



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Es ist besser wenn du *just* sprichst.“

Zur Nutzung gemeinsamer sprachlicher Ressourcen erwachsener Deutsch  
als Fremd-/Zweitsprache-Lernender zur Überbrückung von Sprachnot  
beim freien Sprechen im Unterricht

verfasst von

Katharina Rasinger, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer



## **Danksagung**

Ein herzliches Dankeschön geht an all jene Menschen, die mich dabei unterstützt haben, diese Arbeit zu verfassen. Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei Renate Faistauer für die mehr als gewissenhafte Betreuung meiner Masterarbeit. Sie ist mir stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden, hat mich aber meinen eigenen Weg gehen lassen. Nicht vergessen möchte ich außerdem meine sechs ProbandInnen, welchen ich überaus dankbar bin, dass sie sich für die Untersuchung zur Verfügung gestellt haben.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Theoretische Grundlagen</b>	<b>3</b>
2.1. Neurowissenschaftliche Grundlagen	3
2.2. Spracherwerbtheoretische Grundlagen	5
2.2.1 Wissen und Können	5
2.2.2. Lernen und Erwerben	6
2.2.3. Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache / Tertiärsprache	7
2.2.4. Interlanguagehypothese	9
2.3. Zusammenfassung	11
<b>3. Die Fertigkeit Sprechen</b>	<b>12</b>
3.1. Zum Forschungsstand	12
3.2. Kommunikative Kompetenz	14
3.3. Sprechen im Fremdsprachenunterricht	16
3.3.1. Die sprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht	16
3.3.2. Formen des Sprechens im Fremdsprachenunterricht	18
3.3.3. Förderung der freien mündlichen Sprachproduktion	23
3.4. Kommunikationsstrategien	25
3.5. Sprachliche Korrektheit von Lernendenäußerungen	28
3.6. Zusammenfassung	31
<b>Nutzung vorhandener Englischkenntnisse</b>	<b>33</b>
4.1. Sprachlicher Transfer	33
4.2. Besonderheiten des Erwerbs einer Tertiärsprache (L3)	36
4.3. Deutsch als L3 nach Englisch	37
4.4. Nutzung vorhandener Englischkenntnisse	38

4.5. Zusammenfassung	40
<b>5. Empirische Untersuchung</b>	<b>41</b>
5.1. Forschungsfrage und Methode	41
5.1.2. Methodische Reflexion	42
5.2. Auswertung	45
5.2.1. Datengrundlage	45
5.2.2. Aufbau und Vorgehensweise	46
5.2.2.1. Deduktive Kategorien (Schritt 1)	46
5.2.2.2. Induktive Kategorien (Schritt 2)	47
5.2.2.3. Quantitative Betrachtung (Schritt 3)	47
5.2.3. Meine Rolle	48
5.2.4. Gruppe 1: NE-A2	48
5.2.4.1. Trainingsinhalte	48
5.2.4.2. Deduktive Kategorien	50
5.2.4.2.1. Nick (N)	50
5.2.4.2.2. Elias (E)	57
5.2.4.2.3. Zusammenschau	60
5.2.4.3. Induktive Kategorien	60
5.2.5. Gruppe 2: ID-A2	62
5.2.5.1. Trainingsinhalte	62
5.2.5.2. Deduktive Kategorien	64
5.2.5.2.1. Irena (I)	64
5.2.5.2.2. Draga (D)	70
5.2.5.2.3. Zusammenschau	72
5.2.5.3. Induktive Kategorien	72
5.2.6. Gruppe 3: BM-B2	75
5.2.6.1. Trainingsinhalte	75
5.2.6.2. Deduktive Kategorien	76

5.2.6.2.1. <i>Balázs (B)</i>	76
5.2.6.2.2. <i>Marius (M)</i>	78
5.2.6.2.3. <i>Zusammenschau</i>	82
5.2.6.3. <i>Induktive Kategorien</i>	82
5.3. <i>Zusammenfassung und Fazit</i>	85
<b>5. Literaturverzeichnis</b>	<b>90</b>
<b>Anhang</b>	<b>96</b>
<i>Materialsammlung der Untersuchung</i>	96
<i>Transkripte</i>	97
<b>Kurzfassung</b>	<b>117</b>
<b>Abstract</b>	<b>118</b>
<b>Lebenslauf</b>	<b>119</b>



# 1. Einleitung

In Kursen für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums ist sprachliche Homogenität hinsichtlich der Ausgangssprachen erwachsener Lernender nur selten vorzufinden. Doch auch in nichtdeutschsprachigen Ländern muss eine Gruppe nicht unbedingt homogen zusammengesetzt sein (vgl. FANDRYCH u.a. 2010, 4). Und selbst wenn, wird eine Nutzbarmachung der den Lernenden gemeinsame sprachliche Variable oftmals dadurch beschränkt, dass diese Sprache entweder zu wenig Ähnlichkeiten mit der deutschen Sprache aufweist oder von der Lehrperson nicht verstanden wird. Eine Komponente, welche in diesem Zusammenhang immer stärker als gemeinsame sprachliche Ressource nutzbar wird, besteht in vorhandenen Englischkenntnissen der Lernenden (vgl. HUFSEISEN 1999, 5). Im Zeitalter von Globalisierung und Mobilität steigt sowohl das Prestige der englischen Sprache als auch ihr Status als *Lingua Franca* (vgl. NEUNER & HUFSEISEN 2003, 5ff). Dies hat u.a. zur Folge, dass Englisch weltweit in der Schule immer früher gelernt wird, wodurch Lernende oftmals mit vorhandenen Fremdsprachkenntnissen in Englisch in den Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache-Unterricht kommen. Mit der Frage wie diese im Unterricht genutzt werden können beschäftigen sich seit nunmehr einigen Jahrzehnten eigene Forschungsstränge, welche im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt werden. Eine Vielzahl bisheriger Untersuchungen konzentrieren sich im Kontext von Unterricht v.a. auf deskriptive und Fehler-Analysen zum Tertiärsprachenerwerb. Laut HUFSEISEN sollte zukünftige Forschung über dies hinausgehen und neben linguistischen Fragestellungen die Aufmerksamkeit verstärkt auf Mehrsprachigkeit und mündlich produzierte Texte richten (vgl. HUFSEISEN 1998, 177f).

Die vorliegende Masterarbeit ist der Frage gewidmet, welche Effekte durch den Rückgriff auf die gemeinsame sprachliche Variable Englisch auf die Entwicklung der mündlichen sprachlichen Handlungskompetenz von erwachsenen Lernenden von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu beobachten sind. Wenn im Folgenden von *Lernenden* und *Unterricht* die Rede ist, ist dies stets im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Erwachsenenbildung gemeint, andernfalls wird explizit abweichend formuliert. Das Hauptinteresse der Arbeit liegt im Bereich des freien und spontanen Sprechens im Unterricht. Konkret soll untersucht werden, ob bzw. wie die Lernenden durch Zuhilfenahme der „Brücke“ Englisch ihre noch nicht ausreichend ausgebaute bzw. gefestigte linguistische Kompetenz in face-to-face-Kommunikationssituationen im Unterricht kompensieren können, um dennoch ihre Mitteilungsabsicht zu realisieren. Dabei ist zu betonen, dass keine Fehleranalyse

vorgenommen werden soll. Vielmehr geht es darum, sprachliche Vermischungen zwischen Deutsch und Englisch aus mündlichen Gesprächssequenzen zu lokalisieren und deren Einsatz als Brücke für die Erreichung des übergeordneten Ziels der *kommunikativen Kompetenz* zu betrachten. Aufgrund der Beschäftigung mit einschlägiger Forschungsliteratur kann davon ausgegangen werden, dass Situationen des freien Sprechens besser gemeistert werden, wenn Englisch zur Überbrückung genutzt wird.

Der theoretische Teil ist in drei Kapitel gegliedert. Im ersten Abschnitt (Kap. 2) werden lern- und spracherwerbstheoretische Grundlagen dargestellt. Das darauf folgende Kapitel besteht aus einer genaueren theoretischen Beschäftigung mit der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht (Kap. 3). Anschließend werden Besonderheiten des Erwerbs einer Tertiärsprache besprochen, im Speziellen jene Modelle, welche sich mit dem Szenario „Deutsch nach Englisch“ beschäftigen (Kap.4). Zudem werden sprachliche Vermischungen im Rahmen des Übertragungsphänomens des Transfers thematisiert.

In Kapitel 5 wird schließlich die empirische Untersuchung vorgestellt. Den ersten Teil bildet die Beschreibung der gewählten Methode sowie des Untersuchungsdesigns. Die Studie konzentriert sich auf die Frage, wie erwachsene Lernende ihre Englischkenntnisse zur Überbrückung von Sprachnot beim freien Sprechen im Unterricht einsetzen (Kap. 5). Darauf folgt die Auswertung des Datenmaterials. Den Abschluss der Arbeit bildet eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und das Fazit.

Im Anhang wird das Material der Untersuchung mitsamt der transkribierten Tonbanddaten zusammengefasst.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Für eine nähere Beschäftigung mit der Fertigkeit Sprechen erscheint es erheblich, sich vorerst mit lern- und spracherwerbstheoretischen Prozessen zu beschäftigen. Um diese besser verstehen zu können, wird in der aktuellen Forschungsliteratur vermehrt auf Erkenntnisse der modernen Hirnforschung verwiesen (vgl. KÜLS 2005). Dementsprechend wird der erste Theorieteil dieser Arbeit zunächst der Frage gewidmet, wie (Sprach-)Lernprozesse im menschlichen Gehirn vor sich gehen. Dazu wurden einige relevante Aspekte neurowissenschaftlicher Forschung ausgewählt. Besonders wesentlich erscheint die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen. Vor diesem Hintergrund wird anschließend besprochen, wie sich der Spracherwerb bei erwachsenen Lernenden aus neurowissenschaftlicher Perspektive vollzieht. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf jene (kommunikativen) Konzepte gelegt, welche sich mit der Interaktion vorhandener Sprachkenntnisse der Lernenden mit der Zielsprache<sup>1</sup> Deutsch beschäftigen. Zudem werden zentrale Begriffsbestimmungen vorgenommen, welche die Grundlage für die nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit bilden.

### **2.1. Neurowissenschaftliche Grundlagen**

Das menschliche Gehirn besteht aus vielen Milliarden Nervenzellen, welche teilweise bereits von Geburt an miteinander verbunden sind. Wenn wir etwas lernen - sich unser Gehirn weiterentwickelt - wachsen bzw. verändern sich diese Verbindungen. Alles, was wir wissen, können und fühlen, ist in unserem Gehirn durch neuronale Verbindungen repräsentiert. Diese vermehren und verstärken sich vor allem dann, wenn mehrere Areale gleichzeitig aktiv sind und sich im Laufe der Zeit immer wieder wiederholen. Solche Vorgänge geschehen im menschlichen Gehirn ein Leben lang. Dies soll im Folgenden noch etwas näher erläutert werden (vgl. KÜLS 2005).

Manfred SPITZER setzt sich in seinem Werk „Lernen - Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ mit der Frage auseinander, wie sich das menschliche Lernen aus Sicht der Hirnforschung vollzieht, und von welchen Faktoren es beeinflusst wird (vgl. SPITZER

---

<sup>1</sup> Auch wenn nicht an allen Stellen in dieser Arbeit explizit angeführt, ist mit Zielsprache stets Deutsch gemeint.

2002). Der Autor beschäftigt sich hierbei ausführlich mit dem Begriffspaar „Wissen“ und „Können“, und verdeutlicht, dass unser Können oftmals viel wichtiger sei als unser Wissen. Um diesen Aspekt zu untermauern, führt er ein anschauliches Beispiel aus dem menschlichen Lebensalltag an: Dieser ist mit einer Vielzahl an kleinen „selbstverständlichen“ Tätigkeiten gefüllt - wie zum Beispiel sich die Schuhe zu binden. Dazu benötigt man kein besonderes Wissen. Man hat es zwar irgendwann einmal gelernt, aber hat dies nicht als Wissen sondern als Können gespeichert. Wenn man seinem Kind das Schuhebinden beibringen möchte, wird man dies am ehesten praktisch vorzeigen und währenddessen erklären, indem man das eigene Tun kommentiert. Man gibt sein Können weiter, und hat diese Fertigkeit auch als solches in seinem Gehirn gespeichert. *„Die Information ist prozedural gespeichert“* (ebd, 60). Müsste man den Vorgang des Schuhebindens jedoch spontan in Worte fassen (ohne es gleichzeitig zu tun), hätte man wohl ziemliche Probleme. Dies liegt daran, dass man diese „Kompetenz“ als Wissen nicht parat hat. Solche Fertigkeiten sprachlich zu beschreiben, ist mitunter gar nicht so leicht. Es könnte hilfreich sein, sich den Vorgang bildhaft vorzustellen. Mit Hilfe von inneren Bildern können gespeicherte Informationen über eingeübte Fähigkeiten gegebenenfalls in Worte gefasst werden (vgl. ebd, 61). Dennoch wäre dafür Anstrengung und Konzentration notwendig, und es ist wahrscheinlich, dass sich nach der erfolgten Anleitung die andere Person die Schuhe trotzdem nicht richtig gebunden hat.

Das beschriebene „Können“ wird aus Sicht der Hirnforschung auch als implizites Wissen bezeichnet. Demgegenüber steht das so genannte explizite Wissen. Um eine klare Unterscheidung aufrechtzuerhalten, bleibt SPITZER jedoch bei den Bezeichnungen *Wissen* und *Können* (vgl. ebd, 62). Laut dem Autor sei es für die Beschäftigung mit Lernprozessen von Bedeutung, zu verstehen wie dieses (scheinbar so wertvolle) Können im menschlichen Gehirn verankert ist:

*„Information ist im Gehirn in Form von Verbindungsstärken zwischen Neuronen gespeichert. Diese Verbindungsstärken bewirken, dass das Gehirn bei einem bestimmten Input einen bestimmten Output produziert“* (ebd, 62).

Laut diesem Erklärungsmodell ist das Können selbst in so genannten Synapsenstärken abgespeichert - eine Art Kontaktstellen zwischen den verschiedenen Nervenzellen. Um das Können abzurufen, das heißt einen Output zu bewirken, bedarf es eines bestimmten Inputs. Umso tiefer dieses im Gehirn verankert ist, desto schneller und automatisierter kann es abgerufen werden (vgl. ebd, 63f). Dem müssen jedoch längere

Lernprozesse vorangehen: Viele Erfahrungen müssen gesammelt und immer wieder aktiviert werden, damit sich diese im Gehirn prozedural festigen können (vgl. ebd, 68). Wenn Erfahrungen mit Emotionen einhergehen, kann diese Festigung mitunter schneller geschehen. Im Umkehrschluss würde es sehr lange dauern, wenn stattdessen auf regelhaft gespeichertes explizites Wissen zugegriffen werden würde.

## **2.2. Spracherwerbtheoretische Grundlagen**

### **2.2.1 Wissen und Können**

*„[...] gerade im Hinblick auf die Sprache ist das, was wir gelernt haben, nur zu einem ganz kleinen Teil sprachlich (als Wissen) vorhanden. Der größte Teil [...] unserer sprachlichen Kompetenz ist vielmehr in uns gerade nicht sprachlich vorhanden, sondern besteht in Können, nicht aber in Wissen“ (SPITZER 2002, 60).*

Für Sprache und Spracherwerb sind aus neurowissenschaftlicher Perspektive mehrere Bereiche des Gehirns zuständig. Bei den meisten Menschen werden sprachliche Vorgänge von der linken Gehirnhälfte bearbeitet, in welcher etliche Areale auf komplexe Art und Weise zusammenspielen (vgl. KÜLS 2005). Wie bereits ausgeführt, hängt der Stabilitätsgrad neuronaler Verschaltungen und Synapsen mit der Quantität sowie der regelmäßigen Wiederholung und Aktivierung von sprachlichem Input zusammen (vgl. ebd).

Beim Erstspracherwerb setzt sich dieser Input vor allem aus Sprach- und Lautstrukturen der Umgebung zusammen. Durch das eigene Sprechen kommt es zur erneuten Aktivierung der „Daten“, und somit zur weiteren Stabilisierung. Positive Emotionen aus der Umgebung erschaffen auch beim Sprechen weitere Synapsen, und das Gelernte verfestigt sich noch stärker. Der Erstspracherwerb vollzieht sich etwas anders als der Erwerb einer Fremdsprache im späteren Kindes-, Jugend- oder Erwachsenenalter. Das explizite Lernen von Grammatikregeln und Wortschatz im Sprachunterricht unterscheidet sich aus neurologischer Sicht entscheidend vom Erstspracherwerb (vgl. KÜLS 2005). Der Erstspracherwerb ist eine Eigenleistung des Gehirns, welche statt explizitem Lernen von Regeln reichlich Beispiele und Input benötigt (vgl. SPITZER 2002, 73). Auch in diesem Zusammenhang führt Manfred

SPITZER einige aussagekräftige Beispiele an. Eines davon ist die Perfektbildung von Verben auf *-ieren* im Deutschen: Eine Person mit deutscher Muttersprache, welche sich nur sehr wenig oder gar nicht mit Grammatik beschäftigt, würde das Partizip Perfekt dennoch richtig bilden, indem sie beispielsweise das Verb *fotografieren* korrekterweise als *fotografiert* flektiert (und nicht als *gefotografiert* oder *gefotografieren*). Diese Person hat die Regel zur Bildung des Partizip Perfekt von Verben auf *-ieren* ohne das Präfix *ge-* womöglich gar nie bewusst gelernt. Selbst wenn sie es jemals gelernt hat, dann wird sie sich in dem Moment nicht darüber im Klaren sein, dass sie eine bestimmte Regel anwendet. Dennoch macht sie es richtig. Obwohl ihr die Grammatikregeln nicht explizit bewusst sind, bringt sie eine korrekte sprachliche Äußerung zum Ausdruck. Als weiteres Beispiel bringt SPITZER die Bildung des Perfekt bei trennbaren bzw. untrennbaren Verben: Habe ich etwas *umfahren* ist das nicht das Gleiche als hätte ich es *umgefahren*. Ein/e Sprecher/in deutscher Muttersprache würde das nicht so leicht verwechseln - weil sie es kann, und nicht weil sie es in dem Moment weiß. Vielleicht hat er/sie sich darüber noch gar nie Gedanken gemacht (vgl. SPITZER 2002, 59f).

*„Wer eine Fremdsprache kann, braucht deren Grammatik nicht zu wissen, wenn es auch beim Lernen durchaus sinnvoll sein kann, dieses Wissen einzusetzen“* (SPITZER 2002, 62).

Angeeignetes Wissen hat nur dann einen Wert wenn es angewandt und verwendet wird. Dies gilt nicht nur für grammatische Regeln sondern ebenso für erlernten Wortschatz. Es scheint beispielsweise sinnlos zu sein, eine Vokabelliste für einen Test auswendig zu lernen, wenn man die gelernten Wörter dann ja doch nicht zur Anwendung bringt. Dieser Punkt verweist auf einen weiteren wichtigen Aspekt: die Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben.

### **2.2.2. Lernen und Erwerben**

*„Lernen wird [...] als bewusstes (conscious) Erwerben gesehen und mit gesteuertem Unterricht verbunden, Erwerben dagegen als unbewusst (unconscious) und ungesteuert angesehen“* (OKSAAR 2003, 15).

Die Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben geht auf KRASHEN (1981) zurück, wonach *Lernen* vor allem als bewusstes Aneignen von Regeln und Informationen im

Rahmen von strukturierten Unterrichtskontexten stattfindet (vgl. KRASHEN 1981, 2). *Lernen* findet demnach „bewusst und gesteuert“ statt, u.a. von BOECKMANN als „explizite Prozesse“ bezeichnet (vgl. BOECKMANN 2008, 8f). HUFSEISEN zählt einige Merkmale auf, welche typisch für solche expliziten Lernprozesse sind - wie etwa die Arbeit mit Lehrwerken und strukturierter Unterricht durch eine Lehrperson (vgl. HUFSEISEN 2003, 97). Unter *Erwerben* werden demgegenüber jene Prozesse verstanden, durch welche Lernende internalisieren, d.h. Regeln und Informationen in einem ungesteuerten Kontext verinnerlichen und anwenden, was vor allem mit außerunterrichtlichen Situationen in Verbindung gebracht wird (vgl. KRASHEN 1981, 2). BOECKMANN bezeichnet diese ungesteuerten Erwerbsprozesse auch als „implizite“ Vorgänge (vgl. BOECKMANN 2008, 8f).

Eine klare Trennung dieser Prozesse kann jedoch nicht immer aufrechterhalten werden, da Sprachaneignungssituationen oftmals sowohl „typische“ Merkmale von Lernen als auch von Erwerben aufweisen (KÖNIGS 2010, 754f). HUFSEISEN (2003) hebt den gleichen Aspekt hervor, sie betrachtet Erwerben sogar als „übergeordneten Aneignungsprozess“, denn „*Lernen geschieht nie ohne Erwerb*“ (HUFSEISEN 2003, 97).

BOECKMANN betont in diesem Zusammenhang den Stellenwert von ungesteuerten Erwerbssituationen in (gesteuerten) Lernkontexten, da diese den spielerischen Zugang zum Sprachenlernen fördern und Sprachbarrieren entgegenwirken bzw. abbauen können (vgl. BOECKMANN 2008, 8f). Die Verbindung dieser „impliziten“ und „expliziten“ Sprachaneignungsprozesse kann aus Sicht der Hirnforschung als eine Aufgabe des Sprachunterrichts betrachtet werden (vgl. ebd).

### **2.2.3. Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache / Tertiärsprache**

Die Frage, ob jemand Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernt, ist nicht immer eindeutig zu beantworten. „Klassischerweise“ wird der Besuch eines Deutschkurses außerhalb des deutschsprachigen Raums (meist im Herkunftsland) als Fremdspracherwerb verstanden, wobei sich dieser (oder Teile davon) auch im Rahmen eines kurzfristigen Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land vollziehen kann (vgl. KOEPEL 2010, 3). Zweitspracherwerb findet in der Regel innerhalb des deutschsprachigen Raums statt (vgl. ebd, 3). Die letztere Bezeichnung gilt mit der Einschränkung, dass diese nicht unbedingt Aussagen darüber macht bzw. machen kann wie viele weitere Sprachen der/die einzelne Lernende bereits gelernt hat. Zudem kann

die Bezeichnung *Zweitsprache* ausdrücken, dass die Zielsprache im Lebensalltag innerhalb der Mehrheitsgesellschaft eine größere Rolle spielt und so der gesteuerte Erwerb im Unterricht von außerunterrichtlichen ungesteuerten Erwerbsprozessen begleitet wird (vgl. ebd, 3f).

Birgit SPRINGSITS (2012) hat sich in ihrem Aufsatz „*Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung*“ mit der Frage auseinandergesetzt, welche Merkmale für die jeweiligen Erwerbskontexte als typisch erscheinen. Einige davon sollen an dieser Stelle beispielhaft erwähnt werden: Für den Erwerbsrahmen Deutsch-als-Fremdsprache seien laut der Autorin oftmals nahezu ausschließlich gesteuerte Aneignungsprozesse charakteristisch, da im direkten Umfeld der Lernenden meist keine natürlichen Interaktionsmöglichkeiten mit SprecherInnen der Zielsprache zur Verfügung stehen. Weiters sei ein Großteil der Lernendengruppen vorwiegend ausgangssprachlich homogen zusammengesetzt und die Entscheidung für das Erlernen der deutschen Sprache wird in aller Regel freiwillig getroffen. Typische Deutsch-als-Zweitsprache-Kontexte sind hingegen häufig durch migrationsbedingte Sprachaneignung und einem damit einhergehenden möglichen Maß an Unfreiwilligkeit, ausgangssprachlicher Heterogenität und ungesteuerten Erwerbssituationen im natürlichen Umfeld der Lernenden gekennzeichnet. Die Autorin beschäftigt sich aber auch mit von ihr als „untypisch“ bezeichneten Aneignungssituationen. Darunter versteht sie Erwerbsszenarien, die traditionelle Merkmale eines bestimmten Kontextes (DaF oder DaZ) aufweisen, jedoch keinem von beiden so einfach zugeordnet werden können. Sie führt aus, dass es zwar thematische Spezialisierungen für die WissenschaftlerInnen und Lehrkräfte der beiden Fachrichtungen (DaF/DaZ) geben sollte, eine klare Abgrenzung jedoch oftmals weder möglich noch sinnvoll erscheint (vgl. SPRINGSITS 2012, 97ff). Vielmehr sei „*eine Zusammenarbeit und ein Voneinander-Lernen notwendig*“ (SPRINGSITS 2012, 102).

Manche Autoren und Autorinnen sind sogar der Auffassung, dass der Erwerb einer Zweitsprache mit einer Identitätsveränderung einhergeht (vgl. RÖSLER 1994, 8). Es gibt eine Vielzahl an verschiedensten Erwerbsszenarien, welche an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Da für die vorliegende Arbeit der Erwerbskontext nicht im Mittelpunkt steht, wird (in Anlehnung an KOEPEL 2010) im Folgenden anstatt der Termini Fremd- und Zweitsprache bevorzugt der Oberbegriff *L2* verwendet, an manchen Stellen können die Begriffe auch synonym gebraucht werden.

L2-Erwerb bedingt vorherigen Erstspracherwerb. Letzterer ist oftmals einsprachig, kann jedoch auch zweisprachig, manchmal sogar dreisprachig vor sich gehen. Erwachsene Lernende erwerben die deutsche Sprache häufig als dritte (oder auch vierte, usw.) Fremdsprache. Hierfür hat u.a. Britta HUFEBSEN den Begriff *Tertiärsprache* geprägt (vgl. HUFEBSEN 1998). Dem Umstand, dass Deutsch häufig nicht als erste Fremdsprache gelernt wird, wird mit diesem Terminus Rechnung getragen. Unter *Tertiärsprache* werden in der Forschungsliteratur in der Regel alle Sprachen subsumiert, welche ein/e Lernende/r nach der ersten Fremdsprache erwirbt (vgl. MARX & HUFEBSEN 2010, 827). Ein häufiges Erwerbsszenario beinhaltet „Deutsch nach Englisch“, was jedoch im Unterricht nach wie vor meist wenig Berücksichtigung findet (vgl. KOEPEL 2010, 5). Besonderheiten des Erwerbs einer Tertiärsprache sowie Ansätze zur Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen erwachsener Deutschlernender werden in Kapitel 4 näher besprochen. Die *Interlanguagehypothese*, welche im vorliegenden Kontext als adäquate Theorie zum Fremd- und Zweitspracherwerb betrachtet werden kann, findet sich auf den nachfolgenden Seiten dieser Arbeit (Kap. 2.2.4.).

#### **2.2.4. Interlanguagehypothese**

Eine Spracherwerbshypothese, welche die Interaktion zwischen vorhandenen Sprachkenntnissen und der zu erwerbenden Zielsprache berücksichtigt, ist die von SELINKER (1972) formulierte *Interlanguagehypothese*. GRIEBHABER (2010) beschreibt diese als „äußerst fruchtbaren Ansatz“, welche sich nicht nur gegen die *Kontrastiv*<sup>2</sup>- und *Identitätshypothese*<sup>3</sup> weitgehend durchgesetzt sondern diese zugleich in sich integriert hat (vgl. GRIEBHABER 2010, 137). Die Grundannahme besteht darin, dass jeder Lernende im Zuge des L2-Erwerbs ein internes Sprachsystem mit individuellen Merkmalen bildet, das er laufend weiterentwickelt. Diese „Zwischensprache“ wurde von SELINKER (1972) mit dem Terminus „*interlanguage*“ bezeichnet (vgl. KÖNIGS 2010, 757).

---

<sup>2</sup> Der *Kontrastivhypothese* liegt die Annahme zu Grunde, dass Ähnlichkeiten zwischen der Mutter- und Zielsprache den Erwerb der Zielsprache automatisch erleichtern, Unterschiede hingegen jedenfalls Schwierigkeiten und Fehler bewirken, welche sich vor allem als fehlerhafte Übertragungen realisieren (vgl. KÖNIGS 2010, 756).

<sup>3</sup> Vertreter der *Identitätshypothese* betrachten den Prozess des Fremd- oder Zweitspracherwerbs vergleichbar mit dem Erwerb der Erstsprache, da sie von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus ausgehen, welcher vorbestimmte Entwicklungsschritte annimmt, die vom jeweiligen Lernenden unabhängig sein sollen (vgl. KÖNIGS 2010, 756).

Konkret besagt die Interlanguagehypothese, dass

*„der Zweitspracherwerb wie jeder andere Spracherwerb auch ein kreativer, vom Lernenden gestalteter Aneignungsprozess ist. Beim Zweitspracherwerb bilden Lernende Interlanguages beziehungsweise Lernaltersprachen aus. Dabei handelt es sich um grammatische Systeme, die Elemente der Zielsprache und der Erstsprache enthalten und außerdem Elemente, die weder in der Ziel- noch in der Erstsprache zu finden sind.“ (RÖSCH 2011, S. 24)*

In Berücksichtigung der Individualität von Spracherwerbsprozessen sollen diese *Interlanguages* den Lernenden helfen, sich einer bestimmten Zielsprache anzunähern. HUFSEISEN beschreibt den Fremdsprachenwerb als einen sukzessiven und dynamischen Prozess, welcher durch solche Lernaltersprachen gekennzeichnet ist. Dabei spricht sie von einem Übergangsaspekt dieser *Interlanguages*: Sie sind individuell und variabel (vgl. HUFSEISEN 1991, 28ff).

Der L2-Erwerb und somit auch die Lernaltersprachen sollen durch verschiedene psycholinguistische Prozesse charakterisiert sein:

- (1) Lernstrategien für das Bilden eigener Hypothesen über die Zielsprache,
  - (2) Kommunikationsstrategien als Hilfestellung in konkreten Gesprächssituationen,
  - (3) Übergeneralisierung durch die Übertragung korrekter Regeln in unpassende Bereiche,
  - (4) Trainingsresultate, die nicht ausreichend differenziert wurden, und
  - (5) Transfer von sprachlichen Phänomenen aus anderen Sprachen.
- (Vgl. GRIEBHABER 2010, 139).

Für das vorliegende Forschungsinteresse sind vor allem die unter Punkt 2 angeführten Kommunikationsstrategien bedeutsam, da diese von Lernenden bewusst oder unbewusst eingesetzt werden (können), um fehlende linguistische Kompetenz auszugleichen (Kap. 3.4.).

### **2.3. Zusammenfassung**

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich für den vorliegenden Forschungskontext wesentliche Punkte festhalten: Damit sich sprachliches Wissen in Können umwandeln kann, bedarf es regelmäßiger und vielfältiger Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten sowie ausreichend Zeit. Der individuelle Aneignungsprozess gestaltet sich dabei je nach Spracherwerbskontext und -erfahrungen sowie individueller Voraussetzungen jedes Lernenden unterschiedlich, und sollte im Unterricht nicht ignoriert sondern zur Annäherung an die Zielsprache genutzt werden. Vor dem Hintergrund, dass Lernen als eine Teilkomponente des Erwerbsprozesses verstanden wird, erscheint es bedeutsam, dass Fremdsprachenunterricht neben expliziten Lern- und Übungsphasen auch Raum für ungesteuerten Spracherwerb bietet. Für diese Phasen der „freien Sprachanwendung“ stellt sich zudem das Zulassen von zwischensprachlichen Phänomenen (*interlanguages*) und kreativer Sprachanwendung als wichtig dar. Für den vorliegenden Untersuchungskontext ist dies ein bedeutender Faktor, auf welchen in späteren Kapiteln dieser Arbeit noch näher Bezug genommen werden wird.

## 3. Die Fertigkeit Sprechen

### 3.1. Zum Forschungsstand

Entsprechend den Ausführungen von Dieter WOLFF (2006) kann das Sprechen aus verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln untersucht werden. Hierbei sind prozess- und produktorientierte Ansätze zu unterscheiden. Erstere untersuchen vorrangig Artikulation (artikulatorische Phonetik), kognitive Vorgänge der Planung einer sprachlichen Äußerung (Psycholinguistik) oder aber auch Sprechhandlungen der Interaktion (diskursanalytische Forschung). Textlinguistik und Diskursanalyse haben hingegen einen produktorientierten Blick auf das Sprechen und untersuchen Redebeiträge anhand des „Endprodukts“ (vgl. WOLFF 2006, 64). Auch wenn hier keine detaillierte Darstellung des Sprechens gegeben wird, ist es im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dennoch von Belang, einige theoretische Aspekte abzubilden.

VertreterInnen produktionsorientierter Ansätze plädieren dafür, Lernenden möglichst viel Gelegenheit für das Hervorbringen zielsprachlichen Outputs zu geben. Dies soll nicht nur großen Einfluss auf den Erwerb der Zielsprache nehmen, sondern den Lernenden darüber hinaus sogar dazu verhelfen, den weiteren Gesprächsverlauf zu bestimmen. Diese Ansicht wird vor allem von AnhängerInnen der sogenannten *Outputthese* vertreten (vgl. SWAIN 1995 zitiert nach AGUADO 2003, 11). Dem sprachlichen Output sollen im Rahmen von Spracherwerb drei Hauptfunktionen zukommen:

*„These are consciousness-raising, in that learners are forced to notice non-L2-like elements of their output; hypothesis-testing; and a reflective function, whereby learners can reflect on L2 forms“* (SWAIN 1995 zitiert nach DIAZ 2013, 50).

LONG (1996) integriert diese Ansicht in seiner *Interaktionshypothese*, nach welcher Kommunikation selbst als Grundlage für Spracherwerb verstanden wird (LONG 1996 zitiert nach DIAZ 2013, 50). Demnach soll nicht nur der eigene Output, sondern vor allem die Wechselwirkung von In- und Output in Form von Interaktionsprozessen einen erheblichen Anteil am Erwerb der Zielsprache haben (vgl. AGUADO 2003, 13). Wie WOLFF (2006) darstellt, liege bei *interaktionalem Sprechen* die Herausforderung nicht nur in der eigenen Sprachproduktion, sondern auch in der Aufnahme und Verarbeitung des Gehörten. In verbalen (face-to-face)-Kommunikationssituationen

stehe zudem eine weitaus kürzere Planungszeit zur Verfügung, als etwa bei monologischem Sprechen (z.B. im Rahmen eines vorbereiteten Referats), da ständiges Reagieren auf die Äußerungen des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartner notwendig sei (vgl. WOLFF 2006, 65).

Im Vergleich zu schriftlichen Sprachprodukten weisen mündliche Sprechbeiträge üblicherweise ein geringeres Maß an Korrektheit, Normierung und Komplexität auf (vgl. ebd, 65). Hinsichtlich der Kompensation fehlender linguistischer Kompetenz in der Zielsprache macht Karin AGUADO deutlich, dass diese bei rezeptiven Tätigkeiten deutlich leichter falle als bei produktiven Sprachhandlungen. Durch die Anwendung strategischer Hilfsmittel (vor allem mit Hilfe von Strategien zum globalen Hör- und Leseverstehen) könne fehlender Wortschatz gut ausgeglichen werden. Beim Schreiben und Sprechen hingegen kommen Lernende mit einzelnen Wörtern nicht aus, sie benötigen tiefere Kenntnisse syntaktischer Strukturen und darüber hinaus Kompetenzen in deren Anwendung. Durch vermehrten Output solle dieses Wissen und Können laufend aktiviert werden, was den Syntaxerwerb wiederum begünstige (vgl. AGUADO 2003, 11ff).

