



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Tertiärsprachendidaktik in Taiwan:
Der Einbezug vorhandener Sprachlernerfahrungen im
universitären DaF-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Melanie Berger, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit ist im Feld der Sprachlernforschung und der Tertiärsprachendidaktik verortet und beschäftigt sich mit der praktischen Umsetzung tertiärsprachendidaktischer Ansätze im DaF-Unterricht mit chinesischsprachigen Lernenden. Deutsch wird heutzutage meist als zweite oder weitere Fremdsprache nach Englisch als sogenannte Tertiärsprache bzw. Drittsprache erlernt. Ziel der Arbeit ist einerseits die Auseinandersetzung mit potenziellen Anwendungsmöglichkeiten für den Einbezug vorhandener Sprachlernerfahrungen unter Berücksichtigung der Sprachkonstellation Chinesisch – Englisch – Deutsch. Andererseits soll der DaF-Unterricht an einer taiwanischen Universität hinsichtlich dieses Einbezugs untersucht werden. Um die Forschungsfrage, ob tertiärsprachendidaktische Ansätze im Unterricht erkennbar sind, zu beantworten, wurde Unterricht im authentischen Feld mithilfe eines Beobachtungsinstruments untersucht. Die verbalen Daten wurden zum Teil transkribiert und die Nachweise anschließend entlang der Haupt- und Subkategorien analysiert. Die empirische Untersuchung konnte zeigen, dass die vorangegangenen Sprachlernerfahrungen der Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden und Englisch als Brückensprache zwischen L1 und L3 zur Ökonomisierung des Lernprozesses herangezogen wird.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Aktueller Forschungsstand & Forschungsfrage	10
2.2 Überlegungen zum Abkürzungssystem	14
2.3 Besonderheiten des Drittspracherwerbs	15
2.4 Theorien und Modelle des Drittspracherwerbs	17
2.5 Kontrastiv-linguistische Gegenüberstellung der Sprachen	22
2.5.1 Schrift	23
2.5.2 Phonetik	24
2.5.3 Morphologie	25
2.5.4 Syntax.....	29
2.5.5 Zusammenfassung	30
2.6 Tertiärsprachendidaktik im DaF-Unterricht	31
2.6.1. Ziele der Tertiärsprachendidaktik.....	31
2.6.2. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik nach Neuner (2003)	32
2.6.3. Spezialfall Deutsch nach Englisch	35
2.6.4. Zur Umsetzung tertiärsprachendidaktischer Prinzipien im DaFnE-Unterricht.....	36
2.6.4.1 Wortschatzarbeit.....	37
2.6.4.2 Textarbeit	38
2.6.4.3 Grammatikarbeit	41
2.6.4.4 Ausspracheschulung & Rechtschreibung	43
2.6.4.5 Lernstrategien	45

3 Methodik	47
3.1 Erhebungskontext und Rahmenbedingungen	48
3.2 Gütekriterien	50
3.3 Datenerhebung.....	53
3.3.1 Die Beobachtung als Forschungsmethode	53
3.3.2 Das Erhebungsinstrument	55
3.3.3 Ablauf der Beobachtung	58
3.4 Datenaufbereitung	59
3.5 Datenanalyse	61
4 Analyse und Interpretation	62
4.1 Darstellung der Ergebnisse	62
4.2 Analyse der Nachweise entlang der Subkategorien.....	72
4.2.1 Wortschatzarbeit	72
4.2.2 Textarbeit	78
4.2.3 Grammatikarbeit.....	80
4.3 Unbestätigte Erwartungen und weiterführende Anwendungsmöglichkeiten.....	84
4.4 Zusammenfassung und Diskussion.....	86
4.5 Reflexion des Forschungsprozesses	89
5 Fazit und Ausblick.....	92
Literaturverzeichnis.....	94
Anhang	100
A Beobachtungsbogen.....	100
B Einverständniserklärung.....	102
C Transkriptionen	103

1 Einleitung

Deutsch wird an den verschiedensten Orten der Welt und aus den unterschiedlichsten Gründen erlernt. Gemein haben die Lernenden meist, dass Deutsch nicht ihre erste Fremdsprache ist. Aufgrund der Rolle von Englisch als moderne Verkehrssprache einer globalisierten Welt, ist diese mittlerweile fest in den Bildungssystemen verankert. Kaum noch trifft man auf Lernende, die nicht bereits im Volksschulalter in Kontakt mit ihrer ersten Fremdsprache – Englisch – kommen bzw. kamen. Marx fasst diesen Umstand mit den Worten „DaF im neuen Millennium = DaFnE“ zusammen, wobei die Abkürzung für Deutsch als Fremdsprache nach Englisch steht (Marx 2005, S. 13). Damit kann Deutsch heutzutage als typische Tertiärsprache angesehen werden, wird also in den allermeisten Fällen als weitere Fremdsprache nach Englisch erlernt. Dabei bezieht sich der Begriff Tertiärsprache auf die Nummerierung als dritte Sprache, während damit auch vierte, fünfte oder schlichtweg weitere (Fremd)sprachen bezeichnet werden. Die Begriffe Tertiärsprache und Drittsprache sind synonym zu verwenden.

Aus Sicht der Spracherwerbsforschung verlaufen die Prozesse beim Erstspracherwerb deutlich anders, als dies beim Zweit- oder Fremdspracherwerb der Fall ist. Gleichermäßen mache es „aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht [...] Sinn, zwischen Lernenden von L2 und L3 zu unterscheiden“ (Merkelbach 2011, S. 127). Lernende, die sich mit einer weiteren Fremdsprache auseinandersetzen, verfügen bereits über Vorwissen zum eigenen Lernstil, Sprachlernstrategien und grundlegendes linguistisches Wissen. Hufeisen zieht daraus die Schlussfolgerung, dass der Unterricht weiterer Fremdsprachen demnach im Vergleich zum Unterricht der ersten Fremdsprache anderen didaktischen Ansätzen folgen muss, um das Potenzial der vorhandenen Sprachlernerfahrungen nutzen zu können (Hufeisen 2003, S. 7).

Charakteristisch für die Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch ist die nahe Verwandtschaft der beiden Sprachen. Kommt als Erstsprache eine sprachtypologisch ferne Sprache, wie Mandarin-Chinesisch¹, dazu, scheinen die Möglichkeiten positiver Transferprozesse noch deutlicher. In den Bereichen Morphosyntax und Grammatik unterscheidet sich das

¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit ist mit ‚Chinesisch‘ stets Mandarin-Chinesisch gemeint.

Chinesische sehr stark vom Sprachsystem der anderen beiden Sprachen, wodurch „verstärkte interlinguale Transferprozesse zwischen den enger genetisch verwandten Sprachen [...] erfolgen“ bzw. wahrscheinlicher sind (Lay 2006, S. 467). Diese Überlegungen sind für jeglichen DaF-Unterricht im chinesischsprachigen Ausland relevant, da die Sprachkonstellation Erstsprache Chinesisch, erste Fremdsprache Englisch und weitere Fremdsprache Deutsch auf Seiten der Lernenden zutrifft. Besonders in Bezug auf die Unterschiede im Schriftbild, ist ein Blick auf taiwanische DaF-Lernende jedoch noch interessanter. Während Kinder auf dem chinesischen Festland bereits im Erstsprachenunterricht die Umschrift chinesischer Schriftzeichen in das lateinische Alphabet erlernen, kommen taiwanische Lernende oft erst im Rahmen des englischen Fremdsprachenunterrichts mit alphabetischer Buchstabenschrift in Kontakt.

Die Auseinandersetzung mit den Potenzialen von Tertiärsprachendidaktik sowie der vorherrschenden Sprachkonstellation taiwanischer Deutschlernender, führte schließlich zur Frage, ob im DaF-Unterricht im taiwanischen Hochschulkontext vorhandene Sprachlernerfahrungen und die Verwandtschaftsverhältnisse der involvierten Sprachen tatsächlich genutzt werden. Zentrales Ziel dieser Arbeit ist somit der Nachweis tertiärsprachendidaktischer Ansätze im DaF(nE)-Unterricht. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde der Unterricht zweier Lernendengruppen eines 2. Jahrganges an der National Kaohsiung University of Science and Technology (NKUST) in Taiwan systematisch beobachtet. Als Grundlage für die Datenerhebung diente ein zuvor speziell für diesen Zweck entwickelter Beobachtungsbogen auf der Grundlage von Fachliteratur.

Das persönliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt an der Schnittstelle von Relevanz und Neugierde. Für den beruflichen Kontext der Forschenden ist die Konstellation DaFnE von großer Relevanz und in den Lernendengruppen vorherrschend. Eine Auseinandersetzung mit dem Potenzial von Tertiärsprachendidaktik und ihren Anwendungsmöglichkeiten birgt damit große Bedeutsamkeit für die Unterrichtspraxis. Hinzu kommt die Neugierde und das Interesse an neuen Methoden und Unterrichtskonzepten.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zu Beginn des Theorieteils wird die Arbeit im Forschungsfeld verortet und der aktuelle Forschungsstand dargestellt, sowie die Forschungsfrage in diesen eingebettet und genauer erläutert (Kapitel 2.1). Da in der Fachliteratur zum Teil unterschiedliche Abkürzungssysteme bezüglich der Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, erste Fremdsprache und weitere Fremdsprache

verwendet werden, werden diese Begriffe klar voneinander abgegrenzt und sich für ein Bezeichnungssystem entschieden sowie dieses erläutert (Kapitel 2.2). Die Kapitel 2.3 und 2.4 befassen sich mit den Grundlagen des Fremdspracherwerbs und in weiterer Folge den Besonderheiten des Drittspracherwerbs. Für das bessere Verständnis dieser Erwerbsprozesse werden außerdem relevante Modelle des multiplen Sprachenlernens präsentiert und diskutiert. Die für die empirische Untersuchung relevante Sprachkonstellation aus Chinesisch, Englisch und Deutsch wird in Kapitel 2.5 genauer beleuchtet und eine kontrastiv-linguistische Gegenüberstellung der Sprachen angeboten. Abschließend werden Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik fokussiert, bevor praktische Umsetzungsmöglichkeiten je nach Unterrichtsbereich entlang der Fachliteratur gesammelt werden (Kapitel 2.6).

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit einem Einblick in die methodische Vorgehensweise der Untersuchung. Dazu werden zunächst der Erhebungskontext und die Rahmenbedingungen der Erhebung erläutert und die relevanten Gütekriterien diskutiert (Kapitel 3.1 und 3.2). Das nachfolgende Kapitel (3.3) widmet sich der Entwicklung des Beobachtungsinstruments und der Datenerhebung im Allgemeinen, bevor die methodische Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und der Datenanalyse beschrieben wird (Kapitel 3.4 und 3.5). Das Kapitel 4 widmet sich der Darstellung der Ergebnisse und ihrer Analyse aus quantitativer sowie qualitativer Sicht. Es wird die Verteilung der gefundenen Nachweise nach unterschiedlichen Aspekten analysiert. Dazu zählt etwa der Unterrichtsbereich, die Lernendengruppe bzw. unterrichtende Lehrperson und die Subkategorie laut Beobachtungssystem. Alle gewonnenen Forschungserkenntnisse werden schließlich im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage zusammengefasst und mit Fachliteratur zusammengeführt. Schließlich wird der Forschungsprozess und seine Limitationen sowie getroffene Forschungsentscheidungen kritisch reflektiert (Kapitel 4.4 und 4.5). Abschließend sollen relevante Schlussfolgerungen gezogen und mögliche weitere pädagogische Handlungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt werden (Kapitel 5).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Aktueller Forschungsstand & Forschungsfrage

Um den Gegenstandsbereich der Forschungsfrage näher zu bestimmen, soll die vorliegende Arbeit hier kurz in den betreffenden bzw. angrenzenden Forschungsfeldern verortet werden. Zum einen liegt der Schwerpunkt des Forschungsinteresses in der Tertiärsprachendidaktik, zum anderen spielen Erkenntnisse aus der kontrastiven und vergleichenden Sprachwissenschaft mit ein, da sie die Findung der Fragestellung entscheidend mitbeeinflusst haben.

Das Feld der Tertiärsprachenforschung entstammt der traditionellen Spracherwerbsforschung und in weiterer Folge der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung. Diesen Feldern liegen ähnliche Modelle und Hypothesen zugrunde, wobei sich die Tertiärsprachenforschung schließlich in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts von den zuvor genannten Forschungsbereichen abspaltet und als eigenständiges Feld etabliert. Grund hierfür ist die Erkenntnis „qualitative[r] und quantitative[r] Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“ (Hufeisen 2003, S. 8), während frühere Hypothesen der fremdsprachlichen Spracherwerbsforschung von zwei involvierten Sprachen, der Erst- und der zu erlernenden Fremdsprache, ausgehen. Ausgehend von dieser Perspektive wurden in den folgenden Jahren neue Modelle zur Darstellung des multiplen Sprachenlernens entwickelt, die eine wichtige Grundlage für die Thematik der vorliegenden Arbeit bilden und auf die im weiteren Verlauf dieser genauer eingegangen werden soll.

Eine wichtige Grundlage für die spätere Entwicklung des Feldes bildet Weinrichs Arbeit „Languages of Contact“ (1953). Als weitere Vorreiter auf diesem Forschungsgebiet identifizieren De Angelis und Dewaele (2009, 64f) einerseits Vildomec (1963) als Ersten, der den Einfluss zuvor erlernter Sprachen auf den Erwerb weiterer erkennt und zwischensprachliche Transfererscheinungen und weitere Phänomene der Mehrsprachigkeit beschreibt und feststellt. Andererseits erkennen Peal und Lambert (1962), entgegen ihren Kolleg*innen, das kognitive Potenzial von Mehrsprachigkeit und legen damit einen wichtigen Grundstein für die weitere Forschung in diesem Bereich (Angelis und Dewaele 2009, S. 65).

Als Wegbegründerin der jungen Disziplin der Tertiärsprachenforschung muss an dieser Stelle Britta Hufeisen genannt werden, die das Feld seit den frühen 90er Jahren maßgeblich

beeinflusst und die Forschung mit zahlreichen Publikationen und dem Aufbau eines Forschungsnetzwerkes voranbringt (Angelis und Dewaele 2009, 69f). Sie belegt in ihrer Dissertation (1991) das Zurückgreifen Lernender auf vorherige Sprachlernerfahrungen und Sprachkenntnisse und hebt vor allem die Rolle der ersten Fremdsprache Englisch beim Deutschwerb als Drittsprache hervor. Sie stellt zudem Überlegungen zur Praxisoptimierung an und leitet aus den Ergebnissen der Studie wichtige didaktische Implikationen ab (Hufeisen 1991, S. 97).

Die kontrastive und vergleichende Sprachwissenschaft spielt für die Thematik der vorliegenden Arbeit insofern eine Rolle, als die Tertiärsprachendidaktik neben lernstrategischen und kognitiven Faktoren auch auf sprachliches Vorwissen der Lernenden zurückgreift. Dabei spielen besonders Überlegungen zu Transfererscheinungen und Interkomprehension eine Rolle, welche sich unter anderem aus Erkenntnissen der kontrastiven Linguistik ableiten. Es soll daher in einem späteren Kapitel (siehe 2.5) ein kontrastiver Sprachvergleich der für die Untersuchung relevanten Sprachen Deutsch, Englisch und Mandarin Chinesisch dargestellt werden.

Um in einem weiteren Schritt die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit in den aktuellen Forschungsstand einzubetten, sollen zunächst wichtige neuere empirische Untersuchungen und deren Erkenntnisse diskutiert werden. Aus Gründen der Relevanz sollen hier nur Forschungsarbeiten berücksichtigt werden, die den Erwerb von Deutsch nach Englisch behandeln und sich nach Möglichkeit auf Lernende mit Erstsprache Mandarin-Chinesisch beziehen.

Die Dissertation von Linyan Fan mit dem Titel „Deutsch nach Englisch in China“ (2017) stellt eine umfassende Untersuchung zu subjektiven Vorstellungen Lehrender zum Lehren und Lernen von Deutsch als Tertiärsprache am chinesischen Festland dar. Wichtiger und für die Thematik der vorliegenden Arbeit besonders interessanter Aspekt sind die Ergebnisse zur Rolle von L1, L2 und L3 im DaF-Unterricht. Deutsch scheint als „Hauptunterrichtssprache“ eingesetzt zu werden und dient dabei neben der Sprachvermittlung auch dem Kreieren einer Sprachlernumgebung, die für die Studierenden „aufgrund der geografischen Entfernung zwischen Deutschland und China“ und dem Mangel an Möglichkeiten „im Alltagsleben auf Deutsch zu kommunizieren“ besonders wichtig sei (Fan 2018, S. 196). Chinesisch wird selten vergleichend eingesetzt und erfüllt hauptsächlich die didaktische Funktion einer Instruktions- und Erklärungssprache (Fan 2018, S. 197). Englisch wird laut den Befragten hauptsächlich zur Unterstützung bei der Wortschatzvermittlung herangezogen und als praktisches Tool

angesehen, wobei der Einsatz und damit der daraus gezogene positive Nutzen für den Unterricht sehr stark von den jeweiligen Englischkenntnissen der Lehrperson abhängt (Fan 2018, S. 202). Abschließend soll hervorgehoben werden, dass laut der vorgestellten Studie einige Lehrende dem Englischen eine Funktion zur „Minimierung des Fremdheitsgefühl“ zuschreiben (Fan 2018, S. 203). So würden die Lernenden die neue Sprache vertrauter und die Lernatmosphäre sicher und locker wahrnehmen.

Im Rahmen einer Dissertation kommt Ying-Hui Chen bereits 2005 zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Nutzung von L1 und L2 im DaF-Unterricht (Chen 2005, S. 169). Eine neuere Studie geht, dem aktuellen Forschungsstand entsprechend, bereits von positiven Transfererscheinungen im Tertiärsprachenunterricht aus und erforscht „welche deutschen Wörter taiwanische Deutschlerner im Anfangsstadium durch das Englischlernen bereits vor dem Deutschlernen beherrschen“ (Chen 2015, S. 368). Die Ergebnisse umfassen unter anderem die Erkenntnis, dass der Anteil der möglicherweise zu Interferenzen führenden sogenannten falschen Kognaten unter 3% liegt. Das Potenzial des Miteinbezugs der L2 Englisch für die Wortschatzaneignung im anfänglichen Deutschunterricht kann somit als sehr hoch eingestuft werden (Chen 2015, S. 379).

Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Forschungsprojekten behandeln die Untersuchungen von Petravić und Horvatić Čajko (2014) und Merkelbach (2011) den Einsatz von Lernstrategien im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch, wobei sich Merkelbach auf taiwanische Lernende mit der für diese Arbeit relevanten Sprachkonstellation bezieht und Petravić und Horvatić Čajko zwei kroatische Schulklassen als Proband*innen heranziehen. Beide Studien arbeiten mit dem *Strategy Inventory for Language Learning* von Rebecca Oxford, der in die jeweilige Erstsprache der Lernenden übersetzt wurde.

Merkelbachs Untersuchung geht der Frage nach, ob sich die Nutzung von Lernstrategien und damit die Organisation des Lernprozesses im Allgemeinen bei „Deutsch-als-L3-Lernenden von denen unterscheiden, die ausschließlich Englisch lernen“ (Merkelbach 2011, S. 128). Die Ergebnisse legen nahe, dass Unterschiede bestehen. So nutzen L3-Lernende tendenziell mehr metakognitive und soziale Lernstrategien als L2-Lernende, wobei Lerngewohnheiten an sich stärker durch Lernerfahrungen aus dem L1-Unterricht als dem L2-Lernen bestimmt und beeinflusst werden (Merkelbach 2011, S. 139).

Petravić und Horvatić Čajko untersuchen den Einfluss von zusätzlichem Input auf eine Experimentalgruppe im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe anhand zweier möglichst homogener Schulklassen. Sie kommen dabei zum Ergebnis, dass „sprachübergreifende und sprachbewusstseinsfördernde Arbeit“ positive Auswirkungen auf den L3-Lernprozess bzw. auf die erfolgreiche Anwendung von Sprachlernstrategien hat (Petravić und Horvatić Čajko 2014, 124f). Besonders vor dem Hintergrund eines Forschungsgegenstandes, der sich spezifisch mit taiwanischen oder chinesischsprachigen Deutschlernenden befasst, erscheinen die vorgestellten empirischen Untersuchungen für die vorliegende Arbeit relevant und zeigen mitunter eine mögliche Forschungslücke auf.

Viele andere empirische Arbeiten in diesem Bereich sind Performanzstudien mit Fehleranalysen, während Dentler, Hufeisen und Lindemann bereits 2000 darauf verweisen, dass „weitere lernerbezogene subjektive Datenerhebungen einerseits und vermehrt psycholinguistische Untersuchungen andererseits“ wichtig für den Forschungsbereich wären (Dentler et al. 2000, S. 2). Etwas aktueller spricht auch Lay (2006, S. 470) über eine Forschungslücke und bezieht sich dabei konkret auf die Tertiärsprachenforschung in Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Hochschuldidaktik in Taiwan. Fan schließt aus den Ergebnissen ihrer Arbeit, dass „im chinesischen Deutschunterricht noch nicht die Phase erreicht ist, in der das Vorwissen der Lernenden ausgeschöpft wird. Die Frage, ob das Vorwissen überhaupt genutzt werden kann, steht in China bislang stärker im Vordergrund“ (Fan 2018, S. 204).

Auf Fans Fazit bezogen, kann durchaus angenommen werden, dass tertiärsprachendidaktische Überlegungen mittlerweile Einzug in den chinesischen DaF-Unterricht genommen haben und das Vorwissen der Lernenden miteinbezogen wird, was im Rahmen dieser Untersuchung überprüft werden soll. Die vorliegende Arbeit schließt somit an die Überlegungen von Fan und Chen zur Rolle und Nutzung der jeweiligen sprachlichen Lernvorerfahrungen der Lernenden im Unterricht an und soll nun konkret einen Blick auf die Umsetzung möglicher tertiärsprachendidaktischer Ansätze im DaF-Unterricht mit Studierenden der Auslandsgermanistik werfen. Mit der besonderen Eingrenzung der Untersuchung auf die Hochschullehre in Taiwan soll zusätzlich die von Lay identifizierte Forschungslücke weiter geschlossen werden.

Aus diesen Überlegungen und dem persönlichen Erkenntnisinteresse ergibt sich die folgende Forschungsfrage mit den angeführten Folgefragen:

Lässt sich im fremdsprachlichen Deutschunterricht des 2. Jahrgangs an der NKUST in Taiwan ein bewusster Einbezug vorhandener Sprachlernerfahrungen im Sinne der Tertiärsprachendidaktik erkennen?

- i. Wie äußert sich dies? Was geschieht?
- ii. Wann bzw. in welchen Unterrichtsbereichen kommen die beobachteten Ansätze zum Einsatz?
- iii. Wer initiiert den Sprachvergleich bzw. den Einsatz der beschriebenen Ansätze?
- iv. Welche Intention steckt hinter der Vorgehensweise?

Das Ziel der Untersuchung ist somit zu überprüfen, ob die zuvor theoretisch aus der Forschungsliteratur erarbeiteten und abgeleiteten Prinzipien und Umsetzungsmöglichkeiten der Tertiärsprachendidaktik, mit besonderem Fokus auf die vorherrschende Sprachkonstellation, im beobachteten Unterricht Anwendung finden. Können die beschriebenen Phänomene (siehe Kapitel 2.6) nachgewiesen werden, sollen diese systematisch gesammelt und analysiert werden, um die weiteren Unterfragen der Hauptforschungsfrage beantworten zu können. Sollte der unwahrscheinliche Fall eintreten, keine Ansätze einer Tertiärsprachendidaktik nachweisen zu können, so soll versucht werden, aufgrund der Interpretation der vorhandenen Daten auf mögliche Gründe dafür zu schließen.

Eine weitere Eingrenzung der Rahmenbedingungen der Untersuchung und eine genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens sollen im empirischen Teil dieser Arbeit vorgenommen werden. Nachdem die Arbeit vorrangig im Forschungsfeld der Tertiär- oder Drittsprachenforschung verortet und die zugrundeliegenden Forschungsfragen vorgestellt wurden, sollen nun einige Grundlagen des Drittspracherwerbs erläutert werden.

2.2 Überlegungen zum Abkürzungssystem

Zunächst muss eine für den Rest dieser Arbeit einheitliche Terminologie für die Bezeichnung der jeweiligen Sprachen festgelegt werden. Hierzu trifft man in der Forschungsliteratur auf unterschiedliche Systeme. So plädiert etwa Lay (2006, S. 464) für die Verwendung der Akronyme L1₁ und L1₂ für die Erst- und Zweitsprache (L1₃ stünde für die kindliche Dreisprachigkeit),

während in der zeitlichen Abfolge des Spracherwerbs L_{2_1} , L_{2_2} , L_{2_3} , L_{2_n} die erste, zweite, dritte und nachfolgende Fremdsprache bezeichnet.

Dieses System lässt eine differenziertere Bezeichnung der jeweiligen Sprache zu, da die Lebensrealität mehrsprachig aufwachsender Lernenden besser abgebildet werden kann. So könnten die Sprach(lern)erfahrungen einer Person, die im Kindergartenalter die sprachliche Umgebung wechselt, in der Volksschule die erste Fremdsprache Englisch lernt und ein paar Jahre später schließlich Italienisch, so skizziert werden: L_{1_1} Arabisch, L_{1_2} Deutsch, L_{2_1} Englisch, L_{2_2} Italienisch.

Obwohl also die Vorteile dieser Bezeichnungsvariante deutlich nachvollziehbar sind, soll sich hier für das klassischere System entschieden werden. Einerseits und hauptsächlich, weil die Bezeichnungen L_1 , L_2 , L_3 und L_n für Erstsprache, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache und nachfolgende weitere Fremdsprache in der Fachliteratur deutlich häufiger vertreten sind und unterschiedliche Quellen somit besser in die vorliegende Arbeit zu integrieren sind. Andererseits, weil die Unterscheidung und der Miteinbezug mehrerer Erst- und Zweitsprachen für die geplante Untersuchung nicht von großer Relevanz sind. Die Lernenden sollen zwar eine sprachlich möglichst homogene Gruppe bilden, dürfen neben Mandarin-Chinesisch aber auch weitere Erst- oder Zweitsprachen aufweisen. Wichtiger ist die Konstellation der erlernten Fremdsprachen L_2 Englisch und L_3 Deutsch, worauf in den Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Untersuchung näher eingegangen werden soll.

2.3 Besonderheiten des Drittspracherwerbs

Die Lern- und Erwerbsprozesse von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen verlaufen laut Spracherwerbsforschung grundsätzlich unterschiedlich. Hufeisen und Riemer identifizieren etwa die folgenden Voraussetzungen, welche als Hauptgründe für die Nicht-Gleichsetzung von Erst- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb heranziehbar sind (Hufeisen und Riemer 2010, S. 739):

- Im Gegensatz zum L_1 -Erwerb wird beim L_2 -Erwerb bereits auf vorhandenes „ L_1 -spezifisches kulturelles Wissen und Weltwissen“ (ebd.) zurückgegriffen, was sich in unterschiedlicher Weise, positiv und negativ, auf den Spracherwerb auswirken kann.

- Der L2-Erwerb wird durch soziale, personale und kognitive Faktoren beeinflusst, während Sprachlerneignung, Sprachlernneigung und Motivation in der Regel keine Rolle beim L1-Erwerb spielen. Spracherwerbsstörungen, welche den L1-Erwerb behindern, sind hier als Ausnahme der Regel zu verstehen.
- Die erreichbare zweit- oder fremdsprachliche Sprachhandlungskompetenz kann im Normalfall geringer als die L1-Sprachhandlungskompetenz angesehen werden. Würden die Erwerbsprozesse gleich verlaufen, könnten auch dieselben Kompetenzen erwartet werden.
- Die erreichten L2-Sprachniveaus individueller Lernender gehen auf zahlreiche Variablen zurück und ermöglichen so große qualitative und quantitative Unterschiede, während Niveauunterschiede in der Erstsprache unter Sprechenden weitaus geringer ausfallen.

Weiters lassen sich nicht nur Unterschiede zwischen dem Erwerb einer ersten und einer weiteren Sprache, sondern auch dem Erwerb einer ersten und einer weiteren Fremdsprache beobachten. Hierzu müssen dieselben Faktoren in den Blick genommen werden, die den Fremdspracherwerb auszeichnen, jedoch werden sie nun um eine Komponente, nämlich eine weitere involvierte Sprache, ergänzt.

Nach Hufeisens Faktorenmodell (2000), auf das im Folgekapiel noch genauer eingegangen werden soll, können neben neurophysiologischen und lernexternen Faktoren, die den L1-Erwerb hauptsächlich prägen, für den Fremdspracherwerb zusätzlich emotionale, kognitive und linguistische Faktoren angenommen werden. Lernende einer Tertiärsprache werden ebenfalls von diesen Faktoren beeinflusst, sie greifen jedoch gleichzeitig auf ihre vorhandenen Sprachlernerfahrungen zurück, woraus sich Besonderheiten für den Drittspracherwerb ergeben (Neuner et al. 2009, S. 27).

Aus emotionaler Perspektive treten L3-Lernende dem Lernprozess meist „offener [...], risikofreudiger, selbstständiger“ entgegen und „gehen gelassener vor, wenn sie etwas nicht auf Anhieb kennen oder können“ (Hufeisen und Marx 2010, S. 828), da sie das Gefühl bereits aus dem Lernprozess der ersten Fremdsprache kennen. Kognitive Faktoren lassen Lernende auf bereits angeeignete Fremdsprachenlernstrategien zurückgreifen und diese im L3-Unterricht umsetzen. Außerdem haben L3-Lernende bereits ein grammatik-analytisches Verfahren entwickelt, das nun auf jede weitere zu erlernende Sprache angewandt werden kann (ebd.). Der

Umfang und Einfluss linguistischer Faktoren wächst mit jeder weiteren in den Erwerbsprozess involvierten Sprache. Für den Drittspracherwerb charakteristisch ist jedoch eine starke Beeinflussung durch das linguistische System der ersten Fremdsprache, da dieses im Vergleich zum L1-Erwerb unter ähnlicheren Umständen erworben wurde und über das sprachliche System der Erstsprache oft nicht in gleicher Weise verfügt wird (Neuner et al. 2009, S. 26).

Das Erlernen weiterer Fremdsprachen unterscheidet sich vor allem quantitativ vom Erwerb der zweiten Fremdsprachen. Zusätzlich bestehen durch das „Hinzukommen einer L4 noch mehr Transfermöglichkeiten zwischen [den] verschiedenen *Interlanguages*“ (Neuner et al. 2009, S. 27) und Lernstrategien können möglicherweise noch bewusster und gezielter eingesetzt werden.

Bei mehrsprachig aufwachsenden Lernenden kommen laut Hufeisen und Marx (2010, S. 828) weitere fremdsprachenspezifische Faktoren hinzu, die sprachenübergreifendes Denken und interlinguales Erschließen ermöglichen würden. Hierzu sei linguistisches Wissen in mindestens zwei Vergleichssprachen notwendig.

Nachdem nun einige Besonderheiten des Drittspracherwerbs grob skizziert wurden, soll im folgenden Unterkapitel verstärkt auf Modelle eingegangen werden, mit denen das multiple Sprachenlernen dargestellt werden kann. Da den Modellen in ihrer Entwicklung zum Teil klassische Hypothesen der Spracherwerbsforschung zugrunde liegen, sollen die relevanten Ansätze zuvor kurz diskutiert und anschließend in den Kontext der Tertiärsprachenforschung eingebettet werden.

