

**Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan  
unter besonderer Berücksichtigung des  
Chinesischen als L1 und des  
Englischen als erster Fremdsprache**

Dissertation

zur Erlangung des Grades der Doktorin bzw. des Doktors der Philosophie  
beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft  
der Universität Hamburg

vorgelegt von

Ying-Hui Chen

aus Kaohsiung, Taiwan

Hamburg, 13. Juli 2005

Referenten:

Professor Dr. **Willis J. Edmondson**

Professor Dr. **Juliane House**

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
1. Einführung .....	9
2. Der Erwerb weiterer Fremdsprachen .....	11
2.1 Muttersprache, Fremdsprache und Tertiärsprache .....	13
2.2 „Language Transfer“ .....	16
2.3 „Language Awareness“ .....	19
3. Mehrsprachigkeit in Taiwan .....	23
3.1 Sprachenvielfalt Taiwans: ein historischer Rückblick .....	23
3.2 Fremdsprachenausbildung .....	25
3.3 Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan .....	28
3.4 Zwischenfazit .....	30
4. Transfererscheinungen im Deutschunterricht Taiwans: eine empirische Untersuchung .....	33
4.1 Erkenntnisinteresse und Ziele .....	33
4.2 Forschungsdesign .....	36
4.2.1 Unterrichtshospitation .....	37
4.2.2 Lehrerinterview .....	39
4.2.3 Fragebogen .....	47
4.2.4 Textproduktion .....	52
4.3 Datenerhebung .....	52
4.3.1 Durchführung der Untersuchung .....	53
4.3.2 Überblick über Rohdaten .....	55
4.3.3 Erhebungsproblematik .....	55
4.4 Einführung in die Datenanalyse .....	65
4.4.1 Untersuchungsteilnehmer .....	66
4.4.2 Analytische Verfahren .....	70
5. Datenanalyse .....	77
5.1 Rolle der L1 und L2 .....	78
5.1.1 Lehrerperspektive .....	79
5.1.2 Lernerperspektive .....	92
5.1.3 Zwischenfazit .....	105
5.2 Interlingualer und intralingualer Transfer .....	109
5.2.1 Transfer von L1 auf L3 .....	110
5.2.2 Transfer von L2 auf L3 .....	119
5.2.3 Transfer von L3 auf L2 .....	131
5.2.4 Transfer innerhalb des L3-Sprachsystems .....	133
5.2.5 Zwischenfazit .....	133
5.3 Sprachbewusstheit .....	136
5.3.1 Lehrerperspektive .....	136
5.3.2 Lernerperspektive .....	142
5.3.3 Zwischenfazit .....	150
5.4 Zusammenhangsanalyse .....	152
5.4.1 Leistungen in Englisch und Deutsch .....	153
5.4.2 Motivation als Faktor .....	159
5.4.3 Lernumgebung als Faktor .....	163
5.4.5 Zwischenfazit .....	164
5.5 Zusammenfassung .....	165
6. Fazit .....	169

---

7. Literaturverzeichnis .....	178
8. Anhang .....	182
8.1 Interviewtranskriptionen.....	182
Lehrerin A .....	182
Lehrer B.....	192
Lehrer C.....	201
Lehrer D.....	209
Lehrerin E.....	217
8.2 Spontanes Schreiben.....	224
8.3 Fragebogen – Deutsch .....	226
8.4 Fragebogen – Erläuterungen.....	233
Fragenkomplex 1: Sprachkenntnisse.....	233
Fragenkomplex 2: Außerinstitutionelle Sprachkontakte .....	239
Fragenkomplex 3: Sprachbewusstheit.....	249
8.5 SPSS – Rohdaten.....	259
8.6 SPSS – Korrelationen .....	260
8.7 SPSS – ANOVA.....	264

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Datenerhebung in Taiwan .....	54
Tabelle 2: Rohdaten – ein Überblick.....	55
Tabelle 3: Alter der Studenten .....	70
Tabelle 4: Geschlecht .....	70
Tabelle 5: Zugriff auf Wörter aus L2 .....	97
Tabelle 6: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 beim Wortschatzerwerb des Deutschen“ .....	100
Tabelle 7: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 beim Wortschatzerwerb des Deutschen“ .....	100
Tabelle 8: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 bei Annotationen“ .....	100
Tabelle 9: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 bei Annotationen“ .....	100
Tabelle 10: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 beim Grammatiklernen“ .....	102
Tabelle 11: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 beim Grammatiklernen“ .....	102
Tabelle 12: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 bei Grammatikübungen“ .....	102
Tabelle 13: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 bei Grammatikübungen“ .....	102
Tabelle 14: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 bei kommunikativen Situationen“ .....	103
Tabelle 15: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 bei kommunikativen Situationen“ .....	103
Tabelle 16: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L1 als Hilfe beim Deutschlernen“ .....	104
Tabelle 17: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L1 als Hindernis beim Deutschlernen“ .....	104
Tabelle 18: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L2 als Hilfe beim Deutschlernen“ .....	104
Tabelle 19: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L2 als Hindernis beim Deutschlernen“ .....	105
Tabelle 20: Funktionen der L1 im Deutschunterricht: ein Überblick .....	106
Tabelle 21: Funktionen der L2 im Deutschunterricht: ein Überblick .....	106
Tabelle 22: Rolle der L1 und L2 nach subjektiven Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen .....	108
Tabelle 23: Kollokation in studentischer Textproduktion „Fragen fragen“ .....	111
Tabelle 24: Schulformbezeichnungen .....	113
Tabelle 25: Das chinesische „ke yi“ .....	115
Tabelle 26: „Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre“ .....	116
Tabelle 27: Satzstruktur 1 .....	118
Tabelle 28: Satzstruktur 2 .....	118
Tabelle 29: Anglizismen .....	121
Tabelle 30: „Echte Freunde“ oder „Falsche Freunde“ .....	122
Tabelle 31: „wenn – als“ .....	124
Tabelle 32: Präpositionen .....	128
Tabelle 33: Transfererscheinungen von L1 und L2 auf L3 .....	134

Tabelle 34: Transfererscheinungen von L3 auf L2 und innerhalb des L3-Sprachsystems	135
Tabelle 35: Kurze Zusammenfassung von „Spontanes Schreiben“	135
Tabelle 36: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zur „Verwechslung der Grammatik in L2 und in L3“	143
Tabelle 37: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zur „Verwechslung der Grammatik in L1 und in L3“	143
Tabelle 38: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zur „Verwendung einer Mnemotechnik beim Aussprachelernen“	144
Tabelle 39: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Akzent bei den gelernten Sprachen“	144
Tabelle 40: Sprachbewusstheit im Deutschunterrichtsdiskurs: ein Überblick	150
Tabelle 41: „Sprachbewusstheitsgrad“ nach subjektiven Erläuterungen der Studenten in Fragebögen	151
Tabelle 42: Korrelationskoeffizienten für die Paare aus den Variablen „noteneng“ und „notendt“	153
Tabelle 43: Interpretation der Korrelationskoeffizienten	154
Tabelle 44: Gruppierte Englischkenntnisse	155
Tabelle 45: Gruppierte Deutschkenntnisse	155
Tabelle 46: Korrelationskoeffizient: Englisch- (gek) und Deutschkenntnisse (gdtk)	156
Tabelle 47: ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	156
Tabelle 48: Korrelationskoeffizient: Lernzeit und Deutschkenntnisse	157
Tabelle 49: Kreuztabelle: NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Semester * ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	158
Tabelle 50: Korrelationskoeffizient: Lernzeit und Noten in Deutsch	159
Tabelle 51: Motivation	160
Tabelle 52: Kreuztabelle: MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag * ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	160
Tabelle 53: Kreuztabelle: Motivation vs. Deutschkenntnisse	161
Tabelle 54: ZEITENG Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Englischen	163
Tabelle 55: Außerschulische Sprachkontakte zu gelernten Fremdsprachen	164
Tabelle 56: Anwendung von gelernten Fremdsprachen	164
Tabelle 57: Statistische Zusammenfassung	167

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Kodierungsmöglichkeiten der L1, L2 und L3 .....	13
Abbildung 2: Stufen der „Language Awareness“ .....	20
Abbildung 3: Forschungsinteressen .....	33
Abbildung 4: Forschungskonstruktion .....	36
Abbildung 5: Analytisches Modell 1: zum Schwerpunkt „Rolle der L1 und L2“ .....	37
Abbildung 6: Analytisches Modell 2: zum Schwerpunkt „Transfer von L1 und L2“ .....	37
Abbildung 7: Analytisches Modell 3: zum Schwerpunkt „Sprachbewusstheit“ .....	37
Abbildung 8: Interviewleitfragen .....	40
Abbildung 9: Fragebogen – Teil 1: Sprachkenntnisse .....	49
Abbildung 10: Fragebogen – Teil 2: Außerinstitutionelle Sprachkontakte .....	50
Abbildung 11: Fragebogen – Teil 3: Sprachlernbewusstheit .....	52
Abbildung 12: Rolle der L1 im Deutschunterricht .....	92
Abbildung 13: Rolle der L2 im Deutschunterricht .....	92
Abbildung 14: Streudiagramm für Leistungen in Englisch und Deutsch .....	154

**Protokollverzeichnis**

Protokoll 1: Lehrerin A .....	58
Protokoll 2: Lehrer B .....	60
Protokoll 3: Lehrer C .....	61
Protokoll 4: Lehrer D .....	62
Protokoll 5: Lehrerin E .....	64
Protokoll 6: Lehrerin A .....	79
Protokoll 7: Lehrer B .....	82
Protokoll 8: Lehrer C .....	85
Protokoll 9: Lehrer D .....	86
Protokoll 10: Lehrerin E .....	89
Protokoll 11: Lehrerin A .....	137
Protokoll 12: Lehrer B .....	138
Protokoll 13: Lehrer C .....	139
Protokoll 14: Lehrer D .....	141
Protokoll 15: Lehrerin E .....	142

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde von mir im Juni 2005 an der Universität Hamburg als Dissertation eingereicht. Es gibt besondere Menschen, die mir nicht nur zu bestimmten Phasen, vor der Datenerhebung, während der Datenerhebung und beim Schreibprozess geholfen, sondern ständige Unterstützung gegeben haben. Dies ist mein Doktorvater, Professor Dr. **Willis J. Edmondson** (Universität Hamburg). Vieles ist mir klar geworden, nachdem ich die Dissertation geschrieben habe. Das deutsche Wort „Doktorvater“ existiert nicht im Chinesischen. In Taiwan nennt man den Betreuer „Instruktionsgeber“. Für mich ist Professor Edmondson kein „Instruktionsgeber“, sondern ein „Doktorvater“, auf den ich mich verlassen kann, der mich nicht nur mit Wissen unterstützt hat, sondern mich auch motiviert, mir Mut gegeben hat, der mir aus den chaotischen Gedanken einen Weg gezeigt hat. Frau Professor Dr. **Juliane House** gilt mein Dank für die Begutachtung der vorliegenden Arbeit.

Ich möchte mich ebenso herzlich bei folgenden Personen bedanken, die mir Unterstützung gegeben haben. Ohne sie kann ich mir nicht vorstellen, dass ich es so weit geschafft hätte. Ich danke den Lehrern und den Studenten, die mir die empirischen Daten geliefert haben: Herr Dr. **Hermann Bohn** und Frau **Beate Stepputtis** von der National Kaohsiung First University of Science and Technology (國立高雄第一科技大學), Herr Dr. **Heinrich Lohmann**, Frau **Babara Ludwig-Chen** und Herr Dr. **Stefan Stein** von der Soochow University (東吳大學).

Ebenso bedanke ich mich bei den **Studenten** vom zweiten Jahrgang, die bei den oben genannten Lehrkräften im März 2003, die Konversations- und Aufsatzkurse besucht haben. Sie waren alle sehr mutig und hilfsbereit, insbesondere weil der Unterricht mit einer Videokamera aufgenommen werden musste. Sie lieferten wichtige Daten aus der Lehr- und Lernperspektive. Auch die Studenten vom „Deutschen Kulturunterricht“ bei Frau Dr. **Li-Show Lai** (Tamkang University 淡江大學) und bei Frau Dr. **Yü Lin** (Chinese Culture University 文化大學) haben die Fragebögen ausgefüllt und einen Beitrag zur Studie geleistet. Ebenso hat Frau Professor Dr. **Mei-Ling Wang** von der Fu-Jen Catholic University (輔仁大學) mich bei der Datenerhebung unterstützt.

Für die Korrektur des Manuskriptes danke ich Frau **Linny Bieber**, Herrn **Hans-Jörg Brandt**, Herrn **Huan Dao**, Herrn Dr. **Tristan Lay** und Frau **Ling-Yun Wang**.

Die größte Unterstützung, die ich bekommen habe, kommt von meiner Familie in Taiwan. Ich bedanke mich bei meinen Eltern und meinen Brüdern für ihre familiäre Fürsorge und

finanzielle Unterstützung. Meine Brüder **Bang-Yü Chen** und **Yien-Xi Chen** haben mich bei der Datenerhebung nicht nur finanziell voll unterstützt, sondern sie haben sich auch während meines Aufenthalts in Taipeh (2003) um mich gekümmert. Meine Eltern **Der-Long Chen** und **Shu-Li Chen-Pan** arbeiteten hart, um mir das Studium zu finanzieren. Sie haben mich nicht nur finanziell, sondern mir in allen schwierigen Phasen während des Aufenthalts in Deutschland seit dem ersten Tag ununterbrochen Beistand geleistet.

Ying-Hui Chen, Hamburg im Juli 2005

## 1. Einführung

Deutsch als Fremdsprache besitzt in Taiwan a priori einen unverkennbaren Tertiärsprachenstatus. Deutsch wird im institutionellen Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen prinzipiell erst nach Englisch gelernt. Ausgehend von dieser Sprachenfolge besteht auf Seiten der Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, das oftmals brachliegende Synergiepotential – im Sinne einer curricularen Mehrsprachigkeitsdidaktik – durch sprachliches Vorwissen, Sprachlernerfahrung und Transferprozesse effektiv zu nutzen.

Bezüglich der Frage, in welchem Umfang die Rückgriffe auf die Muttersprache und auf Englisch beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache erfolgen, wurde bisher nicht differenziert. Muttersprache und erlernte Sprachen wurden zusammen als „vorhandenes Wissen“ bezeichnet. Dieses „vorhandene Wissen“ soll eine Aufbaufunktion für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache haben. Ob ein Zusammenhang zwischen den vorhandenen Sprachkenntnissen und dem Lernerfolg der Zielsprache besteht, bleibt jedoch bislang ungewiss.

Wirkt sich der Rückgriff auf das multilinguale Sprachrepertoire beim Lehren und Lernen des Deutschen lehr- bzw. lernfördernd oder lehr- bzw. lernerschwerend aus? Wird das von der taiwanesischen Sprachlehrpraxis und den Lernerfahrungen bestätigt?

Anhand einer empirischen Studie erörtert die Dissertation interlinguale Transfererscheinungen und Sprachbewusstheit beim Lernen des Deutschen bei taiwanesischen Studierenden der Auslandsgermanistik des zweiten Studienjahres. Weiterhin wird die Rolle der chinesischen Muttersprache und des Englischen aus der Lehr- und Lernperspektive untersucht. Miteinander triangulierte quantitative und qualitative Analyseverfahren werden darüber Aufschluss geben.

Die Arbeit ist in drei Hauptteile gegliedert: Im ersten Teil (Kapitel 2 und 3) wird der Erwerb weiterer Fremdsprachen hinsichtlich der Transferthematik und Sprachbewusstheit dargestellt. Ebenso wird die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit Taiwans verdeutlicht. Er versteht sich als Grundlage für das Design der Forschung und für die Interpretation der empirischen Analyse (im zweiten Hauptteil: Kapitel 4). Es werden in Kapitel 2 zuerst die Begriffe „Muttersprache, Fremdsprache und Tertiärsprache“ im gesellschaftlichen und fremdsprachlichen Sprachenkontext thematisiert und bezüglich des taiwanesischen Sprachlernkontextes konkretisiert. Anschließend werden Aspekte von Transfer, u.a. von Selinker (1972) und „Language Awareness“, u.a. von Schmidt (1990) jeweils in Kapitel 2.2 und 2.3 erfasst. Beide Themenschwerpunkte „sprachlicher Transfer“ und „fremdsprachliche Lernbewusstheit“ werden in dieser Studie durch eine empirische Untersuchung veranschaulicht.

Kapitel 3 beschreibt die sprachliche Vielfalt Taiwans und das Verhältnis der Ausgangssprachen zur Zielsprache. Dazu gehören Erkenntnisse über die taiwanesischen Fremdsprachenausbildung sowie die Situation des Deutschen als Tertiärsprache in Taiwan.

Im zweiten Hauptteil der Arbeit werden das Forschungsdesign und die Datenerhebung in Kapitel 4 erläutert. Das Forschungsinteresse und die Ziele der Studie werden als erstes festgelegt (Kapitel 4.1). Es erfolgt eine Darlegung der Hypothesen für diese Studie. Anschließend werden die verwendeten Forschungsmethoden vorgestellt (Kapitel 4.2). Die Auswahl der Erhebungsverfahren – Unterrichtsbeobachtung, Lehrerinterview, Fragebogen und Textproduktion – werden jeweils in einem Unterkapitel begründet. Des Weiteren wird erklärt, wie die Forschungsmethoden eingesetzt wurden. Kapitel 4.3 dokumentiert die Durchführung der Untersuchung nach der zeitlichen Abfolge und präsentiert die gesammelten Rohdaten im Überblick. Es wird besonders in diesem Unterkapitel auf die Probleme bei der Erhebung, wie „Probleme mit der Bewertungsskala des Fragebogens“ und „Beobachtereffekt bei Kontaktaufnahme mit den Untersuchungsteilnehmern“ eingegangen. Vor der Datenanalyse werden die Auswertungsverfahren in Kapitel 4.4 erläutert. Ebenso finden sich dort Informationen über die Untersuchungsteilnehmer. Kapitel 4.4 übt die Funktion einer Einführung in die Datenanalyse aus.

Anschließend folgt der dritte Hauptteil der Studie – die Datenanalyse – in Kapitel 5. Dort werden die Daten aus den vier Erhebungsverfahren zusammen analysiert. Es wird zunächst versucht, die Daten aus verschiedenen Verfahren nach gleichen Schwerpunkten – „Rolle der L1 und L2“, „Transfer von L1 und L2“ und „Sprachbewusstheit beim L3-Lehren und -Lernen“ – getrennt zu betrachten und in den darauf folgenden Unterkapiteln zusammen zu führen. Unterkapitel 5.1 beschäftigt sich mit dem Thema „Rolle der L1 und L2“. Unterkapitel 5.2 setzt sich mit dem „Transfer von L1 und L2“ auseinander. Es wird in Unterkapitel 5.2 eine Transferanalyse durchgeführt. In Unterkapitel 5.3 steht die „Sprachbewusstheit“ im Zentrum der Diskussion. Weitere Faktoren wie Lernmotivation, Lernumgebung und L2-Kenntnisse, die beim L3-Lernen eine Rolle spielen, werden in Unterkapitel 5.4 mittels *SPSS*-Zusammenhangstests ermittelt, um die Hypothesen (dargelegt in Kapitel 4.1) zu überprüfen.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst. Zum Schluss werde ich die Arbeit retrospektiv betrachten und einen Ausblick auf eine zukünftige Forschungsmöglichkeit geben.