Wie bereits eingangs angesprochen besteht das Hauptinteresse der psycholinguistischen Sprechforschung in der präverbalen Planung von Sprechbeiträgen bzw. den damit einhergehenden Problemen (vgl. ebd, 68). Es wurde festgestellt, dass L2-Lernende „*alle Möglichkeiten nutzen, um ihre Sprache zu verlangsamen*“ (WOLFF 2006, 68). Daraus zieht der/die Lernende den Nutzen, mehr Zeit zur Verfügung zu haben, den mündlichen Sprechbeitrag zu planen. Ausgangspunkt solcher Forschungen finden sich zunächst bei Aleksej A. LEONTJEV (1975), der in seinem Modell zur Erzeugung sprachlicher Äußerungen mehrere Phasen beschreibt: Zunächst werde die Äußerung in drei sogenannten „inneren Etappen“ vorbereitet: Erzeugung der Sprechabsicht, inhaltliche Planung und innersprachige Verwirklichung. Erst dann komme es zur sprechmotorischen Ausführung, auf welche eine Kontrollhandlung folgt (vgl. LEONTJEV 1975, 152 zitiert nach SCHREITER 2001, 908f).

Auch dem *parallelen Sprechmodell* von LEVELT (1989) zufolge, welches eine Erweiterung des *seriellen Sprechmodells* von CLARK & CLARK (1977) darstellt, verarbeitet der/die Sprecher/in, ausgehend von einer Intention, zunächst Informationen. Dabei werden verschiedene Planungsschritte und -ebenen durchlaufen, bevor es zu einer konkreten artikulatorischen Umsetzung kommt (vgl. LEVELT 1989, 9).

Spricht der/die Lernende langsamer, steht mehr Zeit für das Durchlaufen der notwendigen Etappen zur Verfügung. Ferner konnte beobachtet werden, dass manche Lernende, um Zeit zu gewinnen, nicht nur das Sprechtempo reduzieren, sondern auch gewohnte Strategien aus der Erstsprache in die Zielsprache übertragen. Dieter WOLFF (2006) spricht hier vom „sogenannten Inselwissen“: Dieses wird beispielsweise oftmals von Fußballspielern in TV-Interviews eingesetzt, indem sie ihre Gesamtäußerungen durch eine „Sag-ich-mal“-Formulierung in die Länge ziehen. Darüber hinaus finden sich Belege für inhaltliche Reduktionen durch die Lernenden (vgl. WOLFF 2006, 69).

### **3.2. Kommunikative Kompetenz**

Neben allgemeinen Kompetenzen der Lernenden (wie deklarativem Weltwissen, prozeduralem Wissen bzw. praktischen Fertigkeiten, persönlichkeitsbezogener Kompetenz und Lernfähigkeit) sind laut dem Europäischen Referenzrahmen vor allem die kommunikativen Sprachkompetenzen von Bedeutung. Diese werden in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Fertigkeiten unterteilt. Linguistische Kompetenzen umfassen sowohl das sprachliche Wissen als auch die vier Fertigkeiten im Hinblick auf lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Aspekte der Zielsprache. Unter soziolinguistischer Kompetenz kann die Fähigkeit verstanden werden, eine sozial akzeptable Konversation innerhalb des sozialen Rahmens sprachlich zu bewältigen. Die pragmatische Komponente umfasst neben der adäquaten Verwendung der Sprechakte auch die Kommunikationsstrategien der Lernenden (vgl. GeR 2001: Kap. 5; in dieser Arbeit: Kap. 3.4.).

Mit der kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren wurde das Erlangen von kommunikativer Kompetenz zum übergeordneten Ziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt (vgl. KRUMM 2001b, 61). Der Begriff selbst geht auf HYMES (1972) zurück: In Erweiterung des Kompetenzbegriffs von CHOMSKY (1965), welcher unter Kompetenz das Wissen über grammatische Regeln und Strukturen versteht, umfasst kommunikative Kompetenz laut HYMES neben grammatischem auch soziokulturelles und psycholinguistisches Wissen sowie Kenntnisse über den praktischen Einsatz von Sprache (vgl. HYMES 1974, 202). So gelangte das sprachliche (praktische) Können in den Fokus der Aufmerksamkeit. Der kommunikative Ansatz stützte sich primär auf die Sprechakttheorie von AUSTIN (1962) und SEARLE (1969), nach welcher Sprache als regelgeleitetes Handeln betrachtet wird (vgl. KRUMM 1996, 20).

Im Sinne eines „kommunikativen“ bzw. „handlungsorientierten“ Unterrichts sollten die vier Grundfertigkeiten stärker gefördert werden als das Wissen über Grammatik und Übersetzen (vgl. KRUMM 1996, 20). Eine weitere Auffassung von kommunikativer Kompetenz findet sich bei HABERMAS (1971), wonach diese nicht nur dazu ermächtigt Kommunikationssituationen sprachlich zu meistern, sondern diese überhaupt erst hervorzubringen. Laut seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ sei kommunikative Kompetenz demnach die Voraussetzung für kommunikatives Handeln: Sie werde dazu eingesetzt, um in einem Gespräch etwas über sich, den/die Gesprächspartner/in oder einen Gegenstand auszusagen (vgl. HABERMAS 1990, 102).

KÖNIGS betrachtet den „außerunterrichtlichen Verwendungszusammenhang“ als eine der Hauptursachen für das aktuell starke Interesse an der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht:

*„Damit müssen Lernende im Fremdsprachenunterricht stärker als früher lernen, auf sprachliche Gegenüber spontan, flexibel, aber sprachlich doch möglichst angemessen zu reagieren“* (KÖNIGS 2007, 76).

Dies scheint sich mit der handlungsorientierten Auffassung von Sprache im Europäischen Referenzrahmen zu decken, nach welcher im Unterricht die Erprobung realer Sprechsituationen ermöglicht werden sollte (vgl. GeR 2001). Damit rückt ein „zeitgemäßes“ Stichwort in den Blick: Authentizität. Es sei zunächst von Bedeutung, dass die im Unterricht gestellten Aufgaben an außerunterrichtlichen (und möglichst natürlichen) Anforderungen orientiert sind (vgl. KÖNIGS 2007, 77).

Hinzu kommt die Verwendung authentischer Materialien. Hierbei werden verschiedene Grade an Authentizität unterschieden: Neben *authentischen* Texten, d.h. unveränderten Originaltexten, wird auch der Einsatz von *didaktisch-authentischen* Materialien empfohlen. Diese werden zwar für den Unterricht angepasst oder sogar entworfen, weisen jedoch eine Reihe an authentischen Merkmalen auf (bei Hörtexten etwa Geräusche und natürliche Sprache). *Didaktisierte* Texte hingegen werden ausschließlich für den Unterricht erstellt, und sind dementsprechend durch einen sehr geringen Grad an Authentizität gekennzeichnet. Hierbei findet sich eine Unterscheidung in *lehrwerksungebundene* und *lehrwerksgebundene* Texte. Vor allem letztere versuchen für gewöhnlich ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu bedienen, weshalb sie einen überaus unnatürlichen Charakter aufweisen (vgl. ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2010, 81).

Durch die neuen Medien scheint sich (1) der Zugriff auf authentische Materialien vereinfacht, und (2) ihre sprachliche Form verändert zu haben bzw. vermehrt Merkmale mündlicher Sprechstandards aufzuweisen, wodurch sie oftmals leichter verständlich sind (vgl. KÖNIGS, 77f). Gleichzeitig versucht KÖNIGS aber auch aufzuzeigen, dass die Bedeutung der Mündlichkeit im Umkehrschluss weder eine grobe Vernachlässigung schriftlicher Fertigkeiten noch ein Aussparen von Übungssequenzen bewirken soll (vgl. ebd, 79f). Vielmehr hat sich der Stellenwert der einzelnen Fertigkeiten durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen u.a. dahingehend etwas gewandelt, dass „*alle Fertigkeiten von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein sollten*“ (FAISTAUER 2010, 964). Auch wenn im Anfängerunterricht eine Hervorhebung der rezeptiven Fertigkeiten sinnvoll erscheint, plädiert FAISTAUER dafür, produktive Aktivitäten von Anfang an in den Unterricht einzubinden. Der kommunikative Gesichtspunkt und somit die Fertigkeit Sprechen nehmen nach wie vor einen wichtigen Stellenwert im Unterricht ein, und sollten dementsprechend gefördert werden. Jedoch sei bei Aufgaben zur praktischen Erprobung sprachlichen Handelns statt einer einseitigen Überbetonung dialogischer Alltagsbewältigung eine Ausweitung auf zusätzliche Sprechaktivitäten (z.B. Erzählen) anzustreben (vgl. ebd, 964).

### **3.3. Sprechen im Fremdsprachenunterricht**

#### **3.3.1. Die sprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht**

Fremdsprachliche Kompetenz wird laut aktuellem Diskurs durch die fünf Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Hör-Seh-Verstehen bestimmt, wobei die ersten vier als „klassische“ Grundfertigkeiten gelten (vgl. FAISTAUER 2010, 961). Zu betonen ist die Wichtigkeit der Verwendung des Begriffs der Fertigkeit, in Abgrenzung zur Fähigkeit. Denn unter Fähigkeiten sind Eigenschaften zu verstehen, welche die Lernenden oftmals bereits in den Unterricht mitbringen - was nicht ausschließt, dass sich diese währenddessen weiterentwickeln können, Fertigkeiten hingegen werden definitiv erst durch Training erworben (vgl. KRUMM 2001b, 62). Unter sprachlicher Fertigkeit ist eine Art Handlungsfähigkeit (in der Fremdsprache) zu verstehen, welche im Unterschied zu angeborenen, instinktiven Tätigkeiten „nicht funktionsbereit vorhanden“ ist, sondern erst durch Übung ausgebaut werden kann (vgl. FAISTAUER 2010, 961).

„Das Training von Fertigkeiten zielt auf die Automatisierung sprachlicher Handlungen“ (KRUMM 2001a, 5). Die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten setzen sich wiederum aus einer Vielzahl an Teilfertigkeiten zusammen. Erst wenn eine dieser (Teil-)Fertigkeiten automatisiert gebraucht wird, kann von ihrer Beherrschung die Rede sein (vgl. KRUMM 2001b, 62). Neben dem isolierten Training einzelner (Teil-)Fertigkeiten sind diese auch mit anderen (Teil-)Fertigkeiten zu kombinieren und in kommunikative Handlungssituationen im Unterricht einzubinden, denn:

„Kommunikatives Handeln lernt man nur, indem man lernt, kombinierten Gebrauch von verschiedenen Fertigkeiten zu machen“ (KRUMM 2001a, 6).

Die im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR, Europarat 2001) definierten Kompetenzniveaus beschreiben unterschiedliche Stufen der Sprachverwendung: elementar (A1-A2), selbständig (B1-B2) und kompetent (C1-C2). Für jede Niveaustufe wurden so genannte Kann-Beschreibungen formuliert, welche als Orientierungspunkte für den Vergleich und die Einschätzung sprachlicher Fertigkeiten dienen sollen (vgl. FAISTAUER 2010, 961). Sprachliche (Teil-)Fertigkeiten werden demnach auch als Lernziele angesehen (vgl. KRUMM 2001b, 62), wobei sie gleichzeitig als „kommunikative sprachliche Tätigkeiten“ bezeichnet werden (vgl. KRUMM 2001a, 8). Diese können nach unterschiedlichen Kriterien eingeteilt werden. Eine übersichtliche Klassifizierung der vier Grundfertigkeiten wurde beispielsweise von HUNEKE & STEINIG (2002) vorgenommen:

	Rezeptive Sprachverarbeitung	Produktive Sprachverarbeitung
gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Abb. 106.1: HUNEKE/STEINIG 2002, 109 zitiert nach FAISTAUER 2010, 962

Demnach werden die Grundfertigkeiten in zweifacher Hinsicht eingeteilt: (1) Nach der Art ihrer sprachlichen Verarbeitung zählen Hören und Lesen zu den rezeptiven, Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten. (2) Nach ihrer Erscheinungsform sind Hören und Sprechen der gesprochenen, Lesen und Schreiben der geschriebenen Sprache zugeordnet (vgl. FAISTAUER 2010, 962).

Im GER sind darüber hinaus Aktivitäten und Strategien der Interaktion sowie der Sprachmittlung beschrieben, was den Eindruck eines überaus funktionalen Zugangs

noch weiter verstärkt (vgl. KRUMM 2001a, 9). Konkret werden folgende Deskriptoren für Grundfertigkeiten empfohlen:

- Produktive Aktivitäten und Strategien: Sprechen, Schreiben und Strategien.
- Rezeptive Aktivitäten und Strategien: Hören, Lesen und Strategien.
- Interaktive Aktivitäten und Strategien: mündliche Interaktion, schriftliche Interaktion und Interaktionsstrategien.
- Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung: Übersetzen, Dolmetschen.

(GeR 2001: Kap. 4)

*„Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht“* (GeR: Kap. 3.3). Dieser beispielhafte Auszug aus den Kann-Beschreibungen für das Niveau A2 korreliert mit der bereits angedeuteten handlungs- und kommunikationsorientierten Auffassung von Sprachkompetenz, nach welcher die vier Grundfertigkeiten als „Kommunikative Aktivitäten (und Strategien)“ verstanden werden (vgl. FAISTAUER 2010, 962).

Wenn auch im vorliegenden Kontext auf die Fertigkeit Sprechen fokussiert wird und die anderen Fertigkeiten nicht explizit thematisiert werden, wird angenommen, dass Sprechen mit einem Gesprächspartner die Fertigkeit Hören erfordert (vgl. LIEDKE 2010, 983), was hier aber nicht ausführlicher besprochen wird. Im Sinne der Themenstellung rücken indes die Formen von mündlicher Sprachproduktion (Kap. 3.3.2.) und ihre Förderungsmöglichkeiten (Kap. 3.3.3.) in den Mittelpunkt, welche im Folgenden näher differenziert werden.

### **3.3.2. Formen des Sprechens im Fremdsprachenunterricht**

LIEDKE (2010) versteht unter Sprechfertigkeit *„die Fähigkeit, in verschiedenen kommunikativen Situationen die Sprecher- und Hörerrolle angemessen ausfüllen zu können“* (LIEDKE 2010, 984). Die Autorin differenziert mündliche Kommunikationssituationen nach der Form des Sprechens und der damit einhergehenden Anforderungen: (1) Situationen, in denen anhand einer schriftlichen Vorlage gesprochen wird, (2) Situationen, welche einen mündlichen und spontanen Diskurs erfordern (vgl. ebd, 984).

BUTTARONI & KNAPP (1988) unterscheiden zwischen formorientierten Aktivitäten zur Sprachanwendung und freiem, kreativen Sprachgebrauch. Zu ersterem zählen sie vor allem das reproduzierende Sprechen, was sich im Unterricht als Gesprächskonstruktion, Sprechübungsgymnastik oder andere systematische Formen der Dialogarbeit umsetzen lässt (vgl. BUTTARONI & KNAPP 1988, 44; 54ff). Neben *reproduzierendem* Sprechen, welches häufig das Einüben von bestimmten Satzmustern zum Ziel hat, gestaltet sich gelenktes Sprechen im Unterricht auch in Form von *Nachsprechen* oder *Rezitieren* (vgl. DOFF & KLIPPEL 2007, 100 zitiert nach SURKAMP 2010, 291ff). Während beim Nachsprechen meist auf die Aussprache fokussiert wird, realisiert sich rezitierendes Sprechen oftmals im ästhetischen Sprachgebrauch, indem zum Beispiel Gedichte oder andere Texte wiedergegeben werden. Eine weitere Art der mündlichen Sprachanwendung stellt das *zusammenhängende* Sprechen dar. Dieses kann mitunter schriftlich vorbereitet werden und wird somit im Unterricht meist gesteuert durchgeführt. Beim *interaktiven* Sprechen handelt es sich häufig um eine freiere Form des Sprechens. Hierbei steckt das Ziel bereits im Namen selbst: Es geht um Interaktion, d.h. um sprachliche Kommunikation mit einem oder mehreren GesprächspartnerInnen, was vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass auch Reaktionen auf die Äußerungen der anderen Person(en) erforderlich sind (vgl. ebd, 291ff).

WOLFF (2006) trennt nach der Form der Sprechförderung das transaktionale vom interaktionalen Sprechen. Beim *transaktionalen* Sprechen werden Informationen durch einen Einzelnen mündlich übertragen, was sich vor allem durch *Erzählen* fördern lässt. Diese Form des Sprechens hat u.a. den Vorteil, dass aufgrund des Fehlens eines ständig interagierenden Gegenübers die Lernenden ihre Äußerungen trotz eines gewissen Zeitdrucks besser planen können. Der Autor bezeichnet Erzählen als „*die am häufigsten gebrauchte Form mündlichen Kommunizierens*“ (WOLFF 2006, 72).

Doris REININGER widmet sich intensiv der Thematik des Erzählens in der Zielsprache. Die Autorin betrachtet diese Form des Sprechens nicht nur als eine gute Gelegenheit sich in der Zielsprache mitzuteilen, sie schreibt ihr zudem identitätsstiftende und gruppenbildende Funktionen zu. Darüber hinaus soll durch das Aussprechen von Persönlichem das bei vielen Lernenden vorhandene Fremdheitsgefühl zur Zielsprache leichter überwunden werden können (vgl. REININGER 2011, 11f). „*Gelingt es im Sprachunterricht, Inhalte, die für den lernenden Menschen bedeutsam sind, zur Sprache zu bringen, sie zum Anlass für Sprache zu machen, so ist es auch möglich, das Gefühl der Fremdheit [...] zu verändern*“ (REININGER 2011, 12). Dementsprechend

sollen die Lernenden möglichst viel Gelegenheit erhalten sich mit persönlichen Erzählungen in den Unterricht einzubringen, um Erlebnisse und Erfahrungen mit der Zielsprache zu verknüpfen (vgl. KRUMM 2006, 39 zitiert nach REININGER 2011, 12).

Erzählen wird im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht meist als monologische Sprechform aufgefasst. In der (außerunterrichtlichen) Realität geschieht Erzählen jedoch oftmals nicht rein monologisch sondern vielmehr im Rahmen einer Gesprächssituation mit mindestens einer weiteren Person, der etwas erzählt wird. Dieses Gegenüber hört zu, fragt nach, gibt Rückmeldung, bringt eigene Erfahrungen mit ein, usw. Erzählen im Rahmen von „echter Kommunikation“ stellt demnach oft eine Art Mischform von monologischem und dia- bzw. multilogischem Sprechen dar. Sie ist von reinem monologischem Erzählen als isolierte Aktivität dahingehend zu unterscheiden, dass sie zumindest ansatzweise Anforderungen des interaktionalen Sprechens mit sich bringt (vgl. WOLFF 2006, 69f). Auch REININGER thematisiert den Aspekt, dass Erzählen oft in einen mündlichen Diskurs eingebettet ist. Zudem führe selbst „fehlerfreies“ Sprechen nicht automatisch zu einer gelungenen Interaktion. Die Autorin hebt hierbei die Bedeutung des flexiblen Einsatzes von verbalen und nonverbalen Signalen hervor, welche im Rahmen von mündlichen Kommunikationssituationen im „Schonraum“ Klassenzimmer erprobt werden können bzw. sollten (vgl. REININGER 2011, 16f).

*Interaktionales* Sprechen vollzieht sich laut WOLFF (2006) in dia- und multilogischen Gesprächssituationen, und kann wie bereits erwähnt nicht so gut geplant werden wie etwa monologisches Sprechen, d.h. die Lernenden müssen nicht nur schnell sondern auch angemessen reagieren (vgl. ebd, 71f). LIEDKE hebt diesen Aspekt ebenso hervor und verdeutlicht, dass mündliche Diskursituationen in der Zielsprache in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung darstellen: Die Beteiligten tauschen immer wieder die Rollen, was als *turn-taking* bezeichnet wird. Die Gesprächspartner/innen sind nicht nur mit dem eigenen Sprechen und den vorangehenden Planungsprozessen beschäftigt, sie stehen noch dazu vor der Aufgabe den sprachlichen Output des Gegenübers zu verarbeiten, und zugleich laufend die eigene Planung an das Gehörte anzupassen (vgl. LIEDKE 2010, 984f). Um hierfür mehr Zeit zu gewinnen, können Lernende oftmals die eine oder andere Kommunikations- und Kompensationsstrategie anwenden (Kap. 3.4.). Diese sollten im Unterricht thematisiert werden, um den Lernenden die Strategien zunächst bewusst zu machen und durch ihre Anwendung im nächsten Schritt, eine Erhöhung der Redegeschwindigkeit, zu erreichen. Eine weitere Möglichkeit, welche WOLFF (2006) empfiehlt, ist das Zurechtlegen von so genanntem Inselwissen bzw.

festen Formeln<sup>4</sup>, für welche in der konkreten Situation keine weitere Planungszeit mehr benötigt wird (vgl. WOLFF 2006, 72).

Nach BOECKMANN (Kap. 2.2.1.) besteht eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts in der Verbindung von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsprozessen (vgl. BOECKMANN 2008, 8f). Ungesteuerter Spracherwerb geschieht vorrangig in echten Sprechsituationen, welche oftmals spontanes kommunikatives Handeln, also auch freie Sprachproduktion, erfordern (vgl. SCHATZ 2006, 11). Im „klassischen“ Fremdsprachenunterricht wird meist auf die Präsentation und Übung von grammatischen Phänomenen und lexikalischen Themen fokussiert, während natürliches „kommunikatives Sprachhandeln“ eher vernachlässigt und freie und kreative Sprachanwendung auf „später“ verschoben wird (vgl. ebd, 15). Dies kann u.a. daran liegen, dass der Erwerb der verschiedenen Fertigkeiten in der Regel stufenartig betrachtet wird. Vor diesem (überholten) Hintergrund wird das *freie Sprechen* als oberste Fertigkeitsstufe verstanden. Sprachliche Produktion soll sich nach diesem Verständnis anfangs auf die reine „Reproduktion“ beschränken, auf der zweiten Stufe folgt die „Rekonstruktion“. Erst auf der dritten Ebene soll sich der Lernende sowohl inhaltlich als auch sprachlich frei äußern können, weshalb diese Stufe auch als jene der „Konstruktion“ bezeichnet wird (vgl. RAMPILLON 1996, 94 zitiert nach SCHREITER 2001, 915) .

Eine Reihe von Autoren und Autorinnen, darunter auch BUTTARONI & KNAPP (1988) sprechen sich jedoch dafür aus, im Unterricht unbedingt Gelegenheiten für freie Sprechaktivitäten zu schaffen - selbst in Gruppen mit niedrigerem Sprachniveau (vgl. BUTTARONI & KNAPP 1988, 44). Heide SCHATZ (2006) spricht in diesem Zusammenhang vom Sprechen als „Zielfertigkeit“: Obwohl die Autorin der Vermittlung von sprachlichem Wissen sowie der Durchführung gesteuerter Übungen ihren Platz im Unterricht nicht streitig machen möchte, rückt sie letztlich das Streben der Lernenden nach sprachlichem Können (in Abgrenzung zum Wissen) in den Mittelpunkt (vgl. SCHATZ 2006, 16). „*Sprechen als Zielfertigkeit beherrschen wir, wenn wir mit Sprache handelnd umgehen, uns mitteilen und Sprache zur Verständigung mit anderen gebrauchen*“ (ebd., 16). Zur Erreichung dieses Ziels sollten im Unterricht ausreichend konkrete Gesprächsmöglichkeiten geschaffen werden, welche ebenso freie und

---

<sup>4</sup> Im Rahmen von Fremd- und Zweitspracherwerb werden solche festen Wendungen (auch als *Chunks* bezeichnet) als grundlegend betrachtet, da sie zunächst von den Lernenden musterhaft und ritualisiert eingesetzt werden können, das Aufbrechen nach lexikalischen und grammatikalischen Gesichtspunkten jedoch auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wird (vgl. Peters 1983 u.a. zitiert nach Apeltauer 2010, 838).

spontane Sprachanwendung erfordern. So können Lernende nicht nur ihre Fertigkeiten praktisch erproben sondern werden zudem im gleichen Zuge verstärkt mit der Bedeutung von Lerninhalten konfrontiert (vgl. KÖNIGS 2007, 80).

Allerdings geht damit eine Reihe an komplexen Anforderungen an die Lernenden einher, deren Ausprägtheit je nach Sprachniveau variiert. Schließlich müssen die Lernenden dabei nicht nur ihre vorhandenen Kenntnisse aktivieren und anwenden, sondern fehlende linguistische Kompetenzen strategisch kompensieren (vgl. BUTTARONI & KNAPP 1988, 44f). Handelt es sich um Sprechen in Interaktion, kommen auch noch die bereits besprochenen psycholinguistischen Aspekte erschwerend hinzu (vgl. in diesem Kap.). *„Es versteht sich von selbst, daß (sic!) unter diesen komplexen Anforderungen [...] keine durchgehend vollkommenen Produkte im Sinne linguistischer Wohlgeformtheit entstehen können“* (ebd, 45). Für Aktivitäten des freien Sprechens im Unterricht sind meist handlungsorientierte Ziele sinnvoll, welche vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen an die Lernenden Zwischenstadien in ihrer linguistischen Kompetenz anzeigen. Damit rückt ein weiterer Aspekt in den Blick: der Stellenwert der sprachlichen Korrektheit im kommunikativen Handeln (Kap. 3.5.).

Auch für die Lehrperson stellen „freie Sprechphasen“ der Lernenden eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Um einen entsprechenden Rahmen zu schaffen, in dem Lernende an „echtem“ und freiem Sprechen produktiv teilnehmen, ist die Lehrperson zunächst angehalten, passende Impulse bzw. Themen anzubieten. Diese sollten für die Lernenden soweit interessant und relevant sein, dass auch tatsächlich an eigene Erfahrungen und Lebenswelten angeknüpft werden kann. Alternativ könnten Lernende auch eigene Themen vorschlagen. Die praktische Berufserfahrung zeigt jedoch, dass viele Lernende zu dieser autonomen Form des Unterrichtsgesprächs erst hingeleitet werden müssen bis entsprechende Beiträge geleistet werden. Wenn es schließlich zu sprachlichem Output in Form von „echtem“ und freiem Sprechen kommt, folgt die von der Lehrkraft wohl am schwersten zu bewältigende Aufgabe: die Geduldsprobe. Je nach Sprachniveau der Lernenden können sich derartige Sequenzen für die Lehrperson mitunter wie „Zeitlupe“ anfühlen. Es wird hier nochmals auf die Ausführungen von LEONTJEV (1971) und WOLFF (2006) verwiesen, nach welchen Lernende verständlicherweise weit mehr Zeit dafür benötigen, ihre zielsprachliche Äußerung zu planen und umzusetzen als etwa in ihrer Erstsprache (Kap. 3.1.).

### 3.3.3. Förderung der freien mündlichen Sprachproduktion

Für Aktivitäten zum freien und natürlichen Sprechen im Unterricht gibt es grundsätzlich unzählige Möglichkeiten und Themenstellungen. Eine grobe Unterteilung nehmen u.a. BUTTARONI & KNAPP (1988) vor, indem sie zwischen dem themen- und problembezogenen Gespräch und dem Rollenspiel unterscheiden (vgl. BUTTARONI & KNAPP 1988, 47) Das Hauptmerkmal des *Rollenspiels* steckt bereits in dessen Namen: Die Lernenden übernehmen dabei eine Rolle, d.h. sie sprechen entweder als sie selbst in einer simulierten Situation, oder - und das ist öfter der Fall - als eine andere Person. Die Berufserfahrung zeigt, dass dies einerseits den Vorteil hat, dass sich die Lernenden mit dem Inhalt der eigenen sprachlichen Äußerungen nicht unbedingt identifizieren müssen und sich dadurch viel mehr auf den Akt des Sprechens konzentrieren können. Andererseits birgt dies gleichzeitig auch Nachteile in sich, wie etwa der mangelnde Realitätsbezug und die schnelle Ausschöpfung „typischer“ Themen. Im Rahmen eines *themen- und problembezogenen Gesprächs* im Unterricht ohne Übernahme einer bestimmten Rolle haben Lernende die Gelegenheit als sie selbst zu sprechen und den eigenen Standpunkt und die eigenen Erfahrungen einzubringen. Dies aber bringt verstärkt das Risiko mit sich, dass die Lehrperson damit konfrontiert wird, dass das große Schweigen ausbricht oder immer nur die selben Lernenden das Wort ergreifen (Kap. 3.3.2.).

Auf die Frage wie eine Lehrperson ihren Unterricht gestalten kann, um „gelungene“ freie Sprachproduktion durch die Lernenden zu erreichen, gibt es keine universelle Antwort. Nicht zuletzt deshalb, weil das Empfinden hinsichtlich Gelingen oder Nicht-Gelingen von Unterricht sehr individuell und subjektiv ist (vgl. REININGER 2011, 20). BUTTARONI & KNAPP (1988) machen ebenso deutlich, dass es zwar kein dezidiertes Rezept gibt, anhand dessen das Gelingen von freier Kommunikation im Klassenzimmer garantiert werden kann. Sie nennen jedoch drei wesentliche Aspekte, welcher sich Lehrpersonen bewusst sein sollten:

- (1) „*Es ist natürlich, daß (sic!) nicht alle mitreden*“ (ebd, 47). So wie es auch in der außerunterrichtlichen Realität der Fall ist, beteiligen sich nicht immer alle gerade anwesenden Personen gleichermaßen an Gesprächen oder Diskussionen. Dafür gibt es eine Vielzahl an Gründen: fehlendes Interesse an dem Thema, persönliche Tagesverfassung, Charaktereigenschaften, mangelnde Vertrautheit mit den GesprächspartnerInnen, usw. Dies ist den Lernenden im Klassenzimmer genauso zuzugestehen. Auch wenn im Fremdsprachenunterricht weitere Faktoren hinzukommen, wie bspw. eingeschränkte linguistische Kompetenz, sollten

Sprechbeiträge ausschließlich freiwillig geleistet und keinesfalls erzwungen werden. Die Lehrperson sollte nicht zu hohe Erwartungen haben und bei Nicht-Gelingen flexibel sein und auf alternative Aktivitäten umdisponieren.

- (2) „*Tendenz zur Infantilisierung*“ (ebd, 48). Das Dilemma beim freien Sprechen im Fremdsprachenunterricht liegt vor allem darin, dass Lernende die eigenen Gedanken nicht in ihrer Komplexität ausdrücken können. Stattdessen müssen sie sich einfacherer sprachlicher Mittel bedienen, was mitunter sehr frustrierend und demotivierend sein kann. Auch diesen Aspekt sollte die Lehrperson stets im Hinterkopf behalten.
- (3) „*Themenwahl: Freie Bahn der Phantasie*“ (ebd, 48). Hier sind der Kreativität grundsätzlich wenig Grenzen gesetzt. Jedoch bedarf es einer gewissen Sensibilität und Offenheit auf Seiten der Lehrperson. Vor dem Hintergrund eines lernerzentrierten Unterrichts sollte bei der Themenwahl außerdem darauf geachtet werden, dass die Interessen der Lernenden einbezogen werden, und nicht nur Themen aus der vermeintlich „direkten Lebenswelt“ behandelt werden.

(Vgl. BUTTARONI & KNAPP 1988, 47ff)

REININGER versteht Unterricht dann als gelungen, wenn es „*in einem guten Klima mit Begeisterung um Bedeutsames geht*“ (REININGER 2011, 20). Die Autorin unterstreicht diesen Aspekt, indem sie weiters ausführt wie wichtig es sei, dass Lehrpersonen ihren Lernenden Sprech Anregungen geben, um „*für sie aktuell Bedeutsames zur Sprache zu bringen*“ (REININGER 2011, 12). Wie bereits erwähnt plädiert die Autorin für mehr Gelegenheiten für (biografisches) Erzählen im Unterricht, „*da es den lernenden Menschen erlaubt, anknüpfend an Vertrautes und Bedeutsames aus der persönlichen Vergangenheit, einen ‚zweit- und fremdsprachlichen‘ Blick auf Erlebtes und Erfahrenes zu entwickeln*“ (vgl. KRUMM 2006, 39 zitiert nach REININGER 2011, 12). Hierbei rückt die sprachliche Korrektheit zugunsten der Verwirklichung einer sprachlichen Handlung zumindest zwischenzeitlich in den Hintergrund. Die Lernenden sollen laut REININGER sogar dazu ermutigt werden, sich im Rahmen solcher Aktivitäten von dem Anspruch zu lösen, völlig fehlerfrei zu sprechen (Kap. 3.5.). Wichtiger als die Form sei vielmehr die inhaltliche Verwirklichung der Mitteilungsabsicht (vgl. REININGER 2011, 16f).

Das Gelingen von Aufgaben zum freien Sprechen im Unterricht hängt jedoch nicht ausschließlich von der inhaltlichen Vorbereitung der Lehrperson ab. Ebenso wichtig seien „*Zeitpunkt und Art der Aufgabenpräsentation*“ (ebd, 19). Und auch von Seiten der Lernenden ist ein gewisses Maß an Bereitschaft und Engagement gefragt -

REININGER spricht in diesem Zusammenhang vom Faktor der *Begeisterung*. Wie bereits im Rahmen der neurowissenschaftlichen Grundlagen in der vorliegenden Arbeit kurz dargestellt, können positive Emotionen den Lernprozess beeinflussen. Lerninhalte können zudem umso stärker gefestigt werden, desto öfter diese wiederholt, also auch praktisch angewandt und erprobt, werden (Kap. 2). Da es nahezu unmöglich erscheint die Unterrichtsvorbereitung auf jeden einzelnen Lernenden zuzuschneiden, um dessen Interesse und Motivation zu wecken bzw. zu erhöhen, empfiehlt REININGER vor allem jene Aufgaben, „die bei möglichst vielen Lernenden auf möglichst große Resonanz stoßen“ bzw. solche, „die Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung lassen“ (ebd, 19).

### **3.4. Kommunikationsstrategien**

Während die psycholinguistische Forschung vor allem auf die monologische Perspektive fokussiert, beschäftigt sich die Zweitspracherwerbsforschung vornehmlich mit dia- und multilogischen Sprachproduktionen (vgl. WOLFF 2006, 69f). Ihr Anliegen ist in erster Linie die Frage, „auf welche Weise der L2-Lerner seinen sprachlichen Defiziten in der L2 begegnet“ (WOLFF 2006, 69). Studien konzentrierten sich bislang hauptsächlich auf Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Sprachenlernenden. Es wurde festgestellt, dass Lernende in mündlichen Kommunikationssituationen verschiedene Strategien anwenden, um eigene Schwächen zu überwinden bzw. den Gesprächsverlauf so zu steuern, dass trotz fehlender sprachlicher Mittel die Interaktion nicht endet (vgl. ebd, 69f).

