszufinden, die die Antworten der Informanten bezüglich ihrer Vorstellungen über die Auswirkung der Schwedischkenntnisse auf das Deutschlernen beeinflussen könnten, wurde besonders nach den sprachlichen Hintergrundinformationen gefragt. Deutsch und Schwedisch, die im Fokus dieser Untersuchung stehen, sind in den finnischen Schulen typische Tertiärsprachen ($Lx, x \geq 3$) im Sinne Hufeisens (1998, 169). Im Allgemeinen lernen die Schüler Englisch als erste Fremdsprache, obwohl prinzipiell auch andere Sprachen angeboten werden¹⁴; meistens gibt es aber nicht genügend Schüler, die irgendeine andere Sprache als erste Fremdsprache lernen wollen¹⁵ und es werden keine Lerngruppen eingerichtet¹⁶. Noch steht im finnischen Gesamtschulgesetz, dass Schwedisch (wenn man finnischsprachig ist, und Finnisch, wenn man schwedischsprachig ist) zu lernen obligatorisch ist¹⁷ und spätestens ab der siebten Klasse gelernt wird (Opetushallitus 2004, 118, 123), und deswegen lernen alle finnischsprachigen Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe auch Schwedisch¹⁸. Deutsch und Schwedisch sind auf jeden Fall meistens Tertiärsprachen und die Schüler besitzen schon Fremdsprachlernerfahrungen, Fremdsprachlernstrategien und Kenntnisse anderer schon gelernter Sprachen, die sie auf die neue Sprache bzw. im Allgemeinen auf den Fremdsprachlernprozess übertragen können (vgl. Hufeisen 2001, 649).

Die Sprachenkonstellation der Informanten werden in den folgenden zwei Abbildungen vorgestellt. Weil viele Informanten Englisch in ihrer sprachlichen Hintergrundinformation gar nicht benannt haben, aber höchst wahrscheinlich Englisch doch und vermutlich ab der dritten Klasse der Gesamtschule gelernt haben, werden die Sprachenkonstellationen sowohl nach den vorhandenen Antworten (Abb. 1) als auch

¹⁴ Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 11§

¹⁵ Im Allgemeinen bestimmen die Eltern der jüngeren Schüler die Sprachwahl der ersten (A1) und vielleicht auch der zweiten (A2) Fremdsprache.

¹⁶ Siehe dazu Statistiken über die Sprachwahl der Gesamtschüler von 2010 und über die gelernten Sprachen der Schüler der gymnasialen Oberstufe von 2011:

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. Peruskoulun Oppilaiden Ainevalinnat 2010. Helsinki: Tilastokeskus. Online unter: http://www.stat.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011-05-25_tie_001_fi.html (zuletzt überprüft am 23.3.2012).

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. Lukiokoulutuksen Päätäneiden Ainevalinnat 2011. Helsinki: Tilastokeskus. Online unter: [http://www.stat.fi/til/ava/2011/01/ava_2011_01_2011-12-](http://www.stat.fi/til/ava/2011/01/ava_2011_01_2011-12-14_tie_001_fi.html)

14_tie_001_fi.html (zuletzt überprüft am 23.3.2012).

¹⁷ Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 11§

¹⁸ Lukiolaki 21.8.1998/629, 7§

nach einer begründeten Vermutung (Abb. 2) vorgestellt. Alle diejenigen, die Englisch in ihrem Sprachrepertoire benannt haben, haben es ab der dritten Klasse als erste Fremdsprache gelernt, was auch im Allgemeinen sehr üblich ist¹⁹. Möglicherweise kommt das schulische Englischlernen vielen Informanten so gewohnt und wie ein „gewöhnliches“ Schulfach vor (im Vergleich zu den obligatorischen Fächern, die alle sowieso lernen, wie z. B. Mathematik und Biologie), dass sie gar nicht daran denken, auch Englisch hinzuzurechnen, wenn sie nach den Sprachen gefragt werden, die sie lernen bzw. gelernt haben. Englisch hat in Finnland wie auch in vielen anderen Ländern Prestige gewonnen und zeigt sich vielseitig im Alltag u. a. in Werbungen. Vielleicht wird Englisch nicht mehr als eine *Fremdsprache* angesehen (vgl. Sajavaara 2006, 242; Leppänen, Nikula & Käätä 2008).

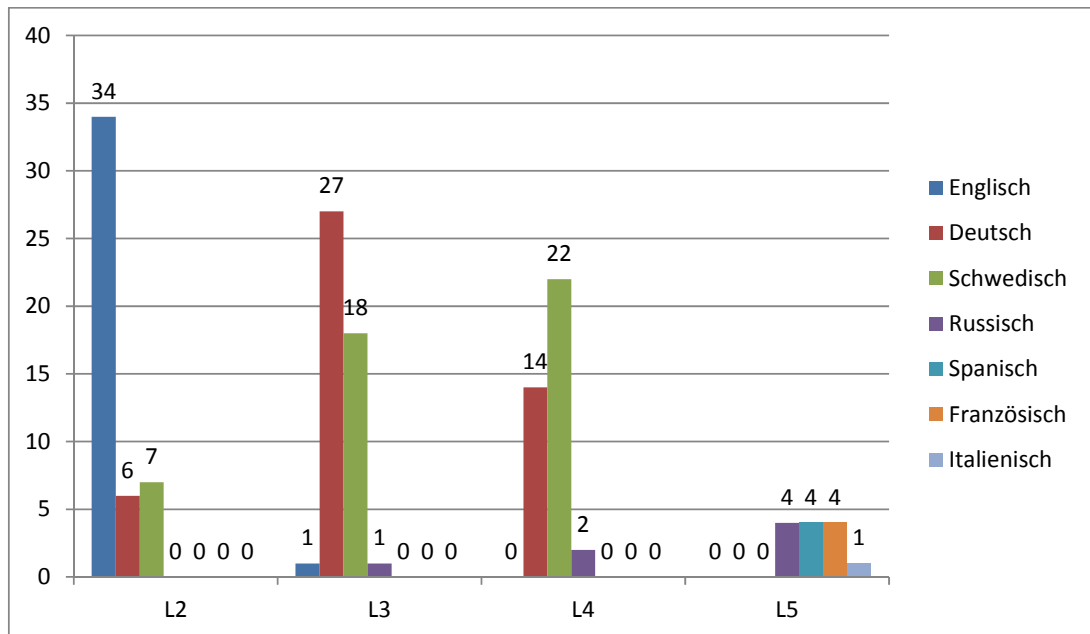


Abbildung 1: Sprachenkonstellationen nach dem gegebenen Antworten

¹⁹ Siehe Anhang 2 zur Statistik über die Sprachwahl der Gesamtschüler im Jahr 2003. Die Informanten dieser Untersuchung waren in der 3. Klasse 2003.

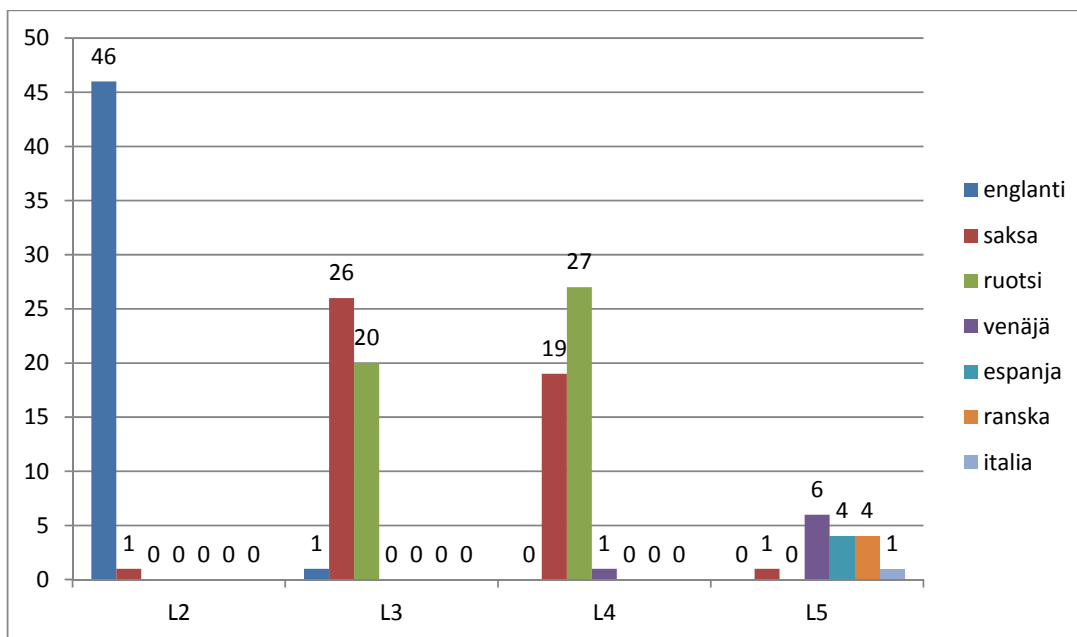


Abbildung 2: Sprachenkonstellationen nach der begründeten Vermutung

Weil es höchst wahrscheinlich ist, dass die Abbildung 2 die wahre Lage der Sprachenkonstellationen darstellt, wird zunächst diese betrachtet und vermutet, dass bei allen Informanten Englisch die erste (schulisch) gelernte Sprache ist²⁰. Beinahe alle Informanten haben Schwedisch und Deutsch als L3 und L4 in irgendeiner Reihenfolge: 26 Informanten (55 %) haben Deutsch als L3 und folglich ab der vierten oder der fünften Klasse Deutsch gelernt. Schwedisch haben alle Informanten ab der siebten Klasse gelernt, wobei 21 Informanten (45 %) nur Englisch davor gelernt haben (L3 Schwedisch) und 27 Informanten (57 %) außer dem Englischen auch schon Deutsch lernen (L4 Schwedisch). 19 Informanten (40 %) haben erst nach dem Schwedischen mit dem Deutschlernen angefangen (L4 Deutsch). Ein Informant lernt Deutsch als L5, denn er hat davor schon mit dem Russischen angefangen. Insgesamt 16 Informanten lernen bzw. haben fünf Sprachen gelernt, aber meistens haben die Informanten eine Sprachenkonstellation von L1 Finnisch, L2 Englisch, L3/L4 Deutsch und L3/L4 Schwedisch.

Obwohl in der vorliegenden Untersuchung besonders die Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen betrachtet wird, und die umgekehrte Situation

²⁰ Hier werden solche vorschulischen Sprachlernerfahrungen, wie z. B. die Zahlen von 1 bis 10 oder Begrüßungsphrasen, die die Informanten gelegentlich z. B. von ihren Geschwister gelernt haben, nicht als L2-Kenntnisse mitberechnet und demzufolge ist Englisch bei fast allen Informanten die L2.

einzelnen nicht behandelt wird, wird hier die Lernreihenfolge dieser zwei Sprachen nicht als Variabel gesetzt. Sie wird jedoch kurz bei jeder Frage betrachtet, denn es ist interessant zu wissen, ob die Lernreihenfolge irgendeinen Einfluss auf die Antworten hat. Der Faktor, der diesen Aspekt behandelt, wird mit dem Begriff *recency* bezeichnet und wurde im Kapitel 3.5 eingeführt. Es wurde festgestellt, dass die Sprache, die man gelernt hat, bevor man eine neue Sprache zu lernen angefangen hat, Auswirkung auf die neue Sprache hat (Jarvis & Pavlenko 2008, 204). Es wurde aber auch bemerkt, dass vielleicht nicht die Lernreihenfolge an sich, sondern eher die aktive Benutzung der Sprachen die Auswirkung verursacht. In der vorliegenden Untersuchung wird aber davon ausgegangen, dass die Sprachen trotz der Lernreihenfolge Auswirkungen aufeinander haben, wenn man Kenntnisse aus mehreren Sprachen hat. Die Auswirkung könnte verschiedene Aspekte bekommen, aber sie findet auf jeden Fall statt. Diese Betrachtungsweise ist der von z. B. Hufeisen (1999, 4) ähnlich, denn ihrer Meinung nach spielt die Lernreihenfolge der Folgefremdsprachen (zweite, dritte usw. Fremdsprache) keine Rolle, sondern sie sind alle Tertiärsprachen.

Alle Informanten haben Finnisch als Muttersprache eingetragen. Eine Informantin erzählt jedoch, dass ihre Mutter mit ihr und ihrem Bruder nur Deutsch spricht aber dass die Kinder mit ihrer Mutter beide Sprachen (Deutsch und Finnisch) gebrauchen. Sie erzählt nicht, ob Deutsch die Muttersprache ihrer Mutter ist, was aber zu vermuten ist. Daraus könnte folgen, dass diese Informantin zweisprachig (von Kindheit an) wäre, aber sie nennt nur Finnisch als ihre Muttersprache. Möglicherweise ist Finnisch tatsächlich dermaßen stärker, dass sie Deutsch nicht als ihre zweite Muttersprache betrachtet. Weil die gegebenen Informationen dieser Informantin darauf hindeuten, dass sie Deutsch schon sehr früh erworben hat, wird hier angenommen, dass Deutsch ihre L2 ist, obwohl sie Deutsch in der Schule erst nach dem Englischen zu lernen angefangen hat. Die Antworten dieser Informantin sind in der Untersuchung nicht ausgeschlossen worden, denn ihre Antworten sind den anderen ähnlich.

Die Informanten wurden auch danach gefragt, ob sie Deutsch bzw. Schwedisch vor dem schulischen Unterricht gelernt haben. Die besondere Situation einer Informantin wurde schon besprochen. Die folgende Tabelle (Tab. 1) zeigt, dass nicht besonders viele Informanten irgendwelche Kenntnisse von dem Deutschen und dem Schwedischen hatten, als sie mit dem schulischen Lernen angefangen haben. Es gibt auch keine bemerkenswerte Relation zwischen den vorschulischen Lernerfahrungen und der Lernreihenfolge des Deutschen und des Schwedischen.

Hast du Deutsch bzw. Schwedisch vor dem Schulbeginn gelernt?		
	Ja	Nein
Deutsch	9 (19 %)	38 (81 %)
Schwedisch	10 (21 %)	37 (79 %)

Tabelle 1 Lernen vor dem Schulbeginn

Meistens haben die Informanten die Erfahrungen mit den Sprachen zu Hause mit der Familie gemacht. Viele haben ältere Geschwister, die schon in der Schule diese Sprachen gelernt haben und dann der kleinen Schwester oder dem kleinen Bruder die Sprachen beigebracht haben. Alle sagen, dass sie nur einige Wörter und kurze Ausdrücke gelernt haben. Ein Informant erzählt, dass er einige schwedische Wörter in einer schwedischsprachigen Sprachdusche²¹ gelernt hat.

Dazu wurde noch gefragt, ob die Informanten Schwedisch und Deutsch in der Freizeit benutzen. Tabelle 2 zeigt die Antworten.

Welche Sprache gebrauchst du in der Freizeit am häufigsten?			
Deutsch	Schwedisch	Beides	Keines von beiden
10 (21 %)	9 (19 %)	11 (23 %)	17 (36 %)

Tabelle 2 Gebrauch der Sprachen in der Freizeit

Die 30 Informanten, die entweder mehr Deutsch oder mehr Schwedisch oder die beiden Sprachen ebenso sehr in der Freizeit gebrauchen, erwähnen häufig schwedisch- oder deutschsprachige Freunde bzw. Brieffreunde, die Medien und dass sie mit ihren finnischsprachigen Freunden zum Spaß auf Deutsch oder Schwedisch plaudern. Einige haben auch bei einer Sommerarbeit die Sprachen gebrauchen können. Deutsch wird besonders von denjenigen benutzt, die Deutsch vor dem Schwedischen gelernt haben.

Bemerkenswert ist, dass keiner der Informanten aus den zwei Schulen in der zweisprachigen Umgebung im Vergleich zu den Informanten der dritten Schule bedeutend Schwedisch vor dem schulischen Unterricht gelernt haben und diese Sprache auch nicht besonders viel in der Freizeit benutzen. Insgesamt bilden die Informanten eine ziemlich homogene Gruppe, denn nur eine Informantin beschäftigt sich mehr mit

²¹ Die *Sprachdusche* (fi. *kielisuihkutus*) bietet Kindern die Möglichkeit an, eine Fremdsprache durch Spiele, Lieder und Kinderreime kennenzulernen und das Ziel ist, dass sich die Kinder für Sprachen und für das Sprachenlernen interessieren.

dem Deutschen als die anderen mit einer von den zwei Sprachen im Allgemeinen. In der folgenden Analyse über die Vorstellungen über die Auswirkungen des Schwedischen auf das Deutschlernen ist es darin zu sehen, dass sich kein Informant beachtlich in seinen Antworten von den anderen unterscheidet.

5.3 Umfrage

Zum Verfahren der Materialsammlung dieser Arbeit wurde eine schriftliche Umfrage (s. Anhang 1) gewählt, um genug Antworten zu bekommen und um den Informanten Zeit fürs Nachdenken beim Antworten zu lassen. Der Fragebogen enthält sowohl strukturierte als auch offene Fragen, indem die strukturierten Fragen den Stamm der Umfrage bilden und die offenen als präzisierend und gedankenöffnend dienen. Die Untersuchung wurde zwischen Dezember 2011 und Februar 2012 durchgeführt. Die Umfrage war kontrolliert, doch die Forscherin selbst war nicht anwesend, sondern die jeweilige Lehrkraft hat die Kopien des Fragebogens per Post bekommen und im Unterricht den Informanten ausgeteilt. Sie haben den Fragebogen im Unterricht ausgefüllt und der Lehrkraft zurückgegeben, die dann alle Antworten der Forscherin per Post zurückgeschickt hat. Bevor der endgültige Fragebogen geschickt wurde, wurde die Umfrage mit einer Pilotgruppe im November 2011 getestet und den Antworten gemäß weiterentwickelt. Dabei wurde auch die Zeit, die zum Antworten benötigt ist, kontrolliert und die Lehrkräfte konnten auf diese Weise den Zeitpunkt für die Umfrage im Unterricht im Voraus planen.

Eine schriftliche Umfrage ist eine allgemeine Materialsammlungsmethode besonders in einer quantitativen Untersuchung. Die Planung einer Umfrage muss sorgfältig sein, denn die Formulierung der Fragen ist einer der Hauptgründe für Fehler in den Resultaten: Wenn der Informant die Frage anders versteht als der Forscher sie gemeint hat, führt es zu verzerrten Ergebnissen. (Valli 2001, 28.) Die Fragen sollen also eindeutig sein (Valli 2001, 29), wobei allerdings zu beachten ist, dass es in einer Umfrage keine richtigen oder falschen Antworten gibt (Alanen 2011, 148). Die Vorteile einer schriftlichen Umfrage mit besonders vielen strukturierten Mehrwahlfragen sind, dass sie eine große Anzahl von Informanten ermöglicht und dass nach vielem gefragt werden kann. Sie verschwendet die Zeit nicht und ist leicht mit dem Computer zu analysieren, wenn der Fragebogen sorgfältig erstellt worden ist. Wenn die Informanten eine kleinere Gruppe bilden, kann man mit offenen Fragen tiefere Informationen herausgefunden werden (Alanen 2011, 148). Die Interpretation der Antworten kann aber

schwer sein, weil die Informanten nicht gefragt werden können, was sie wirklich gemeint haben. Andere Nachteile einer schriftlichen Umfrage sind, dass es nicht sicher ist, ob die Informanten die Fragen ehrlich beantwortet haben, ob sie die Fragen so verstehen wie der Forscher sie gemeint hat und, ob sie überhaupt genug Hintergrundinformation über das vorhandene Thema haben. Es ist auch möglich, dass viele Antworten unvollständig bleiben oder dass jemand keine Antwort gibt. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184, Alanen 2011, 160.)