2.4 Theorien und Modelle des Drittspracherwerbs

Im Sinne der Kontrastivhypothese (Fries 1945; Lado 1957) kann angenommen werden, dass jede im Erwerbsprozess involvierte Sprache eine Wirkung auf diesen ausübt. Dabei würden „Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache automatisch zu Lernschwierigkeiten führen und diese damit aufgrund der kontrastiven Beschreibung der beiden Sprachen prognostizierbar machen, zumindest aber als Erklärungspotenzial für Lernschwierigkeiten dienen“ (Königs 2010, S. 756). Aus weniger pessimistischer Sicht wird mittlerweile von Auswirkungen in beide Richtungen ausgegangen. So führen Ähnlichkeiten zwischen Erst- und

Fremdsprache zu positivem Transfer und somit zu einer Lernerleichterung, während große Unterschiede den Erwerb erschweren können und zu negativem Transfer führen. An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass Strukturunterschiede nicht allein für Rückschlüsse auf Lernerfolge heranzuziehen sind und der Lern- und Erwerbsprozess grundsätzlich von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird (Hufeisen und Marx 2010, S. 827).

Im Gegensatz zur Kontrastivhypothese rückt die Identitätshypothese die zu erlernende Sprache in den Fokus und geht davon aus, dass es wenig bedeutend sei, „ob eine bestimmte Sprache als Erst- oder aber als Zweitsprache angeeignet würde; die Aneignungsprozesse seien immer identisch, zumindest aber ähnlich“ (Königs 2010, S. 756). Grundlage dafür bildet Chomskys These für die Angeborenheit eines Spracherwerbsmechanismus. Lernende würden demnach jede Sprache in bestimmten Entwicklungssequenzen erwerben, welche nur zum Teil übersprungen werden können.

Die auf Selinker (1972) zurückgehende Interlanguage-Hypothese bezeichnet das Herausbilden einer Lernendensprache im Verlauf des Erwerbsprozesses. Dabei werden verschiedene Übergangsformen durchlaufen, gleichzeitig können Fossilierungen und Rückbildungen der Zwischensprache beobachtet werden (Königs 2010, S. 757). Auch anhand dieser Hypothese kann nicht gezielt auf Hintergründe für sprachliche Fehler und Interferenzen geschlossen werden, es müssen wiederum weitere Faktoren berücksichtigt werden.

Die vorgestellten Hypothesen befassen sich vorrangig mit dem Einfluss zuvor erworbener oder erlernter Sprachen auf den Zielspracherwerb. Die Überlegungen sind somit höchst relevant für die Fremdsprachenerwerbsforschung und beschreiben etwa erstmals Transferprozesse und Interferenzerscheinungen. Da sie dabei jedoch von zwei involvierten Sprachen ausgehen, sind die Hypothesen nicht in der Lage die Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung, die qualitativen und quantitativen Unterschiede beim L3-Erwerb im Vergleich zum Erwerb einer ersten Fremdsprache, zu berücksichtigen. Ergebnis der Kombination traditioneller Spracherwerbshypothesen mit aktuellen empirischen Erkenntnissen sind um die Jahrtausendwende schließlich umfassende neue Mehrsprachenlernmodelle (Hufeisen 2003, S. 8):

- a. Faktorenmodell (Hufeisen 2000)
- b. Foreign Language Acquisition Model (Groseva 1998)
- c. Rollen-Funktions-Modell (Hammarberg und Williams 1998)
- d. Dynamic Model of Multilingualism (Herdina und Jessner 2002)

e. Ecological Model of Multilinguality (Aronin und Ó Laoire 2001)

Diese Mehrsprachenlernmodelle oder „Modelle zur Darstellung multiplen Sprachenlernens“ (Hufeisen 2003, S. 8) haben zum Ziel, vor allem den Drittspracherwerb abzubilden, welcher bei den zuvor beschriebenen Spracherwerbstheorien nicht genügend abgedeckt wurde. Ihnen allen liegen „Transfer- und Interaktionsphänomene [...] zwischen den Interlanguages eines Individuums zugrunde, die den Lernprozess lernerintern als auch lernerextern steuern“ (Hufeisen 2003b, 98f). Sie gehen daher von einem Zusammenspiel aller involvierter Sprachen im Erwerbsprozess aus.

Da die Modelle zum Teil aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Perspektiven auf den Erwerbsprozess blicken, ergeben sich verschiedene Schwerpunkte. So geht das Faktorenmodell von Hufeisen von einer stufenweisen Erweiterung von Faktoren aus, die den Erwerb weiterer Fremdsprachen beeinflussen. Das Foreign Language Acquisition Model (FLAM) kann als Folgemodell kontrastiver Überlegungen betrachtet werden. Das Ecological Model of Multilinguality von Aronin und Ó Laoire nimmt eine soziolinguistische Perspektive ein und rückt lernumweltliche Faktoren in den Fokus, während das Rollen-Funktionsmodell und das Dynamic Model of Multilingualism (DMM) die Lernprozesse eher aus psycholinguistischer Sicht betrachten (Hufeisen 2003, S. 8). Im Folgenden sollen die genannten Modelle näher beschrieben werden.

Wie bereits erwähnt, beschreibt das Faktorenmodell nach Hufeisen den Spracherwerb unter Beeinflussung einzelner Faktorenbündel. Diese umfassen auf der Stufe des L1-Erwerbs lernerexterne und neurophysiologische Faktoren und werden im Kontext des L2-Lernens durch emotionale, kognitive und linguistische Faktoren ergänzt. Der Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache zeichnet sich wiederum durch die Beeinflussung des Lernprozesses durch fremdsprachenspezifische Faktoren wie Vorlernerfahrungen, die Verfügbarkeit von Lernstrategien und individuelle Interlanguages aus (Neuner et al. 2009, 27f; Hufeisen und Marx 2010, S. 828). Der Einfluss dieser Faktoren hebt das multiple Sprachenlernen schließlich vom Erwerb der Erstsprache oder einer ersten Fremdsprache ab. Beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache Ln erfahren die genannten Faktoren im Wesentlichen nur noch quantitative Veränderungen und die Transfer- und Interferenzmöglichkeiten multiplizieren sich durch die Involviertheit einer weiteren Sprache. Für die Praxis sei das Faktorenmodell besonders als Grundlage

„didaktische[r] und methodische[r] Überlegungen für das Tertiär- und Mehrsprachenlernen als auch für curriculare Überlegungen“ (Hufeisen 2020, S. 79) heranzuziehen.

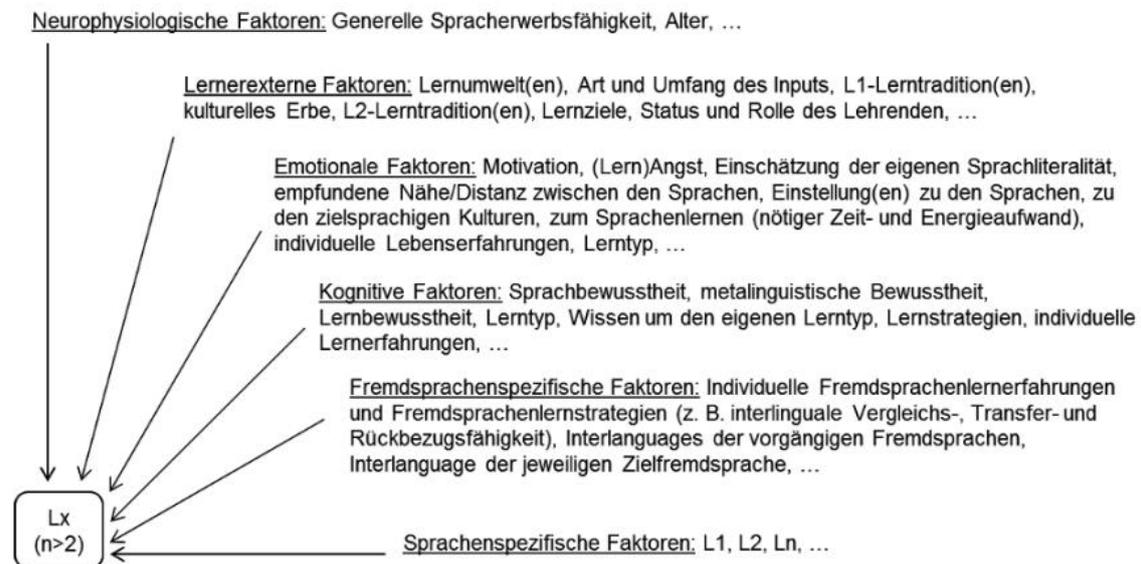


Abb. 1: Faktorenmodell nach Hufeisen (2020, S. 78)

Ähnlich wie bei Hufeisen versteht das FLAM von Groseva (1998) die L2 als „wichtige Ausgangsbasis für den Fremdsprachenmodus und das weitere Fremdsprachenlernen“ (Hufeisen 2003b, S. 99). Weiters hält das Modell die etymologische Verwandtschaft der involvierten Sprachen in Anlehnung an die Kontrastivhypothese für eine relevante Größe. Symmetrien und Asymmetrien zwischen der L1 und L2 würden demnach Lernerleichterungen oder Fehlerquellen bedingen. Als Resultat des Erwerbsprozesses entsteht eine bewusst gelernte L2, die „zu einer Art Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere nächste Fremdsprache“ wird (Groseva 1998, S. 22). Im Gegensatz zum Faktorenmodell, dem ökologischen Modell und dem DMM, das Lernumwelt und Lernkontext als bedeutende Variablen ansieht, geht das FLAM jedoch nicht auf lernerexterne Faktoren ein (Hufeisen 2003b, S. 106).

Das Rollen-Funktions-Modell von Hammarberg und Williams (1998) basiert auf einer Langzeitstudie einer englischsprachigen Schwedischlernerin, die bereits Französisch, Italienisch und Deutsch gelernt hatte. Deutsch kann dabei chronologisch als L4 angesehen werden, ist aber qualitativ die stärkste Fremdsprache der Probandin. In diesem Kontext konnte nachgewiesen werden, dass aufgrund der näheren etymologischen und typologischen Verwandtheit der Zielsprache Schwedisch und der Tertiärsprache Deutsch bei Sprachsuchproblemen auf diese anstelle von Französisch oder Italienisch zurückgegriffen wurde (Hufeisen 2003b, 100f).

Das DMM von Herdina und Jessner soll einen Erklärungsrahmen für Schwellenphänomene liefern, die bei mehrsprachigen Sprechenden beobachtet werden können (Herdina und Jessner 2002, S. 111). Das Modell basiert dabei auf der Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz. Haben die Lernenden die persönlichen Erwartungen an die Sprachkompetenz erreicht und können ihre Kommunikationsbedürfnisse befriedigen, sinkt die Anstrengung und der Anspruch an einen weiteren Ausbau der Kompetenzen (Hufeisen 2003b, S. 102). Das DMM thematisiert zudem die Schlüsselfaktoren *Language Maintenance* und *Gradual Language Loss* (Herdina und Jessner 2002, S. 93) und ist damit das einzige Modell, welches den Aspekt eines möglichen Sprachverfalls einer oder mehrerer Sprachen berücksichtigt. Aus allen unterschiedlichen beteiligten Einzelfaktoren setzt sich laut Jessner schließlich der sogenannte *Multilingualismfaktor* (Jessner 1997) zusammen, „der für alle Prozesse und Erwerbsphasen wirksam wird“ (Hufeisen 2003b, S. 102).

Das *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin und Ó Laoire (2001) nennt im Vergleich zu den anderen angeführten Modellen die meisten lernerexternen Faktoren und erkennt in diesem Zusammenhang den „kulturelle[n] Kontext [als] die entscheidende Größe, weil der kulturelle Kontext die Bedingungen für das Format des Sprachenlernens schafft“ (Hufeisen 2003b, S. 106). Außerdem messen Aronin und Ó Laoire, wie auch Herdina und Jessner, der L2 keinen besonderen Status in der individuellen Spracherwerbsbiografie zu und verstehen sie als Teil eines gesamten mehrsprachigen Komplexes (Hufeisen 2003b, S. 99). Abschließend soll hervorgehoben werden, dass sowohl das DMM als auch das ökologische Modell von Funktionsbündeln ausgehen, die jeweils einer Sprache zugeordnet werden. So können sich die Anforderungen an die eigenen Kompetenzen hinsichtlich ihrer jeweiligen Funktion je nach Sprache stark unterscheiden. Zusammenfassend ergibt sich daraus „die grundsätzliche Komplexität des Multilingualismus in einer jeden Person und - und diese Erkenntnis gilt für alle Modelle - eine hohe Individualität des Spracherwerbs- bzw. des Sprachenlernprozesses“ (Hufeisen 2003b, S. 106).

2.5 Kontrastiv-linguistische Gegenüberstellung der Sprachen²

Im Vergleich zu anderen Sprachen kann das Deutsche aufgrund einiger Besonderheiten grundsätzlich als eher schwer zu erlernende Sprache angesehen werden. Zum einen handelt es sich um eine synthetisch-flektierende Sprache, die auch Elemente eines analytischen Satzbaus aufweist. Da die meisten Sprachen nur einem System zugeordnet werden können, wird das Deutsche deshalb als weniger konsequent und schwieriger zu erlernen empfunden (Leontiy 2013, S. 9). Weiters identifiziert Leontiy (2013, S. 16) unabhängig vom Sprachtypus der jeweiligen Erstsprache(n) einige grammatische Kategorien des Deutschen, die von Lernenden als besonders herausfordernd wahrgenommen werden. Dazu zählen unter anderem Genuszuordnung, Artikelflexion und -gebrauch, Kasusflexion, abtrennbare und nichtabtrennbare Verbpartikel, Verbalenz und der Gebrauch von Präpositionen.

Aufgrund der großen Unterschiede zwischen den Sprachsystemen des Deutschen und des Chinesischen, vor allem im Bereich Morphologie und Syntax, ergeben sich für diese Sprachkonstellation besonders viele potentielle Lernschwierigkeiten (Chou 2015, S. 134). Bevor im Folgekapitel auf konkrete Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten der Tertiärsprachendidaktik eingegangen wird, soll deshalb anhand einer kontrastiv-linguistischen Gegenüberstellung zunächst ein Einblick in die Herausforderungen ermöglicht werden, vor denen chinesischsprachige Deutschlernende möglicherweise stehen. Neben den linguistischen Unterschieden der Sprachen, spielen auch Differenzen in den Bereichen Kultur und Lerntradition eine Rolle (ebd.). Auf diese soll hier aus Gründen der Relevanz jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Um die weiteren Ausführungen zur Rolle des Englischen in der für die vorliegende Forschungsarbeit relevante Sprachkonstellation aus L1, L2 und L3 nachvollziehen zu können, sollen an relevanten Stellen auch kontrastive Vergleiche zum Englischen angestellt werden.

² Teile dieses Kapitels wurden bereits im Rahmen einer Seminararbeit im Wintersemester 2022 an der Universität Wien abgegeben oder nur leicht abgeändert.

2.5.1 Schrift

Das offensichtlichste Merkmal des Chinesischen und zugleich Unterschied zum Deutschen ist das Schriftsystem. Dabei entspricht ein Schriftzeichen jeweils einem Morphem und bildet zugleich eine Silbe (Knoche 2013, S. 363). Ein Zeichen besteht im Regelfall aus einem Radikal, also einem bedeutungstragenden Teil, und einem Phonetikum, welches auf die Aussprache der Silbe bzw. des Morphems verweist (Knoche 2013, S. 364). „Obwohl die Mehrzahl der Zeichen zwar eine phonetische Komponente aufweist, ist diese nicht unmittelbar ersichtlich, wenn nicht zuvor eine Vielzahl phonetischer Elemente auswendig gelernt wurde“, so Knoche (ebd.).

Schätzungsweise existieren rund 80.000 Schriftzeichen, während heute jedoch nur 7.000 offiziell in Gebrauch sind und etwa 3.5000 – 5.000 davon im Alltagsleben verwendet werden (Chou 2015, S. 135; Knoche 2013, S. 364). Es gibt mehrere Umschriftsysteme, wobei das sogenannte Pinyin als lateinische Umschrift die meist verbreitete ist. Da diese von Chinesischsprechenden bereits früh in der Schule erlernt wird, stellt das englische und spätestens das deutsche Alphabet beim Drittspracherwerb in der Regel keine Lernschwierigkeit mehr dar (Knoche 2013, 363f). Hier unterscheiden sich taiwanische Lernende insofern von jenen aus China, da erstere keine lateinische Umschrift erlernen (in Taiwan werden andere Umschriftsysteme genutzt) und daher erst im Englischunterricht mit der Alphabetschrift in Kontakt kommen. Die Schriftsysteme des Englischen und des Deutschen sind im Vergleich bis auf die Umlaute <ä, ü, ö> und das Eszett <ß> identisch (Jansen und Padberg-Schmitt 2013, S. 53).

Abschließend muss angemerkt werden, dass seit der in den 1950er Jahren durchgeführten Sprachreform zwei Systeme an Schriftzeichen existieren. Dabei handelt es sich einerseits um die traditionellen Langzeichen und andererseits um die vereinfachten Kurzzeichen. Letztere sind heute in der Volksrepublik China gebräuchlich, während die Langzeichen in den Gebieten Taiwan, Hongkong und Macau verwendet werden (Knoche 2013, 355f). Die Beispiele im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden in den weiter verbreiteten Kurzzeichen angeführt.

2.5.2 Phonetik

Im Gegensatz zum Deutschen zählt Chinesisch zu den Tonsprachen. Jede Silbe kann in vier verschiedenen Tönen ausgesprochen werden und erhält so jeweils eine andere Bedeutung. Die vier Töne werden einerseits mittels Nummerierung bezeichnet oder in der Umschrift Pinyin durch ein Symbol über dem Hauptvokal ausgedrückt. Als Beispiel soll die chinesische Silbe *wen* herangezogen werden (Chou 2015, 134f):

<i>wēn</i> (warm)	1. Ton	gleichbleibende, hohe Tonlage
<i>wén</i> (Moskito)	2. Ton	steigende Tonlage
<i>wǎn</i> (Kuss)	3. Ton	tief aufsteigende Tonlage
<i>wèn</i> (fragen)	4. Ton	abfallende Tonlage

Zusätzlich zu den vier genannten Tönen können manche Silben im neutralen Ton ausgesprochen werden, wobei es sich hauptsächlich um Partikel handelt. Dieser wird im Pinyin-System durch das Fehlen eines Tonsymbols dargestellt (Knoche 2013, S. 361). Je nach Kontext können die im Beispiel angeführten Bedeutungen für die Silbe *wen* noch um weitere ergänzt werden. So kann *wēn* im ersten Ton sowohl *warm* als auch *Seuche* meinen und muss aus dem Kontext erschlossen werden (Chou 2015, S. 135). Hier sei allerdings anzumerken, dass es sich ausschließlich um Homonyme handelt und sich die Wörter sehr wohl durch unterschiedliche Schriftzeichen ausdrücken. Um der vermehrt vorkommenden Homophonie entgegenzuwirken, hat sich das moderne Chinesisch von einer einsilbigen zu einer zwei- und mehrsilbigen Sprache entwickelt (ebd.).

Die jeweilige Tonhöhe bzw. der Tonhöhenverlauf der einzelnen Silben besitzt somit eine wichtige bedeutungsunterscheidende Funktion, was im Gegensatz zum Einsatz von Intonation im Deutschen und im Englischen steht. Hier „wirken sich die Tonbewegungen [...] lediglich auf die postlexikalische Ebene wie Betonung und Satzmelodie aus“ (Knoche 2013, S. 360).

Im Bereich des Lautbestands lassen sich im Deutschen und im Chinesischen grundsätzlich viele Gemeinsamkeiten erkennen, da die Mehrzahl der Phoneme gleich ist. Zu Problemen kommt es bei Deutschlernenden jedoch häufig bei Konsonantenclustern, da diese im Chinesischen nicht existieren. Da im Chinesischen auf jeden Konsonant ein Vokal folgen muss und nur die Auslaute /n/ und /ŋ/ existieren, lassen sich typische Ausspracheschwierigkeiten und -fehler

beobachten. Dazu zählen das Einfügen eines „Sprossvokals“ zwischen Konsonanten und das Anfügen des Schwalaufs /ə/ bei Wörtern wie *Stück* oder *Kopf* (Knoche 2013, S. 362).

Auch bei Betrachtung des Englischen und des Deutschen ähneln sich die Phoneminventare stark, weisen jedoch wichtige Unterschiede auf (Jansen und Padberg-Schmitt 2013, 52ff). Als relevantestes Beispiel soll hier die Aussprache des Buchstaben <r> herangezogen werden. Deutsch kennt das uvulare [ʀ], während Englisch das amerikanische retroflexe [ɹ] und das eher britische [ɹ] aufweist (Jansen und Padberg-Schmitt 2013, S. 57). Im Chinesischen wird das Phonem ebenfalls retroflex gebildet, weshalb die deutsche Aussprache anfänglich zu Schwierigkeiten führen kann. Da Deutsch zumeist als Fremdsprache nach Englisch erlernt wird, „helfen sich viele chinesische DeutschlernerInnen mit dem Einsatz eines ‚englischen‘ [ɹ]“, so Knoche (2013, S. 363).

2.5.3 Morphologie

Bis auf wenige Ausnahmen weisen die Sprachen Chinesisch, Deutsch und Englisch identische Spracheinheiten (Morphem, Wort, Wortgruppe, Satz und Text) sowie Wortarten auf. So sind in allen Sprachsystemen etwa Substantive, Adjektive, Pronomen, Adverbien, Verben, Präpositionen und Zahlwörter zu finden (Knoche 2013, S. 365). Große Unterschiede bestehen im Bereich der Wortbildung, da das Chinesische im Gegensatz zum Deutschen zu den analytisch-isolierenden Sprachen zählt. Nach Kupfer bedeutet das,

dass die Wörter in ihrer lexikalischen Form im Satzbau verwendet und grammatische Bezüge und Kategorien (Kasus, Genus, Numerus, Person, Tempus, Modus, Genus Verbi usw.) [...] nicht durch morphologische Änderungen, sondern durch ihre syntaktische Position und durch bestimmte Funktionswörter, gelegentlich auch gar nicht oder nur durch den sprachlichen oder situativen Kontext ausgedrückt [werden]. (Kupfer, 2003, 702f zit. nach Knoche 2013, 364f)

Das Deutsche wiederum zählt zu den synthetischen Sprachen und verfügt über ein komplexes Flexionssystem. Funktionen und grammatische Kategorien werden je nach Wortart durch Konjugation und Deklination realisiert (Chou 2015, S. 136). Zur Veranschaulichung der wichtigsten Unterschiede innerhalb der morphologischen Vorgehensweise der Sprachsysteme, sollen diese nun für jede Wortart beispielhaft dargestellt werden.

Das Substantiv verfügt im Chinesischen über keine Genus-, Kasus- oder Numerusmarkierung wie im Deutschen und auch teilweise im Englischen. Der Plural kann in bestimmten Fällen jedoch durch ein sogenanntes Zählseinheitswort ausgedrückt werden. Dabei handelt es sich um eine Art Maßeinheit, die die Funktion einer Numerusmarkierung übernehmen kann. Je nach Eigenschaft des Substantivs wird diesem ein bestimmtes Zählseinheitswort zugeordnet, wobei das Zählseinheitswort *gè* (个) universell eingesetzt und mit *Stück* übersetzt werden kann (Chou 2015, 136f; Knoche 2013, S. 369).

der/ein Apfel	苹果 (<i>píngguǒ</i>)
zwei Äpfel	两个苹果 (<i>liǎng gè píngguǒ</i>)
der/ein Mensch	人 (<i>rén</i>)
zwei Menschen	两个人 (<i>liǎng gè rén</i>)
das/ein Wasser	水 (<i>shuǐ</i>)
zwei (Gläser) Wasser	两杯水 (<i>liǎng bēi shuǐ</i>)
der/ein Hund	狗 (<i>gǒu</i>)
zwei Hunde	两只狗 (<i>liǎng zhī gǒu</i>)

Diese großen Unterschiede im Bereich der Numerusmarkierung und Pluralbildung können zu Lernschwierigkeiten bei chinesischsprachigen Deutschlernenden führen. Hinzu kommt, dass der Gebrauch von bestimmten und unbestimmten Artikeln oft schwer nachzuvollziehen ist, da im Chinesischen nicht zwischen diesen Kategorien unterschieden wird (Knoche 2013, S. 369). Aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik könnte jedoch angenommen werden, dass sich die bereits erlernten Regeln aus dem englischen Fremdsprachenunterricht positiv auf den Lernerfolg im Deutschen auswirken. Hier kann allerdings nur von Ähnlichkeiten zwischen den Sprachsystemen Deutsch und Englisch gesprochen werden, da sich zwar der Gebrauch von bestimmten und unbestimmten Artikeln deckt, die Pluralbildung allerdings weit weniger komplex verläuft als im Deutschen (Jansen und Padberg-Schmitt 2013, S. 62).

Wie bereits erwähnt, verfügt das Substantiv im Chinesischen auch im Bereich Kasus über keine Markierung. Aufgrund der Stellung im Satz kann allerdings trotzdem auf grammatische und semantische Funktionen geschlossen werden (Chou 2015, S. 137).

Im Gegensatz zum Deutschen verändern sich die Verben im Chinesischen nicht und weisen keinerlei grammatische Markierungen auf. Die Kategorie Tempus kann jedoch mittels

Zeitangaben oder der Aspektpartikel *le* 了 (perfektiver Aspekt), *zhe* 着 (durativer Aspekt) und *guò* 过 (experientieller Aspekt) ausgedrückt werden (Chou 2015, S. 138; Knoche 2013, S. 370):

Ich kaufe Äpfel. 我买苹果。(wǒ mǎi píngguǒ.)
Morgen werde ich Äpfel kaufen. 明天我买苹果。(míngtiān wǒ mǎi píngguǒ.)
Gestern habe ich Äpfel gekauft. 昨天我买了苹果。(zuótiān wǒ mǎile píngguǒ.)

Wie das Deutsche unterscheidet auch das Chinesische zwischen transitiven und intransitiven Verben, wobei gleichzeitig eine Kasuslosigkeit zu beobachten ist und das chinesische Sprachsystem nur zwischen Subjekt und Objekt unterscheidet. Bei vielen, aber insbesondere bei passivischen Konstruktionen im Deutschen fällt es chinesischsprachigen Lernenden daher oft schwer, den Kasus korrekt zu realisieren und nachzuvollziehen (Knoche 2013, 371f).

Im Bereich der Pronomen lassen sich im chinesischen Sprachsystem bis auf Reflexiv- und Relativpronomen für jede Pronomenart des Deutschen Entsprechungen beobachten. Diese sind unflektiert und werden meist durch die Verbindung mit Attributshilfsworten, Zahlworten oder Partikeln realisiert (Chou 2015, 138f). So werden etwa die Personalpronomen im Plural durch das Suffix *-men* (们) ergänzt und Possessivpronomen mit dem Attributshilfswort *de* (的) ausgedrückt:

Personalpronomen		Possessivpronomen	
ich	我 (wǒ)	mein	我的 (wǒde)
du	你 (nǐ)	dein	你的 (nǐde)
er/sie/es	他/她/它 (tā)	sein/ihr/sein	他的/她的/它的 (tāde)
wir	我们 (wǒmen)	unser	我们的 (wǒmende)
ihr	你们 (nǐmen)	euer	你们的 (nǐmende)
sie	他们/她们/它们 (tāmen)	ihr	他们的/她们的/它们的 (tāmende)
Sie (sing.)	您 (nín)	Ihr	您的 (nínde)
Sie (pl.)	您们 (nínmen)	Ihr	您们的 (nínmende)

Das chinesische Adjektivsystem kann aufgrund fehlender Flexion als wenig komplex angesehen werden. Adjektive können einerseits mit Nomen kombiniert werden, um diese näher zu beschreiben:

der große Baum	→ groß + Baum	大树 (<i>dà shù</i>)
die alte Frau	→ alt + Frau	老女人 (<i>lǎo nǚrén</i>)

Andererseits können sie wie im Deutschen in Verbindung mit Kopula auftreten, was im Chinesischen dem Adverb *hěn* (很) entspricht (Knoche 2013, S. 373):

Ich bin müde.	我很累。 (<i>wǒ hěn lèi.</i>)
Er ist beschäftigt.	他很忙。 (<i>tā hěn máng.</i>)

Eine weitere Gemeinsamkeit der Sprachsysteme, inklusive des Englischen, liegt in der Möglichkeit der Komparation von Adjektiven, wobei diese unterschiedlich realisiert wird (Chou 2015, S. 140; Knoche 2013, S. 373).

schnell	fast	快 (<i>kuài</i>)
schneller	faster	比较快 (<i>bǐjiào kuài</i>)
am schnellsten	fastest	最快 (<i>zuì kuài</i>)

Im Bereich der Präpositionen liegt „[d]er markanteste und fremdsprachendidaktisch wichtigste Unterschied zwischen [diesen] im Deutschen und ihren chinesischen Entsprechungen [...] darin, dass letztere meistens Post-Positionen sind“ (Knoche 2013, S. 374). Das bedeutet, dass Lageangaben wie *auf* oder *unter* grundsätzlich nach dem Nomen auftreten.

auf dem Tisch	→ Tisch + über	桌子上 (<i>zhuōzi shàng</i>)
unter dem Tisch	→ Tisch + unter	桌子底下 (<i>zhuōzi dǐxia</i>)

Zeitangaben kommen im Chinesischen ohne Präpositionen aus (Chou 2015, S. 141), was im Kontrast zum umfangreichen deutschen System der temporalen Präpositionen steht. Weiters können manche Präpositionen im Chinesischen sowohl als solche, als auch als Verb genutzt werden, was am Beispiel des Wortes 给 (*gěi*) veranschaulicht werden soll (Chou 2015, 140f).

Im ersten Beispielsatz tritt 给 als Präposition auf und meint *für*, während es im zweiten Beispielsatz als Verb fungiert und mit *geben* übersetzt werden kann.

Ich habe einen Apfel für sie gekauft.	我给她买了一个苹果。 (<i>wǒ gěi tā mǎile yīgè píngguǒ.</i>)
Ich habe ihr einen Apfel gegeben .	我给了她一个苹果。 (<i>wǒ gěile tā yīgè píngguǒ.</i>)

2.5.4 Syntax

Knoche (2013, S. 375) identifiziert die folgenden Grundregeln der chinesischen Syntax: „1. Das Objekt steht nach dem Verb, 2. das Komplement steht immer nach dem Verb oder Adjektiv, 3. das Attribut steht vor dem Bezugswort, 4. das Subjekt steht vor dem Prädikat“. Daraus ergibt sich eine sogenannte SVO-Wortfolge im Aussagesatz, das heißt das Verb steht nach dem Subjekt und vor dem Objekt (Chou 2015, S. 143). Auch im Deutschen ist die SVO-Wortfolge grundsätzlich vorherrschend, was jedoch nur für den Aussagesatz gilt. Wie sich die Syntax in anderen Fällen verhält, soll beim Vergleich von Fragesätzen genauer beleuchtet werden.

Da im Chinesischen die Kasusmarkierung fehlt und Agens und Patiens daher nur durch die Wortstellung angezeigt werden können, ist die Einhaltung dieser besonders wichtig. Im Vergleich zum Deutschen ist die SVO-Wortstellung zwar wie gesagt die vorherrschende, jedoch nicht die einzig mögliche, was das folgende Beispiel verdeutlichen soll:

Ich liebe dich. 我爱你。(wǒ ài nǐ.)

Du liebst mich. 你爱我。(nǐ ài wǒ.)