In Anbetracht des Forschungsgebiets dieser Arbeit werden hier nur jene Strategien besprochen, welche unmittelbar zur Sprachproduktion eingesetzt werden. Diese werden in Anlehnung an mehrere Autoren und Autorinnen dargestellt, da sie eine Grundlage für die Bildung von Kategorien für die Datenauswertung im Rahmen der empirischen Untersuchung zu dieser Arbeit bilden (Kap. 5.). Auf die Thematisierung von Rezeptionsstrategien wird verzichtet.

KASPER (1982) unterteilt die so genannten *produktiven Kommunikationsstrategien* in (1) *funktionale* und *formale Reduktionsstrategien* und (2) *aktive Problemlösungsstrategien*. Bei letzteren werden weiters *Kompensations-* und *Abrufungsstrategien* unterschieden. Für den vorliegenden Kontext rücken vor allem die *Kompensationsstrategien* in den Mittelpunkt. Diese werden noch einmal weiter gruppiert:

- (1) *Grundsprachlich basierte* Strategien beziehen sich auf die Erstsprache von Lernenden. Dazu zählen *wörtliche Übersetzungen* (von beispielsweise Redewendungen oder Komposita) sowie *Sprach-* und *Kodewechsel* (ohne Anpassung des übertragenen Elements an die Zielsprache) und *Foreignizing* (mit Anpassung).
- (2) Von *interimsprachlich basierten* Strategien ist die Rede, wenn Lernende *generalisieren*, *paraphrasieren* (be- und umschreiben), *Worte prägen* (d.h. kreativ Wörter bilden) und einen bereits begonnenen Satz *umstrukturieren*.
- (3) *Kooperative* Strategien beziehen sich auf *direkte* oder *indirekte Appelle* an das sprachliche Gegenüber.
- (4) *Nonverbale* Strategien umfassen v.a. *Mimik* und *Gestik*, oder aber auch *Geräusche*. (Vgl. KASPER 1982, 582-593 zitiert nach COLOMBO 2005, 30f)

VAN DEN BURG & KRIJGSMAN (1996) haben übersichtlich zusammengefasst, was Lernende tun können, um unbekannte (bzw. spontan nicht abrufbare) zielsprachliche Ausdrücke innerhalb einer mündlichen Kommunikationssituation zu kompensieren:

„Man kann:

- *dem Gesprächspartner durch Zögern signalisieren, dass man Verstehenshilfe braucht;*
- *direkt nach dem fehlenden Ausdruck fragen;*
- *versuchen, das Gemeinte durch Gestik und Mimik auszudrücken;*
- *einen muttersprachlichen Ausdruck verwenden;*
- *auf eine andere Sprache, die der Gesprächspartner möglicherweise auch kann, ausweichen;*
- *einen muttersprachlichen Ausdruck direkt in die Fremdsprache übertragen;*
- *einen eigenen Ausdruck erfinden, der das Gemeinte annähernd ausdrückt;*
- *einen verwandten Ausdruck der Fremdsprache verwenden;*
- *das Gemeinte umschreiben.“*

(VAN DEN BURG & KRIJGSMAN 1996, 48)

BIMMEL & RAMPILLON (2000) verwenden den Termini *Sprachgebrauchsstrategien*, was als Synonym für Kompensationsstrategien verstanden wird, da diese dazu eingesetzt

werden, die Kommunikation aufrechtzuerhalten und dementsprechend auch um Kompensation von mangelnden Kenntnissen in der Zielsprache zu bewirken. Sie werden in zwei große Gruppen eingeteilt: „*Vorwissen nutzen*“ und „*Mit allen Mitteln wuchern*“ (BIMMEL & RAMPILLON 2000, 74ff). Für die mündliche Sprachproduktion wird vor allem die zweite Gruppe als effektiv erachtet, welche anhand folgender Strategien beschrieben wird:

- (1) Lernende wechseln zur Muttersprache, indem sie zum Beispiel ein Wort aus der L1 in eine zielsprachliche Äußerung übertragen. Damit das sprachliche Gegenüber dies verstehen kann, muss entweder ein Internationalismus oder ein verwandtes Wort verwendet werden, oder das Gegenüber kann die L1 des Sprechers ebenfalls verstehen.
  - (2) Es wird direkt um Hilfe ersucht, indem zum Beispiel direkt nach dem fehlenden deutschen Wort gefragt wird.
  - (3) Mit Mimik und Gestik wird versucht auszudrücken, was gesagt werden will.
  - (4) Gesprächsthemen oder -situationen werden gänzlich vermieden, weil zu viele Schwierigkeiten erwartet werden.
  - (5) Erscheint die sprachliche Bewältigung des Themas unmöglich, wird das Thema gewechselt.
  - (6) Es wird annähernd gesagt, was gemeint ist, indem ein Oberbegriff verwendet wird (zum Beispiel *Insekt* statt *Gelse*).
  - (7) Es wird ein eigenes Wort erfunden.
  - (8) Lernende setzen leere Wörter ein (zum Beispiel *Dingsda*).
  - (9) Das Gemeinte wird umschrieben oder es wird ein Synonym verwendet.
- (Vgl. ebd., 74ff)

BIMMEL & RAMPILLON (2000) plädieren ebenfalls dafür den Lernenden im Rahmen eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts Raum für solche kreativen Sprachanwendungen zu geben, um freie Sprachproduktion zu fördern. Die Lernenden sollten keine Angst davor haben Fehler zu machen, um nicht in Schweigen zu verharren. Stattdessen sollte die Lehrperson Abweichungen im sprachlichen Output der Lernenden tolerieren, und ihr eigenes Korrekturverhalten anpassen und reflektieren (vgl. ebd, 76).

### 3.5. Sprachliche Korrektheit von Lernendenäußerungen

*„Je besser die Grammatik beherrscht wird, umso besser gelingt sicher die Kommunikation, aber es gilt auch: Die Grammatik muss nicht perfekt sein, damit die Kommunikation gelingt“ (SCHATZ 2006, 18).*

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich geworden ist, sind viele Autoren und Autorinnen der Meinung, dass eine kommunikative Situation auch dann erfolgreich verlaufen kann, wenn die sprachlichen Mittel nicht ganz korrekt verwendet werden (vgl. u.a. SCHATZ 2006, 11; REININGER 2011, 12). Vor allem wenn es um freie Kommunikation im Unterricht geht, sei der Inhalt sprachlicher Äußerungen vor ihre Form zu stellen (vgl. SCHATZ 2006, 160). Im aktuellen Diskurs werden eine hohe Fehlertoleranz sowie eine entspannte Atmosphäre als Grundvoraussetzungen für freie Kommunikationssituationen im Unterricht betrachtet (vgl. RÖSCH 2011, 177).

Bevor Lehrpersonen darüber entscheiden können, ob sie bei mündlichen Sprachproduktionen ihrer Lernenden eine Korrektur anbringen oder nicht, sollten sie den Fehler zuerst als solchen erkennen können. In der Praxis folgt hier jede Lehrkraft einem anderen Konzept, was auf bewusster Überlegung oder aber auch auf Intuition beruhen kann. Karin KLEPPIN (1998) setzt sich mit dem Fehlerbegriff auseinander und kommt zu dem Schluss, dass es keine einheitliche Definition gibt. Ein *Fehler* sei ihrer Ansicht nach jedenfalls *„etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird“* (KLEPPIN 1998, 133). Eine Abweichung kann nach unterschiedlichen Gesichtspunkten eine Rolle spielen, weshalb die Autorin fünf Kriterien vorstellt: *Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien* sowie *Flexibilität & Lernerbezogenheit*. Die in der Fachliteratur gängigen Begriffsdefinitionen des Fehlers können zumindest einem dieser Merkmale zugeordnet werden. Die Erklärung *„ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem“* könnte beispielsweise dem Kriterium der Korrektheit zugewiesen werden. *„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde“*, sieht die Abweichung von einer Situationsangemessenheit. Je nachdem welchen Zugang die Lehrperson und welche Zielsetzung die jeweilige Unterrichtsphase hat, kann von einer anderen Definition ausgegangen werden (vgl. KLEPPIN 1998, 19ff).

Für das Entstehen von Fehlern können verschiedenste Einflussfaktoren verantwortlich sein: Erst-, Zweit- oder Fremdsprache der Lernenden, Elemente der Zielsprache oder des Unterrichts, persönliche oder soziokulturelle Aspekte, Lernstrategien oder aber auch - und dies soll für den vorliegenden Kontext erwähnt werden - Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien (Kap. 3.4.). Diese werden, wie bereits dargestellt, eingesetzt, um eingeschränkte linguistische Kompetenz in der Zielsprache auszugleichen. Dadurch kann es jedoch zu (zusätzlichen) Abweichungen von der sprachlichen Norm kommen (vgl. KLEPPIN 1998, 29ff). Ob es sich jedoch tatsächlich um einen Fehler handelt, hängt wiederum von der Perspektive ab: Nach dem oben genannten Kriterium der *Verständlichkeit* kann ein Fehler gesehen werden als das, „*was ein Kommunikationspartner nicht versteht*“ (ebd, 20). Demnach wäre, gerade im Hinblick auf sprachliche Handlungskompetenz, eine Abweichung von der sprachlichen Norm in einer bestimmten Situation oder Unterrichtsphase nicht unbedingt als Fehler zu deklarieren, denn: „*Die Fähigkeit mit Sprache erfolgreich zu handeln, setzt mehr voraus als die Fertigkeit, sich grammatisch korrekt und phonetisch verständlich zu artikulieren [...]*“ (KRUMM 1996, 20).

Entscheidet die Lehrperson schließlich eine konkrete Korrektur anzubringen, wird von einer Reihe von Autoren und Autorinnen dafür plädiert, es in der Rolle als Moderator/ in zu tun (vgl. RÖSCH 2011, 177). Dies wird besonders deshalb empfohlen, da neben den institutionellen Rahmenbedingungen und den im Unterricht zur Verfügung stehenden Sprechanschlüssen das Korrekturverhalten durch die Lehrperson als eine der Hauptursachen für mangelnde Sprechfertigkeit der Lernenden betrachtet wird (vgl. LIEDKE 2010, 988). WOLFF (2006) hebt einen ähnlichen Aspekt, jedoch aus einer anderen Perspektive, hervor: Aus psycholinguistischer Sicht sei es sogar regelrecht sinnlos Lernende während des Sprechens zu korrigieren, da sie im Moment der Korrektur bereits mit dem nächsten Planungsschritt beschäftigt seien und den korrigierenden Input gar nicht aufnehmen können. Auch eine nachträgliche Besprechung von Fehlern werde nicht unbedingt empfohlen: Wenn die Lernenden bereits im Vorhinein wissen, dass im Nachhinein ihre Fehler besprochen werden, kann sich dies ebenfalls demotivierend auswirken (vgl. WOLFF 2006, 71).

Hans-Jürgen KRUMM (1990) bringt in seinem Aufsatz *„Ein Glück, daß (!sic) Schüler Fehler machen!“* wichtige Aspekte zum allgemeinen Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht auf den Punkt (vgl. KRUMM 1990, 99ff):

(1) *„Fehler verweisen auf wichtige Lehr- und Lernprobleme“*. Fehler sollen nicht sanktioniert sondern aufgegriffen, thematisiert und als Chance betrachtet werden, bisher verborgene bzw. noch immer bestehende Probleme zu sehen.

(2) *„Fehler zeigen Lernfortschritt an“*. KRUMM verweist auf die Wichtigkeit des Zulassens von kreativen sprachlichen Äußerungen. Dadurch wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, auf sprachliche Entdeckungsreise zu gehen und ihre eigenen Hypothesen über die Zielsprache auszutesten.

(3) *„[...] es wäre traurig, würde der Unterricht ihnen beibringen, nur das zu sagen, was sie grammatisch korrekt sagen können“*. Lehrkräfte sollten demnach eine höhere Fehlertoleranz aufbringen, und den Kommunikationserfolg ihrer Lernenden nicht nur an der sprachlichen Korrektheit messen, sondern vor allem auch an der Verständlichkeit.

(4) *„[...] du darfst die Aussage nicht verweigern, doch alles was du sagst, wird gegen dich verwendet“*. (Vgl. KRUMM 1990, 99ff)

KRUMM bietet darüber hinaus einige Vorschläge für wirksames und ermutigendes Korrigieren im Unterricht an, aus welchen drei markante Punkte betont werden sollen:

(a) Die Lehrkraft sollte das direkte Hervorheben eines Lernenden aufgrund eines Fehlers vermeiden. Vielmehr bestünde eine denkbare Handlungsmöglichkeit für die Lehrperson darin, Fehler zu sammeln und dann anonym im Unterricht zu thematisieren und gemeinsam mit den Lernenden zu bearbeiten und zu besprechen.

(b) Zwischen einmaligen und sich wiederholenden Fehlern ist zu unterscheiden. Oftmals bemerkt ein Lernender seinen Fehler selbst und sollte auch die Möglichkeit erhalten sich selbst zu korrigieren.

(c) Das Thema „Fehler“ sollte im Unterricht offen thematisiert und transparent gemacht werden. Die Lernenden könnten so die Möglichkeit erhalten, sich an Überlegungen zu möglichen Fehlerursachen zu beteiligen (vgl. ebd, 102ff).

Karin KLEPPIN zieht das Fazit, dass es kein perfektes Korrekturverhalten gibt, zumal jede/r Lernende anders auf verschiedene Formen von Korrektur reagiert. Die Autorin legt Lehrpersonen deshalb nahe, das eigene Verhalten laufend zu reflektieren und flexibel zu halten. Sie gibt dennoch einige Anregungen, worauf besonders geachtet werden sollte. In Übereinstimmung mit KRUMM (1990) empfiehlt auch sie dafür zu sorgen, dass die Lernenden die *„Korrekturen verstehen und sie verarbeiten können“*.

Zudem sollte sich die Lehrperson stets über die emotionalen Auswirkungen von Fehlerkorrektur auf die Lernenden im Klaren sein, und darüber hinaus die nonverbalen Möglichkeiten nutzen (vgl. KLEPPIN 1998, 111f). Fehlerkorrektur sollte als ein Bestandteil von Fremdsprachenunterricht stets lernerorientiert und in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden, denn *„zu einer lernerorientierten Vorgehensweise gehört auch die Schaffung eines fördernden, emotional positiven Lernklimas“* (BOECKMANN 2008, 11).

### **3.6. Zusammenfassung**

Die erfolgten Ausführungen lassen sich insofern zusammenfassen, als dass die Fertigkeit Sprechen im Unterricht, insbesondere im Rahmen von freier und kreativer Sprachproduktion, eine Reihe von Herausforderungen für Lernende und auch für Lehrpersonen mit sich bringt: Lernende sind vor die Aufgabe gestellt, mit eingeschränkter linguistischer Kompetenz sprachlich zu handeln und mit einer verkürzten Planungszeit umzugehen. Darüber hinaus, und dies gilt vor allem für mündliche Diskursituationen, sind sie angehalten, auf den/die Gesprächspartner/in zu reagieren und die eigenen Sprechbeiträge spontan und flexibel zu gestalten. Eine Reihe von Autoren und Autorinnen empfiehlt im Unterricht alle Fertigkeiten, so auch das *freie* Sprechen, von Anfang an zu fördern. Für Letzteres stellen gerade im Anfängerunterricht die limitierten Sprachkenntnisse eine Barriere dar. Damit trotzdem gesprochen wird, können die Lernenden im Unterricht dazu ermutigt werden, Strategien zur Kompensation einzusetzen (Kap. 3.4.). Hierzu zählt auch die Nutzung vorhandener Kenntnisse in anderen Sprachen (Kap. 4.).

Aus den Erläuterungen zum Korrekturverhalten im Unterricht kann für den vorliegenden Kontext abgeleitet werden, dass kreative sprachliche Äußerungen (auch intersprachliche Vermischungen) der Lernenden und das Austesten ihrer persönlichen Hypothesen über die Struktur der Zielsprache ein wichtiger Bestandteil kommunikativen Sprachunterrichts sind. Hierfür sollten korrekturfreie bzw. -arme Phasen im Unterricht geschaffen werden. Die Lehrperson sollte sowohl aus diesen Lernaltersprachen als auch aus fehlerhaften sprachlichen Äußerungen der Lernenden, das Potenzial erkennen und nutzen. Weiters ist deutlich geworden, dass Fehlerkorrekturen in direkter Form nur partiell und vor allem nur dann vorgenommen werden, wenn sie den Kommunikationserfolg der Lernenden fördern. Damit sich Interlanguages oder

Fehler nicht verfestigen, d.h. damit es zu keiner *Fossilisierung*<sup>5</sup> kommt, ist die Lehrperson angehalten sich-wiederholende Abweichungen aufzugreifen und Verstehensarbeit zu leisten. Solche Problembereiche sollten allerdings nicht im Rahmen freier Sprechphasen sondern besser im Nachhinein in anonymer Form besprochen werden (Kap. 3.5.). Die Berufserfahrung zeigt, dass Fehlerkorrektur im Unterricht ein heikles und vielschichtiges Thema darstellt: Einerseits wünschen sich viele Lernende zwar Korrekturen, um fehlerfrei sprechen zu können, andererseits geben sie oftmals an, dass ständiges Korrigieren sie im freien Sprechen hemmt und demotiviert. In Anbetracht dessen, dass kommunikatives Handeln als übergeordnetes Ziel von Unterricht verstanden werden kann, sollte in freien Sprechphasen jedenfalls der Inhalt einer sprachlichen Äußerung vor ihre Form gestellt und die Lernenden ermutigt werden sich aller ihnen zur Verfügung stehenden Mittel zu bedienen.

Zu diesen Mitteln zählen auch vorhandene Englischkenntnisse der Lernenden, welche im Sinne des vorliegenden Forschungsinteresses näher thematisiert werden sollen. Dementsprechend ist die Auseinandersetzung mit der Rolle der vorhandenen Fremdsprache Englisch bei der Aneignung der L3 Deutsch im weiteren Verlauf dieser Arbeit unerlässlich (Kap. 4.).

---

<sup>5</sup> *Fossilisierung* ereignet sich laut SELINKER „während des Erwerbsprozesses, indem sprachliche Einheiten der Interlanguage behalten werden, auch wenn sie schon durch weitere Erwerbsfortschritte überwunden scheinen“ (SELINKER 1972 zitiert nach GRIEBHABER 2010, S. 138).

## 4. Nutzung vorhandener Englischkenntnisse beim Sprechen in der Zielsprache Deutsch

Der Fokus dieses Kapitels ist auf Besonderheiten des Erwerbs des Deutschen als Tertiärsprache (L3) gerichtet, wie bereits einleitend angeführt speziell im Hinblick auf das Erwerbsszenario „Deutsch nach Englisch“. Anhand einschlägiger Fachliteratur wird theoretisch dargestellt, wie Lernenden vorhandene Englischkenntnisse beim Sprechen in der Zielsprache Deutsch nützlich sein können, und welche Möglichkeiten sie zum Einsatz als Überbrückungshilfe von Sprachnot haben. In diesem Zusammenhang rückt der sprachliche Transfer in den Mittelpunkt, dessen Thematisierung den ersten Abschnitt dieses Kapitels bildet.

### 4.1. Sprachlicher Transfer

Der Transferbegriff wird in der Literatur nicht ganz einheitlich verwendet, weshalb eine Vielzahl an Begriffsbestimmungen existiert. Hier werden einige der gängigsten Definitionen angeführt. HUF EISEN versteht unter Transfer *„eine Übertragung mit richtigem Resultat“* (HUF EISEN 1991, 39). In Abgrenzung dazu beschreibt sie den Terminus *Interferenz* als *„eine Übertragung mit einem fehlerhaften oder ungewöhnlichen Resultat“* (ebd). Die Autorin bezieht sich weiters auf JUHÁSZ’s Definition: *„Unter Interferenz ist die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß (!sic) der Beeinflussung zu verstehen* (JUHÁSZ 1970, 9 zitiert nach HUF EISEN 1991, 39).

NEUNER betont, dass Ausgangspunkt einer Tertiärsprachendidaktik<sup>6</sup> nicht in den Interferenzen sondern im Transfer liegen sollte. Anstatt sich auf das Erklären von Fehlern zu konzentrieren, sollte sich der Frage gewidmet werden, wo man im Sinne eines Mehrsprachigkeitskonzepts<sup>7</sup> bei den Lernenden anknüpfen könnte. Neben den bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen der Lernenden steht die Nutzung von vorhandenem Wissen und Können im Zentrum des Interesses (vgl. NEUNER 2003, 24f).

---

<sup>6</sup> Die Konzepte der Tertiärsprachendidaktik beziehen sich *„auf das Lehren und Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache“* (MARX & HUF EISEN 2010, 829).

<sup>7</sup> Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hebt den Aspekt hervor, dass der individuelle „Sprachbesitz“ von Lernenden durch den Erwerb weiterer Sprachen immer mehr wächst (vgl. NEUNER 2003, 16).

Da im vorliegenden Untersuchungskontext keine Unterscheidung zwischen Transfer mit korrektem und jenem mit fehlerhaftem Ergebnis getroffen wird, wird (1) der Terminus *Transfer* im weiteren Verlauf dieser Arbeit für jegliche Übertragungen sprachlicher Phänomene benutzt, (2) der Interferenzbegriff dementsprechend keine weitere Beachtung finden. Die Charakteristiken und Formen von sprachlichem Transfer hingegen bedürfen einer eingehenderen Darstellung.

Peter AUER (1983) beschreibt Transfer als „*Übernahme bestimmter Einheiten aus der einen in die andere Sprache*“ (AUER 1983, 52). Der Autor bedient sich weiters einer allegorischen Beschreibung, indem er Transfer auch als „*Ausflug [...] mit vorprogrammierter Rückkehr*“ bezeichnet. In Abgrenzung zum *Code-Switching* wird beim Transfer nicht dynamisch zwischen den Sprachen hin- und hergewechselt, vielmehr wird eine bevorzugte Rahmensprache angenommen, zu welcher immer wieder zurückgekehrt wird. Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist unter dieser Rahmensprache die Zielsprache Deutsch zu verstehen. Die anderen vorhandenen sprachlichen Ressourcen des jeweiligen Lernenden stellen die „Ausflugsziele“ dar, von denen meist einzelne lexikalische Einheiten „mitgebracht“ werden (vgl. ebd, 52f).

AUER prägt weiters den Begriff des *kompetenzbezogenen Transfers*. Darunter versteht er eine Anpassung der Transferleistungen des Sprechers an das sprachliche Gegenüber. Der Autor spricht von einer *Toleranzeinschätzung*, im Zuge welcher sich der Sprecher vor Realisierung seiner Äußerung an verschiedenen Fragen orientiert: Wird Mischen toleriert oder abgelehnt? Wird der fremdsprachliche Ausdruck verstanden? usw. Je nachdem wie hoch oder niedrig die erwartete Toleranz des Gegenübers eingeschätzt wird, gestaltet sich der Transfer. Dementsprechend wird das Gegenüber die Kompetenz des Sprechers einschätzen (vgl. ebd, 143f).

Es werden vier Transfermuster unterschieden:

- Beim *unmarkierten Transfer* wird die übertragene Einheit wie ein Teil der Rahmensprache behandelt, wodurch kein direkter Aufschluss über die Kompetenz des Sprechers gegeben wird.
- Um *markierten Transfer* handelt es sich vor allem dann, wenn das transferierte Element durch Zögern oder Betonung aus dem übrigen Redebeitrag hervorgehoben wird. Der Sprecher nimmt hier oftmals eine mögliche Nichtakzeptanz durch das Gegenüber an. Dieser wiederum könnte demzufolge die Transferleistung als fehlende Kompetenz des Sprechers interpretieren.

- *Transfer mit nachfolgender Selbstreparatur* liegt vor, wenn die Hervorhebung „rückgreifend“ gemacht wird.
- Bei *Transfer im Rahmen von Wortfindungssequenz* wird eine ganze Sequenz aus dem Redefluss und der gesamten Interaktion herausgehoben. Im Zuge dessen kann das Gegenüber sogar aufgefordert werden, an der Wortfindung teilzunehmen (vgl. ebd, 144ff).

Gemäß Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist Transfer außerdem nach fünf Gesichtspunkten zu differenzieren (vgl. MEIßNER & SENGER 2001, 37f):

- a) *„Ausgangssprachlicher intralingualer Transfer“*: Die Erstsprache dient als Basis für Transferleistungen.
- b) *„Brückensprachlicher intralingualer Transfer“*: Vorhandene Kenntnisse in weiteren (Fremd-)Sprachen können aktiviert und als *„Brückensprache“* genutzt werden. Dabei spielt die Verwandtschaft eine beträchtliche Rolle, d.h. es wird vornehmlich aus jenen Sprachen transferiert, welche der Zielsprache am ähnlichsten sind (Kap. 4.3.).
- c) *„Zielsprachlicher intralingualer Transfer“*: Innerhalb der Zielsprache werden Elemente übertragen.
- d) *„Interlingualer Transfer“*: Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sprachen dienen als Basis für Transfer.
- e) *„Transfer von Lernerfahrungen oder didaktischer Transfer“*: Es wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen hinsichtlich sprachlicher Übertragungen ebenfalls transferiert werden können. Dies gilt mit der Einschränkung, dass *„jede Sprache einen Lerngegenstand eigener Art ausbildet“* (ebd, 38).

Für den empirischen Teil dieser Arbeit ist die unter Punkt b) beschriebene Transferform von besonderer Bedeutung. Im Kontext von L3-Erwerb der deutschen Sprache können vorhandene Englischkenntnisse der Lernenden als so genannte *Brückensprache* fungieren. Dieser Begriff geht auf MEIßNER (2000) zurück, der mitunter den Begriff *„Sprachenbrücken“* benutzt (vgl. MEIßNER 2000, 55). Um durch Transfer den Sprachbesitz erweitern zu können, sei es nach NEUNER (2003) wichtig sich damit zu beschäftigen, für welche sprachlichen Elemente aus bisher erworbenen und gelernten Sprachen eine Übertragung in die Zielsprache möglich ist. Konkret fragt der Autor an dieser Stelle wie zwischen den Sprachen so genannte *„Transferbrücken“* gebaut werden können (vgl. NEUNER 2003, 25). Dieser Aspekt wird an späterer Stelle unmittelbar und konkret für die Kombination Deutsch nach Englisch dargestellt (Kap. 4.3.).

## 4.2. Besonderheiten des Erwerbs einer Tertiärsprache (L3)

Im Unterschied zum Erwerb der L1 und L2 besteht beim L3-Erwerb die Möglichkeit, auf vorhandene Fremdsprachlernerfahrungen zurückzugreifen (vgl. ROHS 2012, 62). Für die *Tertiärsprachforschung* bildet das jeweilige Vorwissen aus bereits angeeigneten Fremdsprachen der Lernenden eine wichtige Voraussetzung für den Aneignungsprozess weiterer Sprachen (vgl. HUFSEISEN 2003, 105). Wie bereits eingangs erwähnt, kommen viele Lernende mit Kenntnissen in mehreren Sprachen in den Deutschunterricht (Kap. 2.2.3.).

MARX & HUFSEISEN fassen wesentliche Faktoren des Fremdsprachenlernens hinsichtlich ihrer besonderen Charakteristika im Rahmen von Tertiärspracherwerb zusammen: *Emotionale* Faktoren gestalten sich aufgrund vorhandener Sprachlernerfahrungen oftmals kontrollierter und weniger ausgeprägt. Zu den *kognitiven* Merkmalen zählen neben der Entwicklung spezieller Lernstrategien auch Kreativität in der Sprachanwendung sowie ein Verständnis für sprachliche Strukturen und Phänomene. Das Wissen über solche Strukturen und Phänomene wird von den Autorinnen in die Gruppe der *linguistischen* Faktoren eingeordnet. Erfahrungen mit sprachlichen Vergleichen und Übertragungen sind wesentliche *fremdsprachenspezifische* Elemente (vgl. MARX & HUFSEISEN 2010, 828).

Laut dem *Faktorenmodell* von HUFSEISEN entwickelt der Lernende Strategien zum Erlernen einer Fremdsprache erst mit dem erstmaligen Lernen einer Fremdsprache. Die Autorin verdeutlicht, dass Lernende mit jeder weiteren Sprache ihre Lernstrategien ausbauen, und somit immer kompetenter werden (vgl. HUFSEISEN 2003, 105). Die etymologische Verwandtschaft der Sprachen wird dabei als relevanter Einflussfaktor beschrieben: Weisen die Zielsprache und eine bereits angeeignete Sprache Ähnlichkeiten auf, können sich Strategien wie beispielsweise Transfer (Kap. 4.1.) oder Sprachvergleich<sup>8</sup> als hilfreich erweisen (vgl. HUFSEISEN 2003, 100f). Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass vorhandene Fremdsprachlernerfahrungen nicht immer nur positiv besetzt sein müssen (vgl. NEUNER 2003, 14). Vertreter der Tertiärsprachendidaktik empfehlen deshalb bewusste Sprachvergleiche im Unterricht nur in Kombination mit dezidiert Besprechung und Reflexion einzusetzen (vgl. MARX & HUFSEISEN 2010, 829).

---

<sup>8</sup> Sprachvergleich als Strategie meint „die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten [...] sowie die implizite Bewusstmachung von Kontrasten [...] in Situationen des Zweitspracherwerbs [...]“ (BRDAR-SZABÓ 2010, 520).

MARX & HUFSEISEN (2010) sind weiters der Auffassung, dass „v.a. im Blick auf die DaT-Situation<sup>9</sup>, von gängigen Lehr- und Lernkonzepten gefordert werden [muss], dass sie sich an diesen aktuellen Rahmenbedingungen orientieren“ (ebd, 830). Da die englische Sprache weltweit oftmals bereits in der Schule gelernt wird und sich ihre Stellung als *lingua franca* immer stärker festigt, kommen dementsprechend immer mehr Lernende mit vorhandenen Englischkenntnissen in den Deutschunterricht - sowohl innerhalb als auch außerhalb des deutschsprachigen Raums (vgl. ebd, 827). „[...] Deutsch wird fast immer nach Englisch und oft auch weiteren Fremdsprachen gelernt“ (ebd, 827).

### 4.3. Deutsch als L3 nach Englisch

Deutsch und Englisch weisen aufgrund ihrer Verwandtschaft als germanische Sprachen eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten auf (vgl. HALL 2010, 550). So gibt es in beiden Sprachen bestimmte und unbestimmte Artikel, unregelmäßige und regelmäßige Verben sowie Modalverben, zudem entsprechen die Wortarten einander und die Regeln zum Satzbau sind zumindest teilweise nahezu konform (vgl. NEUNER u.a. 2009, 68). Dieser nur kleine Ausschnitt an Gleichartigkeiten verdeutlicht, dass Englischkenntnisse für den DaF-/DaZ-Unterricht von Wert sein können. In der einschlägigen Literatur findet man sogar Listen zum gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz (vgl. ebd, 136ff). Gleichzeitig verbergen bzw. erhöhen Gemeinsamkeiten aber auch die „Gefahr“ der Übergeneralisierung, was zu Interferenzen führen kann. Über die Jahrhunderte hinweg haben sich die beiden Sprachen auseinander entwickelt, wodurch nicht nur im Bereich der Phonetik und Phonologie sondern auch bei Morphologie, Syntax und Lexik einige markante Unterschiede bestehen (vgl. HALL 2010, 550f). NEUNER, HUFSEISEN u.a. (2009) führen als Beispiel in diesem Zusammenhang die Komparation der Adjektive an. Die Bildung von Komparativ und Superlativ verläuft in beiden Sprachen ähnlich: *klein - kleiner - am kleinsten* (dt.), *small - smaller - smallest* (engl.). Auch die unregelmäßigen Formen sind teilweise vergleichbar: *gut - besser - am besten* (dt.), *good - better - best* (engl.). Dadurch kann es leicht dazu kommen, dass Lernende „übergeneralisieren“, indem sie etwa die gewohnte Komparation von mehrsilbigen Adjektiven aus dem Englischen ins Deutsche übertragen (z.B. *more interesting*). Aus *interessant* wird dann *mehr interessant* oder

---

<sup>9</sup> DaT = Deutsch als Tertiärsprache

*mehr interessanter*. Um solche und andere Interferenzen zu vermeiden, werden Sprachvergleiche nach wie vor von vielen Lehrkräften ganz aus dem Klassenzimmer verbannt (vgl. NEUNER u.a. 2009, 68ff).

Eine Reihe von (neurologischen) Studien haben ergeben, dass bereits gelernte Fremdsprachen den Erwerb einer weiteren Fremdsprache weitaus stärker beeinflussen als die Erstsprache(n) und früh erworbene Sprachen. Davon ausgenommen sind phonetische Besonderheiten, welche vor allem von der Erstsprache ausgehend Einfluss nehmen (vgl. HUFSEISEN 2004, 23). Den Anstoß für solche Studien gaben Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis: Bei Lehrkräften verstärkte sich der Eindruck, dass Übertragungsfehler von Lernenden nicht immer nur auf ihre Erstsprache, sondern auch auf eine bereits gelernte Fremdsprache, zurückzuführen seien. Durch einschlägige Studien wurden diese Annahmen gestützt, wobei sich diese wie bereits erwähnt vor allem auf Interferenzen zwischen den Sprachen konzentrierten (vgl. NEUNER 2009, 28). Im Rahmen des sich daraus entwickelten Forschungsfeldes „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE) wurde speziell der Einfluss vorhandener Englischkenntnisse auf den Erwerb der deutschen Sprache untersucht. Dabei konnte beobachtet werden, dass Lernende, welche sich Englisch bereits als Fremdsprache angeeignet hatten, und Deutsch erst danach lernten, Fehler produzierten, die Lernende, welche kein Englisch gelernt hatten, nie machen würden. Andererseits konnten sie auch positive Übertragungen durchführen, welche jemandem ohne Englischkenntnisse nicht in den Sinn kommen würden. Dieser Aspekt wird im nachfolgenden Abschnitt näher besprochen (Kap. 4.4.). Englisch kann demnach beim Deutschlernen sowohl stören als auch helfen (vgl. NEUNER 2009, 26ff).

#### **4.4. Nutzung vorhandener Englischkenntnisse**

NEUNER, HUFSEISEN u.a. (2009) plädieren aus Sicht der Tertiärsprachendidaktik wie bereits erwähnt (Kap. 4.2.) dafür, das Potenzial vorhandener Sprachkenntnisse zu nutzen und diese im Unterricht sogar explizit zu thematisieren. Die Ignoranz bestehender Kenntnisse anderer Sprachen begünstige sogar das Auftreten von Interferenzen und deren Verfestigung. Gleichzeitig machen die Autoren aber auch deutlich, dass man sich über die Grenzen des Einsatzes von Sprachvergleich im Unterricht im Klaren sein muss: Sprachvergleich stellt kein grundlegendes Unterrichtsprinzip dar, welches den Unterricht durchgehend begleitet. Vielmehr ist sein Einsatz bewusst und gezielt für partielle Bereiche sinnvoll. In Abgrenzung zur

expliziten Thematisierung von sprachvergleichenden Phänomenen im Unterricht, stellen Lernende Vergleiche und Übertragungen selbständig, manchmal sogar unbewusst, her (vgl. NEUNER u.a. 2009, 41f).