Bei der vorliegenden Untersuchung ist zu vermuten, dass die Informanten u. a. wegen ihres Alters die Fragen richtig verstehen und dass sie auch Erfahrungen und Meinungen zum Thema haben. Dass die Forscherin bei der Umfrage selbst nicht anwesend war, kann als Vorteil oder als Nachteil betrachtet werden: Es ist möglich, dass sich die Anwesenheit irgendwie auf die Informanten ausgewirkt hätte und dass sie unterschiedlich (sorgfältiger oder unordentlicher) geantwortet hätten. Andererseits hätten die Informanten nach Ungenauigkeiten fragen können. Mittels der Pilotumfrage sind allerdings die Ungenauigkeiten auf ein Minimum reduziert worden.

5.4 Analysemethoden

Ein mittels Umfrage gesammeltes Korpus wird im Allgemeinen quantitativ behandelt (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 182-183). Die vorliegende Untersuchung ist qualitativ und wird durch quantitative Aspekte unterstützt, denn der Fragebogen beinhaltet sowohl strukturierte Mehrwahlfragen als auch offene Fragen. Die Antworten der Informanten werden numerisch dargestellt und mit Tabellen und Abbildungen veranschaulicht, aber die Analyse wird qualitativ durchgeführt. Die Antworten in den offenen Fragen sind gruppiert worden und auf diese Weise können auch sie quantitativ betrachtet werden (vgl. Valli 2001, 45). Die quantitative und die qualitative Methode werden hier nicht als Gegensätze sondern als zwei einander gegenseitig stützende Aspekte betrachtet (vgl. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 126). Die beiden Methoden werden benutzt, um zu versuchen die Antworten vielseitiger zu erklären und zu verstehen und um einen Einblick in die Erfahrungen und Meinungen der finnischen Deutschlernenden in der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe zu gewinnen. Dabei spielt allerdings die qualitative Methode, in diesem Fall die Inhaltsanalyse, eine wichtigere Rolle und die numerischen Informationen in der Form der Abbildungen und Tabellen sollen die Resultate der Umfrage veranschaulichen.

Eine quantitative Untersuchung beruht auf Statistiken, die numerische Zusammenfassungen von mehreren Einzelfällen sind (Valli 2001, 9). In einer quantitativen Untersuchung werden die Versuchspersonen oder Informanten zufällig gewählt, damit die Resultate verallgemeinert werden können (Valli 2001,13). Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Untersuchung auf die Weise berücksichtigt, dass die beteiligten Schulen zufällig gewählt wurden. Andererseits wurden die einzelnen Informanten nicht ganz zufällig gewählt, sondern alle Schüler, die an einem von den Lehrkräften bestimmten Tag in einer von den Schulen am Deutschunterricht teilnahmen, haben den Fragebogen ausgefüllt. Auch die Anzahl der Informanten ist ziemlich klein. So können die Resultate nicht zuverlässig verallgemeinert werden, was auch nicht das Ziel dieser Untersuchung ist. Der Ausgangspunkt einer quantitativen Analyse ist die Suche nach Unterschieden zwischen Untersuchungseinheiten (einzelne Personen, Menschengruppen, Zeitphasen, Produkte usw.) im Verhältnis zu Variablen (Alasuutari 1999, 37). Hier werden die Erfahrungen und Meinungen der Informanten verglichen, wobei jedoch der qualitative Aspekt eine wichtigere Rolle spielt.

Eine qualitative Untersuchung strebt nicht nach Verallgemeinerung, sondern das Ziel ist ein Phänomen zu beschreiben oder gewisse Tätigkeiten zu verstehen. Es ist wichtig, dass die Informanten möglichst viel über das behandelte Phänomen wissen oder dass sie eigene Erfahrungen auf dem Gebiet haben. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) In einer qualitativen Untersuchung wird das Material oft als Ganzes betrachtet und Abweichungen sollen erklärt werden können, im Gegensatz zur quantitativen Methode, die Abweichungen zulässt (Alasuutari 1999, 38). In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die Informanten eigene Erfahrungen haben, die auch unterschiedlich sein können. Sie haben alle schon gute Kenntnisse von den zwei Sprachen Deutsch und Schwedisch und sind bestimmt mit den Gemeinsamkeiten der Sprachen konfrontiert worden.

Die Inhaltsanalyse ist eine Grundanalysemethode und kann in vielen besonders qualitativen Untersuchungen gebraucht werden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Das Ziel der Inhaltsanalyse ist Bedeutungen in einem Text zu finden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Wenn mit der Inhaltsanalyse eine Analyse von geschriebenen, gehörten oder gesehenen Inhalte bezeichnet wird, kann sie auch in quantitative Untersuchungen übertragen werden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Besonders in einer Interviewuntersuchung, die mit der Inhaltsanalyse analysiert wird, wird als erstes das Phänomen herausgesucht, das auf die Untersuchungsfrage antwortet und von

besonderem Interesse ist (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Das Interessante wird markiert und danach klassifiziert; das Material wird also z. B. nach Themen oder Typen sortiert (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Eine Umfrage ist meistens bereits im Fragebogen nach Themen oder Typen klassifiziert. Auch in der Umfrage der vorliegenden Untersuchung folgen die Fragen den ausgewählten Themen. Als Nachteil einer Inhaltsanalyse wird in Tuomi und Sarajärvi (2009, 103) benannt, dass der Forscher manchmal das klassifizierte Material als Resultat vorstellt und dass die Schlussfolgerungen vergessen werden. Eine Inhaltsanalyse kann auf dem Material oder auf einer Theorie beruhen. Eine materialbasierende Analyse betrachtet nur das vorhandene Material und versucht daraus eine neue Theorie zu bilden. Die auf der Theorie basierende Analyse definiert das Interessante nach einer vorhandenen Theorie und testet sie. Die beiden können auch zusammen die Analyse leiten und diese Alternative ist in der vorliegenden Untersuchung am nächsten: Der Forscher nutzt die vorhandene Theorie, um aus dem Material neue Gedanken herauszufinden. Hier werden die Theorien bezüglich des zwischensprachlichen Einflusses und des Sprachvergleichs verwendet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97.)

5.5 Reliabilität und Validität der Untersuchung

Die Reliabilität und die Validität einer Untersuchung sind vor allem mit der quantitativen Methode verbunden. Bei einer qualitativen Untersuchung wird lieber von der Replizierbarkeit und von der Evaluierbarkeit gesprochen, also dass der Leser die Schlussfolgerung des Forschers nachvollziehen kann. (Uusitalo 1991, 82.) Die Reliabilität oder die Zuverlässigkeit bedeutet, dass die Untersuchung verlässlich und möglichst frei von Zufallsfehlern ist und dass es möglich ist, die Untersuchung zu wiederholen und unter gleichen Rahmenbedingungen zum gleichen Messergebnis zu kommen. Zufallsfehler entstehen aus verschiedenen Gründen. Besonders in einer Umfrage oder in einem Interview kann der Informant sich an etwas falsch erinnern oder die Frage anders als der Forscher verstehen. (Uusitalo 1991, 84.) Die Validität bedeutet, dass genau das gemessen wird, was gemessen werden soll (Uusitalo 1991, 84; Alanen 2011, 159). Z. B. das Alter lässt sich valid messen, weil das Messergebnis mit der wirklichen Information verglichen werden kann (Uusitalo 1991, 85).

6 Ergebnisse und Analyse: Vorstellungen der Informanten über die Auswirkungen der Schwedischkenntnisse auf das Deutschlernen

In diesem Teil werden die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt und analysiert. Es werden die Erfahrungen und Vorstellungen der Informanten über die Auswirkungen des Schwedischen auf das Lernen des Deutschen diskutiert. Dabei wird auch auf die Faktoren Bezug genommen, die den zwischensprachlichen Einfluss beeinflussen können (s. Kap. 3) und die in den Antworten der Informanten zu betrachten sind. Als letztes werden noch einige zusätzliche Anmerkungen der Informanten behandelt und danach das Ganze zusammengefasst.

In der vorliegenden Untersuchung ist das Ziel die Erfahrungen, Vorstellungen und Meinungen der Deutschlernenden in der Zielgruppe zu den Auswirkungen der Schwedischkenntnisse auf das Deutschlernen oder auf die Deutschkenntnisse herauszufinden. Dabei geht es hauptsächlich um die erleichternde oder die behindernde Auswirkung der sprachlichen Kenntnisse einer Sprache beim Lernen einer anderen, also um den zwischensprachlichen Einfluss, wobei jedoch auch die früheren Sprachlernerfahrungen eine wichtige Rolle spielen. Eine wichtige Hintergrundinformation ist die Stellung des Schwedischen und des Deutschen als L3 und L4, denn das Lernen der tertiären Sprachen (L_x , $x \geq 3$) ist anders als das Lernen einer ersten Fremdsprache (u.a. Hufeisen 2001, 648-649; s. Kapitel 2.3): Die Fremdsprachlernerfahrungen und die sprachlichen Kenntnisse sind schon vorhanden und zwei Fremdsprachen miteinander zu vergleichen ist anders als eine Fremdsprache mit der Muttersprache zu vergleichen, besonders wenn die Muttersprache sich stark von der Fremdsprache unterscheidet. Dabei spielen die Faktoren zwischensprachliche Ähnlichkeit, Psychotypologie und Sprachbewusstheit wichtige Rollen (s. Kapitel 3) und können das Vorkommen des zwischensprachlichen Einflusses steuern.

Hier wird zuerst die Frage behandelt, ob Schwedischkenntnisse das Deutschlernen in den verschiedenen Teilgebieten der Sprachkompetenz nach der Meinung der Informanten stützen oder hindern. Zweitens wird zum Ziel gesetzt, ob es einen Unterschied bei den helfenden bzw. störenden Faktoren gibt, wenn Deutsch und Schwedisch gleichzeitig, also in einem Teil des Schuljahres, oder nacheinander gelernt werden. Dann wird noch einzeln auf die Frage eingegangen, ob die Informanten Erfahrungen mit dem kontrastiven Unterricht haben und, ob sie ihn nützlich finden.

Zuletzt wird ein Einblick in die zusätzlichen Meinungen der Informanten zum Thema gegeben.

6.1 Meinungen zu den Teilgebieten der Sprachkompetenz

In der Umfrage wurde die Sprachkompetenz in die Teilgebiete Schreiben, Lesen, Hörverstehen, Sprechen, Wortschatz und Grammatik eingeteilt. Theoretisch geht es um die Auswirkungen des *interimsprachlichen* Schwedischen auf das *interimsprachliche* Deutsch der Informanten und nicht um die Auswirkungen des Schwedischen an sich auf das Deutsche an sich (s. Kapitel 2.2). Bei jedem Teilgebiet wurde danach gefragt, ob Schwedisch in diesem Gebiet des Deutschlernens nützlich oder hinderlich ist und warum oder auf was für eine Weise. In der Pilotuntersuchung standen die Fragen zur Nützlichkeit und Hindernis einzeln, aber die Informanten waren der Meinung, dass diese Art Fragestellung nicht gut war, weil die Antwort oft die Gleiche war. Demzufolge werden die beiden Aspekte im Fragebogen zusammen als eine Frage gestellt. In der folgenden Tabelle (Tab. 3) sind alle Teilgebiete mit den dazu gehörenden Antworten der Informanten zusammengetragen worden. Falls jemand sowohl „nützlich“ als auch „hinderlich“ im Fragebogen angekreuzt hat, wird dies als „beides“ interpretiert. Wenn keines von den beiden angekreuzt worden ist, wird diese Antwort als „weder noch oder keine Antwort“ interpretiert, egal ob sie begründet oder leer gelassen wurde.

Ist Schwedisch nützlich oder hinderlich beim Deutschlernen in den folgenden Teilgebieten der Sprachkompetenz:				
	nützlich	hinderlich	beides	weder noch/ keine Antwort
Lesen	31	3	0	13
Hörverstehen	23	4	0	20
Schreiben	10	19	15	3
Sprechen	8	21	3	15
Wortschatz	21	13	6	7
Grammatik	17	21	2	7

Tabelle 3 Die Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen in den Teilgebieten der Sprachkompetenz

Die in der Tabelle 3 aufgeführten Resultate zeigen, dass die Antworten der Informanten variieren. Einige Tendenzen kommen in den Antworten trotzdem zutage. Die Resultate werden hier so behandelt, dass die zwei ersten Teilgebiete der Sprachkompetenz, das Lesen und Hören, zusammen als die rezeptiven Kompetenzen betrachtet werden, und gleichermaßen sind das Schreiben und das Sprechen als die produktiven Kompetenzen

zusammengetragen worden. Die Meinungen der Informanten zur Auswirkung des Schwedischen bei den rezeptiven und produktiven Deutschkompetenzen werden zuerst besprochen und dann werden der Wortschatz und die Grammatik behandelt.

6.1.1 Rezeptive und produktive Kompetenzen

Das Lesen und das Hörverstehen sind rezeptive Sprachkompetenzen, wobei der Sprachbenutzer als Empfänger tätig ist und selbst nichts produziert. Bei den produktiven Sprachkompetenzen Schreiben und Sprechen muss der Sprachbenutzer selbst aktiv sein und besonders beim Sprechen gibt es nur wenig Zeit fürs Nachdenken, wobei viele Fehler vorkommen können. Beim Lesen oder beim Hören ist die Aufgabe also insofern leichter, als man den Text nur verstehen muss. Besonders beim Lesen gibt es auch mehr Zeit um darüber nachzudenken, ob im Text etwas Bekanntes vorkommt oder, ob ein unbekanntes Wort mithilfe anderer Sprachen doch zu verstehen ist. Der prozentuale Anteil der Antworten zu den rezeptiven Kompetenzen wird in Abbildung 3 gezeigt und die entsprechenden Informationen über die produktiven Kompetenzen werden in Abbildung 4 dargestellt.

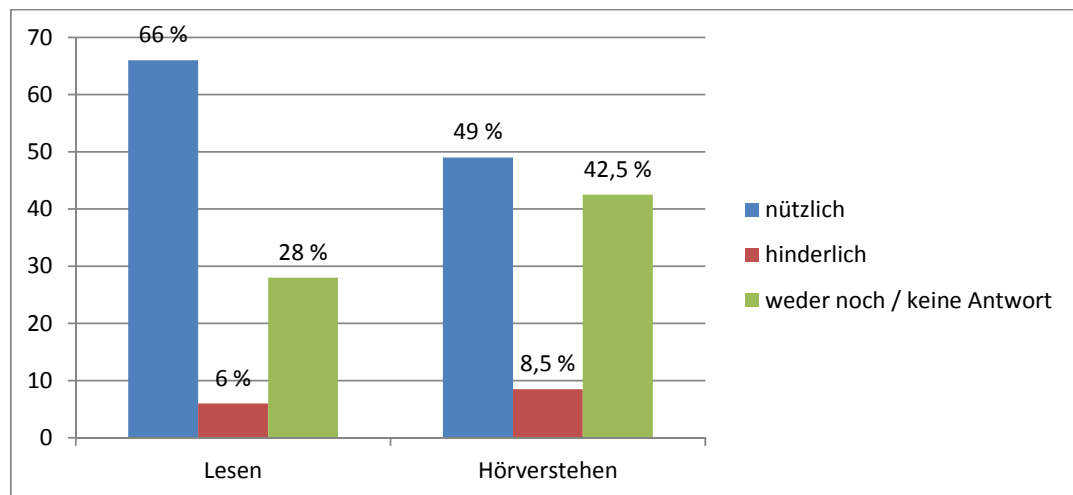


Abbildung 3 Prozentualer Anteil der Antworten bei der Rezeptiven Kompetenzen

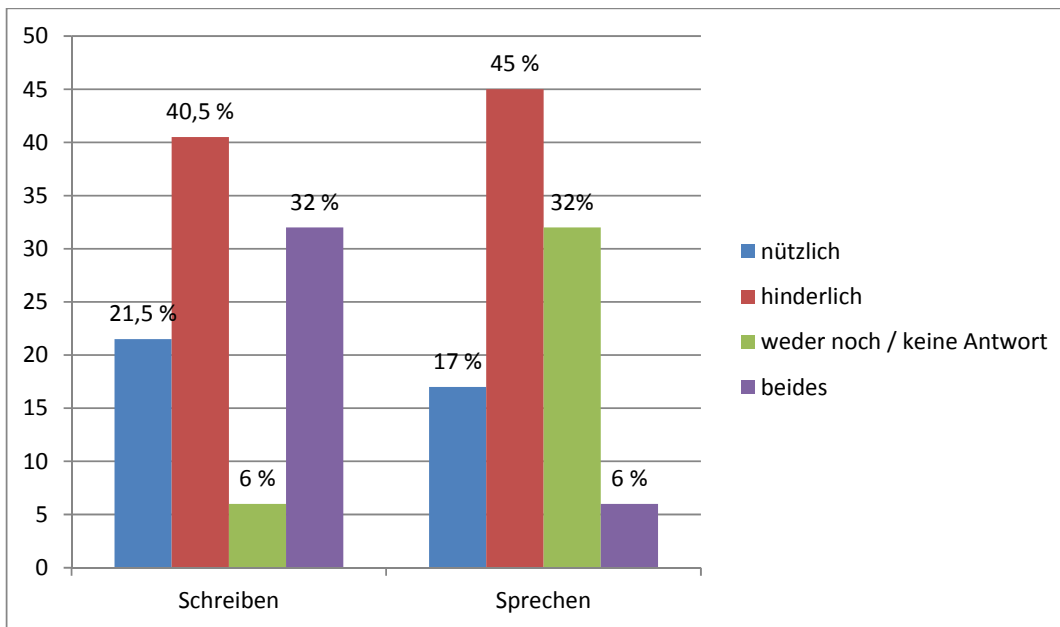


Abbildung 4 Prozentualer Anteil der Antworten bei den Produktiven Kompetenzen

Die Antworten der Informanten stimmen mit den Vermutungen und Ergebnissen der Forscher (z. B. Hufeisen 2004, 20; Ringbom 1990, 216; Gibson & Hufeisen 2003, 87) überein, dass besonders bei den rezeptiven Kompetenzen die anderen gelernten Sprachen ausgenutzt werden sollten. Die Mehrheit der Informanten betrachtet Schwedisch als nützlich beim Lesen (31 Informanten) und beim Hören (23 Informanten) des Deutschen, wobei aber bei den produktiven Kompetenzen Schreiben und Sprechen viele der Ansicht sind, dass Schwedisch das Deutschlernen eher hindert oder erschwert. In der Produktion schiebt die *language mode* sich dem bilingualen Ende näher und Transfererscheinungen können häufiger vorkommen (s. Kapitel 3.4).