## 2. Der Erwerb weiterer Fremdsprachen

Infolge der Globalisierung der Weltwirtschaft und der Kommunikation lernen weltweit viele Menschen mehr als eine Fremdsprache. Englisch hat in nicht-englischsprachigen Ländern eine fast unersetzbare Stellung als erste gelernte Fremdsprache. In Deutschland begann der schulische Fremdsprachenunterricht in den neueren Sprachen nach dem Zweiten Weltkrieg in Gymnasien (vgl. Christ/ Cillia 2003: 614ff.). Neben Englisch wurden später auch Fremdsprachen wie Italienisch, Spanisch und Französisch gelehrt. Allmählich kamen in manchen Schulen Niederländisch und Russisch hinzu. Gegenwärtig bieten einige Schulen „exotischen“ Unterricht in den Sprachen Chinesisch, Japanisch, Türkisch sowie in den Sprachen der Nachbarländer an. In den späten 80ern und frühen 90ern nahmen Sprachwissenschaftler in Arbeitskreisen (z.B. Bahr 1996; Bausch/ Heid 1991) den „Tertiärsprachenunterricht“ zur Kenntnis und dokumentierten viele Aspekte über schulische Tertiärsprachen im Lehr- und Lernkontext. Des Weiteren wurden didaktische Konzepte bzw. Übungen für den Unterricht entwickelt. In den Sammelbänden wie *„Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven“* (Bausch/ Heid 1992), *„Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer“* (Bausch 1998), *„Mehrsprachigkeitsdidaktik“* (Meißner/ Reinfried 1998), *„Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition“* (Cenoz/ Hufeisen/ Jessner 2001), *„Tertiärsprachen“* (Hufeisen/ Lindemann 1998), *„Tertiär- und Drittsprachen“* (Dentler/ Hufeisen/ Lindemann 2000), *„Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen“* (Hufeisen/ Marx 2004) sowie in der Fachzeitschrift *„Fremdsprache Deutsch 1/1999“* (Themenschwerpunkt: *„Deutsch als zweite Fremdsprache“*) kommt Englisch fast immer in der Sprachenkonstellation vor. Neuner (1995: 15) und Welge (1987: 189) weisen darauf hin, dass in den meisten Untersuchungen zum Tertiärspracherwerb Deutsch nach Englisch gelernt wird und daher die deutsche Sprache zu den am meisten gelernten Tertiärsprachen neben Spanisch und Französisch gehört. Welge (1987: 189) konstatiert, dass es auch möglich ist, dass Deutsch vor Englisch gelernt wird, und zwar in Ländern, die 1) an den deutschen Sprachraum grenzen, 2) in denen keine freie Wahlmöglichkeit besteht, und 3) in denen Englisch Muttersprache ist. Die Tatsache, dass Englisch eine typische L2 ist und Deutsch als typische L3 nach Englisch gelernt wird, dürfte unumstritten sein. Diese Erkenntnis bildet auch den Ausgangspunkt dieser Studie. In Taiwan stellt Deutsch eine typische Tertiärsprache dar (für eine weitere Erläuterung siehe Kapitel 3.3). Ich werde zum Thema *„Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan“* den Erwerb des Deutschen als zweite Fremdsprache nach Englisch unter besonderer Berücksichtigung

des „vorhandenen Sprachwissens“ – Chinesisch als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache – im Hinblick auf „Transfer“ und „Sprachbewusstheit“ im Lehr- und Lernkontext darstellen.

Folgende Teilaspekte wurden in den meisten Studien über „Tertiärsprachenunterricht“ besonders berücksichtigt: 1) Muttersprache(n) der Lerner, 2) die erste Fremdsprache, 3) die zweite Fremdsprache und Zielfremdsprache, 4) Erwerb einer Tertiärsprache, 5) didaktische Übungsvorschläge für den Tertiärsprachenunterricht, 6) Transfer aus den erlernten Sprachen, 7) „Falsche Freunde“, 8) Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, 9) Lernstrategien, Lerngewohnheiten sowie 10) Lernkontext. Die genannten Aspekte wurden in vielen Untersuchungen unter europäischen Sprachenkonstellationen betrachtet.

In frühen Studien wurde empirisch erforscht, welchen Einfluss das Englische auf die Produktion des Deutschen ausübt und wie negative Einflüsse bzw. Interferenzen durch Gegenüberstellung der linguistischen Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten beider Sprachen verringert werden können. Es handelt sich um die Bewusstmachung des Sachverhalts als Lehrstrategie. In späteren Forschungen der oben genannten Studien gehen die didaktischen Empfehlungen davon aus, dass Englisch als „vorhandenes Sprachwissen“ eine konstruktive Wirkung auf das Deutschlernen ausüben kann. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die „Sprachbewusstheit“ als Lernstrategie gelegt. Dabei geht es um Lernerleichterung mit Hilfe der vorhandenen Sprachkenntnisse. In der vorliegenden Studie gehe ich über die europäische Sprachenkonstellation hinaus und untersuche taiwanesisch-deutsche Deutschlerner mit einer sprachlich distanzierten Ausgangssprache – Chinesisch. Unter anderem möchte ich feststellen, welchen Einfluss Chinesisch und Englisch als „vorhandenes Sprachwissen“ ausüben. Daher wird in der empirischen Studie mehr Wert auf sprachlichen Transfer und Sprachbewusstheit gelegt.

Die vorliegende empirische Untersuchung überprüft folgende Hypothesen (vgl. Kapitel 4.1):

1) Vom Standpunkt Kniffkas (1999: 31) „je höher der Kompetenzgrad des Lernalters/ der Lernerin in der L2 ist, desto mehr an sprachbezogenem Wissen kann in den Spracherwerbprozess von L3 einfließen“ gehen bisherige Forschungen über den Erwerb einer Tertiärsprache (L3) aus.

2) Es wird z.B. von Bausch/ Helbig (2003: 462), Neuner (1999), Lutjeharms (1999), Berger/ Colucci (1999), Kniffka (1999), Meißner (1998), Beck-Busse (1995) und Zapp (1983) befürwortet, dass durch einen Sprachvergleich insbesondere in Hinsicht auf den Wortschatz, indem Wörter in L2 und in L3 gegenübergestellt werden, ein bewusstes Lernen er-

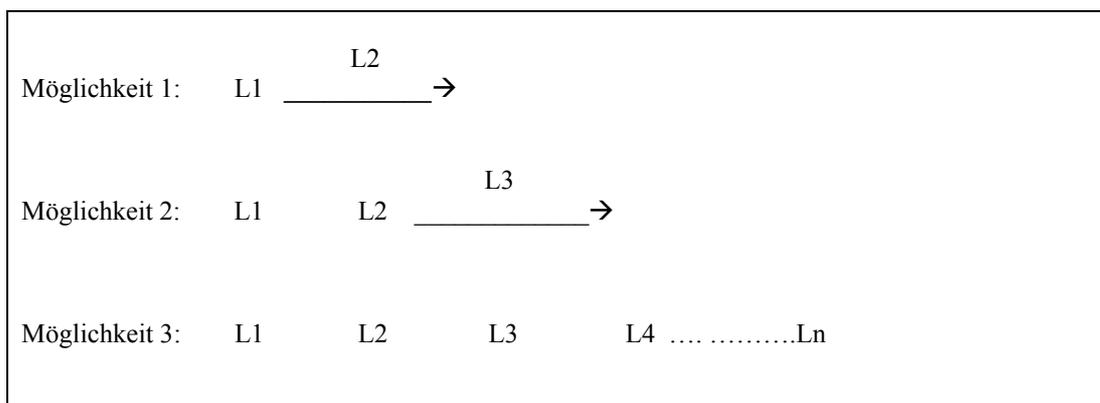
möglichst wird. Nicht nur auf den Wortschatzerwerb bezogen, sondern im Allgemeinen wird die Hypothese aufgestellt, dass die Sprachkenntnisse der ersten Fremdsprache (L2) beim Erwerb der L3 „bewusst“ eingesetzt werden können, um dadurch den Erwerb der L3 zu erleichtern, vornehmlich wenn L2 und L3 in linguistischer Hinsicht Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten besitzen. Es handelt sich in den meisten Fällen um „falsche Freunde“ und „echte Freunde“ im Wortschatzbereich.

3) Zwar sehen Meißner (1995: 178) und Reinfried (1998: 38) die Gefahr, dass die Überbetonung von „falschen Freunden“ zur Interferenzproblematik führen könnte,<sup>1</sup> doch Bausch & Helbig (2003: 461), Meißner & Reinfried (1998: 21), Beck-Busse (1995: 190), Neuner (1996: 214), Zapp (1983) und Ecke & Hall (2000: 30) sind der Meinung, dass die Verwechslungen der „falschen Freunde“ durch Bewusstmachung verhindert werden können und gleichzeitig eine „Lernökonomie“ z.B. beim Vokabellernen ermöglicht wird.

Bevor ich diese drei Annahmen „Transferierbarkeit des vorhandenen Wissens“, „Erleichterung des Wortschatzerwerbs“ und „Lernökonomie“ empirisch überprüfe, möchte ich weitere Ausgangspunkte wie die Anwendung der Begriffe „Muttersprache, Fremdsprache und Tertiärsprache“, „Language Transfer“ und „Language Awareness“ für diese Studie festlegen.

## 2.1 Muttersprache, Fremdsprache und Tertiärsprache

In der Zweitsprachenerwerbsforschung lassen sich die Ausgangssprachen und die zu lernende Zielsprache in drei Akronyme als „L1“, „L2“ und „L3“ kodieren.



**Abbildung 1: Kodierungsmöglichkeiten der L1, L2 und L3**

<sup>1</sup> Vgl. auch Meißner/ Reinfried (1998: 22).

Um *Abbildung 1* zu verdeutlichen, ziehe ich meinen eigenen sprachlichen Werdegang als Beispiel heran: Seit meiner Geburt spreche ich zu Hause und in der Nachbarschaft Taiwanesisch. Im Kindergarten musste ich wie andere Schulkinder auch Chinesisch lernen, weil Chinesisch die Amtssprache Taiwans ist. Ich spreche im Alltag mit Freunden überwiegend Chinesisch und zu Hause beide Sprachen – aber überwiegend Taiwanesisch. Im Alter von zwölf Jahren (in der siebten Klasse nach dem deutschen Schulsystem) lernte ich in der Schule Englisch und mit 15 Jahren Deutsch. Danach habe ich weitere Sprachen wie Japanisch, Koreanisch, Vietnamesisch, Französisch und Latein institutionell gelernt und schließlich in einem natürlichen Erwerbskontext einen südchinesischen Dialekt „Chaozhou Hua“ erworben.

Kehren wir zurück zu *Abbildung 1*:

In *Möglichkeit 1* unterscheiden sich Muttersprache(n) und Fremdsprachen vom Erwerbskontext. L1 bezeichnet die natürlich erworbene(n) Sprache(n) („Muttersprache(n)“, während L2 die in einem gesteuerten Kontext erlernten Sprachen („Nicht-Muttersprache“ wie Fremdsprache und Zweitsprache) repräsentiert. *Möglichkeit 1* ist eine vereinfachte Version der *Abbildung 1.2* aus Edmondson/ House (2000: 8). Nach *Möglichkeit 1* kann nur Taiwanesisch als L1 bezeichnet werden. Die anderen Sprachen einschließlich Chinesisch (Zweitsprache) werden als L2 bezeichnet. Nach Edmondson/ House (2000: 9-10) ist die Unterscheidung zwischen L1 und L2 im bilingualen Kontext nicht immer eindeutig. Obwohl Zweitsprache und Fremdsprachen als L2 bezeichnet werden, unterscheiden sich beide jedoch im spezifischen Sinne. Auf diese Problematik gehe ich nicht weiter ein, denn meine Untersuchung geht von *Möglichkeit 2* aus.

In *Möglichkeit 2* wird die Zweitsprache wie Chinesisch in meinem Fall als Muttersprache betrachtet, weil ein muttersprachlicher Kompetenzgrad vorliegt. Ich könnte mich als „bilingual“ bezeichnen, wenn Taiwanesisch als standardisierte Sprache anstatt als Dialekt bezeichnet würde (mehr zur Mehrsprachigkeit in Taiwan insbesondere zu „Sprache und Dialekt“ siehe Kapitel 3). Chinesisch und Taiwanesisch werden in diesem Modell zusammen als L1 erfasst.

Was die Fremdsprachen betrifft, trennt *Möglichkeit 2* die Fremdsprachen in zwei Codes, die L2 und L3. Diese Möglichkeit impliziert aber problematische Interpretationen. L2 kann die bereits erlernten Fremdsprache(n) und L3 die zu lernende Fremdsprache bezeichnen. Nach dieser Interpretation werden in meinem Fall alle oben genannten Fremdsprachen als L2 bezeichnet, wenn ich in Zukunft beispielsweise Italienisch lerne. Jedoch besitzt diese Interpretation für den Forschungszweck unter Berücksichtigung der Einflussnahmen „vor-

handenen Sprachwissens“ auf das Zielsprachenlernen wenig Bedeutung, wenn nicht alle bereits erlernten Sprachen bei dem Erlernen der Zielsprache mitwirken. Daher sollte die Anwendung des Akronyms L2 meiner Meinung nach je nach Forschungsinteresse nicht selbstverständlich ausschließlich Englisch oder alle bereits erlernten Sprachen bezeichnen. Wenn ein Lerner wie in meinem Fall Englisch und Deutsch vor Italienisch gelernt hat, und Deutsch ebenso wie Englisch beim Italienischlernen eine Rolle spielt, sollte Deutsch in diesen Fall in einer Transferuntersuchung zusammen mit Englisch als L2 berücksichtigt werden.

*Möglichkeit 2* kann aber auch folgendermaßen vereinfacht interpretiert werden: L1 bezeichnet die Muttersprache(n) einschließlich der Zweitsprache. Die erste gelernte Fremdsprache, in den meisten Ländern Englisch, beansprucht alleine die Bezeichnung L2. Alle nach Englisch gelernten Fremdsprachen werden als Tertiärsprachen bezeichnet und mit dem Akronym L3 kodiert. Der Terminus „Tertiärsprache“ wird später noch in diesem Unterkapitel konkretisiert.

In *Möglichkeit 3* werden die Sprachen nach der Erwerbsreihenfolge nummeriert. Diese Durchzählung ist insofern von Bedeutung, als dass der sprachliche Lernwerdegang, bzw. die Lernbiographie in einer Untersuchung als ein wichtiger Faktor betrachtet wird. Dies ist in meiner Untersuchung nicht der Fall.

In der vorliegenden Studie gehe ich von *Möglichkeit 2* aus: Chinesisch erhält das Akronym L1; Englisch wird als einzige L2 als Einflussfaktor berücksichtigt; die Zielsprache Deutsch wird als L3 bezeichnet, auch wenn Deutsch nach der Sprachlernreihenfolge nach L4 steht. Denn die meisten Untersuchungsteilnehmer meiner Studie lernen Deutsch an der Universität, und in der Schule haben sie nur Englisch gelernt. Zwar haben manche Studenten Japanischunterricht in privaten Sprachinstituten besucht, doch ich werde bei der Transferanalyse Japanisch ausschließen, weil nicht alle Studenten Japanisch gelernt haben. Eine Ausnahme bilden die subjektiven Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen, wenn sie besonderes Gewicht auf Japanisch legen.

Kehren wir zum Ausdruck „Tertiärsprache“ zurück, der sich nicht unproblematisch definieren lässt, wie oben in der Diskussion über *Möglichkeit 2* aus *Abbildung 1* hingewiesen wurde. Der Begriff „Tertiärsprache“ umfasst im weiteren Sinne die zu lernenden Sprachen nach der ersten Fremdsprache. Diese wären nach der Sprachlernreihenfolge die L3, L4 bis Ln. In den meisten Ländern wie in Taiwan, wo Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird, werden alle weiteren Fremdsprachen wie Deutsch, Spanisch und Französisch als Tertiärsprachen bezeichnet (mehr dazu siehe Kapitel 3.2 und 3.3).

Der Erwerb der Tertiärsprachen unterscheidet sich vom Lernen der ersten Fremdsprache in Bezug auf Lernbedingungen und Einflussfaktoren wie fremdsprachliche Lernerfahrung, erworbenes Wissen sowie dem Alter entsprechend reifere kognitive Fähigkeiten (vgl. Hufeisen 1998: 171). Die Lerner einer Tertiärsprache sind meistens erfahrene erwachsene Lerner und können das neue Wissen analytisch bearbeiten. Sie bringen „vorhandenes Wissen“ wie Sprachkenntnisse und Weltwissen in den Unterricht der Tertiärsprache mit ein und besitzen weiterhin alte Lernstrategien und Lerngewohnheiten. Man kann mit ihnen versuchen, – und so lautet die Hypothese – das vorhandene Wissen konstruktiv mit dem zu lernenden Wissen in Bezug zu setzen und darauf aufzubauen. Im Gegensatz dazu kann beim Erlernen der ersten Fremdsprache nur die Muttersprache als Bezugsquelle fungieren. Weitere besondere Aspekte über das Tertiärsprachenlernen, wie sprachlicher Transfer und Sprachbewusstheit werden in den nächsten Unterkapiteln thematisiert.

## **2.2 „Language Transfer“**

Nach Selinker (1972) gehört „language transfer“ neben „transfer-of-training“, „strategies of second-language learning“, „strategies of second-language communication“ und „overgeneralization of TL linguistic material“ zu den zentralen Prozessen des Sprachenlernens. Dieser Prozess besteht aus Einflussnahmen von den bereits gelernten Sprachen auf die zu lernende Sprache, dessen Auswirkungen in linguistischer Hinsicht in der Performanz der Zielsprache deutlich werden. Die anderen Prozesse finden schon beim Input statt und kommen als Strategie beim Lernen und in einer kommunikativen Situation vor. In der Fremdsprachenforschung gilt der Transfer nicht nur als linguistische Übertragung von einer Sprache auf eine andere Sprache. Es wird nicht nur die Beeinflussung bzw. Auswirkung bereits gelernter Sprachen auf die Zielsprache zentral diskutiert, sondern der „Transfer“ wird auch als Strategie – als kommunikative Strategie und als Lernstrategie – funktional betrachtet (vgl. Bausch/ Kasper 1979: 17ff, Edmondson 2001: 141ff. und Reinfried 1998: 37ff.).

Unter den empirisch erforschten Kommunikationsstrategien von Faerch/ Kasper (1980) wurde u.a. „Kodewechsel“ (Sprachwechsel) festgestellt. Strategischer Transfer bezüglich Sprachwechsel unterscheidet sich von bewusstem „language switching“ und unbewusstem „code-switching“ in einer kommunikativen Situation. Cook (1991) ist der Ansicht, in einer kommunikativen Situation, wenn der Sprecher die kommunikative Sprache wechselt, weil er Bescheid weiß, dass der Zuhörer einen gewissen Ausdruck nicht kennt, dann wird die

„Sprache“ gewechselt und nicht der „Kode“. Unbewusster Sprachwechsel, z.B. aus Sprachgewohnheit oder persönlich bevorzugte Ausdrücke des Sprechers in einer anderen Sprache, wird von Cook (1991) als „Kodewechsel“ bezeichnet. Bewusster und unbewusster Sprachwechsel gehören zur Kommunikationsstrategie und finden auch im Fremdsprachenunterricht statt (vgl. Edmondson 2004).

Laut Vogel (1992: 96) können heuristische Probleme bei der Datenanalyse auftauchen, welche auf die Unterscheidung zwischen Transfer und „Kodewechsel“ zurückzuführen sind. „Kodewechsel“ bzw. „Sprachwechsel“ („code-switching“) bezeichnet in Vogels Studie die Anwendung anderer Sprachen besonders bei kommunikativen Situationen in der Zielsprache. Das Umschalten der Sprachen übt dabei Sprachfunktionen aus.<sup>2</sup> Es dient u.a. zur Lösung kommunikativer Probleme, indem L1/ L2-Elemente vom Sprecher bewusst produziert werden. Vogels Analyse über „Kodewechsel“ (1992) hat Folgendes ergeben: 1) Der „Kodewechsel“ wird als kommunikative Strategie verwendet und tritt bei kommunikativen Situationen auf. 2) „Kodewechsel“ werden oft von metalinguistischen Fragen begleitet. 3) Lexikalischer „Kodewechsel“ tritt auf, während auf der syntaktischen Ebene kein „Kodewechsel“ stattfindet.