*„Wenn enge sprachtypologische Verwandtschaft und intensiver Sprachkontakt bestehen - wie dies bei Englisch und Deutsch der Fall ist - dann ergeben sich aufgrund von gleichen oder ähnlichen Sprachphänomenen relativ breit entfaltete, vom Lernenden selbst gut erkennbare, Übergänge zwischen den Sprachen, die diesen Wiedererkennenstransfer in Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten [...] auslösen“* (NEUNER 2009, 39).

HUFEISEN misst vorhandenen Englischkenntnissen von erwachsenen Deutschlernenden vor allem für den rezeptiven Bereich großen Nutzen zu. Wenn ein bislang unbekannter deutschsprachiger Ausdruck gehört oder gelesen wird, kann aufgrund der Ähnlichkeit zu bereits bekannten englischen Strukturen die Perzeption erleichtert werden. Was die sprachliche Produktion betrifft, zeigt sich die Autorin aufgrund der Fehlergefahr etwas kritischer, gibt jedoch gleichzeitig an, dass *„es besser ist, wenn Lernende kreativ unter Zuhilfenahme ihrer anderen Sprachen etwas im Deutschen „erfinden“, als dass sie gar nichts sagen“* (HUFEISEN 2004, 20). In diesem Zusammenhang wird nochmals auf die bereits beschriebenen *Lernersprachen* hingewiesen, welche als überaus wertvoll für den Spracherwerb betrachtet werden (vgl. HUFEISEN 1991, 28).

Neben HUFEISEN vertritt u.a. auch TRACY die Auffassung, dass die *„Ratefähigkeit im Fremdsprachenunterricht leider immer noch viel zu wenig genutzt [wird]“* (TRACY 2007, 115). Kreative Wörter oder auch Sätze sowie Vermischungen mit anderen Sprachen werden von einer Reihe von Autoren und Autorinnen im Sinne kommunikativer Kompetenz für bestimmte Phasen des Unterrichts als überaus wertvoll betrachtet (Kap. 3.4.). Zu den Aufgaben der DaF-/DaZ-Lehrkraft zählen in diesem Zusammenhang das Zulassen von kreativen sprachlichen Äußerungen sowie das bewusste Aufgreifen und Thematisieren von angezeigten (Problem-)bereichen. Dabei sollte das Augenmerk jedoch nicht nur auf die Fehler gelegt, sondern auch das Potenzial von positiven Transfermöglichkeiten genutzt werden. Kreative sprachliche Äußerungen der Lernenden scheinen demnach vor allem deshalb von Bedeutung zu sein, da sie (a) bei positivem Transfer die Realisierung der Sprechabsicht unterstützen und (b) bei Interferenzen fehlerhaft gebildete Hypothesen der Lernenden über die Zielsprache zum Vorschein bringen. Zudem zeigen Interferenzen einen Lernfortschritt

an und können zur Vermeidung von Fossilisierung bei wiederholtem Auftreten im Unterricht thematisiert werden (vgl. HUFEBISEN 2004, 22).

#### **4.5. Zusammenfassung**

Es ist deutlich geworden, dass der Transfer von englischsprachigen Ausdrücken in deutschsprachige Äußerungen in einschlägiger Forschungsliteratur als bereichernd und fördernd für das Ausbilden kommunikativer Kompetenz in der Zielsprache Deutsch betrachtet wird. Vorhandene Englischkenntnisse sollten demnach keinesfalls ignoriert sondern vielmehr genutzt werden, indem man den Lernenden die Gelegenheit gibt an diesen anzuknüpfen. Dies gilt zumindest und im Speziellen für jene Unterrichtsphasen, in denen frei und spontan gesprochen wird.

Die Kombination Deutsch nach Englisch scheint vor allem aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft großes Potenzial zum „Brückenbauen“ aufzuweisen. Auch Erfahrungen im Sprachenlernen spielen eine wichtige Rolle, da Lernstrategien aus davor gelernten Fremdsprachen (oftmals Englisch) übertragen werden (können). Kreativität in der Bildung von Wörtern und Äußerungen wird von vielen Autoren und Autorinnen als überaus wertvoll für die Förderung und Entwicklung kommunikativer Kompetenz angesehen. Der Frage wie Lernende ihre zielsprachliche Ausdrucksnot mit Hilfe von Übertragungen aus der bereits gelernten Fremdsprache Englisch überbrücken können, wird im nachfolgenden empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen (Kap. 5.).

## **5. Empirische Untersuchung**

Der empirische Teil beginnt mit einer Beschreibung der gewählten Forschungsmethode sowie des Untersuchungsdesigns. Für die Auswertung erfolgt zunächst eine Beschreibung der Datenerhebung und der genauen Vorgehensweise, sowie der erstellten Kategorien. Darauf folgt eine kurze Reflexion der Rolle der Verfasserin in dieser Studie. Die schrittweise qualitative Datenanalyse, welche in drei Abschnitte geteilt ist, wird jeweils für zwei ProbandInnen durchgeführt. Insgesamt nahmen sechs ProbandInnen an der Studie teil. Danach werden die Untersuchungsergebnisse quantitativ ausgewertet. Überlegungen zur Nutzung der Untersuchungsergebnisse für den Unterricht in vergleichbaren Lernendengruppen bildet den Abschluss der Arbeit.

### **5.1. Forschungsfrage und Methode**

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird der Frage nachgegangen, wie DaF-/DaZ-Lernende ihre vorhandenen Englischkenntnisse zur Überbrückung von Sprachnot in der freien mündlichen Sprachproduktion einsetzen. Das Ziel der Studie liegt darin, sich mittels einer verstehenden Analyse von Gesprächsausschnitten der Beantwortung der konkreten Forschungsfrage anzunähern. Diese lautet: Welche transferbezogenen Kompensationsstrategien setzen erwachsene DaF-/DaZ-Lernende in Verbindung mit vorhandenen Englischkenntnissen zur mündlichen Sprachproduktion ein?

Der Untersuchungsgegenstand wird dahingehend eingegrenzt, dass es weder um die linguistische Klassifizierung von Fehlern noch um eine genaue Analyse von Übertragungsphänomenen zwischen den Sprachen geht. Vielmehr wird das übergeordnete Ziel des kommunikativen Unterrichts, und zwar die Verwirklichung der Mitteilungsabsicht der Lernenden, in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Mit Hilfe dieser Untersuchung soll ein tieferes Verständnis von dem tatsächlichen Gebrauch von transferbezogenen Kompensationsstrategien durch Lernende gewonnen werden - im Speziellen jene, welche in Verbindung mit vorhandenen Englischkenntnissen stehen.

Das Datenmaterial besteht aus Tonbandaufnahmen aus DaF-/DaZ-Trainingseinheiten zur freien Konversation (Kap. 5.2.1.). Zur Auswertung wurde eine datengeleitete und induktive Methode gewählt, mit dem Ziel die Daten zu codieren und in einem weiteren Schritt zu kategorisieren (Kap. 5.2.2.). Interessante und hilfreiche Anregungen konnten

der *grounded theory* entnommen werden. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit sollen diese zunächst anhand einer methodischen Reflexion beschrieben werden (Kap. 5.1.2.).

### **5.1.2. Methodische Reflexion**

Das Hauptziel der *grounded theory* besteht darin „eine Theorie zu entwickeln“ (Strauss & Corbin 1996, 22). Dies bringt mit sich, dass die Forschungsfrage vorerst möglichst flexibel formuliert wird.

*„Die anfänglich noch weite Fragestellung wird im Verlauf des Forschungsprozesses immer mehr eingegrenzt und fokussiert, wenn Konzepte und ihre Beziehungen zueinander als relevant oder irrelevant erkannt werden“ (ebd., 23).*

Inspiziert von dieser Idee, wurde für die vorliegende Untersuchung zunächst eine offene Forschungsfrage verfasst: Wie setzen erwachsene DaF-/DaZ-Lernende ihre vorhandenen Englischkenntnisse zur Überbrückung von Sprachnot beim freien Sprechen ein? Die Fragestellung implizierte, dass freie mündliche Sprachproduktionen von Lernenden untersucht werden sollen, die über Englischkenntnisse verfügen, welche über ihre Fertigkeiten in der Zielsprache Deutsch hinausgehen. Der Fokus der Untersuchung lag von Beginn an auf sprachlichem Handeln. Zu diesem Zeitpunkt war allerdings noch nicht eindeutig klar, anhand welcher Konzepte das Ziel der Untersuchung erreicht werden konnte. Dieses bestand darin herauszufinden, ob und wie Lernende durch Zuhilfenahme ihrer Englischkenntnisse ihre Defizite im freien Sprechen in der Zielsprache Deutsch ausgleichen können. Hierzu rückten sodann die sogenannten Kompensationsstrategien in den Mittelpunkt des Interesses. Der Forschungsbereich wurde noch weiter eingegrenzt, indem jene Strategien betrachtet werden sollten, die mit verschiedenen Formen des Transfers von vorhandenen Englischkenntnissen in deutschsprachige Äußerungen zusammenhängen.

Weitere Quellen der Inspiration fanden sich in folgenden Aspekten der *grounded theory*, welche zunächst kurz theoretisch dargestellt und erst in einem nächsten Schritt mit der vorliegenden Untersuchung in Verbindung gebracht werden:

- (1) Unter *theoretischer Sensibilität* wird eine persönliche Kompetenz des Forschers verstanden, „ [...] *Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen*“ (STRAUSS & CORBIN 1996, 25). Je nachdem welche theoretischen und praktischen Erfahrungen die forschende Person bereits gemacht hat, desto ausgeprägter soll sich diese Sensibilität ausgestalten. Als Hauptquellen hierfür werden neben dem zirkulären Analyseprozess selbst, auch das Vorwissen und die Vorerfahrung der forschenden Person betrachtet. Letzteres bezieht sich vor allem auf die Auseinandersetzung mit Literatur sowie berufliche und persönliche Erfahrungen. All diese Aspekte sollen dem/der ForscherIn helfen, Phänomene schneller und leichter zu verstehen und zu neuen Einsichten zu gelangen. Gleichzeitig sei der/die Forschende jedoch angehalten, den eigenen theoretischen und praktischen Hintergrund laufend zu reflektieren und eine kritische und vorläufige Position beizubehalten (vgl. ebd, 25ff).
- (2) Der *Einsatz von Literatur* im Rahmen von *grounded-theory*-Forschung unterscheidet sich von anderen Methoden wie etwa quantitativer Untersuchungen dadurch, dass bei letzteren noch vor Beginn der Studie aus vorhandener Literatur abgeleitete Variablen und Kategorien bestimmt werden. In der *grounded theory* „*möchten Sie Phänomene im Licht eines theoretischen Rahmens erklären, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht*“ (ebd, 32). Wenn sich im Nachhinein herausstellt, dass die neu entwickelte Theorie Überschneidungen zu bereits vorhandenen Theorien aufweist, können diese dementsprechend erweitert werden. Es ist in dieser Methode also nicht notwendig, im Vorhinein die gesamte Literatur durchzugehen. Vielmehr kann dies für das Entdecken neuer Kategorien sogar hinderlich sein (vgl. ebd, 31ff).
- (3) Die Literatur kann jedoch Anregungen für *theoretisches Sampling* bieten, d.h. den Blick der/des Forschenden auf Phänomene, Situationen oder Varianten lenken, welche ansonsten nicht bedacht worden wären (vgl. ebd, 35).
- (4) Die *Kodierverfahren* der *grounded theory* dienen dazu aus den gesammelten Daten eine Theorie zu erarbeiten, während im Rahmen anderer Methoden vorab aufgestellte Theorien überprüft werden. Kodieren bezeichnet den „*Prozeß(!sic) der Datenanalyse*“ (ebd, 43). Zunächst werden die *Phänomene benannt* (d.h. es wird konzeptualisiert), wobei ähnliche Erscheinungen gleich bezeichnet werden. Dabei ist es wichtig, diese nicht zu umschreiben sondern mit passenden Begriffen zu

versehen. Der nächste Schritt liegt im *Entdecken* von *Kategorien*, also in dem Zusammenfassen dieser Konzepte in Gruppen. Hierbei werden die einzelnen Konzepte herausgegriffen und auf Ähnlichkeit oder Verschiedenheit mit anderen betrachtet bzw. es werden wiederum Fragen gestellt wie etwa: Worum geht es hier? Was scheint zusammenzugehören? Anschließend werden auch die *Kategorien benannt*: Die Bezeichnung sollte anschaulich und logisch sein, aber nicht zu konkret, da „darunter“ einzelne Konzepte Platz haben müssen. Oftmals werden Forschende bei der Begriffsfindung aus der vorangegangenen Fachlektüre beeinflusst, was den Vorteil hat, dass diese begrifflich bereits gut ausgearbeitet sind. Zugleich bergen diese aber auch den Nachteil, dass sie die eigene Untersuchung einengen können. Dementsprechend empfehlen STRAUSS & CORBIN (1996) sorgfältig darauf zu achten, was diese Begriffe genau bedeuten und überaus reflektiert zu übernehmen. Zu einem späteren Zeitpunkt kann die genaue Bezeichnung auch noch verändert werden, wesentlich sei aber von Anfang an Klarheit über die Eigenschaften der jeweiligen Kategorie zu haben (vgl. ebd, 45ff).

Meine persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen aus der Berufspraxis hatten mich auf die Idee gebracht meine Masterarbeit dem vorliegenden Thema zu widmen. Dementsprechend hatte ich mich bereits im Vorhinein etwas mit der Forschungsliteratur befasst und zu Beginn der Studie eine gewisse *theoretische Sensibilität* ausgebaut. Die weitere Entwicklung dieser zeigte sich im Laufe des zirkulären Auswertungsprozesses - mein Blick und mein Verständnis für bedeutende Phänomene im transkribierten Datenmaterial schärfte sich mit jedem „Durchgang“. Während der Theorieteil noch in Arbeit war, beschäftigte ich mich parallel bereits mit dem Datenmaterial. Dadurch konnte ich einen ersten Eindruck davon gewinnen, welche Aspekte aus bereits vorhandenen Theorien zur Thematik mit meiner Untersuchung in Verbindung gebracht werden könnten. Dies erleichterte zudem das *theoretische Sampling* und die Benennung erster *Konzepte*, da ich mit den in der Forschungsliteratur behandelten Kompensationsstrategien einen theoretischen Rahmen gefunden hatte. In zirkulären Arbeitsschritten wurde das Datenmaterial *codiert*, und die Konzepte konkretisierten sich zu *Kategorien*. Gleichzeitig wollte ich mich nicht ausschließlich auf datengeleitete Kategorien festlegen, sondern darüber hinaus das Datenmaterial nach weiteren Phänomenen untersuchen. Dies führte ich wiederum in einer mehrfachen zirkulären Datenbetrachtung und -codierung durch (im weiteren Verlauf dieser Arbeit als induktive Kategorien bezeichnet). Die *grounded theory* beschäftigt sich vor allem mit dem Inhalt, nicht aber mit der Form von Kommunikationsprozessen. Deshalb dienten die beschriebenen Aspekte dieser Theorie

„nur“ als Inspiration. Die für die vorliegende Untersuchung gewählte Methode kann als sowohl *datengeleitetes* als auch *induktives Kategorisieren* bzw. *Codieren* bezeichnet werden. Im Folgekapitel werden die konkreten Schritte der Datenauswertung zusammengefasst (Kap. 5.2.).

## **5.2. Auswertung**

### **5.2.1. Datengrundlage**

Die erhobenen Daten bestehen aus Tonbandaufnahmen freier Sprechsequenzen aus mehreren Trainingseinheiten zur freien Konversation für DaF-/DaZ-Lernende, welche im Zeitraum April bis Mai 2014 abgehalten wurden. Insgesamt stellten sich sechs Personen als ProbandInnen zur Verfügung, diese wurden je nach Sprachniveau in eine von drei Zweiergruppen eingeteilt. Dadurch ergaben sich zwei Gruppen auf dem GER-Niveau A2, und eine Gruppe auf dem GER-Niveau B2. Bei den sechs ProbandInnen handelt es sich um zwei weibliche und vier männliche erwachsene DaF-/DaZ-Lernende, welche ihren festen Lebensmittelpunkt in Wien haben. An ihrem, ihnen allen gemeinsamen, Arbeitsplatz sprechen sie hauptsächlich Englisch, da dies die Unternehmenssprache ist. Die Teilnehmenden sind zwischen 25 und 35 Jahre alt. Die Aufnahmen wurden mit einem digitalen Diktiergerät durchgeführt.

Inhalt der Trainingseinheiten war die Simulation von themenbezogenen Alltagsgesprächen. Das Ziel bestand darin, den Lernenden die Möglichkeit zu geben sich über selbst gewählte Themen spontan und frei auszutauschen, um ihre kommunikative Kompetenz zu stärken. Zu Beginn jeder Einheit wurden den Teilnehmenden verschiedene von der Lehrperson vorbereiteten Impulsthemen zur Verfügung gestellt, aus welchen die Lernenden auswählen konnten. Alternativ konnten sie auch eigene Themen einbringen. Abschließend soll noch erwähnt werden, dass mit Ausnahme der Trainerin selbst aus datenschutzrechtlichen Gründen die Namen der ProbandInnen verändert wurden.

### **5.2.2. Aufbau und Vorgehensweise**

Die Auswertung des gesammelten und transkribierten Datenmaterials wurde in drei Schritten durchgeführt. Zunächst wurden theoriegeleitet *deduktive Kategorien* erstellt, die als transferbezogene Kompensationsstrategien einzustufen sind. Es sollte festgestellt werden, welche dieser Strategien von den Lernenden in konkreten Gesprächssituationen angewendet werden. Dieser erste Schritt in der Datenauswertung wurde jeweils für eine Zweiergruppe von ProbandInnen durchgeführt, und wird in Folge auch so dargestellt. Um die inhaltlichen Zusammenhänge der Trainingseinheiten transparent zu machen, werden für jede Gruppe zunächst die Kontexte der analysierten Gesprächsausschnitte veranschaulicht. Nach einer kurzen Vorstellung des/der jeweiligen Probanden/in werden die von im Datenmaterial dieser Person vorgefundenen Strategien mit beispielhaften Transkripten kommentiert. Manche Gesprächsausschnitte erfüllen Merkmale von mehr als einer Kategorie, weshalb diese teilweise auch unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Der für die Analyse der jeweiligen Strategie relevante Ausdruck ist durch fett gedruckte Schrift gekennzeichnet. In der darauf folgenden Zusammenschau wird ein Überblick über die in der jeweiligen Zweiergruppe verwendeten bzw. bevorzugten Strategien gegeben. Die Analyse der zusätzlichen *induktiven Kategorien*, welche sich während des Forschungsprozesses herauskristallisierten, bildet den zweiten großen Schritt in der Auswertung. Die ersten beiden Schritte wurden mehrmals und zirkulär durchgeführt, sodass sich im Verlauf der Untersuchung die Kategorien immer mehr konkretisierten. In einem dritten und letzten Schritt werden die Ergebnisse zusammengetragen und im Hinblick auf die Häufigkeit der angewendeten Strategien betrachtet.

#### **5.2.2.1. Deduktive Kategorien (Schritt 1)**

In Anlehnung an die im theoretischen Teil dargestellten Kommunikationsstrategien (Kap. 3.4.) wurden fünf Kategorien bestimmt, welche als transferbezogene Kompensationsstrategien zu verstehen sind:

##### A) Fragen nach dem fehlenden Ausdruck

Lernende/r fragt direkt nach dem fehlenden Ausdruck (mit Hilfe von vorhandenen Englischkenntnissen).

B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Lernende/r transferiert einzelne englischsprachige Ausdrücke in eine deutschsprachige Äußerung.

C) Überbrückung eines Kompositas oder ganzen Satzes

Lernende/r überbrückt ein Komposita oder einen ganzen Satz in Englisch.

D) Kreative Sprachanwendung

Lernende/r ratet und erfindet bzw. bildet kreativ eigene Ausdrücke mit Hilfe seiner/ihrer Englisch- und Deutsch-Kenntnisse.

E) Wörtliche Übersetzung

Lernende/r macht eine wörtliche Übersetzung (z.B. eine Redewendung, ein Komposita).

### **5.2.2.2. Induktive Kategorien (Schritt 2)**

Zusätzlich wurden zwei weitere Kategorien erstellt, welche im Zusammenhang mit der Forschungsfrage als relevant und interessant erscheinen:

G) Gegenseitige Hilfestellung

Lernende nutzen die gemeinsame sprachliche Ressource Englisch zur gegenseitigen Hilfestellung.

H) Selbstkorrektur

Lernende/r artikuliert einen englischsprachigen Ausdruck, welchen er/sie anschließend selbständig ohne Hilfestellung in einen deutschsprachigen Ausdruck korrigiert.

### **5.2.2.3. Quantitative Betrachtung (Schritt 3)**

Wie bereits erwähnt werden in diesem letzten Schritt die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend und vergleichend betrachtet: Welche Strategien werden tatsächlich verwendet, und wie oft? Gibt es Unterschiede zwischen den Sprachniveaus? Sind Zusammenhänge zwischen den einzelnen Strategien erkennbar? Die Ausführungen hierzu finden sich im abschließenden Kapitel dieser Arbeit (Kap. 5.3.).

### **5.2.3. Meine Rolle**

Die vorliegende Untersuchung wurde nicht nur als teilnehmende Beobachtung umgesetzt, darüber hinaus war ich als Trainerin in die aufgezeichneten Einheiten integriert. Es scheint demnach von Bedeutung zu sein, diesen Aspekt kurz zu reflektieren.

Im Zuge einer kritischen Betrachtung erscheint die Überlegung naheliegend, ob ich die Ergebnisse durch meine Beteiligung nicht unbewusst beeinflusst habe. Diese Bedenken können weitestgehend zerstreut werden, da für die Betrachtung des zu untersuchenden Phänomens regelrecht vorausgesetzt ist, dass die Lehrperson sprachliche Vermischungen zulässt und sich transferbezogener Kompensationsstrategien von Lernenden bewusst ist. In dieser Studie sollte das Verhalten der Lernenden betrachtet werden, nicht das der Lehrperson. Hätte ich stattdessen als unbeteiligte Beobachterin Unterrichtssequenzen einer anderen Lehrperson aufgezeichnet und analysiert, hätte das Verhalten der Trainerin einen weitaus stärkeren (Stör-)faktor dargestellt.

### **5.2.4. Gruppe 1: NE-A2**

#### **5.2.4.1. Trainingsinhalte**

In dieser Gruppe werden Gesprächsausschnitte aus insgesamt sechs Transkripten ausgewertet, deren Inhalt nachfolgend kurz festgehalten wird.

Die beteiligten Personen:

N	Proband Nick
E	Proband Elias
K	Trainerin Katharina

#### **NE-1 Comic**

Zum Einstieg in das Thema Kommunikation wurde den Lernenden ein Comic von Marjane Satrapi zum Thema interkulturelle Kommunikation gezeigt (siehe Materialsammlung im Anhang). Darauf sind zwei Personen (vermutlich angehende ZimmerkollegInnen in einem katholischen Internat o.ä.) zu sehen, die beim Kennenlernen realisieren, dass sie keine gemeinsame Sprache sprechen. Am Ende sitzt

jede Person auf dem eigenen Bett und sie lächeln sich gegenseitig an ohne zu sprechen. Die Lehrperson fragt die beiden Probanden, was dies mit Kommunikation zu tun habe. Die Lernenden versuchen das, was sie auf den Bildern sehen, zu beschreiben und überlegen, wie die Personen im Comic mit der Situation umgehen könnten.

### **NE-2 Kommunikation**

Im weiteren Gesprächsverlauf erzählt Nick, er habe in einem Seminar gelernt, dass 70 % der Kommunikation nonverbal ablaufe. Dann berichtet er kurz über die Zeit als er nach Wien gekommen war und er sich ausschließlich nonverbal verständigen konnte. Laut seinen Aussagen spielen Empathie und Sensibilität in solchen Situationen eine wichtige Rolle. Elias beteiligt sich an diesem Gespräch nur sehr marginal.

### **NE-3 Werbung wirkt**

Elias und Nick wählen aus den vorgeschlagenen Themen „Werbung wirkt“ und versuchen ihre Meinung dazu auszudrücken. Elias meint, dass sich sehr viele Werbungen ähnlich seien und deshalb nur einen bedingten Effekt hätten. Nick erzählt daraufhin von einer Dokumentation, die er gesehen hätte. Es ging dabei um die Nachbearbeitung von Fotos von weiblichen Models, und was innerhalb kürzester Zeit in Photoshop & Co. verändert werden könnte. Die Probanden sprechen dann über die möglichen Auswirkungen für junge Frauen, die denken, dass sie auch so aussehen müssten.

### **N1-Plastikmodel**

Nick erzählt von einer Fernsehshow, die er gesehen hätte. Darin trete ein Fotomodel auf, dessen Foto im Photoshop zu stark nachbearbeitet worden wäre und es deshalb so aussah als hätte sie viel zu lange Arme. Sie hätte sich einen Spaß daraus gemacht und wäre mit zwei langen Plastikarmen in die Show gekommen.

### **NE-4 Deutsch sprechen**

Die Probanden wählen das Thema „Deutsch sprechen“. Nick schildert seinen Anspruch an sich selbst, perfekt Deutsch sprechen zu müssen. Da er das nicht könne, spreche er in Anwesenheit von seinen deutschen und österreichischen ArbeitskollegInnen kein Deutsch. Es sei ihm peinlich, dass er schon so lange in Wien lebe und noch immer über keine dementsprechenden Deutschkenntnisse verfüge. Elias berichtet, dass er eine Zeit lang mit einigen Kollegen eine Art „Deutsch-Club“ organisiert hätte. Zu Mittag hätten sie sich zusammengesetzt und Deutsch gesprochen. Jedoch immer wenn sie das Gefühl gehabt hätten, dass ihnen jemand zuhören könnte, hätten sie aufgehört zu sprechen. Er

meint, dass dies damit zu tun haben könnte, dass man nicht zeigen wolle, dass man in einer Sache nicht gut sei.

### **NE-5 Deutsch lernen**

In Fortsetzung des vorherigen Themas erzählt Nick von seiner Anmeldung zu einem Online-Sprachkurs, mit dem er in kurzer Zeit sein Sprachniveau stark verbessern wolle. Zur Erinnerung erhalte er täglich eine Nachricht auf sein Handy. Elias beteiligt sich an diesem Gespräch wieder nur am Rande.

## **5.2.4.2. Deduktive Kategorien**

### **5.2.4.2.1. Nick (N)**

Nick wuchs zweisprachig auf. Seine Erstsprache ist Spanisch, seine Zweitsprache Englisch. Mit diesen beiden Sprachen sei er laut eigenen Angaben in seinem bisherigen Leben sehr gut zurechtgekommen. Zumindest bis er nach Österreich auswanderte. Obwohl er schon seit mehreren Jahren in Wien lebt, sind seine Deutschkenntnisse nach wie vor nicht über das GER-Niveau A2 hinausgegangen. Da ihm dieser Umstand peinlich ist, vermeidet er vehement in jeglichen Situationen ausserhalb des Klassenzimmers, vor allem in Anwesenheit von ArbeitskollegInnen und FreundInnen, Deutsch zu sprechen. Im Rahmen der Trainingseinheiten in der Vergangenheit wurde deutlich, dass Nick Sprachen bisher nie richtig gelernt sondern vielmehr nur implizit erworben hat. Er lernt Deutsch zwar als dritte Sprache, jedoch gleichzeitig auch erst als erste Fremdsprache. Obwohl in diesem Fall das Erwerbsszenario Deutsch nach Englisch nur bedingt zutraf, wurde dieser Proband für die Studie herangezogen. Die Art und Weise wie die ProbandInnen ihre Englischkenntnisse erworben hatten, spielte für die Untersuchung keine vorrangige Rolle. Zudem sollte dem in den meisten Lernendengruppen vorherrschenden Zustand der Heterogenität an verschiedensten Sprachbiografien Rechnung getragen werden.

### (A) Fragen nach dem fehlenden Ausdruck

In den ersten beiden Gesprächsausschnitten wird deutlich, dass der Proband Nick (N) den Umstand der (sowohl mit der Lehrperson als auch mit dem anderen Lernenden) gemeinsamen sprachlichen Ressource Englisch nutzt, um fehlenden Wortschatz zu erfragen. Im ersten Beispiel geschieht dies implizit, indem das englische Wort am Ende mit einem Fragezeichen betont wird. Hierbei ist anzumerken, dass sich die Lehrperson möglichst zurückhielt, um dem anderen Lernenden die Möglichkeit zu geben lexikalische Hilfestellung zu leisten - was in diesem Fall gelang, denn der Proband Elias (E) gibt den entsprechenden deutschsprachigen Input. Dieser wird durch nochmaliges Nachfragen, ob er dies auch tatsächlich richtig verstanden hat („*Richtig?*“), und erneute Korrektur durch den Kollegen abschließend von Nick noch einmal korrekt wiedergegeben. Dieser Aspekt wird jedoch in den induktiven Kategorien näher beleuchtet (Kap. 5.2.4.3.).

(NE-3 Werbung wirkt)

- 48 N: Magazin, ja. Und es war für etwas nicht, ein Thema nicht so groß  
49 und äh important, import, **important?**  
50 E: *Wichtig.*  
51 N: Richtig?  
52 E: Wichtig.  
53 N: *Wichtig.* Ja etwas um ähm Make up, um ähm äh, ja.

Im zweiten Ausschnitt fragt der Proband explizit nach der Bedeutung der Wörter *silent* (engl.), *müde* (dt.) und *sleep* (engl.). Die Lehrkraft (K) hält sich wiederum zurück sofort die richtige Antwort zu liefern, indem sie in einem ersten Schritt den anderen Probanden Elias (E) auffordert Hilfestellung zu leisten, und in weiterer Folge Nick´s (N) nächste Frage wiederholt. So scheint sie den Lernenden etwas mehr Raum für das Einbringen von Vorwissen bzw. mehr Zeit zum Überlegen zu geben (Kap. 5.2.4.3.).

(NE-4 Deutsch sprechen)

- 04 N: Ich äh. **Was ist silent?**  
05 K: Hilf ihm.  
06 E: Na. Ich weiss nicht.  
07 N: **Was ist müde?**  
08 K: *Müde?*  
09 N: **Müde ist sleep?**  
10 K: *Müde ist tired.*

- 11 N: Ah, *tired*.  
 12 K: *Silent* ist ähm *ruhig* oder *still*.  
 13 N: Still.  
 14 K: Ja, still.

In diese Kategorie scheint auch der abschließende Teil des nachfolgenden Beispiels einordenbar. Die Lehrperson reagiert zunächst auf eine Äußerung von Nick, in welcher ihm das passende Verb zum Substantiv *Make-up* nicht verfügbar ist. Sie schlägt ihm statt *Make-up machen* das Komposita *Make-up verwenden* vor. Zur Wortschatzklärung bedient sie sich des englischen Vokabels *use* und bringt weitere Beispiele, was man alles verwenden kann. Dezitiertes Nachfragen von Seiten des Probanden erfolgt hier, um sicherzustellen, dass er tatsächlich richtig verstanden hat, dass *verwenden* (dt.) *use* (engl.) bedeutet.

(NE-3 Werbung wirkt)

- 57 N: Das ist ein Problem für die jungen Frauen wenn sie glauben sie müssen  
 58 vielleicht selbst, sie müssen ähm op, op, operieren oder ahm Kosm....  
 60 Make up, ah ja *machen*, und immer ist imposs...., is nicht möglich,  
 61 ähm, äh das gleiche sehen, ah ja.  
 62 K: Ich kann Make up *verwenden*, also verwenden ist **use**. Also ich kann  
 63 Make up verwenden, ich kann mein Handy verwenden, ich kann  
 64 Shampoo verwenden. Das ist alles verwenden.  
 65 N: Verwenden.  
 66 K: Oder ich kann heute diese Tasche verwenden. Das ist alles  
 67 verwenden.  
 68 E: Aha.  
 69 N: So it's **use**?  
 70 K: Ja.  
 71 N: O.k., **verwenden**.

#### (B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Für diese Strategie finden sich beim Probanden Nick eine Vielzahl an Beispielen. Dabei überträgt er englischsprachige Lexeme direkt in die jeweilige deutschsprachige Äußerung:

(N-1 Plastikmodel)

- 06                **graphicdesigner** vielleicht, ahm, äh, er hat zu wenig Zeit für sein Job korrekt
- 11                und, ja, ahm, die **Presenter**, die Presenterin hat, (lacht) ahm, hat, hat ah diese
- 12                Model in **show** invitieren, zum komparieren, **compare**, to **compare**.
- 20                wie ein **Joke** gemacht, aber es war sehr, ah, lustig.

*Graphic designer* (dt. *Grafikdesigner*) unterscheidet sich letztlich nur durch phonetische Merkmale, da es sich bei dem deutschsprachigen Ausdruck um eine nur minimal abgewandelte Form eines Internationalismus handelt. Dennoch scheint sich Nick in diesem Beispiel eines englischsprachigen Wortes zu bedienen. Bei *Presenter* (dt. *Moderator*) handelt es sich auch morphologisch um einen direkten Transfer aus dem Englischen, wobei der Proband in Folge noch versucht durch das Anhängen der Endung *-in* die weibliche Form zu betonen (siehe Kategorie C Kreative Sprachanwendung). *Joke* (dt. *Scherz, Witz*) wird ebenfalls direkt übertragen. Das Verb *compare* (dt. *vergleichen*) wird zwar zunächst im Zuge von kreativem Raten als mögliches deutsches Wort realisiert („komparieren“ - siehe ebenfalls Kat. C), anschließend jedoch trotzdem aus dem Englischen transferiert. Der Proband dürfte hier unsicher sein und greift im Zweifel auf den englischsprachigen Ausdruck zurück. Weitere Beispiele für den direkten Transfer englischer Wörter in deutschsprachige Sätze seien hier angeführt:

(NE-1 Comic)

- 07: N: Und am Ende sie ähm, sie können, nur schauen, und **smile**, und ja,
- 08                ähm, äh. Und **smile**.
- 14: N: Weil, weil es sind zweimal von diese **cross, cross**, äh.
- 20: N: Hmh. Aber vielleicht sie können, ahm, äh, **pray, pray**, zusammen.