Diejenigen, die Schwedisch als nützlich bei den rezeptiven Sprachkompetenzen betrachten, geben meistens die Ähnlichkeit der Sprachen und besonders die Ähnlichkeit der Wörtern der Sprachen als Grund an, wobei ihre *psychotypologische* Ansicht erkennbar wird (s. Kapitel 3.6). Oft wird der ähnliche Wortschatz benannt. Es stellt sich heraus, dass diese Informanten aktiv die anderen Sprachen ausnutzen um das Verstehen und ihre Aufgabe zu erleichtern (vgl. Ringbom 1990, 216; Kallenbach 1998, 53; Gibson, Hufeisen & Libben 2001, 140; Neuner et al. 2009, 40). Die Beispiele (1) – (3) demonstrieren diese Meinungen der Informanten zur Nützlichkeit des Schwedischen beim Lesen.

(1)

Jotkut sanat ovat sen verran samankaltaisia, että toisen kielen sanan voi päätellä toisen kielen avulla. (Informant/in 5: Lesen)

Manche Wörter sind einander dermaßen ähnlich, dass ein Wort der einen Sprache von der anderen abzuleiten ist.

(2)

Samankaltaisuuden takia jotain sanoja ja lauseita on helpompi ymmärtää. (Informant/in 6: Lesen)

Wegen der Ähnlichkeit sind manche Wörter und Sätze leichter zu verstehen.

(3)

Saattaa saada paremmin kiinni vaikeasta [teksti]pätkästä jos osaa molempia kieliä. (Informant/in 14: Lesen)

Man kann ein schwieriges [Text]Stück besser verstehen, wenn man beide Sprachen kennt.

In den Beispielen (4) und (5) werden die Meinungen der Informanten zur Nützlichkeit des Schwedischen beim Hörverstehen erläutert.

(4)

Ruotsin kuunteleminen on auttanut mielestäni paljon saksan ymmärtämisessä (Informant/in 10: Hörverstehen)

Das Schwedische zu hören hat meiner Meinung nach sehr beim Verstehen des Deutschen geholfen

(5)

Samantapaiset sanat, joten merkityksen voi päätellä ruotsista. (Informant/in 12: Hörverstehen)

Gleichartige Wörter, weshalb die Bedeutung von dem Schwedischen abzuleiten ist.

In den Antworten zu den produktiven Kompetenzen Schreiben und Sprechen wird die Hinderlichkeit deutlich, aber trotzdem halten einige Schwedisch für nützlich bei den produktiven Kompetenzen. Beim Schreiben verteilen sich die Antworten gleichmäßiger, aber besonders beim Sprechen geben die meisten Informanten die Antworten „hinderlich“ oder „weder noch“. Für die Nützlichkeit des Schwedischen beim Schreiben des Deutschen ist oft die Ähnlichkeit der Wörter und Ausdrücke der Sprachen als Grund benannt und die Beispiele (6) und (7) unterstreichen diese Meinung, die von 10 Informanten vertreten wird.

(6)

jotkut sanat ovat samantapaisia, tapa ilmaista asioista samantyyppistä (Informant/in 8: Schreiben)

manche Wörter sind gleichartig, die Art etwas auszudrücken ist gleichartig

(7)

Ruotsissa ja saksassa lauseet rakentuvat melko samaan tapaan. (Informant/in 28: Schreiben)

Im Schwedischen und im Deutschen werden Sätze ziemlich ähnlich gebildet

In den Antworten zum Sprechen haben sich die meisten Informanten auf die Aussprache konzentriert. Zu den Antworten (von 8 Informanten) bezüglich der Nützlichkeit beim Sprechen sind die Beispiele (8) und (9) aufgeführt worden. Im Beispiel (8) werden Deutsch und Schwedisch im Vergleich zum Englischen für miteinander ähnlich gehalten und das Beispiel (9) weist darauf hin, dass die Gemeinsamkeiten der Sprachen zum Transfer beim Sprechen führen können.

(8)

vähän samantyylistä molemmissa, englantiin verrattuna molemmat ihan erilaisia (Informant/in 42: Sprechen)

etwas Gleichartiges bei den beiden, im Vergleich zum Englischen sind die beiden ganz unterschiedlich

(9)

Jotakin samaa molempien kielten ääntämisessä. Välillä meinaa kuitenkin huomaamatta alkaa puhumaan väärää kieltä. (Informant/in 30: Sprechen)

Etwas Ähnliches in der Aussprache der beiden Sprachen. Manchmal wird trotzdem angefangen, in der falschen Sprache zu sprechen.

Die Informanten haben, bezüglich ihrer Antworten zur Nützlichkeit bei den produktiven Kompetenzen, ihre *psychotypologische* Ansicht (s. Kapitel 3.6) gebraucht und die Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen besonders im Vergleich zu dem Unterschied zwischen dem Deutschen und der Muttersprache Finnisch betrachtet, denn z. B. die Satzmuster und die Wörter im Schwedischen und im Deutschen sind einander ähnlicher als die im Finnischen und im Deutschen bzw. Schwedischen. Hier also entspricht die Psychotypologie der Informanten den Überlegungen der Sprachwissenschaftler.

Hinsichtlich des Schwedischen als Hindernis bei den rezeptiven und produktiven Kompetenzen ist die Vermischung der beiden Sprachen die üblichste Begründung zur Antwort. Diejenigen, die die behindernde Auswirkung bei den rezeptiven Kompetenzen benennen (3 Informanten beim Lesen und 4 beim Hörverstehen), sind der Meinung, dass sie die beiden Sprachen besonders wegen der Unterschiede miteinander vermischen. Im Hintergrund steht aber der Gedanke, dass Deutsch und Schwedisch ziemlich ähnlich sind und dass es schwierig ist, die Unterschiede dieser Sprachen voneinander zu trennen und im Gedächtnis zu behalten. Auch diese Informanten vergleichen also die Sprachen aktiv miteinander, aber haben eher negative Erfahrungen

gemacht. Sowohl diejenigen, die Schwedisch als nützlich, als auch diejenigen, die diese Sprache als hinderlich bei den rezeptiven Kompetenzen betrachten, haben also eine ähnliche psychotypologische Ansicht über die zwei Sprachen Deutsch und Schwedisch, aber die Folgen dieser Bemerkung sind unterschiedlich. Beispiele (10) – (12) stellen die Meinungen zur Hinderlichkeit bei den rezeptiven Kompetenzen vor.

(10)

[kielet] menee sekaisin (Informant/in 2: Hörverstehen, Lesen)
[die Sprachen] werden vermischt

(11)

sekoittaa ajatuksia (Informant/in 19: Hörverstehen)
Gedanken werden vermischt

(12)

Erot voivat helposti sekoittaa (Informant/in 47: Lesen)
Die Unterschiede können [mich] leicht verwirren

Auch bei den produktiven Kompetenzen spielen die Gemeinsamkeiten der Sprachen und die Psychotypologie bzw. die zwischensprachliche Ähnlichkeit bedeutende Rollen, denn einander ähnelnde Elemente sind oft schwieriger einzeln zu halten als sehr unterschiedliche Elemente. Die Vermischung der beiden Sprachen beim Schreiben und beim Sprechen ist auch hier der üblichste Grund zur Antwort „hinderlich“ (19 Informanten beim Schreiben und 21 Informanten beim Sprechen), wie die Beispiele (13) und (14) zum Schreiben und die Beispiele (15) und (16) zum Sprechen zeigen.

(13)

Verbit menevät helposti sekaisin ja sanojen taivutuksiin liittyvät säännöt menevät sekaisin. (Informant/in 5: Schreiben)
Die Verben vermischen sich leicht und die Regeln bezüglich der Flexion der Wörter werden vermischt.

(14)

sanoissa jonkinlaisia yhtäläisyyksiä, menee usein sekaisin. Ei aina muista miten sana milläkin kielellä kirjoitetaan (Informant/in 41: Schreiben)
bei Wörtern gibt es irgendwelche Gemeinsamkeiten, werden oft vermischt. Man erinnert sich nicht immer daran, wie ein Wort in jener Sprache geschrieben wird

(15)

Joidenkin peräkkäisten kirjainten ääntämissäännöt sekoittuvat. (Informant/in 5: Sprechen)
Die Ausspracheregeln einiger nacheinander gestellten Buchstaben werden vermischt.

(16)

Intonaatiot ja muut lausumistavat ovat toisistaan varsin paljon poikkeavat.
(Informant/in 6: Sprechen)
Die Intonation und die anderen Artikulationsarten sind einander ziemlich unterschiedlich

Besonders in den Antworten zu den rezeptiven Kompetenzen gibt es auch ziemlich viele (13 Informanten beim Lesen und 20 Informanten beim Hören), die Schwedisch weder erleichternd noch hindernd empfinden und weder „nützlich“ noch „hinderlich“ angekreuzt haben. Auch in den Antworten zum Sprechen haben viele (15 Informanten) sich für diese Alternative entschlossen, wobei beim Schreiben nur drei (3) Informanten dieser Meinung sind. Einige erklären die Ansicht nicht aber andere sind der Meinung, dass Schwedisch einfach nicht das Deutschlernen in diesen Gebieten beeinflusst. Der Grund könnte sein, dass der Sprachbenutzer bei den rezeptiven Sprachkompetenzen eher passiv ist und nicht aktiv z. B. nach verschiedenen sprachlichen Hilfsmitteln sucht. Obwohl die anderen Sprachen im Kopf des Sprachbenutzers auch beim Lesen und Hören vorhanden sind, sucht der Sprachbenutzer nicht unbedingt aktiv nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die beim Verstehen helfen könnten, sondern konzentriert sich bewusst auf die im Text verwendete Sprache. Seine *language mode* (s. Kapitel 3.4) ist also in dem monolingualen Ende aktiv, wo eine Sprache hoch aktiviert ist und die anderen Sprachen nur eine schwache Aktivierung haben. Unbewusst kann der Sprachvergleich auch hier stattfinden, obwohl der Sprachbenutzer ihn nicht erkennt. Beim Sprechen könnte der Grund das Sprechtempo sein: Der Lerner hat kaum Zeit, um die Auswirkungen anderer Sprachen zu bemerken und über sie zu reflektieren.

Die Informanten, die weder Nützlichkeit noch Hindernis bei den rezeptiven Kompetenzen oder beim Sprechen benennen, sagen einfach, dass ihrer Meinung nach Schwedisch hier keine Auswirkung hat. Die Stellungnahme wird aber nur selten begründet und dann oft beim Hörverstehen und beim Sprechen durch die unterschiedliche Artikulation, wobei nicht bemerkt wird, dass z. B. auch der Wortschatz ein Teil des Hörverstehens ist. Einige haben überhaupt keine Antwort gegeben. Vermutlich ist der Sprachvergleich bei diesen Informanten bei den rezeptiven Kompetenzen so unbewusst, dass sie auch keine Folgen daraus bemerken. In den Beispielen (17) und (18) werden diese Meinungen zu den rezeptiven Kompetenzen veranschaulicht.

(17)

Ei mielestäni hyötyä eikä haittaa (Informant/in 10: Lesen)
Meiner Meinung nach weder Nützlichkeiten noch Hindernisse

(18)

en näe ruotsista olevan haittaa eikä hyötyä, sillä kielet ovat puhuttuna niin erilaiset (Informant/in 41: Hörverstehen)
ich halte Schwedisch weder für nützlich noch für hinderlich, denn gesprochen sind die Sprachen so unterschiedlich

Die Beispiele (19) und (20) demonstrieren die Meinungen der Informanten zum Sprechen, wenn Schwedisch weder als nützlich noch als hinderlich betrachtet worden ist.

(19)

Ääntäminen on erilaista, mutta siitä ei ole haittaa, ei tosin hyötyäkään.
(Informant/in 13: Sprechen)
Die Aussprache ist unterschiedlich, aber sie ist nicht hinderlich, allerdings auch nicht nützlich

(20)

Ääntäminen on molemmissa kielissä niin erilaista, ettei niistä ole hyötyä, eikä haittaa. (Informant/in 25: Sprechen)
Die Aussprache ist in den beiden Sprachen so unterschiedlich, dass sie weder nützlich noch hinderlich ist.

Bei den rezeptiven Kompetenzen verteilen sich die Antworten zwischen den Alternativen „nützlich“, „hinderlich“ und „weder noch“. Bei den produktiven Kompetenzen haben manche Informanten sowohl „nützlich“ als auch „hinderlich“ angekreuzt, die als „beides“ interpretiert werden. Diese Antworten sind ähnlich wie die von den Informanten, die Schwedisch entweder für nützlich oder für hinderlich bei den produktiven Kompetenzen Schreiben und Sprechen halten. Oft werden die ähnlichen Wörter als positiv betrachtet, denn das Schreiben wird leichter, wenn man sich an die richtigen Wörter mithilfe des Schwedischen erinnert. Ein sehr ähnliches Resultat hat Kallenbach (1998, 53) in ihrer Untersuchung bekommen und auch Gibson, Hufeisen und Libben (2001, 140) weisen darauf hin, dass man auf etwas schon gelerntes zurückgreifen kann, wenn die Sprachen ähnliche Elemente haben. Andererseits mischen viele Informanten schwedische und deutsche Wörter miteinander, weil sie sich ähneln. Dabei wird die *Sprachbewusstheit* (s. Kapitel 3.2 und Kapitel 4.2) wichtig, denn eine bewusste Betrachtung der Elemente in den zwei Sprachen kann das Lernen erleichtern und das Vorkommen des negativen Transfers verringern. Auch die unterschiedliche Grammatik wird als Hindernis beim Schreiben betrachtet. Die Antwort „beides“ zu den

produktiven Kompetenzen wurde beim Schreiben von 15 Informanten gegeben und davon sind (21) und (22) als Beispiele aufgeführt.

(21)

saman kaltaisten sanojen muistaminen helpottuu, mutta kielten sekoittuminen on tavallista. (Informant/in 4: Schreiben)
die Erinnerung einander ähnelnden Wörter wird erleichtert, aber die Vermischung der Sprachen ist üblich

(22)

ainakin lauserakenteissa menee kielet sekaisin. Mutta jotkut sanat ovat melko samoja. Niistä olen pystynyt hyödyntämään toista kieltä (Informant/in 26: Schreiben)
zumindest in Satzkonstruktionen werden die Sprachen vermischt. Aber manche Wörter sind ziemlich ähnlich. Da habe ich die andere Sprache ausnutzen können

Beim Sprechen gibt es nur 3 Informanten mit der Antwort „beides“. Das Beispiel (23) zeigt, was für Meinungen diese Informanten haben.

(23)

Samat kuin kirjoitettaessa[:] + samanlaiset lauserakenteet auttavat toisiaan + sanat joskus johdettavissa toisistaan - samankaltaisuus sekoittaa (esim. samankaltaiset sanat) (Informant/in 18: Sprechen)
Das Gleiche wie beim Schreiben[:] + ähnliche Satzstrukturen helfen einander + manchmal kann man Wörter voneinander ableiten – die Gemeinsamkeiten verwirren (z. B. ähnliche Wörter)

6.1.2 Wortschatz und Grammatik

Viele Informanten haben schon bei den anderen Antworten Stellung zum Wortschatz genommen, denn dieser ist ein natürlicher Teil der Sprachproduktion und -rezeption. Auf die Grammatik wurde weniger Gewicht gelegt. Zum Wortschatz und zur Grammatik wurde aber auch einzeln gefragt, wobei es um die Grundformen der Lexeme und dessen Lernen und um die grammatischen Einzelheiten ging. Der prozentuale Anteil der Antworten zum Wortschatz wird in der folgenden Abbildung (Abb. 5) präsentiert.

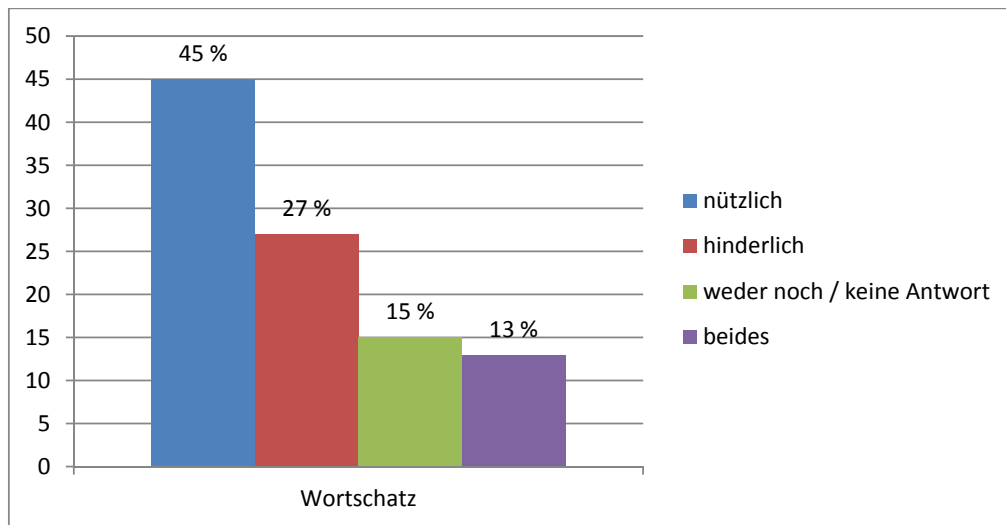


Abbildung 5 Prozentualer Anteil der Antworten beim Wortschatz

Die Mehrheit der Informanten ist der Meinung, dass Schwedisch entweder nützlich (21 Informanten) oder hinderlich (13 Informanten) beim Lernen des Deutschen Wortschatzes wirkt. Einige sagen, dass es um beides (6 Informanten) oder keines von den beiden (7 Informanten) geht. Bei allen Möglichkeiten „nützlich“, „hinderlich“ und „beides“ war der üblichste Grund zur Antwort die Ähnlichkeit des Wortschatzes. Deutsch und Schwedisch haben viele gemeinsame aber etwas unterschiedlich aussehende Lexeme aus sprachgeschichtlichen Gründen (s. Kapitel 3.6). Auch der Transfer der Lerntechniken wurde in den Antworten zur Nützlichkeit erwähnt. Die Beispiele (24) – (26) präsentieren die Meinungen der Informanten zur Nützlichkeit des Schwedischen beim Lernen des Deutschen Wortschatzes.