Cook (1991), Vogel (1992) und Edmondson (2004) haben den Begriff „code-switching“ in einem kommunikativen Diskurs aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Edmondson (2004) geht vom Fremdsprachenunterrichtsdiskurs aus und betrachtet, inwiefern Sprachwechsel stattfindet. Bei meiner Untersuchung fand der Sprachwechsel zwischen Chinesisch und Deutsch im Klassenraum in allen Funktionsvarianten des unten aufgeführten Zitats statt, vor allem 1) zu Beginn und zum Schluss eines Unterrichts, 2) bei Übungen und Gruppenarbeiten und 3) bei der Verteilung von Hausaufgaben. Daher schließe ich mich den didaktischen Implikationen von Edmondson (2004) an, dass der Einsatz der L1 im Fremdsprachenunterricht sinnvoll gehalten wird:

„...for example when some learners misbehave or misunderstand. Relevant functions occurring in the foreign language classroom include: making the beginning and end of the ‚lesson‘, exercising ‚discipline‘, announcing a plan or procedure for the lesson in hand, giving instructions regarding activities to be carried out ...“.

Es war während der Hospitationen zu beobachten, dass L1 bis zu 50% der gesamten Unterrichtszeit als kommunikatives Hilfsmittel bewusst eingesetzt wurde (mehr dazu siehe Kapi-

---

<sup>2</sup> Eine Übersicht über die Funktionen des Sprachwechsels gibt z.B. Lay (2004: 61-63).

tel 5.1). Dennoch haben L1 und L2 weitere Funktionen im Deutschunterricht als der „Kodewechsel“ bei kommunikativen Situationen, auf die ich unten noch eingehen werde. In der empirischen Datenanalyse der schriftlichen Textproduktionen wurde kein „Kodewechsel“ festgestellt. Daher werde ich in der Datenanalyse den Terminus „Kodewechsel“ bzw. „Sprachwechsel“ nicht verwenden. Stattdessen bezeichne ich die Anwendungen der L1 und L2 als „Einsatz“, „Zugriff“ oder „Rückgriff“ auf L1 und auf L2.

Kehren wir zurück zum Thema „Transfer als Lernstrategie“, das kurz am Ende des ersten Abschnitts in diesem Unterkapitel erwähnt wurde. In der Fremdsprachenforschung wird besonders der Rezeptionstransfer für positiv erachtet und gilt als Förderung der Rezeptionsfähigkeit sowie des Leseverstehens. Meißner (1998: 49, 218), Lutjeharms (1999), Rieger (1999), Neuner (1999), Zapp (1983), Berger/ Colucci (1999), Krumm (1999) und Kniffka (1999) teilen die Meinung, dass das vorhandene Wissen durch speziell eingesetzte Übungen, wie visuelle „Wiedererkennungsübungen“ die passive Fähigkeit fördern kann. Nach Meißner (1998: 48-50) finden die Übertragungen von vorhandenem Sprachwissen und von Lernerfahrungen auf verschiedenen Ebenen statt. Diese Transferprozesse zwischen den Sprachen können grob drei Wissenskategorien zugeordnet werden, wobei keine strikte Trennschärfe zwischen den Ebenen besteht: 1) Weltwissen – kulturneutrale /-spezifische, thematische und pragmatische Bestände; 2) interlinguales Wissen – auf semantischer, syntaktischer, lexikalischer, phonetischer und pragmatischer Ebene; 3) intralinguales Wissen – innerhalb eines Sprachsystem (vgl. Meißner 1998: 48-50).

Edmondson (1999 und 2001) definiert „Transfer“ als kognitive Auseinandersetzung zwischen dem gewonnenen sprachlichen und zu lernenden Wissen. Dieser von kognitiven Prinzipien geleitete Transferprozess ist schwer durchschaubar. Denn sowohl Sprachkenntnisse und Lernstrategien als auch individuelle Lernfaktoren werden in verschiedenem Grad transferiert. Daher hält Edmondson (2001: 141) ein „mehrperspektivisch-mehrmethodisches Vorgehen“ für geeignet, wenn prozedurale Aspekte des Spracherwerbs bzw. Transferprozesse empirisch plausibel rekonstruiert werden sollen. Diese Erkenntnisse nehme ich in dieser Studie wahr und werde bei der Transferanalyse die erhobenen Daten möglichst mehrperspektivisch im Lehr- und Lernkontext zusammen betrachten.

Was in den empirischen Daten im Gegensatz zu kognitiven Transferprozessen leichter identifiziert werden kann, sind Interferenzen. Bausch/ Kasper (1979: 5) differenzieren „language transfer“ in zwei Unterbegriffe: Interferenz und positiver Transfer. Führt der Prozess zu einem erfolgreichen Resultat, so liegt positiver Transfer vor; führt er jedoch zu fehlerhaften Äußerungen, so liegt negativer Transfer bzw. Interferenz vor. Positiver Transfer und

Interferenz werden von ihrem Resultat her unterschieden. Durch Fehleranalyse des Outputs kann die Einflussquelle zurückverfolgt bzw. vermutet werden. Hingegen ist die Übertragungsquelle des positiven Transfers schwer feststellbar. Denn eine richtige Wortwahl kann auch bedeuten, dass der Lerner die Zielsprache gut beherrscht. Es muss nicht unbedingt vom vorhandenen Sprachwissen transferiert worden sein.

Meine Arbeit untersucht insbesondere die sprachlichen Transfererscheinungen. Die Fragestellung lautet: Welche Elemente der Zielsprache wurden von den vorhandenen Sprachen beeinflusst? In den Studentenaufsätzen finden sich viele Transfererscheinungen, so dass die Existenz von Transferprozessen untermauert werden kann. L1 und L2 werden bei jeder Transferanalyse als Ausgangssprache berücksichtigt. Die Transferprozesse sollten laut Meißner (1998: 219) auf keinen Fall monodirektional verlaufen, sondern bidirektional und können sogar multidirektional sein, d.h. sie wirken nicht nur in Richtung der Sprache A (Muttersprache) nach D (Zielsprache), sondern auch von Sprache D nach A zurück. Im gleichen Maße werden die weiteren Sprachen B (vorherige erlernte Sprache) und C (vorherige erlernte Sprache) in die mentale Verarbeitung einbezogen. Eine Konkurrenz von mehr als zwei linguistischen Systemen, wie Angelis/ Selinker (2001: 44), Meißner (1995: 176) und Edmondson (2001: 149-151ff.) festgestellt haben, findet in den Transferprozessen statt. Bei den Fragen, welche Sprache einen Einfluss ausübt, ob, wann und wie Transfer zwischen zwei Sprachen stattfindet, ist Edmondson (2001) zu folgenden Erkenntnissen gekommen: Es hängt von folgenden Faktoren ab: 1) Grad der Beherrschung der Sprachen; 2) typologische sprachliche Verwandtschaft aus subjektiver Lernersicht; 3) institutioneller und außerunterrichtlicher Erwerbkontext; 4) Verfügbarkeit von explizitem Wissen über vorhandene Sprachkenntnisse.

### **2.3 „Language Awareness“**

Der Begriff „Sprachbewusstheit“ bzw. „Sprachbewusstsein“ („language awareness“) wurde seit Mitte der 70er Jahre aufgrund der „Interlanguage Hypothese“ (Selinker 1972) in der Fremdsprachenforschung diskutiert. Bausch/ Kasper (1979:16) stellen diesbezüglich folgendes fest:

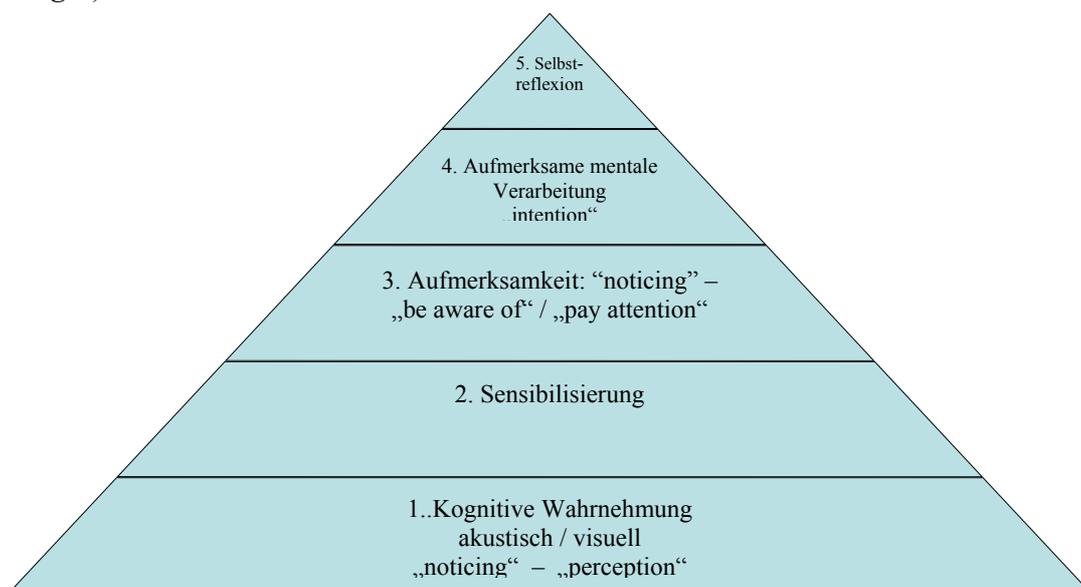
„Während Selinker ‚language transfer‘ auf Übertragung aus der Grundsprache einschränkt, verweisen andere Autoren auf weitere Zweitsprachen als Transferquellen, die vom Lerner dann aktualisiert werden, wenn er z.B. die Ähnlichkeit zwischen einer

ersten Zweitsprache und einer zweiten Zweitsprache als stärker wahrnimmt als die zwischen der Grundsprache und der zweiten Zweitsprache“.

Aus dem Zitat ist ein wichtiger Begriff der ‚language awareness‘ angesprochen worden, und zwar die „Wahrnehmung“, worauf ich in *Abbildung 2* eingehen werde.

Der Begriff „language awareness“ kann unter verschiedenen Aspekten konkretisiert werden. Zum Beispiel in den Studien von Schmidt (1990), Lutjeharms (1999), Krumm (1999), Zapp (1983), Meißner (1995 und 1998), Gnutzmann (2003), und in der Fachzeitschrift *„Fremdsprache Lehren und Lernen 26“* mit dem Themenschwerpunkt *„Language Awareness“* (koordiniert von Edmondson/ House 1997) wird „Sprachbewusstheit“ unter dem Aspekt der Fremdsprachenforschung, der Fremdsprachendidaktik, des Fremdsprachenerwerbs sowie unter psycholinguistischem Aspekt betrachtet. Auch beim Sprachwechsel, sowohl in den schriftlichen Sprachproduktionen als auch in einer kommunikativen Situation, ist die Sprachbewusstheit von großer Bedeutung, weil ein Transfer in Form von „Kodewechsel“ bewusst oder unbewusst stattfinden kann. Sprachbewusstheit stellt einen Faktor dafür dar, inwiefern Transferprozesse stattfinden (vgl. Bausch/ Kasper 1979: 20). Aufgrund der Komplexität des Begriffs sollte hier eine konkretere Definition für meine Studie erfasst werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass man zu verzerrten Forschungsergebnissen gelangt.

Um „Sprachbewusstheit“ zu konkretisieren, versuche ich den Ausdruck nach dem Bewusstheitsgrad beim Fremdsprachenlernen in fünf Stufen schematisch aufzuzeigen (siehe *Abbildung 2*).



**Abbildung 2:** Stufen der „Language Awareness“

„Sprachbewusstheit“ wird im Grunde genommen als kognitive Wahrnehmung verschiedenen Grades in Bezug auf sprachliche Merkmale verstanden, die eine Person sinnlich (visuell oder akustisch) aufnimmt. Die kognitive Wahrnehmung gilt als notwendige Grundbasis für eine tiefere mentale Verarbeitung der Sprachen. Diese Basis ist laut Schmidt (1990: 129) Voraussetzung für den Fremdsprachenerwerb: „[...] noticing is necessary for language learning and sufficient condition for converting input to intake“.

Auf der ersten Stufe in *Abbildung 2* werden sprachliche Einheiten durch Sehen oder Hören von den Lernenden wahrgenommen. Besonders eingeprägte Einheiten gehen auf *Stufe 2* über und wecken die Sensibilität der Lernenden. Während der Sensibilisierung entwickeln sich bei den Lernenden spezifische Gefühle über die aufgenommenen Spracheinheiten. Dies können „Angstgefühle“, „Abneigung“, „Zuneigung“ oder „Neugier“ sein. Die sprachlichen Einheiten sind nicht nur eine Zusammensetzung von Buchstaben, nicht nur Ikonen für die Lernenden, sondern sie sprechen die Lernenden an. Darüber hinaus kann der Lerner wegen des Schwierigkeitsgrads der jeweiligen zu lernenden Spracheinheiten das Gefühl von „Herausforderung“, „Belastung“, „Frustration“ oder „Interesse“ empfinden. Wenn die Spracheinheiten sensibilisiert sind und das Interesse wecken, gelangen sie auf *Stufe 3* der Bewusstheit. Ab *Stufe 3* fängt der Aneignensprozess an, d.h. das neue Wissen wird im Gedächtnis gespeichert.

Auf *Stufe 3* nehmen die Lernenden die linguistischen Merkmale zur Kenntnis und schenken ihnen mehr Beachtung. Die Aufmerksamkeit wird auf *Stufe 4* durch die Lernabsicht verstärkt. Auf dieser Stufe spielen Lernfaktoren wie Motivation eine Rolle. Je nach Stärke der Lernabsicht bzw. Motivation werden die Sprachmerkmale mit unterschiedlichen Längen gespeichert. Die Sprachmerkmale können den alten Sprachkenntnissen zugeordnet, zusammen oder getrennt gespeichert werden, d.h. das neue Wissen wird angeeignet. Auf dieser Stufe wird das Input durch bewusst eingesetzte Lernstrategien in explizites Wissen umgewandelt. Auf *Stufe 5* erreicht die Sprachbewusstheit den Höhepunkt des Fremdsprachenlernens. Auf dieser Stufe reflektieren die Lernenden die erlernten Sprachen und ihr eigenes Sprachenlernen. Sie gewinnen Einsicht in ihren eigenen Lernprozess und ihre Sprachproduktion.

Will man feststellen, auf welcher Stufe Transferprozesse stattfinden, muss man Lerner individuell untersuchen. Der Lernprozess wird auf den *Stufen 1 bis 4* immer von der „Sprachbewusstheit“ verschiedenen Grades begleitet. *Stufe 5* wird generell als „Sprachlernbewusstheit“ bezeichnet, obwohl meiner Meinung nach eine Sprachlernbewusstheit auf der dritten Stufe längst gegeben ist. In *Abbildung 2* beginnt die „Sprachlernbewusstheit“

m.E. bei *Stufe 3*. In dieser Studie wird die Sprachbewusstheit im Sinne von „Sprachlernbewusstheit“ mittels Fragebögen anhand von subjektiven Erläuterungen der Studenten untersucht.

Die „Sprachlernbewusstheit“ sollte eine Hilfsfunktion für das Sprachenlernen ausüben und im Fremdsprachenunterricht instrumentell eingesetzt werden. Meißner (1995: 175) ist der Ansicht, dass aufmerksames Lernen den Lernerfolg erhöht. Bis jetzt wurde aber keine Studie mit überzeugenden Ergebnissen vorgelegt, in welchem Umfang Sprachbewusstheit den Lernerfolg und die Sprachkompetenz beeinflusst (vgl. Gnutzmann 2003: 338, Edmondson 1997: 92). Denn auf jeder Stufe der „Language Awareness“ entwickelt sich die Bewusstheit beim einzelnen Lerner individuell unterschiedlich. Außerdem hängt die Sprachlernentwicklung mit mehreren Faktoren zusammen, die Untersuchungen über „Sprachbewusstheit“ mitberücksichtigen müssen. In meiner Studie wird nicht versucht, den Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Lernerfolg nachzuweisen. Meiner Ansicht nach sollten spezifische Aufgabenstellungen und spezifische Forschungsmethoden wie z.B. „Laut-Denk-Protokolle“ mit besonderer Berücksichtigung der Lernerfaktoren dafür eingesetzt werden, um die prozedurale Sprachbewusstheit zu operationalisieren. Das ist in meiner Untersuchung nicht der Fall.

In der vorliegenden Arbeit wird bei der Transferanalyse (Kapitel 5.2) versucht, Sprachbewusstheit als Lernfaktor einzubeziehen, um festzustellen, ob der Sprachbewusstheitsgrad eines Lerners zu positivem Transfer oder Interferenz führt. Denn es kann folgende Hypothese aufgestellt werden: Wenn der Lerner aufmerksamer lernt, kann er Fehler bewusst vermeiden, und es sollte bei ihm eher positiver Transfer als Interferenz festzustellen sein. Diese Hypothese wird in Kapitel 5.2 durch Beispiele von studentischen Textproduktionen und subjektiven Erläuterungen in den Fragebögen konkretisiert.

### 3. Mehrsprachigkeit in Taiwan

In Kapitel 2 wurde darauf hingewiesen, dass Taiwan eine mehrsprachige Gesellschaft ist. Wie mein persönlicher sprachlicher Werdegang bereits verdeutlichte, sprechen die meisten taiwanesischen Einwohner mindestens drei Sprachen: die Muttersprache, Chinesisch (Zweitsprache/ Muttersprache)<sup>3</sup> und die erste Fremdsprache Englisch. Die älteren Einwohner (über 65 Jahre alt) mit Schulbildung verfügen in der Regel über keine Englischkenntnisse. Stattdessen sind sie in der Lage, Japanisch zu sprechen. Dies hängt mit dem politisch-historischen Hintergrund Taiwans zusammen, auf das ich in Kapitel 3.1 näher eingehen werde.

Ebenso wichtig ist es zu erfahren, welche Fremdsprachen in Taiwan gelernt werden und unter welchen Umständen. Dazu existiert in der Fachliteratur eine neuere Studie von Lay (2004). Auf seine Untersuchung über Einstellungen gegenüber Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen werde ich in Unterkapitel 3.2 tiefer eingehen. Noch wichtiger für diese Studie ist es zu erfahren, welche Stellung Deutsch in der taiwanesischen Gesellschaft erhält.

#### 3.1 Sprachenvielfalt Taiwans: ein historischer Rückblick

Gemäß dem *Taiwan Yearbook 2004* betrug Taiwans Gesamtbevölkerung im Dezember 2003 22,61 Millionen. Die Taiwanesen und Hakka machten 84%, die Festland-Chinesen 14% (Muttersprache: Chinesisch) und die Minderheiten 2% aus. (Die Minderheiten bestehen aus ca. 60 anderen „nicht-Han“-Minderheitsgruppen. „Han“ ist der alte Ausdruck für Chinesisch bzw. Chinesen.)<sup>4</sup> Die statistischen Daten vom *Taiwan Yearbook 2004* unterscheiden sich nicht erheblich von den Ergebnissen vor ca. zehn Jahren. Huang (1995: 428) kam zu ähnlichen Ergebnissen: 1,7% der Gesamtbevölkerung in Taiwan sind Ureinwohner, 12% sind Hakka, 73,3% sind Taiwanesen und 13% sind Chinesen. Das weist darauf hin, dass alle ethnischen Gruppen sich nicht eindeutig vergrößert haben. Doch wie kommt es, dass in Taiwan so viele ethnische Gruppen leben? Ein kurzer Blick in die Geschichte der Insel erscheint hilfreich.

Im 16. Jahrhundert begannen Festland-Chinesen aus der Provinz Fujian und Guangdong nach Taiwan zu immigrieren (Muttersprachen: 75% Minnan Hua 閩南話 bzw. Taiwanesisch 台語 und 25% Hakka 客家話). Als die Kuomintang (中國國民黨) im Jahr 1949 nach

<sup>3</sup> Der Ausdruck sollte je nach Erwerbskontext verwendet werden.