(NE-3 Werbung wirkt)

- 19 N: Ich habe ein Dokumentation ähm ges, geseht? Gesehen, gesehen. Und
- 20 es war für Themen nicht so schön, aber ahm vielleicht, aber zum
- 21 Beispiel ahm, ich habe eine **vor** und **after**, dann nach, danach Foto
- 22 ähm gesehen ahm über eine Frau, ein Model, eine, und es war vor
- 23 und danach Photoshop, und die Frau hat, sie hat ahm wie ein

48 N: Magazin, ja. Und es war für etwas nicht, ein Thema nicht so groß  
49 und äh **important**, import, **important**?

(NE-4 Deutsch sprechen)

55 N: Ich war schon sechs Jahre in Wien, und wann ich wissen auf  
56 Deutsch beginnen mit Person ah ich ähm **feel**, ich ähm...

(NE-5 Deutsch lernen)

17 N: Babbel. Babbel dot com. Und habe ich mein **target**,  
18 mein **goal**, mein hm, ja.

Aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft von Englisch und Deutsch, auch wegen der Ähnlichkeiten im Satzbau wirken die Sätze trotz sprachlicher Vermischungen flüssig und zusammenhängend.

(C) Überbrückung eines Kompositas bzw. eines ganzen Satzes

Wie die nächsten Beispiele zeigen, überbrückt der Proband an manchen Stellen ganze Sätze oder Satzteile in Englisch. Woran das in diesen konkreten Fällen liegt, kann nur vermutet werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass in solchen Momenten die Formulierung in der Zielsprache Deutsch als zu schwierig oder zeitaufwendig empfunden wird, und deshalb der einfachere Weg einer vermutlich öfter verwendeten Formulierung in Englisch gewählt wird.

(NE-4 Deutsch sprechen)

01 N: Mein Problem ist ich bin Perfektionist. Und ich habe Selb,  
02 äh, diskrimination. Und wenn ich kann nicht alles  
03 perfekt sprachen sprechen, ich ähm **I stay, I remain silent**.

15 N: Ich, **I remain still**, stay still, ich stehe still?

58 N: **I feel, I feel embarrassed**.

(NE-5 Deutsch lernen)

29 N: Kurse, basische. Und glaub ich, vielleicht ich nehme drei Monaten,  
30 und das ist von **from zero to hero in three months**. (lacht)

#### (D) Kreative Sprachanwendung

In dieser Kategorie finden sich verschiedene Formen kreativer Sprachanwendung. Es werden eigene Ausdrücke erfunden, englische und deutsche Wörter vermischt, englische Wörter mit deutschsprachigen Merkmalen versehen oder einfach geraten und kreativ ausprobiert.

(N-1 Plastikmodel)

05 N: Und, ah, sie haben ein Foto, ahm, **schaun**, ahm, mit ein Model, und die

An dieser Stelle versieht Nick das englische Wort *shown* (dt. *gezeigt*) mit Merkmalen deutscher Aussprache und erfindet so im Rahmen einer kreativen Ratetätigkeit einen eigenen Ausdruck: „*schaun*“. Auch hier wird aus dem Kontext und der kreativen Sprachanwendung halbwegs verständlich, was gemeint ist. Halbwegs deshalb, weil während des Dialogs von Seiten der Gesprächspartnerin Konzentration und Inferieren gefragt ist, um tatsächlich zu verstehen worum es geht.

Häufig bedient sich Nick seiner vorhandenen Englischkenntnisse, um deutsche Wörter zu kreieren, mit welchen er oftmals richtig liegt:

(N-1 Plastikmodel)

12 Model in show **invitieren**, zum **komparieren**, compare, to compare.

Zunächst kreiert er aus dem englischen Wort *invite* (dt. *einladen*) den Ausdruck „*invitieren*“. Sogleich setzt er die Anwendung dieser Strategie fort, indem er aus *compare* (dt. *vergleichen*) das Wort „*komparieren*“ gestaltet. An englische Verben wird die Endung *-ieren* gehängt, was linguistisch gesehen korrekte deutschsprachige Ausdrücke sind. Auch wenn es sich dabei um Fremdwörter handelt und diese im alltäglichen Sprachgebrauch der meisten deutschen MuttersprachlerInnen wohl nicht allzu oft benutzt werden, dürfte man diese keinesfalls als Fehler markieren. Auch wenn die Aussage in Anbetracht des sonstigen sprachlichen Niveaus des Probanden nicht ganz authentisch wirkt.

Im Folgenden finden sich weitere Beispiele für die Anwendung dieser Strategie. Auch die Wörter *Notifikation* (engl. *notification*) und *Intention* (engl. *intention*) sind korrekt. Auch deshalb, weil sie richtig ausgesprochen werden.

(NE-5 Deutsch lernen)

33 N: Vielleicht kann ich das machen. In drei Monaten, oder ich  
34 muss ein bißchen besser schauen, aber ... heute oder diese  
35 Wochenende ich muss alles gut trainieren, und ja. Aber jeden  
36 Tag habe ich ein **Notifikation**, iphone-message.

40 N: Ich habe eine gute **Intention**.

An manchen Stellen bringt Nick zwar keine vollständig korrekte Aussage zu Stande, dennoch ist klar, was er meint. Mit *praktizieren* scheint er das englische Wort *practise* ins Deutsche übertragen zu wollen, wobei sich ein kleiner Fehler eingeschlichen hat - was dennoch verständlich ist. *Praktizieren* könnte jedenfalls als ein gebräuchliches deutsches Wort betrachtet werden.

(NE-4 Deutsch sprechen)

52 N: Und **praktizieren** alles ahm, mit Lehrerin auch. Aber mit  
53 Österreicher oder Deutsche, Deutschen kann ich nicht.

In folgendem Beispiel verwendet der Proband zunächst das deutschsprachige Wort *katholisch*, versucht sich dann noch an *christlich*, was jedoch mit der selben Endung wie das Wort zuvor (*-isch*) realisiert wird. Auch wenn dies wiederum nicht ganz richtig ist, ist das kommunikative Ziel erreicht, da es verständlich ist.

(NE-1 Comic)

11 N: Ich glaube das ist eine Schule für, eine Schule *katholische*, vielleicht,  
12 oder, **christianisch**?

Die weiteren Gesprächsausschnitte sollen die Häufigkeit der Anwendung aufzeigen, werden aber nicht näher kommentiert, da sich ähnliche Phänomene wie jene bereits thematisierten zeigen.

(NE-2 Kommunikation)

05 N: glaube 70 Prozent von Kommunikation ist nicht ah verbal, **verbal**  
06 (englisch ausgesprochen), verbal, verbal?

24 N: Vielleicht äh 100 Prozent, ah nonverbal. Ahm, aber mit die Energie  
25 und äh die äh **empathy**, empa, empathy, empathisch?

- 30 N: Empathie, Empathie, o.k. Ja, und Sensitivität, **Sensitivität**?  
32 N: **Oder**?

(NE-3 Werbung wirkt)

- 30 Ahm Eugen groß und hell und ah **Anatomie** Anato... unglaublich, es  
31 war eine andere **falsche** Person, ähm, die, ähm nur in äh in äh  
32 Computer ähm **existier**, existieren. Das war ein, das war eine, das war  
33 ein Schock in fünf Minuten, was kann passiert mit ein Foto, ah, was  
34 kann mit ein Foto passier, passiert. Ähm, ja.

(NE-4 Deutsch sprechen)

- 01 N: Mein Problem ist ich bin Perfektionist. Und ich habe **Selb**,  
02 äh, **diskrimination**. Und wenn ich kann nicht alles  
03 perfekt sprachen sprechen, ich ähm I stay, I remain silent.

- 15 N: Ich, I remain still, **stay still, ich stehe still**?

#### **5.2.4.2.2. Elias (E)**

Elias lernt zum Zeitpunkt der Aufnahmen seit etwa eineinhalb Jahren Deutsch, und ist in etwa auf dem Niveau A2-1 einzustufen. Seine Erstsprache ist Ungarisch, Englisch lernte er ab seinem zehnten Lebensjahr. Entsprechend seiner beruflichen Tätigkeit verfügt er über sehr gute Englischkenntnisse. Seine Frau kommt aus Rumänien und das gemeinsame Kind wollen sie dreisprachig (englisch, rumänisch und ungarisch) erziehen. Deutsch hat er bisher vor allem durch den Besuch von Präsenzkursen erlernt. Er ist in dieser Zweiergruppe mit Nick jedenfalls der ruhigere bzw. introvertiertere Teilnehmer, und produziert weit aus weniger sprachlichen Output als sein Kollege.

#### (B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Diese Strategie wendet Elias zwar nicht sehr häufig an, dennoch finden sich auch in seinen Gesprächsaufzeichnungen Beispiele.

(NE-4 Deutsch sprechen)

- 32 es ist nicht so gut, es ist besser wenn du **just** wenn du spricht,  
40 E: Ja es ist so. Man... Ich glaube es gibt nicht, ahm, **consciously**

*Just* (engl.) wird im Englischen oftmals so verwendet wie etwa *einfach* oder *nur* im Deutschen, je nachdem worum es inhaltlich geht. Im vorliegenden Ausschnitt erzählt Elias von der Situation, in welcher seine Kollegen und er aufhören Deutsch zu sprechen sobald ein/e muttersprachliche/r Kollege/in in der Nähe ist. Für diesen Fall wäre beispielsweise folgende Formulierung passend: „*Es ist besser wenn du einfach sprichst.*“ In dem zweiten Beispiel geht es inhaltlich um die gleiche Situation. Statt *bewusst* (dt.) verwendet er das englische Äquivalent *consciously* (engl.), was einem direkten Transfer eines englischen Worts in eine deutschsprachige Äußerung entspricht.

#### (D) Kreative Sprachanwendung

Elias zeigt auch seine kreative Seite und scheint sich nicht davor zu scheuen, Wörter zu erraten.

(NE-4 Deutsch sprechen)

- 40 E: Ja es ist so. Man... Ich glaube es gibt nicht, ahm, consciously  
41 nicht **voluntär**, aber man hat diese Profil man möchte nicht,  
42 dass **showen** dass ich bin nicht gut in diese Dinge. Ich weiß es nicht.

*Volontär* (dt.) bezeichnet im Deutschen eine Person, einen Freiwilligen, was ins Englische übersetzt *volunteer* (engl.) heißt. Aus dem Kontext ist jedoch erkennbar, dass Elias hier eher *willentlich* oder *vorsätzlich* meint, was auf Englisch *voluntary* bedeutet. Die kreative Sprachanwendung ist hier demnach in der Mischung von mehreren Wörtern bzw. Merkmalen von Wörtern beider Sprachen zu sehen. „*Showen*“ scheint eine Mischung aus *show* (zeigen) und der für deutsche Verben typische Endung *-en* zu sein. Im weiteren Gesprächsverlauf möchte Elias das Wort *zeigen* noch mal ausdrücken, scheint sich jedoch unsicher zu sein und verwendet stattdessen *schauen*:

(NE-4 Deutsch sprechen)

- 46 E: So, ich glaube, vielleicht ist das. Man, also wir sind, man möchte  
47 das noch **schauen**, dass es gibt, man macht viele Fehler, aber ich  
48 weiß es nicht. So. Du kannst das nicht machen gut. Das ist nicht  
49 zu **schauen** für andere Leute, wo du kannst nicht vielleicht.

Das Wort *schauen* existiert zwar im Deutschen, bedeutet aber etwas anderes als hier gemeint ist. Elias will erneut *zeigen* ausdrücken, hatte stattdessen zuvor bereits das Wort „*showen*“ kreiert. Auch wenn es sich hier um eine Verwechslung oder streng genommen einen Fehler handelt, wird aus dem Kontext klar, was der Proband ausdrücken möchte. Bei Nick fand sich mit „*schaun*“ eine ähnliche Kreation (Kap. 5.2.4.2.1.), welche allerdings auch im Zusammenhang etwas schwerer verständlich war als hier.

### (E) Wörtliche Übersetzung

In dieser Kategorie zeigt sich bei Elias, dass teilweise die englische Satzstellung auf deutschsprachige Sätze (oder Satzteile) übertragen wird. Etwa in dem folgenden Ausschnitt:

(NE-4 Deutsch sprechen)

30 dann von uns hören was wir sprechen, dann sind wir still und  
31 **warten für die Leute zu gehen**, ja das ist so, es ist nicht so,

Übersetzt man den entsprechenden Satz zunächst auf Englisch und behält die gewählte Satzstellung bei, würde dieser so lauten: „*then we are silent and wait for the people to go*“. Die (korrekte) englische Satzstellung wird beibehalten, die englischen Wörter aber durch deutsche ersetzt. Elias scheint sich mit dieser Strategie recht sicher zu fühlen, da er sie immer wieder anwendet.

(NE-1 Comic)

05 sie, sie, wissen nicht **was zu tun**, und dann nur, ah, sitzen neben die

Auch hier wird die syntaktische Form von „*They don't know what to do*“ beibehalten, nur die Wörter werden auf Deutsch realisiert. Manchmal passieren Elias jedoch auch Fehlübersetzungen, beispielsweise wenn er wie im nächsten Ausschnitt *far* (engl.) mit *lang* (dt.) übersetzt. Die Strategie mit der englischen Satzstellung behält er jedoch auch hier bei.

(NE-4 Deutsch sprechen)

27 E: Ja. Viele Kollegen hier wir haben das kleine Deutschsprachclub  
28 gemacht, für ein Monat oder so, und dann jeder Moment dass  
29 ein anderes Person war **nicht so lang von uns**, so sie können

„...and then every moment that another person was not so far from us“ wird wiederum unter Beibehaltung der englischen Satzstellung auf Deutsch realisiert.

### **5.2.4.2.3. Zusammenschau**

Die beiden Probanden dieser Gruppe kompensieren ihre Defizite im deutschsprachigen Wortschatz sehr unterschiedlich. Nick bedient sich mehrerer Strategien, mit Ausnahme von wörtlichen Übersetzungen (Kat. E) verwendet er alle deduktiven Kategorien. Am häufigsten transferiert er einzelne englische Wörter in deutschsprachige Sätze (Kat. B) und bildet kreativ deutsche Wörter (Ka. D). Die Überwindung die beiden Sprachen miteinander zu mischen, scheint bei diesem Probanden sehr gering zu sein - zumindest in der Trainingssituation. Wie er selbst berichtet, würde er außerhalb des Unterrichts, beispielsweise mit deutschsprachigen ArbeitskollegInnen niemals so sprechen. Er scheint es dementsprechend regelrecht zu genießen, sich in einem geschützten Rahmen in der Zielsprache Deutsch ausdrücken zu können und seine Meinungen zu verschiedensten Themen darzustellen. Bei Elias fällt hingegen auf, dass er - so gut es geht - seine Äußerungen möglichst auf Deutsch hervorbringt und nur im Notfall auf Englisch zurückgreift. Nur selten, aber doch, überbrückt er einzelne Wörter in Englisch (Kat. B) oder versucht sich in kreativer Wortbildung (Kat. D). Dafür bedient sich dieser Proband der Strategie der wörtlichen Übersetzung (Kat. E) recht häufig, indem er die englische Satzstellung auf deutschsprachige Sätze überträgt.

### **5.2.4.3. Induktive Kategorien**

#### **(G) Gegenseitige Hilfestellung**

Bereits während der Trainingseinheiten wurde auffällig, dass sich die Lernenden manchmal gegenseitig in der Wortfindung unterstützen. Nick und Elias haben unterschiedliche Erstsprachen (Spanisch und Ungarisch). Die bei jedem Probanden gut

ausgebauten Englischkenntnisse sind somit eine gemeinsame Variable. Dass sie diese auch nutzen zeigt sich in einigen Beispielen:

(NE-1 Comic)

- 14 N: Weil, weil es sind zweimal von diese **cross, cross**, äh.  
15 E: **Kreuz**.  
16 N: Äh, Kreuz, Holzkreuz. Und ja, etwas religi., religiöse?

(NE-3 Werbung wirkt)

- 48 N: Magazin, ja. Und es war für etwas nicht, ein Thema nicht so groß  
49 und äh **important**, import, **important**?  
50 E: **Wichtig**.  
51 N: Richtig?  
52 E: Wichtig.

In beiden Ausschnitten ist kein Eingreifen durch die Lehrperson nötig, da Elias seinem Kollegen Nick jeweils das deutsche Äquivalent liefert. Es fällt auf, dass Elias, wie bereits erwähnt, sehr bedacht zu sein scheint, was er sagt. Wenn er sich nicht ganz sicher ist, scheint er sich lieber zurückzuhalten - so wie in diesem Beispiel:

(NE-5 Deutsch lernen)

- 17 N: Babbel. Babbel dot com. Und habe ich mein **target**,  
18 mein **goal**, mein hm, ja.  
19 K: Was heißt target (zu Elias)?  
20 E: **Ziel**. (zaghafte)  
21 K: Ja.  
22 N: Ziel? Ziel, o.k.  
23 K: Ziel, ja.

Hier versucht sich Nick in der Wortfindung mit mehreren englischen Ausdrücken. Elias bleibt still. Nachdem die Trainerin bei ihm nachfragt, spricht er das richtige deutsche Wort mit einem zaghafte Ton in der Stimme aus. Er war sich anscheinend nicht sicher gewesen und hatte sich deshalb zurückgehalten. Nach der Bestätigung durch die Trainerin wiederholt Nick den Ausdruck nochmals.

## (H) Selbstkorrektur

Die zweite induktive Kategorie, welche sich im Verlauf des Analyseprozesses herauskristallisierte, ist in dieser Gruppe ebenfalls vorzufinden. Eine wichtige Voraussetzung hierfür scheint ein geduldiges Gegenüber zu sein, da für diese Art der Wortfindung Zeit benötigt wird.

(NE-2 Kommunikation)

24 N: Vielleicht äh 100 Prozent, ah nonverbal. Ahm, aber mit die Energie  
25 und äh die äh **empathy**, empa, empathy, **empathisch**?

Nick artikuliert hier zunächst einen englischen Ausdruck, bevor er sich selbst korrigiert bzw. auf eine weitere Strategie (in diesem Fall kreative Sprachanwendung) zum Ausdruck eines deutschen Äquivalents zurückgreift.

(NE-3 Werbung wirkt)

57 N: Das ist ein Problem für die jungen Frauen wenn sie glauben sie müssen  
58 vielleicht selbst, sie müssen ähm op, op, operieren oder ahm Kosm....  
60 Make up, ah ja machen, und immer ist **imposs....**, is **nicht möglich**,  
61 ähm, äh das gleiche sehen, ah ja.

Auch hier findet Selbstkorrektur statt. Das Wort *impossible* (engl.) wird sogar nur ansatzweise ausgesprochen - die dadurch gewonnene Zeit scheint auszureichen, um den deutschen Begriff doch noch abrufen zu können.

## **5.2.5. Gruppe 2: ID-A2**

### **5.2.5.1. Trainingsinhalte**

Die folgenden vier Transkripte stammen aus Gesprächen mit den beiden weiblichen Probandinnen der Studie.

Die beteiligten Personen:

I Probandin Irena  
D Probandin Draga  
K Trainerin Katharina

### **ID-1 Kommunikation**

Auch diesen ProbandInnen wird der Comic (Kap. 5.2.4.1.) gezeigt. Irena und Draga überlegen kurz, wo die Situation stattfinden könnte und beschreiben diese ansatzweise. Dann leitet die Trainerin auf das Thema non-verbale Kommunikation über, und die Lernenden versuchen sich im Wortschatz für Mimik und Gestik.

### **ID-2 Themen**

Die Trainerin bespricht mit den beiden ProbandInnen die Themenvorschläge mit dem Ziel Wortschatz zu klären, sodass sie wissen was mit jedem Impulsthema gemeint ist (z.B. kulturelle Unterschiede, Aberglaube, Werbung wirkt, usw.). Zudem wird die Bedeutung des Wortes „ähnlich“ geklärt.

### **ID-3 Aberglaube**

Das erste Thema, das Irena wählt, ist *Aberglaube*. Sie erzählt von dem Aberglauben in ihrer Familie, dass es Unglück bringen soll, wenn man montags einkaufen gehe oder jemandem Geld leihe. Dina schildert daraufhin einen ähnlichen Aberglauben - man solle montags keine Zahlungen tätigen (wie Monatsmiete, usw.). Irena erklärt in weiterer Folge, dass Dienstag, der dreizehnte, ein Unglückstag sei.

### **ID-4 Traditionen**

Draga wählt das Impulsthema *lustige Traditionen* und grenzt diese auf rumänische Hochzeitstraditionen ein. Der Probandin fehlt hier bereits anfangs grundlegender deutschsprachiger Wortschatz (wie Hochzeit, Braut, usw.). Irena, die auch aus Rumänien stammt, hilft ihr weiter, und die beiden erzählen in „Teamarbeit“. Es gäbe eine Tradition, nach der Verwandte der Braut ein Messer in deren Tür stecken müssten, wofür der Bräutigam dann zu bezahlen hätte. Weiters geht es kurz um das Braut-Stehlen und darum, dass die Braut die wichtigste Person auf einer Hochzeit sei. Draga erzählt in weiterer Folge davon, dass der Bräutigam aus dem Schuh der Braut Sekt trinken müsse. Abschließend gibt Irena die ungarische Tradition, von welcher ihr ein Arbeitskollege erzählt hat, wieder, nach der jährlich zu Ostern die Frauen in Ungarn mit Wasser begossen werden würden. Die Männer müssten zudem ein Gedicht aufsagen.

## 5.2.5.2. Deduktive Kategorien

### 5.2.5.2.1. Irena (I)

Irena stammt aus Rumänien, ihre Erstsprache ist Rumänisch. Ihre inzwischen sehr gut ausgebaute Fremdsprache Englisch hatte sie sich zunächst in der Schule angeeignet, später privat und beruflich noch weiter verbessert und viel verwendet. Sie wohnt seit etwa eineinhalb Jahren in Wien, zuvor hatte sie einige Jahre in Zypern gelebt. Mit ihrem Ehemann spricht sie ausschließlich Rumänisch. In ihrem Freundeskreis gibt es zwar auch ÖsterreicherInnen, jedoch wechseln diese die Sprache immer auf Englisch wenn sie anwesend ist. Solche Situationen sind ihr unangenehm. Ihre Deutschkenntnisse hat sie sich anfangs durch Präsenzkurse angeeignet, stieg dann aber auf Online-Selbstlernkurse um. Diese Probandin ist zum Zeitpunkt der Aufnahmen auf dem Niveau A2 einzustufen.

#### A) Fragen nach dem fehlenden Ausdruck

Irena fragt einige Male nach dem fehlenden deutschen Ausdruck, wobei dies meist indirekt, durch zögerndes und fragendes Artikulieren des englischen Wortes, ausgedrückt wird. Hier einige Beispiele für diese Kategorie:

(ID-1 Kommunikation)

44 I: **Expression, face expression?**

45 K: Ja, auf Deutsch sagt man Mimik.

(ID-3 Aberglaube)

51 I: Und wann etwas schlecht **happens?** am Dienstag.

(ID-4 Traditionen)

153 I: Nein. Und sie müssen eine ah **poem?** sagen auch.

#### B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Die Probandin überbrückt oftmals einzelne Wörter auf Englisch, wobei die Verzögerung im Gesprächsfluss variiert. Wie die folgenden Beispiele zeigen, bettet sie

das englische Wort oftmals in die deutschsprachige Äußerung ein. Dadurch wirkt das gesamte Gespräch entsprechend flüssig.

(ID-4 Traditionen)

52 I: Haben Sie auch da... Braut **steal**?

58 K: Nein?

59 D: Nicht, nein.

60 I: **No**, für mich auch.

170 I: Hmh. Das ist eine **explanation**.

(ID-3 Aberglaube)

56 K: Und Mittwoch ist ein guter Tag? (lacht)

57 I: Mittwoch, Freitag gut. Dienstag **bad**.

Der von Irena vermischte Ausdruck „*Braut steal*“ setzt sich aus dem deutschen Wort *Braut* und dem englischen Wort *steal* (dt. *stehlen*) zusammen. Sie überbrückt hier letzteres auf Englisch. Das *No* (dt. *nein*) in „*No, für mich auch*“ fällt im spontanen Gespräch nahezu nicht auf, da sich die Lernende hier sehr zusammenhängend und flüssig ausdrückt. Die Überbrückung von Sprachnot hinsichtlich der Wörter *explanation* (dt. *Erklärung*) und *bad* (dt. *schlecht*) wirkt ebenfalls sehr fließend.

An anderen Stellen erfolgt der Transfer etwas zaghafter, wodurch die überbrückten Wörter stärker aus der gesamten Äußerung herausgehoben werden:

(ID-1 Kommunikation)

36 I: Ähm... Hände, **signals**.

(ID-3 Aberglaube)

04 K: Hmh. Bist du abergläubisch?

05 I: Oh ja. (lacht) Ahm ich habe eine Aberglaube.. **fff.. from from ...**

06 D: Von.

07 I: von meine, meine Vater, meine Vater, wir geben nie Geld am

08 Montags. (lacht)

(ID-4 Traditionen)

106 I: Ihre Schuhe.

107 D: Ihre Schuhe, ja.

- 108 I: **Removed** (lacht)
- 141 I: Ich habe eine lustige Traditionen, aber es ist nicht auf Rumänien.  
 142 Ich habe auf the äh ungarisch Kollegen gehört, ah in Ostern  
 143 ähm am Montag ahm **he** ahm.. **throw**... Wa..., Wasser auf,  
 144 auf? die Damen. Und dieses Jahr es es war sehr kalt in  
 145 Ostern, und ich ... ich war ähm, ich habe gedenkt das ah das

Obwohl hier eine stärkere Markierung der englischen Wörter erkennbar ist, scheint dennoch die Mitteilungsabsicht realisiert zu werden. *Signals* (dt. *Handzeichen, Signal*) wird im Kontext von *Gestik* verwendet. Die Präposition *von* wird durch das englische Äquivalent *from* ersetzt und statt *ausziehen* verwendet Irena den englischen Überbegriff *removed* (dt. *entfernen*). Das letzte Beispiel zeigt den Ausschnitt einer etwas längeren Erzählsequenz, in der die Lernende auf die englischen Begriffe *he* (dt. *er*) und *throw* (dt. *werfen, schütten*) zurückgreift.

(ID-3 Aberglaube)

- 51 I: Und wann etwas schlecht **happens**? am Dienstag.

(ID-4 Traditionen)

- 153 I: Nein. Und sie müssen eine ah **poem**? sagen auch.

Hier werden die englischen Wörter fragend artikuliert, wodurch die Unsicherheit in der Sprachverwendung wiederum stärker betont wird. Dennoch spricht die Lernende weiter und vollendet den jeweiligen Satz.

### C) Überbrückung eines Kompositas oder ganzen Satzes

Manche Sätze werden von Irena komplett in Englisch ausgedrückt. Hier zwei Beispiele:

(ID-1 Kommunikation)

- 31 I: **Just like us.**

(ID-4 Traditionen)

- 146 I: Tradition ist interessant. (lacht). Ja, **water the ladies.**

*Just like us* (dt. *genauso wie wir*) wird hier im Zusammenhang mit non-verbaler Kommunikation gesagt. *Water the ladies* kann übersetzt werden mit „*die Damen bewässern*“. Irena erzählt hier von der ungarischen Tradition zur Osterzeit, nach der die Frauen von den Männern mit Wasser begossen werden.

(ID-3 Aberglaube)

10 I: Ah wir ah müssen nicht einkaufen am Montag, oder wir müssen  
11 nicht Geld **borrow to somebody else** am Montag, weil was du am  
12 Montag mach... ah machst, du machst die ganze äh Woche, und ja.

Irenas Aberglaube, nach dem man am Montag niemals jemandem Geld borgen soll, wird hier teilweise in Englisch ausgedrückt. *Borrow to somebody else* (dt. *jemand anderem borgen*) kann als Komposita betrachtet werden. So auch das nächste Beispiel:

(ID-4 Traditionen)

129 I: Was funktioniert nicht immer, weil ich habe die Schuhe mit  
130 äh **open toes**.

*Open toes* (engl.) meint hier Schuhe mit *offenen Zehen*, was als zusammengesetztes Wort eingestuft werden kann. Auch bei Aufzählungen neigt Irena dazu, oftmals mehrere Wörter auf Englisch zu überbrücken:

(ID-4 Traditionen)

90 dann ah ist äh, wir haben... **godfather and godmother, best man**.

#### D) Kreative Sprachanwendung

Auch diese Strategie wird von der Probandin eingesetzt. Dies zeigt sich im Vorkommen von Vermischungen von englischen und deutschen Wörtern:

(ID-2 Themen)

44 K: ... abergläubisch. Was ist ein Beispiel für Aberglaube?  
45 I: Ahm, die der das... schwarze **Ketze**.  
46 K: Hmh. Genau, die schwarze Katze... kommt von links oder rechts?

(ID-4 Traditionen)

- 45 D: Hmh, ja. Ein Messer into...  
46 I: **Tor**.  
47 D: **Tor**.

„*Ketze*“ scheint eine Mischform von *Katze* (dt.) und *cat* (engl.) zu sein. „*Tor*“ meint im Gesprächskontext eigentlich *Tür*, was darauf hindeutet, dass *Tür* (dt.) und *door* (engl.) zwar kreativ verbunden wurden, genau genommen handelt es sich allerdings um einen Interferenzfehler<sup>10</sup>. Dass tatsächlich *Tür* und nicht *Tor* gesagt werden möchte, bestätigt sich durch den vorherigen Gesprächsinhalt:

(ID-4 Traditionen)

- 36 D: A knife, knife a knife in the **door**.

Obwohl diese Aussage zwar von der anderen Probandin stammt, ist davon auszugehen, dass beide aus Rumänien stammenden Frauen die gleiche Tradition kennen. Hinzu kommt, dass Irena diese Aussage von Draga mitbekam und wusste, dass sie *door* (dt. *Tür*) meint.

### E) Wörtliche Übersetzung

Auch diese Strategie wird von Irena angewendet. Das erste Beispiel zeigt einen „typischen Übersetzungsfehler“ von Englisch und Deutsch:

(ID-3 Aberglaube)

- 10 I: Ah wir ah **müssen nicht** einkaufen am Montag, oder wir **müssen**  
11 **nicht** Geld borrow to somebody else am Montag, weil was du am  
12 Montag mach... ah machst, du machst die ganze äh Woche, und ja.

---

<sup>10</sup> Unter Interferenz versteht man „eine Übertragung mit einem fehlerhaften oder ungewöhnlichen Resultat“. (HUFEISEN 1991, S. 39)

*Must not* (engl.) mit *nicht müssen* zu übersetzen wäre genau genommen ein korrekturbedürftiger Ausdruck<sup>11</sup>. Nicht zuletzt deshalb, da es sich dabei um einen *false friend*<sup>12</sup> handelt. Die Lernende möchte hier stattdessen eigentlich ausdrücken, dass sie am Montag nicht einkaufen gehen darf oder soll bzw. niemandem Geld borgen darf oder soll. *Nicht dürfen* oder *nicht sollen* wären in diesem Zusammenhang demnach passende Übersetzungen. Dennoch wird aus dem Gesprächskontext klar, was sie sagen möchte. Auch die nächsten Beispiele zeigen, dass die Probandin häufiger englische Ausdrücke wörtlich ins Deutsche überträgt:

(ID-3 Aberglaube)

07 I: von meine, meine Vater, meine Vater, wir geben nie Geld **am**  
08 **Montags**. (lacht)

(ID-4 Traditionen)

04 D: Hochzeit, das ist eine lustige Tradition.  
05 K: O.k.  
06 I: Ja.  
07 D: **Mit viel lustige...**  
08 I: **Dinge zu machen.**  
09 D: Ja (lacht)

Möchte man im Deutschen „*jeden Montag*“ ausdrücken, kann man entweder *montags* oder umgangssprachlich eventuell auch *am Montag* sagen. „*Am Montags*“ stellt hier eine Mischform dar bzw. eine Übertragung von *on Mondays* (dt. jeden Montag, montags). „*Mit viel lustige Dinge zu machen*“ scheint der Versuch zu sein, „*with a lot of funny things to do*“ (engl.) wörtlich zu übersetzen. Sowohl Wörter als auch Satzstellung werden direkt übertragen.

---

<sup>11</sup> Um eine Verfestigung solcher Ausdrücke zu vermeiden, könnten vergleichbare Aussagen im Unterricht als Anlass genommen werden, diesen und ähnliche falsche Freunde zu thematisieren.

<sup>12</sup> *False friend* wird verstanden „[...] als Phänomen der intersprachlich-heterogenen Referenz, bei der sich vermeintlich äquivalente Ausdrücke zweier Sprachen durch ihre jeweils unterschiedliche Referenz als trügerisch erweisen“ (KROSCHESKI 2000, S. 1).

### 5.2.5.2.2. Draga (D)

Draga stammt ebenfalls aus Rumänien und hat die gleiche Erstsprache wie ihre Kollegin Irena. Sie ist verheiratet und hat eine Tochter. Zuhause wird Rumänisch und Englisch gesprochen. Nach eigenen Aussagen fühlt sich die Probandin sehr unsicher mit ihren sprachlichen Fertigkeiten in Deutsch. Draga ist erst seit knapp einem Jahr in Österreich. Zu Beginn hatte sie einen Deutschkurs besucht, seither aber nicht mehr an dem weiteren Ausbau ihrer Deutschkenntnisse gearbeitet. Ihr Niveau wird auf zwischen A1-2 und A2-1 geschätzt.

#### B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Die Lernende versucht zunächst ihre Äußerungen auf Deutsch zu verwirklichen, wozu ihr jedoch oftmals einzelner Wortschatz fehlt, um ganze Sätze in der Zielsprache zu artikulieren.

(ID-4 Traditionen)

34 D: He äh er muss **put**? Ahm mhh ...

45 D: Hmh, ja. Ein Messer **into**...

117 D: Ähm, **remove**.

118 K: Ja, ausziehen.

119 D: Ausziehen. Ja.

120 K: Ich kann mich anziehen und ausziehen.

121 D: Ausziehen ihre **shoe**, ihre Schuhe. Und **someone**... ahm.

131 D: O.k. Ich habe gesehen **this**.

Diese Ausschnitte zeigen beispielhaft wie häufig die Probandin selbst für einfache Vokabeln auf Englisch zurückgreift: *put* (dt. *geben*), *into* (dt. *in*), *remove* (dt. *ausziehen*, *entfernen*), *shoe* (dt. *Schuhe*), *someone* (dt. *jemand*) und *this* (dt. *das*, *dies*). Der Großteil dieser Wörter sollte einer Lernenden auf dem GER-Niveau A1-2 verfügbar sein. In den konkreten Sprechsituationen scheint sie auf diese jedoch nicht immer zurückgreifen zu können. Im späteren Gesprächsverlauf des ersten Beispiels „*er muss put*“ zeigt sich, dass hier nicht nur ein englisches Wort, sondern sogar ein Überbegriff verwendet wird.