(24)

Sanoja on helpompi muistaa kun ne muistuttavat toisiaan. (Informant/in 6)
Es ist leichter, sich an Wörtern zu erinnern, wenn sie einander ähneln.

(25)

Samankaltaiset sanat oppii helpommin kun on toinen kieli auttamassa. (Informant/in 28)
Gleichartige Wörter sind leichter zu lernen, wenn die andere Sprache dabei hilft.

(26)

samanlaista opettelua esim. verbien suhteen, joten on helppo käyttää samoja opiskelumenetelmiä (Informant/in 42)
das Lernen ist ähnlich z. B. bezüglich der Verben, weswegen es leicht ist, die gleichen Lernstrategien zu gebrauchen

In den Antworten, in denen die Alternative „hinderlich“ angekreuzt worden ist, ist Stellung zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden genommen worden, die beim

Lernen und beim Gebrauch des Wortschatzes verwirren. (27) ist ein Beispiel für die Lernschwierigkeiten bei den Verben und im Beispiel (28) wird auf *Falsche Freunde*²² Bezug genommen.

(27)

Verbit voivat mennä sekaisin, kun taivutukset ovat niin erilaiset. (Informant/in 23)
Die Verben können vermischt werden, weil die Flexion so unterschiedlich ist.

(28)

Jotkut sanat ovat samanlaisia, mutta niillä on eri merkitykset, mikä hankaloittaa niiden muistamista. (Informant/in 5)
Manche Wörter sind einander ähnlich, aber sie haben unterschiedliche Bedeutungen, was die Erinnerung erschwert.

Zum Wortschatz haben 7 Informanten keine Alternative angekreuzt. Diese Antworten sind meistens nicht begründet worden, allerdings haben zwei Informanten geschrieben, dass sie keine Beeinflussung bemerkt haben. Die 6 Informanten, die sowohl „nützlich“ als auch „hinderlich“ antwortet haben, weisen auf die gemeinsamen Lernstrategien und auf die Ähnlichkeit und Unähnlichkeit des deutschen und des schwedischen Wortschatzes hin. Die Beispiele (29) und (30) stehen für diese Informanten.

(29)

Sanat sekoittuvat kielten keskellä [=kesken]. Toisen kielen opiskelu parantaa sanaston oppimista, oppimistekniikka paranee. (Informant/in 4: beides)
Die Wörter werden in der Mitte der Sprachen [=zwischen den Sprachen] vermischt. Das Lernen der einen Sprache verbessert das Wortschatzlernen, die Lerntechnik wird verbessert.

(30)

Jotkut sanat ovat samanlaisia ruotsissa ja saksassa, mistä on hyötyä. Joskus taas hieman erilaiset sanat saattaa sekoittaa keskenään. (Informant/in 13: beides)
Manche Wörter sind im Schwedischen und im Deutschen gleich, was nützlich ist. Manchmal können etwas unterschiedliche Wörter miteinander vermischt werden.

Wie in den Beispielen (26) und (29) veranschaulicht worden ist, haben einige Informanten bemerkt, dass die anderen gelernten Sprachen beim Wortschatzlernen und beim Lernen im Allgemeinen helfen. Auch in Kallenbach (1998, 53) wurden ähnliche Antworten gegeben und Wildenauer-Józsa (2007, 113) sowie Gibson, Hufeisen und Libben (2001, 140) stellen fest, dass die früheren Sprachkenntnisse Anknüpfungspunkte beim Lernen einer anderen Sprache anbieten. Diese Möglichkeit gibt es nicht, wenn nur eine Fremdsprache gelernt worden ist und nur mit der Muttersprache verglichen werden

²² Der Begriff Falsche Freunde bezeichnet solche Wörter in zwei Sprachen, die sich phonologisch oder orthographisch ähneln aber in der Bedeutung unterscheiden.

kann. Wenn man zusätzlich zu den Anknüpfungspunkten schon gute Lerntechniken beim Lernen einer Sprache entwickelt hat, kann man diese zum weiteren Lernen benutzen. Weil der Lerner die früheren Kenntnisse sowieso ausnutzt, ist es z. B. laut Lutjeharms (1999, 7) wichtig für den Lerner sich zu überlegen, welche Lernstrategien für ihn kompatibel seien. Auch die Gemeinsamkeiten zwischen verwandten Sprachen können beim Lernen ausgenutzt werden, wobei sie allerdings verwirrend beeinflussen können, denn zumindest kleine Unterschiede gibt es beinahe immer. Auf diese Weise spielt der Transfer eine zweifache Rolle: einerseits werden die sprachlichen Elemente transferiert und andererseits ist er im Lernprozess nützlich.

Obwohl die Informanten sowohl den Transfer der sprachlichen Elemente als auch den Transfer der Lernstrategien benennen, scheinen nur wenige genauer zu wissen, wie man dieses Potenzial effektiv ausnutzen könnte. Im Unterricht wäre es deswegen sinnvoll, den Lernenden bewusst aber mit Sorgfalt die ähnlichen und unterschiedlichen Aspekte des deutschen und des schwedischen Wortschatzes beizubringen: je bewusster dem Lerner die Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen sind, desto leichter ist es, sich effektive Sprachlernstrategien anzueignen (z. B. Enström 2004, 183). Dieses Verfahren würde die rezeptiven und die produktiven Sprachkompetenzen unterstützen, denn die Wortschatzkenntnis ist bei den Beiden sogar das wichtigste Element: Ohne Wörter zu kennen kann man eine Sprache nicht verstehen und auch nicht produzieren.

Die Grammatik wird in vielen Lehrbüchern und oft im Unterricht gesondert behandelt und auch die Schüler halten die Grammatik oft für ein selbstständiges Gebiet der Sprache und des Sprachenlernens. Meistens wird allerdings der Wortschatz betont, wie in den Antworten zu den rezeptiven und produktiven Kompetenzen betrachtet werden konnte, und demzufolge wurde im Fragebogen nach Grammatik einzeln gefragt. In Abbildung 6 wird der prozentuale Anteil der Antworten bei der Grammatik dargestellt.

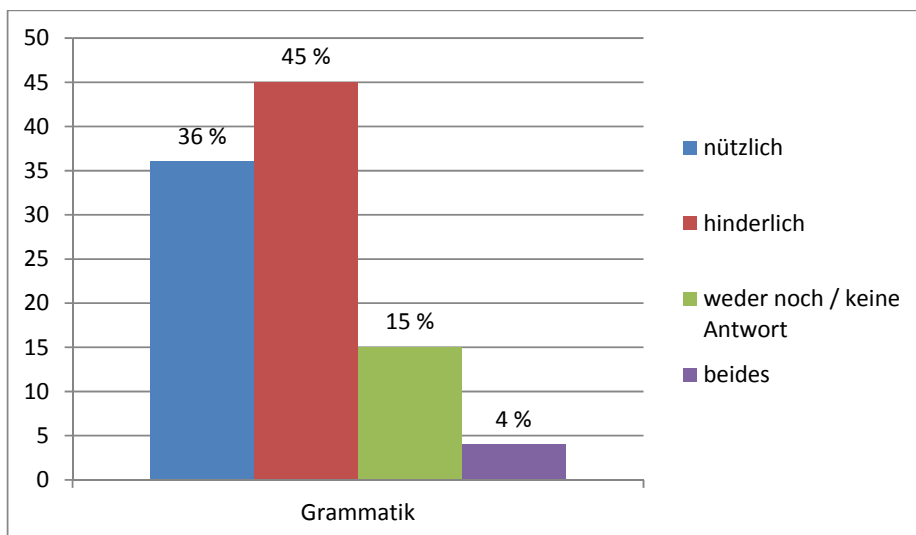


Abbildung 6 Prozentualer Anteil der Antworten bei der Grammatik

In den Antworten wurde das Schwedische meistens (21 Informanten) als hinderlich betrachtet, aber fast genauso viele (17) Informanten sehen Schwedisch beim Lernen der deutschen Grammatik als nützlich. Nur zwei Informanten sind der Meinung, dass Schwedisch sowohl nützlich als auch hinderlich ist und sieben Informanten haben keine Alternative angekreuzt. Viele geben als Erklärung als Stellungnahme zur Nützlichkeit an, dass die ähnliche Grammatik hilfreich ist. Weil im Finnischen z. B. keine Artikel gebraucht werden und weniger Präpositionen vorhanden sind, kann es einem finnischsprachigen Lerner hilfreich sein, dass sowohl das Schwedische als auch das Deutsche Artikel und gleichartige Präpositionen haben. In den Beispielen (31) – (33) wird auf diese Typen der Nützlichkeit des Schwedischen bei der deutschen Grammatik Bezug genommen.

(31)

samantapainen kielioppi (Informant/in 1)
gleichartige Grammatik

(32)

Artikkelien ja erityisesti prepositioiden muistaminen ja ymmärtäminen helpottuu.
(Informant/in 4)
Die Erinnerung und das Verstehen der Artikel und besonders der Präpositionen werden erleichtert.

(33)

sanajärjestys ja artikkelit molemmissa, paljon samankaltaisuuksia, jotka auttavat kieliopissa (Informant/in 42)
die Wortstellung und die Artikel in beiden, viele Gemeinsamkeiten, die bei den Grammatiken helfen

Diejenigen, die das Schwedische als hinderlich beim Lernen der deutschen Grammatik betrachten, sind oft der Meinung wie im Beispiel (34), dass die unterschiedliche Grammatik das Lernen erschwert und dass sie die Sprachen vermischen. In den Beispielen (35) und (36) wird veranschaulicht, wie die Sprachen sich konkret vermischen: Z. B. in der Wortstellung und in der Konjugation haben die Informanten die Sprachen vermischt.

(34)

Ovat erilaisia, joten välillä menee sekaisin. (Informant/in 6)
Sind unterschiedlich, also werden manchmal vermischt.

(35)

välillä saksa kirjoittaessa kirjoittaa ruotsin sanajärjestystä ja toisin päin.
(Informant/in 32)
manchmal beim Schreiben auf Deutsch wird die schwedische Wortstellung geschrieben und umgekehrt.

(36)

ei muista enää taivuttaa saksan verbejä aina oikein, koska ruotsissa ei muutosta persoonien välillä (Informant/in 39)
man erinnert sich nicht immer daran, die deutschen Verben richtig zu flektieren, weil es im Schwedischen keine Veränderung zwischen den Personen gibt

Die Unterschiedlichkeit ist auch der Grund dafür, dass Schwedisch hier weder nützlich noch hinderlich sei. Die sieben Informanten mit dieser Antwort haben also keine Beeinflussung des Schwedischen bemerkt, wenn sie die deutsche Grammatik lernen. Ihre Antworten werden mit dem Beispiel (37) illustriert.

(37)

Ei hyötyä eikä haittaa, koska kielioppi ruotsissa ja saksassa eroaa niin paljon.
(Informant/in 25)
Weder nützlich noch hinderlich, weil sich die Grammatik des Schwedischen und die des Deutschen so sehr unterscheiden.

Zwei Informanten sind der Meinung, dass Schwedisch beim Lernen der deutschen Grammatik sowohl nützlich als auch hinderlich ist. Es wird im Beispiel (38) festgestellt, dass die Grammatiken gemeinsame Aspekte haben, aber dass sie auch ganz unterschiedlich sein können.

(38)

Joissakin asioissa kielioppi on samantapainen ja joissakin aivan erilainen, välillä ruotsi auttaa ja välillä sekoittaa. (Informant/in 12)
An manchen Stellen ist die Grammatik gleichartig und in anderen ganz unterschiedlich, manchmal hilft das Schwedische und manchmal verwirrt es.

Die deutsche Grammatik ist tatsächlich der Grammatik des Schwedischen ähnlich aber auch unterschiedlich. Gemeinsame Aspekte gibt es wegen der Sprachverwandtschaft. Beide Sprachen gehören zum germanischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie und die Gemeinsamkeiten in der Grammatik und im Wortschatz sind z. B. auf die angenommene gemeinsame Ursprache zurückzuführen. Innerhalb des germanischen Zweigs aber gehört Deutsch zum Westgermanischen Zweig (wo auch Englisch zu finden ist) und Schwedisch zum Nordgermanischen Zweig. In den verschiedenen Zweigen und auch innerhalb eines Zweiges haben sich die Sprachen unterschiedlich entwickelt, was eine mögliche Erklärung für die Unterschiede zwischen den Grammatiken sein kann.

Im Allgemeinen halten die Informanten Schwedisch eher für nützlich als für hinderlich beim Deutschlernen. Besonders wird Schwedisch in den Bereichen Lesen, Hörverstehen und Wortschatz als hilfreich betrachtet. Meistens wird der ähnliche Wortschatz als der Grund für die Nützlichkeit aber auch für das Hindernis benannt. Die Untersuchungen zum Transfer haben auch bestätigt, dass Schwierigkeiten beim Lernen der Zielsprache eher von den Gemeinsamkeiten als von den Unterschieden verursacht worden sind (Jarvis & Pavlenko 2008, 11). Auch die Übertragung der Lerntechniken z. B. beim Wortschatzlernen wird benannt. Bezüglich der Lernreihenfolge gibt es in diesen Antworten keinen Unterschied zwischen denjenigen, die zuerst Deutsch gelernt haben und erst danach Schwedisch, und denjenigen, die die umgekehrte Lernreihenfolge haben. In den beiden Gruppen gibt es allerlei Antworten, die hier präsentiert worden sind.

6.2 Gleichzeitigkeit bzw. Nacheinander des Lernens

Mit der Gleichzeitigkeit wird hier gemeint, dass die Sprachen Schwedisch und Deutsch in demselben Teil des Schuljahres gelernt werden, und das Nacheinander bedeutet, dass in einem Teil nur die eine Sprache gelernt wird und das Lernen der anderen in einem anderen Teil stattfindet. Die Informanten wurden gefragt, ob Schwedisch das Deutschlernen beeinflusst, wenn die beiden Sprachen in demselben Teil gelernt werden und, wenn in einem Teil des Schuljahres nur Deutsch gelernt wird. Mit dieser Frage beschäftigt sich der Faktor *language mode*, der behauptet, dass das Vorkommen des Transfers von dem language mode, also von dem Aktivierungszustand der Sprachen des Sprechers abhängig ist (s. Kapitel 3.4). Die folgende Tabelle (Tab. 4) zeigt die Antworten zur Frage der Gleichzeitigkeit.

Beeinflussen die Schwedischkenntnisse das Deutschlernen, wenn die Sprachen...			
	Ja	Nein	keine Antwort
gleichzeitig	44 (94 %)	3 (6 %)	-
nicht gleichzeitig	11 (23 %)	34 (72 %)	2 (4 %)
gelernt werden?			

Tabelle 4 Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen wenn die Sprachen gleichzeitig bzw. nicht gleichzeitig gelernt werden

Die Mehrheit der Informanten gibt als Antwort, dass Schwedisch das Deutschlernen beeinflusst, wenn die beiden Sprachen gleichzeitig gelernt werden. Diese Antwort deutet daraufhin, dass die Annahme der language mode bekräftigt wird: Wenn die beiden Sprachen in demselben Teil des Schuljahres gelernt werden, sind sie beide hoch aktiviert und beeinflussen einander. Die Lernreihenfolge des Deutschen und des Schwedischen korreliert nicht mit den Antworten, sondern die Antworten verteilen sich gleichmäßig zwischen denjenigen, die zuerst Deutsch gelernt haben und erst danach Schwedisch und denjenigen, die eine umgekehrte Lernreihenfolge haben. Das der Faktor *recency* in den Antworten nicht bedeutend herauskommt, kann daraus folgen, dass die beiden Sprachen immer noch gelernt werden und das explizite Lernen der einen oder der anderen Sprache nicht abgeschlossen ist. Vielleicht wird keine von den beiden Sprachen mehr gebraucht als die andere. Dazu spielen beim Faktor *recency* natürlich auch die anderen gelernten Sprachen und deren Lernreihenfolge im Verhältnis zum Deutsch- und Schwedischlernen eine Rolle.

Eine Analyse über die gegebenen Antworten informiert darüber, dass die Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen meistens negativ beurteilt wird, wenn die beiden Sprachen in demselben Teil des Schuljahres gelernt werden (Tab. 5).

Schwedischkenntnisse beeinflussen das Deutschlernen	
positiv	3 (6 %)
negativ	35 (74 %)
positiv und negativ	6 (13 %)
keine Auswirkung	3 (6 %)

Tabelle 5 Der Charakter der Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen in demselben Teil des Schuljahres

Die negativen Aspekte werden in den Beispielen (39) – (42) veranschaulicht. Im Beispiel (39) wird erwähnt, dass es schwierig sei, nach dem Schwedischunterricht in

das Deutsche zu wechseln und im Beispiel (40) wird erzählt, dass wenn man im Klassenzimmer sitzt, weiß man anfangs nicht, welche Sprache gesprochen wird. Auf diese Weise wird bestätigt, dass die language mode wichtig ist, wenn es darum geht sich ähnelnde Sprachen miteinander nicht zu vermischen. Im Beispiel (41) wird auch darauf hingewiesen, dass das Lernen zweier Sprachen viel Zeit und Energie kostet. Die Schwedischkenntnisse werden mit den Deutschkenntnissen vermischt und besonders der Wortschatz wird wieder erwähnt, wie im Beispiel (42).

(39)

menevät sekaisin, ruotsin tunnin jälkeen on hankala vaihtaa saksaan, tässä jaksossa 4 eri kieltä tiistaisin (Informant/in 3: negativ)

werden vermischt, nach dem Schwedischunterricht ist es schwierig, ins Deutsche zu wechseln, jetzt stehen dienstags 4 verschiedene Sprachen im Stundenplan

(40)

Sekoittavat toisiaan ja tunnin alkaessa menee hetki ennen kuin ymmärtää mitä kieltä puhutaan. (Informant/in 30: negativ)

Sie [die Sprachen] vermischen einander und am Anfang der Stunde braucht man eine Weile bevor man versteht welche Sprache gesprochen wird.

(41)

Melko lailla negatiivisesti. Molempiin kieliin ei muiden kurssien ohella aika riitä, ja lopulta en lue kumpaakaan. (Informant/in 17: negativ)

Ziemlich negativ. Die Zeit reicht nicht für beide Sprachen neben den anderen Kursen, und schließlich werde ich keine von den beiden lernen.

(42)

Sekoitan kielet keskenään ja en muista oikeita sanoja, vaan saksantunnilla tulee mieleen ruotsin sanat ja päinvastoin. (Informant/in 40: negativ)

Ich vermische die Sprachen miteinander und kann mich nicht an die richtigen Wörter erinnern, sondern im Deutschunterricht fallen die schwedischen Wörter ein und umgekehrt.

Andererseits halten einige (3 Informanten) die Gleichzeitigkeit für positiv, denn die ähnlichen schwedischen Wörter helfen bei der Erinnerung an die deutschen Wörter (vgl. Gibson, Hufeisen & Libben 2001, 140). Dabei hilft es, dass die Sprachbewusstheit bewusste Vergleiche zwischen den Sprachen ermöglichen kann. Die positiven Meinungen werden im Beispiel (43) dargestellt.