<sup>4</sup> Siehe „Taiwan Yearbook 2004“: <http://www.gio.gov.tw/taiwan-website/5-gp/yearbook/P021.htm> und vgl. „Jahrbuch 2005“ (2004: 206).

dem Zweiten Weltkrieg nach Taiwan übersiedelte, kamen neue Han-, „Immigranten“ nach Taiwan. Zusammen bildeten die verschiedenen ethnischen Han-Gruppen mit ca. 98% die Mehrheit der Bevölkerung. Die ethnischen Minderheiten Taiwans (2%) stellen aber die frühesten Immigranten der Insel dar. Sie kamen vor mindestens tausend bis zweitausend Jahren aus Austronesien. Die Ureinwohner Taiwans bestehen aus zwölf Hauptgruppen: Amis, Atayal, Bunun, Kavalan, Pinuyumayan, Rukai, Paiwan, Saisiyat, Thao, Truku, Tsou und Yami. Jede ethnische Gruppe hat bis heute ihre Herkunftssprache aufrechterhalten können (山地話).

Wie kommunizieren nun die Gruppen miteinander? Welche Sprache ist die Verkehrssprache? Von 1895 bis 1945 war Japanisch aufgrund der japanischen Kolonialisierung die Amtssprache Taiwans. Nach dem Zweiten Weltkrieg zog sich die japanische Regierung 1945 aus Taiwan zurück. Die Chinesen übernahmen die Regierungsgewalt. Zwischen 1945 und 1949 wurde Japanisch als offizielle Amtssprache deklariert.<sup>5</sup> Die Amtssprache wurde langsam umgestellt. Nach 1949 wurde eine chinesische Assimilationspolitik in Taiwan praktiziert. Chinesisch war eine fremde Sprache für die Inselbewohner. Seit 1949, d.h. nach Ende der Kolonialisierung und zu Beginn der neuen Herrschaft der Kuomintang, wurde Chinesisch aus politischen Gründen als einzige Amtssprache erklärt. Seitdem wird Chinesisch im schulischen Kontext eingesetzt. Nach dem Grundprinzip der sprachpolitischen Assimilation war Chinesisch die einzige Unterrichtssprache in allen Fächern.<sup>6</sup> Die Muttersprachen, u.a. Taiwanesisch und Hakka, wurden im Schulwesen tabuisiert. Daher stellt der Sprachwechsel von der Familiensprache zur chinesischen Amtssprache im Schulwesen am Anfang des Schuljahrs ein spürbares Problem dar. Dieser wird aber mit der Zeit automatisiert.

Seit dem Parteiwechsel der Regierung im Jahr 2000 bleibt Chinesisch immer noch die Amtssprache und wird im Schulwesen weiterhin verwendet. Aber Taiwanesisch und Hakka sind seitdem auch als Landessprachen national und international anerkannt. Ein deutliches Beispiel stammt aus dem *Jahrbuch 2005* des Spiegel-Buchverlags (2004: 206), in dem die drei Hauptsprachen Taiwanesisch, Chinesisch und Hakka als Landessprachen bezeichnet werden. Die drei Sprachen werden in der öffentlichen Verkehrsdurchsage, in Fernsehsendungen, in Spielfilmen und in den Nachrichten verwendet. Zurzeit werden in

---

<sup>5</sup> Für eine ausführliche Erläuterung über die taiwanesischen Sprachenpolitik siehe Lay (2004: 160-163).

<sup>6</sup> Anmerkung zum traditionellen Chinesischunterricht: In der Schule beansprucht der Chinesischunterricht ca. die Hälfte der Stundenzahl. Im Chinesischunterricht wird im Prinzip mehr zugehört, als gesprochen. Es wird viel abgeschrieben und wenig produktiv geschrieben. Nach Chang (2002) und Lohmann (1996) kann das passive Lernverhalten der taiwanesischen Lerner im Fremdsprachenunterricht auf den traditionellen Frontalunterricht zurückgeführt werden.

Taiwan alle Herkunftssprachen als „Muttersprachen“ anerkannt und in der Grundschule als Pflichtkurse und in der „Junior High School“ (國中) als Wahlkurse gefördert (siehe *Taiwan Yearbook 2004*). Der Muttersprachenunterricht (wie Taiwanesischunterricht und Hakkaunterricht) wird vorübergehend über eine phonetische Umschrift durchgeführt.

Der taiwanische Sprachwissenschaftler und Sozialforscher Huang (1995) schätzt ein, dass 82,5% der Bevölkerung bilingual in Taiwanesisch und Chinesisch und 88% der Bevölkerung bilingual in Taiwanesisch und anderen Sprachen ist. Nach der neusten Einschätzung des „*Taiwan Yearbook 2004*“ sprechen ca. 70% der taiwanischen Einwohner Taiwanesisch.<sup>7</sup> Wenn die Mehrheit in einer Gesellschaft bilingual ist, ist es meines Erachtens notwendig, den Begriff „Muttersprache“ vor der empirischen Untersuchung konkret zu definieren. Daher werde ich konkret benennen, welche der Muttersprachen in dieser Studie untersucht wird.

Aufgrund dessen, dass nur 82,5% (bzw. 70%) der Studenten Taiwanesisch sprechen, und dass Taiwanesisch noch nicht standardisiert ist, geht die Untersuchung und Transferanalyse von Chinesisch als L1 aus.

### 3.2 Fremdsprachenausbildung

Fremdsprachenausbildung wird prinzipiell als sehr wichtig in Taiwan erachtet und wird vom Staat durch zusätzliche Programme gefördert. Das Erziehungsministerium hat das Erlernen einer zweiten Fremdsprache, wie Japanisch, Deutsch, Französisch und Spanisch als „Pilotprogramme“ an der „Senior High School“ längst eingeführt (von Juli 1999 bis Dezember 2004). Offiziell erklärt das „Government Information Office“ Taiwans:

“Taiwan society is a rich mixture of diverse cultures, and more people are becoming aware of the importance of preserving various languages and dialects... In order to promote internationalization, the MOE has extended the teaching of foreign languages to the primary-school level, focusing on English as its first target. The MOE also promotes a five-year program on second foreign language education in senior high schools (July 1999-December 2004), focusing primarily on Japanese, French, German, and Spanish, though other languages are not excluded... On a wider scale, the government undertook a major effort in 2002 to create an English-friendly environment to meet globalization needs and attract more foreign visitors to Taiwan. An action plan to

<sup>7</sup> Die Differenz zwischen dem Ergebnis von Huang (82,5% im Jahr 1995) und der Einschätzung vom „Government Information Office“ lässt sich dadurch erklären, dass wenn „Dialekte“ nicht institutionell gefördert werden, sie von immer weniger Leuten der kommenden Generation gesprochen werden.

establish a bilingual living environment was incorporated in the Challenge 2008 National Development Plan” (Taiwan Yearbook 2004).

Um eine Internationalisierung innerhalb Taiwans zu veranlassen, hat das taiwanesisches Erziehungsministerium im *Taiwan Yearbook 2004* publik gemacht, dass das Englischlernen im Primärschulbereich eingeführt wird. Andere Fremdsprachen werden nicht ausgeschlossen, falls die Lehrkraft über weitere Fremdsprachenkenntnisse verfügt.

Nach der neuesten Richtlinie des Erziehungsministeriums lernen Schüler ab dem fünften Schuljahr Englisch als Pflichtfach.<sup>8</sup> Dieser Unterricht dauert in der Regel fünf Jahre (im Alter von elf bis 16 Jahren), bis zum Ende der nationalen Schulpflicht von insgesamt neun Jahren.<sup>9</sup> In der weiteren Bildung bzw. in der „Oberschule“ (高中), in der „Berufsoberschule“ (五專) oder in der „Fachschule“ (高職) ist Englisch weiterhin Pflichtfach für weitere drei Jahre (bis zum Alter von 19 Jahren).<sup>10</sup> Das Lernen der ersten Fremdsprache kann auch schon früher beginnen. Viele taiwanesisches Kindergärten verfügen über Extraangebote in Form von bilingualer Erziehung. Die meisten von ihnen bieten die Sprachenpaare Englisch-Chinesisch und Japanisch-Chinesisch an. Kinder werden möglichst früh fremdsprachlich gefördert. Hingegen besuchen Erwachsene aus Eigenmotivation Englisch- und andere Fremdsprachenkurse, um sich zum Beispiel für eine bessere Arbeit zu qualifizieren. Es ist in Taiwan auch verbreitet, neben dem schulischen Englischlernen, Englisch in Nachhilfeschoolen (補習班) oder in privaten Sprachinstituten zu lernen. Es existierten Anfang 2004 ca. 4262 private Englischinstitute (vgl. *Taiwan Yearbook 2004*). Die privaten Sprachinstitute, die weitere Fremdsprachen wie Japanisch, Deutsch, Französisch und Spanisch anbieten, wurden nicht mitgezählt, weil die Kurse je nach Bedarf angeboten werden. Aus meiner Beobachtung (über Fremdsprachenausbildung Erwachsener am Wen-Tzao College) finden Japanischkurse immer statt (vgl. Lohmann 1996: 40), während Deutschkurse mit weniger als vier Kursteilnehmern in einer Klasse oft nicht zustande kommen.

Aufgrund der internationalen Handelsbeziehungen zwischen Taiwan und anderen Ländern ist der Bedarf an Fremdsprachenausbildung in Taiwan groß. Laut *Taiwan Yearbook 2004* waren die USA, Japan, Hong Kong, Länder der „Association of Southeast Asian Nations“

---

<sup>8</sup> Der taiwanesisches Primärschulbereich (die Grundschule) erstreckt sich von Klasse 1 bis Klasse 6. Deshalb gehört die 5. Klasse immer noch zum Primärschulbereich.

<sup>9</sup> Die Bildungspflicht, die einen zwölfjährigen Bildungsweg befürwortet, ist zurzeit in Diskussion und wird entwickelt. Für weitere Informationen siehe *Taiwan Yearbook 2004*.

<sup>10</sup> Mit der Problematik der vergleichbaren deutschen Ausdrücke für taiwanesisches Schulformen hat sich Lohmann (1996: 62-87) auseinandergesetzt. Die Bezeichnungen der taiwanesisches Schulformen wurden aus Lohmann (1996) entnommen.

(ASEAN) und Länder aus der Europäischen Union (EU) die Haupthandelspartner Taiwans. Die größten ausländischen Investitionen in Taiwan kamen aus den *British Territories in Central America*, hauptsächlich von den *British Virgin Islands* und den *Cayman Islands* (24,53%). Nach diesen folgten Japan (18,60%), die USA (18,35%), die Niederlande (9,37%) und Singapur (6,46%). Die Auslandsinvestitionen Taiwans gingen laut *Taiwan Yearbook 2004* hauptsächlich nach China (66,61%), in die USA (5,72%), in die *British Territories in Central America*, in die *British Virgin Islands*, in die *Cayman Islands* und nach Hong Kong (1,98%). Insgesamt betrachtet handelt es sich überwiegend um englischsprachige Länder. Daher kann aus den wirtschaftlichen Beziehungen bereits abgeleitet werden, dass Englisch und Japanisch in Taiwan die wichtigsten Fremdsprachen sind.

Die Kriterien, welche weiteren Fremdsprachen außer Englisch in Taiwan gelernt werden, wurden von Lay (2004: 345-369) untersucht. Er hat an einer taiwanesischen Universität 18 Studenten interviewt und sie über ihre subjektiven Spracheinstellungen und fremdsprachliche Lernmotivation befragt. Seine Studie kam u.a. zu folgenden Ergebnissen:

1) Japanisch gehört zu den wichtigsten Fremdsprachen Taiwans.

Durch den intensiven kulturellen und wirtschaftlichen Austausch, vor allem durch Medien als Kulturträger entwickeln sich positive Einstellungen zur Fremdsprache.

2) Deutsch, Französisch und Spanisch stellen typische Tertiärsprachen nach Englisch dar.

Deutsch und Französisch werden aufgrund der naturwissenschaftlichen und ingenieurtechnischen Überlegenheit Deutschlands und Frankreichs besonders geachtet. Das deutsche Medizin- und Justizwesen bildet bis heute immer noch das Vorbild Taiwans.<sup>11</sup> Angehende taiwanesischen Medizinstudenten müssen studienbegleitende Deutsch- oder Lateinkurse belegen.

Spanischlernen in Taiwan hat wenig mit dem Land Spanien zu tun, sondern eher mit lateinamerikanischen Ländern. In den frühen Jahren, die das *Taiwan Yearbook 2004* nicht mehr dokumentiert, gingen Investitionen nach Lateinamerika wie Argentinien. Arbeitskräfte mit Spanischkenntnissen waren gefragt. Aus den Daten vom *Taiwan Yearbook 2004* erkennt man diese Tendenz nicht mehr.

Aufgrund der Schwierigkeiten beim Erlernen der Grammatik und wegen der kulturellen Abwesenheit verringert sich die Lernmotivation taiwanesischer Lernende für alle drei europäischen Fremdsprachen. Im Gegensatz zu Deutsch wird das Französische wegen seines

---

<sup>11</sup> Die Verfassung der Republik China (Taiwan) wurde nach der Weimarer Verfassung konzipiert und ist am 25.12.1947 in Kraft getreten. Die Weimarer Verfassung bildet bis heute immer noch die Grundgesetzgebung Taiwans, die inzwischen bei einigen Paragraphen nationalen Bedürfnissen entsprechend modifiziert wurde. Mehr dazu siehe: Wu (1998: 112ff).

„Klangs“ positiv beurteilt (siehe Lay 2004). Im Gegensatz zu diesen drei europäischen Sprachen sieht das Bild des Japanischen anders aus: Die japanische Sprache und Kultur ist im taiwanesischen Alltag in den Medien und auf dem Arbeitsmarkt präsent.

Insgesamt betrachtet spielen wirtschaftliche und kulturelle Kontakte zwischen Taiwan und den Zielsprachenländern die wichtigste Rolle bei der Wahl von Fremdsprachen. Aus wirtschaftlichen Gründen wird Englisch obligatorisch als erste Fremdsprache im Schulwesen gelernt. Als zweite wichtige Fremdsprache folgt Japanisch, dann die europäischen Sprachen wie Deutsch, Französisch und Spanisch. Weitere asiatische, europäische und afrikanische Sprachen werden in der anschließenden Diskussion über Tertiärsprachen in Taiwan nicht miteinbezogen.

### **3.3 Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan**

Es wurde dargelegt, dass Deutsch nach Englisch gelernt wird, und zwar hauptsächlich an Universitäten. Außerhalb der Universitäten kann man in manchen Oberschulen, beim Goethe Institut Taipeh oder bei Privatlehrern Deutsch lernen.<sup>12</sup> Chang (2002: 75ff) sieht die Gründe für eine geringe Lernmotivation der Studierenden darin, dass sie in Taiwan keine besonders gute Berufsaussicht mit einem Deutschstudium haben und dafür hohe Studiengebühren für die Ausbildung in Kauf nehmen müssen (ca. 1,000 Euro pro Semester, vgl. auch Lohmann 1996: 92, 104 – „2,000 DM“). Es lassen sich sozialpsychologische Gründe für das Desinteresse vermuten: Einerseits sind es Lernschwierigkeiten, die sich beim Deutschlernen ergeben, andererseits haben die Studenten außerhalb der Universität kaum Gelegenheit, Deutsch zu verwenden. Die Studenten in meiner Studie haben in den Fragebögen geäußert, dass die Möglichkeiten, sich deutsche Filme, Musik, Bücher, Lieder, Zeitschriften zu besorgen und per Internet Radio- und Fernsehsendungen zu empfangen, im Vergleich zu Englisch und zu Japanisch spärlich ausfallen.

Das kulturelle Defizit des Deutschen, Französischen und Spanischen wird durch Lays Studie (2004) bestätigt. Zwar stammen seine Ergebnisse aus der Perspektive von Einstellungen gegenüber Fremdsprachen und meine Fragebogendaten aus dem Bereich außerinstitutioneller Lernmöglichkeiten, jedoch wird das Gleiche bestätigt, nämlich, dass die Lernmotivation der Studenten durch sprachliche und kulturelle Defizite geschwächt wird. Ein weiterer Beweis für die mangelnde Lernmotivation der taiwanesischen Deutschlerner wird von

---

<sup>12</sup> Für detaillierte Informationen über die institutionellen Möglichkeiten des Deutschlernens siehe Lohmann (1996), Kao (1998: Kapitel 2.2, S. 12ff) und Chang (2002: Kapitel 6 und Kapitel 7.4).

Lohmann (1996: 88-97) gegeben. Aus den Ergebnissen „bei der Wahl des Studienfachs an einer bestimmten Universität wird ein Bündel von Motivation wirksam“ (Lohmann 1996: 91). Im Folgenden soll ein Beispiel für die mangelnde Motivation taiwanesischer Studenten aus Lohmann (1996) herangezogen werden. Dafür sind Grundkenntnisse des taiwanesischen Prüfungssystems erforderlich, die ich im nächsten Abschnitt erläutern werde.

Die meisten Studenten wurden nach ihren erzielten Leistungspunkten („scores“ 分數) bei der universitären Zentralaufnahmepprüfung (Joint University Entrance Examination: JUEE 大學聯招) der Deutschabteilung zugewiesen. Diejenigen, die weniger Punkte erzielten, werden nicht zum jeweiligen Studiengang zugelassen. Wenn ein Lerner unbedingt eine Fremdsprache studieren will, schreibt er auf seiner „Wunschkarte“<sup>13</sup> (志願卡) alle Fremdsprachen nach der gewünschten Reihenfolge auf (wie eine Wunschliste, wo alle Fächer von allen Universitäten bereits mit Codes aufgelistet werden, und die Studenten die Codes nach eigenem Wunsch platzieren sollen. Zum Beispiel, 1. Wahl: Japanisch an der Fu-Jen Universität, Kode „119“; 2. Wahl: Englisch an der Soochow Universität, Kode „031“, ...). Die „Wunschkarte“ wird anschließend von einem Computerprogramm bearbeitet. Der Lerner bekommt nur ein einziges Ergebnis, zu welchem Fach an welcher Universität er zugelassen wird. Es kann passieren, dass der erste Wunsch nicht erfüllt wird, weil der Student zu wenige Punkte erzielt hat. In der Deutschabteilung ist es meistens der Fall, dass die Studenten Deutsch studieren müssen, obwohl sie lieber Englisch, Japanisch oder Französisch studieren möchten. Eine andere Alternative für sie wäre, die Zentralaufnahmepprüfung im nächsten Jahr zu wiederholen.

Betrachten wir das Beispiel in Lohmann (1996: 88-97): Die Mindestgesamtpunktzahl, die ein Student im Jahr 1994 für die Zulassung (vor der Gewichtung) benötigt, um z.B. an der Fu-Jen Universität eine Fremdsprache zu studieren, lag für Japanisch bei 365,00, für Englisch bei 360,70, für Französisch bei 350,18, für Deutsch bei 348,78 und für Spanisch bei 347,09 Punkten.<sup>14</sup> Die Punkte bedeuten, 1994 wollten die Studenten eher Japanisch lernen als Englisch und andere Fremdsprachen. Zwischen Japanisch und Deutsch besteht eine Differenz von ca. 17 Punkten Abstand.<sup>15</sup> Das heißt, unter den Tertiärsprachen Japanisch, Französisch, Deutsch und Spanisch ist der Unterschied zwischen der Lernmotivation in

<sup>13</sup> Der Ausdruck „Wunschkarte“ wurde aus Lohmann (1996: 90) entnommen.

<sup>14</sup> Für eine ausführliche Erläuterung des taiwanesischen Prüfungssystems siehe Lohmann (1996: 88-97) und Chang (2002: 89ff).

<sup>15</sup> Das ist ein großer Abstand. Mit einem Punkt ist der Abstand schon spürbar, weil die Punktzahl in zwei Dezimalstellen differenziert wird.

Japanisch und in anderen europäischen Tertiärsprachen enorm, wobei die Unterschiede zwischen Französisch, Deutsch und Spanisch eher geringer ausfallen.

Auch Kao (1998: 11) und Chang (2002: 75ff) sind in ihren Arbeiten über Deutsch als Fremdsprache in Taiwan zu dem Ergebnis gekommen, dass man bei den Studenten den Willen, Deutsch freiwillig zu lernen, kaum erkennen kann. Mangelnde Lernmotivation wurde auch von Lehrer D in meiner Untersuchung angesprochen.