Dich liebe ich. nicht möglich

Mich liebst du. nicht möglich

Durch die Beispielsätze wird ersichtlich, dass das (Akkusativ-)Objekt im Deutschen durch Flexion markiert ist, während das im Chinesischen nicht der Fall ist. Das Tauschen von Subjekt und Objekt ist im chinesischen Sprachsystem nicht zulässig, da so die ursprüngliche Satzbedeutung verloren geht (Chou 2015, S. 143). Im Deutschen ist das Tauschen und daher auch eine OVS-Wortstellung möglich.

Fragesätze können im Chinesischen auf unterschiedliche Weisen gebildet werden. Entscheidungsfragen werden entweder durch Anhängen des Fragepartikels 吗 (ma) am Satzende oder ein verneintes Prädikat ausgedrückt. Ergänzungsfragen müssen, wie im Deutschen, ein Fragewort enthalten (Knoche 2013, S. 377). Bei der Bildung von Fragesätzen kann im Chinesischen keine Inversion beobachtet werden, was in starkem Kontrast zu den Sprachsystemen Deutsch als auch Englisch steht (Jansen und Padberg-Schmitt 2013, S. 72). Die Vertrautheit mit dem Konzept der Inversion aus dem englischen Fremdsprachenunterricht könnte chinesischsprachigen Deutschlernenden jedoch Lernerleichterungen verschaffen.

Sie ist Lehrerin.	→ sie + sein + Lehrerin	她是老师。(tā shì lǎoshī.)
Ist sie Lehrerin?	→ sie + sein + Lehrerin + Fragepartikel	她是老师吗?(tā shì lǎoshī ma?)
	oder	
	→ sie + sein nicht sein + Lehrerin	她是不是老师?(tā shì bùshì lǎoshī?)
Wo bist du?	→ du + sein + wo	你在哪儿?(nǐ zài nǎr?)
Was machst du?	→ du + machen + was	你做什么?(nǐ zuò shénme?)

2.5.5 Zusammenfassung

Chinesisch	Englisch	Deutsch
sinotibetische Sprache	indoeuropäische Sprache	indoeuropäische Sprache
Schriftzeichen	Buchstaben	Buchstaben
Monosyllabismus	Polysyllabismus	Polysyllabismus
Tonsprache	Intonationssprache	Intonationssprache
analytisch	analytisch	synthetisch

Tab. 1: Kontrastiv-linguistische Übersicht L1-L2-L3

Zusammenfassend lassen sich aus kontrastiver Sicht mehr Gemeinsamkeiten zwischen den vorgestellten Sprachsystemen erkennen, als auf den ersten Blick womöglich zu erwarten ist. Knoche identifiziert allerdings das umfangreiche deutsche Flexionssystem als größte Herausforderung für chinesischsprachige Deutschlernende und empfiehlt hier einen besonders genauen und sensiblen Zugang (Knoche 2013, 379f).

Abschließend lässt sich erkennen, dass sich die Sprachsysteme des Chinesischen und Deutschen vor allem aufgrund ihrer Sprachtypologie unterscheiden. Da Englische wie auch Chinesisch zu den analytischen Sprachen zählt, Englisch und Deutsch jedoch große Gemeinsamkeiten in vielen Bereichen, vorrangig Lexik und Phonetik, aufweisen, könnte das Englische als Brückensprache fungieren. So können chinesischsprachige Deutschlernende womöglich auf Vorlernerfahrungen aus dem Englisch-Fremdsprachenunterricht zurückgreifen

und so positive Auswirkungen auf ihren Lernprozess erzielen. Wie dies unter Anleitung geschehen kann und welche Ansätze die Tertiärsprachendidaktik konkret vorschlägt, soll im folgenden Kapitel dargestellt und diskutiert werden.

2.6 Tertiärsprachendidaktik im DaF-Unterricht

Bevor ein genauer Blick auf die Tertiärsprachendidaktik und ihre Prinzipien und Umsetzungsmöglichkeiten geworfen wird, sollen zunächst ihre Ziele definiert werden. Hier scheint es wichtig hervorzuheben, dass es sich bei der Didaktik eines tertiärsprachlichen Unterrichts nicht um ein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept handelt. Laut Neuner (2003, S. 24) gehe es anstelle einer Neuentwicklung eines solchen Konzeptes eher darum, bestehende Zugänge „im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren“.

2.6.1. Ziele der Tertiärsprachendidaktik

Wie auch dem regulären Fremdsprachenunterricht liegt dem Tertiärsprachenunterricht einerseits eine kommunikative und andererseits eine interkulturelle Zielsetzung zugrunde (Neuner et al. 2009, S. 39). Hinsichtlich der Besonderheiten beim Lehren und Erlernen einer weiteren Fremdsprache können für den Tertiärsprachenunterricht allerdings zwei weitere Ziele definiert werden. Dabei handelt es sich um die Erweiterung des deklarativen Sprachwissens der Lernenden und deren Sprachlernerfahrungen (ebd.). Dieses Doppelziel kann als übergreifende Leitlinie und Orientierungshilfe angesehen werden und soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Bei der Erweiterung des Sprachwissens und -besitzes steht aus didaktischer Sicht das Entstehen eines Verstehensspielraums, welcher stets erweitert und ausgebaut wird, im Vordergrund. Lernende sollen durch das geleitete Hinführen zu Erkennbarem, Bekanntem, Unterschiedlichem und Gegensätzlichem dazu angeregt werden, selbst Hypothesen zu bilden (Neuner et al. 2009, S. 40). Hierbei sollen Transferbrücken gebaut werden, die alle in den Lernprozess involvierten Sprachen heranziehen können. Nach Meissner (2000) geht es dabei vor allem

um das Auslösen eines *Wiedererkennenstransfers* und der Erkenntnis, „[w]elche Elemente, Einheiten und Strukturen von L1 und L2 [...] mit vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache (L3) in Beziehung gesetzt und verbunden werden“ können (Neuner et al. 2009, S. 39).

Beim Ziel der Erweiterung von Sprachlernerfahrungen stehen die Lern- und Verarbeitungsprozesse im Fokus. Durch die Bewusstmachung dieser Prozesse und bereits vorhandener Sprachlernerfahrungen sollen Lernende dazu befähigt werden, „ihren eigenen Fremdsprachenlernprozess zu durchschauen und ggf. selbstständig effizient zu gestalten“ (Neuner et al. 2009, S. 40). Dazu zählt unter anderem auch die Arbeit mit Lerntechniken und Lernstrategien bzw. das Ausbauen der im früheren Sprachunterricht bereits erlernten Techniken und Strategien.

2.6.2. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik nach Neuner (2003)

Es lassen sich in Anlehnung an die genannten Ziele des Tertiärsprachenunterrichts einige übergreifende didaktische Prinzipien formulieren, die jedoch starke Anpassung an die jeweilige konkrete Lernsituation erfahren können. Jede Lernsituation wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst bzw. kann durch diese charakterisiert werden. Bei der Ausgestaltung der Tertiärsprachendidaktik spielen vor allem die folgenden eine wichtige Rolle (Neuner 2003, S. 27; Neuner et al. 2009, S. 41):

a. Der Lehrstoff

Je nach Sprachenkonstellation müssen Anpassungen im Bereich der Progression und der Auswahl und Aufbereitung des Lehrstoffes stattfinden. Dabei ist auch relevant, ob es sich um sprachlichen oder landeskundlichen Lehrstoff handelt, da sich sprachtypologische Nähe und Ferne jeweils unterschiedlich auf die Bereiche auswirken können. So kann eine nahe Sprachverwandtschaft für Gemeinsamkeiten im sprachlichen Bereich sorgen, während gleichzeitig große Differenzen im kulturellen und landeskundlichen Bereich herrschen können und umgekehrt. In beiden Fällen müssen diese Überlegungen in die Ausgestaltung des Tertiärsprachenunterrichts miteinfließen.

b. Die Lernenden

Lerngruppenspezifische Faktoren müssen ebenso wie individuelle Merkmale berücksichtigt werden. Zu diesen zählen etwa Alter, vorhandene Sprachen, Vorkenntnisse zum Fremdsprachenlernen und zur Zielsprache und der damit verbundenen Zielkultur, Lerntypen, Lernstile, Interessen und Motivation.

c. Die Lehrsituation

Der Faktor der Lehrsituation bezieht sich auf vielfältige Aspekte. Die geografische Nähe bzw. Distanz zum Zielsprachenraum und damit verbundene sprachpolitische Gegebenheiten spielen ebenso eine Rolle wie zeitliche und materielle Ressourcen, die für den Tertiärsprachenunterricht zur Verfügung stehen. Zudem muss die Lehrperson mit- samt ihrer fachlichen und sprachlichen Kompetenzen sowie der eigenen kulturell ausgeprägten Lehrtraditionen als bedeutender Aspekt verstanden werden.

Mit ständigem Blick auf die Komplexität einer jeden Lehrsituation und unter der Berücksichtigung der genannten Faktoren, können also fünf übergreifende Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik formuliert werden.

Kognitives Lehren und Lernen

Im Fokus dieses Prinzips steht das bewusste Wahrnehmen, Vergleichen und Besprechen. Das Verfahren bezieht sich somit auf die sprachlichen Phänomene selbst, wobei hier alle involvierten Sprachen (L1, L2, L3) miteinbezogen werden sollen. Es stehen dabei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Vordergrund. Gleichzeitig sollen nach Möglichkeit alle sprachlichen Bereiche betrachtet werden, etwa Wortschatzbereich, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung (Neuner et al. 2009, S. 42).

Weiters meint kognitives Lernen auch das Besprechen von Lehr- und Lernerfahrungen. Hier werden zwei Phasen unterschieden, die einerseits das Lernprodukt und andererseits den Lernprozess fokussieren. Ziel des ständigen Vergleichens, Besprechens, Interpretierens und Einordnens und damit auch des übergeordneten Prinzips sei es, „die Lernenden zu aktiven Entdeckern der ‚Welt der Sprachen‘, ihrer eigenen ‚Sprachenwelt im Kopf‘ und des eigenen Sprachlernprozesses“ zu machen (ebd.).

Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens

Als Erweiterung des bereits erläuterten Prinzips des kognitiven Lernens stellt auch die Verstehensorientierung das bewusste Wahrnehmen der Sprachsysteme in den Vordergrund. Hinzu kommt die Idee des Verstehens als Ausgangspunkt des Lernens, wonach der Lernweg immer „vom Verstehen zur Äußerung führt“ (Neuner et al. 2009, S. 43).

Aus diesen Überlegungen lassen sich für den Tertiärsprachenunterricht einige Konsequenzen ableiten. Einerseits muss den Lernenden genügend Input dargeboten werden, um Verstehensprozesse ermöglichen zu können, was etwa in intensiver Auseinandersetzung mit Lesetexten geschehen kann. Andererseits soll neben dem kommunikativen Sprechen auch das diskursive Sprechen in den Unterricht miteinbezogen bzw. geübt werden. Auch diese Auseinandersetzung muss anhand von Input und Texten geschehen, um wiederum die gewünschten Prozesse anzuregen (ebd.).

Inhaltsorientierung

Es kann angenommen werden, dass Tertiärsprachenlernende aufgrund bereits vorhandenen Vorwissens über die zu erlernende Sprache, eine ähnliche Sprache oder Sprachlernprozesse im Allgemeinen schneller komplexe Sachverhalte und Strukturen verstehen. Hinzu kommt, dass sich diese Lernenden auch hinsichtlich ihres Alters von Lernenden einer ersten Fremdsprache unterscheiden. Auf diesen Umstand muss im Sinne des Prinzips der Inhaltsorientierung reagiert und die Lerninhalte angepasst werden. Es soll sich also neben den sprachlichen Fähigkeiten vor allem an Interesse, Alter und Lebenswelt der Lernenden sowie der Lernsituation an sich orientiert werden. Eine solche Anpassung der Lerninhalte regt eigenständiges und selbstentdeckendes Lernen an und kann sich motivationssteigernd auswirken (Neuner et al. 2009, S. 43).

Textorientierung

Aus den Überlegungen der beiden vorangegangenen Prinzipien lässt sich schließlich die Bedeutung der Textorientierung ableiten. Während Medien als Fenster in die neue Sprache und fremde Welt in jedem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen, muss für die Tertiärsprachendidaktik eine eigene Textdidaktik entwickelt werden, die wiederum vielfältige

Zielsetzungen enthalten kann. So können Lese- und Hörtext, Bilder und Videos zur Erarbeitung von Sprachsystemen, globalen Lesestrategien und selektiven Lesestrategien eingesetzt werden (Neuner et al. 2009, 43f).

Ökonomisierung des Lernprozesses

Oft liegen knappe zeitliche Ressourcen in der Natur des Tertiärsprachenunterrichts, da dieser im schulischen Bereich zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt als Unterricht in der ersten Fremdsprache, während oft ein ähnliches Zielniveau angestrebt wird (Neuner et al. 2009, S. 44). Im Kontext der Hochschul- oder Erwachsenenbildung ist ebenfalls mit engen Zeitplänen zu rechnen. Aufgabe der Tertiärsprachendidaktik ist somit das Entwickeln effizienter und effektiver Lehr- und Lernverfahren, um auf diesen Umstand zu reagieren.

Neben der Anpassung von Lerninhalten mit Blick auf die vorherrschende Sprachkonstellation und die Vorerfahrungen der Lernenden (Welche Bereiche sind ähnlich und können daher relativ ressourcenschonend erarbeitet werden?), soll auch Zeit in die Entwicklung effizienter Lernverfahren investiert werden. Dazu zählen „das bewusste Besprechen und Erproben von neuen Lerntechniken und -strategien“ sowie „die Anleitung zur selbstständigen Arbeit mit Hilfsmitteln“ (Neuner et al. 2009, S. 44). Zusammenfassend könnte man die genannten Punkte als Aktivierung der Lernenden und ihrer Sprachlernfähigkeiten bezeichnen.

2.6.3. Spezialfall Deutsch nach Englisch

Bevor im nachfolgenden Unterkapitel ein Blick auf die praktischen Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten der tertiärsprachendidaktischen Prinzipien im Unterricht geworfen werden soll, muss zunächst der für die vorliegende Arbeit relevante Spezialbereich der Tertiärsprachendidaktik *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE) definiert werden.

Es handelt sich um einen „Teilbereich der Tertiärsprachenlinguistik, der sich mit dem Erlernen der Fremdsprache Deutsch nach dem vorherigen Erlernen der Fremdsprache Englisch und den dadurch bedingten Einflüssen auf den Deutscherwerb befasst“ (Bartelheimer 2019, S. 417). Wird Deutsch als Fremdsprache erlernt, so geschieht dies in der Regel als weitere Fremdsprache der Lernenden und selten als erste. Da Englisch heutzutage durch den Status einer Lingua

Franca in den allermeisten Fällen als erste oder sehr frühe Fremdsprache erlernt wird, ergibt sich die beschriebene sprachliche und zeitliche Kombination DaFnE.

Aufgrund der nahen sprachlichen Verwandtschaft der beiden Sprachen und der zusätzlichen kulturellen und geografischen Nähe ergeben sich viele positive Inferenz-, Interferenz- und Transferphänomene (ebd.). Daraus ergeben sich wiederum Besonderheiten, die für die Didaktik eines solchen DaFnE-Unterrichts relevant sind.

Zum einen kann in Anlehnung an das Prinzip der Inhaltsorientierung eine veränderte Progression beobachtet werden (Neuner et al. 2009, S. 45). So können etwa grammatische Strukturen aufgrund von Gemeinsamkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen vorgezogen werden, welche den Lernenden unter anderen Umständen erst viel später präsentiert werden würden. Gleichsam verändert sich die Progression der Wortschatzarbeit, da das Potenzial des gemeinsamen und überschneidenden Lexikons ausgenutzt werden kann. Im Bereich der Themenwahl können komplexere und zugleich interessantere Inhalte bereits im Anfangsunterricht bearbeitet werden. Abschließend spielt die Textarbeit aufgrund von erleichterter Interkomprehension eine wichtige Rolle und fungiert als Grundlage für weitere Verstehensprozesse (Neuner et al. 2009, 45f).

Neben einer Veränderung der Unterrichtsprogression kann auch eine Veränderung der Profilbildung bei der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten beobachtet werden (Neuner et al. 2009, S. 46). Verstehensprozesse rücken klar in den Mittelpunkt und bilden die Basis für den weiteren Sprachlernprozess.

2.6.4. Zur Umsetzung tertiärsprachendidaktischer Prinzipien im DaFnE-Unterricht

Im Folgenden sollen nun die beschriebenen didaktischen Prinzipien hinsichtlich ihrer Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten bei der Vermittlung und Erarbeitung der Unterrichtsbereiche Wortschatzarbeit, Textarbeit, Grammatikarbeit, Ausspracheschulung und Rechtschreibung sowie Lernstrategien diskutiert werden. Diese Bereiche stehen im Fokus, weil sie Inhalt der beobachteten Unterrichtssequenzen an der NKUST sind. Die Überlegungen sollen sich auf die konkrete Sprachkonstellation Deutsch nach Englisch beziehen und, wo relevant,

auch Überlegungen zur besonderen Kombination dieser Sprachen mit der Erstsprache Chinesisch mitbedenken.

Aus diesen Ausführungen sollen erwartbare Phänomene abgeleitet werden, die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung im DaF-Unterricht an der taiwanischen Hochschule NKUST beobachtet werden können. Diese Überlegungen bilden wiederum die Grundlage für den der Datenerhebung zugrundeliegenden Beobachtungsbogen, welcher im Methodenkapitel präsentiert und erläutert werden soll.

2.6.4.1 Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit spielt eine wichtige Rolle im tertiärsprachlichen Deutschunterricht, da sie einerseits „der Entfaltung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit [...] in der Zielsprache“ dient und „ein grundlegendes Element der Begegnung mit der Welt der Zielsprache Deutsch“ darstellt (Neuner et al. 2009, S. 48). Die Auswahl, welcher Wortschatz besonders relevant ist und zu welcher Zeit mit den Lernenden erarbeitet werden soll, kann im Fremdsprachenunterricht vorrangig anhand der Faktoren Frequenz, Reichweite und Brauchbarkeit getroffen werden (Neuner et al. 2009, S. 53). Reichweite meint hier unter anderem die definitorische Kraft eines Wortes für andere, die extensive Kraft eines Wortes hinsichtlich der Anzahl möglicher Bedeutungsdefinitionen und die kombinatorische Kraft, sprich das Vorkommen eines Wortes in Komposita und Wortableitungen (ebd.).

Für den Spezialfall eines DaFnE-Unterrichts muss zusätzlich der Aspekt der Verstehbarkeit mitbedacht werden. Dieser birgt bei Beachtung große Lernerleichterungen und motiviert die Lernenden besonders im Anfangsunterricht. Für die erleichterte Verstehbarkeit deutscher Wörter mithilfe des bereits vorhandenen englischen Vokabulars ist vorrangig die enge systematische Verwandtschaft der beiden Sprachen verantwortlich. Es lassen sich rund 600 Wörter zum gemeinsamen Wortschatz zuordnen, die nur minimale Unterschiede in Aussprache oder Schreibweise aufweisen (Neuner et al. 2009, S. 55). Teile davon müssen zu den sogenannten falschen Kognaten gezählt werden, die laut Chen jedoch weniger als drei Prozent dieser Begriffspaare ausmachen und deshalb sehr wohl eher zu positivem als zu negativem Transfer führen (Chen 2015, S. 379).

Weiterer Grund für die erleichterte Verstehbarkeit sind häufig vorkommende Internationalismen. Sie bezeichnen oft Begriffe im Bereich der Alltagsthemen und sind deshalb neben ihrer

einfachen Lernbarkeit auch wichtig für die Kommunikation in frühen Lernstadien und erste Lernerfolge. Meist handelt es sich um Wörter lateinisch-griechischen Ursprungs, die in vielen, aber vor allem indoeuropäischen, Sprachen vorkommen (Neuner et al. 2009, S. 55). Da das Chinesische nicht zu dieser Sprachfamilie zählt, enthält es deutlich weniger Internationalismen und Lernende müssen auf ihre Sprachkenntnisse aus der ersten Fremdsprache Englisch zurückgreifen.

Auch angloamerikanische Lehnwörter, die innerhalb der letzten 60 Jahre starken Einzug ins Deutsche genommen haben, erleichtern den Verstehensprozess. Besonders Begriffe aus den Bereichen Informationstechnologie, Technik, Pop- und Jugendkultur, Sport und Mode stehen unter starker Beeinflussung der englischen Sprache. Teilweise werden Lehnwörter, hauptsächlich Verben, auch dem deutschen Grammatiksystem angepasst, was mit Lernenden bewusst betrachtet und besprochen werden sollte (Neuner et al. 2009, S. 56).

2.6.4.2 Textarbeit

Die Textarbeit schließt didaktisch an die Wortschatzarbeit an und kann als eine Erweiterung dieser betrachtet werden. Es steht ebenfalls die Verstehensorientierung im Vordergrund, während sich weitere Ziele der Textarbeit im Tertiärsprachenunterricht aus den Prinzipien der kognitiven Orientierung und der Inhaltsorientierung ableiten (Neuner et al. 2009, S. 94).

Im Kontext eines DaF/E-Unterrichts können einige Besonderheiten der Textarbeit im Vergleich zu Unterricht in einer ersten Fremdsprache beobachtet werden. Vorrangig ändert sich die Auswahl der Lesetexte und die Lehr- und Lernprogression. Zum einen spielen dabei das Alter der Lernenden, altersspezifische Interessen und vorhandenes Weltwissen eine bedeutende Rolle. Die Lernenden bringen ein großes Vorwissen mit, während die Sprachkonstellation, wie bereits beim Thema Wortschatzarbeit erwähnt, großes Verstehenspotenzial birgt. Aufgrund dessen kann und soll bei der Auswahl der Texte auf die spezifischen Anforderungen der Lernenden eingegangen werden. Weiters verfügen die Lernenden bereits über Erfahrung mit dem Erschließen fremdsprachlicher Texte. Auch dieser Aspekt erleichtert die Erarbeitung anspruchsvoller Texte (Neuner et al. 2009, S. 95).

Neuner et al. identifizieren die „Aktivierung von vorhandenem Sprachwissen“ und die anschließende „Entfaltung des Leseverstehens“ als wichtigste Ziele einer frühen L3-Textarbeit (Neuner et al. 2009, S. 101). Zur Arbeit in Richtung dieser Ziele eignen sich vor allem Texte, die

für die Lernenden auf der Ebene des Wortschatzes leicht verstehbar sind, weil sie viele Internationalismen, Anglizismen und Lehnwörter enthalten oder zu großen Teilen dem gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz angehören. Zusätzlich sollten die Texte auch thematisch an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen (ebd.).

Eine abschließende Besonderheit der Textarbeit im Tertiärsprachenunterricht besteht in der Reflexion der Lern- und Verstehensprozesse. Lesestrategien, welche bereits aus dem ersten Fremdsprachenunterricht bekannt sind, sollen weiter angeboten und geübt und zusätzlich bewusst gemacht werden. Das erwartete höhere kognitive Potenzial der Lernenden erlaubt wichtige Reflexionsphasen, die essentiell für einen bestmöglichen Lernertrag und den Ausbau der Lese- und Textkompetenz sind (Neuner et al. 2009, S. 98).

An diese Idee der Bewusstmachung von Leseverfahren und Lesestrategien knüpft das Konzept *EuroCom* an. Das ursprünglich von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann (1999) für die romanischen Sprachen konzipierte *EuroComRom*-Projekt wurde 2007 von Britta Hufeisen und Nicole Marx für die Anwendung innerhalb germanischer Sprachen (*EuroComGerm*) adaptiert (Łyp-Bielecka 2012, 139f). Mittlerweile existiert auch ein Konzept für die Interkomprehension slavischer Sprachen (*EuroComSlav*).

Es handelt sich um ein Konzept, das einen optimierten Prozess der Spracherschließung innerhalb von Lesetexten ermöglichen soll und richtet sich an Lernende mit germanischer Erstsprache, Zweit- oder Brückensprache (Łyp-Bielecka 2012, S. 140). Im Fall der chinesischesprachigen DaFnE-Lernenden trifft die Verbindung der Brückensprache Englisch mit der Zielsprache Deutsch zu. Durch die schrittweise rezeptive Annäherung an einen vermeintlich fremden und unverständlichen Text anhand einer systematischen Vorgehensweise sollen Interkomprehensionsprozesse ermöglicht bzw. erleichtert werden. Diese Vorgehensweise umfasst nach Hufeisen und Marx sieben Schritte, sogenannte Siebe. Jedes Sieb befähigt die Lesenden dazu, den metaphorischen grünen, jedoch von Laub bedeckten, Rasen besser zu erkennen und sich den Text so nach und nach verständlich zu machen (Hufeisen und Marx 2014, S. 7).

Das erste Sieb soll bekannten Wortschatz, Kognate, Internationalismen und Germanismen hervorheben und so bereits grundlegende Orientierung im Text ermöglichen. Das zweite Sieb befasst sich mit Lautentsprechungen zwischen den relevanten Sprachen, während das dritte die Bereiche Rechtschreibung und Aussprache fokussiert. Das vierte Sieb ermutigt die Lesenden, sich mit der Wortbildung der zu erschließenden Sprache auseinanderzusetzen.

Besonders Prä- und Suffixe können als wichtige Hinweise bei der Entschlüsselung dienen. Das fünfte Sieb fokussiert Funktionswörter wie Präpositionen, Konjunktionen und Hilfsverben. Das sechste Sieb befasst sich mit morphosyntaktischen Phänomenen wie Verbkonjugation, Komparation, Pluralbildung und Artikelverwendung. Das siebte Sieb lenkt die Aufmerksamkeit der Lesenden schließlich von der Wort- auf die Satzebene und sucht nach syntaktischen Mustern und Hilfestellungen zur Texterschließung. Was auch nach der Bearbeitung mit dem letzten Sieb nicht erschlossen werden konnte, kann womöglich durch cleveres kontextbezogenes Raten oder einen abschließenden Griff zum Wörterbuch verstanden werden (Hufeisen und Marx 2014, S. 11–18).

Da die Anwendung der Strategie zunächst komplex und zeitintensiv wirken kann, empfiehlt sich die regelmäßige Arbeit mit dieser, um „ein[en] gewisse[n] Automatismus [zu] entwickeln“ (Łyp-Bielecka 2012, S. 140). Das Konzept kann auch als Anhaltspunkt für Lehrende dienen, sich die Verfahrensabläufe und Verstehenshilfen bewusst zu machen, bevor der Zugang für die Lernenden didaktisch heruntergebrochen und komprimiert oder in Übungen verpackt wird.

Konkrete Praxisvorschläge für die Textarbeit mit chinesischesprachigen DaF/E-Lernenden liefert Manfred Sablotny. Übergeordnetes Ziel sei dabei wiederum das Aktivieren von sprachlichem Vorwissen und das Stärken eines Bewusstseins der Lernenden für den bereits bekannten Wortschatz (Sablotny 2018, S. 172). Sablotny empfiehlt bei der Arbeit mit synthetischen Texten eine gewisse Übungsabfolge, um die Lernenden möglichst systematisch an den Text heranzuführen. Je nach Lernerfahrung, Gruppenzusammensetzung und sprachlichem Niveau muss die Abfolge angepasst werden, könnte aber grob die folgenden Schritte umfassen (Sablotny 2018, S. 169):

1. „Text hören und still mitlesen
2. Text still lesen und dabei aus dem Englischen bekannte Wörter markieren
3. Text erneut lesen und weitere erschließbare Teile markieren
4. Fünf bis sieben Fragen zum Text beantworten [...]
5. Austausch zwischen einzelnen Lernenden bzw. Kleingruppen
6. Besprechung im Plenum“

Die Fragen zum Text beziehen sich sowohl auf Global- als auch Detailverstehen und müssen besonders im Anfängerunterricht weder auf Deutsch gestellt noch beantwortet werden, hier soll das Nutzen der L2 und L1 gleichermaßen erlaubt sein. Um die Thematik des Textes

vertiefend zu bearbeiten, bieten sich laut Sablotny auch weiterführende Fragen zum Austausch in der Gruppe an. Diese können schließlich Allgemeines zum Thema oder persönliche Fragen umfassen (Sablotny 2018, 168f). Es scheint wichtig anzumerken, dass solch ein Übungsablauf viel eigenständiges Arbeiten der Lernenden erfordert und wohl einige Male geübt werden muss, bevor sich ein optimaler Lernertrag abzeichnet.

Bei der Arbeit mit authentischen Texten sind neben inhaltlich-orientierten Fragen auch solche zu Aspekten der Grammatik, Phonologie oder Kategorisierung von Wortschatz möglich, zum Beispiel: Wie viele Verben sind im Text? Welche Verben und Nomen beziehen sich auf das Thema xy? Wo steht das Verb im Vergleich zum Englischen/Chinesischen? Welcher Wortart gehört das Wort xy an? (Sablotny 2018, 173f). Auch die Arbeit mit Paralleltexten bietet sich an, etwa mit der Textsorte Kochrezept. Solche Texte eignen sich zur Wortschatzerarbeitung während zugleich syntaktische Strukturen kontrastiv untersucht werden können (Sablotny 2018, S. 178).

2.6.4.3 Grammatikarbeit

Für die Grammatikarbeit im DaF/E-Unterricht ist wie auch in anderen Bereichen das Betrachten und Nutzen von Gemeinsamkeiten zentral. Aufgrund der nahen Verwandtschaft der Sprachen Deutsch und Englisch ergeben sich einige wichtige Ähnlichkeiten im grammatischen System, die zur Lernerleichterung herangezogen werden können. Beide Sprachen enthalten ein Artikelsystem, was besonders für Lernende mit Erstsprache ohne Artikel relevant ist (Neuner et al. 2009, S. 68). Im konkreten Fall können chinesischsprachige Lernende also bereits auf Vorwissen aus dem englischen Fremdsprachenunterricht zurückgreifen und wissen, wann und warum Artikel in welcher Form gebraucht werden. Zwar unterscheidet das Deutsche zusätzlich zwischen neutralem, maskulinem und femininem Genus, die Funktion und Gebrauchsweise bestimmter und unbestimmter Artikel sind jedoch ident zum Englischen und kann besonders im Anfängerunterricht den Zugang zu einem noch unbekanntem sprachlichen System erleichtern.

Auch die Verbsysteme ähneln sich stark. Sowohl Englisch als auch Deutsch unterscheiden zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben und haben zudem drei Stammformen (ebd.). Das Chinesische konjugiert nicht und kennt keine Stammformen (siehe Kapitel 2.5), weshalb hier ebenfalls eher der Einbezug von Wissen aus dem vorhergegangenen

Fremdsprachenunterricht anstelle der Erstsprache zu erleichterten Verstehens- und Lernprozessen führen kann.

Auch allgemeines sprachsystematisches Wissen zu Wort- und Verbarten ist bei DaFnE-Lernenden bereits vorhanden. So kennen diese etwa die englischen Modalverben und können sich unter den deutschen Äquivalenten schnell etwas vorstellen. Wie bei allen zuvor genannten Beispielen gilt auch hier, dass der Effekt, besonders wenn sich das sprachliche System der Erstsprache stark unterscheidet, positiv ausfällt (Neuner et al. 2009, S. 68). Auch das chinesische Verbsystem kennt Modalverben, weshalb Lernende an dieser Stelle auch auf sprachliche Vergleiche mit der Erstsprache zurückgreifen könnten (siehe ebenfalls Kapitel 2.5).

Neuner et al. finden den bewussten Einbezug der Erstsprache durchaus sinnvoll, plädieren jedoch für ein wohl überlegtes Abwägen. Lernende mit nicht indoeuropäischer Erstsprache können nämlich „aus dem Englischen viel mehr Unterstützung für das Verstehen deutscher grammatischer Phänomene gewinnen“ (Neuner et al. 2009, S. 70) als beim Vergleich mit der Erstsprache.