(43)

Ei muuten, paitsi ehkä auttaa muistamaan samankaltaisia sanoja ruotsissa ja saksassa, joita ei muuten muistaisi (Informant/in 20: positiv)

Sonst nichts, außer vielleicht hilft es dabei, sich an die gemeinsamen Wörter des Schwedischen und des Deutschen zu erinnern, an den man sich ansonsten nicht erinnern würde

6 Informanten sind der Meinung, dass die Gleichzeitigkeit des Lernens sowohl positiv als auch negativ ist. Im Beispiel (44) wird im Allgemeinen auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Schwedisch Bezug genommen, die das Deutschlernen beim gleichzeitigen Lernen nützlich oder hinderlich beeinflussen können. Im Beispiel (45) wird erwähnt, dass die gemeinsamen Themen das Lernen erleichtern, dass aber die Möglichkeit besteht, dass z. B. ein Vokabeltest am selben Tag in beiden Sprachen das Lernen erschwert.

(44)

Opii ehkä molempia kieliä paremmin, koska ruotsin tehtäviä tehdessä mieleen saattaa tulla, miten sama asia sanotaan saksaksi. Toisaalta saattaa häiritä, jos kielet menevät keskenään sekaisin. (Informant/in 8: positiv und negativ)

Man lernt vielleicht die beiden Sprachen besser, weil mir einfallen kann, wie das Gleiche auf Deutsch lautet, wenn man die Hausaufgaben für Schwedisch macht. Andererseits kann es stören, wenn sich die Sprachen vermischen.

(45)

Ei paljon mitenkään, silloin helpottaa, jos on samanlaisia aiheita, silloin tuntuu vaikeammalta jos on samana päivänä molemmista sanakoe tai verbikoe (Informant/in 26: positiv und negativ)

Nicht viel, einerseits erleichternd bei gemeinsamen Themen, dann fühlt es schwieriger, wenn wir am gleichen Tag ein Vokabeltest oder Verbttest in beiden Sprachen haben

Wenn Schwedisch und Deutsch aber nicht gleichzeitig, sondern in verschiedenen Teilen des Schuljahres gelernt werden, sind die meisten Informanten (72 %) der Meinung, dass Schwedisch keine Auswirkung auf das Deutschlernen hat (s. Tab. 4); Schwedisch ist also nur schwach aktiviert und hat keine oder geringe Auswirkung auf das Deutschlernen. In den Antworten stellt sich aber heraus, dass Schwedisch zumindest bei einigen Informanten nicht so schwach aktiviert sei. Von den 11 Informanten, die die andere Ansicht vertreten, sagen 4 Informanten, dass die Auswirkung positiv sei und 6 Informanten halten sie für negativ. In den Beispielen (46) und (47) wird erwähnt, dass die Auswirkung positiv sei, weil man sich an die Grammatik leichter erinnert oder weil Schwedisch das Deutschlernen unterstützt.

(46)

kieliä ei sotke, mutta ruotsin kieli tukee opiskelussa. (Informant/in 4: positiv)

Die Sprachen werden nicht vermischt, aber das Schwedische unterstützt das Lernen [des Deutschen].

(47)

Sanoja ei muista yhtähyvin ruotsiksi, joten ei voi hyödyntää niin paljon ruotsia. Saksan kieliopin muistaa paremmin. (Informant/in 12: positiv)

Man kann sich an Wörter auf Schwedisch nicht so gut erinnern, also kann man das Schwedische nicht so viel nutzen. An die deutsche Grammatik erinnert man sich besser.

Negative Aspekte sind z. B., dass schwedische Wörter den Informanten oft einfach einfallen und dass sich die Wörter vermischen. Die Beispiele (48) und (49) stellen diese Meinungen vor.

(48)

Menee joskus sanat sekaisin (Informant/in 16: negativ)
Manchmal werden die Wörter vermischt

(49)

joskus satunnaisesti tulee ruotsin sanoja mieleen (informant/in 21: negativ)
ab und zu fallen schwedische Wörter ein

Diejenigen, die keine Auswirkung bemerkt haben (34 Informanten), sagen z. B., dass sie dann die Schwedischkenntnisse vergessen, wie im Beispiel (50). Schwedisch bleibt so schwach aktiviert, dass eine sehr hohe Aktivierung des Deutschen möglich wird und die Schwedischkenntnisse werden „vergessen“. Im Beispiel (51) wird auch auf die besseren Schwedischkenntnisse hingewiesen, die das Deutschlernen nicht so leicht stören, wenn die Sprachen nicht gleichzeitig gelernt werden. Das Beispiel (52) weist auf die Energie und die Konzentrationsfähigkeit des Lerners hin und es wird betont, dass das Lernen leichter ist, wenn jeweils eine Sprache gelernt wird.

(50)

Jos jaksossa on pelkkä saksan kurssi, ruotsi saattaa unohtua hetkeksi kokonaan. Koko ajattelu ikään kuin siirtyy "saksan taajuudelle". (Informant/in 46: keine Auswirkung)
Wenn im jeweiligen Stundenplan nur der Deutschkurs steht, kann das Schwedische für eine Weile ganz vergessen werden. Das ganze Denken wird sozusagen auf die „deutsche Frequenz“ verschoben.

(51)

saksan opiskelu on helpompaa, koska ruotsia osaa paremmin ja se jää helpommin kielen päälle jos opiskelee yhtä aikaa kieliiä. (Informant/in 26: keine Auswirkung)
das Deutschlernen wird leichter, weil ich Schwedisch besser kann und es bleibt leichter auf der Zunge liegen, wenn die Sprachen gleichzeitig gelernt werden.

(52)

Jaksaa keskittyä paremmin sanastoon ja tehdä läksyjä huolellisemmin, helpompi keskittyä vain yhteen [kieleen] kerrallaan (Informant/in 42: keine Auswirkung)
Man kann sich besser auf den Wortschatz konzentrieren und Hausaufgaben sorgfältiger machen, es ist leichter sich jeweils nur auf eine [Sprache] zu konzentrieren

Im Allgemeinen wurde die Meinung ausgedrückt, dass es besser wäre, wenn Deutsch und Schwedisch nicht in demselben Teil des Schuljahres unterrichtet werden. Trotzdem halten einige die Gleichzeitigkeit des Lernens für erleichternd. Im Lehrplan ist es wahrscheinlich unmöglich, Sprachen immer in verschiedenen Teilen des Schuljahres

anzubieten und auf jeden Fall sind die anderen Sprachkenntnisse des Lernalters auch dann vorhanden, wenn diese Sprachen im Stundenplan nicht stehen. Deshalb ist die Frage eher, wie der Fremdsprachenunterricht aussehen sollte, um die Schüler beim Lernen jeder einzelnen Fremdsprache am besten zu unterstützen. Marton (1976, 167) hat schon in den 1970er Jahren die Tatsache ausgedrückt, dass es besser sei, den Transfer im Unterricht auszunutzen als mit allen Mitteln dagegen zu kämpfen. Sprachlernstrategien und Unterrichtsstrategien könnten so entwickelt werden, dass ein effektives Lernen auch dann ermöglicht wird, wenn verschiedene Sprachen im Kopf des Lernalters gleichzeitig hoch aktiviert sind.

6.3 Sprachvergleich im Unterricht

Die folgende Tabelle (Tab. 6) informiert darüber, ob Deutsch und Schwedisch nach Meinung der Informanten im Unterricht verglichen werden und, ob sie verglichen werden sollten. Auch diese Frage beschäftigt sich mit der *language mode*, denn ein Vergleich mit dem Schwedischen im Deutschunterricht verursacht eine höhere Aktivierung des Schwedischen.

Erfahrungen und Meinungen zum kontrastiven Sprachunterricht: Deutsch und Schwedisch			
	Ja	Nein	keine Antwort
Werden Schwedisch und Deutsch im Unterricht verglichen?	23 (49 %)	23 (49 %)	1 (2 %)
Sollten Schwedisch und Deutsch im Unterricht verglichen werden?	25 (53 %)	21 (45 %)	1 (2 %)

Tabelle 6 Der Sprachvergleich mit dem Schwedischen im Deutschunterricht

Die Frage, ob Deutsch im Unterricht von der Lehrkraft oder in den Unterrichtsmaterialien mit dem Schwedischen verglichen wird und, ob der Vergleich stattfinden sollte, wurde sehr einheitlich beantwortet. Ein Informant gab keine Antwort zu diesen Fragen. Die Hälfte der Informanten sagt, dass die Sprachen miteinander verglichen werden und die andere Hälfte hat keinen Vergleich bemerkt. Bemerkenswert ist, dass Schüler aus der gleichen Schule unterschiedlich antworten. Deutschlehrkräfte gibt es meistens nur eine in einer Schule und in den an dieser Untersuchung beteiligten Schulen haben die Lehrkräfte den Fragebogen nur in ihren Unterrichtsgruppen ausgeteilt. Demzufolge lassen sich die unterschiedlichen Antworten daraus erklären, dass die Schüler sich unterschiedlich konzentrieren oder unterschiedliche Meinungen zum Vergleich haben. Diejenigen, die den Vergleich bemerkt haben, benennen in den

Beispielen (53) – (56) z. B., dass die Lehrkraft erwähnt, dass es Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt, oder dass sie den Ratschlag gibt, die andere Sprache als Hilfsmittel zu nutzen. Auch der Vergleich in Aufgaben ist bemerkt worden, aber es wird nicht bestätigt, ob diese Aufgaben im Kursbuch stehen oder ob die Lehrkraft die Aufgaben geplant hat.

(53)

Opettaja neuvo usein käyttämään toista kieltä apuna (Informant/in 18)
Die Lehrkraft rät oft die andere Sprache als Hilfe zu gebrauchen

(54)

Vertaillaan sanojen ym samankaltaisuuksia, joka (saattaa) auttaa muistamaan
(Informant/in 19)
Die Gemeinsamkeiten der Wörter usw. werden verglichen, was (möglicherweise) die Erinnerung erleichtert

(55)

Opettajat saattavat mainita yhtäläisyyksistä, jotka helpottavat asioiden muistamista. (Informant/in 42)
Die Lehrkräfte können auf Gemeinsamkeiten verweisen, die die Erinnerung erleichtern.

(56)

Useissa kielioppitehtävissä käsketään esim. vertaamaan ruotsiin ja sanastotehtävissä sanojen merkityksen päättelyssä käytetään apuna muita kieliä.
(Informant/in 46)
In vielen Grammatikaufgaben wird die Anweisung gegeben, z. B. mit dem Schwedischen zu vergleichen, und in Wortschatzaufgaben werden andere Sprachen ausgenutzt, um die Bedeutung abzuleiten.

Den Antworten gemäß benutzen die Lehrkräfte den Sprachvergleich im Unterricht einigermaßen, aber die Informanten scheinen den Vergleich nicht ausnutzen zu können. Es wird meistens nur die Rolle der Lehrkraft oder der Aufgabe bezüglich des Vergleichs erwähnt. Wenn jemand beispielsweise sagt, dass die Lehrkräfte die Erinnerung erleichternde Gemeinsamkeiten benennen, bleibt es unklar, ob dieses Benennen die Erinnerung tatsächlich erleichtert. Auch die Art und Weise, wie man andere Sprachen als Hilfsmittel gebrauchen soll, wird nicht erläutert. Vielleicht weiß der Informant das auch nicht und vielleicht kann die Lehrkraft keine genügenden Hinweise geben. Um effektiv kontrastierend oder komparatistisch zu unterrichten wäre eine vertiefende Ausbildung notwendig. Also sollten zuerst die Sprachlehrkräfte Unterricht in Sprachvergleich bekommen und ihre eigene Sprachbewusstheit und Bewusstheit über Sprachlernstrategien erweitern, bevor sie die Schüler auf eine effektive Weise kontrastiv unterrichten können (vgl. Jessner 2006, 130). Dabei können kontrastive

Sprachvergleiche hilfreich sein und sozusagen einen zweiten kontrastiven Versuch bilden, um die Schwierigkeiten beim Sprachenlernen lösen zu können (wenn die kontrastive Analyse ein erster Versuch gewesen wäre; vgl. Kaivapalu 2005, 24 und Kapitel 2.1). Es ist eine Fülle von kontrastiven Sprachvergleichen schon vorhanden, die als Hilfe bei der Planung des Sprachunterrichts verwendet werden können²³. Fries (1957, 36) war der Meinung, dass die wissenschaftlichen Vergleiche erst dann nützlich sind, wenn sie auf den Unterricht übertragen werden. Doch nicht die kontrastiven Vergleiche alleine können die Probleme beim Sprachenlernen lösen, aber sie können das Planen des Unterrichtsverfahrens unterstützen (vgl. Spolsky 1979, 253).

Die knappe Mehrheit der Informanten (53 %) ist der Meinung, dass Deutsch mit dem Schwedischen verglichen werden soll. Dieses Ergebnis kommt überraschend, denn traditionell werden Sprachen im Unterricht getrennt gehalten und die Schüler haben sich an dieses Verfahren gewöhnt. Bei dieser Frage sind es besonders diejenigen, die Schwedisch vor dem Deutschen gelernt haben, die den Vergleich positiv finden. 60 % der Informanten mit der Lernreihenfolge L3 Schwedisch – L4 Deutsch wollen, dass der Vergleich stattfindet, wobei 48 % der Informanten mit der umgekehrten Lernreihenfolge diese Meinung vertreten. Der Grund für die positivere Haltung derjenigen, die Schwedisch schon vor dem Deutschen gelernt haben, lässt sich in den Antworten nicht analysieren.

Die positiven Meinungen werden in den Beispielen (57) – (62) veranschaulicht. Die Informanten begründen ihre positive Haltung zum Vergleich im Unterricht in den Beispielen (57) und (58) damit, dass man auf diese Weise die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen besser voneinander trennen kann und dass das Lernen leichter wird.

(57)

Oppisi erottamaan yhtäläisyydet (Informant/in 10)

Man würde die Gemeinsamkeiten zu unterscheiden lernen

(58)

Oppiminen paljon helpompaa (Informant/in 35)

Das Lernen würde viel leichter werden

²³ Z. B. hat Henrik Nikula an der Universität Turku eine Bibliographie zu kontrastiven und übersetzungswissenschaftlichen Untersuchungen beim Sprachpaar Deutsch - Schwedisch zusammengestellt. Im Internet unter:
http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/saksa/henkilokunta/henrikin_bibliografia.html

Im Beispiel (59) wird erläutert, dass die Gemeinsamkeiten der Sprachen das Lernen erleichtern können, wenn sie als Gedächtnishilfe gebraucht werden.

(59)

Yhtäläisyyksistä olisi hyvä kertoa. Niiden avulla voi luoda muistisääntöjä jonkun asian oppimiseen. (Informant/in 46)

Es wäre gut, über die Gemeinsamkeiten zu berichten. Mit denen können Erinnerungsregeln für das Lernen geschaffen werden.

Die Beispiele (60) und (61) haben den Wunsch, dass für die Unterschiede Aufmerksamkeit gezeigt werden soll, damit die Verwirrungen beseitigt werden und dass das Schwedische besser ausgenutzt werden kann.

(60)

Huomauttamalla varsinkin eroista, sillä ruotsia käyttää niin paljon apuna ja voi siten tehdä asiat esim. ruotsin kieliopin mukaan (Informant/in 12)

Dadurch, dass besonders auf die Unterschiede hingewiesen wird, denn man gebraucht das Schwedische oft als Hilfe und kann dann alles z. B. nach der schwedischen Grammatik machen.

(61)

Sekaannuksia voi ennaltaehkäistä tuomalla esiin vaikuttavimmat erot (Informant/in 47)

Die Verwirrung kann verhindert werden, indem die bedeutendsten Unterschiede dargestellt werden

Jemand wünscht sich in Beispiel (62), dass unterrichtet werden soll, wie man einen Nutzen daraus ziehen kann, dass man beide Sprachen lernt.

(62)

Voisi kertoa miten hyötyä siitä, että lukee molempia (Informant/in 44)

Es könnte unterrichtet werden, wie es [dem Lernenden] nutzen kann, dass man die beiden lernt

Die Informanten zeigen in den Beispielen (57) – (62), dass ihre Sprachbewusstheit, das explizite Wissen über eine Sprache (Jarvis & Pavlenko 2008, 194), als Hilfsmittel gebraucht werden kann. Sie brauchen aber auch noch Hilfe von den Lehrkräften, um ihre Sprachbewusstheit zu entwickeln und um Wege zum effektiveren Sprachenlernen mithilfe des Vergleichs zu finden.

Weil der Lerner sowieso seine vorhandenen Kenntnisse beim Lernen benutzt (z. B. Jarvis & Pavlenko 2008, 9), wäre es sinnvoll dem Sprachlerner im Unterricht effektive kontrastive Lernstrategien beizubringen. 21 Informanten (45 %) sind aber der entgegengesetzten Meinung und wollen nicht, dass Deutsch mit dem Schwedischen im Unterricht verglichen wird. Diese Informanten, wie in den Beispielen (63) und (64),

sind damit zufrieden, dass die beiden Sprachen separat und von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden, wie es auch traditionell der Fall ist.

(63)

Ne ovat erillisiä kieliä, joita eri opettajat opettavat. Yhtäläisyyksiä ja eroja ei mielestäni tarvitse edes miettiä paljon. (Informant/in 7)

Es sind verschiedene Sprachen, die von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden. Meiner Meinung nach braucht man über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht so viel nachdenken.

(64)

Saksaa opiskellaan saksan tunnilla ja ruotsia ruotsin (Informant/in 9)

Deutsch wird in der Deutschstunde und Schwedisch in der Schwedischstunde gelernt

Das Beispiel (65) zeigt die Meinung der Nutzlosigkeit des Vergleichs und im Beispiel (66) wird die Angst geäußert, dass die Sprachen nur noch schlimmer vermischt werden würden.

(65)

Ei se auttaisi mitään (Informant/in 24)

Es würde nichts bringen

(66)

Silloin menisi ainakin sekaisin. (Informant/in 28)

Dann würde ich bestimmt verwirrt werden.

Die Meinungen der Informanten teilen sich beinahe in zwei gleiche Hälften. Einige wollen das traditionelle Unterrichtsverfahren bewahren, wobei andere sich offen zu einem anderen Verfahren verhalten. Die zusammengefasste Antwort ist zum kontrastiven Sprachunterricht beim Sprachpaar Deutsch – Schwedisch ermutigend aber eine gründliche Planung wäre benötigt.