### C) Überbrückung eines Kompositas oder ganzen Satzes

Draga bedient sich ihrer Englischkenntnisse auch, indem sie mehrere Wörter bzw. ganze Komposita überbrückt. Oftmals beginnt sie eine Äußerung auf Deutsch, und schließt dann auf Englisch ab:

(ID-4 Traditionen)

49 D: Ahm so der Mann muss ah... **give some money.**

68 D: Hmh. Ja. Mhm. (lacht) **No, but so** ahm...

105 D: O.k. Die Braut ... (alle lachen) Ahm... **without shoe**, Schuhe?

Der Satz „*Der Mann muss etwas Geld (her-)geben.*“ wird auf Deutsch begonnen und am Ende auf Englisch vervollständigt. Wie bereits in der vorangegangenen Kategorie B erläutert, greift die Probandin oftmals auch für ganz einfache deutsche Wörter auf Englisch zurück. So auch mit „*No, but ...*“ (dt. „*Nein, aber ...*“). Im letzten Beispiel wird anfangs erneut Deutsch gesprochen, am Ende kommt wieder Englisch hinzu: „*without shoe*“ (dt. *ohne Schuhe*). Hier korrigiert sich Draga allerdings selbst.

(ID-4 Traditionen)

34 D: He äh er muss **put**? Ahm mhh ...

35 I: Was?

36 D: **A knife, knife a knife in the door.**

Hier wird ein ganzer Satz auf Englisch verwirklicht. Fasst man beide Aussagen von Draga zusammen, hätten diese auf Deutsch so realisiert werden können: „*Er muss ein Messer in die Tür stecken (geben)*“, wobei wie bereits erwähnt „*put*“ hier als Überbegriff verwendet wird. Die Probandin wiederholt „*a knife*“ (dt. *ein Messer*) dreimal, was darauf hindeuten könnte, dass sie den Rest der Äußerung möglicherweise in Deutsch artikulieren möchte - was sie schließlich aber nicht tut.

(ID-4 Traditionen)

122 I: Jemand?

123 D: **Puts champagne...** ahm.

124 I: In eine Glas, ah in die Schuhe.

125 D: In die Schuhe ja.

Dieses Beispiel zeigt ein weiteres in Englisch realisierte Komposita. Der ganze Satz hätte „*Jemand gibt Champagner / Sekt in die Schuhe.*“ lauten können. Die beiden Lernenden versuchen sich darin, die Geschichte in Teamarbeit zu erzählen.

### **5.2.5.2.3. Zusammenschau**

In dieser Gruppe werden vor allem die Kategorien B und C verwendet. Die Probandinnen setzen ihre Englischkenntnisse demnach hauptsächlich zur Überbrückung von fehlendem Wortschatz ein, indem sie einzelne Wörter oder aber auch Kompositas oder ganze Sätze aus dem Englischen in deutschsprachige Äußerungen übertragen. Während im Datenmaterial von Draga nur diese beiden Kategorien gefunden werden konnten, bedient sich Irena gelegentlich auch anderer Strategien. Das Fragen nach dem fehlenden Ausdruck zeigt sich bei ihr vor allem durch das artikulatorische Setzen eines Fragezeichens beim jeweiligen Wort. Direktes und konkretes Nachfragen findet nicht statt. Vereinzelt setzt sie ihre Ratefähigkeit ein, um kreativ Wörter zu bilden. Wörtliche Übersetzungen führt sie hauptsächlich anhand der Übertragung von der Wortstellung in ganzen Sätzen sowie durch das Gleichsetzen morphologischer Ähnlichkeiten (false friends) durch. Obwohl die beiden Probandinnen hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse ein vergleichbares Sprachniveau aufweisen, zeigte die Analyse des Datenmaterials, dass Irena weit aus mehr sprachlichen Output produzierte. Draga schien zurückhaltender und vorsichtiger, ihre Äußerungen erforderten oftmals Geduld von Seiten der Gesprächspartnerinnen. Dennoch konnte sie sich durch den Einsatz ihrer Englischkenntnisse an den Gesprächen beteiligen bzw. eröffnete sogar selbst einige Themen.

### **5.2.5.3. Induktive Kategorien**

#### **G) Gegenseitige Hilfestellung**

Im Zuge der vorangegangenen Betrachtung der deduktiven Kategorien wurde bereits mehrfach auffällig, dass Irena ihrer Kollegin Draga Hilfestellung gibt. Eine kleine Auswahl an Gesprächsausschnitten soll hier unter diesem Gesichtspunkt nochmals kurz betrachtet werden:

(ID-4 Traditionen)

- 34 D: He äh er muss **put**? Ahm mhh ...  
35 I: **Was?**  
36 D: A **knife**, knife a knife in the door.  
37 I: Me, Me.... **Messer**, Messer.  
38 D: **Messer**. But put ahm...

Draga stockt hier beim Sprechen, woraufhin Irena mittels „Was?“ nachfragt, was, also welches „Ding“, gemeint ist. Draga artikuliert einen ganzen Satz auf Englisch, danach ist klar, dass es um ein *Messer* (engl. *knife*) geht. Irena gibt ihrer Kollegin Hilfestellung, indem sie ihr das Wort *Messer* zur Verfügung stellt - welches Draga sogleich wiederholt. Diese Ausschnitte zeigen beispielhaft auf, wie die Probandinnen gegenseitig von ihren Sprachkenntnissen profitieren. So auch dieses:

(ID-4 Traditionen)

- 121 D: Ausziehen ihre Shoe, ihre Schuhe. Und **someone**... ahm.  
122 I: **Jemand?**  
123 D: **Puts champagne**... ahm.  
124 I: In eine Glas, ah **in die Schuhe**.  
125 D: **In die Schuhe ja**.

In diesem Beispiel fehlt Draga der deutsche Ausdruck für *someone* (dt. *jemand*), welcher sodann von Irena in das Gespräch eingebracht wird. Draga erzählt weiter, zögert jedoch erneut, und Irena hilft ihr nochmals weiter. Draga wiederholt das bereitgestellte Komposita „*in die Schuhe*“. Anzumerken ist, dass Irena stets zu versuchen scheint ihrer Kollegin nichts vorweg zu nehmen, sondern sich nur einzuschalten, wenn Draga bereits aufgehört hat zu sprechen bzw. schon eine Weile zögerte.

Jedoch nicht nur von Seiten Irenas kommt Hilfestellung - in der umgekehrten Konstellation erfolgt diese ebenso. Wie etwa im folgenden Ausschnitt.

(ID-3 Aberglaube)

- 05 I: Oh ja. (lacht) Ahm ich habe eine Aberglaube.. **fff.. from from ...**  
06 D: **Von**.  
07 I: von meine, meine Vater, meine Vater, wir geben nie Geld am  
08 Montags. (lacht)

Irena scheint das deutschsprachige Wort für *from* (dt. *von*) nicht parat zu haben. Nach kurzem Zögern hilft ihr Draga mit dem deutschen Vokabel aus, und ihre Kollegin nutzt diesen Impuls, um die Realisierung ihrer Mitteilungsabsicht zu vervollständigen.

#### H) Selbstkorrektur

Bei beiden Lernenden findet sich eine Vielzahl an Beispielen für die Anwendung dieser Strategie. Zunächst wird ein englischsprachiges Wort verwendet, worauf unverzüglich das deutschsprachige Äquivalent folgt:

(ID-1 Kommunikation)

21 I: **She, sie** spricht Französisch.

(ID-3 Aberglaube)

42 I: Und ich habe auch **the die** 13 und Dienstag 13 es ist die schlechste  
43 äh Tag.

(ID-4 Traditionen)

26 D: Mh, ähm vor er kommt zum das Haus, ähm her  
27 bro.. her **brother, Bruder**.

34 D: **He** äh **er** muss put? Ahm mhh ...

70 D: **I saw. Ich habe gesehen** wann ah die bride, *Brau...* äh ...

Vereinzelt geschieht die Korrektur auch in umgekehrter Reihenfolge, d.h. es wird zwar zunächst das deutsche Wort artikuliert, jedoch wird sogleich das englische Wort dazu gesagt. Dies kann daran liegen, dass sich die Probandin bezüglich der Korrektheit des deutschen Wortes unsicher ist, und sich rückversichern möchte. Eine wortlose Bestätigung durch die Trainerin reicht aus, um weiterzusprechen.

(ID-4 Traditionen)

87 I: Und es war sch... geschrieben da, dass ah die äh **wichtig, important?**

88 K: Mhm.

89 I: **Wichtige?** Die wichtige Persone in eine Hochzeit ist die Brau(t), und

## **5.2.6. Gruppe 3: BM-B2**

### **5.2.6.1. Trainingsinhalte**

Diese Gruppe besteht aus zwei Lernenden auf dem Niveau B2. Beide verfügen über eine höhere Sprechsicherheit als die anderen ProbandInnen, und es wurde vorweg angenommen, dass diese weitaus weniger Gebrauch von transferbezogenen Kompensationsstrategien machen. Um dies jedoch genauer zu untersuchen, wurden auch mit diesen beiden einige Trainingseinheiten aufgezeichnet und ausgewertet.

Die beteiligten Personen:

- B        Proband Balázs
- D        Proband Marius
- K        Trainerin Katharina

#### **BM-1 Gangster**

Dieser Ausschnitt stammt aus dem Beginn einer Trainingseinheit, in welcher die Lernenden zunächst Small-Talk führen. Marius erklärt seinem Kollegen, dass Balázs im Vergleich zu ihm selbst gepflegt und schön angezogen sei, während er eher wie ein Gangster herumlaufe. Die Trainerin ersucht Marius, seinem Kollegen von den Inhalten der letzten Trainingseinheit zu berichten (in welcher Balázs nicht anwesend gewesen war). Es ging um lustige Ortsnamen in Österreich. Zudem wurde ein kurzes Video einer amerikanischen TV-Show gezeigt, in welcher der Moderator bei der Touristeninformation der österreichischen Ortschaft „Fucking“ anruft.

#### **BM-2 Arnie**

Die Probanden wählen das Impulsthema „TV- und Sportlegenden“, woraufhin Balázs von seinem „Liebling“ Arnold Schwarzenegger erzählt. Er folge ihm auf Facebook und es sei sehr interessant, dass der Prominente immer alles selbst mache (wie zum Beispiel ein Riesensandwich mit einem Straußen-Ei zuzubereiten).

#### **BM-3 Facebook**

Dieses Thema ergab sich im Gesprächsverlauf von selbst. Marius erzählt davon, dass er Facebook sehr wenig benutze. Er war in letzter Zeit nur einmal online, um einen peinlichen Kommentar seiner Mutter von seiner Seite zu löschen. Balázs erzählt, dass

er dieses soziale Netzwerk vor allem dazu nutze, um Neuigkeiten zu erfahren. Anschließend sagen beide, dass sie in letzter Zeit auch gerne Twitter verwenden würden.

#### **BM-4 Aberglaube**

Nachdem sich die beiden Probanden für kein weiteres Thema entscheiden können, schlägt die Trainerin das Thema „Aberglaube“ vor. Sie hatten anscheinend nicht gewusst, was dieses Wort bedeutet, weshalb sie das Thema auch nicht gewählt hatten. Marius berichtet von seinem Aberglauben, dass er die Lautstärke bei seinen Boxen niemals auf 13 stelle - entweder 12 oder 14. Obwohl 13 die perfekte Lautstärke wäre. Balázs erzählt dann davon, dass er morgens immer mit dem rechten Bein aufstehe und von dem (ungarischen) Sprichwort, nach dem es den ganzen Tag Unglück brächte wenn man mit dem linken Bein aufstehe. Weiters meint Balázs, er habe sich während seiner Studienzeit vor den Prüfungen nicht rasiert. Es solle außerdem Glück bringen, wenn man dabei schmutzige Unterwäsche trage. Marius sei zudem perfektionistisch veranlagt, es müsse immer alles genau an seinem Platz sein. Auch in der Arbeit sei ihm das wichtig - etwa bei der Formatierung von Textdokumenten. Bei Balázs müssen die Bücher exakt vertikal im Regal stehen.

### **5.2.6.2. Deduktive Kategorien**

#### **5.2.6.2.1. Balázs (B)**

Balázs's Erstsprache ist Ungarisch. Englisch hat er bereits seit der Grundschule gelernt. Seit seinem Einstieg ins Berufsleben verwendet er diese Sprache regelmäßig, vor allem im beruflichen Kontext. Deutsch lernte er in der Oberstufe, vom 14. bis zum 18. Lebensjahr. Danach hat er die deutsche Sprache allerdings nicht mehr gebraucht, wodurch er acht Jahre lang keinen Kontakt dazu hatte. Seit nunmehr vier Jahren beschäftigt er sich wieder mit Deutsch. Aktuell ist er auf dem Niveau B2 des GER einzustufen. Einmal pro Woche nimmt er Unterrichtsstunden bei einer privaten Deutschlehrerin, mit welcher er nach eigenen Aussagen hauptsächlich Grammatikübungen durchführt. Zudem hatte er zum Zeitpunkt der Aufnahmen bereits einige Monate Konversationstraining hinter sich.

### A) Fragen nach dem fehlenden Ausdruck

Wenn Balázs unsicher ist wie ein zielsprachlicher Ausdruck genau lautet, und in diesem Moment auch keinen alternativen Begriff verwenden möchte, wählt er im folgenden Beispiel den einfachsten und schnellsten Weg, indem er die Trainerin direkt anspricht.

(BM-4 Aberglaube)

72 B: Ja. Wenn ich die Bücher nicht so ganz verti... wie heißt das  
73 **vertical?**

Der Proband verwendet hierfür die explizite Fragestellung „*Wie heißt das?*“, wodurch er von der Trainerin eine direkte Beantwortung zu erwarten scheint. Der nächste Ausschnitt zeigt, dass Balázs jedoch auch implizit nach fehlenden deutschsprachigen Begriffen fragt. Er tut dies, so wie auch einige seiner KollegInnen der A2-Gruppen, indem er den englischsprachigen Begriffen mit einem Fragezeichen artikuliert:

(BM-4 Aberglaube)

30 B: Früher in der, in Uni, in der Uni, vor die exam, vor die exam...  
31 **exam?**

*Exam* (dt. *Prüfung*) wird hier zunächst auf Englisch überbrückt, nach mehrmaligem Wiederholen fragend ausgesprochen.

### B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Einzelne Wörter werden mit mehr oder weniger Verzögerung auf Englisch überbrückt:

(BM-4 Aberglaube)

23 B: Ja. Wir haben auch einen **saying**... in Ungarn.  
24 K: Ein Sprichwort.  
25 B: Ein Sprichwort, ok. Wenn man mit dem links Fuß ...

Hier wird der Begriff *saying* (dt. *Spruchwort*) zwar in den gesamten Satz eingebettet, jedoch macht der Proband nach der Artikulation des englischen Wortes eine ganz kurze Pause, bevor er weiterspricht. Die Trainerin reagiert in dieser Situation aktiv, indem sie das deutsche Vokabel zur Verfügung stellt.

(BM-2 Arnie)

11 B: Ja, und er macht immer alles äh... ahm ... **himself**.

In diesem Beispiel zögert der Lernende noch etwas länger als im vorherigen Ausschnitt. Es scheint so als würde er auf den englischen Begriff *himself* erst dann zurückgreifen, als er realisiert hat, dass ihm das deutsche Wort *selbst* innerhalb eines angebrachten Zeitrahmens nicht einfallen wird.

In den Daten konnten noch weitere Stellen entdeckt werden, an denen Übertragungen einzelner Wörter stattfinden. So auch in diesen Beispielen, in denen *exam* (dt. *Prüfung*) und *fly* (dt. *Fliege*) transferiert werden:

(BM-4 Aberglaube)

30 B: Früher in der, in Uni, in der Uni, vor die **exam**, vor die exam...

31 exam?

42 B: Das die die Unterwäsche die macht nicht ich glaube für 14 oder 40

43 Wochen, weil die Flo, **fly**, weil die fly gibt äh Brücke.

#### 5.2.6.2.2. Marius (M)

Dieser Proband ist überaus erfahren im Lernen von Fremdsprachen. Marius' Erstsprache ist Rumänisch, er wuchs einsprachig auf. Während seiner Schulzeit lernte er zunächst als erste Fremdsprache Russisch, danach Französisch. Ab seinem vierzehnten Lebensjahr besuchte er das Gymnasium, wo er Englisch lernte. Später zog er nach Spanien, um an der Universität zu studieren. Dort eignete sich Marius seine vierte Fremdsprache Spanisch an, und erlangte außerdem gute Kenntnisse in der katalanischen Sprache. Deutsch ist somit seine sechste Fremdsprache, welche er seit nunmehr vier Jahren lernt. Sein aktuelles GER-Niveau liegt bei B2. Bei Marius zeigte sich von Anfang an eine relativ große Selbstsicherheit sowie eine kreative und offene Herangehensweise an das Erlernen der deutschen Sprache.

## B) Transfer eines einzelnen Ausdrucks

Die Überbrückung einzelner Wörter auf Englisch geschieht bei Marius oftmals sehr fließend und schnell. Er bettet den Begriff so in die gesamte Äußerung ein, dass der fremdsprachige Ausdruck in der Gesprächssituation fast nicht auffällt. Nach dem ersten Anhören des Datenmaterials (noch vor der Transkription) lag die Erwartung nahe, dass bei diesem Probanden nahezu gar keine transferbezogenen Kompensationsstrategien verwendet werden. Erst im Zuge der Transkription zeigte sich eine Reihe an englischsprachigen Ausdrücken.

(BM-3 Facebook)

- 03 M: Na na, das, das ist eine Lüge, ich hab einmal, weil ich hab, ich bekomme diese  
04 e-mails was ist los und ich hab einmal in Facebook, ich bin einmal in Facebook  
05 gegangen um ein **comment**, Nachricht von meiner Mutter zu löschen, das  
06 war sehr peinlich...
- 07 M: Das ist riesig, riesige Fehler meine Mutter als Freundin zu ... Das ... Und ich  
08 werde mit ihr reden um solche zu **avoid**, und dann vielleicht kann ich mein  
09 Facebook-Konto löschen.

Hier zeigt sich die „Sprechfreude“ dieses Lernenden. Gerade erst eine längere Aussage beendet, spricht er nahtlos weiter. Die englischen Begriffe bettet er wie gesagt derart in die deutschsprachigen Sätze ein, dass diese beim ersten Hören fast nicht bemerkt bzw. zumindest sogleich wieder vergessen wurden. *Comment* (dt. *Kommentar*) weist starke Ähnlichkeit mit dem deutschen Begriff auf, während *avoid* morphologisch gesehen nicht viel mit *vermeiden* zu tun hat. Interessant ist hier auch, dass - nachdem die Lehrperson am Ende dieses Gesprächs Marius den Begriff *vermeiden* präsentierte - er diesen zu einem späteren Zeitpunkt an diesem Tag in einem anderen Gespräch sogleich einsetzte:

(BM-4 Aberglaube)

- 07 M: Klingt komisch, aber ich ... ich versuche immer zu *vermeiden* äh  
08 the **volume** ah lautst (scht)...

Hier überbrückt Marius das Wort *Lautstärke* durch das zugehörige englische Vokabel *volume*. Hier scheint er hin und her zu überlegen, was sich einerseits an den Verzögerungspartikeln, andererseits an der versuchsweisen Artikulation des deutschen Begriffs zeigt. Es finden sich noch in einigen anderen Ausschnitten Beispiele für die Anwendung der Strategie des Transfers einzelner Wörter. So auch in den

nachfolgenden Ausschnitten, in denen *Verhalten* durch das englische Äquivalent *habit* ersetzt und der Begriff *version one* (dt. *Version 1*) verwendet wird:

(BM-4 Aberglaube)

15 M: Aber ich weiß nicht warum... Aber ich, ich bin, ich bin nicht  
16 abergläubisch. Das ist eine **habit**, ich weiß nicht wo wo wo kommt  
17 kommt das her.

74 M: Wenn die Leute schreiben in **version one** sie folgen nicht meine  
75 Regeln und das muss wirklich in Anfang mit die Datum, Komma  
76 und Sender, und boah, ich bin so... pfff, ich will das ändern. (alle  
77 lachen) Wirklich das stört mich.

### C) Überbrückung eines Kompositas oder ganzen Satzes

Wenn es „mal schnell gehen soll“, greift Marius gelegentlich auf ganze englische Sätze zurück. So wie in diesem Ausschnitt, in dem er etwas wiedergibt, was er in einem englischsprachigen Video gesehen hatte:

(BM-1 Gangster)

23 M: Es gibt ein Video in eine amerikanische Fernseher, Show während sie  
24 rufen zu die tourist info und sie fragen „**is fucking nice, is fucking good**  
25 **in winter“? when are you coming is the question from the tourist ...**  
26 **tourist office** Leiter, Mitarbeiter oder...

Er gibt einen Teil der Konversation aus dem Videoausschnitt wieder, der in der vorherigen Einheit gemeinsam angesehen wurde. Der Moderator der TV-Show fragt den Mitarbeiter der Touristeninformation der österreichischen Ortschaft *Fucking*, ob *Fucking* im Winter nett ist. Woraufhin dieser fragt, wann er kommen wird. Marius hätte dies auf Deutsch so realisieren können: *sie fragen „ist Fucking nett im Winter?“ „Wann kommen Sie?“ ist die Frage des Mitarbeiters des Touristenbüros.* Der Proband hätte dies sprachlich jedenfalls bewältigen können, es schien in diesem Moment aber nicht seine persönliche Mitteilungsabsicht zu betreffen. Zudem wurde er von der Trainerin dazu aufgefordert, seinem Kollegen von dem Video zu erzählen.

#### D) Kreative Sprachanwendung

Vereinzelt bedient sich Marius seiner Ratefähigkeit:

(BM-4 Aberglaube)

52 M: Ah ja, das das glaube ich. Ich hab etwas, weil ich bin so super

53 **strict, strect**, so ...

54 B: Streng.

Zunächst artikuliert Marius das englische Wort *strict* (dt. *streng*), da ihm das deutsche Äquivalent anscheinend nicht völlig unbekannt ist, versucht er sich darin es zu artikulieren: „*strect*“. Sein Kollege gibt ihm unaufgefordert Hilfestellung.

#### E) Wörtliche Übersetzung

Das erste Beispiel zeigt einen typischen „Übersetzungsfehler“ von Englisch auf Deutsch, welcher als *false friend* klassifiziert werden könnte (Kap. 5.2.5.2.1.).

(BM-1 Gangster)

06 M: Ja, ich **bekomme** ein Gangster hey. Ein Teammember.

*Become* (engl.) wird mit *bekommen* (dt.) gleichgesetzt, obwohl *to become* (engl.) vielmehr *werden* (dt.) und *bekommen* (dt.) *to get* (engl.) bedeutet. Dies ist wie gesagt dem Phänomen der falschen Freunde zuzuordnen (Kap. 5.2.5.2.1.).

(BM-1 Gangster)

23 M: Es gibt ein Video in eine amerikanische **Fernseher**, Show während sie

Hier ist eigentlich *Fernseh*-Show gemeint. Auf Englisch würde Marius dies wohl mit “*in an american TV-show*“ ausdrücken. *TV* (engl.) meint im Generellen aber auch den *Fernseher*, das *Fernseh-/TV-Gerät*, weshalb hier wohl durch die wörtliche Übersetzung *Fernseher* entsteht.

### 5.2.6.2.3. Zusammenschau

Gemeinsam haben diese beiden Probanden, dass die Strategie des Transfers einzelner Wörter (Kat. B) am häufigsten verwendet wird. Der Unterschied ist in der Form der Einbettung der englischsprachigen Ausdrücke in die deutschsprachige Äußerung zu sehen: Während Balázs durch Zögern das übertragene Wort aus der Gesamtäußerung heraushebt, bettet Marius dieses „unauffällig“ in den Gesprächsfluss ein. Bei der Anwendung der anderen deduktiven Strategien unterscheiden sich die beiden Lernenden grundlegend. Balázs überbrückt ausschließlich einzelne Wörter. Nur vereinzelt fragt er direkt nach dem fehlenden Ausdruck (Kat. A). Dies scheint er auch nur dann zu tun, wenn gar kein alternativer Begriff verfügbar ist. Marius hingegen bedient sich zusätzlich, zumindest vereinzelt, ebenso der Kategorien C, D und E. Wenn hinter seiner Äußerung nicht seine persönliche Mitteilungsabsicht zu stehen scheint (sondern zum Beispiel das Nachkommen der Aufforderung der Lehrperson), kann es dazu kommen, dass er vereinzelt ganze Sätze auf Englisch überbrückt. Das kreative Bilden von Wörtern scheint bei ihm vor allem dann aufzutreten, wenn ihm das deutsche Wort nicht völlig unbekannt ist. Auch wörtliche Übersetzungen werden gemacht, wobei auch diese Kategorie nur marginal zu finden ist.

### 5.2.6.3. Induktive Kategorien

#### G) Gegenseitige Hilfestellung

Da die Probanden dieser Gruppe bereits über ein höheres Sprachniveau verfügen, war davon auszugehen, dass das Datenmaterial eine Reihe von Beispielen für diese Kategorie bieten sollte. An einigen Stellen gibt Marius seinem Kollegen Balázs Hilfestellung, hier zwei Beispiele:

(BM-2 Arnie)

- 11 B: Ja, und er macht immer alles äh... ahm ... **himself**.  
12 M: **Selbst**.  
13 B: **Selbst**, ja. Er macht alles selbst. Und jetzt, die neue lustige Sache ist, er hat  
14 eine Tank.

(BM-4 Aberglaube)

- 30 B: Früher in der, in Uni, in der Uni, vor die exam, vor die exam...  
31 **exam?**  
32 M: **Prüfungen.**  
33 B: Ah, vor die **Prüfungen** ich habe gar nichts rasiert.

Hier kommt Balázs ins Stocken bzw. artikuliert den englischen Begriff fragend, woraufhin ihm Marius den korrekten deutschen Ausdruck bereitstellt. Dieser wird dann jeweils wiederholt. Doch auch umgekehrt finden sich Beispiele:

(BM-4 Aberglaube)

- 07 M: Klingt komisch, aber ich ... ich versuche immer zu *vermeiden* äh  
08 the **volume** ah **lautst (scht)**...  
09 B: **Stärke.**  
10 M: **Lautstärke** ... um 13 zu stellen. Ich... (alle lachen)
- 52 M: Ah ja, das das glaube ich. Ich hab etwas, weil ich bin so super  
53 **strict, strect**, so ...  
54 B: **Streng.**  
55 M: **Streng.** Ich hab sehr viele, ich glaube ich hab diese ... Es gibt ein  
56 Syndrom wie heißt das?

Da Marius offensichtlich Schwierigkeiten in der Wortfindung hat, hilft ihm Balázs weiter. Im ersten Ausschnitt vollendet er das Wort *Lautstärke*, im zweiten korrigiert er Marius Kreation „*strect*“ auf *streng*. Die jeweils vorangestellte Artikulation des englischen Begriffs stellt sicher, dass alle GesprächspartnerInnen verstehen, um welches Wort es geht. Selbst wenn der aktive Sprecher dieses auf Deutsch nicht parat hat, kann Input vom anderen Lernenden gegeben werden.

#### H) Selbstkorrektur

Diese Kategorie ist im Datenmaterial der vorliegenden Gruppe nur sehr eingeschränkt zu finden. Es ist anzunehmen, dass durch die gegenseitige Hilfestellung - welche vom Gesprächspartner oftmals sehr schnell gegeben wird - der jeweilige aktive Sprecher nicht ausreichend Zeit für eine Selbstkorrektur hat. Im Umkehrschluss ist davon auszugehen, dass in einem monologischen Gespräch bzw. einem Einzelgespräch

zwischen Trainerin und Lernendem auch diese Strategie vermehrt zum Einsatz kommen könnte. Eine genauere Besprechung möglicher Zusammenhänge findet sich im abschließenden Teil dieser Arbeit (Kap. 5.3.).

(BM-4 Aberglaube)

07 M: Klingt komisch, aber ich ... ich versuche immer zu *vermeiden* äh

08 the **volume** ah **lautst (scht)**...

09 B: Stärke.

52 M: Ah ja, das das glaube ich. Ich hab etwas, weil ich bin so super

53 **strict, strect**, so ...

54 B: Streng.

Beide Ausschnitte wurden bereits unter der Kategorie H (gegenseitige Hilfestellung) analysiert. Da diese ansatzweise Anzeichen des Versuchs einer Selbstkorrektur aufweisen, werden sie an dieser Stelle nochmals angeführt. Obwohl in diesem Rahmen nicht festgestellt werden kann, ob sich der Sprecher ohne Input des Gesprächspartners schließlich selbst korrigiert hätte, kann davon ausgegangen werden, dass mit etwas mehr Zeit das Wort selbst gefunden hätte werden können.

### 5.3. Zusammenfassung und Fazit

Obgleich es nicht Anspruch dieser Untersuchung ist, eine quantitative Analyse vorzunehmen, erscheint es für die abschließenden Schlussfolgerungen von Bedeutung, die bisherigen Ausführungen unter folgenden Gesichtspunkten zusammenzufassend zu betrachten: Welche Strategien werden wie oft und in welcher Form eingesetzt? Sind Zusammenhänge zwischen deduktiven und induktiven Kategorien erkennbar? Wenn ja, welche? Gibt es Unterschiede zwischen Lernenden verschiedener Sprachniveaus? Die nachfolgenden Ausführungen entsprechen der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage: Welche transferbezogenen Kompensationsstrategien setzen erwachsene DaF-/DaZ-Lernende in Verbindung mit vorhandenen Englischkenntnissen zur mündlichen Sprachproduktion ein?

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse hinsichtlich der Häufigkeit sowie der Art und Weise des Einsatzes der theoriegeleiteten (deduktiven) Strategien festgehalten:

- (1) Die Hälfte der teilnehmenden Personen (50% von A2, 50% von B2) *fragt* im Rahmen der Trainingseinheiten *direkt nach dem fehlenden Ausdruck* (Kat. A). Dies geschieht größtenteils implizit, indem ein englischsprachiges Wort in einen deutschsprachigen Aussagesatz transferiert wird. Dabei wird der übertragene Ausdruck nach erkennbarem Zögern fragend artikuliert (z.B. *Und sie müssen eine ah poem? sagen auch*; Kap. 5.2.5.2.1). Wenn eine explizite Frage nach der Wortbedeutung gestellt wird, scheint dies vor allem dem Zweck zu dienen, das eigene Verständnis sicherzustellen (A2), wofür oftmals eine Pause im Gesprächsfluss eingelegt wird. Der B2-Proband dürfte diese Strategie lediglich als „letzten Ausweg“ anwenden, dann wenn ihm auch kein alternativer Begriff verfügbar ist.
- (2) Die insgesamt am häufigsten eingesetzte deduktive Strategie ist jene des *Transfers einzelner Ausdrücke* (Kat. B). Alle Teilnehmenden verwendeten diese, fünf von ihnen sogar von allen Strategien am öftesten. Selbst die beiden Lernenden auf B2-Niveau bedienten sich hauptsächlich dieser. Dies lässt sich aus dem bereits weit ausgebauten Wortschatz der beiden Personen in der deutschen Sprache erklären. Wenn ihnen ein deutschsprachiger Begriff fehlt, handelt es sich meist nur um ein einzelnes Wort. Die Art und Weise des Einbettens des übertragenen Ausdrucks in die deutschsprachige Äußerung ist individuell sehr verschieden: In den A2-Gruppen bindet eine Probandin die transferierten Wörter teilweise unmarkiert in die gesamte Aussage ein, wodurch der Gesprächsfluss nicht gestört wird. Dann zeigt sich die

gleiche Person wiederum zaghafter (fragendes oder zögerndes Artikulieren), wodurch der jeweilige englische Ausdruck und folglich die Unsicherheit der Sprecherin stärker betont wird. Dennoch wird weitergesprochen und die Mitteilungsabsicht realisiert. Eine andere Person bedient sich dieser Strategie selbst für einfachste Ausdrücke, obwohl aufgrund ihres Sprachniveaus zu erwarten wäre, dass sie diese auch auf Deutsch verfügbar haben sollte. Die beiden B2-Probanden setzen die Überbrückung einzelner Wörter ebenfalls unterschiedlich um: Während ein Lernender sehr flüssig und zusammenhängend spricht und die englischen Wörter beinahe nicht auffallen, markiert sein Kollege die transferierten Ausdrücke durch verzögertes Artikulieren.

- (3) Die *Überbrückung von Komposita oder ganzen Sätzen* (Kat. C) wird von den zwei weiblichen A2-Probandinnen etwa genauso häufig verwendet wie Kat. B. Eine von ihnen nutzt dies vor allem für Aufzählungen oder Dinge, die sie schnell „loswerden“ möchte, die andere überträgt größtenteils Komposita. Von den beiden anderen A2-Teilnehmenden wird diese Strategie von einer Person für kurze Sätze eingesetzt, von der anderen gar nicht. Ein Lernender des Niveaus B2 benutzt sie vereinzelt - augenscheinlich nur dann wenn es nicht seiner persönlichen Mitteilungsabsicht entspricht. Dies lässt sich daran ablesen, dass die getätigten Aussagen im Hinblick auf den deutschsprachigen Wortschatz des Probanden jedenfalls bewältigbar wären. Der andere B2-Proband bedient sich der Kat. C gar nicht.
- (4) In der Kategorie D (*Kreative Sprachanwendung*) finden sich von einem B2-Probanden vereinzelte, vom anderen gar keine Beispiele. Der erstere scheint nur dann kreativ Wörter zu bilden wenn ihm der deutschsprachige Ausdruck nicht völlig unbekannt ist, er es lediglich in der akuten Situation nicht vollständig abrufen kann. Die Anwendung dieser Strategie scheint sich mit wachsendem Sprachniveau zu verringern. Anders gestaltet sich dies in den beiden A2-Gruppen: Bei zwei der vier Personen finden sich mehrere Belege für den Einsatz dieser Strategie. Eine Probandin verwendet sie gar nicht, zwei Personen nur vereinzelt. Ein Lernender bedient sich dieser Strategie sogar vergleichbar oft wie der Kat. B: Dies äußert sich hauptsächlich dadurch, dass Wörter beider Sprachen miteinander vermischt oder englischsprachige Wörter mit typischen deutschsprachigen Merkmalen versehen werden. Mit der letzteren Form ist dieser Proband überaus erfolgreich.
- (5) *Wörtliche Übersetzungen* (Kat. E) werden wiederum von drei ProbandInnen gemacht. Die beiden A2-Lernenden übertragen vor allem die englische Satzstellung in deutschsprachige Sätze. Einer der Probanden bedient sich zwar der anderen Strategien beinahe gar nicht, dafür finden sich zahlreiche Belege für die Übertragung der Satzstellung. Er scheint stets, soweit irgendwie möglich,

ausschließlich deutsche Ausdrücke zu verwenden, kompensiert seine Unsicherheit aber mit dieser Strategie. Auf dem Niveau B2 finden sich einige Beispiele für „falsche Freunde“ (Kap. 5.2.5.2.1.) oder aber auch vermeintlich ungenaue Wortwahl.