Aus Perspektive der Lehrenden soll möglichst keine Angst vor Interferenz und Übergeneralisierung bestehen. Im Gegensatz dazu sollen relevante Fälle im Sinne der Tertiärsprachendidaktik bewusst thematisiert und besprochen werden. Neuner et al. stellen fest, dass es auf jeden Fall sinnvoller ist „[d]ie Ähnlichkeiten zwischen zwei Fremdsprachen aufzuzeigen und anschließend die Unterschiede hervorzuheben [...], als die vorhandenen Kenntnisse der ersten Fremdsprache gar nicht einzubeziehen“ (Neuner et al. 2009, S. 70).

Zusammenfassend beruht die Grammatikarbeit im DaFnE-Unterricht vor allem auf den Prinzipien des kognitiven Lehren und Lernens, der Verstehensorientierung und der Text- und Inhaltsorientierung (Neuner et al. 2009, S. 72). Auch die Ökonomisierung spielt wie in allen anderen Bereichen eine wichtige Rolle, da stets zeitsparend und möglichst effektiv gearbeitet werden soll. Neben der starken Verwandtschaft der Sprachen Deutsch und Englisch und dem bereits vorhandenen Grundverständnis der Lernenden für Grammatiklernen, kann auch „das Erproben und Üben von Lernstrategien, die zur selbstständigen Arbeit anleiten“ (Neuner et al. 2009, S. 79), zur Ökonomisierung der Lernprozesse beitragen.

Beispiel für einen selbstständigen induktiven Zugang zu neuem grammatischen Lernstoff ist das sogenannte SOS-Prinzip, wobei das Akronym für Sammeln, Ordnen und Systematisieren steht. Die Vorgehensweise sieht zunächst eine Konfrontation der Lernenden mit der neuen

Struktur vor, was etwa durch einen synthetischen Input-Text geschehen kann. Nun sammeln und markieren die Lernenden das relevante Phänomen, Ordnen die Ausbeute in Tabellen oder anderen Clustern und formulieren abschließend eine Regel und systematisieren so ihre gewonnenen Erkenntnisse (Neuner et al. 2009, S. 79). Zusätzlich bietet sich die Verschränkung mit einem Sprachvergleich an, wobei je nach Situation zwei oder mehr Sprachen miteinbezogen werden können.

2.6.4.4 Ausspracheschulung & Rechtschreibung

Im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Bereichen wirkt sich das potentiell höhere Alter der L3-Lernenden beim Erlernen der deutschen Aussprache weniger positiv aus. Die Sprachlernforschung geht von einer sensiblen Phase zwischen 6 und 12 Jahren aus, während der der Ausspracheerwerb optimale Bedingungen erfährt. Umso später der Erwerb begonnen wird, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit nahezu erstsprachliche Kompetenz zu erlangen (Grotjahn 2016, S. 251). Vor dem sechsten Lebensjahr spricht man von frühem Zweitspracherwerb, welcher dem erstsprachlichen Erwerb mehr ähnelt als dem fremdsprachlichen (Grimm und Schulz 2016, S. 29). Während ältere Lernende also beim Erwerb neuen Wortschatzes und grammatischer Strukturen oder dem Erschließen eines Textes klare kognitive Vorteile haben, stellt die Schulung korrekter Aussprache oft ein Hindernis dar.

Die orthografische Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen kann gepaart mit den großen phonetischen Unterschieden leicht zu Interferenzen führen (Neuner et al. 2009, S. 86). Dieser Umstand mag auf Lehrende abschreckend wirken, kann allerdings durch Bewusstmachung von Mustern durchaus Lernerleichterungen bewirken. Neuner et al. empfehlen einerseits die Lernenden dazu anzuregen, sich zunächst weniger mit dem Schriftbild als mit dem tatsächlich Gehörten zu beschäftigen, um sie für die neue Sprachmelodie, Wortakzent und noch unbekannte Laute zu sensibilisieren (ebd.). Ebenso sollen nach dem SOS-Prinzip in Verbindung mit vergleichender Sprachbetrachtung möglichst viele Regularitäten gesammelt und besprochen werden. Aus der Gegenüberstellung der Phoneme und Grapheme können schließlich selbst Regeln für die deutsche Schreibweise und Aussprache abgeleitet werden (Neuner et al. 2009, S. 87).

Im konkreten Fall chinesischesprachiger DaF/E-Lernender lassen sich aus den Lernvorerfahrungen der ersten Fremdsprache trotz der angesprochenen Interferenzgefahr wertvolle

Hilfestellungen im Lernprozess ableiten. Einerseits sind die englischen Phoneme bereits bekannt, womit beim DaF/E-Erwerb nur noch wenige neue gelernt werden müssen, da die beiden Phonemsysteme stark überlappen. Besonders die Phoneme /r/ und /l/ stellen für chinesischsprachige Lernende oft eine große Herausforderung dar. Die Phoneme existieren im chinesischen Sprachsystem zwar, werden aber zum Teil anders realisiert als im Deutschen (siehe Kapitel 2.5). Auch Konsonantencluster sind den Lernenden aus dem englischen Fremdsprachenunterricht bereits bekannt und können nun leichter erarbeitet werden (Neuner et al. 2009, S. 87).

Auch Hirschfeld identifiziert viele Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen, die sich aus der Perspektive chinesischsprachiger Lernender positiv auf den Ausspracheerwerb auswirken können. Vor allem im suprasegmentalen Bereich, also vor der Zergliederung einer Aussage, bestehen fast ausschließlich Überschneidungen in den Sprachsystemen. So sind das Deutsche und Englische im Gegensatz zum Chinesischen „keine Tonsprachen [...], sie verwenden ähnliche Melodieverläufe in der Äußerung, beide verfügen über ein System morphembasierter und dennoch komplexer Wortakzentregeln [und] in beiden Sprachen gibt es einen akzentzählenden Rhythmus (Hirschfeld 2011, S. 211). Im segmentalen sind drei sich stark unterscheidende Systeme anzutreffen, da sich die Phonem-Graphem-Beziehungen im Englischen und Deutschen nicht decken und viele Unterschiede im Vokalismus beobachtet werden können (Hirschfeld 2011, S. 212). Für die tertiärsprachendidaktische Praxis schließt Hirschfeld daraus, dass sich aus dem direkten Einbezug des Englischen und der Verdeutlichung der Unterschiede (vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten) durchaus positive Auswirkungen auf den deutschen Ausspracheerwerb erzielen lassen (Hirschfeld 2011, S. 218). Gleichsam wäre allerdings von Vorteil auch die Erstsprache Chinesisch in den Erarbeitungs- und Vergleichsprozess miteinzubeziehen.

Zusammenfassend steht somit das Prinzip der Ökonomisierung des Lernprozesses im Vordergrund. Besonders für die Sprachkonstellation Chinesisch-Englisch-Deutsch können die Vorerfahrungen der Lernenden als große Hilfestellungen dienen und sollten durch aktive Bewusstmachung und Vergleiche hinsichtlich ihres Potenzials vollends ausgeschöpft werden.

2.6.4.5 Lernstrategien

Als übergeordnete Aspekte der Tertiärsprachendidaktik und zugleich wichtigen Teilkompetenzen von L3-Lernenden können Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit identifiziert werden, während diese Kompetenzen wiederum auf der Erarbeitung und Anwendung von Lernstrategien basieren (Petravić und Horvatić Čajko 2014, S. 107). Neuner et al. verstehen das Anleiten der Lernenden zu selbstständigem Arbeiten als zentrales Ziel der L3-Didaktik und Verweisen ebenfalls auf die Notwendigkeit der Ausbildung von Lernstrategien zur Erreichung eben dieses Zieles (Neuner et al. 2009, S. 56). Auch in Hufeisens Faktorenmodell (2000) spielen Lernstrategien eine bedeutende Rolle für den L3-Erwerb und werden unter den kognitiven Faktoren verortet.

Mit Blick auf tertiärsprachendidaktische Praxis sei anzumerken, dass L3-Lernende sich zwar durch den vorangegangenen Fremdsprachenunterricht bereits Lernstrategien angeeignet haben, diese aber stets erweitert, ausgebaut und geübt werden müssen. Zudem wies „Marx (2005) [...] empirisch nach, dass Sprachenlernbewusstsein und das Anwenden spezifischer Lernstrategien zur Bewältigung des Mehrsprachenlernens keineswegs automatisch zur Anwendung kommen, sondern genauso gelehrt, gelernt und geübt werden müssen wie das Sprachenlernen an sich auch“ (Hufeisen 2020, S. 79).

Hinsichtlich der Lehr- und Lernsituation In Taiwan merkt Sablotny an, dass die starke Prüfungsorientiertheit und die begrenzte Unterrichtszeit im L1- und L2- Unterricht das Einüben und Vermitteln „angemessener Arbeitstechniken und Lernstrategien“ verhindert (Sablotny 2018, S. 160). Diese Kompetenzen fehlen beim späteren L3-Lernen, weshalb der DaFnE-Hochschulunterricht in Taiwan daher neben sprachlichem Wissen auch die Auseinandersetzung „mit dem Potential bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten“ zum Inhalt haben und die Lernenden „zur Reflexion über das Lernen im Allgemeinen und das Lernen von Fremdsprachen im Besonderen“ anregen muss (Sablotny 2018, S. 161).

Abschließend lassen die Forschungsergebnisse von Petravić und Horvatić Čajko die Annahme zu, „dass Lernende, die an einem sprachenübergreifenden und sprachreflexiven L3-Unterricht Deutsch nach Englisch teilnehmen, ihre lernstrategische Kompetenz erweitern und gezielt einsetzen sowie größere Lernautonomie und Flexibilität im Umgang mit ihren gesamten Sprachkenntnissen entwickeln können“ (Petravić und Horvatić Čajko 2014, S. 125). Daraus ergibt sich

die Notwendigkeit eines Fokus auf die Bewusstmachung von Lernstrategien für einen möglichst ertragreichen L3-Unterricht.

3 Methodik

Nachdem die Thematik der vorliegenden Arbeit eine ausführliche theoretische Rahmung erfahren hat, soll nun der methodische Zugang hinsichtlich des empirischen Teils des Forschungsprojektes im Fokus stehen. Um einen Überblick über das Vorhaben zu gewährleisten, wird zunächst das Forschungsdesign grob skizziert. Anschließend wird der Erhebungskontext im Detail dargestellt und es werden die relevanten Gütekriterien diskutiert. Schließlich wird die Erhebungsmethode präsentiert und die weiteren Schritte der Datenaufbereitung und -analyse beschrieben.

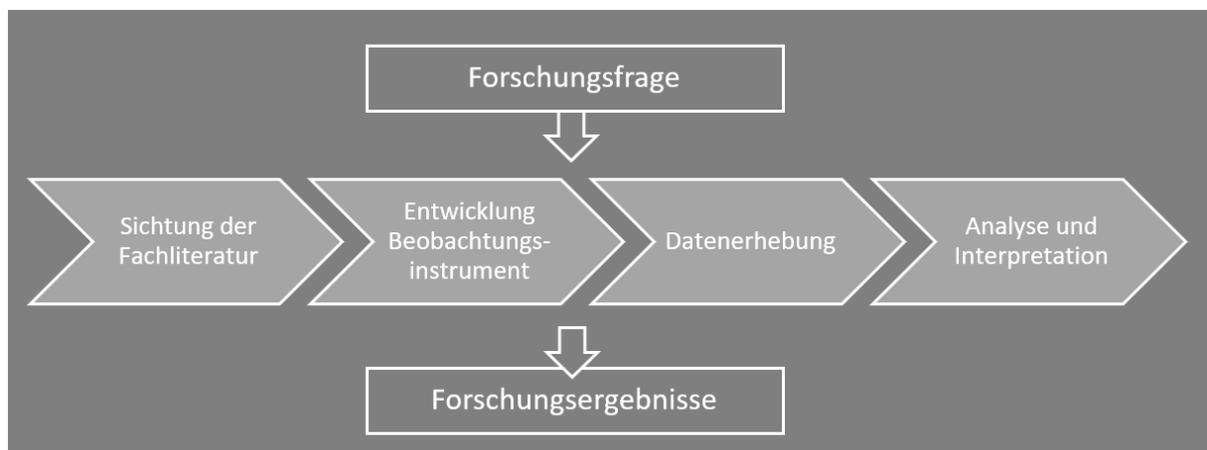


Abb. 2: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

Von der Forschungsfrage und dem Zweck der vorliegenden Arbeit ausgehend, wurde das Forschungsdesign entwickelt. Eine erste Sichtung der Fachliteratur und die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Thematik liegt allen weiteren Schritten zugrunde. Zentralen Bestandteil der Forschung und der methodischen Vorgehensweise bildet das Erhebungsinstrument in Form eines Beobachtungsbogens. Dieser wurde anhand der zuvor gesichteten Literatur entwickelt, im Feld pilotiert und evaluiert. Das daraus resultierende Instrument ermöglicht wiederum die Datenerhebung. Abschließend liefern Aufbereitung, Analyse und Interpretation der Daten schließlich Forschungsergebnisse. Die Methode der Unterrichtsbeobachtung wurde in diesem Kontext gewählt, um einen möglichst tiefen Einblick in ein authentisches Forschungsfeld zu ermöglichen.

3.1 Erhebungskontext und Rahmenbedingungen

Als Erhebungskontext der Daten wurde der Deutschunterricht an der *National Kaohsiung University of Science and Technology* (NKUST) in Taiwan ausgewählt. Dieser Kontext eignet sich aufgrund der vorherrschenden Sprachkonstellation der Lernenden für das Forschungsvorhaben, da alle Studierenden Mandarin-Chinesisch als Erstsprache sprechen, Englisch als erste Fremdsprache im Rahmen ihres Pflichtschulbesuchs gelernt haben und jetzt Deutsch als zweite bzw. weitere Fremdsprache studieren. Die Studierenden sprechen zusätzlich Taiwanisch und zum Teil Hakka-Chinesisch, was allerdings für den Kontext der Untersuchung nicht relevant ist, da diese Sprachen wie das Chinesische keine Verwandtschaftsbeziehung mit Deutsch oder Englisch aufweisen. Auf die sprachliche Situation in Taiwan und im taiwanischen Bildungssystem soll an späterer Stelle in diesem Kapitel noch genauer eingegangen werden.

Der Zugang zum Feld ergibt sich durch ein Unterrichts- und Hospitationspraktikum am Institut für Angewandtes Deutsch der NKUST. Durch diesen Kontakt mit den Lehrenden und Lernenden konnte die Unterrichtsbeobachtung, wie sie im weiteren Verlauf dieses Kapitels beschrieben wird, durchgeführt werden.

Die Lernenden studieren an der NKUST Deutsch als Fremdsprache in einem vierjährigen Bachelorsystem, das sich in vier Jahrgänge teilt und neben anwendungsorientierten Sprachfächern auch die Belegung einiger weniger wirtschaftlicher Kurse vorsieht. Das Institut wurde 1997 gegründet und ist bis heute das einzige Institut für angewandtes Deutsch in Taiwan (Institut für angewandtes Deutsch der NKUST 2018). Anschließend an das Bachelorstudium können Studierende einen zweijährigen Masterkurs mit den Schwerpunkten ‚Übersetzungswissenschaft‘ oder ‚Deutsch als Fremdsprache‘ absolvieren. Da dieser Studiengang allerdings für die Datenerhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht relevant ist, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Pro Jahrgang variiert die Anzahl der Studierenden im Bachelorprogramm zwischen 50 und 59 Personen. Einige Fächer werden für den gesamten Jahrgang angeboten, während die meisten eher als seminar- oder übungsähnliches Format mit jeweils einer Gruppenhälfte abgehalten werden. So entstehen jeweils eine A- und eine B-Gruppe, die in Verbindung mit der Jahrgangsbezeichnung schließlich mit 1A, 1B, 2A, 2B, usw. bezeichnet werden.

Die Datenerhebung fokussiert den Unterricht des zweiten Jahrgangs, weshalb dessen Curriculum nun näher beschrieben wird. Da das Studium an der NKUST ausschließlich im Wintersemester begonnen werden kann, befinden sich alle Studierenden des zweiten Jahrgangs im vierten Semester. Es ist möglich Kurse vorzuziehen oder nachzuholen bzw. zu wiederholen, normalerweise belegen aber alle Studierenden einer Semestergruppe die im Curriculum vorgesehenen Kurse. Die Studierenden des vierten Semesters besuchen zum Zeitpunkt der Datenerhebung die folgenden Kurse in der jeweiligen Anzahl an Wochenstunden:

Chinesische Kursbezeichnung	Deutsche Kursbezeichnung	Wochenstunden	Lehrperson	
			Gruppe 2A	Gruppe 2B
中級德語文法II	Grammatik Mittelstufe II	3	X	Y
中級德語讀本 II	Lesen Mittelstufe II	3	X	Y
中級德語聽力 II	Hörverstehen Mittelstufe II	1	X	Y
中級德語會話 II	Fortgeschrittene Konversation II	3	Z	Z
德文作文 II	Aufsatzschreiben II	2	T	W
德文翻譯入門	Übersetzen für Anfänger	2	U	
德國社會專題	Themen der Deutschen Gesellschaft	2	V	

Tab. 2: Curriculum 2. Jahrgang Sommersemester 2023

Aus der Tabelle soll außerdem hervorgehen, welche Kurse von denselben Lehrpersonen unterrichtet werden bzw. von wie vielen unterschiedlichen Lehrpersonen die Gruppen betreut werden, ohne Auskunft über die Identität dieser Lehrpersonen zu geben. Für die Unterrichtsbeobachtung sind die Kurse „Grammatik Mittelstufe II“, „Lesen Mittelstufe II“ und „Hörverstehen Mittelstufe II“ bei den Lehrpersonen X und Y relevant. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass diese Kurse nicht stark voneinander abzugrenzen sind, sondern wie ein zusammenhängender fortlaufender Kurs zu insgesamt sieben Wochenstunden angesehen werden kann.

Um den Erhebungskontext näher einzugrenzen und nachvollziehbar zu machen, wird nun die sprachliche Situation Taiwans beschrieben. Aufgrund historischer Begebenheiten und verschiedener Einwanderungswellen vom chinesischen Festland sowie kolonialer Besetzung der Insel durch europäische und später japanische Mächte ergibt sich die heutige multilinguale Gesellschaft Taiwans. Neben den Sprachen der indigenen Bevölkerung wird Mandarin-Chinesisch, Taiwanisch und Hakka gesprochen, wobei an dieser Stelle angemerkt werden soll, dass diese „Sprachen und Sprachvarietäten [...] nominell gleichberechtigt nebeneinander“ existieren (Lay 2009, S. 24). Das Hochchinesische ist meist im öffentlichen Leben anzutreffen, während Taiwanisch eher im privaten Kreis in den Vordergrund tritt. Beide Sprachen sind Unterrichtssprache im Primar- und Sekundarschulbereich, während im universitären Bereich weitgehend auf Mandarin-Chinesisch unterrichtet wird (Merkelbach 2011, S. 129). Hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge kann in den meisten Fällen von einer „Form eines additiven Bilingualismus mit dem parallelen oder sukzessiven Erwerb des Sprachenpendants Taiwanisch (L1₁)/ Chinesisch (L1₂) bzw. Chinesisch (L1₁)/Taiwanisch (L1₂)“ gesprochen werden (Lay 2009, S. 25).

Durch die feste Verankerung im Schulsystem und die Stellung als globale Wirtschafts- und Handelssprache nimmt Englisch in jedem Fall die Rolle der ersten Fremdsprache ein. Die Lernenden kommen mit der Sprache spätestens ab der dritten Grundschulklasse in Kontakt, während viele private Bildungseinrichtungen Englischunterricht bereits im Kindergartenalter anbieten (Lay 2009, S. 25).

Wie auch Japanisch und Französisch kann Deutsch in Taiwan als typische Tertiärsprache angesehen werden. Die Sprache wird hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge stets nach Englisch und somit als zweite Fremdsprache erlernt und ist zusätzlich hauptsächlich im Hochschulkontext oder an außeruniversitären Einrichtungen der Erwachsenenbildung anzutreffen (Lay 2009, S. 29). Die beschriebene sprachliche Situation ergibt somit einen Kontext und eine vorherrschende Sprachkonstellation, der sich stark für die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit eignet.

3.2 Gütekriterien

Die vorliegende Arbeit ist klar im Bereich der qualitativen Forschung zu verorten, weshalb neben allgemeinen Überlegungen auch die Auseinandersetzung mit spezifischen Gütekriterien

von Bedeutung ist. Wichtigstes Kriterium sei stets die Transparenz, so Schmelter (2014, S. 35). Im Kontext eines qualitativen Forschungsansatzes muss bedacht werden, dass „Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv, sondern durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt wird“ (ebd.). Um diesem Umstand und der dadurch entstehenden Subjektivität gerecht zu werden bzw. entgegen zu wirken, muss der gesamte Forschungsprozess möglichst transparent offengelegt und reflektiert werden. Durch die genaue Beschreibung der Schritte im Entwicklungsprozess des Beobachtungsinstruments mitsamt den Überarbeitungsphasen und den Beobachtungen selbst, wird der Forschungsprozess nachvollziehbar gemacht. Ziel dieser Arbeit ist es demnach nicht nur Erkenntnisse zu generieren und diese schlussendlich zu präsentieren, sondern auch den Prozess ihres Entstehens darzustellen. Besonders auch, weil es sich im Vergleich zu quantitativen Ansätzen um sich stets verändernde und einzigartige Untersuchungskontexte handelt, ist eine Replikation von Ergebnissen nicht möglich, weshalb „die durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses von herausragender Bedeutung“ (Schmelter 2014, S. 42) ist.

Da die Rolle der Forschenden im gesamten Forschungsprozess als sehr einflussreich verstanden werden kann, muss auch dieser Aspekt möglichst transparent dargelegt werden. Besonders das Verhältnis der Forschenden „zu den untersuchten Personen bzw. zum untersuchten Feld gilt es offenzulegen und zu reflektieren“ (Schmelter 2014, S. 43). Im konkreten Fall entwickelte sich durchaus ein Naheverhältnis zu den Lehrpersonen des untersuchten Unterrichts in Form einer Kollegschaft, die allerdings als sehr professionell bezeichnet werden kann. Durch diese neutrale Haltung sollte ein möglichst natürliches und authentisches Verhalten der beobachteten Personen ermöglicht werden. Gleichzeitig wurde versucht, den beobachteten Unterricht durch meine Anwesenheit als Forschende so wenig wie möglich zu beeinflussen. Da sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden meine Gegenwart bereits gewöhnt waren, konnten Wechselwirkungen hier möglichst vermieden werden. An dieser Stelle sei anzumerken, dass der Untersuchung eine lange, aber wenig intensive Vorlaufzeit vorausging. Indem im Laufe von mehreren Wochen immer wieder Unterricht der relevanten Gruppen besucht wurde, konnte ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, welches zu möglichst authentischem Verhalten aller Teilnehmenden während der tatsächlichen Datenerhebung beitragen sollte. Genaueres zur Vorbereitung auf die Erhebung und zur Entwicklung des Erhebungsinstruments wird im Unterkapitel 3.3.2 dargelegt.

Weiters können neben der Transparenz als übergreifendes Gütekriterium die Aspekte Offenheit, Flexibilität, Reflexivität, Reichweite und Kommunikativität formuliert werden (Caspari 2022, S. 18; Schmelter 2014, S. 42). Im konkreten Fall sind besonders die Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld einerseits und gegenüber unerwarteten Ergebnissen andererseits von Bedeutung, was mit einer notwendigen Flexibilität einhergeht.

Abschließend müssen ethische Überlegungen hinsichtlich der Verantwortlichkeit der Forschenden reflektiert werden. Küster (2011, S. 139) unterscheidet zwischen der Verantwortung

- für sich selbst,
- für das Umfeld,
- gegenüber der *scientific community*,
- gegenüber den Beteiligten und
- gegenüber Institutionen.

Die Verantwortung für sich selbst und das Umfeld betrifft den gewissenhaften Umgang mit persönlichen und zeitlichen Ressourcen. Verantwortung gegenüber Institutionen und der Wissenschaftsgemeinde beziehen sich auf die

„Sorgfalt und Vertrauenswürdigkeit des Forschers/der Forscherin im Umgang mit anderen Forschungen und Quellen, [die] Ehrlichkeit im Umgang mit Positionen und Forschungsergebnissen, [die] Strenge der Arbeitsweisen und Darstellung sowie [die] Transparenz der Argumentationen, der Integrität und Lauterkeit des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses.“ (Le-gutke und Schramm 2022, S. 114)

Die Verantwortung gegenüber Beteiligten ist besonders hervorzuheben. Unter diesem Gesichtspunkt müssen etwa ethische Überlegungen zur Vertraulichkeit der erhobenen Daten und zur Anonymisierung der Teilnehmenden getroffen werden. Bei der Verschriftlichung der Ergebnisse wurden anonymisierte Kürzel verwendet, damit aus der Darstellung der Daten und Erkenntnisse nicht auf die Identität der beteiligten Personen geschlossen werden kann. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass auf der Homepage des Instituts für angewandtes Deutsch der NKUST Informationen zu allen Lehrenden zu finden sind. Es kann jedoch nicht darauf geschlossen werden, wer welchen Kurs oder Jahrgang unterrichtet, womit die Identität der Teilnehmenden geschützt ist.

Auch die Freiwilligkeit der Teilnehmenden an der Untersuchung muss gewährleistet sein, was mittels einer Unterschrift schriftlich festgehalten wurde. Die Studierenden wurden vor der ersten Unterrichtsbeobachtung von der Forschenden über den Zweck sowie den Ablauf der Beobachtung aufgeklärt und hatten die Möglichkeit Fragen auf Deutsch oder Chinesisch zu stellen. Die jeweils anwesende Lehrperson leistete Übersetzungsarbeit, falls notwendig.

Weiters wurden die Studierenden darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist und sie keinerlei negative Konsequenzen bei einer Nicht-Teilnahme befürchten müssen. Studierende, die sich gegen eine Teilnahme entscheiden, konnten während der Beobachtungsphase den jeweiligen Parallelkurs besuchen, um trotzdem keine Inhalte zu verpassen. Alle Lernenden des zweiten Jahrgangs stimmten einer Teilnahme an der Untersuchung zu. Das Formular zur Einverständniserklärung befindet sich im Anhang.

3.3 Datenerhebung

Als zentrale Methode zur Erhebung der Daten wurde die Unterrichtsbeobachtung gewählt. Beobachtungen richten den Blick auf äußerlich Wahrnehmbares und ermöglichen die Erforschung fremdsprachlichen Handelns. Innere Prozesse, Einstellungen und dem Handeln „zugrundeliegende Kognitionen und Emotionen sowie auch die fremdsprachliche Rezeption“ können hingegen nicht beobachtet werden (Schramm und Schwab 2022, S. 148). Im Folgenden soll zunächst die Art der Beobachtung, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt, sowie das Beobachtungsinstrument mitsamt dessen Entwicklungsprozess beschrieben werden. Abschließend soll der Ablauf der Beobachtung möglichst transparent und nachvollziehbar dargelegt werden.

3.3.1 Die Beobachtung als Forschungsmethode

Beobachtungssysteme lassen sich anhand einiger Parameter unterscheiden. Eine wichtige Unterscheidung kann etwa zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung getroffen werden. Diese Zugänge müssen jedoch als Enden eines Spektrums verstanden werden, da Beobachtungssysteme selten einer Seite zugeordnet werden können und es sich „vielmehr um eine graduelle Unterscheidung handelt“ (Schramm und Schwab 2022, S. 150). Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewählte Zugang kann eher auf der Seite der strukturierten Beobachtung verortet werden, da das Beobachtungsinstrument bereits ein Kategoriensystem und erwartbare beobachtbare Phänomene enthält. Gleichzeitig kann das bestehende System stets erweitert werden und so auf Unvorhersehbares reagieren.

Weiters kann nach der Rolle der forschenden Person im Forschungskontext zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung unterschieden werden. Nach Johnson und Christensen (2012, S. 209 zit. nach Schramm und Schwab 2022, S. 149) wird je nach Partizipationsgrad der Forschenden zwischen *complete participant*, *participant-as-observer*, *observer-as-participant* und *complete observer* unterschieden. In der vorliegenden Untersuchung wird die Rolle *observer-as-participant* eingenommen, da zwar als Außenstehende agiert und nicht selbst am Unterrichtsgeschehen teilgenommen wird, die Teilnehmenden aber wissen, dass sie beobachtet werden. Im Unterschied dazu verbringt eine forschende Person in der Rolle *participant-as-observer* längere Zeit mit und in der Gruppe bzw. wird Teil von ihr.

Beobachtungssysteme lassen sich auch anhand des Inferenzniveaus unterscheiden. Damit wird „das Ausmaß an Schlussfolgerungen (Inferenzen) [...], die erforderlich sind, um den zu kodierenden Ereignis- oder Verhaltensaspekt korrekt zu erfassen“ beschrieben (Pauli 2012, 48f). Im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit kann der Beobachtungszugang weder als hoch-inferent noch als niedrig-inferent bezeichnet werden, da manche der relevanten Unterrichtssituationen leicht zu identifizieren sind, während andere durchaus höhere Interpretations- und Abstraktionsleistungen erfordern. Inferenzniveaus können auch innerhalb eines Beobachtungssystems kombiniert werden, was jedoch die Komplexität erhöhen und somit in weiterer Folge die Anwendbarkeit des Systems erschweren kann (Ricart Brede 2014, S. 144).

Um möglichst genaue Beobachtungen zu ermöglichen, soll ein vorherrschender Online-Zugang mit einem Offline-Zugang kombiniert und ergänzt werden. Der größte Teil der Beobachtung wird somit „im Moment des Geschehens selbst erfolg[en]“ (Schramm und Schwab 2022, S. 150) und anhand des Beobachtungsbogens dokumentiert. Um besonders interessante Unterrichtsabschnitte detaillierter analysieren zu können, wird die Online-Beobachtung durch Audioaufnahmen ergänzt. Die so erhobenen Daten können auch dazu dienen schwer Verständliches oder besonders schnelles Unterrichtsgeschehen besser zu erfassen. Abschließend können die Audioaufnahmen auch zur Übersetzung chinesischesprachiger Passagen herangezogen und in die Beobachtung miteinbezogen werden.

3.3.2 Das Erhebungsinstrument

Beim Erhebungsinstrument handelt es sich um einen zweiteiligen Beobachtungsbogen mit Kategoriensystem und ausformulierten erwartbaren Phänomenen. Die Beschreibung der einzelnen Teile wird im Folgenden teilweise durch Bildmaterial des Beobachtungsbogens ergänzt, wobei das gesamte Erhebungsinstrument im Anhang einzusehen ist. Im oberen Teil des ersten Bogens können Informationen zu Datum, Uhrzeit, Gruppe, Gruppengröße, Fach und Unterrichtsthema vermerkt werden.

Beobachtungsbogen I			
Datum:	Fach:	Start der Aufnahme:	Thema:
Uhrzeit:	Gruppe:	Anzahl der TN:	

Abb. 3: Auszug aus dem Beobachtungsbogen 1

Der Hauptteil gliedert sich in die Bereiche Wortschatzarbeit, Textarbeit, Grammatikarbeit, Ausspracheschulung und Rechtschreibung und Lernstrategien. Jeder Bereich enthält beispielhafte Beschreibungen erwartbarer Phänomene und kann jederzeit um eine Zeile ergänzt werden, um das System zu erweitern und auf Unvorhersehbares reagieren zu können. Wird ein Phänomen beobachtet, wird der entsprechende Code vergeben und die Uhrzeit des Auftretens vermerkt.