Kao (1998) und Chang (2002) haben jeweils in ihrer Dissertation genauer die allgemeinen Lehrmethoden im taiwanesischen Deutschunterricht beschrieben, die ich in meiner Arbeit nicht nochmals aufarbeiten möchte, denn in meiner Untersuchung soll den Besonderheiten der untersuchten Lehrkräfte, ihren Lehrmethoden und den von ihnen verwendeten Lehrmaterialien sowie den von ihnen ausgesuchten Lehrwerken mehr Beachtung geschenkt werden, die nicht mit den üblichen Lehrmethoden gleichzusetzen sind.

### **3.4 Zwischenfazit**

Multilinguale Gesellschaften bieten die Möglichkeit, verschiedene Ausgangssprachen hinsichtlich der Transfermöglichkeiten von vorhandenem Wissen auf den Tertiärsprachenerwerb zu erforschen. Die Vielfalt der Muttersprachen sollte meiner Ansicht nach in der Forschung berücksichtigt werden. Wie schon in Kapitel 2.1 und 3.1 diskutiert wurde, sollte das Akronym „L1“ in solchen multilingualen Ländern genauer definiert werden, welche der Muttersprache(n) als Ausgangssprache untersucht und als „L1“ bezeichnet wird. In der taiwanesischen Gesellschaft ist Chinesisch die Amtssprache. Im Familienkreis wird eine andere Sprache wie Taiwanesisch oder Hakka gesprochen. Tatsache ist, dass Chinesisch für manche taiwanesischen Einwohner eine „Zweitsprache“ darstellt. Eine Zweitsprache kann in einer Untersuchung im Bereich Fremdsprachenforschung je nach Ausgangspunkt, d.h. je nachdem, ob ein „natürlicher Erwerbkontext“ betont wird, entweder als „L1“ oder als „L2“ bezeichnet werden. Weitere Akronyme für Fremdsprachen wie „L2“ und „L3“ dürfen nicht selbstverständlich von einer einzigen Sprache beansprucht werden. Hier werden bereits erlernte Fremdsprachen und die Zielsprache jeweils durch L2 und L3 kodiert. Es existieren somit zwei Interpretationen für die Differenzierung: 1) L2 bezeichnet die bereits erlernten Fremdsprachen, die Einflüsse auf das Erlernen der Zielsprache ausüben. L3 bezeichnet weitere Fremdsprachen einschließlich der Zielsprache. 2) L2 bezeichnet die erste Fremdsprache; das bezieht sich meistens auf Englisch. Alle weiteren Fremdsprachen nach Englisch werden durch L3 kodiert und als Tertiärsprache bezeichnet. Das Problem

mit der Kodierung wurde in *Abbildung 1* in Kapitel 2.1 veranschaulicht. Wie bereits erwähnt, geht die vorliegende Arbeit von *Möglichkeit 2* in *Abbildung 1* aus: Chinesisch wird als L1 untersucht; Englisch wird als einzige L2 und als Einflussfaktor berücksichtigt; die Zielsprache Deutsch wird als L3 bezeichnet.

Aufgrund der Globalisierung und Internationalisierung lernt man in Taiwan mehr als eine Fremdsprache. Als erste Fremdsprache wird Englisch weltweit in den meisten nicht-englischsprachigen Ländern bevorzugt. Nach Englisch folgen Japanisch und die europäischen Sprachen wie Französisch, Deutsch und Spanisch. Lohmann (1996) dokumentiert, dass die Studenten 1994 am liebsten Japanisch, anstatt Englisch oder andere europäische Sprachen studieren. Ich interpretiere dieses Phänomen folgendermaßen: Die taiwanesischen Studenten lernen seit der siebten Klasse (Alter: zwölf) Englisch. Nach dem sechsjährigen Englischunterricht möchten sie an der Universität lieber eine zweite Fremdsprache für vier Jahre erlernen. Wenn sie es bei der Aufnahmeprüfung nicht geschafft haben, in eine Japanischabteilung zu gelangen, studieren sie lieber weiterhin Englisch. Denn die meisten Studenten können nach einem vierjährigen Studium in Deutsch, Französisch und Spanisch kaum Berufe mit der zweiten Fremdsprache ausüben. Die meisten von ihnen müssen im Beruf auf ihre Englischkenntnisse zurückgreifen, wobei sie aber in diesen vier Jahren an der Universität wegen des Studiums keine Zeit haben, ihre Englischkenntnisse zu vertiefen. Dies wurde von einigen Studenten in der vorliegenden Untersuchung bestätigt.

Wie in Kapitel 3.2 und 3.3 aufgezeigt wurde, fällt die Lernmotivation des Deutschen als Tertiärsprache wegen der berufsorientierten Ansicht und dem kulturellen Defizit bei den taiwanesischen Studenten gering aus.

Zur Erhöhung der Lernmotivation haben Neuner (1999: 20), Krumm (1999: 26) und Terrasi (1999: 45) hinsichtlich „Deutsch als zweite Fremdsprache“ vorgeschlagen, dass das vorhandene Wissen bzw. Englisch von Anfang an in der Grundstufe des Deutschunterrichts eingesetzt werden sollte, weil die Studenten schon viele deutsche Wörter aus dem Englischen kennen. Diese Maxime basiert auf den Begriffen wie „Language Transfer“ und „Language Awareness“.

„Vorhandenes Wissen“ fließt in den Lernprozess der Zielsprache ein. Es kann sich bewusst und unbewusst, positiv oder negativ auswirken, was laut der Kontrastivhypothese vorhersehbar ist. Um die negative Auswirkung im Lernprozess zu vermeiden und vorhandenes Wissen konstruktiv mit dem neuen Wissen zu verbinden und darauf aufzubauen, wurde u.a. von Lutjeharms (1999), Berger/ Colucci (1999), Kniffka (1999), Meißner (1998: 219),

Beck-Busse (1995) und Zapp (1983) vorgeschlagen, Sprachvergleiche im Unterricht didaktisch einzusetzen. Sie hoffen, dass die Studenten dadurch aufmerksamer lernen und der Lernerfolg erhöht wird.

#### 4. Transfererscheinungen im Deutschunterricht Taiwans: eine empirische Untersuchung

Kapitel 4 befasst sich zunächst mit den Forschungsinteressen und Zielen der Studie. Es werden Hypothesen, was in der empirischen Untersuchung festgestellt bzw. überprüft werden soll, erläutert (Kapitel 4.1). Anschließend werde ich in Kapitel 4.2 das Forschungsdesign und die verwendeten Methoden vorstellen, d.h. wie ich die Daten zu den jeweiligen Schwerpunkten „Rolle der L1 und L2“, „Transfererscheinungen“ und „Sprachbewusstheit“ mehrmethodisch von den Lehrkräften und den Studenten erhalten habe. Die ausgewählten Untersuchungsmethoden wie „Unterrichtshospitation“, „Lehrerinterview“, „Fragebogen“ und „Studentische Textproduktion“ werden dann im jeweiligen Unterkapitel ausführlich dargelegt. Darauf folgen in Kapitel 4.3 die Darstellung des Verlaufs der Datenerhebung, Erläuterungen zu Problemen bei der Datenerhebung und ein Überblick über die gesammelten Rohdaten. Die analytischen Verfahren sowie die Untersuchungsteilnehmer werden in einem eigenen Kapitel (Kapitel 5) ausführlich vorgestellt.

##### 4.1 Erkenntnisinteresse und Ziele

Zum Thema „Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan“ werden drei Schwerpunkte erforscht: 1) Rolle der erlernten Sprachen bzw. der Muttersprache Chinesisch (L1) und der ersten Fremdsprache Englisch (L2) beim Lehren und Lernen des Deutschen (L3); 2) Transfererscheinungen beim L3-Output, und 3) Sprachbewusstheit beim Deutschlehren und -lernen.

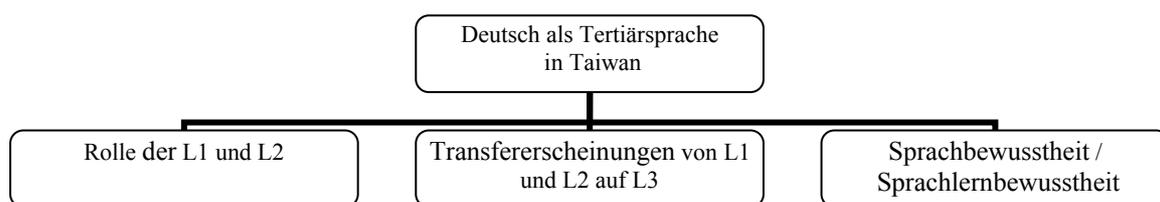


Abbildung 3: Forschungsinteressen

Durch die empirische Untersuchung möchte ich feststellen, inwiefern „vorhandenes Wissen“, d.h. Chinesisch und Englisch beim Lehren und Lernen des Deutschen eine Rolle spielen. Die Fremdsprachenforschung geht davon aus, dass L3-Lerner erwachsen und deshalb kognitiv reif sind. Sie können daher das neue Wissen analytisch bearbeiten; daher kann man im Tertiärsprachenunterricht die linguistischen Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede zwischen L2 und L3 aufzeigen, wenn zwischen L1 und L3 ein sprachlicher Abstand vorliegt. Das bezieht sich besonders auf die Sprachenkonstellation Chinesisch (L1) – Englisch (L2) – Deutsch (L3), welche in dieser Arbeit erforscht wird. Zu diesem Sachverhalt lauten die Hypothesen dieser Studie wie folgt:

- 1) „Je mehr L1 und L2 beim Input verwendet wird, desto mehr L1- und L2-Wissen kann beim L3-Lernen transferiert werden“.
- 2) Die Ansicht Kniffkas (1999: 31): „je höher der Kompetenzgrad des Lernalters/ der Lernerin in der L2 ist, desto mehr an sprachbezogenem Wissen kann in den Spracherwerbsprozess von L3 einfließen“ gilt auch für diese Studie.
- 3) „Je höher der Sprachbewusstseitsgrad der Studenten, desto mehr positiver Transfer und weniger Interferenzen können festgestellt werden“.
- 4) Ist eine „Lernökonomie“ bedingt durch L2-Wissen bei taiwanesischen Studenten vorzufinden?

Die vorliegende Studie legt großes Gewicht auf „sprachlichen Transfer“ und „Sprachbewusstheit“ taiwanesischer Studenten. Die Hypothesen beider Schwerpunkte werden im taiwanesischen Lernkontext empirisch untersucht.

Ziele der Studie sind auf der einen Seite, neue Erkenntnisse über Deutschlernen in Taiwan zu gewinnen, damit taiwanesisches Lehrkräfte ihr Berufsfeld durch die Lernerperspektive näher kennen lernen und darüber hinaus ihr eigenes Lehrkonzept verbessern und erweitern können. Auf der anderen Seite soll die Studie in Bezug auf Deutsch als Tertiärsprache einen Beitrag für die Forschung leisten. Gegenwärtige Forschungen in diesem Bereich sind meistens eurozentrisch ausgelegt, d.h. bei den meisten erforschten L1 handelt es sich um europäische Sprachen. Die Sprachenkonstellation Chinesisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 wurden meines Wissens nur von Vogel (1992) und Welge (1987) erforscht. Beide Autoren haben sich zwar mit der gleichen Sprachenkonstellation auseinandergesetzt, jedoch sind ihre Ergebnisse nicht relevant für meine Studie, denn 1) der Proband aus Vogels Einzelfallstudie stellt keinen vergleichbaren Fall dar, und Welge hat u.a. keine gezielte Datenerhebung durchgeführt. Vogel (1992) hat in seiner Fallstudie den L3-Erwerb einer 24-jährigen chinesischen Informatik-Studentin in Deutschland über ein Jahr dokumentiert. Die Studentin kam ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland. Die Datenerhebung begann drei Wochen nach dem Beginn ihres L3-Kontaktes (Vogel, 1992: 96). Außerdem wurden die Daten besonders auf „Kode-Wechsel“ beim L3-Output hin analysiert. Welge (1987) hat seine Daten während seines Deutschunterrichts in einer Mittelschule in China durch Beobachtungen gesammelt. Er weist auf seine „mageren Kenntnisse des Chinesischen“ und auf

seine „Intuition“ (Welge, 1987: 194, 196) bei der Datensammlung hin. Die Ursachen der Interferenzen, die er gesammelt hat, konnte er jedoch nicht erklären. 2) Viele lernerbezogene Faktoren wurden von beiden Forschern nicht berücksichtigt, z.B. die L2-Kenntnisse der Probanden, Lernmotivation, Lernmöglichkeiten des Deutschen außerhalb des Unterrichts.

Abgesehen von diesen beiden Forschern gibt es einen Lehrerbericht von Merkelbach (2003 und 2004) über die gegenwärtige Situation bezüglich „Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan“. Ich werde mich auf einige von ihm erwähnte Punkte im Laufe der Diskussion beziehen. Aus dem Grund, dass in seinem Artikel nur Situationen beschrieben werden, d.h. keine empirische Daten vorgelegt werden, halte ich es für nötig, sich mit dem Thema durch empirische Daten auseinanderzusetzen.

Mit der Studie hoffe ich, eine Grundlage für Chinesisch als L1 beim Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache in Taiwan vorzulegen. Faktoren wie Lernmotivation, Sprachlernbewusstheit, Möglichkeiten für das außerinstitutionelle Deutschlernen, Lernerfahrungen der Studenten, Lernsituation im Deutschunterricht und außerhalb des Unterrichts, Anwendung der L1 und L2 beim L3-Erwerb, L2-Kenntnisse der Studenten sowie kommunikative Strategien und Lernstrategien der Studenten werden zusammen in der Transferanalyse betrachtet.

Um Transferprozesse durch sprachliche Transfererscheinungen in schriftlichen Textproduktionen der Studenten als Indizien festzumachen, wird meine Untersuchung nach einem „mehrperspektivisch-mehrmethodischen“ Verfahren gemäß Edmondsons (2001: 141) Vorschlag durchgeführt. Wie bereits erwähnt, beabsichtigt diese Arbeit festzustellen, welche Elemente der Zielsprache von welcher vorhandenen Sprache beeinflusst werden. Bei der Vermutung der Einflussquelle wird versucht, Sprachlernbewusstheit und andere Lernerfaktoren des Individuums aus den Fragebogendaten sowie den Lehrkontext beim Input einzubeziehen.

Folgende Daten sollten gesammelt werden: 1) Lehr- und Lernsituation innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts (Qualität und Quantität des Inputs); 2) lernerbezogene Faktoren beim Deutschlernen (Lernfaktoren); 3) Transfertypen beim schriftlichen Output (L3-Output).

Als Probanden werden alle Lehrpersonen an allen Universitäten, die Deutsch als Studiengang anbieten und die Konversationskurse sowie Aufsatzkurse des zweiten Studienjahrs leiten und alle Studenten im zweiten Jahr eingeladen, an der Untersuchung teilzunehmen.

Im Konversations- und Aufsatzkurs kann ich mündliche und schriftliche Produktionen für die Transferanalyse sammeln. Was die Probanden betrifft, halte ich es für geeignet, Studenten zu wählen, die mindestens ein Jahr und nicht länger als zwei Jahre Deutsch gelernt haben. Lernende, die gerade erst ihr Studium begonnen haben, schreiben und sprechen kaum Deutsch. Ich nehme an, dass Anfänger noch nicht viel über ihren individuellen Deutscherwerb mitteilen können. Die Studenten mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen liefern hingegen reichliche Daten, aber sie müssen selbst auf ihren langjährigen Lernprozess zurückblicken und sagen, was ihnen beim Input eingefallen war. Was bei ihnen momentan passiert, ist möglicherweise „fossilisierter“ Transfer sowie Sprachgewohnheit. Die geeignete Zielgruppe für die Studie sind Studenten im zweiten Jahr. Sie haben ca. ein Jahr Deutsch gelernt und befinden sich gerade in einer Lernphase, frei Deutsch zu sprechen und Aufsätze zu schreiben. Sie können wichtige Hinweise auf Transfer und Sprachbewusstheit liefern.

#### 4.2 Forschungsdesign

Um Daten aus der Lehr- und Lernperspektive zu gewinnen habe ich mich für folgende Herangehensweise entschieden: 1) Unterrichtshospitation; 2) Interviews mit den Lehrern; 3) Fragebogen mit den Studenten; 4) Sammlung von Studentenaufsätzen.

Abbildung 4 bietet einen Überblick über das Forschungsdesign, dessen Untersuchungsinstrumente im Laufe des Kapitels ausführlich beschrieben werden.

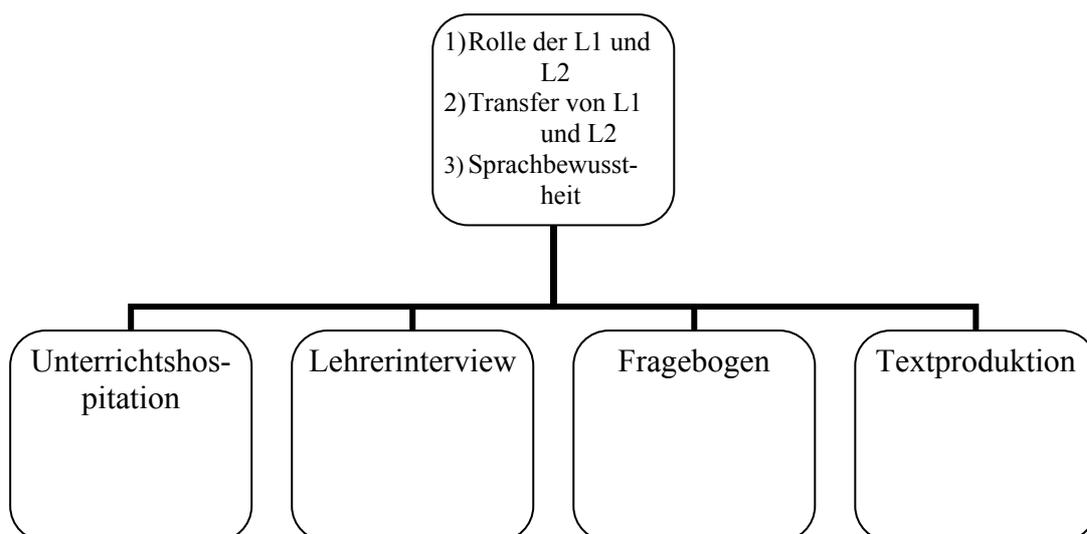
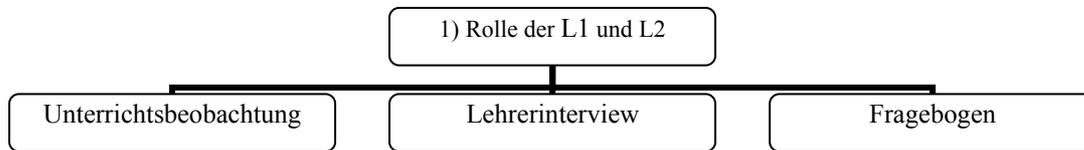
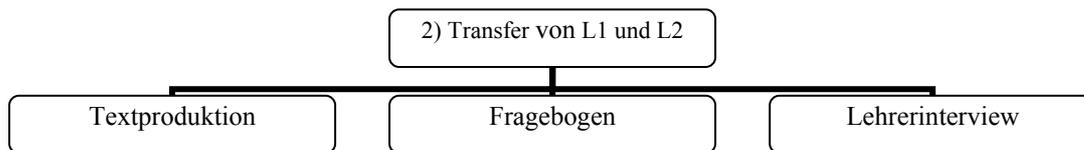


Abbildung 4: Forschungskonstruktion

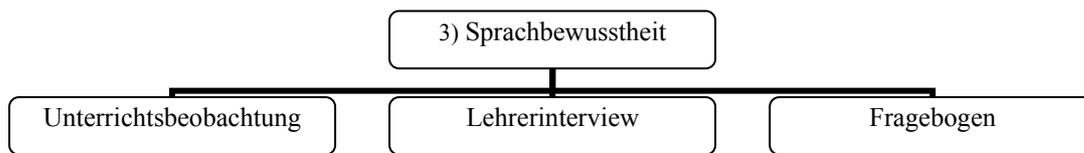
Die *Abbildungen 5, 6 und 7* verbinden *Abbildung 3* und *Abbildung 4*. Durch die analytischen Modelle wird der Zusammenhang zwischen Forschungsinteressen, Zielen, Forschungsmethoden und der später folgenden Datenanalyse erstellt:



**Abbildung 5: Analytisches Modell 1: zum Schwerpunkt „Rolle der L1 und L2“**



**Abbildung 6: Analytisches Modell 2: zum Schwerpunkt „Transfer von L1 und L2“**



**Abbildung 7: Analytisches Modell 3: zum Schwerpunkt „Sprachbewusstheit“**

Um alle drei Themenkomplexe (Rolle der L1 und L2, Transfer von L1 und L2 sowie Sprachbewusstheit) aus der Perspektive des Lehrens und Lernens zu analysieren, werden diese jeweils anhand von drei Forschungsmethoden untersucht. Nach diesen Modellen werden alle Datentypen wie Unterrichtsprotokolle, Interviewtranskriptionen, SPSS-Auswertungen und linguistische Untersuchungen bei der Datenanalyse trianguliert (für eine ausführliche Erläuterung über die analytischen Verfahren siehe Kapitel 4.4). Zunächst werde ich in den nächsten Unterkapiteln die verwendeten Untersuchungsinstrumente vorstellen.