Im Fragebogen wurde auch die Frage gestellt, ob Deutsch mit anderen Sprachen außer dem Schwedischen verglichen wird und ob dies hilfreich ist. Die folgende Tabelle (Tab. 7) zeigt, dass etwa die Hälfte der Informanten (51 %) Erfahrungen mit solchen Vergleichen hat und dass etwa die Hälfte von ihnen (46 %) den Vergleich für hilfreich hält. Diese Antworten sind den Antworten bezüglich des Vergleichs zum Schwedischen ziemlich ähnlich. Meistens wird Deutsch mit dem Englischen verglichen, jemand erwähnt auch Französisch. Der Vergleich mit dem Englischen ist ziemlich natürlich, denn wahrscheinlich lernen alle Englisch, und Deutsch hat viele englische Lehnwörter und auch andere mit dem Englischen ähnlichen Elemente wegen der Sprachverwandtschaft (s. Kapitel 3.6).

Erfahrungen und Meinungen zum kontrastiven Sprachunterricht: Deutsch und andere Sprachen außer dem Schwedischen			
	Ja	Nein	keine Antwort
Wird Deutsch mit anderen Sprachen verglichen?	24 (51 %)	22 (47 %)	1 (2 %)
Ist der Vergleich hilfreich?	11 (46 %)	13 (54 %)	-

Tabelle 7 Andere Sprachvergleiche im Deutschunterricht

Die Frage zum Verhalten dem Vergleich gegenüber wurde hier anders formuliert als bei der Frage, der den Vergleich mit dem Schwedischen betrifft. Deswegen betrifft die Frage nach der Nützlichkeit hier nur diejenigen, die einen Vergleich mit anderen Sprachen außer dem Schwedischen im Deutschunterricht bemerkt haben und nicht alle Informanten. Diejenigen, die den Vergleich als hilfreich finden, sind z. B. der Meinung wie im Beispiel (67), dass einige Wörter mithilfe des Englischen leichter im Gedächtnis zu behalten sind. Zusammengefasst sind die Gründe ziemlich ähnlich mit den Gründen, die schon im Zusammenhang mit dem Vergleich mit dem Schwedischen erwähnt wurden. In den Beispielen (68) und (69) sind einige solcher Kommentare zur Nützlichkeit des Vergleichs zu anderen Sprachen eingefügt worden.

(67)

saattaa muistaa jonkin sanan englannin kielestä (Informant/in 3)
man kann sich an irgendein englisches Wort erinnern

(68)

Samalla tavalla kuin ruotsistakin, jonkinlainen vertailu saattaa selventää esim. kielioppiasioita. (Informant/in 22)
Auf die gleiche Weise wie das Schwedische, eine Art Vergleich kann z. B. die Grammatik verdeutlichen.

(69)

Sanoja voi olla helpompi rakentaa (Informant/in 47)
Wörter können leichter zu bilden sein

Hier bekommt das kontrastive Unterrichtsverfahren nicht genau so viel Zustimmung (46 %) wie beim Sprachpaar Deutsch – Schwedisch (53 %). Der Unterschied ist aber nicht groß und im Allgemeinen verhalten sich die Informanten ebenso positiv wie negativ dem Vergleich gegenüber.

6.4 Weitere Anmerkungen der Informanten

Im Fragebogen wurde den Informanten die Möglichkeit gegeben noch zusätzliche Anmerkungen zum Thema zu äußern. 14 von den 47 Informanten haben die Gelegenheit genutzt. In den Beispielen (70) und (71) wird der Wunsch geäußert, dass Deutsch und Schwedisch lieber nicht in demselben Teil des Schuljahres gelernt werden sollte. In diesen Beispielen wird nicht die Möglichkeit beachtet, dass der Sprachvergleich statt der zeitlichen Auseinandertrennung der Sprachen als Hilfsmittel beim Lernen funktionieren könnte.

(70)

Saksa ja ruotsi kyllä tukevat toisiaan, mutta itselleni molempien kielten opiskelu yhtä aikaa ei näytä sopivan... Tämä kuitenkin vaihtelee ja riippuu ihan ihmisestä itsestään. (Informant/in 17)

Das Deutsche und das Schwedische stützen schon einander, aber für mich ist das Lernen beider Sprachen gleichzeitig nicht angemessen... Es schwankt aber und hängt von der Person selbst ab.

(71)

Saksa ja ruotsi sekoittuvat toistensa kanssa todella helposti, joten olisi hyvä luoda mahdollisuus sille, että aineita ei opiskelisi samassa jaksossa. (Informant/in 34)

Schwedisch und Deutsch werden miteinander sehr leicht vermischt, weswegen es gut wäre, dass die Möglichkeit geschaffen werden würde, dass die Fächer nicht gleichzeitig gelernt würden.

Im Beispiel (72) wird darauf hingewiesen, dass im Laufe des Lernprozesses das Trennen der Sprachen leichter wird.

(72)

Peruskoulussa ruotsi ja saksa sekoittuivat enemmän, mutta nykyään mielestäni saksan kielioppi on niin paljon haastavampaa, kuin ruotsin, etteivät enää mene sekaisin kuin harvat samanoloiset sanat. (Informant/in 25)

In der Gesamtschule wurden Deutsch und Schwedisch mehr miteinander vermischt, aber heute ist die deutsche Grammatik meiner Meinung nach viel herausfordernder als die schwedische, und nur wenige gleichartige Wörter werden vermischt.

Beispiel (73) ist gegensätzlich, denn der Informant bzw. die Informantin ist der Meinung, dass die Sprachen einander gegenseitig stützen, dass aber Schwedisch beim Deutschlernen trotzdem nicht nützlich sondern eher hinderlich ist.

(73)

Mielestäni saksan opiskelu tekee ruotsista naurettavan helppoa. Kielet tukevat toisiaan, mutta ei ruotsista ole saksassa mitään hyötyä päinvastoin. (Informant/in 33)

Meiner Meinung nach wird das Schwedische durch das Deutschlernen lächerlich leicht. Die Sprachen stützen einander, aber das Schwedische ist beim Deutschen nicht nützlich, im Gegenteil.

Es gibt auch einige, die Stellung zu dem kontrastiven Sprachunterricht nehmen und sich eine Erleichterung zum Trennen der beiden Sprachen wünschen. In den Beispielen (74) und (75) kann beobachtet werden, dass diese Informanten trotz des Wunsches eigentlich nicht glauben, dass die Schwedischkenntnisse tatsächlich das Deutschlernen (oder umgekehrt) unterstützen würden, oder dass dieser Aspekt im Unterricht wahrgenommen werden würde.

(74)

En näe ruotsin ja saksan välillä niin suurta yhtäläisyyttä, että kumpikaan voisi auttaa toisen kielen opiskelussa todella. Mutta jos sellainen ”yhteys” on olemassa, olisi hyvä jos sitä hyödynnettäisiin opetuksessa. (Informant/in 7)

Ich sehe keine so große Gemeinsamkeit zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen, dass die eine beim Lernen der anderen wirklich helfen könnte. Aber wenn es so eine „Verbindung“ gibt, wäre es gut, sie im Unterricht auszunutzen.

(75)

keino erottaa ruotsin kieli saksan kielestä olisi hyvä (Informant/in 31)

ein Mittel dazu, dass das Schwedische von dem Deutschen unterschieden werden könnte, wäre gut

Im Beispiel (76) wird allerdings bestätigt, dass auf die Gemeinsamkeiten mehr Rücksicht genommen werden sollte, damit z. B. grammatische Einzelheiten besser im Gedächtnis bleiben können.

(76)

Mielestäni yhtäläisyyksiin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota, koska silloin tällöin itselle tulevat oivallukset jäävät muistiin hyvin, kun tajuaa samankaltaisuudet. Usein nämä jäävät kieliopin osalta itseltä huomaamatta, ja asioita on vaikeampi ymmärtää, varsinkin silloin kun se on selitetty toisessa kielessä ihan eri tavalla. (Informant/in 42)

Meiner Meinung nach sollte mehr Aufmerksamkeit für die Gemeinsamkeiten gezeigt werden, weil die gelegentlichen Einfälle gut im Gedächtnis gespeichert werden können, wenn man die Gemeinsamkeiten einsieht. Oft werden sie hinsichtlich der Grammatik übersehen, und sie sind schwieriger zu verstehen, vor allem, wenn sie in der anderen Sprache ganz unterschiedlich erklärt worden sind.

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Teil der vorliegenden Pro Gradu –Arbeit sind die mittels einer Umfrage herausgefundenen Erfahrungen und Vorstellungen der Informanten über die Auswirkungen des Schwedischen beim Lernen des Deutschen vorgestellt und analysiert worden. Es stellt sich heraus, dass viele Informanten die beiden Sprachen Deutsch und Schwedisch tatsächlich bewusst miteinander vergleichen, denn in den Antworten sind oft die nützlichen oder hinderlichen Faktoren benannt worden. Wahrscheinlich vergleicht jeder die Sprachen miteinander von denen er Kenntnisse hat, obwohl der Vergleich nicht bewusst ist.

Die Informanten dieser Untersuchung bilden eine kleine aber ziemlich homogene Gruppe. Der Anteil der männlichen und weiblichen Informanten ist ungefähr gleich. Alle sind finnische Muttersprachler und haben Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt. Eine Informantin hat jedoch vermutlich gute Deutschkenntnisse vor dem Schulbeginn erworben. Nach dem Beginn des Englischlernens haben die meisten Informanten entweder Deutsch oder Schwedisch angefangen zu lernen und danach die andere Sprache. Dann haben einige noch eine Sprache gelernt. Die Lernreihenfolge des Deutschen und des Schwedischen hat keine bemerkenswerte Auswirkung auf die Antworten und auch die Antworten der Informantin, die Deutsch schon als Kind erworben hat, unterscheiden sich nicht von den anderen. In diesem Fall ist also der Faktor *recency* nicht besonders relevant. Wenn die Informanten einen Text auf Schwedisch oder auf Deutsch geschrieben hätten und daraus eine Fehleranalyse gemacht worden wäre, könnte *recency* eine Bedeutung bekommen.

Außer *recency* sind auch andere Faktoren des Sprachlernalers, des Lernprozesses und der Sprache, die den Transfer beeinflussen können, in den Antworten der Informanten zu den Teilgebieten der Sprachkenntnisse zu betrachten. Die *language mode* hat Auswirkung auf die Kontrolle des zwischensprachlichen Einflusses. Sie wird besonders in den Antworten auf die produktiven und rezeptiven Kompetenzen deutlich sichtbar. Beim Lesen und Hören kann die *language mode* in dem monolingualen Ende stehen. Nur die in der Frage stehende Sprache wird aktiviert und die anderen Sprachen bleiben schwach aktiviert. Beim Sprechen und Schreiben dagegen werden mehrere Sprachen leichter gleichzeitig aktiviert und können Interferenzen verursachen. Andererseits kann man das Vorkommen der Interferenz bewusst kontrollieren, auch wenn mehrere Sprachen aktiviert sind. Dabei hilft die *Sprachbewusstheit*, die durch das Lernen

mehrerer Sprachen und durch den Erwerb besserer kognitiver Strategien beim Älterwerden entwickelt wird, und die eine bewusste Betrachtung der Sprache, des Sprachenlernens und des zwischensprachlichen Einflusses ermöglicht.

Auch die *zweisprachliche Ähnlichkeit* und die *Psychotypologie* sind in den Antworten erkennbar. Die Informanten sind sich der Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen bewusst und haben auch eigene Meinungen dazu. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen werden oft entweder als sehr nützlich oder als sehr hinderlich anstatt beide in den verschiedenen Teilgebieten der Sprachkompetenz betrachtet, wie schon erwähnt wurde. Dabei wird deutlich, dass eine hoch entwickelte *Kompetenz* in den Sprachen die Interferenzen nicht verhindern kann, dass aber jetzt die positiven Transfererscheinungen bemerkt werden und die Ähnlichkeiten besser ausgenutzt werden können (vgl. z. B. Odlin 1989, 133; Jarvis & Pavlenko 2008, 202-203). Dabei würden die Informanten jedoch Hilfe von den Lehrkräften brauchen, denn effektive, kontrastive Sprachlernstrategien werden meistens nicht unterrichtet.

In den Antworten zu den Teilgebieten der Sprachkenntnisse wird besonders der Wortschatz betont. Der Wortschatz ist vielleicht sogar die wichtigste Komponente der Sprachkenntnisse, denn ohne Wörter kann man in einer Sprache nichts produzieren und auch nichts verstehen. In den Antworten stellt sich häufig heraus, dass die Wörter der beiden Sprachen vermischt werden aber auch die Erinnerung erleichtern können. Die erleichternde Auswirkung ist ähnlich, wie auch in der Interviewuntersuchung von Kallenbach (1998) ausgedrückt worden ist. Die behindernde Auswirkung wird besonders bei den produktiven Sprachkompetenzen Sprechen und Schreiben benannt, wobei bei den rezeptiven Kompetenzen Lesen und Hören eher die nützlichen Effekte betont werden. Diese Bemerkungen entsprechen der Annahme der Forscher, dass auf die anderen gelernten Sprachen je nach Situation unterschiedlich Rücksicht genommen werden sollte; bei der Rezeption sollten die Sprachen ausgenutzt werden und bei der Produktion sollte man ihnen eher ausweichen (Hufeisen 2004, 20; Ringbom 1990, 216; Gibson & Hufeisen 2003, 87). Wenn es um den Wortschatz und um die Grammatik einzeln geht, teilen sich die Antworten zwischen den nützlichen und den hinderlichen Faktoren gleichmäßig auf. Insgesamt wird Schwedisch beim Deutschlernen eher als nützlich betrachtet und dabei wird auch klar, dass Transfer tatsächlich eine unvermeidliche Eigenschaft des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs ist (vgl.

Jarvis & Pavlenko 2008, 3). Sonst hätten die Informanten keine behindernden und helfenden Auswirkungen benannt.

Die Gleichzeitigkeit des Lernens, dass die beiden Sprachen in demselben Teil des Schuljahres unterrichtet werden, wird in den Antworten meistens negativ beurteilt. Viele sind der Meinung, dass die Schwedischkenntnisse eine hinderliche Auswirkung auf das Deutschlernen haben, wenn die beiden Sprachen in demselben Teil des Schuljahres gelernt werden. Nur einige sagen, dass die Sprachen einander gegenseitig stützen. Wenn die Sprachen aber in verschiedenen Teilen des Schuljahres gelernt werden, haben viele den Eindruck, dass die Schwedischkenntnisse sich auf das Deutschlernen nicht auswirken. Auch diese Meinungen sind Beweise für den Faktor *language mode*, dass nämlich gleichzeitig aktivierte Sprachen einander leichter beeinflussen als ob nur eine Sprache hoch aktiviert wäre und die anderen in einer Phase der schwachen Aktivierung standen. Besonders Sprachen, die ähnliche Lexeme und Strukturen besitzen, sind schwer voneinander zu trennen, wenn beide aktiviert sind.

Zum kontrastiven Sprachunterricht haben einige Informanten eine sehr starke Meinung und wollen, dass alle Sprachen einzeln unterrichtet werden. Sie befürchten, dass sie z. B. Deutsch und Schwedisch nur schlimmer vermischen würden, wenn die Sprachen verglichen würden. Andere dagegen halten sich offen für ein kontrastives Unterrichtsverfahren. Viele von ihnen sagen, dass der Vergleich im Unterricht stattfinden sollte, wenn der Vergleich das Lernen nützt und wenn man dann besser die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen unterscheiden und verstehen kann. Ungefähr die Hälfte der Informanten hat den Vergleich im Unterricht in irgendeiner Form erlebt, aber sie scheinen nicht zu wissen, wie der Vergleich eigentlich vorgehen sollte. Sie erzählen z. B., dass die Lehrkraft ihnen zu Vergleichen rät, aber es wird kein konkretes Beispiel gegeben, was eigentlich gemacht werden soll. Etwas mehr als die Hälfte sind der Meinung, dass Deutsch und Schwedisch im Unterricht auch verglichen werden sollte. Hier wird die Sprachbewusstheit mit den negativen Seiten der gleichzeitigen Aktivierung zweier (oder mehrerer) Sprachen konfrontiert: Einerseits wollen die Informanten, dass aus den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden dieser Sprachen Nutzen gezogen würde, andererseits halten sie die Vermischung für zu stark und wollen eher die Sprachen möglichst getrennt halten.

7 Schlussbetrachtung

Die Auswirkung der Schwedischkenntnisse auf das Lernen, die Kenntnisse und die Benutzung des Deutschen (und auch umgekehrt), also der *zweisprachliche Einfluss* bzw. der *Transfer*, hat bestimmt immer die finnischsprachigen Lerner und Lehrkräfte geärgert und amüsiert. Die zwei Sprachen haben viele Gemeinsamkeiten wegen der Sprachverwandtschaft und besonders wegen der Sprachkontakte in der Hansezeit. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen dazu, dass die beiden Sprachen Deutsch und Schwedisch im Sprachgebrauch leicht vermischt werden, aber auch dazu, dass das Lernen der einen Sprache erleichtert werden kann, wenn man schon Kenntnisse in der anderen hat. Eine Tatsache ist, dass die Sprachen im Kopf des Lerners oder des Sprachbenutzers nicht getrennt gehalten werden können (z. B. Neuner et al. 2009, 11; Marton 1976, 172). Es stellt sich die Frage, wie man Sprachen am besten unterrichten und lernen kann, so dass die schon gelernten Sprachen dabei als Hilfsmittel und nicht als Hindernisse funktionieren.

Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt im angeführten Aspekt des Sprachenlernens und des Sprachunterrichts. Dabei wurde als Ziel gesetzt die Vorstellungen, Erfahrungen und Meinungen der finnischsprachigen Schüler in der gymnasialen Oberstufe zu Auswirkungen des Schwedischen auf das Deutschlernen und zum Sprachvergleich im Unterricht herauszufinden, denn die Schülersicht ist nicht besonders weit untersucht worden. Dazu wurden auch einige Faktoren betrachtet, die das Vorkommen des zweisprachlichen Einflusses beeinflussen und sich demzufolge in den Antworten der Informanten herausstellen können. Von den Faktoren sind die *Kompetenz des Lerners* (s. Kapitel 3.1) und sein *Alter* (s. Kapitel 3.3) schon in den Hintergrundinformationen der Informanten betrachtet worden: Die Informanten sind alle Schüler in der gymnasialen Oberstufe, die als Deutsch- und Schwedischlerner keine Anfänger mehr sind und deren Alter auf ein hohes Kognitionsniveau verweist. Beide Aspekte deuten darauf hin, dass die Informanten genau über das in der Frage stehende Phänomen nachdenken können und eigene Erfahrungen damit haben. Jüngere Sprachlerner hätten die Auswirkung einer Sprache auf eine andere möglicherweise nicht bemerkt bzw. könnten davon nicht erzählen (vgl. Cenoz 2001, 10; De Angelis & Selinker 2001, 56). Diese Perspektive beschäftigt sich auch mit einem dritten Faktor, der als *Sprachbewusstheit* (s. Kapitel 3.2 und Kapitel 4.2) benannt wird. Damit wird das explizite Wissen über eine Sprache bezeichnet (Jarvis & Pavlenko 2008, 194), indem

man z. B. bewusst nach den Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen suchen kann, um das Lernen zu erleichtern und effektiver zu machen. Die älteren Lerner haben ihre Sprachbewusstheit schon entwickeln können und auch das Lernen weiterer Sprachen hat ihre Sprachbewusstheit erweitert.