Im Anschluss an die erfolgten Ausführungen werden die induktiv erstellten Kategorien besprochen. Interessant erscheint hier vor allem die Frage nach möglichen Zusammenhängen dieser mit den aufgetretenen deduktiven Kategorien bzw. auch der jeweils anderen induktiven Strategie:

(6) Die induktive Kategorie der *gegenseitigen Hilfestellung* (Kat. G) ist in allen drei ProbandInnengruppen zu finden. Dabei ist eine sich verselbständigende Gruppendynamik zu beobachten - hält sich die Trainerin zurück, „wagt“ der/die jeweilige Kollege/in unterstützenden Input zu geben. Dieser gestaltet sich größtenteils durch das Bereitstellen einzelner Wörter. Das konkrete Verhaltensmuster ist jedoch bei jedem Lernenden unterschiedlich. Um dies genauer zu betrachten und mögliche Zusammenhänge transparent zu machen, werden die einzelnen ProbandInnen nochmals namentlich besprochen:

Bei Nick ist insgesamt ein hohes Maß an sprachlichem Output zu beobachten, wofür er sich der unterschiedlichsten transferbezogenen Kompensationsstrategien bedient. Er ist in der Wortbildung überaus kreativ und probiert sich gerne aus. Sein Kollege Elias scheint, wie bereits erläutert, weitaus bedachter in seiner Wortwahl zu sein, verwendet soweit als möglich ausschließlich deutsche Begriffe. Elias gibt Nick oftmals Hilfestellung, indem er das richtige deutsche Wort bereitstellt - woraufhin Nick seine Äußerung fortsetzen kann. Umgekehrt erfolgt allerdings keine Hilfestellung. Dies kann mitunter an Elias' Sprechverhalten liegen: Er spricht überaus zusammenhängend und meist ohne Pause, verwendet nur sehr wenige englische Ausdrücke. Selbst wenn Nick Hilfestellung geben könnte, findet er wohl nicht viel Gelegenheit dazu.

In der weiblichen Gruppe zeigen sich ebenfalls unterschiedliche Verhaltensmuster. Wie bereits ausgeführt, kompensiert Draga selbst sehr einfachen Wortschatz auf Englisch. Im Zuge der Untersuchung zeigte sich bei ihr große Unsicherheit im zielsprachlichen freien Sprechen. Ihre Kollegin Irena gibt ihr oftmals Hilfestellung in der Wortfindung. Draga scheint für die Realisierung ihrer Mitteilungsabsicht von dieser Unterstützung jedenfalls zu profitieren. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass Irena erst dann Input gibt, wenn ihre Kollegin bereits länger zögert oder gar nichts mehr sagt. Überraschenderweise leistet Draga ebenso vereinzelt Hilfestellung, wenn Irena nicht weiter weiß. Scheinbar kann sie befreit

vom „Produktionsdruck“ vorhandenen Wortschatz besser abrufen.

In der B2-Gruppe scheint vor allem durch die gegenseitige Hilfestellung weniger Bedarf an der Wortschatzklärung durch die Lehrperson zu bestehen. Wie die erfolgten Ausführungen zu den deduktiven Strategien zeigen, scheinen diese beiden Probanden insgesamt weniger kompensieren zu müssen. Dies lässt sich durch den weiter entwickelten Wortschatz erklären. Wenn doch ein Ausdruck nicht parat ist, geben sich Balázs und Marius oftmals gegenseitige Hilfestellung. Diese gestaltet sich schnell und überaus selbständig, die Trainerin muss nur noch sehr selten Input geben. Als Folgeerscheinung dessen lässt sich ein Zusammenhang zur Anwendung zweier anderer Strategien erkennen: Die deduktive Strategie *Direktes Fragen nach dem fehlenden Ausdruck* (Kat. A) sowie die zweite induktive Kategorie *Selbstkorrektur* (Kat. H) scheinen mit der gegenseitigen Hilfestellung (Kat. G) zu korrelieren. Dieser Aspekt wird im Folgenden näher beleuchtet.

- (7) Die *Selbstkorrektur* (Kat. H) scheint in Abhängigkeit mit dem Faktor Zeit zu stehen. Während die A2-ProbandInnen ausreichend Zeit zur Selbstkorrektur zu haben scheinen, wird diese auf dem Niveau B2 oftmals von dem zweiten Lernenden durch (vorschnelle) Hilfestellung verhindert. Es ist anzunehmen, dass in monologischen Sprechsituationen die B2-Probanden sich vermehrt selbst korrigieren. In den A2-Gruppen lässt sich beobachten, dass ein Ausdruck häufig zuerst auf Englisch und gleich im Anschluss auf Deutsch artikuliert wird. Irena und Draga (A2) verwenden diese Strategie sogar bei einfachsten Ausdrücken (wie beispielsweise Personalpronomen: „*She, sie spricht Französisch.*“; Kap. 5.2.5.3.). Nick verbindet diese Form der Kompensation vor allem mit kreativer Wortbildung, indem er zuerst das englische Wort ausspricht, und sich dann mit Hilfe seiner Ratefähigkeit dem deutschen Begriff annähert.

Wie bereits erwähnt, scheinen mehrere Korrelationen zwischen verschiedenen Strategien zu bestehen. Zunächst ist ein Zusammenhang zwischen den beiden induktiven Kategorien *gegenseitige Hilfestellung* (Kat. G) und *Selbstkorrektur* (Kat. H) zu beobachten. Kommt die Hilfestellung zu schnell, hat der aktiv Sprechende keine Möglichkeit mehr sich selbst zu korrigieren. Darüber hinaus kommt die Kategorie A (*Fragen nach dem fehlenden Ausdruck*) in der B2-Gruppe so gut wie gar nicht zum Einsatz. Dies scheint ebenso mit rascher Hilfestellung durch den Kollegen zusammenzuhängen. Da diese Zusammenhänge fast ausschließlich bei den B2-Probanden zu beobachten sind, ist davon auszugehen, dass diese zudem mit dem *Sprachniveau* der Teilnehmenden in Verbindung stehen. Je höher das Niveau der

Lernenden in der Zielsprache, desto mehr gegenseitige Hilfestellung bzw. Vorwegnahme und desto weniger Möglichkeit der Selbstkorrektur.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse lassen sich folgende Schlussfolgerungen für den Umgang mit vorhandenen Englischkenntnissen von DaF-/DaZ-Lernenden im Unterricht festhalten: In Lernendengruppen, welche hinsichtlich ihrer Kenntnisse in der deutschen als auch englischen Sprache annähernd homogen beschaffen sind, erscheint das Zulassen von sprachlichen Vermischungen beim freien Sprechen jedenfalls von Nutzen zu sein. Dies zeigt sich mitunter darin, dass trotz sprachlicher Vermischungen gewährleistet ist, dass alle Lernenden dem Gesprächsverlauf folgen und jederzeit (wieder-)einsteigen können. Zudem können Lernende durch gegenseitige Hilfestellung Gespräche führen, ohne dass die Lehrperson diese ständig in Gang halten muss. Sie können einerseits ihre eigenen Kenntnisse anbieten und andererseits von jenen ihrer KollegInnen profitieren. Durch eine solche Gruppendynamik kann der Unterricht vermehrt dazu genutzt werden, die kommunikative Kompetenz von Lernenden zu fördern - auch wenn die zielsprachlichen Fertigkeiten noch nicht ausreichend ausgebaut sind. Kursteilnehmende können sich kreativ und in einem geschützten Rahmen in der Zielsprache ausprobieren, ohne korrigiert zu werden.

Das Ziel dieser Arbeit lag darin, auf Grundlage theoretischer Ausführungen und durch die Darstellung der durchgeführten empirischen Studie aufzuzeigen, wie erwachsene Lernende mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse Sprachnot beim freien Sprechen in der Zielsprache Deutsch überbrücken. Obgleich transferbezogene Kompensationsstrategien durch einzelne Lernende unterschiedlich eingesetzt werden, lässt sich insgesamt festhalten, dass deren Einsatz den Lernenden bei der Realisierung ihrer Mitteilungsabsicht hilft. Dies bestätigt nicht nur die Theorie der Kompensationsstrategien (Kap. 3.4.) sondern ebenso die mehrfach vertretene Ansicht, dass Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht Platz für (korrektur-)freies und kreatives Sprechen bieten sollte. Trotz dieser Bilanz wären weitere Untersuchungen von Interesse, welche den Einsatz der vorliegenden deduktiven und induktiven Strategien und deren Zusammenhänge in monologischen Gesprächssituationen untersuchen.

## 5. Literaturverzeichnis

ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Sylwia (2010): Hören und Hörverstehen. -In: HALLET, Wolfgang & KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, 79-81.

AGUADO, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. -In: Fremdsprache Lehren und Lernen, 33. JG, 2003, 11-26.

APELTAUER, Ernst (2010): Lernaltsprache(n). -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFEBISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag. Art. 92, 838.

AUER, Peter (1983): Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkinder in Konstanz. Sonderforschungsbereich 99, Dissertation, Universität Konstanz.

BIMMEL, Peter & RAMPILLON, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt (Bd. 23 der Reihe Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

BOECKMANN, Klaus-Boerge (2008): Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. -In: Fremdsprache Deutsch, Heft 38/2008, S. 5-11.

BRDAR-SZABÓ, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. -In: -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFEBISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag. Art. 52, 518-530.

BUTTARONI, Susanna & KNAPP, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien.

COLOMBO, Simona (2005): Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender. - Frankfurt am Main u.a.: Lang, Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 26-35.

DIAZ, Adriana Raquel (2013): Developing Critical Language Pedagogies in Higher Education: Theory and practice. Band 25 von Languages for Intercultural Communication and Education. Multilingual Matters, 2013, 50.

DOFF, Sabine & KLIPPEL, Friedericke (2007): Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 100.

FANDRYCH, Christian, HUFSEISEN, Britta, KRUMM, Hans-Jürgen & RIEMER, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFSEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag. Art. 1, 1-18.

FAISTAUER, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFSEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag. Art. 106, 961-969.

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt: Berlin/ München 2001. Online abrufbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/> [15.06.2014]

GRIEBHABER, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung.- Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 1. Auflage, S. 137-139.

HABERMAS, Jürgen (1990): Theorie des kommunikativen Handelns. -Frankfurt am Main: Suhrkamp, 102.

HALL, Christopher (2010): Kontrastive Analyse Englisch - Deutsch. Joensuu (Finnland). -In: KRUMM, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter Mouton. 550-561.

HUFSEISEN, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main: Lang (europäische Hochschulschriften), 28-39.

HUFSEISEN, Britta & (1998): L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? -In: Hufeisen, Britta (1998) (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorie, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 169-183.

HUFSEISEN, Britta (2003): „L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum Multiplen Spracherwerb“ -In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 8 (2/3), 97-109. Online im WWW unter: [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf) [15.6.2014]

HUFEISEN, Britta (2004): Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. -In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 31, 19-23.

HUNEKE, Hans-Werner & STEINIG, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 109.

HYMES, Dell (1974). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. - London: Tavistock, 202.

JUHÁSZ, János (1970): Probleme der Interferenz. -München: Hueber, 9.

KASPER, Gabriele (1982): Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. -In: Die neueren Sprachen, 81(6), 578-600.

KLEPPIN, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt (Bd. 19 der Reihe Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

KOEPPEL, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider Verlag, 3-5.

KÖNIGS, Frank G. (2007): Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. -In: CLALÜNA, Monika & STUDER, Thomas (2007) (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 22. und 23. September 2006 - Universität Bern. o.O, 75-90.

KÖNIGS, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag. Art. 84, 754-764.

KRASHEN, S.D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 2.

KROSCHESKI, Annette (2000): False friends und true friends . - Frankfurt/M. ; Wien [u.a.] : Lang, 1.

KRUMM, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachen-unterricht. -In: LEUPOLD, Eynar (1990) (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre: Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 99-105.

KRUMM, Hans-Jürgen (1996): Kommunikationsfähigkeit - kommunikative Fertigkeiten. Aktuelles Fachlexikon. -In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett, Heft 14, 20.

KRUMM, Hans-Jürgen (2001a): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert - kombiniert - integriert. -In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett, Heft 24, 5-12.

KRUMM, Hans-Jürgen (2001b): Fähigkeiten - Fertigkeiten. Aktuelles Fachlexikon. -In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett, Heft 24, 61-62.

KRUMM, Hans-Jürgen (2006): Begegnungssprache Deutsch - über Lehren. -In: KRUMM, Hans-Jürgen & PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck, Wien, u.a.: Studien Verlag, 33-45.

KÜLS, Holger (2005): Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. -In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online im WWW abrufbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> [20.04.2014].

LEONTJEV, Aleksej A. (1975): Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Berlin: Akademieverlag, 152.

LEVELT, Willem J. (1989): Speaking: from intention to articulation. -Cambridge, Mass. [u.a.]: MIT Press, 9.

LIEDKE, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFSEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, Art. 109, 983-991.

LONG, Michael (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. -In: RITCHIE, W.C. & BHATIA, T.K. (Hrsg.): Handbook of second language acquisition, New York: Academic Press, 413-468.

MARX, Nicole & HUFSEISEN, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. -In: KRUMM, Hans-Jürgen, FANDRYCH, Christian, HUFSEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, Art. 91, 826-832.

MEIßNER, Franz-Josef (2000), Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute*. 31: 1, 55-67.

MEIßNER, Franz-Josef & SENGER, Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschungen. -In: MEIßNER, Franz-Josef & REINFRIED, Marcus (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. -Tübingen: Narr, 21-50.

NEUNER, Gerhard (2003): .Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. - In: HUFEISEN, Britta & NEUNER, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Council of Europe Publishing, 5-34.

NEUNER, Gerhard, HUFEISEN, Britta, KURSISA, Anta, MARX, Nicole, KOITHAN, Ute, Erlenwein, Sabine (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. -Berlin, Wien: Langenscheidt, 26-71.

OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. - Stuttgart: Kohlhammer, 1. Auflage, 15.

RAMPILLON, Ute (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage mit praktischen Tips. Ismaning, 94.

REININGER, Doris (2011): Bedeutsamkeit, Begeisterung, Beziehung. Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biografischen Erzählen und neurobiologische Erkenntnisse. -In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2011 (Erzählen), 7-21.

ROHS, Kai (2012). Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. -In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht . Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 17, Nummer 1 (April 2012), S.59-73. Online im WWW unter: [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf) [15.6.2014].

RÖSCH, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. -Berlin: Akad. Verlag.

RÖSLER, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. -Stuttgart: Metzler, 8.

SCHATZ, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt (Bd. 20 der Reihe Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, hgg. v. Gerhard NEUNER).

SCHREITER, Ina (2001): Mündliche Sprachproduktion. -In: HELBIG, Gerhard, GÖTZE, Lutz, HENRICI, Gerd & KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache - ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, Art. 94, 908-920.

SPITZER, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. - Heidelberg [u.a.]: Spektrum, Akad. Verlag, 59-73.

SPRINGSITS, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. -In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2012: „Ausgesprochen unerhört“. Vom Hören, Sprechen und Klingen der deutschen Sprache, 93-103.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. - Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 22-55.

SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe.- Stuttgart [u.a.]: Metzler, 291-294.

SWAIN, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. -In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Hrsg.): Principles and Practice in the study of language, Oxford: Oxford University, 125-144.

TRACY, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. - Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 115.

VAN DEN BURG, Carel & KRIJGSMAN, Arjen (1996): Reich mir mal den Dingsda. Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation. -In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett, Heft 14, 48-53.

WOLFF, Dieter (2006): Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. -In: CLALÜNA, Monika & STUDER, Thomas (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon 2007, 63-74.

# Anhang

## Materialsammlung der Untersuchung

NE-1 Comic



Quelle: SATRAPI, Marjane (2007): Die Suppe. In: SATRAPI, Marjane: Persepolis. Jugendjahre. Edition Moderne: Zürich.

# Transkripte

## Gruppe 1: NE-A2

### N-1 „Plastikmodel“

- 01 N: Ähm, es gibt ein Programm im Fernseher, ah, amerikan, amerikanisch.  
02 K: Hmh.  
03 N: Ahm. Und sie haben ah Themen, ahm, ah, lustige, lustige.  
04 K: Ja.  
05 N: Und, ah, sie haben ein Foto, ahm, schau, ahm, mit ein Model, und die  
06 graphicdesigner vielleicht, ahm, äh, er hat zu wenig Zeit für sein Job korrekt  
07 machen, und er hat diese Model ah wie ein Katastroph äh, legt, ah, liegt.  
08 Ähm. Mit, ah. Vielleicht, ah, ein, eine Arme, ahm, zu lang.  
09 K: Ja.  
10 N: Und die, aber die, die zweite, ah die die beide, ähm, zu lange, äh, wie, ahm,  
11 und, ja, ahm, die Presenter, die Presenterin hat, (lacht) ahm, hat, hat ah diese  
12 Model in show invitieren, zum komparieren, compare, to compare.  
13 K: Vergleichen.  
14 N: Vergleichen?  
15 K: Vergleichen, ja.  
16 N: Vergleichen.  
17 K: Hmh.  
18 N: Und diese Model hat, ah, und diese show, äh, mit zwei, zwei, äh, sehr sehr  
19 lange plastische Arme (alle lachen) kommt, gekommen, und hat mit alles äh  
20 wie ein Joke gemacht, aber es war sehr, ah, lustig.  
21 K: Zumindest hat sie Humor ... Das ...  
22 N: Humor, ja.  
23 K: Model. Sie hat Humor.  
24 N: Ja, sie hat Humor.

### NE-1 „Comic“

- 01 K: Was hat das mit Kommunikation zu tun?  
02 E: So, ah, diese, äh, Frauen, kann nicht sprechen mit, aaah, als sie  
03 sprechen keine, ah, Sprache, äh, zusammen, so nur eine spricht  
04 Französisch, die andere spricht Deutsch, aber das ist alles. Und dann  
05 sie, sie, wissen nicht was zu tun, und dann nur, ah, sitzen neben die  
06 Bett und sehen die andere an. Ja, ich glaube ...  
07 N: Und am Ende sie ähm, sie können, nur schauen, und smile, und ja,  
08 ähm, äh. Und smile.  
09 K: Ja. Lächeln, sie lächeln.  
10 N: Ja, lächeln.  
11 N: Ich glaube das ist eine Schule für, eine Schule katholische, vielleicht,  
12 oder, christianisch?  
13 K: Warum glaubst du das?

14 N: Weil, weil es sind zweimal von diese cross, cross, äh.  
 15 E: Kreuz.  
 16 N: Äh, Kreuz, Holzkreuz. Und ja, etwas religi., religiöse?  
 17 K: Ja, doch, etwas religiöses.  
 18 N: Religiöses, o.k.  
 19 K: Ja, religiös.  
 20 N: Hmh. Aber vielleicht sie können, ahm, äh, pray, pray, zusammen.  
 (alle lachen)  
 21 K: Ja.  
 22 N: Und...  
 23 K: Ist das international?  
 24 N: Das ist international, glaube ich. Und dann vielleicht, weil sie  
 25 haben Glück, sie finden etwas zum Sprechen. Vielleicht ähm etwas,  
 26 mh, ein paar Worten, Wörten.

NE-2 „Kommunikation“

01 K: Wie kann ich noch kommunizieren? Außer mit Sprache?  
 02 N: Das ist eine Frage sehr profund.  
 03 N: Ich war in eine Seminar mit eine Thema sehr interessant. Und da  
 04 haben wir, wir haben äh zum Kommunikation gelernt und ähm, ich  
 05 glaube 70 Prozent von Kommunikation ist nicht ah verbal, verbal  
 06 (englisch ausgesprochen), verbal, verbal?  
 07 K: Verbal, ja.  
 08 N: Verbal. Die meistens ist nicht verbal.  
 09 K: Ja, nonverbal.  
 10 N: Nonverbal.  
 11 K: Hmh.  
 12 N: Also.  
 13 K: Was kommuniziert Elias jetzt in diesem Moment? Nonverbal.  
 14 N: Jetzt?  
 15 K: Ja jetzt.  
 16 N: Er ist interessant. Er er hat, er hat äh Interesssss...? Interess. Interess.  
 17 K: Interesse, ja.  
 18 N: Interesse.  
 (alle lachen)  
 19 N: Was äh kann ich noch sagen?  
 20 E: Ähm ja. Ich weiß es nicht was ich habe gekommuniki..., kommuniziert.  
 21 N: Aber ich glaube weil ich war in äh wann, ... ich habe ähm aus ähm  
 22 Wien ähm ähm gekommen zum ersten mal, ähm äh, ich habe  
 23 nicht nichts verstanden, und alles war nonverbal.  
 (alle lachen)  
 24 N: Vielleicht äh 100 Prozent, ah nonverbal. Ahm, aber mit die Energie  
 25 und äh die äh empathy, empa, empathy, empathisch?  
 26 K: Ja, wie könnte man das.... ist das gleiche Wort, man sagt es nur  
 27 ein bißchen anders.

28 N: Empa....thisch. hmh, empa...  
 29 K: Ja, Empathie.  
 30 N: Empathie, Empathie, o.k. Ja, und Sensitivität, Sensitivität?  
 31 K: Ahm.  
 32 N: Oder?  
 33 K: Meinst du Sensibilität?  
 34 N: Sensibilität. O.k.  
 35 K: Hmh.  
 36 N: Auf Englisch ist sensitivity, aber ja, Sensibilität.  
 37 Sensibility ist äh etwas anderes.  
 38 K: Ja, das ist ein falscher Freund, false friend.  
 39 N: Ja falscher Freund. Ja. Ah, ja.

NE-3 „Werbung wirkt“

01 N: Äh, Werbung wirkt, vielleicht?  
 02 E: O.k. Wirkt es? Ich glaube oft es ist nur, äh, Kindern, oder äh ah  
 03 schönes Frauen ohne Bekleidung oder (lacht), äh das sind Dinge, es  
 04 wirkt vielleicht in für Apple und ..  
 05 N: Aha.  
 06 E: So, essss, es ist klar es, Werbung hat ein Effekt, aber ich bin nicht so,  
 07 ich ich weiß es nicht ah wann es ist über alles, oder die Werbungen,  
 08 Werbungen?  
 09 K: Ja.  
 10 E: Was, welche sind ein bißchen ah nicht ander als die anderen, wird, so  
 11 äh viele Werbungen äh sind äh dieselbe, das so ein Werbung die  
 12 andere ist...  
 13 N: Hmh.  
 14 E: Alle sind...  
 15 N: Das gleiche mehr oder weniger.  
 16 E: Ja die gleiche.  
 17 N: Ja.  
 18 E: Was sagst du?  
 19 N: Ich habe ein Dokumentation ähm ges, geseht? Gesehen, gesehen. Und  
 20 es war für Themen nicht so schön, aber ahm vielleicht, aber zum  
 21 Beispiel ahm, ich habe eine vor und after, dann nach, danach Foto  
 22 ähm gesehen ahm über eine Frau, ein Model, eine, und es war vor  
 23 und danach Photoshop, und die Frau hat, sie hat ahm wie ein  
 24 normales Frau, aber schönes und normales ah Frau be, beg, beginnt,  
 25 begann... startet, gestartet. Und ahm dann nach fünf oder ja vielleicht  
 26 fünf Minuten es war eine, sie war eine ähm, sie ward eine andere  
 27 Person. Sie hat ähm die ahm beide ähm Beine äh vielleicht zwanzig  
 28 Zentimeter langer, langer, ähm die, ja, kein kein Fett, kein kein ah,  
 29 kein, ja, ähm Fett (lacht). Ähm, ja, ahm, Haut ähm perf..., perfekt.  
 30 Ahm Eugen groß und hell und ah Anatomie Anato... unglaublich, es  
 31 war eine andere falsche Person, ähm, die, ähm nur in äh in äh

32 Computer ähm existier, existieren. Das war ein, das war eine, das war  
33 ein Schock in fünf Minuten, was kann passiert mit ein Foto, ah, was  
34 kann mit ein Foto passier, passiert. Ähm, ja.

35 K: Was kann passieren.

36 N: Was kann passieren.

37 K: Also was kann mit einem Foto passieren.

38 N: Passieren, passieren. Ja, und ... was war die andere Thema...

39 E: Glaubst du das dann die Werbung wirkt oder nicht? Dann, so  
40 diese, wann das Foto, die Leute hat das gemacht mit die originals  
41 Bild, und dann ist das besser oder ich weiß es nicht.

42 N: Besser?

43 E: Für die Produkte. Als es ist ein Werbung ...

44 N: Ah das war für eine ah, eine Magazin, eine ...

45 E: Ja.

46 N: Frauenmagazin.

47 K: Ja, ein Magazin.

48 N: Magazin, ja. Und es war für etwas nicht, ein Thema nicht so groß  
49 und äh important, import, important?

50 E: Wichtig.

51 N: Richtig?

52 E: Wichtig.

53 N: Wichtig. Ja etwas um ähm Make up, um ähm äh, ja.

54 K: Kosmetik.

55 N: Ja etwas mit kosmetisch, Kosmetik.

56 E: Ah ich weiß schon.

57 N: Das ist ein Problem für die jungen Frauen wenn sie glauben sie müssen  
58 vielleicht selbst, sie müssen ähm op, op, operieren oder ahm Kosm....  
60 Make up, ah ja machen, und immer ist imposs...., is nicht möglich,  
61 ähm, äh das gleiche sehen, ah ja.

62 K: Ich kann Make up verwenden, also verwenden ist use. Also ich kann  
63 Make up verwenden, ich kann mein Handy verwenden, ich kann  
64 Shampoo verwenden. Das ist alles verwenden.

65 N: Verwenden.

66 K: Oder ich kann heute diese Tasche verwenden. Das ist alles  
67 verwenden.

68 E: Aha.

69 N: So it's use?

70 K: Ja.

71 N: O.k., verwenden.

72 K: Ja. Ich verende... Also etwas verwenden. Ja, something.

73 N: O.k.

74 K: Eine Person kann man nicht verwenden, ja, das ist wirklich für Dinge,  
75 die man hmh, die man .... benutzen kann man auch sagen. Benutzen.  
76 Genau. benutzen, ich benutze (schreibt an die Tafel) Hmh.

NE-4 „Deutsch sprechen“

- 01 N: Mein Problem ist ich bin Perfektionist. Und ich habe Selb,  
02 äh, diskrimination. Und wenn ich kann nicht alles  
03 perfekt sprachen sprechen, ich ähm I stay, I remain silent.  
04 Ich äh. Was ist silent?  
05 K: Hilf ihm.  
06 E: Na. Ich weiss nicht.  
07 N: Was ist müde?  
08 K: Müde?  
09 N: Müde ist sleep?  
10 K: Müde ist tired.  
11 N: Ah, tired.  
12 K: Silent ist ähm ruhig oder still.  
13 N: Still.  
14 K: Ja, still.  
15 N: Ich, I remain still, stay still, ich stehe still?  
16 K: Ich bleibe.  
17 N: Bleibe, ich bleibe still.  
18 K: Still oder vielleicht noch besser ist stumm. Ahm, stumm heißt  
19 dass man nichts spricht. Also zum Beispiel Menschen, die taub sind,  
20 die nichts hören, ja, die sprechen auch oft nicht, sie sind taubstumm.  
21 Und wenn man nichts spricht, ich bleibe stumm, oder ich bleibe  
22 ruhig, still. Aber stumm ist speziell für Sprache. Ich bleibe stumm,  
23 ruhig, still. (schreibt an die Tafel) ... Das ist ganz normal denke ich.  
24 Was sagst du?  
25 E: Ja ich denke auch.  
26 K: Wirklich?  
27 E: Ja. Viele Kollegen hier wir haben das kleine Deutschspracheclub  
28 gemacht, für ein Monat oder so, und dann jeder Moment dass  
29 ein anderes Person war nicht so lang von uns, so sie können  
30 dann von uns hören was wir sprechen, dann sind wir still und  
31 warten für die Leute zu gehen, ja das ist so, es ist nicht so,  
32 es ist nicht so gut, es ist besser wenn du just wenn du spricht,  
33 wenn spracht .... aber ich weiß es nicht warum wir machen  
34 das, aber er ist. Viele Leute machen das. (lacht) Ich weiß es nicht.  
35 K: Ist das eine, einfach, weil das eine komische Situation ist?  
36 Oder? Ihr sitzt zusammen und sprecht Deutsch. Und wenn jemand ...  
37 Hab ich richtig verstanden? Es kommt jemand, Österreicher  
38 oder Deutsche, und hört euch sprechen, dass Ihr euch denkt, die  
39 denken sich jetzt, Oh Mann, die machen so viele Fehler. Oder warum?  
40 E: Ja es ist so. Man... Ich glaube es gibt nicht, ahm, consciously  
41 nicht voluntär, aber man hat diese Profil man möchte nicht,  
42 dass showen dass ich bin nicht gut in diese Dinge. Ich weiß es nicht.  
43 K: Was sagst du?  
44 N: Hmh, noch einmal. Was ist die Frage?

45 K: Der Herr Perfektionist? (alle lachen)

46 E: So, ich glaube, vielleicht ist das. Man, also wir sind, man möchte

47 das noch schauen, dass es gibt, man macht viele Fehler, aber ich

48 weiß es nicht. So. Du kannst das nicht machen gut. Das ist nicht

49 zu schauen für andere Leute, wo du kannst nicht vielleicht.

50 N: Ah, mit andere Studenten habe ich kein Problem...

51 E: Ja das ist ok.

52 N: Und praktizieren alles ahm, mit Lehrerin auch. Aber mit

53 Österreicher oder Deutsche, Deutschen kann ich nicht.

54 Ich bleibe stumm. Und ich habe eine andere Problem.

55 Ich war schon sechs Jahre in Wien, und wann ich wissen auf

56 Deutsch beginnen mit Person ah ich ähm feel, ich ähm...

57 K: Mit welcher Person? Das habe ich jetzt nicht ganz ...

58 N: I feel, I feel embarrassed.

59 K: Vor wem? Welche Person meinst du?

60 N: Ah. Zum Beispiel Kollegen.

61 K: Also allgemein?

62 N: Allgemein, allgemein. Aber allgemein mit diese Information

63 äh über mich.

64 K: Also du meinst es ist dir peinlich, embarrassing, peinlich.

65 Ich wohne schon so lange in Wien und kann noch immer nicht

66 Deutsch. Also, meinst du das so?

67 N: Glaube ich, ja! Und wenn ich beginne Deutsch sprechen mit

68 die Österreicher ich muss sehr gut sprechen. (alle lachen)

69 K: Du musst etwas beweisen, prove.

70 N: Beweisen, ja.

71 K: Ja, beweisen. Äh...

72 N: Also besser ich bleibe stumm. (alle lachen)

73 K: O.k., ahm. Ich verstehe das, also ich verstehe das total, aber

74 ich denke, dass man wirklich an sich selbst, man hat

75 ähm so hohe Erwartungen, expectations ja, so hohe

76 Erwartungen und Ansprüche an sich selbst, und oft die

77 anderen denken gar nicht so viel. Die anderen denken sich,

78 ah, die, zum Beispiel, Ihr, die Kollegen, super, die treffen

79 sich in der Mittagspause, und setzen sich zusammen und üben

80 Deutsch. Also, viele werden sich denken: super Sache.

81 Ich glaube mit sich selbst ist man da ahm sehr kritisch.

82 Aber die anderen oft, das ist oft nur in sich selbst...

83 E: Ja ich glaube das.

84 K: ... dass man sich denkt: Ich muss jetzt sehr gut sein, ich muss

85 etwas beweisen, aber die anderen, die denken gar nicht,

86 glaube ich, so viel.

87 N: Beweisen?

88 K: Beweisen? Prove.

89 N: Prove.

90 K: Denke ich. Ich meine, ich weiß es nicht, aber ich verstehe es.  
91 Etwas beweisen. Ich glaube immer, ich muss etwas beweisen.  
92 Und es ist mir ähm peinlich, I feel embarrassed, es ist mir  
93 peinlich, dass .... irgendetwas ist. (an die Tafel schreiben)  
94 K: Aber ich kann euch beruhigen, ich fahre nächstes Jahr nach Russland  
95 und ich spreche kein Wort Russisch. (alle lachen)

NE-5 „Deutsch lernen“

01 K: Warum mh, warum geht Ihr nicht, ähm, warum macht Ihr  
02 nicht wieder einen Kurs irgendwo, wäre das keine Möglichkeit?  
03 N: Gestern habe ich 60 Euro ah bezahlt für ein ah neues Kurs im Internet.  
04 K: O.k. Aber machst du das wirklich, also die .... Internetkurse.  
05 Machst du das dann wirklich, immer?  
06 N: Gestern habe ich äh begin, beginnen?  
07 K: Begonnen.  
08 N: Begonnen.  
09 K: O.k.  
10 N: Und habe ich jeden Tag einen Termin mit mir selber machen,  
11 gemacht. Und ja.  
12 K: Was benutzt du da? Welches äh, welche Seite? Welche Homepage?  
13 N: Ah, ich hm, ich benutz.  
14 K: Benutze.  
15 N: Benutze oder verwende.  
16 K: Geht beides.  
17 N: Babbel. Babbel dot com. Und habe ich mein target,  
18 mein goal, mein hm, ja.  
19 K: Was heißt target (zu Elias)?  
20 E: Ziel.  
21 K: Ja.  
22 N: Ziel? Ziel, o.k.  
23 K: Ziel, ja. (schreibt Wort an die Tafel)  
24 N: Ahm, ich ich muss ah die Kurz basische, also ähm es gibt äh  
25 sechs Kurs, Kurz, kurses, kurz. Ähm.  
26 K: Ja, sechs Kurse.  
27 N: Kurse.  
28 K: Kurse.  
29 N: Kurse, basische. Und glaub ich, vielleicht ich nehme drei Monaten,  
30 und das ist von from zero to hero in three months. (lacht)  
31 Äh ja ... von A1 bis A2.  
32 K: Hmh. In drei Monaten?  
33 N: Vielleicht kann ich das machen. In drei Monaten, oder ich  
34 muss ein bißchen besser schauen, aber ... heute oder diese  
35 Wochenende ich muss alles gut trainieren, und ja. Aber jeden  
36 Tag habe ich ein Notifikation, iphone-message.  
37 K: Eine Erinnerung.

- 38 N: Erinnerung.  
 39 K: Erinnerung, ja.  
 40 N: Ich habe eine gute Intention.  
 41 K: Ein gutes Gefühl.  
 42 N: Ein gutes Gefühl.