#### 4.2.1 Unterrichtshospitation

Nach der Beobachtung werden Unterrichtsprotokolle erstellt, und zwar mit den Schwerpunkten: „Verlauf des Unterrichts“ (Protokoll 1-5), „Rolle der L1 und L2“ (Protokoll 6-10) und „Sprachbewusstheit im Deutschunterrichtsdiskurs“ (Protokoll 11-15). Laut Lüders (2000: 387) kann die Protokollierung auf Basis der kurzen Notizen schwierig sein, um das

Unterrichtsgeschehen, das Gehörte, das Erlebte und das Gesehene authentisch nachträglich und ausführlich zu rekonstruieren.

Es stellt sich eine weitere Frage, ob man die Beobachtung so übertragen sollte wie die Interviewtranskriptionen. Versucht man nun eine ausführliche Zusammenfassung zu schreiben, oder versucht man einen nachvollziehbaren Bericht nach Indikatoren, nach Auswertungskriterien bzw. nach bestimmten Anhaltspunkten zusammenzufassen? Sollten dabei in der Beschreibung Interpretationen stattfinden? Es gibt verschiedene Arten von Auswertungsstrategien, um das Unterrichtsgeschehen darzustellen. Matt (2000: 583ff) ist der Ansicht, dass eine vollständig umfassende Darstellungsform aller Faktoren schwierig zu erstellen ist, da z.B. Faktoren wie „Angst“ nicht angemessen rekonstruiert werden können. Er ist der Meinung, dass selbst wenn alle Vorgaben berücksichtigt werden, die Begründung für die Angemessenheit von Konstruktionen problematisch bleibt. Nach Matt (2000: 585-586) und Lüders (2000: 400ff.) wird die Validität der Daten zunächst gesichert, wenn die Präsentation für andere Leser nachvollziehbar ist und als relevante Datengrundlage für die Erweiterung der Analyse beiträgt. Ich schließe mich der Meinung von Lüders (2000: 398ff.) an, dass jeder Forscher für sich entscheiden sollte, welche Form als Grundlage für die Strukturierung der Auswertung sinnvoll ist.

Ich habe mich dazu entschieden, Protokolle zu erstellen. Aber wenn ich den Unterricht nur einmal gesehen habe und dabei womöglich einiges übersehe, wie sollte ich das Gesehene beurteilen? Wie würde ich den Unterricht mehrperspektivisch protokollieren? Das Problem mit den kurzen Notizen und dem Übersehen wird in meiner Untersuchung durch den technischen Einsatz eines Camcorders und eines Kassettenrecorders beseitigt.

Der Einsatz eines Camcorders und Kassettenrecorders ist keine neue Herangehensweise in der Sprachlehrforschung. Dadurch werden die Daten umfassend aufgenommen. Aber der Einsatz eines Camcorders und Kassettenrecorders könnte den „Beobachtereffekt“ erhöhen. Trotz des Einflusses bzw. der Auswirkung haben die Einsätze eines Camcorders und eines Kassettenrecorders folgende Vorteile:

- 1) Wiederholbarkeit: Man kann das Video immer wieder sehen und den Unterricht nochmals beobachten.
- 2) Ergänzung der Daten: Man findet immer etwas Neues, wenn man den Unterricht nochmals erlebt. Es besteht die Möglichkeit, unberücksichtigte und „verpasste“ Daten nachträglich zu ergänzen.
- 3) Objektivität: Man kann den Unterricht unter verschiedenen Aspekten betrachten, was bei einer Hospitation kaum möglich ist. Wenn man den Unterricht nur einmal

gesehen und einen falschen Eindruck bekommen hat und unter diesen Umständen Beurteilungen und eine Analyse durchführt, könnte dies zu einer unangemessenen Datenanalyse führen.

- 4) Unterstützung des Gedächtnis: In den Interviews werden ein paar Fragen über den Unterricht gestellt. Die Interviews wurden nicht direkt nach der Hospitation durchgeführt, sondern innerhalb von einer Woche. Es ist durchaus möglich, dass die Lehrpersonen und ich uns nicht mehr an bestimmte Unterrichtsszenen erinnern können. Von daher stellt der Camcorder eine Gedächtnisunterstützung in den Interviews dar und ist eine große Hilfe bei der Anfertigung der Unterrichtsprotokolle.

Ich habe einen Kassettenrecorder für den Fall eingesetzt, wenn der Camcorder den Unterricht akustisch nicht gut aufnehmen kann. Es ist auch vorteilhaft für die Transkription, falls die Aufnahmen später schriftlich fixiert werden müssen.

#### **4.2.2 Lehrerinterview**

Durch die Interviews mit den Lehrern werden alle drei Schwerpunkte dieser Arbeit befragt. Ich wollte Folgendes herausfinden, 1) welche didaktische Funktion sich hinter dem Einsatz der L1 und der L2 verbirgt; 2) welcher Typ von „transfer-of-training“ hinsichtlich der Unterrichtsplanung, Lehrmaterialien, Lehrziele und Lehrprogression beim Lehren des Deutschen vorliegt, und 3) ob die Lehrpersonen die Vorschläge der Fremdsprachenforschung (siehe Kapitel 2.2, 2.3 und 3.4) im Unterricht umsetzen möchten.

„Transfer-of-training“ wurde in Kapitel 2 nur erwähnt, denn der Fokus lag auf „language transfer“. Der Begriff „transfer-of-training“ taucht in diesem Kapitel zum zweiten Mal auf. Denn dieser Typ von Transfer bezieht sich auf ungeeignetes Input wie Lehrmaterialien, Progression, Übungen und andere Variablen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Bausch/Kasper 1979: 16). Bei der Transferanalyse in Kapitel 5.2 werde ich das Input vom hospitierten Unterricht berücksichtigen.

Was den technischen Einsatz betrifft, werden die Interviews mit einem Kassettenrecorder aufgenommen. Wie im vorherigen Kapitel unter *Punkt 4* erwähnt, wurden die Interviews nicht direkt nach der Hospitation durchgeführt, sondern ein paar Tage später. Die Interviewfragen beziehen sich aber auf den hospitierten Unterricht. Deswegen werden die Lehrer darauf hingewiesen, dass sich ihre Aussagen möglichst auf den hospitierten Unterricht beziehen sollen. Falls sie sich nicht mehr an Einzelheiten der Hospitation erinnern konnten, stand der Camcorder während des Interviews als Gedächtnisstütze bereit.

Die Interviewleitfragen bestehen aus vier Teilen: 1) Lehrbiographie; 2) Lehrpraxis; 3) Besonderheiten aus den Hospitationen; 4) Persönliche Stellungnahme zum Transfer. Um die Fragestellung nachvollziehbar zu erläutern, sollen die Interviewleitfragen aus dem Anhang vorgestellt werden:

<b>Interviewleitfragen</b>
<p>1. Lehrbiographie:</p> <p>1.1 Können Sie sich bitte kurz vorstellen?</p> <p>1.2 Wie lange unterrichten Sie die Klasse, in der ich hospitiert habe?</p> <p>1.3 Können Sie bitte kurz von Ihren Lehrerfahrungen erzählen? Wo haben Sie früher Deutschunterricht gegeben? Haben Sie früher schon Erfahrungen mit taiwanesischen Deutschlernern gemacht?</p> <p>2. Lehrpraxis:</p> <p>2.1 Wie gestalten Sie den Unterricht? Wie bereiten Sie sich normalerweise auf den Deutschunterricht vor?</p> <p>2.2 Welche Lernatmosphäre und Lernsituation wäre für Sie ideal (Lehrwerke, Studentenzahl, Räumlichkeiten, Medien, usw.)?</p> <p>2.3 Welche Erwartungen haben Sie an Klasse A? Welches Ziel sollten Ihre Studenten erreichen?</p> <p>2.4 Wie können Ihrer Meinung nach die taiwanesischen Deutschlerner Deutsch effizienter lernen?</p> <p>3. Besonderheiten aus den Hospitationen:</p> <p>3.1 Waren Sie wegen meiner Anwesenheit nervös? Haben Sie sich deswegen anders verhalten, als in Ihren normalen Unterrichtsstunden?</p> <p>3.2 Haben Sie den Unterricht wegen meiner Anwesenheit anders gestaltet?</p> <p>3.3 Ist der Unterricht so verlaufen, wie Sie ihn geplant haben?</p> <p>3.4 Glauben Sie, dass die Studenten sich wegen meiner Anwesenheit und wegen der Videokamera anders verhalten haben?</p> <p>3.5 Videokomentierungen</p> <p>4. Persönliche Stellungnahme zum Transfer:</p> <p>Manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse Ihrer Studenten beim Deutschlernen gut gebraucht werden können, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Glauben Sie, dass das machbar ist? Würden Sie Englisch im Deutschunterricht benutzen? Warum? Warum nicht?</p> <p>Macht eine solche sprachliche Bewusstmachung Ihrer Meinung nach das Lernen effizienter? Warum?</p>

**Abbildung 8: Interviewleitfragen**

### *Lehrbiographie*

Die Lehrer werden zunächst gebeten, sich kurz vorzustellen (Frage 1.1). Es ist wichtig den Hintergrund der Informanten zu erfahren, um ihre Aussagen zurückverfolgen zu können: Wie lange sind die Lehrpersonen als Deutschlehrer tätig? Wo und wem haben sie Unterricht gegeben? Des Weiteren ist es auch wichtig zu wissen, wie lange der Lehrer die hospitierte Klasse unterrichtet hat, ob er die Studenten gut kennt (Frage 1.2) und ob er viel Erfahrung mit taiwanesischen Deutschlernern hat (Frage 1.3). Wenn der Lehrer seine Studenten erst seit diesem Semester unterrichtet, d.h. zu dem Zeitpunkt der Datenerhebung hat er die Klasse erst seit zwei Monaten, und wenn er wenig Erfahrung mit taiwanesischen Deutschlernern hat, glaube ich, dass er die Lerngewohnheiten und Lernschwierigkeiten seiner Studenten noch nicht gut einschätzen kann. Ich würde dann davon ausgehen, dass er

zu den Fragen 2.2, 2.3 und 2.4 keine spezifischen, sondern allgemeine Anmerkungen zu der hospitierten Klasse machen wird. Mich interessieren aber die spezifischen Aussagen über die hospitierte Klasse. In diesem Fall würde ich die allgemeinen Anmerkungen als nicht besonders aussagekräftig betrachten. Das ist der Grund, warum ich Frage 1.2 und 1.3 stelle.

### *Lehrpraxis*

*Fragenkomplex 2* gilt als Einführung in das Thema „Deutsch als Fremdsprache in Taiwan“. Anhand der Fragen und deren Antworten wird ein Überblick über die authentische Unterrichtspraxis des Deutschen im Forschungsfeld gewonnen.

Dazu gehören Informationen wie Unterrichtsplanung, -vorbereitung und Lehrziele. Wie gestalten die Lehrer den Unterricht (Frage 2.1)? Welche Lehrmaterialien werden zu welcher Unterrichtsphase eingesetzt (Frage 2.2)? Was sind die Lehr- und Lernziele (Frage 2.3)? All diese Fragen sind anscheinend für die Lehrtheorie gedacht. Aber in Wirklichkeit möchte ich wissen, ob L1 und L2 schon bei der Unterrichtsplanung Bestandteil der Überlegungen sind.

Außerdem werde ich die Antworten von *Fragenkomplex 2* mit den weiteren Fragen 3.1, 3.2 und 3.3 zusammen betrachten, um zu sehen, ob ein „Sonderunterricht“ stattfand. Bei einer Sonderveranstaltung kann ich nicht erkennen, wie L1 und L2 in anderen Unterrichtsstunden verwendet wird. Die Lehrkonzepte werden mit der Praxis konfrontiert. Frage 2.2 ist die einzige Frage, die nicht direkt mit anderen Fragen verbunden ist. Aus dieser Frage über Lehrwerke, Gruppengröße, Medienausstattung und Ausstattung im Klassenzimmer gewinnt man weitere Erkenntnisse über die Lehrsituation in Taiwan. Es ist für mich wichtig zu erfahren, ob die Lehrer mit der Situation zurechtkommen und was ihrer Meinung nach verbessert werden sollte. Die untersuchten Lehrer gingen beim Antworten auf Lehrwerke und Verzahnung der Unterrichtsplanung ein, was nicht direkt den Schwerpunkten dieser Studie entspricht, aber für die Forscher, die regionale Lehrwerke für Taiwan und didaktische Konzepte entwickeln wollen, relevant ist. Aus diesem Grund wurde Frage 2.4 gestellt.

### *Besonderheiten aus den Hospitationen*

Bei den Fragen 3.1 bis 3.4 wird der „Beobachtereffekt“ bei der Hospitation kurz angesprochen. Affektive Faktoren wie „Angst“, „Nervosität“ und fremde Gefühle lassen sich laut Matt (2000: 583ff) nicht durch Beobachten feststellen. Aus diesem Grund wird die Ge-

fühlslage der Lehrer und der Studenten während der Beobachtungsphase durch die Lehrerinterviews ergänzt.

Im Interview können die Lehrer bei diesem Fragenkomplex ihre eigenen Gefühle ausdrücken. Außerdem spielt es eine wichtige Rolle, ob die Lehrpersonen den Unterricht anders gestaltet, d.h. einen Sonderunterricht für die Untersuchung veranstaltet haben (Frage 3.2). Denn ein Sonderunterricht wird anders ausgewertet, indem Lehrmaterialien, Medieneinsatz und Unterrichtsmethode vor der Analyse gefiltert werden müssen. In diesem Fall würde ich auf jeden Fall die Frage „Wie sähe eine andere Unterrichtsstunde ohne meine Anwesenheit aus?“ stellen. Die Antworten von Frage 2.1 überprüfen die Angaben von Fragen 3.2 und 3.3, ob die Praxis mit den Lehrkonzepten übereinstimmt. Die Fragen zur Kategorie „Beobachtereffekt“ wurden allen fünf Lehrern gestellt. Ihre Antworten geben wichtige Hinweise auf den „Beobachtereffekt“ und werden zusammen mit den Unterrichtsprotokollen (Protokoll 1-5) ausgewertet.

Die Videokomentierungen (Frage 3.5) stellen den Hauptbestandteil der Interviews dar. Dieser Teilfragenkomplex besteht aus mehreren kurzen Fragen zu den Unterrichtsgeschehnissen, insbesondere Fragen über Lehrstrategien bzw. über 1) didaktische Funktionen der L1 und L2 im Deutschunterricht; 2) Transfererscheinungen in mündlichen und schriftlichen Produktionen; und 3) Sprachbewusstheit. Die gestellten Fragen unterscheiden sich bei jedem Lehrer, weil jeder Lehrer anders unterrichtet. Ich gebe hier Beispiele aus den Interviewtranskriptionen<sup>16</sup> und werde anschließend diese drei Schwerpunkte der Videokomentierungen zusammenfassen. Es folgen Beispiele der unterschiedlichen Fragestellungen mit dem jeweiligen Lehrer aus den Interviewtranskriptionen:

Bei Lehrerin A wurden folgende Fragen gestellt:

Und beim Aufsatzkurs ist mir aufgefallen, dass die Studenten während des Referats ihre Fragen auf Chinesisch gestellt haben. Und auch die Referenten haben auf Chinesisch geantwortet. Chinesisch ist sozusagen die Sprache für Erklärung und Diskussion unter den Studenten. Stimmt das?

Sie haben gerade erwähnt, Sie bleiben meistens einsprachig...

Und auch bei der Erklärung von Wörtern. Sie beschreiben auch die Situation, z.B. „Symposium“. Sie sagten, „die Leute kommen, und es gibt viele Vorträge, man kann zuhören und diskutieren, und so weiter“. Und auch in den meisten Fällen bleiben Sie

---

<sup>16</sup> Mehr dazu siehe Anhang: Interviewtranskriptionen.

einsprachig. Nur bei „Symposium“, sagten Sie hm, auf einmal „conference“ auf Englisch...

War das ein „Ausrutscher“ bzw. eine Ausnahme, oder benutzen Sie manchmal auch Englisch?

Auch bei der Gruppenarbeit, habe ich Ihre Gruppe ein bisschen beobachtet. Sie haben auch erklärt, wie man die Zeit umstellt. Und eine Situation ist mir auch aufgefallen. Die Helena, sie versteht vielleicht besser Deutsch. Und in der Gruppe macht sie automatisch Übersetzungen ins Chinesische. Vielleicht versteht Agnes nicht so gut Deutsch, deswegen... Ist diese Situation... hm passiert das oft?

Aus meiner Beobachtung spielt Englisch kaum eine Rolle im Aufsatzkurs. Ist das so?

Sie haben eigentlich meinen nächsten Punkt erwähnt....Trotzdem stelle ich Ihnen die Frage: In dem Text „Girl's Day: Mädchen und technische Berufe“ gibt es ein paar Wörter, die dem Englischen ähneln, z.B. April, international, Technologie, Programmiererin, technisch, typisch, Sekretärin, Ingenieurin, Projekt, überproportional, Kompetenzzentrum und Information.... und manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse Ihrer Studenten beim Deutschlernen gut gebraucht werden können, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Glauben Sie, dass das machbar ist?

Bei Lehrer B wurden folgende Fragen gestellt:

Jetzt kommen wir zur letzten Unterrichtsstunde. Mir ist aufgefallen, dass sie bei Fremdwörtern die Studenten daran erinnern, woher die Wörter kommen, zum Beispiel, „Regisseur, Friseur“ aus dem Französischen; „Steward, Stewardess“ aus dem Englischen. Auch wenn ein deutsches Wort dem Englischen ähnelt, stellen Sie das englische Wort mündlich gegenüber, z.B. „Solidarität = solidarity“. Machen Sie das oft?

Sie fordern die Studenten oft auf, dass sie die wichtigen Wörter ins Chinesische übersetzen. Welche didaktische Strategie steckt dahinter? Ist es bequemer für die Studenten?

Ihr Unterricht wurde zweisprachig geleitet. Das heißt die Lehrsprachen waren Deutsch und Chinesisch, und Deutsch ungefähr 60 Prozent und Chinesisch 40 Prozent.... Und Englisch kommt ab und zu vor. Ungefähr 5 Prozent, ganz wenig, spielt jedoch aber ei-

ne Rolle. Wie entscheiden Sie darüber, wann Sie welche Sprache als Erklärungssprache verwenden?

Bei Lehrer C wurden folgende Fragen gestellt:

Jetzt kommen wir zur Videoaufnahme: Mir ist aufgefallen, wenn Sie etwas über die deutsche Grammatik erklären, machen Sie es oft einsprachig auf Deutsch. Und wenn Sie Bedeutungen vermitteln, machen Sie es oft zweisprachig und manchmal mit kulturellem Vergleich zwischen Chinesisch und Deutsch, z.B. bei der Besprechung der Aufsätze machen Sie es einsprachig. Und als Sie über die Schulpflicht in Deutschland und in Taiwan sprachen, dann ziehen Sie auch kulturelle Vergleiche. Würden Sie sagen, dass Deutsch sowohl die Zielsprache als auch die Lehrsprache ist und Chinesisch als Ausgangssprache sinnvoll für die Semantisierung des Deutschen ist?