Als Informanten beteiligten sich an dieser Untersuchung 47 Schüler aus drei verschiedenen Schulen in verschiedenen Städten Finnlands. Zwei Schulen liegen im zweisprachigen Gebiet Finnlands und eine in der hauptsächlich finnischsprachigen Umgebung. Die Rolle des Schwedischen im Alltag der Schüler in den zwei Schulen ist aber in den Antworten der Informanten nicht bedeutend herausgekommen: Kein Informant hat sich in seinen Antworten bemerkenswert von den anderen unterschieden. Von den 47 Informanten waren 26 weiblich und 21 männlich und alle waren zur Zeit der Untersuchung 17-18 Jahre alt. Mittels einer qualitativ analysierten schriftlichen Umfrage wurde klar, dass die Informanten unterschiedliche Meinungen zu den Fragen haben. Obwohl das Schwedische hauptsächlich als nützlich beim Deutschlernen beurteilt wurde, sind nicht alle Informanten bereit für ein kontrastives Unterrichtsverfahren: Etwa die Hälfte der Informanten ist der Meinung, dass die Sprachen stark getrennt unterrichtet werden sollten, wie der Fall in der Wirklichkeit traditionell auch üblich ist.

Im Fragebogen (s. Anhang 1) wurde gefragt, ob die Informanten Schwedisch beim Deutschlernen für nützlich bzw. für hinderlich halten. Die Frage wurde nach den Teilkompetenzen Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz und Grammatik differenziert. Zusammengefasst wurde festgestellt, dass die Schwedischkenntnisse besonders bei den rezeptiven Kompetenzen Lesen und Hören als nützlich betrachtet werden und bei den produktiven Kompetenzen Schreiben und Sprechen eher als hinderlich. Diese Meinungen entsprechen den Vermutungen und Beobachtungen der Forscher, dass der Sprachvergleich besonders bei der Rezeption positiv auszunutzen ist (z. B. Hufeisen 2004, 20; Ringbom 1990, 216; Gibson & Hufeisen 2003, 87; s. Kapitel 4.1 und 4.3). Oft erwähnen die Informanten die Ähnlichkeit bzw. die Unähnlichkeit der Elemente zwischen den Sprachen als Grund für die nützlichen und hinderlichen Effekte. Es wird deutlich, dass der zwischensprachliche Einfluss sowohl die Rezeption als auch die Produktion beeinflusst, nur unterschiedlich, und dass Auswirkungen anderer Sprachen auf das Lernen einer Sprache nicht zu vermeiden sind, obwohl sie nicht immer deutlich werden. In den Antworten lässt sich auch analysieren, dass öfter die Gemeinsamkeiten als Unterschiede besonders im Bereich der Lexeme zu

Lernschwierigkeiten führen, was sich auch in vielen Untersuchungen herausgestellt hat (Jarvis & Pavlenko 2008, 11; s. Kapitel 2.4). Dazu wird noch der Aspekt bestätigt, dass Transfer nicht nur in der Anfängerphase des Sprachenlernens vorkommt, sondern auch kompetente Sprachlerner den zwischensprachlichen Einfluss in ihrer Produktion zeigen (Jarvis & Pavlenko 2008, 11-12; Cenoz 2001, 16; s. die Kapitel 2.4 und 3.1). Sie können ihn aber aufgrund der Sprachbewusstheit auch besser ausnutzen, besonders in der Rezeption.

Unter den Informanten gab es sowohl Schüler, die zuerst Deutsch gelernt haben und erst dann mit dem Schwedischen angefangen haben, als auch Schüler, die die umgekehrte Lernreihenfolge haben. Die Lernreihenfolge wurde in der Untersuchung nicht als Variable gesetzt, aber sie wurde bei den Antworten der Informanten betrachtet um mögliche Unterschiede zwischen den beiden Lernreihenfolgen nicht unberücksichtigt zu lassen. Bezüglich der Lernreihenfolge der Sprachen (s. Kapitel 3.5 zur *recency*) kann festgestellt werden, dass die Sprachen trotz der chronologischen Lernreihenfolge einander beeinflussen. In den Antworten der Informanten gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, sondern nur zwischen einzelnen Individuen. Möglicherweise gäbe es einen Unterschied, wenn eine von den beiden Sprachen neu für den Informanten wäre. Auf jeden Fall ist in Untersuchungen zum Transfer herausgefunden worden, dass außer dem muttersprachlichen Einfluss auf die Fremdsprachen alle gelernten Sprachen einander beeinflussen: z. B. wirkt sich eine L2 auf eine L3 (*lateral transfer*) und auch eine L3 auf eine L2 (*reverse transfer*) aus (Jarvis & Pavlenko 2008, 12; s. Kapitel 2.4).

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem deutschen und dem schwedischen Wortschatz kamen in den Antworten häufig vor, aber z. B. der Grammatik wurde nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt. Der Wortschatz ist natürlich ein wesentlicher Bestandteil der Sprachkenntnisse, denn ohne Wörter kann man sprachlich nichts produzieren. Trotzdem gibt es auch im Bereich der Grammatik Elemente, die verglichen werden könnten, um das Lernen effektiver zu machen. Für die Ähnlichkeit des Wortschatzes und der Grammatik zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen spielen die engen Kontakte zwischen den beiden Sprachen im Mittelalter sowie die Sprachverwandtschaft eine bedeutende Rolle. Hier werden die Faktoren *Psychotypologie* und *zwischensprachliche Ähnlichkeit* (s. Kapitel 3.6) wichtig: Die Auffassung des Lernalters von der Verwandtschaft bzw. von den Gemeinsamkeiten der Sprachen und die von Sprachwissenschaftlern definierte Distanz zwischen Sprachen

haben einen bedeutenden Einfluss auf das Vorkommen des Transfers in der Produktion des Lernalters.

Zweitens wurde die Frage gestellt, ob bei der Auswirkung des Schwedischen ein Unterschied besteht, wenn Deutsch und Schwedisch gleichzeitig, also in demselben Teil des Schuljahres, oder nicht gleichzeitig gelernt werden. Im Allgemeinen wurde als Antwort gegeben, dass die Schwedischkenntnisse „vergessen“ werden, wenn nur Deutsch gelernt wird. Viele antworteten, dass Schwedisch dann nur wenig oder überhaupt keine Auswirkung auf das Deutschlernen hat und dass das Deutschlernen dann leichter wird. Es stellt sich heraus, dass nach der Meinung der Informanten eine schwache Aktivierung einer Sprache (s. Kapitel 3.4 zur *language mode* und Kapitel 3.5 zur *recency*) zur Abnahme der Interferenzen führt und dass eher die positive Auswirkung ermöglicht wird.

Zuletzt wurde nach der Meinung der Informanten zum Sprachvergleich gefragt. Es wurde der Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen betont aber auch nach dem Vergleich zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen außer dem Schwedischen wurde gefragt, wobei es in den Antworten hauptsächlich um das Englische ging. Etwa die Hälfte der Informanten erzählte, dass die Lehrkräfte den Vergleich im Deutschunterricht gebrauchen und etwas über die Hälfte waren der Meinung, dass der Vergleich auch stattfinden sollte. Dabei kam aber zutage, dass die Informanten sich nicht damit auskennen, wie der Vergleich aussehen sollte und wie man eigentlich einen wirklichen Nutzen daraus ziehen könnte. Der traditionelle Sprachunterricht in Finnland wie in vielen anderen Ländern (Jessner 2006, 123) hat keine besonderen kontrastiven Merkmale und deswegen ist er den Schülern auch unbekannt. Auch die Lehrkräfte haben keine oder wenige Erfahrung mit der Ausnutzung der Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen im Unterricht, denn ein kontrastives Unterrichtsverfahren und die Theorie dahinter werden in der Sprachlehrerausbildung nicht betont. Außerdem sind keine allgemeinen kontrastiven Unterrichtsverfahren entwickelt worden, obwohl doch in manchen europäischen Ländern einige Projekte (s. Kapitel 4.4.2) verwirklicht worden sind.

Jessner (2006, 130) weist darauf hin, dass die Umstellung des Unterrichtsverfahrens von der Sprachlehrerausbildung ausgehen sollte. Die Sprachbewusstheit und der Sprachvergleich sollten zuerst den Lehrkräften deutlich und klar werden, bevor sie effektiv im Klassenzimmer gebraucht werden können. Dabei sollte auch die

Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht akzeptiert werden, indem andere Sprachen nicht als Hindernisse betrachtet werden. Die theoretischen Überlegungen und die wissenschaftlichen Ergebnisse der Sprachbewusstheit und des Sprachvergleichs sollten in die Sprachlehrerausbildung eingefügt werden, um den Lehrkräften die benötigten Informationen zusätzlich zu ihren eigenen Erfahrungen zu ermöglichen. (Jessner 2006, 130.) Erst dann können die Elemente der früher gelernten Sprachen effektiv ausgenutzt werden, indem die Lehrkräfte die Kompetenz und Kenntnisse besitzen, wie sie die Schüler möglichst gut über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen informieren können. Dieses Verfahren sollte nicht nur in der Anfängerphase sondern auch dann gebraucht werden, wenn der Lerner schon kompetent ist, denn es gibt immer etwas Neues zu lernen. Es sollten beim Vergleich bestimmte Punkte hervorgehoben werden und andere unberücksichtigt bleiben (vgl. Hufeisen 2004, 20). Dafür müssen aber ein neuer Lehrplan, ein neues Unterrichtsverfahren und neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, in denen verschiedene Aspekte des Tertiärsprachenlernens beachtet werden. Z. B. Neuner et al. (2009) haben eine ausführliche Fernstudieneinheit für den Tertiärsprachunterricht entwickelt (s. Kapitel 4.4.1). Auch darauf soll geachtet werden, dass der Sprachunterricht nicht allein komparatistisch werden soll, sondern der Transfer sollte im Sprachunterricht durch den Sprachvergleich je nach Bedarf und Situation als eine der Lernstrategien einbezogen werden (vgl. Hochländer 2010, 2).

In der Untersuchung wurden die Ähnlichkeit und Unähnlichkeit (im Bereich der Lexeme, Grammatik usw.) der Sprachen Deutsch und Schwedisch als Ausgangspunkt gesetzt. Die Informanten gaben meistens deutliche und überlegte Antworten und viele hatten ihre Meinungen noch ergänzt. Vor allem zum Vergleich im Sprachunterricht hätten noch genauere Fragen gestellt werden können, um ausführlichere Überlegungen zum Thema zu bekommen. Die Informanten schienen deutliche Meinungen zur Auswirkung des Schwedischen auf das Deutschlernen (und umgekehrt) zu haben. Weitere Untersuchungen mit mehr Informanten und mit weiter überlegten Fragen sowie in Bezug auf mehr als nur zwei Sprachen würden bestimmt mehr Auskünfte über die Meinungen der Schüler bzw. Sprachlerner geben. Z. B. wäre es interessant herauszufinden, wie die Schüler die ähnlichen Lexeme und Strukturen einer Sprache beim Lernen einer anderen Sprache genau ausnutzen und, ob es in diesen Strategien einen Unterschied dabei gibt, welche Sprache gelernt wird und welche die gelernte Sprache im Hintergrund beeinflussen. Die von den Lernern verwendeten Strategien

könnten den Weg zur Lehrplanentwicklung weisen und zeigen, wo die Lerner bezüglich der Aneignung und Anwendung der Lernstrategien noch Hilfe brauchen würden. Eine Analyse über verschiedene Typen der Informanten aufgrund ihrer Antworten wäre ein anderes interessantes Thema. Auch die Lehrkräfte könnten zum Thema interviewt werden und zusammen mit den Antworten der Schüler bzw. Lerner einen Ausgangspunkt zur Entwicklung eines effektiven Unterrichtsverfahrens stellen, das auf die vorhandenen Sprachkenntnisse besser Rücksicht nehmen würde. Weil einige Untersuchungen (z. B. Kallenbach 1998; Wildenauer-Józsa 2007) und auch viele Meinungen der Informanten dieser Untersuchung darauf hindeuten, dass die Sprachverwandtschaft, die ähnlichen Lexeme und Strukturen und die früheren Sprachkenntnisse im Allgemeinen das Lernen der Sprachen erleichtern kann, wäre die Entwicklung der Lehrpläne für den Sprachunterricht angebracht.

8 Literatur

Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. In Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (Hrsg.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Tammerprint. S. 146-161.

Alasuutari, Pertti 1999: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta 2009: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition. In Hufeisen, Britta & Aronin, Larissa (Hrsg.) *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. AILA Applied Linguistics Series, 6. Amsterdam: John Benjamins. S. 1-9.

Cenoz, Jasone 2001: The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 8-20.

Cenoz, Jasone 2003: The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer. S. 103-116.

Cenoz, Jasone & Hoffmann, Charlotte 2003: Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism* 7: 1. S. 1-5.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike 2001: Introduction. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 1-7.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike 2003: Why investigate the multilingual lexicon? In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer. S. 1-9.

Cenoz, Jasone & Valencia, José 1994: Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15: 2. S. 195-207.

Cook, Vivian 2003: Introduction: The Changing L1 in the L2 User's Mind. In Cook, Vivian (Hrsg.) *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 1-18.

Corder, S. Pit 1967: The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 4. S. 161-170.

Corder, S. Pit 1981: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. Pit 1983: A role for the mother tongue. In Gass, Susan & Selinker, Larry (Hrsg.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley MA: Newbury House. S. 85-97.

De Angelis, Gessica 2007: *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, Gessica & Dewaele, Jean-Marc 2009: The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In Hufeisen, Britta & Aronin, Larissa (Hrsg.) *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. AILA Applied Linguistics Series, 6. Amsterdam: John Benjamins. S. 63-77.

De Angelis, Gessica & Selinker, Larry 2001: Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 42-58.

de Vriendt, Séraphin 1972: Interferenzen der ersten Fremdsprache beim Erlernen einer zweiten. In Nickel, Gerhard: *Papers from the International Symposium in Applied Contrastive Linguistics*. Stuttgart, 11.-13.10.1971. Bielefeld: Cornelsen-Velhagen-Klasing. S. 43-50.

Dewaele, Jean-Marc 1998: Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19: 4. S. 471-490.

Dewaele, Jean-Marc 2001: Activation or inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 69-89.

Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli 29: 1. S. 1-14.

Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen (1982) Language Two. New York: Oxford University Press.

Edwards, John 1994: Multilingualism. London: Routledge.

Eichler, Wolfgang 2007: Prozedurale Sprachbewusstheit, ein neuer Begriff für die Lehr-Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachdidaktik. In Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch, Band 26. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengren. S. 32-48.

Enstöm, Ingegerd 2004: Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. In Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (Hrsg.) Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur. S. 171-195.

Europäische Kommission 1995: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online unter: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf> (zuletzt überprüft am 7.3.2012).

Europarat: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Online unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (zuletzt überprüft am 9.3.2012).

Fouser, Robert J. 2001: Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L₃. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters. S. 149-169.

Franceschini, Rita; Zappatore, Daniela & Nitsch, Cordula 2003: Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) The Multilingual Lexicon. Dordrecht: Kluwer. S. 153-166.

Fries, Charles Carpenter 1957: Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gass, Susan 1988: Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In: Flynn, Suzanne & O'Neil, Wayne (Hrsg.) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. S. 384-403.

Gass, Susan & Selinker, Larry 1983: Afterword. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley MA: Newbury House. S. 233-236.

Gibson, Martha & Hufeisen, Britta 2001: 'Sich konzentrieren *an': Prepositional verb errors by second language versus third language learners of German. In: Björklund, Siv (Hrsg.) *Language as a tool. Immersion research and practices. Proceedings of the University of Vaasa Reports 83*. Vaasa: Vaasa Universität. S. 176-195.

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

Gibson, Martha; Hufeisen, Britta & Libben, Gary 2001: Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 138-148.

Green, David W. 1986: Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27: 2. S. 210-223.

Grosjean, François 1985: The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 6. S. 467-477.

Grosjean, François 1995: A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In Milroy, Lesley and Muysken, Pieter (Hrsg.) *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on codeswitching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. S. 259-275.

Grosjean, François 2001: The bilingual's language modes. In Nicol, Janet L. (Hrsg.) *One mind, two languages: bilingual language processing*. Oxford: Blackwell. S. 1-25.

Hamilton, Richard P. 2001: The insignificance of learner's errors: a philosophical investigation of the interlanguage hypothesis. *Language and Communication* 21: 1. S. 73-88.

Hammarberg, Björn 2001: Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters. S. 21-41.

Hammarberg, Björn 2004: Teoretiska ramar för andraspråksforskning. In Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (Hrsg.) Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur. S. 25-78.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004: Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hochländer, Gerd 2010: Interferenzfehler und kontrastiver Sprachunterricht. Online unter: <http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/Interferenzfehler-Kontrastiver%20Sprachunterricht.pdf> (zuletzt überprüft am 6.3.2012).

Hoffmann, Charlotte 2008: The Status of Trilingualism in Bilingualism Studies. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism. Tübingen: Stauffenburg. S. 13-25.

Hufeisen, Britta 1993: Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. International Review of Applied Linguistics 31: 3. S. 242-256.

Hufeisen, Britta 1999: Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Deutsch als zweite Fremdsprache. Heft 20. S. 4-6.

Hufeisen, Britta 2001: Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter. S. 648-653.

Hufeisen, Britta 2003: Muttersprache Französisch – Erste Fremdsprache Englisch – Zweite Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen gegeneinander oder besser miteinander? In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.) Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Tübingen: Gunter Narr. S. 49-61.

Hufeisen, Britta 2004: Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 31. S. 19-23.

Hufeisen, Britta 2012: „Mehrsprachigkeit und Bildung“ – Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einführung in den Themenschwerpunkt. Online unter: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm> (zuletzt überprüft am 7.3.2012).

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

Häkkinen, Kaisa 1987: Kontrastiivisesta tutkimuksesta. In: Koski, Mauno 1987. Kontrastiivista kielentutkimusta I. Turku: Åbo Akademins kopieringscentral. S. 5-21.

Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta 2008: Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. New York/Oxon: Routledge.

Jespersen, Otto 1954: Language: Its nature, development, and origin. London: Unwin Brothers Ltd.

Jessner, Ulrike 1999: Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. Language Awareness 8: 3-4. S. 201-209.

Jessner, Ulrike 2006: Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a third language. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, Ulrike 2008: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. Language Teaching 41: 1. S. 15-56.

Jones, Sabine 1997: Language Awareness and Learning Styles. In: Van Lier, Leo & Corson, David (Hrsg.) Encyclopedia of Language and Education. Band 6: Knowledge about Language. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. S. 73-84.