Grammatikarbeit	Code	Zeit
a) Das Anpassen von (englischsprachigen) Lehnwörtern ans deutsche Grammatiksystem wird den Lernenden bewusst präsentiert.		
b) Ähnlichkeiten zwischen dem englischen und deutschen Grammatiksystem werden bewusst besprochen.		
c) Unterschiede zwischen dem englischen und deutschen Grammatiksystem werden bewusst besprochen.	#G07c	10:23
d) Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird ein Sprachvergleich herangezogen.		
e) Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird an das sprachliche Vorwissen der Lernenden angeknüpft.		
f)		

Abb. 4: Auszug aus dem Beobachtungsbogen 2

Jeder Code besteht aus drei Elementen: Aus einem Großbuchstaben, welcher den Unterrichtsbereich kennzeichnet und W (Wortschatzarbeit), T (Textarbeit), G (Grammatikarbeit), A (Ausspracheschulung und Rechtschreibung) oder L (Lernstrategien) lauten kann. Zweitens aus

einer fortlaufenden Nummerierung der Nachweise, wobei insgesamt 26 Nachweise gefunden werden konnten und es sich hier deshalb um eine Zahl zwischen eins und 26 handelt. Drittens besteht der Code aus dem Kleinbuchstaben, welcher für die Kurzbeschreibung des beobachteten Phänomens steht. Aus den beschriebenen Elementen könnte sich schließlich der Code #G07c zusammensetzen. In diesem Beispiel handelt es sich um einen Nachweis im Bereich der Grammatikarbeit. Insgesamt ist es der siebente gefundene Nachweis und es handelt sich um eine Bewusstmachung von Unterschieden zwischen dem englischen und deutschen Grammatiksystem (siehe Abb. 4).

Im Anschluss an eine Beobachtung muss zum zweiten Teil des Bogens gewechselt werden. Dieser soll Raum für eine möglichst genaue Beschreibung der beobachteten Situation bieten und die Informationen mit Code und Zeitstempel verknüpfen, wie im Beispiel ersichtlich. Im Moment der Beobachtung können an dieser Stelle auch nur Notizen festgehalten werden, die schließlich im weiteren Prozess der Datenaufbereitung aus dem Gedächtnis oder auf Basis der Audioaufnahmen ergänzt werden.

Beobachtungsbogen II			
Datum:	Fach:	Start der Aufnahme:	Thema:
Uhrzeit:	Gruppe:	Anzahl der TN:	
Code	Zeit	Beschreibung der beobachteten Situation	
#G07c	10:23		

Abb. 5: Auszug aus dem Beobachtungsbogen 3

Dem Beobachtungsbogen, welcher für die Datenerhebung herangezogen wurde, liegt ein längerer Entwicklungsprozess zugrunde. Dazu wurde sich an den Schritten beim deduktiv-induktiv angelegten Entwicklungsprozess eines Beobachtungssystems nach (Ricart Brede 2014, S. 142) orientiert. Zunächst wurden aus der Fachliteratur mögliche Merkmale eines tertiärsprachendidaktischen Ansatzes abgeleitet und daraus erwartbare beobachtbare Phänomene formuliert. Aus dieser Auseinandersetzung entstanden für jeden Unterrichtsbereich zwischen fünf und acht Beispielphänomene. Im Anschluss wurde das vorläufige Beobachtungssystem erstmals zur Anwendung gebracht und in mehreren Unterrichtseinheiten getestet. Entdeckte

Schwachstellen wurden im Anschluss überarbeitet und das Beobachtungssystem in eine weitere Evaluationsschleife geschickt. Nach einer letzten Pilotierung wurde schließlich mit der tatsächlichen Datenerhebung mittels Beobachtungsbogen begonnen.

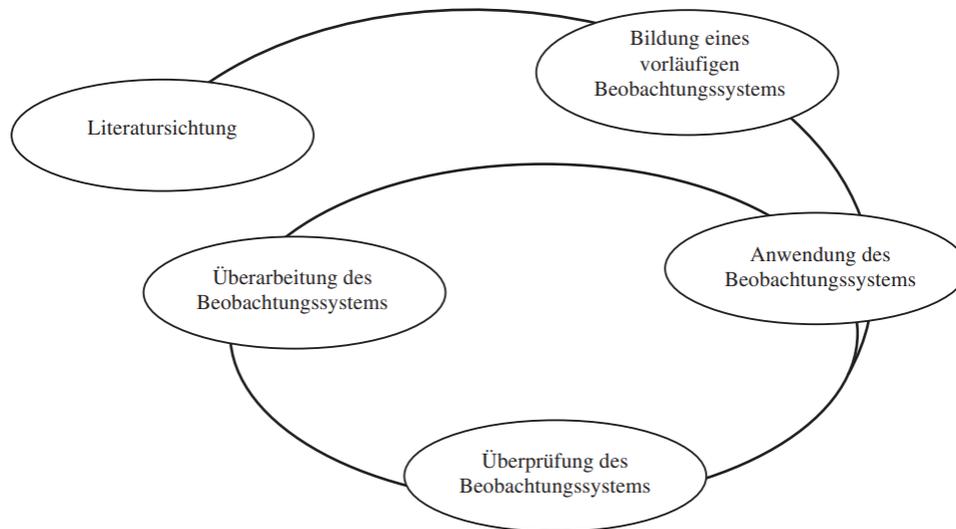


Abb. 6: Schritte beim deduktiv-induktiv angelegten Entwicklungsprozess eines Beobachtungssystems (Ricart Brede 2014, S. 142)

Im Rahmen der Überarbeitungsphase wurde nicht nur der Beobachtungsbogen, sondern auch die Audioaufnahme getestet. Dabei wurden unterschiedliche Platzierungen des Aufnahmege­r­äts im Klassenzimmer ausprobiert, wobei sich die Lehrpersonen wenig bewegen und die Tonaufnahme somit nur im Tafelbereich relevant war. Hinzu kommt, dass meistens mit Mikrofon unterrichtet wurde und die Lehrperson dadurch ohnehin sehr gut zu hören war. Schließlich wurde sich für eine Platzierung neben dem Sprecher*innenpult entschieden.

Die Testbeobachtung sollte auch dabei helfen zu entscheiden, ob ein Mitlesen im Lehrwerk eine bessere Beobachtung ermöglicht. Hier fiel die Einschätzung nach der ersten Überprüfungs- und Überarbeitungsphase klar für eine Zustimmung aus. In einem weiteren Schritte wurde überprüft, ob sich hier die Unterstützung durch eine physische Ausgabe des Lehrwerks oder eine digitale Version eher anbietet, wobei die Entscheidung schließlich auf zweitere gefallen ist. So wurde während der Beobachtung auf ein eine digitale Version des Lehrwerks in Form eines pdf-Dokuments zurückgegriffen, um dem Unterricht optimal folgen zu können.

Abschließend wurden im Rahmen der Überarbeitung die formulierten Beispielkategorien kritisch reflektiert. So wurden schließlich zwei Formulierungen aus dem Bereich der Textarbeit

gestrichen, da diese der Beobachtung nicht zugänglich gewesen wären und nur durch Miteinbezug der Unterrichtsplanung der Lehrperson oder im Rahmen einer Befragung als Nachweise hätten erkannt werden können. Dabei handelte es sich um die folgenden Formulierungen: „Es kann eine veränderte Lehr- und Lernprogression beobachtet werden.“ sowie „Altersspezifische Interessen werden in der Auswahl von Lese- und Hörtexten berücksichtigt.“

3.3.3 Ablauf der Beobachtung

Insgesamt wurden in einem Zeitraum von drei Wochen im Mai 2023 jeweils zehn Einheiten pro Gruppe also zwanzig Unterrichtseinheiten beobachtet. Beide Lernendengruppen wurden vor Beginn der ersten Beobachtung über den Zweck meines Vorhabens aufgeklärt und um ihre schriftliche Einwilligung zur Teilnahme gebeten. Die Lehrpersonen wurden über Zweck und thematische Verortung meines Forschungsprojektes in Kenntnis gesetzt, aber nicht instruiert sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, sondern dazu angehalten ihren Unterricht wie gewohnt durchzuführen.

Während der Beobachtung wurde als beobachtende Person immer ein Platz ganz am Rand und möglichst weit vorne im Klassenzimmer eingenommen. Die beiden Randreihen wurden von den Studierenden nicht benutzt, somit war klar, dass kein normalerweise besetzter Platz eingenommen wird. Gleichzeitig war es für den Zweck der Beobachtung nicht relevant die gesamte Lernendengruppe im Blick zu haben, sondern der Fokus befand sich klar auf der Lehrperson.

Einige Male wurde ich während der beobachteten Einheiten direkt angesprochen und wechselte so in meiner Rolle als Beobachterin zur Teilnehmerin. Es handelte sich immer um Situationen, in denen um eine Korrektur gebeten wurde oder meine persönlichen Erfahrungen mit einem Thema eingebracht werden sollten. Die Wechsel beeinflussten die Datenerhebung nicht und es gelangen immer glatte Übergänge zwischen den unterschiedlichen Rollen.

Technisch wurden die Beobachtungen durch Audioaufnahmen mittels einer Aufnahmeapplikation auf einem Smartphone und einem Laptop unterstützt. Auf dem Laptop wurden die Nachweise schriftlich im Beobachtungsbogen festgehalten und das Lehrwerk digital eingesehen um dem Unterrichtsgeschehen optimal folgen zu können.

In beiden Gruppen jedoch nicht in allen Unterrichtseinheiten konnten relevante Nachweise gefunden werden, was zum Teil auch mit dem Unterrichtsinhalt zusammenhängen kann. Um eine breite Abdeckung an unterschiedlichen Inhalten und Fertigkeiten beobachten zu können, wurden schließlich nicht wie ursprünglich geplant sechzehn, sondern zwanzig Unterrichtseinheiten beobachtet. In diesen Einheiten konnten 26 Nachweise dokumentiert werden. Im folgenden Kapitel soll beschrieben werden, wie mit den erhobenen Daten weiterhin umgegangen wurde.

3.4 Datenaufbereitung

Um die erhobenen Daten in einem weiteren Schritt analysieren und interpretieren zu können, müssen diese aufbereitet werden. Zunächst wurden die einzelnen Nachweise aus den jeweiligen Beobachtungsbögen mit Code, Datum, Zeitstempel und Beschreibung der beobachteten Situation in einer Gesamttabelle zusammengeführt. Diese Tabelle dient zur besseren Übersicht über die Datenlage und als Ausgangspunkt für die weitere Aufbereitung.

In einem nächsten Schritt wurden die audiografisch erhobenen Daten transkribiert, um diese im Anschluss ebenfalls in die Gesamttabelle einspeisen zu können. An dieser Stelle soll das verwendete Transkriptionssystem und die damit einhergehenden Transkriptionsregeln dargestellt werden. Die Entscheidung für oder gegen ein System hängt laut Misoch „von der jeweiligen Forschungsfrage ab, die die Datentiefe und damit die Transkriptionsebene bestimmt“ (2019, S. 266). Ob etwa der vollständige Datensatz transkribiert werden soll, ausschließlich verbale oder auch parasprachliche Äußerungen notiert und ob diese in Standardsprache verschriftlicht werden sollen, kann „nicht pauschal, sondern jeweils nur kontextbezogen vor dem Hintergrund der konkret erhobenen Daten und der Zielsetzung des Forschungsvorhabens entschieden werden“ (Misoch 2019, S. 264).

Da im vorliegenden Fall eine vollständige Transkription nicht notwendig ist, wurde sich für eine selektive Vorgehensweise entschieden. Bei einer selektiven Transkription werden nur Passagen transkribiert, die für das Erkenntnisinteresse relevant sind. Die Vorselektion dieser Passagen geschieht aufgrund bestimmter Interpretationsprozesse (Misoch 2019, S. 271), wobei diese hier bereits im Beobachtungsprozess vorgenommen wurde. Mithilfe des Beobachtungsbogens wurde entschieden, welche Momente des Unterrichtsgeschehens für das

Forschungsziel relevant und welche nicht von Interesse sind. Die relevanten Situationen, im Folgenden auch Nachweise genannt, wurden somit selektiert und anschließend transkribiert.

Die vorselektierten Passagen wurden schließlich in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022, 199ff) nach den folgenden Transkriptionsregeln verschriftlicht:

- Sprechbeiträge verschiedener Personen werden jeweils als eigener Absatz transkribiert und durch eindeutige Kürzel (z.B. LP für Lehrperson) eingeleitet.
- Zu Beginn jedes Sprechbeitrags wird ein Zeitmarker eingefügt.
- Sprechbeiträge werden wörtlich und standardsprachlich transkribiert und keine dialektalen Färbungen notiert.
- Die Sprache wird leicht geglättet und an das standardsprachliche Schriftbild angenähert, wobei Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel auch dann beibehalten werden, wenn sie Fehler enthalten.
- Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.
- Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.
- Äußerungen in englischer Sprache werden als kursiver Text notiert.
- Äußerungen in chinesischer Sprache werden nicht transkribiert und durch [chin.] gekennzeichnet.
- Abgehacktes oder buchstabierendes Sprechen wird durch das Einfügen von Bindestrichen markiert (z.B. S-t-a-a-t).
- Äußerungen von Studierenden sind durch die Platzierung des Mikrofons nicht verständlich und werden teilweise als Kommentare in einfachen Klammern notiert (z.B. (Student antwortet)).

Die Audiodaten wurden händisch, aber mithilfe des Transkriptionsprogramms ‚easytranscript‘ transkribiert und anschließend mit dem jeweiligen Zeitmarker und Code aus dem Programm exportiert. Da manche Fälle nur aus einem Sprechbeitrag bestehen, wurden die Transkripte nicht mit Zeilennummern versehen. Wird später aus einem Falltranskript zitiert, soll ausschließlich der entsprechende Code, welcher die Fallzahl enthält, angeführt werden.

Um die Daten weiter für die Analyse vorzubereiten, wurde für jeden Nachweis eine sogenannte Case Summary erstellt. Kuckartz und Rädiker (2022, 132f) verstehen darunter kurze Fallzusammenfassungen, die nach der ersten Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext, in

diesem Fall mit den transkribierten Nachweisen, entstehen und die Grundlage für die weitere Strukturierung und Analyse der Daten bilden.

3.5 Datenanalyse

Im Anschluss an die Aufbereitung der erhobenen Daten mittels Transkription und der Erstellung von Fallzusammenfassungen, wurden die Nachweise einer Analyse unterzogen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass im Rahmen der gewählten Erhebungsmethode aufgrund der starken Beeinflussung durch das Vorwissen der Forschenden bereits vor der eigentlichen Datenanalyse Interpretationsprozesse stattfinden, da die Beobachtung „per se durch Selektion, Abstraktion und Klassifikation charakterisiert“ (Schramm und Schwab 2022, S. 148) ist.

In einem ersten Analyseschritt wurde eine quantitative Perspektive eingenommen und die Verteilung der Fälle nach unterschiedlichen Gesichtspunkten dargestellt und interpretiert. Dazu wurden selbstständig Tabellen und Grafiken zur Visualisierung der Datenlage erstellt. Dies ermöglicht eine erste Einordnung und zeigt sowohl empirische Regelmäßigkeiten als auch potentielle Zusammenhänge zwischen den Haupt- und Subkategorien auf. Weiters liefert diese quantitative Übersicht die Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit den Daten. Anschließend wurden die Fälle aus qualitativer Perspektive betrachtet und näher beschrieben. Es erfolgte eine Analyse entlang der Subkategorie, wobei die Nachweise je nach Relevanz für den Forschungszweck mehr oder weniger detailliert dargestellt wurden. Es wurden Vergleiche angestellt und Zusammenhänge zwischen den Nachweisen sowie die Intention der Lehrperson im jeweiligen Kontext analysiert und interpretiert. In einem letzten Schritt wurden die Daten mit den Erwartungen der Forschenden an die Ergebnisse abgeglichen und vor allem die Fälle, bei denen eine Nicht-Übereinstimmung erkennbar ist, genauer untersucht.

4 Analyse und Interpretation

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten. Dazu soll zunächst eine quantifizierende Perspektive einen Überblick über die beobachteten Nachweise und ihre Verteilung nach verschiedenen Aspekten bieten. Anschließend soll aus qualitativer Perspektive auf die Ergebnisse geblickt und diese unter Einbezug der zugrundeliegenden Fachliteratur interpretiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfrage diskutiert und der gesamte Forschungsprozess kritisch reflektiert.

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits in den Ausführungen zur Aufbereitung der erhobenen Daten geschildert, wurde in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) pro Nachweis eine kurze Case Summary oder Fallzusammenfassung formuliert. Im Folgenden soll so eine erste tabellarische Darstellung der Daten gelingen, an der sich im Laufe der Analyse orientiert werden kann. Geordnet sind die Nachweise in diesem Fall nach dem Zeitpunkt ihrer Beobachtung, was an der fortlaufenden Nummerierung im Code erkennbar ist.

Gruppe	Code	Zusammenfassung
2A	#W01b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen den Kognaten <i>primär</i> , <i>sekundär</i> und <i>tertiär</i> und ihren Entsprechungen im Englischen aufmerksam.
2A	#W02b	Die Lehrperson übersetzt <i>einen Kompromiss schließen</i> zum besseren Verständnis ins Englische.
2A	#W03f	Die Lehrperson übersetzt <i>verbrauchen</i> und <i>benutzen</i> ins Englische, um deren Unterschiede zu verdeutlichen. Dies geschieht zusätzlich zur Erklärung auf Chinesisch.
2B	#G04d	Die Lehrperson nutzt einen Sprachvergleich mit dem Englischen, um eine grammatische Struktur im Deutschen (Plusquamperfekt) verständlicher zu machen.
2B	#G05d	Die Lehrperson nutzt einen Sprachvergleich mit dem Englischen, um eine grammatische Struktur im Deutschen (<i>nicht nur ... sondern auch</i>) verständlicher zu machen.

2B	#T06f	Ein zuvor gelesener Text soll inhaltlich in der L1 zusammengefasst werden.
2B	#T07d	Ein komplizierter Textteil wird inhaltlich heruntergebrochen und zur Übung von Syntax genutzt.
2A	#W08b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>Solarenergie</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2A	#W09b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>traditionell</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2A	#W10b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>Pilot</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2A	#W11b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>Therapie</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2A	#W12b	Die Lehrperson übersetzt <i>Emotion</i> zum besseren Verständnis von <i>emotionaler Verbindung</i> ins Englische und macht gleichzeitig auf die Ähnlichkeit der englischen Entsprechung aufmerksam.
2B	#W13e	Die Lehrperson verweist bewusst auf die Bedeutungsunterschiede zwischen den Kognaten <i>studieren</i> und <i>study</i> .
2B	#T14f	Ein zuvor gelesener Text soll inhaltlich in der L1 zusammengefasst werden.
2B	#T15d	Die neu erarbeitete grammatische Struktur <i>je ... desto</i> wird in einem inhaltlich behandelten Text gesucht und besprochen sowie der Textausschnitt zur Übung von Syntax genutzt.
2B	#W16b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>Klassenzimmer</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2B	#T17f	Ein zuvor gelesener Text soll inhaltlich in der L1 zusammengefasst werden.
2B	#T18f	Ein zuvor gelesener Text soll inhaltlich in der L1 zusammengefasst werden.
2B	#G19c	Die Lehrperson stellt einen Sprachvergleich zwischen L1, L2 und L3 an, um das Thema der höflichen Anrede zwischen Studierenden und Lehrenden an Universitäten zu besprechen, wobei auch ein kultureller Vergleich stattfindet.
2B	#T20d	Ein inhaltlich bereits besprochener Textteil wird zur Übung von Syntax herangezogen.

2A	#W21c	Die Lehrperson bietet die englische Entsprechung von <i>Garantie</i> an, um die Lernenden dabei zu unterstützen anhand ihrer Vorkenntnisse selbst ein neues Vokabel zu entschlüsseln.
2A	#W22b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>Energie</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2A	#W23b	Die Lehrperson macht auf die Ähnlichkeit zwischen <i>recyclen</i> und der englischen Entsprechung aufmerksam.
2B	#G24d	Die Lehrperson nutzt einen Sprachvergleich mit dem Englischen, um eine grammatische Struktur im Deutschen (Futur I) verständlicher zu machen.
2B	#W25e	Die Lehrperson verweist bewusst auf die falschen Kognaten <i>ich will</i> und das englische <i>I will</i> .
2B	#T26f	Ein zuvor gelesener Text soll inhaltlich in der L1 zusammengefasst werden.

Tab. 3: Übersicht Fallzusammenfassungen

Weiters erscheint es interessant, zunächst aus einer quantifizierenden Perspektive auf die Daten zu blicken. Die folgende Grafik zeigt die prozentualen Anteile der Nachweise nach Unterrichtsbereich. Dabei können aus den insgesamt 26 beobachteten Fällen 14 dem Bereich der Wortschatzarbeit, acht der Textarbeit und vier der Grammatik zugeordnet werden. Keinerlei Fälle konnten den Bereichen Aussprache und Rechtschreibung oder Lernstrategien zugeordnet werden.



Abb. 7: Verteilung der Nachweise nach Unterrichtsbereichen

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, entstanden auf Seiten der Forschenden durchaus Annahmen und Erwartungen hinsichtlich

der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. So steht die Verteilung der Nachweise auf die unterschiedlichen Unterrichtsbereiche zum Teil in Kontrast mit den eigenen Erwartungen. Einerseits ist beispielsweise das Fehlen von Nachweisen im Bereich der Lernstrategien nicht allzu verwunderlich bzw. wurde hier ohnehin mit einer geringen Menge an Nachweisen gerechnet. Es stehen Lern- und Verarbeitungsprozesse, die Ökonomisierung dieser und das Ausbauen der im früheren Sprachunterricht bereits erlernten Techniken und Strategien im Fokus von L3-Unterricht, während gleichzeitig davon auszugehen ist, dass L3-Lernende ihre Lernprozesse anders organisieren und mehr Lernstrategien nutzen als L2-Lernende (Merkelbach 2011, S. 128). Sablotny (2018, S. 160) merkt jedoch an, dass im taiwanischen Kontext die starke Prüfungsorientiertheit und die begrenzte Unterrichtszeit im L1- und L2- Unterricht das Einüben und Vermitteln angemessener Arbeitstechniken und Lernstrategien verhindert. Oft trifft man im hochschulischen L3-Unterricht vermehrt auf Lernende, die selbst noch wenig Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen aufweisen können. Der hohe zeitliche Druck erlaubt an dieser Stelle wenig Abweichung von der raschen Lernstoffverarbeitung und damit wenig Hinwendung zur Vermittlung und Übung von nützlichen Lernstrategien.

Andererseits wurde von Seiten der Forschenden mit mehr Nachweisen im Bereich der Grammatikarbeit gerechnet. Es kann davon ausgegangen werden, dass taiwanische Lernende durch ihr meist mehrsprachiges Aufwachsen mit den Erstsprachen Chinesisch und Taiwanisch alle Kriterien von Lernenden erfüllen, die laut Hufeisen und Marx (2010, S. 828) sprachenübergreifendes Denken und interlinguales Erschließen ermöglichen würden, was besonders für den Bereich der Grammatikarbeit von Vorteil ist. Hierzu sei nämlich linguistisches Wissen in mindestens zwei Vergleichssprachen notwendig, wobei sich die Frage stellt, inwiefern die Lernenden in der L1 auf linguistisches Wissen zurückgreifen können und wie stark das Sprachbewusstsein bereits im L2-Unterricht vermittelt bzw. trainiert wurde. Hinzu kommt, dass sich aufgrund der etymologischen Nähe der Sprachen Deutsch und Englisch und der großen Distanz zum Chinesischen besonders im Bereich der Grammatikarbeit Sprachvergleiche und andere tertiärsprachendidaktische Ansätze zur Vermittlung und Erarbeitung zielsprachlicher Strukturen eignen und eine vermehrte Beobachtung dieser Methoden im Unterricht daher erwartet wurde.

An dieser Stelle muss auch kritisch hinterfragt werden, ob erwartete Nachweise bestimmter Hauptkategorien im Beobachtungszeitraum nicht auftraten oder diese schlichtweg aufgrund der Limitationen des Erhebungsinstruments nicht beobachtet werden konnten. Nachweise

innerhalb des Unterrichtsbereiches Aussprache und Rechtschreibung sollten diesen Limitationen nicht zum Opfer gefallen sein, da Sprachvergleiche und andere tertiärsprachendidaktische Methoden dieser Art gut zu beobachten sind. Hier handelt es sich aus Sicht der Forschenden eher um einen Unterrichtsbereich, der im beobachteten L3-Unterricht zu wenig Aufmerksamkeit erfährt. Bei Nachweisen im Bereich der Lernstrategien hingegen handelt es sich um Prozesse, die nur zum Teil beobachtbar sind. Das darf bei der Analyse der Verteilung der Nachweise auf die Unterrichtsbereiche nicht außer Acht gelassen werden. Eine detailliertere Diskussion und kritische Reflektion des Forschungsprozesses mitsamt der eingesetzten Erhebungsmethoden und ihrer Limitationen soll am Ende des Analysekapitels vorgenommen werden.

Kombiniert man die Verteilung der Nachweise nach Unterrichtsbereichen mit der jeweiligen Verteilung innerhalb der beiden Lernendengruppen, ergeben sich ebenfalls interessante Erkenntnisse. Aus der folgenden Tabelle kann herausgelesen werden, dass im Unterricht der Gruppe 2A ausschließlich Nachweise im Bereich der Wortschatzarbeit beobachtet wurden. In der Gruppe 2B ist die Verteilung ausgeglichener, wobei die Nachweise im Bereich der Textarbeit überwiegen.

	Wortschatzarbeit	Textarbeit	Grammatikarbeit	Gesamt
Gruppe 2A	11	0	0	11
	79%	0%	0%	
Gruppe 2B	3	8	4	15
	21%	100%	100%	
Gesamt	14	8	4	

Tab. 4: Verteilung der Nachweise nach Lernendengruppe

Hier stellt sich die Frage, warum die Nachweise innerhalb der beiden Lerngruppen so unterschiedlich verteilt sind. Zunächst muss hervorgehoben werden, dass es sich nicht nur um eine andere Gruppenzusammensetzung auf Seiten der Lernenden, sondern auch um Unterricht einer anderen Lehrperson handelt. Lehrperson X betreut dabei die Gruppe 2A in allen Stunden der Fächer Grammatik, Lesen und Hörverstehen und Lehrperson Y alle Stunden dieser Fächer in der Gruppe 2B (siehe Tabelle 2 in Kapitel 3.1).

Zunächst könnte das jeweilige Unterrichtsthema Auswirkungen auf die beobachtbaren Phänomene haben. Manche Themen könnten sich besser oder schlechter für den Einsatz tertiar-sprachendidaktischer Ansätze eignen als andere und so die Ergebnisse beeinflussen. Die Unterrichtseinheiten, welche für die Beobachtung herangezogen wurden, wurden weder von der Forschenden noch von der Lehrperson speziell ausgewählt, sondern quasi zufällig und nur aufgrund von zeitlicher Verfügbarkeit. Da 20 Unterrichtseinheiten eher als kleines Sample angesehen werden müssen, wäre eine zufällige Häufung von Wortschatzarbeit und damit eine Häufung von Nachweisen in diesem Bereich möglich. Damit wäre auch eine unregelmäßige Verteilung zwischen den beiden Lernendengruppen möglich. Was gegen diese Annahme spricht, ist jedoch der nahezu parallel stattfindende Unterricht hinsichtlich der Unterrichtsinhalte. Beide Gruppen arbeiten mit demselben Lehrwerk und ungefähr zur selben Zeit an denselben Themen. Zusätzlich wurden die Daten in beiden Gruppen parallel bzw. abwechselnd erhoben. Das bedeutet es wurde fast immer ein Unterrichtsblock (entspricht zwei Einheiten) der Gruppe 2A und im Anschluss einer der Gruppe 2B beobachtet, anstelle einer ganzen Woche in den Kursen der einen und danach einer Woche in den Kursen der anderen Gruppe. So konnte besser gewährleistet werden, dass die Unterrichtsinhalte möglichst ähnlich und die Ergebnisse besser miteinander vergleichbar sind.

Weiters spielt der persönliche Unterrichtsstil einer Lehrperson eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung und Durchführung von Unterrichtsstunden. Dieser Stil umfasst die Art und Weise, wie eine Lehrperson Wissen vermittelt, Interaktionen mit den Lernenden lenkt und die Lernumgebung gestaltet. Die Auswirkungen des persönlichen Unterrichtsstils auf den Unterricht sind vielfältig und können im vorliegenden Fall zur Interpretation der Datenlage herangezogen werden. Beide Lehrpersonen nehmen im Unterricht eine stark vortragende Rolle ein, was für den Kulturraum typisch ist. Hinzu kommt der Kontext der Hochschullehre, der im Allgemeinen ohnehin stark von einer lehrpersonenzentrierten Didaktik und vortragsähnlichen Kursformaten geprägt wird. Es ist hier also anzunehmen, dass der Unterrichtsstil den Unterricht und damit auch die zu beobachtenden Phänomene stark beeinflusst. Gleichzeitig kann der Unterrichtsstil der beiden Lehrpersonen jedoch als sehr ähnlich bezeichnet werden, was auch den beschriebenen Rahmenbedingungen geschuldet ist. Daher kann der persönliche Unterrichtsstil nicht als Erklärungsansatz für die auffällig unregelmäßige Verteilung der Nachweise auf die Lernendengruppen bzw. Lehrpersonen dienen.

Wahrscheinlicher ist in diesem Fall die Annahme, dass die persönliche Auffassung von Tertiärsprachendidaktik und den damit verbundenen Methoden und Ansätzen zur Verteilung der Daten beiträgt. Zunächst muss transparent gemacht werden, dass die Lehrpersonen beider Gruppen im Vorhinein über den Zweck der Beobachtung informiert wurden und somit auch mit dem Thema der vorliegenden Arbeit vertraut waren. Es muss also kritisch reflektiert werden, inwiefern dieses Wissen das Handeln der Lehrpersonen bewusst oder unbewusst beeinflusst hat.

Die Forschende hat stets abzuwiegen, „wie viel Transparenz aus ethischen Gründen nötig und aus forschungsmethodischen Anforderungen möglich ist, ohne das Vorhaben selbst zu gefährden“ (Legutke und Schramm 2022, S. 116). Im konkreten Fall wurde entschieden den Proband*innen, das sind die Lernenden und die beiden Lehrpersonen, möglichst viele Informationen anzubieten, deren Offenlegung die Datenerhebung jedoch nicht negativ beeinflussen würden. So wurden alle teilnehmenden Personen über den Titel und somit auch das Thema der Forschungsarbeit in Kenntnis gesetzt. Die Lernenden hatten zudem noch die Möglichkeit vor der ersten Beobachtung Fragen zu stellen. Im Umgang mit den Lehrpersonen war es wichtig, vorab keine konkreten Erwartungen an die Datenerhebung zu besprechen. Weiters wurde auch der Beobachtungsbogen mitsamt Haupt- und Unterkategorien gegenüber den Lehrpersonen nicht offengelegt, um ihr unterrichtliches Handeln nicht zu beeinflussen.

Obwohl von Seiten der Forschenden Bemühungen angestellt wurden, keine Handlungsmuster, Vorgehensweisen oder Ähnliches zu suggerieren, kann eine Auswirkung der Offenlegung des Themas der Untersuchung auf die Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden. Es stellt sich etwa die Frage, welche Assoziationen die Schlagwörter Tertiärsprachendidaktik und tertiärsprachendidaktische Ansätze bei den Lehrpersonen auslösen. Möglicherweise versteht Lehrperson X darunter hauptsächlich die Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen und internationalen Wortschatz und den positiven Auswirkungen, die daraus für den Unterricht gezogen werden können. Daraus könnte resultieren, dass die Lehrperson für den Ansatz in anderen Unterrichtsbereichen schlichtweg keine Anwendungsmöglichkeiten sieht. Lehrperson Y könnte sich bereits mehr bzw. breiter mit der Thematik befasst haben und nutzt diesen speziellen didaktischen Ansatz daher in verschiedenen Unterrichtsbereichen. Solch ein Erklärungsansatz und die Beeinflussung des unterrichtlichen Handelns durch die Offenlegung des Forschungsthemas kann zwar nicht verifiziert werden, muss aber bei der Analyse der Ergebnisse mitgedacht und reflektiert werden.