Wie Sie wissen, ist Taiwan ein multilinguales Land, wir haben nicht nur eine Muttersprache, Chinesisch, sondern auch Taiwanesisch, Hakka und andere Muttersprachen der Ureinwohner. Spielen die anderen Muttersprachen für Sie auch eine Rolle im Deutschunterricht?

Kommt Englisch manchmal auch in Ihrem Unterricht vor?

Sie machen oft eine intralinguale Differenzierung. Ich gebe Ihnen ein Beispiel, z.B. bei der Semantik machen Sie „lesen, lernen und studieren“ – diese Differenzierung, und „Test, Klausur, Klassenarbeit“, oder „die Bänke, die Banken“. Auch bei der Syntax differenzieren Sie „Präsens, Präteritum, Perfekt“, „Indikativ und Konjunktiv“, „müssen, dürfen, können“. Machen Sie das oft?

Bei Lehrer D wurden folgende Fragen gestellt:

Und vielleicht können Sie sich noch an die gestrigen Szenen erinnern, dass eine Studentin, Kerstin hat eh, von ihren Erlebnissen am letzten Wochenende erzählt. Sie hat eine Messe besucht. Den Titel kann sie leider nicht richtig auf Deutsch ausdrücken. Sie hat deshalb versucht, den Titel erst mal auf Chinesisch und dann auf Englisch zu sagen. Kommen solche Situationen häufiger vor, dass die Studenten wegen Wortnot bei einer kommunikativen Situation auf Englisch zurückgreifen?

In der letzten Stunde gab es ein englisches Wort, das hieß „Oldtimer“; ein Autotyp. Sie haben dann darauf hingewiesen, dass das deutsche Wort aus dem Englischen

stammt. Machen Sie das immer so, wenn ein deutsches Wort aus dem Englischen kommt?

Glauben Sie, wenn die Studenten eine solche Sprachbewusstheit haben, können sie Deutsch effizienter lernen?

Es kommt auch bei einigen Gesprächen zwischen Ihnen und Ihren Studenten vor. Ich gebe Ihnen ein Beispiel: Sie fragen, was ist ein Spielzeugmodell; dann antworten die Studenten „wan jü mo xing“. Ist das eine typische Situation in Ihrem Unterricht, dass die Studenten auf Ihre Frage direkt auf Chinesisch antworten?

Bei Lehrerin E wurden folgende Fragen gestellt:

Sie sind schon lange in Taiwan und sprechen sehr gut Chinesisch. Mir ist aufgefallen, dass Ihr Unterricht einsprachig auf Deutsch geleitet wurde. Chinesisch kommt nur punktuell vor. Ist Ihrer Lehrerfahrung nach ein einsprachiger Unterricht im zweiten Jahr sinnvoller, effizienter?

Finden Sie, dass die Muttersprachen Ihrer Studenten den Schreibprozess beeinflussen?

Kommt dieser Einfluss nur von Chinesisch oder auch von anderen Muttersprachen, z.B. Hakka, Taiwanesisch?

Mir ist aufgefallen, dass es im Unterricht bestimmte Situationen gibt, in denen die Studenten bestimmte Wörter bzw. Sätze formulieren, die für Sie jedoch unverständlich sind. Zum Beispiel gab es gestern das Wort „Massenorganisation“. Die Studentin möchte gern „she tuan“ sagen. Das Wort ist leider nicht das richtige deutsche Äquivalent. In dieser Situation greifen Sie dann auf Chinesisch zurück und fragen die Studenten, was sie damit sagen will. Was ist der Grund dafür, warum greifen Sie dann auf Chinesisch zurück?

Passiert es oft in Ihrem Unterricht, dass Studenten bestimmte Wörter aus dem Wörterbuch benutzen, die Sie jedoch in diesem Kontext aus pragmatischen Gründen für unangemessen halten? Die Studentin hat ihnen z.B. auch gezeigt, dass das Wort „Massenorganisation“ im Wörterbuch steht.

Bei Lehrer C und Lehrerin E wage ich die Frage über Transfer aus Taiwanesisch oder Hakka zu stellen, denn beide Lehrer leben seit über 20 Jahren in Taiwan. Im Folgenden fasse ich die Schwerpunkte der Videokomentierungen (Teilfrage 3.5) zusammen:

Zu 1): Was das L3-Lernen vom L2-Lernen unterscheidet, ist die Annahme, dass die Lernerfahrungen und das erlernte L2-Wissen eine Rolle beim L3-Lernen spielen. Die Lerner bringen u.a. ihre Lernstrategien und Lerngewohnheiten in den L3-Unterricht mit ein. Sie können daher die zweite Fremdsprache bewusster lernen. Ob diese These in dieser Studie eine Bestätigung findet und ob die Studenten tatsächlich bewusster lernen als beim Erlernen der ersten Fremdsprache, wird in den Interviews nachgegangen. Es werden Unterrichtsszenen als Beispiele hervorgehoben. Die Lehrpersonen sollten mir mitteilen, warum sie gerade bei jenem Wort oder in einer bestimmten Situation L1 oder L2 eingesetzt haben, und welche didaktischen Konzepte bzw. Überlegungen dahinter stehen.

Zu 2): Die Fragen über Transfererscheinungen in studentischen Textproduktionen werden erst gestellt, wenn die Lehrpersonen bei Frage 1.2 und 1.3 im Interview sagen, dass sie ihre Studenten bzw. die taiwanesischen Studenten gut kennen. Es werden auch Unterrichtsszenen hervorgehoben, wo die Studenten eindeutig beim L3-Output Transfer von L1 oder von L2 aufweisen. Die Lehrer sollten mir sagen, ob dies oft passiert, oder ob es eine Ausnahme war.

Zu 3): Sprachbewusstheit kann laut Schmidt (1990: 130) nicht von außen beobachtet werden. Trotzdem versuche ich während der Hospitation, besondere Signale hinsichtlich der Sprachbewusstheit wie Sprachvergleiche zu bemerken, und zwar, ob die Lehrpersonen den Studenten extra bestimmte Grammatikregeln oder Wortschatzkategorien sprachlich bewusst machen. Dieser Punkt wird auch Aussagen aus der Lehrperspektive von den Interviews enthalten.

#### *Persönliche Stellungnahme zum Transfer*

Zum Schluss bekommt jede Lehrperson die gleiche Frage gestellt, ob sie in ihrer Lehrpraxis L2 als „Brücksprache“, als „Hilfsmittel“ bewusst einsetzen würden. Der Grund, warum ich diese Frage nicht auf L1 beziehe, liegt darin, dass aus meiner Beobachtung L1 oft als „Hilfsmittel“ im Unterricht bewusst eingesetzt wird. Die Beurteilung, ob der Einsatz der L1 bewusst oder unbewusst ist, hängt vom Unterrichtsdiskurs ab. Dieser Punkt wird in Kapitel 5.1 analysiert. Des Weiteren möchte ich die Meinungen der Lehrer erhalten, ob sie die didaktischen Vorschläge von den Studien über Tertiärsprachenunterricht befolgen und

diese in der Praxis umsetzen würden. Außerdem sollte festgestellt werden, ob sie den Vorschlägen zustimmen würden.

### 4.2.3 Fragebogen

Mit dem Fragebogen werden die Studenten nach der „Rolle der L1 und L2 beim L3-Lernen“, nach dem „Transfer von L1 und L2“ und nach der „Sprachbewusstheit“ bzw. „Sprachlernbewusstheit“ befragt. Der Fragebogen besteht aus vier Fragenkomplexen: 0) Persönliche Daten; 1) Sprachkenntnisse; 2) Außerinstitutionelle Sprachkontakte; 3) Sprachbewusstheit. (Alle Fragebogenkomplexe werden unten ausführlich dargelegt.) Die letzten drei genannten Komplexe bilden den Hauptteil des Fragebogens.<sup>17</sup> *Fragenkomplex 1* und *2* stellen Ergänzungen zu *Fragenkomplex 3* dar: *Fragenkomplex 1* unterstützt *Fragenkomplex 3* durch SPSS-Auswertungen und überprüft die Hypothesen, die in Kapitel 4.1 erwähnt wurden; *Fragenkomplex 2* bietet wichtige subjektive Erläuterungen über das Lernumfeld, individuelle Lernfaktoren und ergänzt die Ergebnisse aus *Fragenkomplex 3*.

Der erste Entwurf des Fragebogens wurde auf Deutsch formuliert. Als der deutsche Fragebogen einsatzfähig war, habe ich die endgültige deutsche Version ins Chinesische übersetzt. Mit dem chinesischen Fragebogen wurde ein Pretest mit zwei taiwanesischen Studenten in Hamburg durchgeführt. Unmittelbar nach dem Pretest wurde ein Gespräch über den Fragebogen geführt. Aus den Verbesserungsvorschlägen der Versuchspersonen wurde der chinesische Fragebogen modifiziert und beim Verfassen der Dissertation wieder ins Deutsche übersetzt.<sup>18</sup>

Im Folgenden soll die Fragestellung ausführlicher erläutert werden. Um die Erläuterung nachvollziehbar zu machen, werde ich den Teilfragebogen aus dem Anhang hervorheben.

#### *Persönliche Daten*

In diesem Teil wird nur nach dem Alter und Geschlecht der Studenten gefragt, d.h. Namen oder Matrikelnummer werden nicht verlangt. Somit werden die Daten anonym gehalten. Die Angaben von Namen und Matrikelnummern machen dann einen Sinn, wenn die Mög-

<sup>17</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Deutsch. Für die Ergebnisse der Fragebogendaten im Anhang siehe Fragebogen – Rohdaten.

<sup>18</sup> Wenn der deutsche Fragebogen zu sehr chinesisch klingt, kann ich leider den Leser beider Sprachen nicht zufrieden stellen. Die Prioritäten erhalten die taiwanesischen Studenten, weil es wichtiger ist, die Daten zu gewinnen und dass die Befragten die Fragen richtig verstehen und dementsprechend die Antworten geben können. Den deutschen Lesern kommen vielleicht ein paar Fragen oder Antworten absurd vor, die sie aus kulturellen Gründen nicht ganz nachvollziehen können. Die deutschen Leser werden im Vorfeld darauf aufmerksam gemacht, die Daten mit kulturellem Abstand zu betrachten. Es existieren auch Schwierigkeiten bei den subjektiven Erläuterungen der Studenten.

lichkeit von Rückfragen berücksichtigt werden soll, z.B. bei fehlenden Werten. Es ist in dieser Untersuchung nicht der Fall, weil Rückfragen mit voraussichtlich 250 Fragebögen von einer Person kaum bewältigt werden können. Außerdem können die fehlenden Werte vor der Berechnung durch einen *SPSS*-Sonderbefehl ausgeschlossen werden, d.h. die gesamte Darstellung der Daten wird nicht durch fehlende Werte beeinträchtigt. Ein Nachfragen bei den Studenten muss also nicht erfolgen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4.4.2 zusammengefasst.

### *Fragenkomplex 1: Sprachkenntnisse*

*Abbildung 9* stellt *Fragenkomplex 1* des Fragebogens dar. (Die Fragen 1.4-1.12 werden an dieser Stelle aus Platz sparenden Gründen layouttechnisch vereinfacht dargestellt. In der originären DIN-A4-Fragebogenfassung stand für die Fragen 1.13-1.15 und *Abbildung 10* sowie *11* ausreichend Raum für Bemerkungen zur Verfügung.)

#### 1. Sprachkenntnisse

Kreuzen Sie bitte für jede Aussage von 1.1-1.12 an, inwieweit diese auf Sie zutrifft und begründen Sie Ihre Einschätzung bei Bedarf. Geben Sie bei den Fragen 1.13-1.15 ein Kommentar ab. Ergänzen Sie die Angaben anhand Ihrer Situation.

Skala 0-100:

100: problemlos

99-80: sehr gut

79-60: befriedigend

59-40: nicht gut, noch akzeptabel

39-20: sehr schlecht

19-0: gar nicht

Englisch		Aussage	Deutsch	
Kommentar	Skala	Frage 1.1 Ich kann jemanden auf Englisch / Deutsch begrüßen.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0
Kommentar	Skala	Frage 1.2 Ich kann auf Englisch / Deutsch in einem Restaurant Speisen bestellen, und der Kellner versteht alles, was ich sage.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0
Kommentar	Skala	Frage 1.3 Ich kann ein Referat auf Englisch / Deutsch halten.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0

*Frage 1.4 Ich verstehe alles, was der Lehrer im Unterricht auf Englisch / Deutsch sagt.		
Frage 1.5 Ich verstehe alles, wenn ich mir einen englischsprachigen / deutschsprachigen Film ansehe (ohne chinesische Untertitel).		
Frage 1.6 Ich verstehe alles, was in englischen / deutschen Radiosendungen berichtet wird (z.B. ICRT, English Class Studio, deutsche Radiosendungen).		
Frage 1.7 Ich kann Freunden Briefe auf Englisch / Deutsch schreiben.		
Frage 1.8 Es ist kein Problem für mich, einen Aufsatz auf Englisch / Deutsch zu schreiben.		
Frage 1.9 Ich kann eine wissenschaftliche Arbeit auf Englisch / Deutsch schreiben.		
Frage 1.10 Ich kann englische / deutsche Flugblätter lesen.		
Frage 1.11 Beim Lesen einer englischen / deutschen Zeitung habe ich kein Problem mit dem Textverständnis (z.B. Newsweek/ Die Zeit).		
Frage 1.12 Ich kann englische / deutsche wissenschaftliche Arbeiten / Bücher als Sekundärliteratur erarbeiten.		
	**Frage 1.13 Bitte schreiben Sie eine Zusammenfassung über Ihre englischen / deutschen Sprachkenntnisse.	
	1.14 Welche Note haben Sie im letzten Semester im Fach Englisch / Deutsch erhalten?	
	1.15 Was glauben Sie, warum haben Sie eine bessere / schlechtere Leistung in Englisch / Deutsch?	

**Abbildung 9: Fragebogen – Teil 1: Sprachkenntnisse**

Insgesamt gibt es 15 Fragen (bzw. Aussagen) in diesem Komplex. Die Fragestellung betrifft beide Sprachen, d.h. für eine gleiche Aussage sollten zwei Bewertungen aus der Skala von 0-100 gegeben werden, jeweils für Englisch und Deutsch. Bei den Fragen 1.1 bis 1.12 geht es um die Sprachkenntnisse in L2 und L3, genauer gesagt, es geht um die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Pro Fertigkeit wurden jeweils drei Fragen auf drei verschiedenen Niveaustufen gestellt, und zwar auf der Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Es existiert die Ansicht, „Mit besseren Englischkenntnissen lernt man besser Deutsch“. Mit *SPSS* kann man den Zusammenhang zwischen den Variablen „Englischkenntnisse“ und „Deutschkenntnisse“ bestimmen.

Außerdem wird oft vermutet: „Je besser L2, desto öfter wird auf L2 zurückgegriffen“. Um die Aussage unterstützen oder widerlegen zu können, benötige ich Daten der Studenten über ihre L2-Kenntnisse, selbst eingeschätzte Kenntnisse in der L2 und die Noten im letzten Semester (Frage 1.14). Bei Frage 1.13 und 1.15 sollten die Studenten selbst über ihr Sprachenlernen reflektieren. Diese subjektiven Erläuterungen werden bei der Diskussion über „Sprachbewusstheit“ berücksichtigt.

### *Fragenkomplex 2: Außerinstitutionelle Sprachkontakte*

Das Lernumfeld des Deutschen als Tertiärsprache in Taiwan wird in dieser Studie nicht nur institutionell, sondern auch außerhalb des Unterrichts untersucht. Die institutionelle Lernsituation wurde zum Teil durch Hospitationen und zum Teil durch Lehrerinterviews erfasst. Ob die Studenten außerhalb des Unterrichts Sprachkontakte zu Deutsch haben und die Möglichkeiten für ein Selbststudium gegeben sind, wird durch die Fragebögen ermittelt.

Im *Fragenkomplex 2* möchte ich Faktoren einbeziehen, die auch Einflüsse beim Deutschlernen ausüben: Lernen die Studenten Deutsch auf eine andere Art und Weise als im Unterricht (Frage 2.1)? Verwenden sie außerhalb des Unterrichts aktiv Deutsch (Frage 2.2)? Knüpfen sie gerne Kontakt zu Deutsch (Frage 2.3)? Wie viel Zeit verbringen sie außerhalb des Unterrichts mit Deutsch (Frage 2.4)? Die Fragestellungen gelten auch für Englisch, d.h. es gibt zwei Auswertungen für die gleiche Frage, einmal für Englisch und einmal für Deutsch. Man kann durch die Gegenüberstellung (des Layouts) schnell erkennen, ob die Studenten außerhalb des Unterrichts Englisch anders lernen als Deutsch (Frage 2.1). Frage 2.2 spiegelt die Lernumgebung wider, ob und inwiefern man in Taiwan öfter aktiv Englisch verwendet als Deutsch. Bei Frage 2.3 geht es um einen wichtigen Lernfaktor, die Lernmotivation. Mit dieser Frage kann festgestellt werden, inwiefern sich die Lernmotivation im Englischen vom Deutschen unterscheidet. Ich hebe den Teilfragebogen hervor, um einen Überblick zu gewinnen:

2. Außerinstitutionelle Sprachkontakte		
Stimmen die folgenden Aussagen mit Ihren Erfahrungen überein? Ja? Nein? Warum?		
Kontakte zu Englisch	Aussage	Kontakte zu Deutsch
	2.1 Suchen Sie nach Möglichkeiten, Englisch / Deutsch auf eine andere Art und Weise zu lernen, z.B. durch Tandem, Radio-/ Fernsehsendungen, Filme, Lieder, Zeitschriften, Zeitungen und Bücher? Mit welchem Erfolg? Wenn nicht, warum nicht?	
	2.2 Suchen Sie außerhalb der Universität nach Möglichkeiten, Englisch / Deutsch aktiv zu verwenden?	
	2.3 Nehmen Sie gern außerhalb der Universität Kontakt zu Englisch / Deutsch auf? Warum?	
	2.4 Wie viel Zeit verbringen Sie damit, zu Hause Englisch / Deutsch zu lernen (inklusive Hausaufgaben)?	

**Abbildung 10: Fragebogen – Teil 2: Außerinstitutionelle Sprachkontakte**

In diesem Fragenkomplex wird nach Lernfaktoren wie Motivation, Lernzeit und außerinstitutionelle Sprachkontakte gefragt, um zu sehen, ob ein Zusammenhang zwischen Moti-

vation und Deutschkenntnissen (aus *Fragenkomplex 1*) besteht. Es sollte nachvollziehbar sein, dass motivierte Studenten fleißiger lernen und eine bessere Leistung erzielen. Durch die SPSS-Auswertungen wird diese Hypothese verdeutlicht.

### *Fragenkomplex 3: Sprachbewusstheit*

Aus *Fragenkomplex 3* gewinnt man Erkenntnisse über den Grad des Einsatzes von L1 und L2 beim Input, z.B. auch beim Üben der Grammatik (Frage 3.3), beim Lernen der Aussprache (Frage 3.5), bei „Annotationen“ (Frage 3.7) und bei kommunikativen Situationen (Frage 3.8). Um die Fragen beantworten zu können, müssen die Probanden den eigenen Lernprozess reflektieren. Bei den anderen Fragen geht es um das Output, z.B. ob die Studenten selbst bemerken, dass L1 bzw. L2 sich störend bei Grammatikübungen auswirkt (Frage 3.4), ob sie einen L1- oder L2-Akzent besitzen, wenn sie Deutsch sprechen (Frage 3.6), ob sie selbst bemerken, dass L1- oder L2-Kenntnisse das Deutschlernen erleichtern (Frage 3.9) oder erschweren (Frage 3.10), und ob sie ein Gesamtbild über ihren eigenen Lernprozess des Deutschen zusammenfassen können (Frage 3.11).