## Gruppe 2: ID-A2

### ID-1 „Kommunikation“

- 01 D: Wo ist das? Krankenhaus? Oder ...  
 02 I: Friedhof. (alle lachen)  
 03 K: Ja...  
 04 D: Kirsch? Kirch...  
 05 K: Kirche.  
 06 D: Kirche.  
 07 K: Mhm.  
 08 I: Kirsch ist die ... Mh, yammi! (alle lachen)  
 09 K: Ja die kommen jetzt dann, die Kirschen.  
 10 I: Jaaa!  
 11 K: Ich weiß nicht wo es ist, das ist auch nicht so wichtig denke ich.  
 12 D: Hmh, o.k.  
 13 K: Was sagt Ihr sonst dazu?  
 14 D: Ja.  
 15 K: Kennt Ihr solche Situationen auch? ...  
 16 Also der, ähm welche Sprache spricht er?  
 17 I: Äh, ich weiß nicht, aber ...  
 18 D: Deutsch.  
 19 I: Ah ja. Aber sie spricht nicht Deutsch.  
 20 K: Genau.  
 21 I: She, *sie* spricht Französisch.  
 22 K: Spricht er Französisch?  
 23 D: Nein.  
 24 I: Nein.  
 25 K: Und dann?  
 26 I: Äh... sie sprechen nicht.  
 27 K: Hmh. Also wie kommunizieren sie dann?  
 28 D: Mit Eu... Eugen, nur.  
 29 K: Ja, mit Augenkontakt.  
 30 I: Telepathisch.  
 31 K: Mhm.  
 31 I: Just like us.  
 32 K: Mhm. Genau, also äh sehr viel Kommunikation geht natürlich mit  
 33 Sprache, aber noch viel mehr geht ohne Sprache.  
 34 I: Hmh.

35 K: Wie du sagst, Augenkontakt. Oder... Was noch?  
 36 I: Ähm... Hände, signals.  
 37 K: Ja. Wie sagt man das auf Englisch?  
 38 I: Gesture.  
 39 K: Ja, und auf Deutsch ist das Gestik.  
 40 I: Gestik.  
 41 D: Gestik, hmh.  
 42 K: Gestik, ja. Und im Gesicht? Wenn man lacht oder ...  
 43 D: Hmh.  
 44 I: Expression, face expression?  
 45 K: Ja, auf Deutsch sagt man Mimik.  
 46 D: Mimik.  
 47 I: Ah ok.  
 48 K: Mimik und Gestik.  
 49 D: Mimik, Mimik. (K schreibt an Tafel)  
 50 D: Mimik.

ID-2 „Themen“

01 K: O.k. gut. Soviel zum Einstieg. Wir wollen ja auch kommunizieren,  
 02 mit Mimik und Gestik, und natürlich mit Sprache. Ahm. Ich hab  
 03 jetzt ahm ein paar Themen aufgeschrieben.  
 04 D: Hmh.  
 05 K: Und das sind aber nur Vorschläge. Also wir können über diese  
 06 Dinge reden, oder Ihr könnt auch etwas eigenes aufschreiben,  
 07 also irgendein .... Und es muss nicht dezitiert das sein, es ist  
 08 ein Impuls. Also wenn Ihr jetzt zum Beispiel bei dem einen Thema  
 09 euch denkt, ah genau zu dem weiß ich jetzt nichts, aber mir fällt  
 10 was Ähnliches ein, ja. Ähnlich. Wisst Ihr was ähnlich bedeutet?  
 11 D: Enlich?  
 12 K: Ähnlich ja.  
 13 D: Finally. No?  
 14 I: Ja.  
 15 K: Ah, das ist endlich. Ähnlich ist similar.  
 16 I: Hmh.  
 17 K: Ja? Schreiben wir das auf (schreibt an die Tafel).  
 18 Endlich ist finally, das stimmt. Endlich.  
 19 Von welchem Wort kommt das?  
 20 I+D: End.  
 21 K: Genau. (I+D lachen)  
 22 K: Das Ende, ja. End, das Ende. Und ähnlich mit ä (schreibt auf).  
 23 D: Hmh.  
 24 K: Und das kommt von die Ähnlichkeit (schreibt auf). Also similar,  
 25 nicht gleich aber ähnlich.  
 26 D: Hmh.  
 27 K: Genau. Also ich geb mal jedem zwei, da könnt Ihr wenn Ihr

28           möchtet etwas aufschreiben. Vielleicht gibt es etwas, das Ihr  
29           erzählen möchtet oder besprechen möchtet. Ich leg mal alle her  
30           und Ihr schaut mal... was euch da gefällt.

31    K:       Vielleicht klären wir zuerst, ob Ihr alles versteht.  
32           Kulturelle Unterschiede?

33    I:       Kulturelle ... wir wissen, Unterschiede äh.

34    D:       Activities, or, oder?

35    K:       Ahm, Unterschiede ist ahm wie Differenzen, differences.

36    I:       Ah.

37    D:       Differences.

38    K:       Aber nicht streiten, ja, nicht shouting, sondern anders, ja?  
39           Also.. von der Unterschied.

40    K:       Aberglaube. Superstition.

41    D:       Ah!

42    K:       Es ist der Aberglaube. Und ich kann sagen, ich bin  
43           abergläubisch (schreibt an die Tafel), oder ich bin nicht  
44           abergläubisch. Was ist ein Beispiel für Aberglaube?

45    I:       Ahm, die der das... schwarze Ketze.

46    K:       Hmh. Genau, die schwarze Katze... kommt von links oder rechts?  
47           Ich weiß es nicht mehr.

48    I:       Äh für uns ist alles ...

49    D:       Egal.

50    I:       Ja egal, links rechts, äh egal.

51    K:       Andrei hat das letzte mal erzählt, weil wir hatten das Thema auch.  
52           Dass er ah immer die Lautstärke, also das volume ...

53    I:       Hmh.

54    K:       ... darf nie auf 13 sein, immer 12 oder 14.

55    D:       Hmh.

56    I:       (lacht)

57    K:       O.k. Ja letztes, nächstes Wochenende, vielleicht gibt es da was.

58    I:       Mh.

59    K:       Schöne und nicht so schöne Plätze auf der Welt, oder in Wien.

60    D:       Hmh.

61    K:       Meine letzte und nächste Reise. Lustige Traditionen.  
62           TV- und Sportlegenden.

63    D:       Hmh.

64    K:       Werbung wirkt?

65    I:       Wirkt. Weiss nicht.

66    K:       Aber Werbung ist klar?

67    I:       Ja.

68    K:       Ahm, wirkt ist ahm wie Effekt. Also zum Beispiel...  
69           ich habe ein tolles äh Plakat von einer wunderschönen Frau,  
70           und dann kaufe ich mir des Kosmetikprodukt, zum Beispiel.

71    I:       O.k.

72    K:       Und, aber in Wirklichkeit wird da gearbeitet mit ähm

73 wie heißt Photoshop, also zum Beispiel.  
74 I: Hmh.  
75 K: Oder Riesen Burger von Burgerking auf der Tafel, und  
76 ich bekomme Hunger.  
77 I: Ja ja ja.  
78 K: Also zum Beispiel.  
79 K: Ja. Möchtest du einmal eines aussuchen? (zu Irena)  
80 Ihr könnt euch dann abwechseln.

ID-3 „Aberglaube“

01 I: Aberglaube.  
02 K: Aberglaube?  
03 I: Ja.  
04 K: Hmh. Bist du abergläubisch?  
05 I: Oh ja. (lacht) Ahm ich habe eine Aberglaube.. fff... from from ...  
06 D: Von.  
07 I: von meine, meine Vater, meine Vater, wir geben nie Geld am  
08 Montags. (lacht)  
09 D: Mh.  
10 I: Ah wir ah müssen nicht einkaufen am Montag, oder wir müssen  
11 nicht Geld borrow to somebody else am Montag, weil was du am  
12 Montag mach... ah machst, du machst die ganze äh Woche, und ja.  
13 Das ist eine Aberglaube.  
14 K: O.k. Und du hast das übernommen?  
15 I: Ja.  
16 K: Hmh.  
17 I: Manchmal.  
18 K: Aber das ist schwer, oder? Weil wenn man am Wochenende alles  
19 aufgegessen hat, und am Montag ist der Kühlschrank leer, dann  
20 darfst du nicht....  
21 I: Ja das ist meine Aberglaube und das bedeutet, dass mein Mann  
22 alles, immer immer äh einkaufst wenn Montag (lacht)  
23 K: O.k. Das ist praktisch.  
24 I: Ja.  
25 K: Ah borrow ist einfach borgen.  
26 D: Borgen.  
27 K: Mhm. Borgen, also zum Beispiel jemandem Geld borgen (schreibt an die Tafel)  
28 K: Bist du auch abergläubisch? (zu Dina)  
29 D: Ahm ja, zum Beispiel ich zahle nicht am Montag. Zahlen nur.  
30 K: Zahlen?  
31 D: Ahm die Jahre oder Mon... Monat...es, oder...  
32 K: Ah o.k. so monatliche Zahlungen wie Miete, Telefon, und so?  
33 D: Ja ja, hmh.  
34 K: Hmh. O.k. Und woher kommt das, diese?  
35 I: Ich weiß nicht, aber (lacht) Ja.

36 D: Omas, Opas (lacht)  
37 I: Ja ja ja.  
38 K: O.k. Das kenne ich gar nicht.  
39 D: Hmh.  
40 I: Das ist eine Ekonomie machen Möglichkeit. (lacht)  
41 K: Hmh.  
42 I: Und ich habe auch the die 13 und Dienstag 13 es ist die schlechste  
43 äh Tag.  
44 K: Dienstag?  
45 D: Dienstag, nicht Freitag?  
46 I: Nein nein Dienstag, Dienstag. Wir haben äh jede Dienstag drei äh  
47 schlechte Stunde.  
48 D: O.k.  
49 I: Ja.  
50 K: O.k.  
51 I: Und wann etwas schlecht happens? am Dienstag.  
52 K: Hmh. Passiert.  
53 D: Passiert.  
54 I: Passiert. Ich äh starte ähm Zahlung. Erste Stunde ich habe Stunde  
55 schlechte Stunde.  
56 K: Und Mittwoch ist ein guter Tag? (lacht)  
57 I: Mittwoch, Freitag gut. Dienstag bad.  
58 K: Und Donnerstag?  
59 I: Und Donnerstag es ist äh sehr gut, weil äh die Geschenk...  
60 Geschäfte sind äh...  
61 D: Ah o.k.,... ich denke äh offen.  
62 I: Ja.  
63 D: Offen?  
64 K: Offen, ja.  
65 D: Am Abend.  
66 K: Ja irgendwann musst du einkaufen gehen. (lacht)  
67 I: Ja ja (lacht)  
68 K: O.k.

#### ID-4 Traditionen

01 D: Lustige Traditionen. Ahm... in mein Land mh ich  
02 glaube die... *nuntă?* (rumänisch: Hochzeit)  
03 I: Hochzeit.  
04 D: Hochzeit, das ist eine lustige Tradition.  
05 K: O.k.  
06 I: Ja.  
07 D: Mit viel lustige...  
08 I: Dinge zu machen.  
09 D: Ja (lacht)  
10 K: Also Traditionen.

11 D: Ja.  
 12 K: Oder... was macht Ihr da? Zum Beispiel.  
 13 D: Zum Beispiel.. äh das ist nicht war in mein äh Hochzeit,  
 14 aber ja im anderes, in oder im? Am?  
 15 K: Eigentlich auf.  
 16 D: Auf.  
 17 K: Also auf einer Hochzeit, oder ja.  
 18 D: Ähm der Mann kommt zu der äh.. *mireasă*? (rumänisch Braut)  
 19 I: Braut.  
 20 D: Braut. O.k. (lacht)  
 21 I: Ich habe Babbel...  
 22 D: Du weisst...  
 23 I: Ich habe Babbel gemacht und...  
 24 D: Aber du weisst die richtige richtiges Wort für die Hochzeit. (lacht)  
 25 I: Von Babbel. (lacht)  
 26 D: Mh, ähm vor er kommt zum das Haus, ähm her  
 27 bro.. her brother, Bruder.  
 28 I: Ihre...  
 29 D: Ihre Bruder oder Ihre ...  
 30 I: Schwester.  
 31 D: Cousin? (engl.)  
 32 I: Cousin.  
 33 I: Lustige. (lacht)  
 34 D: He äh er muss put? Ahm mhh ...  
 35 I: Was?  
 36 D: A knife, knife a knife in the door.  
 37 I: Me, Me.... Messer, Messer.  
 38 D: Messer. But put ahm...  
 39 I: (Ree....?)  
 40 D: Nein.  
 41 I: Feed.  
 42 D: Mhm.  
 43 I: Stick?  
 44 K: Also vielleicht reinstecken, oder stechen. Stechen.  
 45 D: Hmh, ja. Ein Messer into...  
 46 I: Tor.  
 47 D: Tor.  
 48 K: Hmh.  
 49 D: Ahm so der Mann muss ah... give some money.  
 50 K: Hmh. Er muss dafür, er muss dafür bezahlen.  
 51 D: Ja, bezahlen, hmh.  
 52 I: Haben Sie auch da... Braut steal?  
 53 D: Ja.  
 54 K: Das gibts in Österreich auch.  
 55 D: Ah, auch? O.k.

56 K: Hmh. Ja, immer, das muss sein.

57 D: O.k., ja. Auch nicht in mein.

58 K: Nein?

59 D: Nicht, nein.

60 I: No, für mich auch.

61 K: O.k. Also Braut stehlen gibts bei euch... also gibts nicht?

62 I: Ja ja.

63 K: Gibts schon?

64 I: Gibts schon, ja.

65 K: Und sonst? Was passiert noch vor der Hochzeit? Also oft vor  
66 der Hochzeit sind die lustigsten Sachen, manchmal, oder?

67 I: Ja.

68 D: Hmh. Ja. Mhm. (lacht) No, but so ahm...

69 K: Wir haben Zeit (lacht).

70 D: I saw. Ich habe gesehen wann ah die bride, Brau... äh ...

71 I: Braut.

72 D: Braut. Ahm...

73 K: Die Braut.

74 D: Die Braut.

75 K: Hmh. Es ist die Braut und der ... (schreibt an die Tafel)

76 D: Mann, na?

77 K: Der war nicht auf babbel?

78 I: (schüttelt Kopf und lacht)

79 D: (lacht)

80 K: Der Bräutigam.

81 D: Oh mein Gott.

82 K: Aber die Braut ist, ist das...

83 D: Bräutikam, Bräutigam.

84 I: Ich glaube ich war in Babbel, aber ich habe vor meine Hochzeit  
85 eine Artikel äh gelegt, für was sind die Hochzeitstraditionen.

86 K: Hmh.

87 I: Und es war sch... geschriebe da, dass ah die äh wichtig, important?

88 K: Mhm.

89 I: Wichtige? Die wichtige Persone in eine Hochzeit ist die Brau(t), und  
90 dann ah ist äh, wir haben... godfather and godmother, best man.

91 K: Hmh.

92 I: Und äh es ah war nicht...

93 D: Kein Bräutigam.

94 I: Etwas...

95 D: Kein Bräutigam (lacht)

96 I: Das stimmt. Also Braut es ist wichtige.

97 K: Aber Ihr habt es jetzt zumindest mal gehört und Ihr wisst  
98 was es ist. Ja? (alle lachen) Wir sagen da ahm, ahm, na?

99 Jetzt bin ich schon ganz blöd. Beistand für best man.

100 D: Beistand.

101 K: Beistand, oder, ahm. Hmh. Manchmal funktioniert mein  
102 Hirn auch nicht. O.k. mir fällt's noch ein.  
103 D: Aber du bist nicht verheiratet?  
104 K: Nein sonst wüsste ichs (lacht). Nein.  
105 D: O.k. Die Braut ... (alle lachen) Ahm... without shoe, Schuhe?  
106 I: Ihre Schuhe.  
107 D: Ihre Schuhe, ja.  
108 I: Removed (lacht)  
109 D: Und ahm...  
110 I: Tragt auf?  
111 D: Tragt, ah ja.  
112 K: Äh, versuchs mit anderen Worten, umschreiben. Wenn dir  
113 das eine Wort nicht einfällt, probiers anders.  
114 D: Aber andere Wortes, Wortes (?) auf Englisch nur, und  
115 Rumänisch, nicht auf Deutsch.  
116 K: Was, was muss sie machen mit den Schuhen?  
117 D: Ähm, remove.  
118 K: Ja, ausziehen.  
119 D: Ausziehen. Ja.  
120 K: Ich kann mich anziehen und ausziehen.  
121 D: Ausziehen ihre Shoe, ihre Schuhe. Und someone... ahm.  
122 I: Jemand?  
123 D: Puts champagne... ahm.  
124 I: In eine Glas, ah in die Schuhe.  
125 D: In die Schuhe ja.  
126 I: Iu!  
127 D: Und dann der Bräutigam muss trinkt (lacht)  
128 K: Hmh! (lacht)  
129 I: Was funktioniert nicht immer, weil ich habe die Schuhe mit  
130 äh open toes.  
131 D: O.k. Ich habe gesehen this.  
132 I: Aber die Bräutigam muss sehr...  
133 D: Drunk. Get...  
134 I: Getrunken sein (lacht). Und sehr verliebt, ja.  
135 K: Hmh... Er ist sehr betrunken.  
136 D: Betrunken. Sehr betrunken.  
137 K: Ja genau. Ich trinke und ich habe getrunken. Normal,  
138 muss kein Alkohol sein. Äh, und ich bin betrunken.  
139 D: Hmh.  
140 K: Also... drunk. Oder ich war... Interessant! (lacht) (alle lachen)  
141 I: Ich habe eine lustige Traditionen, aber es ist nicht auf Rumänien.  
142 Ich habe auf the äh ungarisch Kollegen gehört, ah in Ostern  
143 ähm am Montag ahm he ahm.. throw... Wa..., Wasser auf,  
144 auf? die Damen. Und dieses Jahr es es war sehr kalt in  
145 Ostern, und ich ... ich war ähm, ich habe gedenkt das ah das

146 Tradition ist interessant. (lacht). Ja, water the ladies.  
147 K: Hmh. Sie müssen sie ah begießen. Also wie die ...  
148 I: Ja ja, die Blumen hmh.  
149 K: Die Pflanzen, ja. Gießen oder begießen, mit Wasser.  
150 I: Ja.  
151 K: Gießen, begießen (schreibt an die Tafel) Und weisst du  
152 warum das so ist?  
153 I: Nein. Und sie müssen eine ah poem? sagen auch.  
154 D: Die Frau?  
155 I: Nein, die Männer.  
156 D: Mh.  
157 K: Hmh. Ein Gedicht.  
158 I: Ein Gedicht.  
159 K: Hmh. Ein Gedicht (schreibt an die Tafel).  
160 Und der Dichter (schreibt an die Tafel), also Shakespeare  
161 zum Beispiel oder...  
162 D: Hmh.  
163 K: Ist ein Dichter, ein Poet. Ahm, Balázs oder Elias, ich weiss  
164 jetzt nicht, irgendjemand hat das auch erzählt.  
165 I: Hmh.  
166 K: Und ich glaube sie haben gesagt, also sie haben gesagt sie  
167 glauben das ist, weil ahm die Frauen im Frühling müssen ...  
168 ah begossen werden, damit sie, weiß ich nicht, schön werden,  
169 wachsen, oder... ich weiß es nicht. Ja.  
170 I: Hmh. Das ist eine explanation.  
171 K: Ja, eine Erklärung.  
172 D: Erklärung.  
173 K: Erklärung, ja. Genau. Und die Frauen müssen sich  
174 dann auch noch bedanken.  
175 I: Ah! (alle lachen)  
176 K: Hmh, o.k.

### Gruppe 3: BM-B2

#### BM-1 „Gangster“

01 M: Was is, Oida? Ich hab vergessen deiner Meinung zu sein... Ich bin immer  
02 eifersüchtig auf dich...  
03 B: Ja das ist komisch.  
04 M: Mit deine Hemde und so. Und, scheiße, ich muss was machen.  
05 B: Du musst rasieren.  
06 M: Ja, ich bekomme ein Gangster hey. Ein Teammember.  
07 B: Teammember ja.  
08 M: Du bist immer noch product manager, ich bin noch Teammember.  
09 B: Ich bin auch Teammember.

10 M: Du schaust wie ein product manager aus.  
 11 B: Danke. (alle lachen)  
 12 K: Ok. Alles klar. Also sag mal, was haben wir am Dienstag gemacht?  
 13 M: Wir haben geredet über ... so lustige Namen, Ortsnamen in Österreich? ...  
 (unverständlich)  
 14 B: Alles?  
 15 M: Ja.  
 16 K: Und welche waren dabei, kannst du dich noch erinnern?  
 17 M: Busendorf.  
 18 B: Busendorf.  
 19 M: Ah. Sexling. Und Fucking.  
 20 B: Gibt es?  
 21 M: Fucking. Wir haben diese ... Du hast... Weisst du...  
 22 B: Kenn ich nicht.  
 23 M: Es gibt ein Video in eine amerikanische Fernseher, Show während sie  
 24 rufen zu die tourist info und sie fragen „is fucking nice, is fucking good  
 25 in winter“? when are you coming is the question from the tourist ...  
 26 tourist office Leiter, Mitarbeiter oder...  
 27 B: Verstehe.  
 28 K: Genau.

BM-2 „Arnie“

01 M: TV- und Sportlegenden. Ich kenne keine.  
 02 B: Meine Liebling ist Arnie.  
 03 M: Arnie Schwarzenegger... TV und Sportlegende, ja.  
 04 B: Ja.  
 05 K: Und... Politiker.  
 06 M: Und Politiker.  
 07 B: Jetzt ich bin ... ich folge, folge ihr, ihn, ihm (?)...  
 08 M: Auf Facebook?  
 09 B: Auf Facebook, ja.  
 10 M: Wirklich. Kann das machen?  
 11 B: Ja, und er macht immer alles äh... ahm ... himself.  
 12 M: Selbst.  
 13 B: Selbst, ja. Er macht alles selbst. Und jetzt, die neue lustige Sache ist, er hat  
 14 eine Tank.  
 15 M: Ah das hab ich gesehen, das ist auf einer... Woah, das ist unglaublich. Ich kann  
 16 nicht mehr, du kannst dich nicht mehr registrieren auf diese Website.  
 17 B: Na, das ist schon geschlossen.  
 18 M: Ja. Aber das war, woah, unglaublich.  
 19 B: Ja, und irgendwen hat das schon gemacht. Ja. Aber ich habe auch, auf  
 20 Facebook er macht immer diese Videos. Und letztes mal war ich über, ich  
 21 glaube über eine riesige Sandwich, und er hat, ich weiß es nicht wie diese  
 22 Vogel heißt, die große Vogel. Er kann mit 100 laufen... Wie heißt das Strutz,  
 23 oder? Vogel, Strutz?

24 K: Ein großer Vogel?  
 25 B: Großer Vogel. Strutz, oder?  
 26 K: Adler?  
 27 M: Na na, den du essen kannst.  
 28 K: Truthahn?  
 29 M: Ja, nur ... nein nein.  
 30 K: Strauß?  
 31 M: Jaaa! Strauß.  
 32 B: Ja also Arnie, hat jetzt diese Tank, diesen Tank, und letztes mal war ein Video  
 33 von eine riesige Sandwich, und er hat zum Beispiel eine Straußei, zwei  
 34 Straußei, im Tank, mit dem Sohne gemacht, gekocht. Ja, und auch das, die,  
 35 das Fleisch und irgendwas, und das zusammen, das in das Sandwich, das  
 36 braucht man, musst Geld zu haben.  
 37 M: Mein Lieblings...  
 38 B: Na er ist wirklich...  
 39 M: Er ist ein Gott.  
 40 B: Na wirklich, in diese Facebook, das ist wirklich komisch. Wirklich lustig. Ja.

#### BM-3 „Facebook“

01 M: Ich muss sagen, dass ich hab dieses Jahr ... kein Facebook benutzt.  
 02 B: Gar nicht?  
 03 M: Na na, das, das ist eine Lüge, ich hab einmal, weil ich hab, ich bekomme diese  
 04 e-mails was ist los und ich hab einmal in Facebook, ich bin einmal in Facebook  
 05 gegangen um ein comment, Nachricht von meiner Mutter zu löschen, das  
 06 war sehr peinlich...  
 07 M: Das ist riesig, riesige Fehler meine Mutter als Freundin zu ... Das ... Und ich  
 08 werde mit ihr reden um solche zu avoid, und dann vielleicht kann ich mein  
 09 Facebook-Konto löschen.  
 10 B: Ich benutze Facebook immer für Newsfeed. Ich glaub, ich, na, ich hab auch  
 11 jetzt Twitter gemacht. Und zum Beispiel Twitter war sehr gut in diesem Raum  
 12 in Portugal.  
 13 M: Twitter hab ich auch um probieren unsere Produkt. Also neulich brauchte ich  
 14 eine Forderung für eine Twitter-extension.  
 15 B: Ich glaube Twitter ist sehr gut. Du kannst alle Nachrichten verbreiten wirklich  
 16 schnell.

#### BM-4 „Aberglaube“

01 K: Wollt Ihr das noch nehmen? (Thema Aberglaube)  
 02 M: Was ist es?  
 03 B: Was ist es? Wenn du sagst was ist es, dann wir können nehmen.  
 04 K: Aberglaube, ahm, superstition. Also wenn ich ähm glaube ...  
 05 M: Ja ja ...  
 06 K: ... wenn eine schwarze Katze von links über den Weg läuft, dann  
 passiert mir etwas Schlimmes.  
 07 M: Klingt komisch, aber ich ... ich versuche immer zu vermeiden äh

08 the volume ah lautst (scht)...

09 B: Stärke.

10 M: Lautstärke ... um 13 zu stellen. Ich... (alle lachen)

11 K: Wirklich? (alle lachen)

12 M: Das klingt super broom (*unverständlich*). Aber 12 oder 14. Und immer, es ist  
12 immer passiert, dass in 13 das perfekte Lautton ist, aber, aber  
13 muss, muss 12 oder 14 sein.

14 K: O.k., das heißt du bist ein bißchen abergläubisch?

15 M: Aber ich weiß nicht warum... Aber ich, ich ich bin, ich bin nicht  
16 abergläubisch. Das ist eine habit, ich weiß nicht wo wo kommt  
17 kommt das her.

18 B: Ich auch nicht. Aber zum Beispiel am Morgen ich muss vom Bett  
19 immer mit rechten, rechte, ....

20 M: Katzen und so unter die La, Lä, Laden ...

21 B: Na das... mit rechtem Fuß, Fuß anfangen.

22 M: Wirklich?

23 B: Ja. Wir haben auch einen saying... in Ungarn.

24 K: Ein Sprichwort.

25 B: Ein Sprichwort, ok. Wenn man mit dem links Fuß ...

26 M: Dann geht es schlecht den ganzen Tag.

27 B: Ja.

28 M: Das mit der 13, das ist komisch. Und ich bemerke das immer.  
29 Ich ... Aber warum mache ich das?

30 B: Früher in der, in Uni, in der Uni, vor die exam, vor die exam...  
31 exam?

32 M: Prüfungen.

33 B: Ah, vor die Prüfungen ich habe gar nichts rasiert.

34 M: Wirklich.

35 B: Ja. Aber das geht gar nicht. (alle lachen)

36 M: Und das mit der Unterwäsche, dass du umgekehrt machst? Und  
37 weiss nicht ...

38 B: Das hab ich nicht gemacht.

39 M: Wer hat diese...

40 B: Ich habe das auch in einem Film gesehen.

41 M: Wirklich?

42 B: Das die die Unterwäsche die macht nicht ich glaube für 14 oder 40  
43 Wochen, weil die Flo, fly, weil die fly gibt äh Brücke.

44 K: Die Fliege.

45 B: Die Fliege.

46 M: Also bin ich abergläubig?

47 K: Abergläubisch.

48 M: Abergläubisch.

49 B: Bist du, nein.

50 M: Nein, ich bin nur krank. Oder...

51 K: Oder vielleicht auch ein bißchen neurotisch, das kann auch sein.

52 M: Ah ja, das das glaube ich. Ich hab etwas, weil ich bin so super  
53 strict, strict, so ...  
54 B: Streng.  
55 M: Streng. Ich hab sehr viele, ich glaube ich hab diese ... Es gibt ein  
56 Syndrom wie heißt das?  
57 K: Also du meinst...  
58 M: Alle in seiner Wohnung, wenn zum Beispiel wir haben diesen Wort  
59 und wir pinnen, wir können einpinnen solche Zettel, und das muss  
60 alles so und wenn... Das stört mich. Ich kann...  
61 K: Da bist du dann nicht streng, sondern da bist du genau.  
62 M: Genau.  
63 K: Übergenau.  
64 M: Übergenau. Überübergenau.  
65 K: Übergenau. Also streng ist eher ... zum Beispiel Eltern zu ihrem  
66 Kind können streng sein. Das ist genau, exakt.  
67 M: Ich bin deutsch. Ein Beispiel...  
68 K: Perfektionistisch.  
69 B: Maximalistisch.  
70 M: Ja. Minimalistisch, perfektionistisch. Genau. Das bin ich.  
71 K: Und du? Bist du auch perfektionistisch?  
72 B: Ja. Wenn ich die Bücher nicht so ganz verti... wie heißt das  
73 vertical?  
74 M: Wenn die Leute schreiben in version one sie folgen nicht meine  
75 Regeln und das muss wirklich in Anfang mit die Datum, Komma  
76 und Sender, und boah, ich bin so... pfff, ich will das ändern. (alle  
77 lachen) Wirklich das stört mich.  
78 K: Waagrecht und senkrecht. (schreibt an die Tafel)  
79 M: Waagrecht und senkrecht.  
80 K: Waagrecht und senkrecht, ja genau.  
81 M: Aber das ist auch eine Krankheit.  
82 K: Also waagrecht von „die Waage“. Die Waage, waagrecht.  
(schreibt an die Tafel)  
83 B: Das heißt waagrecht ist horizontal.  
84 K: Ja.

## **Kurzfassung**

Nachdem sich die Erforschung des Einflusses vorhandener Englischkenntnisse auf zielsprachliche Äußerungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Lernender lange auf die Erklärung von Fehlern konzentrierte, besteht seit einiger Zeit zunehmend Interesse an den positiven Effekten von sprachlichen Vermischungen. Das Plädoyer für die Nutzung von Englischkenntnissen erwachsener Lernender lässt sich nicht zuletzt auf die Tatsache zurückführen, dass viele zuvor bereits Englisch gelernt haben und die beiden Sprachen eine Reihe an Ähnlichkeiten aufweisen. Darüber hinaus werden immer mehr Stimmen laut, welche sich generell für die Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen bei der Aneignung einer neuen Sprache aussprechen.

Diese Arbeit hat sich das Ziel gesetzt, die theoretischen Grundlagen zur Fertigkeit Sprechen (mit besonderem Schwerpunkt auf der freien mündlichen Kommunikation im Unterricht) und zum Einsatz englischsprachiger Kenntnisse erwachsener Lernender beim freien Sprechen darzustellen. Die Arbeit präsentiert auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse zum Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eine empirische Studie, in der erforscht wurde auf welche Art und Weise Lernende diese Kenntnisse in ihren Redebeiträgen einsetzen, um mündliche Kommunikation zu ermöglichen bzw. aufrechtzuerhalten. Konkret wurde untersucht, ob und wie die ProbandInnen durch Zuhilfenahme der „Brücke“ Englisch ihre noch nicht ausreichend ausgebaute bzw. gefestigte linguistische Kompetenz in Deutsch kompensieren können. Dies wurde anhand einer deduktiven und induktiven Methode realisiert, welche auf der Theorie transferbezogener Kompensationsstrategien basiert. Das Datenmaterial setzt sich aus Tonbandaufnahmen freier Sprechsequenzen aus Konversationstrainingseinheiten in Kleingruppen zusammen.

Der Einsatz von Englischkenntnissen verhilft erwachsenen DaF-/DaZ-Lernenden dazu, zielsprachliche Sprachnot zu überbrücken und ihrer Mitteilungsabsicht weiter nachzugehen. Dabei werden die verschiedenen transferbezogenen Kompensationsstrategien zwar unterschiedlich eingesetzt, es lässt sich jedoch erkennen, dass die am häufigsten eingesetzte Strategie jene des Transfers einzelner englischsprachiger Wörter in deutschsprachigen Äußerungen ist.

## **Abstract**

Research of the influence existing English language skills in learners of German as a foreign or second language have on target language utterances long focused on the explanation of mistakes. For some time now, however, there has been growing interest in the positive effects of language mixing. Arguments in favour of making use of adult learners' English language skills can be traced back to the fact that many of them learned English before and that the two languages show a number of similarities. In addition, there is an increasing number of voices advocating for the use of existing language skills in language learning as a general principle.

This thesis aims at describing the theoretical foundations of speaking skills (with a special focus on extempore speaking in a classroom situation) and of adult learners' use of English language skills in extempore speaking. Based on theoretical findings regarding oral communication in classes of German as a foreign language, the thesis presents an empirical study examining the way in which learners apply these language skills in their utterances in order to allow communication to happen or to continue. The study investigated whether and how course participants were able to make up for shortcomings in their linguistic competence in German by using English as a 'language bridge'. This was achieved by applying a deductive and inductive method based on the theory of transfer-related compensation strategies. The data material consists of tape recordings of extempore speaking sequences recorded in small-group conversation trainings.

By using their English language skills, adult learners of German as a foreign or second language are able to bridge language problems in the target language and to pursue their communicative intention. In doing so, various transfer-related compensation strategies are used in a number of ways; it is discernible, however, that the strategy applied most frequently is the transfer of individual English words into German language utterances.

# Lebenslauf

## Persönliche Angaben

Name: Katharina Rasinger

## Ausbildung

2012-2015 Masterstudium Deutsch als Fremd- u. Zweitsprache, Universität Wien  
2008-2012 Bachelorstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien  
2007-2008 Studienberechtigungsprüfung Bildungswissenschaft, Polycollege Wien  
2006-2007 Studienberechtigungsprüfung Rechtswissenschaften, Polycollege Wien  
1997-1998 Handelsschule Neunkirchen  
1995-1997 Handelsakademie Neunkirchen  
1993-1994 Hauptschule Scheiblingkirchen  
1990-1993 Hauptschule Lanzenkirchen  
1986-1990 Volksschule Scheiblingkirchen

## Sprachkenntnisse

Deutsch Muttersprache  
Englisch GER-Niveau C1  
Russisch GER-Niveau A1

## Berufserfahrung

Okt 2014 - lfd. Online-DaF-Lehrerin A2-C1;  
German Online Institute, Berlin  
Nov 2013 - Mrz 2014 Kursleitung DaZ A1;  
BFI Burgenland, Neusiedl am See  
Jan 2013 - Sep 2013 Kursleitung Berufsreifeprüfung Deutsch;  
BFI Burgenland, Neusiedl am See  
Okt 2012 - Sep 2013 Kursleitung Konversation DaZ A2/B2 für MitarbeiterInnen;  
bwin.party services A. GmbH, Wien  
Jun 2012 - Okt 2012 Kursleitung AMS-Maßnahme DaZ A2-B2;  
BFI Burgenland, Neusiedl am See  
Okt 2011 - Jan 2012 Lernhilfebetreuung Volksschule;  
Interface GmbH, Wien  
2008 - 2011 Projekt- und Kundenbetreuung, Personal;  
PeP Promotion Hospitality GmbH, Wien  
2003 - 2007 Justizwach- und Kanzleidienst;  
Oberlandesgericht Wien  
2000 - 2003 Kundens Schulung und Softwareentwicklung;  
Foxbyte GmbH, Wr. Neudorf, Ö.  
1999 - 2000 Marketing- und Vertriebsassistentin;  
L&S InStore Marketing GmbH, Wien