Neben der Verteilung der Nachweise auf die verschiedenen Unterrichtsbereiche und nach Lerngruppe bzw. Lehrperson, soll der Blick nun auf die Verteilung nach Unterkategorien geworfen werden. Die Unterrichtsbereiche fungieren als Hauptkategorien und ermöglichen eine schnelle erste Einordnung der Beobachtungen. Jeder dieser fünf Hauptkategorien wurden im Prozess der Entwicklung des Beobachtungsbogens deduktiv Unterkategorien zugeordnet, die als zu erwarten bewertet wurden. Zugleich ließ das Beobachtungsinstrument die Bildung induktiver Unterkategorien zu. In welchen Fällen das Kategoriensystem induktiv erweitert wurde, soll an späterer Stelle transparent dargelegt (z.B. Wf). Aus einer quantifizierenden Perspektive ist ersichtlich, dass sich die Nachweise auf wenige der induktiv und deduktiv gebildeten Unterkategorien verteilen. Eine Übersicht dazu soll die nachfolgende Grafik bieten.

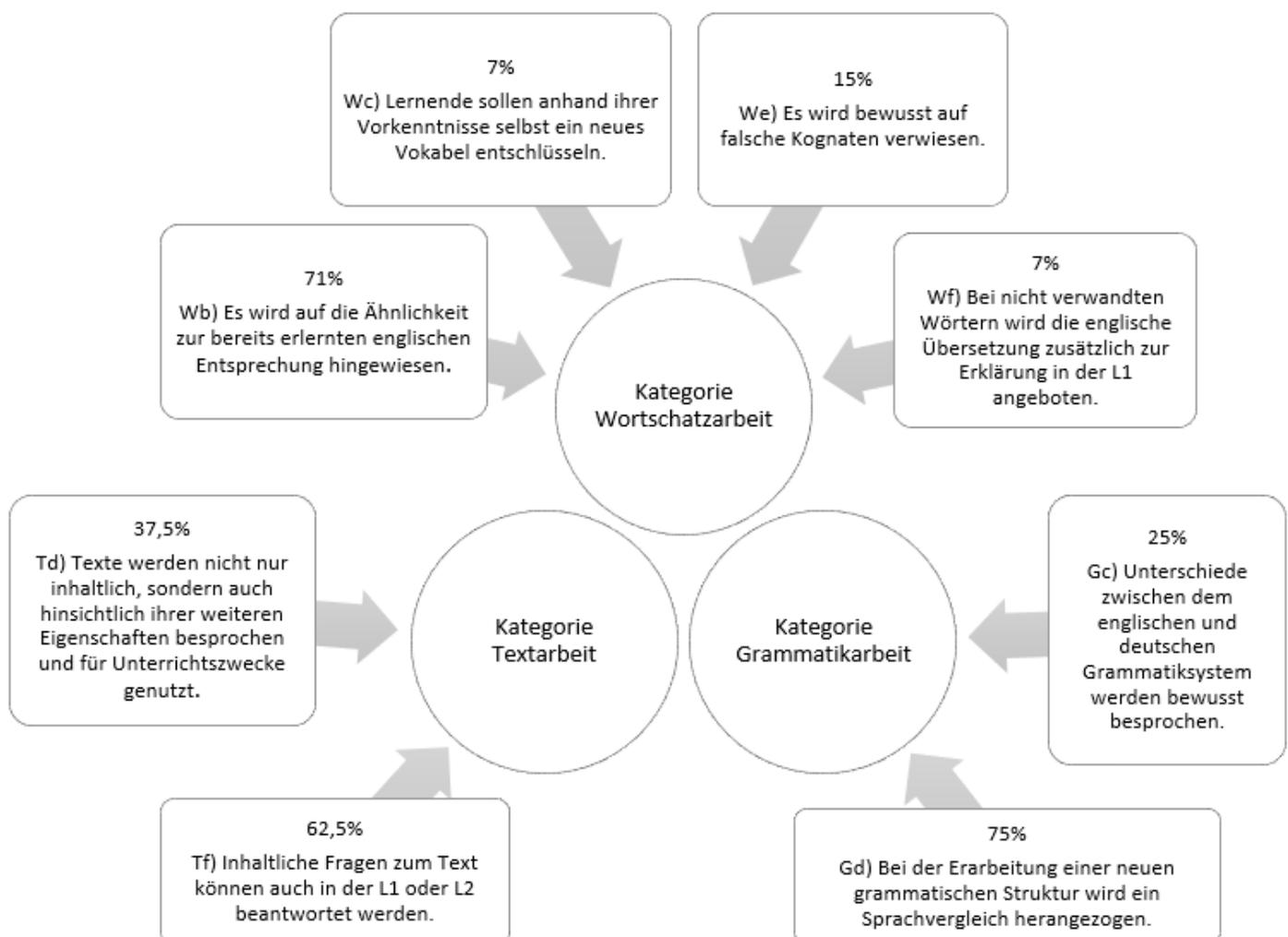


Abb. 8: Verteilung der Nachweise nach Unterkategorien

Wie bereits erwähnt, lässt sich rasch erkennen, dass sich die Nachweise auf wenige Unterkategorien verteilen. Konkret handelt es sich im Bereich der Wortschatzarbeit um vier

Unterkategorien und im Bereich der Text- und Grammatikarbeit um jeweils zwei. Die Prozentangaben in der Grafik beziehen sich dabei auf den Anteil innerhalb der Hauptkategorie. Interessant sind vor allem besonders große Anteile, wie etwa im Fall der Subkategorien „Es wird auf die Ähnlichkeit zur bereits erlernten englischen Entsprechung hingewiesen.“ (Wb) und „Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird ein Sprachvergleich herangezogen.“ (Gd), die beide jeweils einen Anteil von mehr als 70 Prozent aufweisen.

Nachweise der Kategorie Wb konnten besonders häufig im Unterricht von Lehrperson X beobachtet werden. Ein Erklärungsansatz für die auffällige Häufigkeit könnte wieder mit dem persönlichen Verständnis von Tertiärsprachendidaktik zusammenhängen. Die Lehrperson versucht möglicherweise durch das Hinweisen auf die englische Entsprechung (noch) nicht verständlicher deutscher Vokabeln das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und die Interkomprehension zu erleichtern. Diese Vorgehensweise entspricht einem klassischen Beispiel tertiärsprachendidaktischer Ansätze und kann dem Prinzip des Kognitiven Lehrens und Lernens (Neuner et al. 2009, S. 42) zugeordnet werden. Die Intention der Lehrperson, etwa ob den Lernenden das Verstehen neuen Wortschatzes erleichtert oder durch das Besprechen von Gemeinsamkeiten der involvierten Sprachen die eigene Wahrnehmung und Entschlüsselungsfähigkeit trainiert werden soll, soll im weiteren Verlauf der Analyse genauer diskutiert werden. Das häufige Auftreten dieser Unterkategorie in Zusammenhang mit der Lernendengruppe 2A kann wiederum auch auf den persönlichen Unterrichtsstil der Lehrperson zurückgeführt werden. Teil des Unterrichtsstils sind Methoden, welche als bewährt und sinnvoll bewertet und so als fester Bestandteil in das eigene Methodenrepertoire aufgenommen werden. Das begrenzte Repertoire führt zu ähnlichen, häufig zu beobachtenden Vorgangsweisen etwa bei der Erarbeitung neuen Wortschatzes. Im Umkehrschluss stellt sich die Frage, ob die Untersuchung des Unterrichts mehrerer Lehrpersonen insgesamt auch diversere Daten hinsichtlich der Verteilung nach Unterkategorien ergeben hätte.

Nachweise der Subkategorie Gd stellen ebenfalls eine typische und in der Literatur oft angeführte Umsetzungsmöglichkeit tertiärsprachendidaktischer Ansätze dar. Sprachenvergleiche der involvierten Sprachen können in unterschiedlichsten Lehr- und Lernsituationen als Werkzeug herangezogen werden. In den konkreten Fällen wurden grammatische Strukturen des deutschen Systems ihren Entsprechungen im englischen gegenübergestellt, um daraus Schlüsse zu ziehen. Welche Schlüsse oder Erkenntnisse dabei gezogen werden sollen, wird in der Diskussion der einzelnen Fälle genauer beleuchtet.

Ebenso wie die beobachteten Nachweise sind alle jene Phänomene interessant, die eben nicht auftraten. In vier Einheiten der Gruppe 2A und in zwei Einheiten der Gruppe 2B wurden keine Nachweise gefunden, wobei die Gründe dafür vielfältig sein können. In einen der Stundenblöcke fiel ein Feueralarm, der sich zwar glücklicherweise als Fehlalarm herausstellte, leider jedoch etwas mehr als die Hälfte des Unterrichts beanspruchte und eine ertragreiche Beobachtung unmöglich machte. In der Gruppe 2B beginnt jeder Unterrichtsblock grundsätzlich mit einer relativ ausgedehnten Wiederholung, die meist in Form eines schriftlichen Vokabeltests stattfindet und viel Zeit in Anspruch nimmt. Schätzungsweise entfällt ungefähr ein Fünftel der beobachteten Zeit in der Gruppe 2B auf diese Überprüfungen, was möglicherweise zu weniger Nachweisen führte.

Zusätzlich eignen sich manche Unterrichtsthemen besser als andere für die Anwendung tertiärsprachendidaktischer Ansätze und damit auch für die Beobachtung dieser. In einem Unterrichtsblock ohne Nachweise wurde die Adjektivdeklinaton wiederholt (Lehrperson Y), in einem anderen der Konjunktiv II in Zusammenhang mit dem Formulieren irrealer Wünsche (Lehrperson X). Ein Blick auf die Verteilung nach Lerngruppen hat bereits gezeigt, dass sich die Nachweise im Unterricht von Lehrperson X ausschließlich auf den Wortschatzbereich beziehen und hier eine Tendenz erkennbar wird. Diese Erkenntnis kann als möglicher Erklärungsansatz für das Nichtauftreten von Nachweisen im genannten Unterrichtsblock herangezogen werden. Eine Einheit, die sich sehr stark mit der Erarbeitung einer grammatischen Struktur befasst und wenig Textarbeit und somit Wortschatzarbeit enthält, mag für Lehrperson X nicht für den Einsatz tertiärsprachendidaktischer Ansätze geeignet sein.

Während der Beobachtungsphasen konnten Situationen beobachtet werden, die sich aus Sicht der Forschenden durchaus für den Einsatz tertiärsprachendidaktischer Ansätze geeignet hätten, ein solcher Zugang kam allerdings nicht zur Anwendung. Dabei handelt es sich zum Teil um Fälle, bei denen keine vergleichende Perspektive unter Einbezug der Sprachen Deutsch, Englisch und Chinesisch eingenommen wurde und zum Teil um solche, bei denen über den beobachteten Nachweis hinaus mit Ansätzen der L3-Didaktik gearbeitet hätte werden können. Auf diese ‚verpassten Chancen‘ und weiterführende Vorschläge für ertragreichen Einsatz tertiärsprachendidaktischer Ansätze, soll im Unterkapitel 4.3 weiter eingegangen und die konkreten Fälle im Detail dargestellt werden.

Nachdem die erhobenen Daten nun in Form von Fallzusammenfassungen sowie ihre Verteilung nach Unterrichtsbereich bzw. Hauptkategorie, Unterkategorie und Lernendengruppe bzw. Lehrperson dargestellt wurde, sollen die beobachteten Fälle im nachfolgenden Kapitel stärker aus qualitativer Perspektive betrachtet werden. Auf den ersten Blick erscheint es möglicherweise sinnvoll und interessant die Daten auch hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Fächer Grammatik, Lesen und Hörverstehen zu analysieren. Aufgrund der genauen Aufzeichnungen mittels Beobachtungsbogen wäre es zwar möglich, die Nachweise der Unterrichtseinheit, in der sie beobachtet wurden und damit dem Fach, zuzuordnen, die Ergebnisse wären allerdings nicht aussagekräftig. Wie bereits in den Ausführungen zum Erhebungskontext der Untersuchung (siehe Kapitel 3.1) erwähnt, sind die Fächer nicht voneinander abzugrenzen, sondern als allgemeiner Sprachunterricht mit insgesamt sieben Wochenstunden zu verstehen. Dabei werden etwa Lesetexte nicht ausschließlich im Fach Lesen oder neue grammatische Strukturen nicht immer im Fach Grammatik erarbeitet. Aus diesem Grund ist eine Analyse der Verteilung nach Unterrichtsfächern nicht von Relevanz und kann ausgespart werden.

4.2 Analyse der Nachweise entlang der Subkategorien

Nachdem die Ergebnisse zunächst aus quantitativer Perspektive dargestellt und erste Schlüsse aus den Verteilungen gezogen wurden, sollen die Nachweise nun aus qualitativer Sicht im Detail betrachtet werden. Dazu werden die Fälle entlang ihrer Subkategorie präsentiert, das jeweilige Vorgehen analysiert und schließlich mit anderen Nachweisen verglichen, um interessante Erkenntnisse zu erlangen.

4.2.1 Wortschatzarbeit

Wie bereits im vorangegangenen Unterkapitel dargestellt, entfällt ein Großteil der Nachweise aus der Hauptkategorie Wortschatzbereich auf die Subkategorie Wb, die ausformuliert „Es wird auf die Ähnlichkeit zur bereits erlernten englischen Entsprechung hingewiesen“ lautet. Worum es sich bei den relevanten Fällen (#W01b, #W02b, #W08b, #W09b, #W10b, #W11b,

#W12b, #W16b, #W22b und #W23b) konkret handelt und wie sich diese in den Kontext der Tertiärsprachendidaktik einordnen lassen, soll im Folgenden erläutert werden.

Die Nachweise innerhalb der Subkategorie sind sich sehr ähnlich und können deshalb anhand einiger Beispiele analysiert werden. Charakteristisch für die Subkategorie und damit auch allen genannten Fällen gemein ist, dass nach dem Auftreten eines bestimmten deutschen Begriffs von Seiten der Lehrperson auf die englische Entsprechung hingewiesen wird. Dabei handelt es sich immer um Kognaten, also verwandte Wörter mit derselben etymologischen Herkunft. Die Verwandtheit ist dabei meist stark in Schriftbild und/oder Aussprache zu erkennen.

Der Fall #W02b folgt klar dieser Vorgehensweise und kann als typisches Beispiel für Nachweise innerhalb der Subkategorie angesehen werden. Im Rahmen einer Übung des Lehrwerks trifft die Gruppe auf den Begriff ‚einen Kompromiss schließen‘. Die Lehrperson greift die Phrase auf und verweist auf die englische Entsprechung: „Einen Kompromiss schließen [chin.] Kompromiss [chin.] wie auf Englisch [chin.] *compromise* [chin.]“ (Fall #W02b). Die Lehrperson stellt damit einen Vergleich an, der eine Gemeinsamkeit zwischen L2 und L3 hervorhebt. Dabei ist nicht klar, ob die Phrase für die Lernenden neu und somit noch unverständlich oder bereits bekannt ist. In ersterem Fall könnte das Verhalten der Lehrperson als Hilfsangebot zur Verständniserleichterung interpretiert werden. Falls die Phrase und vor allem das Vokabel ‚Kompromiss‘ - denn nur dieses und nicht die gesamte Nomen-Verb-Verbindung wird übersetzt - den Lernenden bereits bekannt ist, könnte der Verweis auf das Kognat an dieser Stelle als bewusstes Hervorheben von Ähnlichkeiten zwischen dem lexikalischen System der L2 und L3 angesehen werden. Dabei würden durch den Verweis im besten Fall die Sprachbewusstheit und Interkomprehensionsfähigkeit der Lernenden angeregt und trainiert werden, da diese auf der reinen Verstehensebene nicht auf den Sprachvergleich angewiesen wären.

Die anderen Fälle der Unterkategorie zeigen ein ähnliches Muster und folgen demnach denselben Interpretationslinien. Als weiteres Beispiel dafür kann der Fall #W08b herangezogen werden. Die Lehrperson erklärt der Gruppe den Begriff ‚Anlage‘ und nennt dazu eine Vielzahl an Komposita, wie Wohnanlage, Grünanlage, Parkanlage, Sportanlage, Produktionsanlage und Solaranlage. Letzterer Begriff wird wiederum mit dem Verweis auf ‚Solarenergie‘ näher erklärt woraufhin der Hinweis auf die englische Entsprechung erfolgt: „Solaranlage, Solarenergie, was ist das? [chin.] Auf Englisch auch *solar* (...) *solar energy* [chin.] Solaranlage, gut“ (Fall #W08b). Die Lehrperson lenkt den Blick der Lernenden somit wieder auf die starke Ähnlichkeit zwischen

L2 und L3 und unterstützt Verstehensprozesse. Ein Beispiel, in dem die Absicht der Verständniserleichterung und die Bewusstmachung der lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen klar verschränkt auftritt, kann im Fall #W23b beobachtet werden. Die Lehrperson verweist dabei auf das Lehnwort ‚recyceln‘ und die Entsprechung ‚recycling‘ und erklärt ‚upcyclen‘ anschließend mit unterstützender Gestik:

„Im November kommt eine andere Ausstellung. [chin.] Über recyceln, upcyclen [chin.] wie auf Englisch *recycling* [chin.] Was ist upcyclen? Ähnlich zu recyceln [chin.] upcyclen, *up*, *up*, *up* [chin.] es wird besser (Lehrperson zeigt nach oben) immer besser [chin.]“ (Fall #W23b)

In diesem Fall handelt es sich um einen Begriff, welcher nicht nur starke Ähnlichkeit zur englischen Entsprechung aufgrund naher Verwandtschaft aufweist, sondern um einen Internationalismus bzw. ein Lehnwort. Werden Verben aus dem Englischen übernommen, müssen diese ans deutsche Grammatiksystem angepasst und dementsprechend verwendet und konjugiert werden (siehe Subkategorie Ga). Darauf wird in der Unterrichtssituation jedoch nicht eingegangen, weshalb der Fall in Kapitel 4.3 unter dem Gesichtspunkt denkbarer weiterer Anwendungsmöglichkeiten tertiärsprachendidaktischer Ansätze diskutiert werden soll.

Der Fall #W16b steht exemplarisch für eine Art von Nachweis, bei der immer die Frage auftaucht, warum die englische Entsprechung und nicht die chinesische Übersetzung angeboten wird. Dabei erscheint relevant, ob das Vokabel ohnehin bekannt ist und nur auf die Ähnlichkeit zur L2 aufmerksam gemacht werden soll, um wiederum Bewusstsein für die sprachliche Nähe zu schaffen oder ob es sich um einen neuen Begriff handelt. Im vorliegenden Fall kann aufgrund der geringen Komplexität des Vokabels eher ersteres angenommen werden: „Wo sind sie? (Studierende murmeln) Im Klassenzimmer, so wie *class room*.“ (Fall #W16b). Würde das Wort in der L1 anders als im Englischen oder Deutschen gebildet werden, würde die Lehrperson durch den Verweis womöglich auf die Komposition als Wortbildungsverfahren aufmerksam machen wollen, was für die L2 und die L3 gleichermaßen zutrifft und somit die Vorkenntnisse der Lernenden miteinbeziehen bzw. nutzen würde.

Auffällig ist, dass es für den Verweis auf Entsprechungen in der L2 Englisch in keinem der beobachteten Fälle einen konkreten Auslöser gibt. Die Lehrperson reagiert damit also nicht auf Fragen der Lernenden, sondern scheint selbst zu entscheiden, an welcher Stelle solch ein Sprachvergleich von Nutzen sein könnte. Dieses Vorgehen könnte auch dem Lehrstil, welcher aufgrund des Hochschulkontexts grundsätzlich in allen Kursen vorherrschend ist, geschuldet sein. Dabei handelt es sich um stark lehrer*innenzentrierten Unterricht im Stil eines Vortrags

mit regelmäßigen Fragen von Seiten der Lehrperson an die Lernendengruppe, jedoch ohne wirkliche Interaktion oder Frage-Antwort-Kommunikation.

Von den beschriebenen Fällen der Subkategorie Wb muss die Kategorie Wc „Lernende sollen anhand ihrer Vorkenntnisse selbst ein neues Vokabel entschlüsseln“ abgegrenzt werden. Die Lernenden werden demnach nicht nur auf eine Entsprechung aufmerksam gemacht, sondern sollen zum selbstständigen und bewussten Einsatz ihrer Sprachvorerfahrungen angeregt werden. Während der Datenerhebungsphase konnte nur ein Nachweis dieser Subkategorie beobachtet werden, wobei sich auch dieser nur gering von den Nachweisen der zuvor beschriebenen Unterkategorie abhebt. Die Ausgangssituation ist die Erarbeitung eines Lesetexts, in dem schließlich das Wort ‚Garantie‘ vorkommt. Die Lehrperson merkt, dass die Lernenden den Begriff noch nicht einordnen können und bietet deshalb die englische Übersetzung für das Kognat an. Hinzu kommt diesmal, dass eine klare Absicht der Lehrperson, die Lernenden zum Entschlüsseln des Vokabels anzuregen, zu erkennen ist. Zum besseren Verständnis der Situation soll an dieser Stelle aus dem Transkript zitiert werden: „Es gibt eine Garantie, *guarantee*, Garantie, *guarantee*. [chin.] Tertiärsprache! Was ist das ‚*guarantee*‘? [chin.] Garantie!“ (Fall #W21c). Wie ersichtlich wiederholt die Lehrperson jeweils abwechselnd mehrmals die beiden Kognaten und ruft schließlich „Tertiärsprache!“. Es wird deutlich, dass die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf die Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 zu lenken versucht. Ob die Lernenden den Verweis auf die sogenannte Tertiärsprache Deutsch annehmen und dem Hinweis der Lehrperson folgen können, ihre Lernvorerfahrungen aus dem L2-Unterricht einzusetzen, kann nicht beantwortet werden.

Bei allen bisher beschriebenen beobachteten Fällen und besonders bei dem der Unterkategorie Wc stellt sich die Frage, ob, unabhängig von der Absicht der Lehrperson, den Lernenden überhaupt genügend Zeit für eine eigenständige Entschlüsselung eines Vokabels gelassen wird. Sollen Interkomprehensionsprozesse zwischen L2 und L3 angeregt und ermöglicht werden, müssen die Lernenden einen induktiv-erforschenden Zugang zum Lernstoff finden. Das ist zeitintensiv und kann im Kontext eines vorlesungsähnlichen Unterrichts vermutlich nicht geleistet werden.

Gemein ist den bisher beschriebenen Fällen, dass es stets um die Bewusstmachung von Ähnlichkeiten zwischen den relevanten Sprachen geht. In keinem Fall werden jedoch die Vorteile, welche diese starken Ähnlichkeiten mit sich bringen, thematisiert. Es wird also nicht auf

etwaige praktische Lerntechniken oder -strategien verwiesen oder diese trainiert. Aus den erhobenen Daten kann nicht auf das Innere der Lernenden geschlossen werden, weshalb an dieser Stelle nicht auszuschließen ist, dass diese selbstständig Entschlüsselungsstrategien im Wortschatzbereich anwenden können. Es kann nur festgehalten werden, dass die aus sprachlichen Ähnlichkeiten resultierenden Vorteile beim Lernen von Deutsch als Drittsprache im beobachteten Unterricht nicht erkennbar diskutiert werden.

Die Fälle der Subkategorie *We* sind besonders interessant, da hier erstmals Unterschiede zwischen L2 und L3 im Vordergrund stehen. Es handelt sich dabei um den Verweis auf sogenannte *false friends*, also vermeintlich verwandte und bedeutungsgleiche Wörter. Dabei können sich die Begriffspaare in ihrer Bedeutung nur zum Teil oder komplett unterscheiden. Der folgende Fall zeigt ein typisches Beispiel für ein vermeintliches Kognat, das bei Lernenden oft zu Lernschwierigkeiten führt.

„[...] ‚Werden‘ [chin.] im Englischen [chin.] Wie drückt man das aus? In der Zukunft? [chin.] Im Englischen mit *will* [chin.] Auf Deutsch und hier auf Englisch (LP zeigt Tabelle) [chin.] Auf Deutsch ‚möchten‘ oder ‚wollen‘ [chin.] und hier ‚werden‘ [chin.] auf Englisch, richtig, *will*“.
(Fall #W25e)

Obwohl hier also im Grunde ein Grammatikthema thematisiert wird, handelt es sich auch um eine lexikalische Einordnung der Begriffe. Aufgrund ihrer gleichen Schreibweise wird bewusst auf die Bedeutungsunterschiede verwiesen. Fall #W13e folgt einem ähnlichen Muster, wobei sich hier die Bedeutung nur im Detailkontext unterscheidet. Im Rahmen einer gemeinsamen Testkorrektur kommt von Seiten der Lernenden die Frage auf, ob die Lösung „Viele Menschen möchten an der Uni studieren.“ ebenso wie die angebotene Lösung „Viele Menschen möchten studieren.“ ebenfalls korrekt sei. Die Lehrperson antwortet folgendermaßen:

„Einige von euch haben gefragt, an der Uni, hier, geht das auch? Natürlich, aber überflüssig. [chin.] Wie auf Englisch: *study* [chin.] auf Deutsch aber studieren an der Uni [chin.] muss nicht. Ich studiere in Taipei. Fertig. Muss nicht. [chin.] Lernen im Gymnasium, nicht studieren.“ (Fall #W13e)

Durch die Frage der Studierenden rückt ein kleiner, aber wichtiger Bedeutungsunterschied zwischen den Kognaten ‚studieren‘ und *study* in den Vordergrund und wird von der Lehrperson thematisiert. Das Verb ‚studieren‘ bezeichnet im Deutschen ausschließlich das Lernen an einer Universität oder Hochschule, während im Englischen damit jegliches Lernen und Üben gemeint ist. Innerhalb des gemeinsamen Wortschatzes ist der Anteil dieser falschen Kognaten nur sehr gering und führt somit nicht zu regelmäßigen Übergeneralisierungen, die den Lernerfolg erschweren könnten. Neuner et al. (2009, S. 58) plädieren dafür diese Beispiele bewusst

im Unterricht zu besprechen und sie in beiden Sprachen in den jeweiligen Bedeutungskontext einzubetten.

Ein einziger Nachweis konnte im Rahmen der Subkategorie Wf „Bei nicht verwandten Wörtern wird die englische Übersetzung zusätzlich zur Erklärung in der L1 angeboten“ beobachtet werden, wobei diese Kategorie induktiv im Laufe des Erhebungsprozesses und speziell zur Einordnung dieses Nachweises entwickelt wurde. Der Fall #W03f unterscheidet sich von den anderen im Bereich der Wortschatzarbeit, weil ein Sprachvergleich zwischen L2 und L3 passiert, obwohl es sich weder um übereinstimmende noch falsche Kognaten handelt. Bei der Erarbeitung eines Lesetextes stößt die Gruppe auf das Begriffspaar ‚benutzen‘ und ‚verbrauchen‘, woraufhin die Lehrperson das Verständnis der Lernenden überprüft und eine Nachfrage stellt.

„Benutzen oder verbrauchen. Ist das gleich? Ich benutze etwas oder ich verbrauche etwas. [chin.] Auf Englisch auch nicht gleich. [chin.] Der Verbraucher und der Benutzer - *consumer* und *user*. Verbrauchen oder benutzen.“ (Fall #W03f)

Der Unterschied zwischen den Begriffen wird kurz auf Chinesisch erklärt, bevor die Lehrperson einen Sprachvergleich mit Englisch heranzieht. Da sich weder Schriftbild noch Aussprache mit den deutschen Entsprechungen decken, stellt sich die Frage, warum an dieser Stelle die L2 miteinbezogen wird. Während der Erhebungszeit konnte kein weiterer Nachweis mit ähnlicher Vorgehensweise beobachtet werden, weshalb an dieser Stelle Vergleichsdaten fehlen. Normalerweise wird ausschließlich bei Kognaten eine Übersetzung in die L2 angeboten, wobei diese teils zur Verständniserleichterung und teils zur Veranschaulichung der Sprachverwandtschaft dient. Im vorliegenden Fall ist ein Sprachvergleich trotzdem interessant und sinnvoll, da die Entsprechungen im Chinesischen anders gebildet werden. Wie im Englischen und Deutschen existiert das Begriffspaar im Chinesischen mit der Unterscheidung nach Kontext und der Ressource bzw. dem Gegenstand, die oder der verbraucht bzw. benutzt wird. Wo im Deutschen und Englischen zwei unabhängige Begriffe diese Unterscheidung kennzeichnen, wird im Chinesischen die Benutzung von etwas mit dem Verb 用 (*yòng*) bezeichnet und das Verbrauchen im Sinne von Aufbrauchen mit dem Verb 用光 (*yòng guāng*). Es handelt sich dabei um ein sogenanntes Komplement des Resultats (Knoche 2013, S. 370), welches an das Hauptverb gehängt wird, um das Ergebnis einer Handlung zu bezeichnen. Es kann demnach angenommen werden, dass durch den Sprachvergleich von Seiten der Lehrperson auf die bestehende Nähe zwischen L2 und L3 und gleichzeitige Ferne zur L1 hingewiesen werden soll.

Abschließend lässt sich nach Analyse der Nachweise aus dem Bereich der Wortschatzarbeit erkennen, dass auf die Entsprechungen stets mündlich verwiesen wird und die Sprachvergleiche demnach eher spontan als im Vorhinein geplant, angeboten werden. Die veränderte Aussprache wird damit kommuniziert, während die Unterschiede in der Schreibweise nie thematisiert werden. Weiters kann zusammenfassend gesagt werden, dass jeder Verweis auf die L2 bewusst geschieht und mehr als eine Übersetzung zum Ziel hat. Stünde der Überspekt im Vordergrund, würde die L1 herangezogen werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die gefundenen Nachweise klar für einen bewussten Einsatz von Ansätzen der Tertiärsprachendidaktik stehen.

4.2.2 Textarbeit

Wie im Bereich der Wortschatzarbeit ließen sich auch im Bereich der Textarbeit einige ähnliche und denselben didaktischen Schritten folgenden Nachweise beobachten. Die Textarbeit nimmt innerhalb der Tertiärsprachendidaktik einen wichtigen Stellenwert ein, da die Kenntnisse aus dem vorangegangenen Fremdsprachenunterricht und das meist höhere Alter der Lernenden die Arbeit mit sprachlich und thematisch anspruchsvolleren Texten bereits früh ermöglicht (Neuner et al. 2009, S. 95). Dabei steht das Prinzip der Verstehensorientierung und damit zwei konkrete Ziele im Vordergrund. Einerseits soll den Lernenden die Differenz zwischen den Möglichkeiten der eigenen Sprachrezeption und -produktion und andererseits das Potenzial der bereits vorhandenen Sprachvorerfahrungen aufgezeigt werden.