Kaivapalu, Annekatrin 2005: Lähdekieli kielenoppimisen apuna. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Universitätt Jyväskylä. Doktorarbeit.

Kallenbach, Christiane 1998: „Da weiß ich schon, was auf mich zukommt“ L3-Spezifika aus Schülersicht. In Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Linguistik. S. 47-57.

Kellerman, Eric 1983: Now you see it, now you don't. In Gass, Susan & Selinker, Larry (Hrsg.) Language transfer in language learning. Rowley: Newbury House. S. 112-134.

Kellerman, Eric 1986: An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In Kellerman, Eric & Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon. S. 35-48.

Kellerman, Eric 1995: Cross-linguistic influence: Transfer to nowhere? Annual Review of Applied Linguistics 15. S. 125-150.

Kellerman, Eric & Sharwood Smith, Michael 1986: Crosslinguistic influence in second language acquisition: An Introduction. In: Kellerman, Eric & Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press. S. 1-9.

Klein, Elaine C. 1995: Second versus third language acquisition: Is there a difference? Language Learning 45: 3. S. 419-465.

Krashen, Stephen D. 1983: Newmark's "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition theory. In Gass, Susan & Selinker, Larry (Hrsg.) Language Transfer in Language Learning. Rowley: Newbury House. S. 135-153.

Köberle, Barbara 1998: Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Linguistik. S. 89-109.

Lado, Robert 1968: Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Leppänen, Sirpa; Nikula, Tarja & Käätä, Leila (Hrsg) 2008: Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Little, David 1997: Language Awareness and the Autonomous Language Learner. *Language Awareness* 6: 2-3. S. 93-104.

Lutjeharms, Madeline 1999: Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 20. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. S. 7-11.

Lübke, Diethard 1977: Dokumentation der Fehlergenese in französischen Klassenarbeiten. *Die Neueren Sprachen* 76: 1. S. 93-102.

Marton, Waldemar 1976: Kontrastive Analyse im Fremdsprachenunterricht. In: Raabe, Horst (Hrsg.) *Trends in kontrastiver Linguistik*. Band II. *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache* 28. Tübingen: Gunter Narr. S. 165-175.

Meijers, Guust 1993: The foreign language vocabulary acquisition of mono- and bilingual children and teachers' evaluation ability. In Arnaud, Pierre J. L. & Béjoint Henri (Hrsg.) *Vocabulary and applied linguistics*. Basingstoke: Macmillan. S. 146-155.

Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus 1998: Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischer Fremdsprachen*. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-22.

Murphy, Shirin 2003: Second Language Transfer during Third Language Acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* Vol 3, No 1 & 2. S. 1-21. Online unter: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/33/38> (zuletzt überprüft am 9.12.2011).

Möhle, Dorothea 1989: Multilingual Interaction in Foreign Language Production. In: Dechert, Hans W. & Raupach, Manfred (Hrsg.) *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr. S. 179-194.

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

Neuner, Gerhard et al. 2009: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin: Langenscheidt.

Odlin, Terence 1989: *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. The Cambridge applied linguistics series. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca L. 1990: *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Oxford, Rebecca L. 1992: Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics* 13. *Issues in Second Language Teaching and Learning*. S. 175-187.

Opetushallitus 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Opetushallitus 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Paradis, Michel 2004: *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Poullisse, Nanda & Bongaerts, Theo 1994: First language use in second language production. *Applied Linguistics* 15: 1. S. 36-57.

Raabe, Horst 1979: *Interimsprache und kontrastive Analyse*. In: Raabe, Horst (Hrsg.) *Trends in kontrastiver Linguistik, Band I*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. Tübingen: Gunter Narr. S. 1-50.

Ringbom, Håkan 1987: *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, Håkan 1990: *Effects of Transfer in Foreign Language Learning*. In: Dechert, Hans W. (Hrsg.): *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 205-218.

Ringbom, Håkan 2001: *Lexical Transfer in L3 Production*. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 59-68.

Ringbom, Håkan 2007: Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.

Sajavaara, Kari 2006: Kielivalinnat ja kielten opiskelu. In Alanen, Riikka; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (Hrsg.): Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 223-254.

Saville-Troike, Muriel 2006: Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: University of Cambridge Press.

Selinker, Larry 1972: Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10. S. 209-231.

Spolsky, Bernard 1979: Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage, and Other Useful Fads. The Modern Language Journal 63: 5-6. S. 250-257.

Stedje, Astrid 1999: Deutsche Sprache gestern und heute. München: Fink Verlag.

Tarvainen, Kalevi 1985: Kielioppia kontrastiivisesti: Suomesta saksaksi. Jyväskylän yliopisto, Saksan kielen laitoksen julkaisuja 4.

Thomas, Jacqueline 1988: The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. Journal of Multilingual and Multicultural Development 9: 3. S. 235-246.

Taylor, Barry 1975: The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. Language learning 25: 1. S. 73-107.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo, Hannu 1991: Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valli, Raine 2001: Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vogel, Thomas 1992: „Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg“. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. Zielsprache Deutsch 23. S. 95-99.

Weinreich, Uriel 1968: Languages in Contact: Findings and Problems. The Hague: Mouton & Co. N. V.

Wildenauer-Józsa, Doris 2004: „Ich vergleiche immer...“ Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik. Fremdsprache Deutsch. Heft 31. S. 38-42.

Wildenauer-Józsa, Doris 2007: Sprachvergleiche: Lernökonomisierung, Erweiterung sprachlichen Wissens, Förderung von Sprachbewusstheit. In Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengren. S. 113-119.

Williams, Sarah & Hammarberg, Björn 1998: Language Switches in L3 Production: Implications for a Plyglot Speaking Model. Applied Linguistics 19:3. S. 295-333.

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

Internetquelle

Internet 1, 1.11.2009: Monikielisyyssidaktiikkaa opettajille – täydennyskoulutus alkaa marraskuussa. Online unter:

http://italianopettajat.altervista.org/print.php?type=N&item_id=61 (zuletzt überprüft am 9.3.2012).

Anhänge

Anhang 1a: Fragebogen auf Finnisch

Hei!

Opiskelen saksan- ja ruotsinopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Tämän kyselyn tarkoitus on selvittää suomalaisten lukiolaisten kokemuksia ja käsityksiä liittyen ruotsin kielen taitojen vaikutukseen saksan kielen oppimisessa. Vastaamalla tähän lomakkeeseen annat suostumuksesi käyttää antamiasi tietoja pro gradu -tutkielmani aineistona. Kaikki vastaukset käsitellän luottamuksellisesti eikä henkilöllisyytesi paljastu tutkimuksen missään vaiheessa.

Kysely koostuu kahdesta osiosta. Ensimmäisessä kysyn taustatietojasi ja toisessa mielipiteitäsi ja kokemuksiasi ruotsin vaikutuksesta saksaan omalla kohdallasi. Kysymyksiin ei ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan haluan tietää juuri sinun mielipiteesi, käsityksesi tai kokemuksesi. Minulle on tärkeää, että vastaat kyselyn kaikkiin kohtiin. Mikäli vastaukseen varattu tila ei jonkin kysymyksen kohdalla riitä, voit jatkaa sitä viimeisenä olevan kysymyksen vastaustilassa.

Kiitos vastauksistasi!

Anne-Mari Neijonen

I TAUSTATIEDOT

Olen tyttö poika

Syntymävuoteni _____

Äidinkieleni _____

Milloin aloitit saksan opiskelun **koulussa**?

Vuonna _____ jolloin olin _____ luokalla peruskoulussa / lukion _____ luokalla.

Oletko oppinut saksaa **ennen** koulusaksan alkamista?

En.

Kyllä. Miten, missä, millaisia asioita?

Milloin aloitit ruotsin opiskelun **koulussa**?

Peruskoulun 7. lk:lla vuonna _____.

Muulloin, minä vuonna ja millä luokalla olit? _____

Oletko oppinut ruotsia **ennen** kouluruotsin alkamista?

En.

Kyllä. Miten, missä, millaisia asioita?

Kumpaa kieltä, saksaa vai ruotsia, käytät enemmän vapaa-ajallasi?

Saksaa Ruotsia Molempia yhtä paljon En käytä kumpaakaan

Millaisissa tilanteissa? (esim. yhteydenpito saksan- tai ruotsinkielisten sukulaisten tai ystävien kanssa, media, kirjat, vaihto-opiskelu, kielikerhot ja -kurssit, kesätyöt kohdekielisessä työpaikassa, ym.)

Mitä muita kieliä olet opiskellut koulussa ja/tai koulun ulkopuolella (esim. itsenäisesti tai opistokurssit), milloin aloitit (ja milloin lopetit)?

Kieli	aloitin (ikä+luokka)	lopetin (ikä+luokka)	Missä ja miten opin

II RUOTSI TAUSTALLA SAKSAN OPISKELUSSA

1. Onko ruotsintaidoistasi HYÖTYÄ tai HAITTAA opiskellessasi saksaa? Merkitse rastilla taulukkoon, millä kielitaidon alueilla ruotsista on hyötyä ja millä siitä on haittaa. Kuvaile myös, millaista kokemasi hyöty tai haitta on eri alueilla tai miksi ruotsista on hyötyä tai haittaa saksan opiskelussa kyseisellä alueella.

	hyötyä	haittaa	Millaista hyötyä/haittaa? Miksi?
<u>kirjoittaminen</u> (esim. sanat, lauserakenteet, tapa ilmaista asioita)			
<u>lukeminen</u> (esim. sanat, lauserakenteet, tapa ilmaista asioita)			
<u>kuullun ymmärtäminen</u> (esim. ääntäminen, sanat, lauserakenteet)			
<u>puhuminen</u> (esim. ääntäminen, sanat, lauserakenteet)			
<u>sanasto</u> (sanojen ja fraasien oppiminen ja käyttö ilman taivutusta)			
<u>kielioppi</u> (esim. sanajärjestys, artikkelit, prepositiot, sanojen taivutus)			

2. Kerro, millä tavalla ruotsintaitosi vaikuttavat saksan opiskeluun silloin, kun jaksossa on

a) sekä ruotsin että saksan kurssi:

b) saksan kurssi, mutta ei ruotsin kurssia:

3. Tuovatko opettaja ja oppimateriaalit (saksan kursseilla käytetyt oppikirjat, lehdet, internetsivustot, videomateriaalit, kopioidut tehtävä-, teksti- ym. paperit jne.) saksan tunneilla esiin saksan ja ruotsin kielten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja (esim. sanastossa tai kieliopissa)?

Ei. Kyllä. Miten? _____

4. Pitäisikö saksan tunneilla (opettajan tai oppimateriaalien) huomioida saksan ja ruotsin kielten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja?

Ei. Miksi? _____

Kyllä. Millä tavoin? _____

5. Entä verrataanko saksaa saksan tunneilla johonkin muuhun kieleen kuin ruotsiin?

Ei. (Jatka kysymykseen 6.)

Kyllä. Mihin kieleen? _____

Onko siitä apua saksan opiskelussa?

Ei.

Kyllä. Millaista apua? _____

6. Mitä muuta haluat sanoa aiheesta? Tähän voit myös jatkaa, jos jonkun kysymyksen vastaus ei mahtunut sille varatuille riveille. Merkitse silloin kysymyksen numero vastauksesi edelle.

KIITOS OSALLISTUMISESTASI KYSELYYN! ☺

Anhang 1b: Fragebogen auf Deutsch

Hallo!

Ich studiere Deutsch und Schwedisch auf Lehramt an der Universität Jyväskylä. Das Ziel dieser Umfrage ist herauszufinden, welche Erfahrungen und Vorstellungen finnische Schüler in der gymnasialen Oberstufe über die Auswirkungen der Schwedischkenntnisse auf das Deutschlernen haben. Durch das Antworten auf diese Umfrage gibst du deine Zustimmung, dass deine Antworten als Material in meiner Pro-Gradu-Arbeit zur Verfügung stehen. Jede Antwort wird vertraulich behandelt und deine Identität wird im Laufe der Untersuchung gewahrt.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil wird nach deiner Ausgangssituation gefragt und im zweiten Teil betreffen die Fragen deine eigene Meinung und Erfahrungen mit den Auswirkungen des Schwedischen auf das Deutsche. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern ich will deine persönliche Meinung, Vorstellungen oder Erfahrungen kennen lernen. Es ist mir wichtig, dass du jede Frage beantwortest. Wenn der Platz für das Antworten bei irgendeiner Frage nicht ausreichend ist, kannst du bei der allerletzten Frage deine Antwort ergänzen.

Vielen Dank für deine Antworten!

Anne-Mari Neijonen

I HINTERGRUNDINFORMATIONEN

Ich bin weiblich männlich

Geburtsjahr _____

Muttersprache _____

Wann hast du mit dem **schulischen** Deutschlernen angefangen?

Im Jahr _____ als ich in der ____ Klasse der Gesamtschule / der gymnasialen Oberstufe war.

Hast du Deutsch **vor** Beginn des schulischen Deutschlernens gelernt?

Nein.

Ja. Wie, wo, was hast du genau gelernt?

Wann hast du mit dem **schulischen** Schwedischlernen angefangen?

In der 7. Klasse der Gesamtschule im Jahr _____.

Zu einer anderen Zeit. Welches Jahr war es und in welcher Klasse warst du?

Hast du Schwedisch **vor** Beginn des schulischen Schwedischlernens gelernt?

Nein.

Ja. Wie, wo, was hast du genau gelernt?

Welche Sprache, Deutsch oder Schwedisch, gebrauchst du mehr in der Freizeit?

Deutsch Schwedisch Beide genau so viel Ich gebrauche keine von den beiden Sprachen in der Freizeit

Für welche Zwecke benutzt du die Sprache(n)? (z. B. Kontakt mit deutsch- oder schwedischsprachigen Verwandten oder Freunden, Medien, Bücher, Schüleraustausch, „Sprachclubs“ und -kurse, Sommerarbeit in einer zielsprachlichen Arbeitsstelle usw.)

Welche andere Sprachen hast du in der Schule und/oder außerhalb der Schule (z. B. selbständig oder in einer Volkshochschule) gelernt, wann hast du angefangen (und wann aufgehört)?

Sprache	angefangen (Alter+Klasse)	aufgehört (Alter+Klasse)	Wo und wie habe ich gelernt

II SCHWEDISCH IM HINTERGRUND BEIM DEUTSCHLERNEN

1. Sind deine Schwedischkenntnisse NÜTZLICH oder HINDERLICH beim Deutschlernen? Bitte mit einem Kreuz markieren in welchen Bereichen der Sprachkompetenz das Schwedische nützlich ist und in welchen hinderlich. Bitte beschreibe auch, wie die Nützlichkeit oder das Hindernis in den Gebieten konkret aussieht oder warum Schwedisch in den Gebieten beim Deutschlernen nützlich oder hinderlich ist.

	nützlich	hinderlich	Wie ist die Nützlichkeit/das Hindernis konkret? Warum ist Schwedisch nützlich/hinderlich?
Schreiben (z. B. Wörter, Satzstrukturen, wie man sich ausdrückt)			
Lesen (z. B. Wörter, Satzstrukturen, wie man sich ausdrückt)			
Hörverständnis (z. B. Artikulation, Wörter, Satzstrukturen)			
Sprechen (z. B. Artikulation, Wörter, Satzstrukturen)			

<u>Wortschatz</u> (Lernen und Gebrauch der Wörter und Phrasen ohne Flexion)			
<u>Grammatik</u> (z. B. Wortstellung, Artikel, Präpositionen, Flexion)			

2. Bitte beschreibe, wie deine Schwedischkenntnisse das Deutschlernen beeinflussen, wenn in einem Teil des Schuljahres

c) sowohl ein Schwedischkurs als auch ein Deutschkurs im Stundenplan stehen:

d) ein Deutschkurs aber kein Schwedischkurs im Stundenplan steht:

3. Werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen (z. B. im Bereich des Wortschatzes oder der Grammatik) im Deutschunterricht berücksichtigt (von der Lehrkraft oder von den Unterrichtsmaterialien, wie Lehrbücher, Zeitschriften, Internetseiten, Videos, kopierte Aufgabe-, Text- und anderen Papieren usw.)?

Nein. Ja. Wie? _____

4. Sollten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen im Deutschunterricht berücksichtigt werden (von der Lehrkraft oder den Unterrichtsmaterialien)?
- Nein. Warum? _____
- Ja. Wie? _____
- _____
- _____
5. Wird Deutsch im Deutschunterricht mit einer anderen Sprache als mit dem Schwedischen verglichen?
- Nein. (Bitte in die Frage 6 weitergehen.)
- Ja. Mit welcher Sprache? _____
- Ist der Vergleich beim Deutschlernen nützlich?
- Nein.
- Ja. In was für eine Weise? _____
- _____
6. Möchtest du noch etwas zum Thema sagen? Hier kannst du auch weiter schreiben, wenn bei einer Frage der Platz für das Antworten nicht ausreichend war. Markiere dann die Nummer der Frage vor deiner Antwort.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

DANKE FÜR DIE BETEILIGUNG AN DER UMFRAGE! ☺

Anhang 2: Sprachwahl der Gesamtschüler in der 3. Klasse im Jahr 2003



Die Sprachwahl der Schüler in den Klassen 1-6 im Jahr 2003

Sprache	Schuljahr						Insgesamt	Prozentualer Anteil der Schüler in den Jahrgängen 1-6 %
	1.	2.	3.	4.	5.	6.		

Gemeinsame Sprache (A1)

Englisch	3 054	6 476	58 711	58 487	60 536	59 187	246 451	63,5
Schwedisch	271	285	844	1 075	1 123	1 134	4 732	1,2
Finnisch	853	1 298	3 456	3 520	3 450	3 511	16 088	4,1
Französisch	112	139	676	656	641	676	2 900	0,7
Deutsch	295	302	1 096	1 218	1 172	1 303	5 386	1,4
Russisch	66	55	85	99	140	154	599	0,2
Samisch	-	-	2	-	-	-	2	0,0
Andere Sprache	22	27	24	19	24	24	140	0,0

Freiwillige Sprache (A2)

Englisch	10	61	242	2 271	5 500	5 740	13 824	3,6
Schwedisch	49	45	59	1 774	5 679	5 307	12 913	3,3
Finnisch	-	1	14	138	469	470	1 092	0,3
Französisch	-	-	43	627	2 060	2 015	4 745	1,2
Deutsch	56	60	102	1 373	7 306	7 553	16 450	4,2
Russisch	8	11	26	11	225	167	448	0,1
Samisch	20	25	28	37	38	34	182	0,0
Andere Sprache	1	10	6	56	47	83	203	0,1

Anzahl Schüler in den Jahrgängen 1-6 im Herbstsemester 2003 war 387934.

(Hervorhebung der dritten Jahrgangsstufe und Übersetzung von mir, AN.)

Quelle: Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. Helsinki: Tilastokeskus.

Online unter: <http://www.stat.fi/til/ava/tau.html> (zuletzt überprüft am 28.5.2012).