An dieser Schnittstelle von Limitation und Potenzial sind die Nachweise der Subkategorie Tf „Inhaltliche Fragen zum Text können auch in der L1 oder L2 beantwortet werden, sodass die Verstehensorientierung im Vordergrund steht“ zu verorten. Es handelt sich jeweils um Situationen während der ersten Erarbeitungsphase eines Textes. Die Texte stammen dabei immer aus dem Lehrwerk und sind somit mit großer Wahrscheinlichkeit synthetischen Ursprungs. Nachdem der Text mit Fokus auf das globale Leseverstehen gelesen wurde, fordert die Lehrperson die Gruppe dazu auf, den Inhalt des Textes mit eigenen Worten in der L1 wiederzugeben. Teils sollen sich die Lernenden paarweise austauschen und teilweise im Plenum. Nachweise dieser Art sind auf den ersten Blick nicht direkt als Unterrichtssituationen mit tertiärsprachendidaktischen Ansätzen erkennbar, sind jedoch stark mit dem zuvor beschriebenen

Prinzip der Verstehensorientierung verknüpft. Die Lehrperson zeigt den Lernenden damit das Potenzial der eigenen Verstehensleistung auf, ohne Sprachproduktion zu verlangen. Gleichzeitig stellt die Lehrperson sicher, dass die Gruppe zum nächsten Schritt der Erarbeitung und etwa zu Detailverstehensaufgaben übergehen kann. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass dieser Zugang nur in Lerngruppen mit homogener Erstsprache funktioniert, wobei die L2 Englisch in Gruppen mit verschiedenen Erstsprachen als gemeinsame Kurssprache dienen und für die beschriebene Vorgehensweise bei der Ersterarbeitung eines Textes eingesetzt werden kann.

Der Rest der Nachweise im Bereich der Textarbeit entfällt auf die Subkategorie Td „Texte werden nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich ihrer weiteren Eigenschaften besprochen und für Unterrichtszwecke genutzt“. Die Fälle dieser Kategorie sind vielseitig interpretierbar, stehen jedoch alle in Zusammenhang mit Ideen des Prinzips der kognitiven Orientierung. Im Rahmen des Entwicklungsprozesses des Beobachtungsinstruments wurde die Subkategorie als zu erwartendes und beobachtbares Phänomen in Anlehnung an die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik nach Neuner (2003) und Sablotnys (2018) Ausführungen zur Textarbeit im Kontext von Tertiärsprachenunterricht formuliert. Dabei steht im Vordergrund, dass Texte nach der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Inhalt auch für weitere Unterrichtszwecke herangezogen werden können, um einen optimalen Nutzen für den Lernprozess zu ermöglichen. Dazu können etwa syntaktische Strukturen näher betrachtet, Wortarten analysiert, Verweise im Text nachvollzogen und Texte generell kontrastiv untersucht werden (Sablotny 2018, 173f).

Im Fall der relevanten Nachweise (#T07d, #T15d und #T20d) wird ein Text zuvor jeweils auf inhaltlicher Ebene erarbeitet, bevor Ausschnitte davon zur Übung von Syntax herangezogen werden. Die Lehrperson bittet die Lernenden dabei Satzteile wegzulassen oder hinzuzufügen und den Satz daraufhin neu zu bilden. Die Vorgehensweise ist immer gleich und kann an folgendem Beispiel dargestellt werden:

„Frau Pieper sagt, Studien zeigen, dass Freundschaften am Arbeitsplatz das Betriebsklima verbessern. [chin.] Ohne ‚dass‘. Bilden Sie den Satz neu! Ohne ‚dass‘. (Gruppe spricht im Chor) Freundschaften verbessern das Betriebsklima am Arbeitsplatz.“ (Fall #T15d)

Durch das Umstrukturieren auf Satzebene schulen die Lernenden ihr Verständnis für die L3-Syntax. Es wird jedoch weder die L2 noch die L1 miteinbezogen und somit kein Sprachvergleich über das L3-System hinaus angeboten. Auch im Fall der anderen Nachweise dieser

Subkategorie steht die bewusste Analyse der Sprachstruktur im Vordergrund, der Schritt zur vergleichenden Perspektive wird allerdings nicht gemacht. Kritisch betrachtet handelt es sich bei den angeführten Fällen daher nicht um besonders starke Nachweise einer tertiärsprachendidaktischen Ausrichtung des Unterrichts. Da die Textarbeit jedoch eine wichtige Grundlage für die Tertiärsprachendidaktik bildet und die Beispiele mit dem Prinzip der kognitiven Orientierung korrelieren, müssen die Nachweise fraglos berücksichtigt werden.

4.2.3 Grammatikarbeit

Im Bereich der Grammatikarbeit konnten Fälle zweier unterschiedlicher Subkategorien nachgewiesen werden. Bei beiden Kategorien handelt es sich um deduktiv aus der Literatur abgeleitete und als erwartbar bewertete Situationen. Drei der vier Fälle dieser Hauptkategorie entfallen auf die Subkategorie Gd „Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird ein Sprachvergleich herangezogen“ und folgen dementsprechend einem ähnlichen Muster. Den Nachweisen ist gemein, dass bei der Erarbeitung oder Wiederholung einer Struktur ein Sprachvergleich mit der jeweiligen Entsprechung im L2-System angestellt wird. Im Folgenden sollen die relevanten Fälle näher beschrieben und ihre möglichen Auswirkungen sowie die Intention der Lehrperson interpretiert werden.

Der Fall #G04d zeigt einen Verweis auf eine Gemeinsamkeit zwischen den Grammatiksystemen von L2 und L3. Dabei wird vor der Erarbeitung eines Textes, in dem das Plusquamperfekt vermehrt auftritt, diese Struktur wiederholt und in Züge dessen mit der englischen Entsprechung verglichen.

„Ich laufe zum Bahnhof und will nach Taipeh fahren, [chin.] aber zu spät. Oh nein! Ich bin zu spät gekommen (...) zu spät angekommen. Der Zug ist schon abgefahren. (Lehrperson zeigt auf die Tafel) Der Zug war bereits abgefahren, als ich am Bahnhof ankam. [chin.] Eine neue Struktur [chin.] nennt man Plusquamperfekt. Haben wir schonmal gesehen. [chin.] Und gibt es diese Struktur auf Englisch? Wie erklärt man das auf Englisch? [chin.] Hier (Lehrperson verweist auf das Beispiel an der Tafel) *The train had already left*. Der Zug war bereits abgefahren. [chin.] Wann verwendet man diese Struktur? [chin.] Etwas ist bereits passiert. Wie auf Englisch.“ (Fall #G04d)

Es kann angenommen werden, dass die Struktur nicht neu erarbeitet, sondern nur wiederholt wird, da die Lehrperson mit den Worten „Haben wir schon mal gesehen.“ (Fall #G04d) andeutet, dass es sich nicht um eine gänzlich neue Struktur handelt. Gleichzeitig würde die methodische Vorgehensweise und die dafür aufgebrauchte Unterrichtszeit einer Erarbeitung nicht

entsprechen. Die Lernenden sollen hingegen an die Bildung sowie die Verwendung bzw. den Zweck der Struktur erinnert werden. Vermutlich soll der Vergleich mit der englischen Entsprechung das Verständnis der Lernenden für die genannten Aspekte Bildung und Verwendung aufgrund der starken Ähnlichkeit erleichtern. Während die Struktur im Deutschen und Englischen gleich gebildet und verwendet wird, existiert sie im Chinesischen überhaupt nicht. Um ihren Zweck als Lernende mit chinesischer Erstsprache vollends verstehen zu können, ist der Weg über die bereits vertrautere L2 Englisch demnach logisch nachvollziehbar und vermutlich eine sinnvolle Unterstützung für die Lernenden.

Interessant ist, dass nicht immer klar auf die Intention der Lehrperson geschlossen werden kann. In diesem Fall wird allerdings nicht auf eine Frage oder Unverständnis von Seiten der Lernenden reagiert, sondern der Sprachvergleich gezielt in die Unterrichtsvorbereitung integriert. Die Lehrperson arbeitet mit einer Präsentation, um die Gruppe durch die Unterrichtseinheit zu leiten und hatte das genannte Beispiel dort bereits verschriftlicht. Somit wird deutlich, dass der Verweis auf die L2 geplant war und die Lernenden gezielt beim L3-Erwerb unterstützen soll. In der beschriebenen Situation geschieht keine ausführliche Besprechung der Gemeinsamkeiten der präsentierten Strukturen oder der Ferne zur L1. Es kann jedoch angenommen werden, dass eine ähnliche Vorgehensweise bei der Ersterarbeitung des Plusquamperfekts gewählt wurde.

Auch im Rahmen von Fall #G05d wird auf eine Gemeinsamkeit der Grammatiksysteme von L2 und L3 verwiesen. Bei der Wiederholung unterschiedlicher zweiteiliger Konnektoren kommt die Struktur ‚nicht nur ... sondern auch‘ zur Sprache. Die Lehrperson stellt einen Beispielsatz vor und deutet sofort auf die englische Entsprechung hin.

„Nicht nur, sondern auch [chin.] Das ist so auch im Englischen, ist auch eine englische Struktur: *not only ... but also*. Ja, sehr gut. [chin.] Nicht nur, sondern auch. Im Englischen gibt's das auch. [chin.] Jede Gruppe muss was beitragen. Okay, gut. Nicht nur, sondern auch. [chin.] (Studierende murmeln, Lehrperson wiederholt das Gesagte) Er ist nicht nur klug (...), sondern auch bescheiden. Oh! Wer ist das? Jonas? Ah! Nicht nur klug, sondern auch bescheiden. Okay, noch eine Gruppe.“ (Fall #G05d)

Im Gegensatz zu Fall #G04d kann hier nicht erkannt werden, ob der Verweis spontan geschieht oder als Teil der Unterrichtsvorbereitung geplant wurde. Es konnte beobachtet werden, dass die Lehrperson nur mündlich auf die Gemeinsamkeit eingeht und das Beispiel nicht bereits in der Stundenpräsentation verschriftlicht war. Daraus lässt sich eher auf einen spontanen Mitbezug der L2 schließen. Durch den kurzen Verweis auf die Entsprechung im Englischen

richtet die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachsystemen. Dadurch wird einerseits das sprachliche Vorwissen zu inhaltlicher Bedeutung sowie Verwendung und Bildung der Struktur aktiviert. Andererseits werden die Studierenden durch den immer wiederkehrenden Verweis auf große Ähnlichkeiten zwischen den Sprachsystemen langfristig ermutigt ihre Vorkenntnisse selbstständig einzusetzen und gezielt zu nutzen. Da es den zweiteiligen Konnektor auch im Chinesischen gibt (siehe unten), hätte zur Unterstützung des Verständnisses auch ein Verweis auf die L1 geschehen können. Da hier allerdings bewusst die L2 miteinbezogen wurde, ist klar, dass die Intention der Lehrperson weit über dieses Lernziel hinausgeht.

Er ist	nicht nur	klug,	sondern auch	bescheiden.
He is	not only	smart	but also	humble.
他	不但	聪明	而且	谦虚。(Tā bùdàn cōngmíng érqiě qiānxū.)

Im folgenden Fall beziehen sich zwei Nachweise auf dieselbe Situation. Nachdem #W25e bereits im Abschnitt zum Bereich der Wortschatzbildung analysiert wurde, soll nun der Fall #G24d näher betrachtet werden. Es handelt sich wieder um eine Wiederholung einer bereits bekannten Struktur, diesmal als Vorbereitung auf Übungen im Arbeitsbuch zum Thema Zukunftspläne. Nachdem das Vorgangspassiv als Struktur mit ‚werden‘ kurz besprochen wurde, wird auch das Futur I wiederholt. Im Zuge dessen wird auf die Bildung der Entsprechung im Englischen und gleichzeitig auf die falschen Kognaten *will* und ‚wollen‘ verwiesen (siehe Fall #W25e).

„[...] ‚Werden‘ [chin.] im Englischen [chin.] wie drückt man das aus? In der Zukunft? [chin.] Im Englischen mit *will* [chin.] Auf Deutsch und hier auf Englisch (LP zeigt Tabelle) [chin.] Auf Deutsch ‚möchten‘ oder ‚wollen‘ [chin.] und hier ‚werden‘ [chin.] auf Englisch, richtig, *will*.“
(Fall #G24d)

Wie im Deutschen wird die Struktur im Englischen mit konjugiertem Hilfsverb und Infinitiv gebildet, während es im Chinesischen kein direktes Äquivalent gibt. Hier wird Zukünftiges stattdessen durch Adverbien ausgedrückt oder (ähnlich wie im Deutschen) in vielen Fällen das Präsens verwendet und aus dem Kontext auf den Zeitpunkt der Handlung geschlossen (Knoche 2013, S. 374). Dadurch wird deutlich, dass es sich bei dem Verweis um eine Bewusstmachung der großen Nähe zwischen L2 und L3 handelt. Aus der Beobachtung kann außerdem eine geplante und bewusste Vorgehensweise der Lehrperson abgeleitet werden, da der Sprachvergleich in Form einer gegenüberstellenden Tabelle im vorbereiteten Unterrichtsmaterial verschriftlicht und somit gezielt in die didaktische Planung integriert wurde.

Fall #G19c ist der einzige Nachweis innerhalb der Subkategorie Gc „Unterschiede zwischen dem englischen und deutschen Grammatiksystem werden bewusst besprochen“ und stellt gewissermaßen einen Sonderfall dar. Es erscheint nicht leicht, den Fall einer Haupt- oder Subkategorie zuzuordnen, da es sich gleichzeitig um den Vergleich einer sprachlichen Form sowie soziokultureller Unterschiede handelt. Bei dem Nachweis geht es um eine Unterrichtssituation, die inhaltlich das Duzen und Siezen im deutschsprachigen Raum zum Thema hat. Als Repräsentantin für den Kulturraum werde ich zunächst von der Lehrperson angesprochen und nach meinen Erfahrungen bezüglich der passenden Ansprache zwischen Studierenden und Lehrenden an einer Universität gefragt. Nachdem ich kurz erkläre, dass das Siezen im genannten Kontext als Norm verstanden wird, eröffnet die Lehrperson einen Vergleich mit der L2:

„In Deutschland auch. Die Studenten müssen sehr höflich, höflich gegenüber den Professoren sein. Verstehen Sie? Nicht wie die amerikanische Kultur, glaub ich. In den USA sagt man: "Oh, hallo, ja, du". In Deutschland das geht nicht. Okay gut. (...) Kann man das auf Englisch sagen? Auf Englisch gibt es das ja nicht. Kein Sie oder du. (...) [chin.] Auf Chinesisch? Ja, natürlich, aber nicht auf Englisch.“ (Fall #G19c)

Einerseits wird der Fokus also auf die sprachliche Form und die Möglichkeit einer Übersetzung gelenkt. Es wird hervorgehoben, dass das Englische gar keine Entsprechung leisten kann, das Chinesische aber schon. Andererseits werden gesellschaftliche Normen verglichen und der Sprachraum auch als Kulturraum wahrgenommen. Da in den meisten anderen Fällen eher die Nähe zur L2 und die gleichzeitige Ferne zur L1 im Vordergrund stand, sticht dieses Beispiel besonders heraus. Erstmals werden die Unterschiede zwischen dem L2- und L3-System bewusst thematisiert. Außerdem geht der Vergleich über die sprachliche Ebene hinaus und bezieht sich nun zusätzlich auf mögliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im Bereich soziokultureller Phänomene. Neuner et al. (2009, S. 94) thematisieren den Stellenwert von kulturellem Lernen im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik besonders in Verbindung mit dem Prinzip der Inhaltsorientierung. Dabei kann jeglicher Input, ein Hörtext, eine Grammatikübung, ein Zeitungsartikel, ein Foto, zur Auseinandersetzung mit landeskundlichen Informationen aus drei Perspektiven dienen, wobei jede Perspektive eine sprachliche und kulturelle Welt vertritt. Die Lernenden kennen den Umgang mit Höflichkeitsfloskeln aus ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Umgebung und sind mit dem L2-Kontext voraussichtlich teils durch ihre unterrichtliche Vorerfahrung und teils durch den Kontakt mit Medien aus diesem Kulturraum vertraut. Der Kontext der L3 wird nun aus einer durch die L1 und L2 geprägten Sicht betrachtet, es handelt sich um einen bereits „gefärbte[n] Blick“ auf die Soziokultur der L3 (Neuner et al. 2009, S. 38).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Vergleiche oder Verweise im Bereich der Grammatikarbeit meist dann zum Einsatz kommen, wenn eine besonders große Ferne zur Entsprechung in der L1 besteht und die L2 als Brückensprache herangezogen werden kann. Neben ihrer Funktion als Verständnishilfe soll die Nähe zwischen L2 und L3 möglicherweise auch Vertrautheit und ein Gefühl von Sicherheit auf Seiten der Lernenden erzeugen.

4.3 Unbestätigte Erwartungen und weiterführende Anwendungsmöglichkeiten

Die intensive Auseinandersetzung mit möglichen didaktischen Vorgehensweisen im Rahmen der Entwicklung des Beobachtungsinstruments hatte auf Seiten der Forschenden die Herausbildung einiger Erwartungshaltungen zum Einsatz tertiärsprachendidaktischer Ansätze im beobachteten Unterricht zur Folge. Dabei wurde einerseits mit konkreten Phänomenen gerechnet, die schließlich nicht beobachtet werden konnten. Andererseits ergaben sich teilweise erfüllte Erwartungen, also Situationen, in denen über den erbrachten Nachweis hinaus ein Einsatz tertiärsprachendidaktischer Zugänge für möglich und sinnvoll erachtet wird. Im Folgenden sollen solche Fälle dargestellt und diskutiert werden.

Der folgende Fall ist beispielhaft für eine Situation, in der ein Nachweis im Bereich der Hauptkategorie Wortschatzarbeit erwartet wurde, dieser allerdings nicht beobachtet werden konnte. Im Unterricht der Gruppe 2A stoßen die Studierenden in einem Lehrwerkstext auf das Verb ‚renovieren‘. Die Lehrperson scheint zu erkennen, dass das Verb den Lernenden noch nicht bekannt ist und regt diese zur Entschlüsselung an. Das Verb wird zunächst umschrieben und im Kontext verortet. Die Lehrperson erklärt dabei, sehr alte und kaputte Häuser müssten renoviert, also erneuert werden. Die Lernenden scheinen den Begriff noch immer nicht zuordnen zu können bzw. meldet sich zumindest niemand mit der korrekten Übersetzung in der L1, obwohl die Lehrperson danach fragt. In dieser Situation wurde durch die Nähe zur L2 von der Forschenden ein Verweis auf die englische Entsprechung durch die Lehrperson erwartet. Der Verweis kommt allerdings nicht, stattdessen wird das Verb schließlich auf Chinesisch übersetzt. Die Erwartungshaltung stützt sich dabei auf zwei Aspekte: Einerseits handelt es sich bei dem Verb um ein klassisches Kognat mit starker Übereinstimmung im Schriftbild und

Bedeutungsgleichheit, womit sich ein Verweis auf die Gemeinsamkeiten zwischen L2 und L3 grundsätzlich anbietet. Andererseits entspräche solch ein Verweis im Bereich der Wortschatzarbeit der für Lehrperson X typischen und oftmals beobachteten Vorgangsweise. An dieser Stelle kann nicht interpretiert werden, ob die Lehrperson bewusst keine sprachvergleichende Perspektive anbietet, sie solch einen Zugang in dieser Situation nicht als zielführend bewertet oder die Möglichkeit eines Verweises auf die L2-Entsprechung einfach nicht in Betracht zieht. Eine ähnliche Situation konnte auch im Bereich der Grammatikarbeit beobachtet werden. Im Unterricht der Gruppe 2A wurden Relativsätze wiederholt, ohne diese Struktur einem Sprachvergleich zu unterziehen. Konkret handelt es sich um Relativsätze mit ‚wo‘ oder ‚was‘ und den Beispielsatz ‚Warum fahre ich immer genau dort, wo der Stau am schlimmsten ist?‘. Da die Struktur im Englischen gleich gebildet wird und diese Nähe möglicherweise zur Ökonomisierung des Lernprozesses und dem Verständnis der Lernenden beitragen kann, wurde an dieser Stelle im Moment der Beobachtung ein Sprachvergleich mit der L2 erwartet. Nachdem die erhobenen Daten ausgewertet und analysiert wurden, erscheint die Situation hingegen nicht untypisch. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrperson X tertiärsprachendidaktische Zugänge und Anwendungsmöglichkeiten zumindest während des Beobachtungszeitraumes ausschließlich im Bereich der Wortschatzarbeit nutzt. Sprachvergleiche im Bereich der Grammatikarbeit werden unter Umständen nicht als sinnvoll erachtet, oder die Lehrperson ist schlichtweg nicht mit Anwendungsmöglichkeiten in diesem Kontext vertraut.

Wie bereits beschrieben, konnten auch Situationen beobachtet werden, die zwar einen klaren Nachweis erbrachten, aber darüber hinaus auch weiterführende Auseinandersetzungen aus tertiärsprachendidaktischer Perspektive ermöglicht hätten. Dazu zählen die meisten Nachweise im Bereich der Wortschatzarbeit, besonders diese der Subkategorie Wb. In diesen Situationen wurde jeweils auf das Kognat in der L2 verwiesen, ohne jedoch auf Unterschiede in Schreibweise oder Aussprache einzugehen. Laut Neuner et al. (2009, S. 86) kann die orthografische Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen gepaart mit den großen phonetischen Unterschieden leicht zu Interferenzen führen, weshalb sich die bewusste Auseinandersetzung mit möglichen Mustern und Regularitäten positiv auf den Lernerfolg auswirken könnte. Solch eine Perspektive hätte zu Nachweisen im Bereich von Ausspracheschulung und Rechtschreibung geführt. Im Fall der tatsächlich erhobenen Daten konnten in diesem Bereich hingegen keine Nachweise gefunden werden.

Neben den beschriebenen weiterführenden Möglichkeiten in der Subkategorie Wb, wurde im Fall von Nachweis #W23b eine weitere Erwartung nicht erfüllt. Es handelt sich dabei um den Verweis auf die englische Entsprechung beim Verb ‚recyclen‘. Von Seiten der Forschenden wurde im Entwicklungsprozess des Beobachtungsinstruments die Subkategorie Ga „Das Anpassen von (englischsprachigen) Lehnwörtern ans deutsche Grammatiksystem wird den Lernenden bewusst präsentiert“ in Anlehnung an die didaktische Fachliteratur formuliert. Die Situation hätte sich gut für eine solche Auseinandersetzung mit dem Anpassen von Lehnwörtern bzw. Verben aus der L2 in das Grammatiksystem der L3 geeignet. Aus Sicht der Forschenden wäre dieser Nachweis zusätzlich interessant gewesen, da Verben mit der Endung -eln statt -en für Lernende oft Fehlerquellen darstellen und diese gesondert behandelt werden müssen. Da es sich nicht um Anfängergruppen handelt, ist den Lernenden diese Art von Verben jedoch wahrscheinlich bekannt und sie mit der Konjugation dieser bereits ausreichend vertraut.

4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der Untersuchung zunächst aus quantitativer und anschließend aus qualitativer Perspektive betrachtet und analysiert wurden, sollen sie nun entlang der Forschungsfrage diskutiert werden. Zur Erinnerung wird die Forschungsfrage mitsamt ihrer weiterführenden Fragen nochmals angeführt:

Lässt sich im fremdsprachlichen Deutschunterricht des 2. Jahrgangs an der NKUST in Taiwan ein bewusster Einbezug vorhandener Sprachlernerfahrungen im Sinne der Tertiärsprachendidaktik erkennen?

- i. Wie äußert sich dies? Was geschieht?
- ii. Wann bzw. in welchen Unterrichtsbereichen kommen die beobachteten Ansätze zum Einsatz?
- iii. Wer initiiert den Sprachvergleich bzw. den Einsatz der beschriebenen Ansätze?
- iv. Welche Intention steckt hinter der Vorgehensweise?

Die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit kann eindeutig positiv beantwortet werden, da innerhalb der Erhebungsphase 26 Nachweise zum Miteinbezug vorhandener Sprachlernerfahrungen im Sinne der Tertiärsprachendidaktik beobachtet werden konnten. Wie dieser Einsatz

konkret geschieht, ist von Fall zu Fall unterschiedlich und wurde in den vorangegangenen Ausführungen im Detail beschrieben. Obwohl sich die Nachweise zum Teil stark unterscheiden, konnten gewisse Regularitäten entdeckt werden. So zeigten die beiden Lehrpersonen klare Muster in ihrer Vorgehensweise und damit auch ihrem persönlichen Verständnis vom sinnvollen Miteinbezug der Sprachlernvorerfahrungen von Lernenden. Lehrperson X zeigte eine starke Präferenz im Bereich der Wortschatzarbeit und nutzte Ansätze der Tertiärsprachendidaktik ausschließlich in diesem Unterrichtsbereich, während die Nachweise im Unterricht von Lehrperson Y diverser ausfielen. Auch sie zeigte jedoch klare Muster hinsichtlich der Vorgehensweise, was vor allem die Nachweise im Bereich der Grammatik- und der Textarbeit zu erkennen gaben. Diese Ergebnisse sind wenig überraschend, da sich persönliche Präferenzen und Einstellungen zu Methoden oder didaktischen Ansätzen stark auf den eigenen Unterrichtsstil auswirken.

Überraschend erscheint das Fehlen von Nachweisen aus den Hauptkategorien Ausspracheschulung und Rechtschreibung sowie Lernstrategien. Das Ausbleiben der ersten Kategorie und die weiterführenden Möglichkeiten der Anwendung tertiärsprachendidaktischer Ansätze innerhalb dieses Unterrichtsbereiches wurden bereits im vorherigen Kapitel (siehe 4.3) diskutiert. Das Fehlen von Nachweisen in Zusammenhang mit Lernstrategien aus dem Bereich der L3-Didaktik belegt gewissermaßen die bestehende Forschungslage. Sablotny spricht etwa von einem L2-Unterricht in Taiwan, der durch begrenzte Unterrichtszeit und starke Prüfungsorientiertheit das Vermitteln von Lernstrategien und Arbeitstechniken verabsäume, was sich schließlich bis in den L3-Unterricht ziehe. Auch hier herrsche großer zeitlicher Druck, was die Auseinandersetzung „mit dem Potential bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten“ verhindere und gleichzeitig so notwendig mache (Sablotny 2018, 160f). Auffällig ist also, dass der Schritt vom stattfindenden Sprachvergleich hin zur bewussten Benennung dieser Strategie im beobachteten Unterricht nicht stattfindet. Auch Entschlüsselungstechniken im Wortschatzbereich werden nie als Tool oder hilfreiche Technik vorgestellt und nur implizit angeboten.

Im Zusammenhang mit der Frage nach Initiierung konnte gezeigt werden, dass jeglicher Miteinbezug von Sprachvergleichen oder Verweise auf Vorerfahrungen von der Lehrperson ausgehen. Die vortragsähnliche Unterrichtsform regt die Lernenden wenig zum Einbringen ihrer Gedanken oder Fragen an und trägt somit wahrscheinlich zu diesem Ergebnis bei. Dabei ist aus der beobachtenden Perspektive jedoch nicht ersichtlich, ob die Lernenden bereits

selbstständig auf entsprechende Strategien zurückgreifen und ihre Vorerfahrungen aus dem L2-Unterricht durchaus, wenn auch im Stillen, in den Unterricht einbringen.

Die Frage der Intention kann nicht vollständig beantwortet werden, da die erhobenen Daten dafür durch weitere, etwa durch nachfolgende Interviews mit den Lehrpersonen, ergänzt werden müssten. Die bestehenden Daten zeigen jedoch, dass vor allem Nachweise im Bereich der Grammatikarbeit bewusst erfolgten und im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung geplant wurden. Neben der Frage nach geplantem oder spontanem Vorgehen ist besonders diese nach den erwünschten Auswirkungen des eigenen Handelns der Lehrpersonen auf die Lernenden interessant. Mit welchen Erwartungen wird auf eine Entsprechung in der L2 verwiesen oder eine grammatische Struktur einem Sprachvergleich unterzogen? Diese Fragen könnten Gegenstand einer weiterführenden Untersuchung sein und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit optimal ergänzen.

Die Forschungsergebnisse decken sich auch mit Fans (2018) Erkenntnissen hinsichtlich der Aufgabenverteilung von L2 und L1 im DaF-Unterricht innerhalb eines chinesischsprachigen Kontexts. Wie Fan bereits 2018 beschreibt, wird die L1 selten vergleichend eingesetzt und erfüllt hauptsächlich die didaktische Funktion einer Instruktions- und Erklärsprache (Fan 2018, S. 197). Die L2 Englisch wird als praktisches Tool angesehen, wobei der Einsatz im Unterricht sehr stark von den persönlichen Einstellungen, methodischen Prägungen sowie den jeweiligen Englischkenntnissen der Lehrperson abhängt. Fan beschreibt außerdem, dass die L2 am häufigsten zur Unterstützung im Bereich der Wortschatzarbeit herangezogen wird, was die vorliegenden Daten ebenfalls zeigen. In diesem Bereich scheinen sich die Lehrpersonen am sichersten zu fühlen, während sie gleichzeitig einen hohen Nutzen für den Lernerfolg erwarten.

Abschließend stellt sich die Frage, ob die Lernenden tatsächlich aus ihren Sprachlernvorerfahrungen schöpfen und diese optimal zur Ökonomisierung ihres eigenen Lernprozesses und damit dem Lernerfolg beitragen können. Die vorliegende Arbeit kann keine Antwort auf diese Frage liefern, wobei die Beobachtungen nahe legen, dass die tertiärsprachendidaktischen Ansätze zu oberflächlich zum Einsatz kommen. Aufgrund des schnellen Unterrichtstempos erhalten die Lernenden kaum Möglichkeiten selbstständig Techniken oder Strategien zu erproben oder induktiv auf vermeintlich Unbekanntes zuzugehen. Wie sich weiterführende Forschungsprojekte dieser offenen Frage widmen können und welche Forschungsdesiderata sich aus den

vorliegenden Daten und Erkenntnissen ergeben, soll im letzten Abschnitt dieser Arbeit (siehe Kapitel 5) geschildert werden.

4.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Abschließend soll ein kritischer Blick auf das Forschungsdesign, die getroffenen Forschungsentscheidungen und besonders das Erhebungsinstrument geworfen werden. Die gewählte Methode der Unterrichtsbeobachtung ermöglichte einen qualitativen und möglichst authentischen Blick auf das Forschungsfeld und die Entscheidung für die Methode an sich kann an dieser Stelle als positiv bewertet werden. Wichtig ist jedoch ihre Limitationen kritisch zu reflektieren und daraus Schlüsse für mögliche weitere Auseinandersetzungen mit der Thematik oder dem Feld zu ziehen.

Zum einen ist die Beobachtung als Forschungsmethode insofern limitiert, da sie nur äußerlich Wahrnehmbares und Beobachtbares erfassen kann. Schlüsse auf die inneren Vorgänge der Beobachteten und damit auf deren Meinungen, Gefühle und Einstellungen können nicht gezogen werden. Hätte man die Methode mit einer anderen kombiniert, hätten weitere Forschungsfragen zur Absicht der Lehrenden beim Einsatz bestimmter Methoden und ihren Einstellungen zur L3-Didaktik beantwortet werden können. Dazu hätten sich etwa nachbereitende Interviews mit den Lehrpersonen angeboten, in denen konkrete beobachtete Fälle weiter besprochen hätten werden können. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde eine Methodenverschränkung ausgeschlossen, da die zeitlichen und personellen Ressourcen solch einen Zugang nicht erlaubt haben. Die Möglichkeit, die bereits erhobenen Daten mit neuen Interviewdaten zu kombinieren, bleibt jedoch für die Zukunft bestehen und könnte interessante Erkenntnisse liefern.

Zum anderen müssen die einzelnen Subkategorien des Beobachtungsbogens kritisch betrachtet werden. Dabei stellt sich etwa die Frage, ob manche Items überhaupt als beobachtbar bewertet werden können oder ob sie aus der eingenommenen Außenperspektive nicht wahrnehmbar sind. Dabei handelt es sich unter anderem um die Items „Es kann eine veränderte Lehr- und Lernprogression beobachtet werden“ sowie „Altersspezifische Interessen werden in der Auswahl von Lese- und Hörtexten berücksichtigt“ Diese Subkategorien fallen in den Bereich der Textarbeit und wurden im Zuge des Evaluierungs- und Bearbeitungsprozesses aus

dem Beobachtungsbogen entfernt. Beide Items sind der Beobachtung nicht zugänglich und nur durch Miteinbezug der Unterrichtsplanung der Lehrperson oder im Rahmen einer Befragung nachweisbar.

Ein Item, welches zwar im Erhebungsinstrument verblieb, nun aber trotzdem kritisch betrachtet werden muss, ist Subkategorie Ge („Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird an das sprachliche Vorwissen der Lernenden angeknüpft“). Innerhalb dieser Kategorie konnte kein Nachweis beobachtet werden, womöglich zum Teil, weil sie aus heutiger Perspektive nicht präzise genug formuliert erscheint. An dieser Stelle könnte argumentiert werden, dass in jeglicher Unterrichtssituation an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft wird, wobei das bewusster und weniger bewusst geschehen kann. Im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit steht jedoch fest, dass die ungenaue Formulierung dieser Subkategorie nicht zum Erkennen möglicher Nachweise beitragen konnte.

Auch das Item Ta „Lese- und Hörtexte enthalten viel leicht verständlichen Wortschatz (Internationalismen und Teile des gemeinsamen Wortschatzes“ muss kritisch betrachtet werden. Ein entsprechender Nachweis könnte zwar beobachtet werden, da die Formulierung klar ist und auf Äußerliches abzielt. Gleichzeitig stellt sich allerdings die Frage, ob die Subkategorie relevant für den Kontext der Erhebung ist. Bei den beiden Lernendengruppen handelt es sich um Studierende des zweiten Jahrgangs, die laut Curriculum bis zum Ende des aktuellen Semesters bereits das Sprachniveau B1 erreicht haben sollen. Zu diesem Zeitpunkt ihres Studiums sollten die Lernenden daher nicht mehr darauf angewiesen sein, dass Lese- oder Hörtexte leicht verständlichen Wortschatz enthalten. Auf diesem Niveau sind zwar Entschlüsselungstechniken und Interkomprehension noch immer von großer Bedeutung, Texte sollen jedoch vor allem neuen passiven Wortschatz vermitteln und die Lernenden durchaus herausfordern. Im Anfängerunterricht steht hingegen der rasche Lernerfolg und die dadurch entstehende Lernmotivation stärker im Vordergrund. Aufgrund dieses Gedankenganges muss die Subkategorie Ta schließlich als wenig relevant für den beobachteten Forschungskontext bewertet werden.

Es besteht grundsätzlich die Frage, wie sich die Forschungsentscheidung Unterricht des zweiten Jahrgangs für die Beobachtung zu wählen, auf das gesamte Forschungsprojekt ausgewirkt hat. Die Entscheidung wurde aufgrund einer Empfehlung der Leitung des Instituts für angewandtes Deutsch an der NKUST getroffen. Es wurde von der Beobachtung des Unterrichts im

ersten Jahrgang abgeraten, da dieser hauptsächlich in chinesischer Sprache stattfinden würde und sich somit nicht für mein Forschungsvorhaben unter den gegebenen Rahmenbedingungen eignen würde. Der Unterricht im dritten und vierten Jahrgang hingegen beschäftigte sich stark mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen und entspräche daher weniger typischem Fremdsprachenunterricht. Wäre schließlich entgegen der klaren Empfehlung der erste Jahrgang für die Datenerhebung gewählt worden, hätten womöglich andere Items beobachtet werden können. So sticht beispielhaft etwa die Subkategorie Te („Bei der ersten Herangehensweise an einen Text soll zunächst der bekannte Wortschatz markiert werden“) ins Auge. Für fortgeschrittene Lernende erscheint solch ein Zugang bei der Erarbeitung eines Textes nicht passend, während Lernende auf niedrigeren Niveaustufen durchaus davon profitieren würden. Auch die Items im Bereich von Ausspracheschulung und Rechtschreibung könnten im Anfängerunterricht häufiger auftreten als auf höheren Niveaustufen. Da der beobachtete Unterricht bis auf wenige Äußerungen und kurze chinesischsprachige Passagen auf Deutsch stattfand, ist die Forschungsentscheidung für den 2. Jahrgang insgesamt als sehr positiv zu bewerten.

Abschließend soll die Übersetzungsfrage bezüglich der chinesischsprachigen Unterrichtsteile kritisch betrachtet werden. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Forschende Grundkenntnisse in der Sprache besitzt, welche allerdings zweifellos nicht für die Übersetzung dieser Unterrichtssequenzen ausreichen. Im Rahmen der Konzeption des Forschungsdesigns wurde geplant, längere und von Bedeutung erscheinende Textpassagen auf Deutsch übersetzen zu lassen. Dieser Gedanke wurde allerdings nach den ersten Hospitationen, welche der Erhebungsphase vorangestellt waren, verworfen. Es konnte beobachtet werden, dass sich das Hauptunterrichtsgeschehen auf Deutsch abspielt und nur sehr kurze Hilfestellungen, Erklärungen und Instruktionen auf Chinesisch gegeben werden, häufig zusätzlich zu Ausführungen auf Deutsch. Meist wurden Äußerungen durch die Lehrperson also auf Deutsch getätigt, bevor die chinesische Übersetzung dieser angeboten wurde. Bei vielen chinesischsprachigen Äußerungen handelte es sich um Phrasen wie „weiter“, „nächste Person“, „verstanden“ oder „okay“. Für den Zweck der vorliegenden Arbeit wurden die chinesischsprachigen Unterrichtspassagen schließlich nicht in die erhobenen Daten miteinbezogen. Für andere oder weiterführende Forschungsvorhaben wäre eine Beachtung aller sprachlicher Unterrichtshandlungen von Relevanz und könnte interessante Einblicke sowie Ergebnisse liefern.

5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit widmete sich dem Miteinbezug von Sprachlernvorerfahrungen im Sinne der Tertiärsprachendidaktik im taiwanischen DaF-Unterricht. Es wurde authentischer Unterricht im Feld beobachtet und nach speziellen Kriterien untersucht. Der empirischen Forschung ging eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand der Tertiärsprachendidaktik, zugrundeliegenden Modellen der Mehrsprachigkeit und den besonderen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Sprachkonstellation aus L3 Deutsch, L2 Englisch und L1 Chinesisch, voraus. In Anlehnung an die Fachliteratur wurde ein geeignetes Beobachtungsinstrument konzipiert, erprobt und überarbeitet. Schließlich wurde mithilfe des Instruments der Unterricht zweier Lernendengruppen des 2. Jahrgangs an der NKUST in Taiwan systematisch beobachtet. Die erhobenen und aufbereiteten Daten wurden schließlich einer Analyse aus quantitativer und qualitativer Perspektive unterzogen.

Das Datenmaterial und die daraus gewonnenen Kenntnisse ermöglichten eine Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit. Es konnte klar belegt werden, dass auf Sprachlernvorerfahrungen Rücksicht genommen wird sowie diese im Unterricht genutzt werden und Methoden im Sinne der Tertiärsprachendidaktik zum Einsatz kommen. Anhand der Daten konnten Muster in den Vorgehensweisen der Lehrpersonen beobachtet werden, wodurch die weiterführenden Forschungsfragen ebenfalls beantwortet werden konnten. Im Vordergrund stand dabei das ‚Wie?‘ und die genaue Beschreibung der gefundenen Nachweise. Jeder Fall trug dazu bei, das Verfahren der Lehrpersonen besser nachvollziehen zu können und ermöglichte schließlich einen tieferen, qualitativen Einblick in das Forschungsfeld.

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich aufgrund der gewählten Erhebungsmethode in Zusammenhang mit der Forschungsfrage nur mit äußerlich Wahrnehmbarem. Damit konnten nur begrenzt Schlüsse hinsichtlich der Motive und Intentionen der Lehrpersonen gezogen werden. Einen Einblick in ihre persönliche Haltung gegenüber den Möglichkeiten einer systematisch angewandten L3-Didaktik sowie ihren Kenntnisstand zu relevanten Konzepten und Ansätzen könnten weiterführende Forschungsprojekte zum zentralen Forschungsgegenstand haben. Für diese Arbeiten wäre demnach eine Befragung der Lehrpersonen zu allgemeinen Einstellungen und konkreten beobachteten Unterrichtssituationen interessant.

Beim Blick auf die Ergebnisse verstärkte sich der Eindruck, dass es Lehrpersonen an Wissen fehlt, wie das Vorwissen der Lernenden optimal zur Ökonomisierung des Lernprozesses genutzt wird. Vielfältige Anwendungsmöglichkeiten von Sprachvergleichen und anderen Methoden der Tertiärsprachendidaktik werden momentan womöglich noch übersehen, obwohl gerade die vorherrschende Sprachkonstellation eine geeignete Ausgangssituation liefert. In Weiterbildungskontexten könnte Lehrpersonen ein diverseres und über die Wortschatzarbeit hinaus gehendes Anwendungsfeld und der potenzielle Nutzen der beschriebenen Ansätze vermittelt werden.

Gleichermaßen würden auch die Lernenden von größerem Wissen über die eigenen Vorerfahrungen sowie Lernstrategien und -techniken profitieren. Auf empirischer Ebene wäre eine Interventionsstudie ähnlich wie die Untersuchung von Petravić und Horvatić Čajko (2014) interessant. Das Forscher*innenteam untersuchte den Einfluss von zusätzlichem Input auf eine Experimentalgruppe im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe anhand zweier möglichst homogener Schulklassen und kamen zum Ergebnis, dass „sprachübergreifende und sprachbewusstseinsfördernde Arbeit“ positive Auswirkungen auf den L3-Lernprozess bzw. auf die erfolgreiche Anwendung von Sprachlernstrategien hat (Petravić und Horvatić Čajko 2014, 124f). Weiterführende Forschungsprojekte im untersuchten Feld könnten sich in der Zukunft stärker mit der Wirksamkeit solcher Interventionen und der gezielten Verankerung im L3-Unterricht Taiwans beschäftigen als mit einer Bestandsaufnahme.

An dieser Stelle kann sich an Fans Schlussfolgerung angeschlossen werden, mit dem Hinweis, dass in ihrer Arbeit chinesischsprachige Deutschlernende aus China und nicht aus Taiwan im Fokus stehen. Fan beschreibt 2018, dass im chinesischsprachigen Deutschunterricht nach ihren Beobachtungen noch nicht der Zeitpunkt erreicht sei, an dem das Vorwissen der Lernenden tatsächlich ausgeschöpft werde (Fan 2018, S. 204). Es kann angenommen werden, dass die Tertiärsprachendidaktik im chinesischen Sprachraum und dem damit verbundenen soziokulturellen Raum weitaus langsamer Einzug in die Hochschuldidaktik nimmt, als dies in Europa der Fall ist. Zur Erinnerung, hier wird bereits seit den frühen Neunzigerjahren zur Thematik geforscht (Hufeisen 1991). Es wäre demnach wünschenswert, wenn sich zukünftige Studien im Speziellen der Sprachkombination aus Deutsch, Englisch und Chinesisch widmen würden, um wichtige Kenntnisse für den Sprachraum zu erlangen und die Forschung in diesem Bereich voranzutreiben.

Literaturverzeichnis

- Angelis, Gessica de; Dewaele, Jean-Marc (2009): The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: Larissa Aronin und Britta Hufeisen (Hg.): Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 63–78.
- Bartelheimer, Lennart (2019): Deutsch als Fremdsprache nach Englisch / Französisch (DaFnE) / (DaFnF). In: Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. 1st ed. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 417–420.
- Caspari, Daniela (2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 7–22.
- Chen, Ying-Hui (2005): Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan : unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache. Dissertation. Universität Hamburg.
- Chen, Ying-Hui (2015): Englischer Wortschatz als Grundlage für den Erwerb des deutschen Wortschatzes. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42 (4), S. 360–388.
- Chou, Mei-Wu (2015): Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans. Eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten. Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hg.) (2000): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Tertiärsprachen, 2).
- Fan, Linyan (2017): Deutsch nach Englisch in China. Dissertation. Technische Universität Darmstadt.
- Fan, Linyan (2018): Die Nutzung der L1, L2 und L3 im chinesischen Deutschunterricht. In: Chris Merkelbach und Manfred Sablotny (Hg.): Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen

- Universität Darmstadt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning, Band 13), S. 185–206.
- Grimm, Angela; Schulz, Petra (2016): Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11 (1), S. 27–42.
- Groseva, Maria (1998): Dienst das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Britta Hufeisen und Beate Lindemann (Hg.): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Stauffenburg Linguistik, 6), S. 21–30.
- Grotjahn, Rüdiger (2016): Alter. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Online-Ausgabe. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG: A. Francke Verlag (utb-studi-e-book, 8043. Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik), S. 250–254.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Bristol: Channel View Publications (Multilingual Matters).
- Hirschfeld, Ursula (2011): Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache (nach Englisch). In: Hans Barkowski (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ; Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 207–220.
- Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2), S. 97–109.
- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 1990. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Linguistik, 95).

- Hufeisen, Britta (2003): Einführung in die linguistische Basis. In: Britta Hufeisen und Gerhard Neuner (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen ; Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7–11.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique P. Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–80.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35,2), S. 826–832.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hg.) (2014): EuroComGerm - die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Auflage. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, 1).
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35,2), S. 738–753.
- Institut für angewandtes Deutsch der NKUST (2018): Department Introduction. Online verfügbar unter <https://ifad.nkust.edu.tw/p/412-1038-6688.php?Lang=en>, zuletzt aktualisiert am 20.09.2023, zuletzt geprüft am 20.09.2023.
- Jansen, Lisa; Padberg-Schmitt, Britta (2013): Englisch-Deutscher Sprachvergleich. In: Halyna Leontiy (Hg.): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Berlin, Münster: Lit (TransLIT, Bd. 1), S. 47–76.
- Johnson, R. Burke (2012): Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches. 4. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Knoche, Lydia (2013): Chinesisch (Mandarin)-Deutscher Sprachvergleich. In: Halyna Leontiy (Hg.): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Berlin, Münster: Lit (TransLIT, Bd. 1), S. 351–384.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35,2), S. 754–764.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Küster, Lutz (2011): Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 135–145.
- Lay, Tristan (2006): Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. Ein Plädoyer für die didaktisch-methodische Implementierung des Englischen beim Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache in Taiwan. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 33 (5), S. 463–479.
- Lay, Tristan (2009): Fremdsprachenlernen in Taiwan. Eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des institutionellen Deutschunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (1), S. 23–54.
- Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (2022): Forschungsethik. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 114–123.
- Leontiy, Halyna (Hg.) (2013): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende

- und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Berlin, Münster: Lit (TransLIT, Bd. 1).
- Łyp-Bielecka, Aleksandra (2012): Das Streben nach Mehrsprachigkeit: Die Konzepte "Deutsch als Fremdsprache nach Englisch" und "EuroComGerm". In: Anna Majkiewicz (Hg.): Germanistik in vielen Kulturen. Studien und Reflexionen. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, S. 133–152.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaFnE". Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2004. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, 2).
- Merkelbach, Chris (2011): Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2), Artikel 126-146.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (De Gruyter Studium).
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Britta Hufeisen und Gerhard Neuner (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen ; Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt (Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 26).
- Pauli, Christine (2012): Kodierende Beobachtung. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hg.): Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher), S. 45–63.
- Peal, Elizabeth; Lambert, Wallace E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27), S. 1–23.
- Petravić, Ana; Horvatić Čajko, Irena (2014): Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2. In: *ZGB* 23 (1), S. 105–129.

- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier García, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (utb-studi-e-book, 8541), S. 137–146.
- Sablotny, Manfred (2018): Textarbeit auf der Grundlage des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes: DaF nach Englisch im chinesischesprachigen Kontext. In: Chris Merkelbach und Manfred Sablotny (Hg.): Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning, Band 13), S. 155–184.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier García, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (utb-studi-e-book, 8541), S. 33–46.
- Schramm, Karen; Schwab, Götz (2022): Beobachtung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 147–161.
- Vildomec, Věroboj (1963): Multilingualism. Leyden: Sythoff.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in contact. New York: Circle of New York (Publications of the Linguistic Circle of New York / 1).

Anhang

A Beobachtungsbogen

Beobachtungsbogen I				
Datum:	Fach:	Start der Aufnahme:	Thema:	
Uhrzeit:	Gruppe:	Anzahl der TN:		
Wortschatzarbeit			Code	Zeit
a) Internationalismen und Wörter aus dem gemeinsamen Wortschatz (D/E) werden vorgezogen bzw. den Lernenden bewusst präsentiert.				
b) Es wird auf die Ähnlichkeit zur bereits erlernten englischen Entsprechung hingewiesen.				
c) Lernende sollen anhand ihrer Vorkenntnisse selbst ein neues Vokabel entschlüsseln.				
d) Das Lehrmaterial regt zur Gegenüberstellung des Wortschatzes in unterschiedlichen Sprachen an.				
e) Es wird bewusst auf falsche Kognaten verwiesen.				
f) Bei nicht verwandten Wörtern wird die englische Übersetzung zusätzlich zur Erklärung in der L1 angeboten.				
Textarbeit			Code	Zeit
a) Lese- und Hörtexte enthalten viel leicht verständlichen Wortschatz (Internationalismen und Teile des gemeinsamen Wortschatzes).				
b) Interkomprehensionsprozesse werden ermöglicht und angestoßen.				
c) Interkomprehensionsprozesse werden bewusst reflektiert.				
d) Texte werden nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich ihrer weiteren Eigenschaften besprochen und für Unterrichtszwecke genutzt.				
e) Bei der ersten Herangehensweise an einen Text soll zunächst der bekannte Wortschatz markiert werden.				
f) Inhaltliche Fragen zum Text können auch in der L1 oder L2 beantwortet werden, sodass die Verstehensorientierung im Vordergrund steht.				
Grammatikarbeit			Code	Zeit
a) Das Anpassen von (englischsprachigen) Lehnwörtern ans deutsche Grammatiksystem wird den Lernenden bewusst präsentiert.				
b) Ähnlichkeiten zwischen dem englischen und deutschen Grammatiksystem werden bewusst besprochen.				
c) Unterschiede zwischen dem englischen und deutschen Grammatiksystem werden bewusst besprochen.				
d) Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird ein Sprachvergleich herangezogen.				
e) Bei der Erarbeitung einer neuen grammatischen Struktur wird an das sprachliche Vorwissen der Lernenden angeknüpft.				
Ausspracheschulung & Rechtschreibung			Code	Zeit
a) Bei ähnlicher oder gleicher Schreibweise (D/E) wird bewusst auf die Unterschiede in der Aussprache hingewiesen.				
b) Bei ähnlicher oder gleicher Aussprache (D/E) wird bewusst auf die Unterschiede in der Schreibweise hingewiesen.				

c) Es werden allgemeine Muster für Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Aussprache und Schreibweise (D/E) gefunden bzw. besprochen.		
d) Bei Ausspracheproblemen im Deutschen werden bereits bekannte Laute aus dem Englischen als Hilfestellung eingesetzt.		
Lernstrategien	Code	Zeit
a) Es werden Entschlüsselungstechniken für die Wortschatzerarbeitung präsentiert bzw. trainiert.		
b) Die Lernenden werden angeregt solche Entschlüsselungstechniken auch im Rahmen der Textarbeit einzusetzen.		
c) Die Lernenden werden dazu angeregt, sich ihrer sprachlichen Vorkenntnisse bewusst zu werden.		
d) Die Lernenden werden dazu angeregt, sich diese Vorkenntnisse zu Nutze zu machen.		
e) Lernstrategien werden bewusst als diese benannt und gezielt präsentiert.		
f) Die Lernenden werden zum selbstständigen Erarbeiten neuer Strukturen oder Texte angeregt.		
g) Die Lernenden werden zum selbstständigen Einsatz sprachvergleichender Zugänge/Techniken angeregt.		

Beobachtungsbogen II				
Datum:		Fach:	Start der Aufnahme:	Thema:
Uhrzeit:		Gruppe:	Anzahl der TN:	
Code	Zeit	Beschreibung der beobachteten Situation		

B Einverständniserklärung



Institut für Germanistik
Universitätsring 1
1010 Wien
Web: www.germ.univie.ac.at

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel
„Tertiärsprachendidaktik im universitären DaF-Unterricht in Taiwan“

Datenerhebung durchgeführt von Melanie BERGER (01485136)

Proband*in:

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass die Beobachtung audiografisch aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart:

„Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.“

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Proband*in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von dem*r Betreuer*in und/oder dem*r Begutachter*in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden. Es besteht das Recht auf Auskunft durch die*den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die*den Verantwortlichen der Untersuchung: Melanie BERGER (a01485136@unet.univie.ac.at), Studentin der Germanistik an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an die Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. und Dr. Karsten Kinast, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutz-behörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

C Transkriptionen

#W01b

X: Wie heißt die Arbeit von Melanie? [chin.]

M: Ein bisschen kompliziert.

X: Es gibt einen [chin.] Professor an der XY-Universität und sie arbeitet diese tertiärsprachlich, sprachen-di-dak-tisch im universitären DaF [chin.] DaF-Unterricht in Taiwan. [chin.] Tertiär, was heißt tertiär? (...)

M: Es gibt primär, (...) sekundär (...) und tertiär.

X: Tertiär, okay.

M: Das kommt aus dem Lateinischen.

X: Primär [chin.] primär und sekundär, so wie second. First, second and third. [chin.] First, second and third. [chin.] First also primär. Primärliteratur. Sekundärliteratur. [chin.] Oder Sprache, Primärsprache.

M: Primärsprache oder Erstsprache. Was ist deine Erstsprache?

X: Was ist unsere erste Sprache? Chinesisch. Was ist unsere zweite Sprache?

M: Ah ich hab's schon gehört. Englisch.

X: Richtig, Englisch. Okay. Und was ist unsere dritte Sprache? Dritte Sprache? Dritte Sprache? Was lernen Sie als dritte Sprache? Wer hat Japanisch schonmal gelernt vor der Universität? [chin.] Ah, er sagt ja. Seine dritte Sprache ist Japanisch. [chin.] (...) Dritte Sprache ist nämlich Deutsch. Tertiärsprache.

M: Richtig, Tertiärsprache. Und das L steht hier für Language. Das ist international also L1, L2, L3.

#W02b

Einen Kompromiss schließen [chin.] Kompromiss [chin.] auf Englisch [chin.] *compromise* [chin.]

#W03b

Pablo hat vergessen einzukaufen. Er sieht im Kühlschrank die Nudelreste eines Mitbewohners, bekommt Hunger und greift zu. [chin.] Pablo hat vergessen einzukaufen. Er steht, er sieht in den Kühlschrank [chin.] Nudelreste eines Mitbewohners [chin.] Pablo hat Hunger bekommen und greift zu [chin.] Wir achten die Privatsphäre. [chin.] Wir klopfen an jede (...) wenn die Tür zu. [chin.] Außerdem fragen wir um Erlaubnis [chin.] wenn wir etwas benutzen oder verbrauchen. [chin.] Benutzen oder verbrauchen. Ist das gleich? Ich benutze etwas oder ich verbrauche etwas. [chin.] Auf Englisch auch nicht gleich. [chin.] Der Verbraucher und der Benutzer - *consumer* und *user*. Verbrauchen oder benutzen.

#G04d

Ich laufe zum Bahnhof und will nach Taipeh fahren, [chin.] aber zu spät. Oh nein! Ich bin zu spät gekommen (...) zu spät angekommen. Der Zug ist schon abgefahren. (Lehrperson zeigt

auf die Tafel) Der Zug war bereits abgefahren, als ich am Bahnhof ankam. [chin.] Eine neue Struktur [chin.] nennt man Plusquamperfekt. Haben wir schonmal gesehen. [chin.] Und gibt es diese Struktur auf Englisch? Wie erklärt man das auf Englisch? [chin.] Hier (Lehrperson verweist auf das Beispiel an der Tafel) *The train had already left*. Der Zug war bereits abgefahren. [chin.] Wann verwendet man diese Struktur? [chin.] Etwas ist bereits passiert. Wie auf Englisch. [chin.] Jetzt lesen wir den Text.

#G05d

Nicht nur, sondern auch [chin.] Das ist so auch im Englischen, ist auch eine englische Struktur: *not only ... but also*. Ja, sehr gut. [chin.] Nicht nur, sondern auch. Im Englischen gibt's das auch. [chin.] Jede Gruppe muss was beitragen. Okay, gut. Nicht nur, sondern auch. [chin.] (Studierende murmeln, Lehrperson wiederholt das Gesagte) Er ist nicht nur klug (...), sondern auch bescheiden. Oh! Wer ist das? Jonas? Ah! Nicht nur klug, sondern auch bescheiden. Okay, noch eine Gruppe.

#T06f

Lesen wir zusammen einmal vor.

#T07d

Lesen wir den Text zusammen einmal vor. Ungefähr (...) ungefähr [chin.] Wie liest man das vor? Eins Komma sieben Millionen. Auf Chinesisch? [chin.] Okay, gut. Eins - schreiben Sie auf - eins Komma sieben Millionen Paare in Deutschland leben mehr als hundert Kilometer voneinander entfernt und führen eine Fernbeziehung. Oh, der Satz ist lang. Machen wir das einfach. Bilden Sie den Satz neu [chin.] (...) weit [chin.] ungefähr weg [chin.] eins Komma sieben Millionen [chin.] viele [chin.] viele Paare in Deutschland leben weit voneinander entfernt [chin.] Nochmal den Satz neu machen. Viele Paare (...) leben weit voneinander entfernt [chin.] In Taiwan ist das auch. [chin.] Viele Paare in Taiwan leben weit voneinander entfernt [chin.] und führen eine Fernbeziehung [chin.] Viele Paare führen eine Fernbeziehung [chin.] Wie ist es in Taiwan, ne? (Studierende murmeln) Viele Paare führen eine Fernbeziehung. Okay, gut. [chin.] Manche (...) manche Paare sehen sich jedes Wochenende, andere nur alle drei Wochen oder sogar Monate. Alle drei Wochen? [chin.] Mein Freund! Ich fahre alle zwei Wochen nach Taipei.

#W08b

Das Wort Anlage [chin.] Wohnanlage, mit Grün [chin.] Grünanlage, Grünanlage, die Anlage [chin.] Park [chin.] Sportanlage [chin.] Was ist das? [chin.] Freizeitanlage [chin.] Produktionsanlage [chin.] Solaranlage, Solarenergie, was ist das? [chin.] Auf Englisch auch *solar* (...) *solar energy* [chin.] Solaranlage, gut. Kläranlage ...

#W09b

Bitte übersetzen Sie den Text ins Chinesische, traditionelles Chinesisch [chin.] traditionelle Chinesisch [chin.] *traditionell Chinese*. Bitte übersetzen Sie den Text ins traditionelle Chinesisch. [chin.]

#W10b

Wie ein Co-Pilot. Was bedeutet das? Co-Pilot? Wie ein Beifahrer. Autofahren, du sitzt neben mir, dann bist du ein Beifahrer. Ich fliege Flugzeug, ich brauche einen Co-Pilot, einen Pilot. Was ist das? [chin.] *Pilot*. Ein Co-Pilot sagt man auf gut Chinesisch, äh Englisch *co-pilot*, der sitzt neben mir. Das ist ein Werkzeug für euch. Werkzeug [chin.] Werkzeug, wie heißt das Werkzeug? Werkzeug? [chin.] Flugzeug, Werkzeug [chin.] das Werkzeug. Wie heißt das Dind da? Das Zeug da? [chin.]

#W11b

Sie ist eine Psychologin [chin.] und Paartherapeutin. [chin.] Paarpsychologin, Therapeutin [chin.] *therapy, therapy*, Therapie, Therapie, Therapeutin [chin.] in Hamburg ...

#W12b

So können Sie am Leben der anderen Person teilhaben. [chin.] Emotionale Verbindungen bleiben (...) bestehen. Emotionale Verbindungen. *Emotions*. [chin.] Ich bin gestresst, ich bin müde. [chin.] Die meisten Paare [chin.] die meisten Paare in einer Fernbeziehung telefonieren täglich, schicken sich Nachrichten und skypen, skypen regelmäßig [chin.] sie skypen regelmäßig.

#W13e

Geht das auch? Möchten viele Studenten an der Uni studieren, ja? Einige von euch haben gefragt, an der Uni, hier, geht das auch? Natürlich, aber überflüssig. [chin.] Wie auf Englisch: *study* [chin.] auf Deutsch aber studieren an der Uni [chin.] muss nicht. Ich studiere in Taipei. Fertig. Muss nicht. [chin.] Lernen im Gymnasium, nicht studieren. Studieren, das heißt ... [chin.]

#T14f

Worum geht es? Nicht mehr als drei Sätze. [chin.] Zu viert. [chin.] Okay, gut. Sven, bitte erzähl mal. Ganz kurz. Kurz und bündig. Worum geht es in diesem Text? (Student fasst auf Chinesisch zusammen) [chin.] Jakob, bitte ergänze das. Was noch? (Student fasst auf Chinesisch zusammen) [chin.] Danke. [chin.] Gut so jetzt, dann, machen wir die Übung.

#T15d

Je ... desto, wo finden Sie das? [chin.] Frau Pieper sagt, Studien zeigen, dass Freundschaften am Arbeitsplatz das Betriebsklima verbessern. [chin.] Ohne 'dass'. Bilden Sie den Satz neu! Ohne 'dass'. (Gruppe spricht im Chor) Freundschaften verbessern das Betriebsklima am Arbeitsplatz. Gut, und dann? Je angenehmer die Arbeitsatmosphäre ist, desto weniger Stress haben die Mitarbeiter und desto besser arbeiten sie. [chin.] Ja, das ist die neue Struktur: je ... desto. [chin.] Gut, und dann? Warum warnen sie trotzdem vor Freundschaften im Job? [chin.] Sie warnen [chin.] vor Freundschaften [chin.] Okay, gut. Und dann (...) naja, Freundschaften im Job können auch zu Problemen führen. So kann zum Beispiel die Freundin zur Chefin werden. Euh, deine Freundin ist jetzt deine Chefin! Hm okay, gut und dann? Privat- und Berufsleben sollten also getrennt werden [chin.] Ein gutes Betriebsklima ist schon wichtig. Je kälter das Betriebsklima ist, desto schneller wechseln die Mitarbeiter den Betrieb und desto häufiger

#W23b

Im November kommt eine andere Ausstellung. [chin.] Über recyceln, upcyclen [chin.] wie auf Englisch *recycling* [chin.] Was ist upcyclen? Ähnlich zu recyceln [chin.] upcyclen, *up, up, up* [chin.] es wird besser (LP zeigt nach oben) immer besser [chin.]

#G24d und #W25e

"Werden" [chin.] im Englischen [chin.] wie drückt man das aus? In der Zukunft? [chin.] Im Englischen mit "will" [chin.] Auf Deutsch und hier auf Englisch (LP zeigt Tabelle) [chin.] Auf Deutsch "möchten" oder "wollen" [chin.] und hier "werden" [chin.] auf Englisch, richtig, "will". [chin.] Ich [chin.] weggehen (...) Ich werde weggehen. Gut. [chin.] Du wirst weggehen. Sie, sie werden (...) sofort weggehen. [chin.] Ich [chin.] ich werde weggehen [chin.] Sie [chin.] oder du wirst sofort weggehen. Okay.

#T26f

Also, worum geht es in dem Text? [chin.] (Studierende fasst auf Chinesisch zusammen) Ich lese die beiden Sätze erstmal vor und dann formulieren Sie eine Frage, Frage und Antwort, wie ein Dialog, okay? [chin.]