Im Folgenden soll der Teilfragebogen (mit Modifikationen am Layout) vorgestellt werden:

<p>3. Sprachbewusstheit Kreuzen Sie bitte für jede Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft und geben Sie mindestens ein Beispiel dafür:</p> <p>Skala 1-6: 6: Ständiger Rückgriff / immer 5: Häufiger Rückgriff / häufig 4: Gelegentlicher Rückgriff / manchmal 3: Seltener Rückgriff / selten 2: Sehr geringer Rückgriff / sehr selten 1: Kein Rückgriff / nie</p>		
Englisch	Aussage	Chinesisch
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:	3.1 Wenn der Lehrer ein unbekanntes deutsches Wort erklärt, greife ich auf meine sprachlichen Vorkenntnisse des Englischen / Chinesischen zurück, damit ich das deutsche Wort effizienter erlernen kann.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:	3.2 Wenn der Lehrer eine unbekannte Grammatik erklärt, vergleiche ich diese mit einer englischen / chinesischen Regel.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:	3.3 Wenn ich eine deutsche Grammatikübung mache, greife ich als Hilfe auf meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch zurück.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:	3.4 Wenn ich eine deutsche Grammatikübung mache, verwechsle ich diese mit der englischen / chinesischen Grammatik.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:	3.5 Wenn ich ein unbekanntes deutsches Wort höre, mache ich eine Assoziation mit englischen / chinesischen / taiwanesischen Wörtern, um die deutschen Laute auswendig zu lernen.	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6 Beispiel:
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6	3.6 Wenn ich Deutsch spreche, merke ich, dass ich einen englischen / chinesischen / taiwanesischen Akzent oder den von einer anderen Mut-	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6

Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6	tersprachen habe. 3.7 Ich vermeide es, englische / chinesische Notizen im Deutschunterricht zu machen.	Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6
Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6	3.8 Bei Wortnot in kommunikativen Situationen greife ich auf meinen englischen / chinesischen Wortschatz zurück.	Beispiel: 11/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6
Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6	3.9 Um 3.1-3.8 zusammen zu fassen, glaube ich, dass meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch das Deutschlernen erleichtern.	Beispiel: 11/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6
Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6	3.10. Um 3.1-3.8 zusammen zu fassen, glaube ich, dass meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch das Deutschlernen erschweren.	Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6
Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6	3.11 Meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch erschweren das Deutschlernen, trotzdem empfinde ich das als positiv.	Beispiel: 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6
Begründung:		Begründung:

**Abbildung 11: Fragebogen – Teil 3: Sprachlernbewusstheit**

Im *Fragenkomplex 3* geht es um die Selbstreflexion der eigenen sprachlichen Lernbewusstheit, z.B. ob die Studenten auf L1 oder L2 als „vorhandenes Wissen“ beim Lernen eines deutschen Wortes (Frage 3.1) oder beim Lernen der deutschen Grammatik (Frage 3.2) zurückgreifen. Die Studenten sollten für jede Frage zwei Auswertungen geben (jeweils für Englisch und Chinesisch) und möglichst Beispiele oder Begründungen nennen.

#### 4.2.4 Textproduktion

Die Studentenaufsätze können wichtige Beweise dafür liefern, dass L1 und L2 tatsächlich beim L3-Output bzw. in den Textproduktionen die Semantik, Syntax und Pragmatik beeinträchtigen. Es wird eine Transferanalyse durchgeführt, die sich von einer Fehleranalyse unterscheidet, weil 1) nicht jeder Fehler herausgesucht wird, und 2) weil nicht nur die Interferenz analysiert wird, sondern auch der positive Transfer durch L1 und L2. Aus der Transferanalyse kann man weitere Erkenntnisse gewinnen, ob der Transfer individuell ist oder ob sie für Muttersprachler des Chinesischen generalisiert werden können. Bevor ich mich dazu äußere, ob die erlernten Sprachkenntnisse das Deutschlernen erleichtern oder erschweren, wird festgestellt, in welchem Umfang positiver Transfer und Interferenzen bei den schriftlichen Textproduktionen in L3 vorliegen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.2 aufgezeigt.

#### 4.3 Datenerhebung

In diesem Kapitel werde ich den Verlauf der Untersuchung darlegen und die Rohdaten tabellarisch zusammenfassen. Die Problematik bei der Erhebung, wie Schwierigkeiten mit

der Bewertungsskala des Fragebogens und der „Beobachtereffekt“ auf zwei Stufen – bei der Kontaktaufnahme und beim Feldeinstieg – werden auch in diesem Kapitel erläutert. Denn die Bewertungsskala von 1-6 ist eine der Problemstellen, die beim Pretest mit zwei taiwanesischen Studenten in Hamburg nicht als Problem bezeichnet wurde, sich jedoch bei der Datenerhebung als problematisch erwies (siehe die Anmerkungen in *Tabelle 1*).

Der „Beobachtereffekt“ ist zwar kein Schwerpunkt dieser Studie, dennoch war der Effekt bei der Kontaktaufnahme mit den Lehrern und während der Datenerhebung spürbar. Da sich von zwölf Lehrkräften nur eine Lehrerin (Lehrerin A) dazu bereit erklärt hat, mussten weitere Daten durch den Aufbau von Vertrauensbeziehungen gewonnen werden (vgl. Lüders 2000: 387). Ich halte es daher für nötig, das Problem des „Beobachtereffekts“ in einem Unterkapitel zu verdeutlichen und Vorschläge zu machen, wie man „Beobachtereffekte“ reduzieren und die „Vertrauensbeziehung“ aufbauen kann.

#### **4.3.1 Durchführung der Untersuchung**

Wie bereits im Kapitel 4.2 erwähnt, werden alle Lehrer und Studenten im Konversations- und Aufsatzkurs des zweiten Jahres untersucht. Ich habe ca. drei bis vier Monate vor der Datenerhebung mit der Recherche im Internet begonnen und habe jede Webseite aller Universitäten, die Germanistik als Studienfach anbieten, besucht. Aus allen fünf Universitäten (*National Kaohsiung First University of Science and Technology, Fu-Jen University, Soochow University, Chinese Culture University und Tamkang University*)<sup>19</sup> gab es insgesamt zwölf Lehrkräfte, die Konversations- und Aufsatzkurse leiteten, davon zehn deutsche Lehrer und zwei taiwanesischen Lehrer. Ich habe versucht, durch ihre Fachschaft und die E-Mailadresse von den Webseiten den Kontakt zu den Lehrern aufzunehmen. Eine Zusage von der *National Kaohsiung First University of Science and Technology* (Lehrerin A) habe ich unmittelbar nach der Anfrage erhalten. Die anderen elf Lehrer habe ich dann in Taiwan persönlich nochmals angesprochen.

Beim Treffen mit Lehrerin A habe ich den anderen Lehrer der gleichen Universität besucht, der parallel einen Konversationskurs im zweiten Jahr leitet. Nach ausführlichen Erklärungen über mein Forschungsvorhaben war er bereit, an der Untersuchung teilzunehmen (Lehrer D). Durch ihn habe ich drei weitere Teilnehmer gewonnen (mehr dazu siehe Kapitel 4.3.3). Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Datenerhebung in Taiwan. Sie ist nach der zeitlichen Abfolge rangiert:

<sup>19</sup> Die Reihenfolge der Benennung der Universitäten erfolgt nach Abfolge der Erhebungszeit.

**Tabelle 1: Datenerhebung in Taiwan**

Universität 1)	Lehrer 2)	Kurstyp 3)	Datum	Erhebungsverfahren 4)	Studentenzahl
NKUST	A	Aufsatz	14. April	Hosp./ TP	25
		Konv.	21. April	Hosp./ SF/ Interview	12
	D	Konv.	08. April	Hosp./ SF	19
			09. April	Interview	
Fu-Jen	F	Aufsatz	29. April	TP	20
Soochow	B	Konv.	29. April	Hosp.	12
			01. Mai	Interview	
	C	Aufsatz	02. Mai	Hosp./ SF/ TP	16
			05. Mai	Interview	
	E	Aufsatz	05. Mai	SF/ TP	13
			12. Mai	Hosp.	19
13. Mai			Interview		
Chinese Culture	G 5)	Kultur	01. Mai	SF	54
	H 6)	Aufsatz	07. Mai	--	--
Tamkang	I 7)	Kultur	08. Mai	SF	27

Anmerkungen:

1) NKUST: National Kaohsiung First University of Science and Technology; Fu-Jen: Fu-Jen University; Soochow: Soochow University; Chinese Culture: Chinese Culture University; Tamkang: Tamkang University

2) Die Buchstaben A bis I werden zwecks Anonymisierung der Lehrkräfte vergeben. Mit den Lehrkräften A-E erfolgte jeweils ein Interview (siehe Interviewtranskriptionen von Lehrer A-E im Anhang), während bei den Lehrkräften F-I lediglich eine Datenerhebung auf Seiten der Studierenden erfolgte, da entweder ein Gespräch seitens der Lehrkräfte nicht erwünscht war, oder es sich nicht um Konversations- bzw. Aufsatzkurse handelte.

3) Aufsatz: Aufsatzkurs; Konv.: Konversationskurs; Kultur: Deutsche Kultur

4) Hosp.: Unterrichtshospitation; Interview: Lehrerinterview; SF: Studentischer Fragebogen; TP: Textproduktion

5) Änderung der Bewertungsskala 1-6 des Fragebogens zu Skala 0-100 nach dem Vorschlag von Lehrerin G.

6) Die Lehrerin des Aufsatz- und Konversationskurses an dieser Universität wollte nicht an der Untersuchung teilzunehmen. Die Lehrerin war nicht bereit, ein Interview zu führen. Eine Hospitation ohne Interview ist für diese Studie unbrauchbar. Die Untersuchung wurde daher abgebrochen.

7) Der Lehrer für den Aufsatz- und Konversationskurs an dieser Universität war nicht bereit, an der Untersuchung teilzunehmen.

Die Untersuchungen sind im Wesentlichen bei allen Zielgruppen wie geplant verlaufen. Während der Datenerhebung wurden die Studenten zunächst darüber aufgeklärt, worauf der Fragebogen abzielt, warum ihre Angaben wichtig für die Studie sind und warum sie als Zielgruppe ausgesucht wurden. Dann wurde der Aufbau und die Vorgehensweise des Fragebogens erklärt. Anschließend wurden die Studenten darauf hingewiesen, dass sie jederzeit nachfragen können, wenn irgendwelche Fragen für sie nicht verständlich sind. Die Lehrer und die Studenten waren hilfsbereit und gaben mir die Daten, die ich benötige.

### 4.3.2 Überblick über Rohdaten

Die Datensammlung besteht aus fünf Lehrerinterviews (es handelt sich bei allen um deutsche Lehrkräfte), 72 Studentenaufsätzen, 139 Fragebögen und zwölf Stunden Unterrichtshospitation. *Tabelle 2* gibt einen Überblick über die Rohdaten:

**Tabelle 2: Rohdaten – ein Überblick**

Datentyp	Gesamtzahl	Erläuterungen
Hospitation	6	3 Konversationskurse, 3 Aufsatzkurse
Lehrerinterview	5	3 Lehrer, 2 Lehrerinnen: Durch A, B, C, D, E kodiert
Fragebogen	139	26 Studenten, 112 Studentinnen 1 Student/ Studentin
Aufsätze	72	15 Aufsätze vom spontanen und freien Schreiben 37 Aufsätze von Hausaufgaben 20 Aufsätze während der Prüfung (Test)

Nur 15 von insgesamt 72 Aufsätzen sind direkt mit den Fragebögen verbunden, weil die Studenten nach dem Ausfüllen des Fragebogens einen kleinen Aufsatz auf der Rückseite des Fragebogens geschrieben haben. Es werden nur diese 15 Aufsätze analysiert, weil ich individuelle Lernfaktoren aus den Fragebogendaten bei der Analyse berücksichtigen möchte. Diese 15 Aufsätze nenne ich „Spontanes Schreiben“. Die anderen Aufsätze, die als Hausaufgabe oder während der Prüfung geschrieben wurden, konnten 1) viele Transferfaktoren wie „Schreibvorlage“ (beeinflusst vom behandelten Text im Unterricht), „Nachschlagen im Wörterbuch oder im Lehrbuch“ (beeinflusst von Standardmaterialien), „Satzübernahme von deutschen Zeitschriften oder aus dem Internet“ (beeinflusst von zusätzlichen Lernmaterialien) und „Arbeitsgemeinschaft“ (beeinflusst von anderen Lernern) nicht beobachtet werden. 2) Während der Prüfung durfte ich nicht im Klassenzimmer anwesend sein, habe aber die Schreibvorlage erhalten. Doch der Hauptgrund, warum diese 20 Aufsätze aus der Prüfung nicht analysiert wurden, liegt darin, dass keine Fragebögen ausgefüllt wurden.

### 4.3.3 Erhebungsproblematik

In Bezug auf die Erhebungsproblematik möchte ich zunächst die Bewertungsskala und anschließend den „Beobachtereffekt“ erläutern.

### *Schwierigkeiten mit der Bewertungsskala*

Die deutsche Bewertungsskala von 1-6 ist den taiwanesischen Studenten nicht vertraut und wirkt für sie irreführend. Denn aus deutscher Sicht ist es so, dass von der Skala 1-6 die „1“ für „sehr gut“ steht, während die „6“ „ungenügend“ darstellt. Es wird jedoch schnell deutlich, dass die taiwanesischen Studenten bei der Ausfüllung des Fragebogens umdenken müssen (vgl. Anmerkungen in *Tabelle 1*), weil aus chinesischer Sicht die „6“ besser als die „1“ ist; je höher die Zahl, desto besser die Note. Sie sind an eine Bewertungsskala von 0-100 gewohnt. Aus diesem Grund wurde das Bewertungssystem geändert: „6“ steht für „häufiger“ und „1“ für „nie“. Um das Problem mit der Bewertungsskala aus beiden Kulturen zu bewältigen, ist eine Kodierung durch das Programm *SPSS* nötig. Diese Werte wurden bei den Datenangaben bei *SPSS* folgendermaßen umkodiert:

1 = 100; 2 = 99-80; 3 = 79-60; 4 = 59-40; 5 = 39-20; 6 = 19-0

Die deutsche Skala wurde zuerst in chinesische Werte umgestellt („6“ wird zu „1“ und die „1“ wird zu „6“), und bei den Datenangaben bei *SPSS* habe ich die Werte wieder zurück in eine deutschen Skalenangabe umkodiert. Würde diese Umstellung der Bewertungsskala nicht erfolgen, müssten alle Leser beim Lesen der Daten umdenken.<sup>20</sup>

### *Beobachtereffekt*

Trotz der Vorteile des Medieneinsatzes für ausführliche Unterrichtsprotokolle, kann es auch zu großen Schwierigkeiten kommen, insbesondere wenn die Lehrer und die Studenten durch den Camcorder gehemmt würden. Der Lehrer könnte den Unterricht anders gestaltet haben, um die Forscherin zufrieden zu stellen. Oder die Studenten wären viel ruhiger als normalerweise und wagen nicht zu sprechen. Aus diesem Grund wird versucht, den „Beobachtereffekt“ zu reduzieren. Da die Möglichkeit, einen Camcorder auszuleihen, aussichtslos ist, musste dieser selbst gekauft werden. Es ist wichtig, dass man mit der Technik vertraut ist und den Camcorder flexibel bedienen kann. Vor der Datenerhebung habe ich die Bedienung und Kameraführung erlernt. Ich habe mich für eine kleine digitale Videokamera entschieden. Die fortgeschrittene Technik hat geholfen, den „Beobachtereffekt“ zu reduzieren (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 19).

<sup>20</sup> Angenommen ein Proband hat bei Sprachkenntnissen in der L2 eine „1“, das bedeutet, „sehr gute Kenntnisse in L2“, und beim semantischen Rückgriff auf die L2 vielleicht eine „5“ oder „6“ (häufiger bis ständiger Zugriff) angeben. Wir gehen davon aus, dass die Studenten mit besseren Englischkenntnissen häufiger auf Englisch zurückgreifen. Wenn man aus den beiden Werten ein lineares Streudiagramm mit *SPSS* erzeugt oder mit *Pearsons Korrelationskoeffizient* oder *Kendalls Tau-b* berechnen lässt, ergibt sich ein negativer Wert und eine Linie mit einem negativen Zusammenhang. Das ist zwar machbar, aber man muss beim Lesen der Ergebnisse umdenken. Die Leser werden dadurch verwirrt oder die Daten falsch interpretiert. Diese Gefahr wird durch die Umkodierung aufgehoben.

Wie bereits erwähnt, war der Beobachtereffekt in zwei Stufen spürbar: bei der Kontaktaufnahme und beim Feldeinstieg. In diesem Unterkapitel werde ich den Beobachtereffekt in den Unterrichtsprotokollen 1-5 (Unterrichtsverlauf) und in den Aussagen der Lehrer in den Interviews veranschaulichen.

### *Stufe 1: Kontaktaufnahme*

Der Beobachtereffekt fand bereits beim ersten Briefkontakt statt. Beim ersten Kontakt mit der jeweiligen Lehrperson wurde anfänglich Nervosität seitens der Lehrpersonen festgestellt. Um die Untersuchung nicht durch die ansteigende Nervosität zu beeinträchtigen, wurde sie durch einen Aufbau der Vertrauensbeziehung reduziert. In diesem Zusammenhang erwähnt Lüders (2000: 387) zwar den „Aufbau der Vertrauensbeziehung“, setzt sich aber nicht mit dem Problem auseinander. Wie baut man nun eine Vertrauensbeziehung auf? Eine große Bedeutung kommt der systematischen Darstellung des Forschungsvorhabens zuteil, um die Lehrperson nicht unnötig zu verunsichern. Ein Lehrer war aus diesem Grund nicht überzeugt und nahm nicht an der Forschung teil. Man muss daher vorsichtig an die Datenquelle bzw. an die Datenträger herangehen. Das Auftreten sollte nett, locker, sympathisch und Vertrauen erweckend sein. Dadurch konnte die Vertrauensbeziehung zu den Probanden aufgebaut werden.

Die Skepsis der Lehrer gegenüber Forschern ist verständlich, da einige von ihnen schlechte Erfahrungen gemacht haben. Es wurden im privaten Gespräch nach den Lehrerinterviews u.a. Befürchtungen ausgesprochen, dass die Daten für den Forschungszweck nicht angemessen interpretiert werden und ihr Berufsbild Schaden nehmen könnte. Bei ihnen war der „Beobachtereffekt“ nicht nur beim ersten Kontakt und während der Datenerhebung spürbar, sondern auch nach der Datenerhebung. Den Lehrern muss man Verständnis entgegenbringen, denn ihre mangelnde Bereitschaft, sich an der Forschung zu beteiligen, ist nicht grundlos. Ein anderer Grund liegt in der Annahme, dass eine Hospitation „oft als Kontrolle missverstanden wird“ (vgl. Anhang: Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 21). Eine andere Ursache für die Befürchtung liegt im Verhalten der Forschungsexperten, z.B. unangemessene Kritik. Man merkt ihnen ihre Zweifel und Ängste nicht an, wenn sie diese nicht aussprechen. Um das Vertrauen nicht zu zerstören, wurde den Lehrpersonen mit großen Befürchtungen Verständnis entgegen gebracht. Die Personen nahmen nicht an der Untersuchung teil.

Die Lehrer, die als Deutschlehrer in Taiwan tätig sind, bilden eine relativ kleine Gesellschaft. Sie kennen sich meistens untereinander. Nachdem die Daten bei zwei Lehrern er-

hoben wurden, wurde der Beobachtereffekt durch Gespräche unter den Lehrern weiter verringert. Durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit kamen drei weitere Zusagen durch Mundpropaganda hinzu.<sup>21</sup> Das ist eine Vorgehensweise, wie der Beobachtereffekt vor der Datenerhebung verringert und das Vertrauen aufgebaut werden kann.

### *Stufe 2: Feldeinstieg*

Es wurde angemerkt, dass die Hospitation vollständig mittels Video und Tonband aufgenommen wurde. Es ist für mich wichtig, in Erfahrung zu bringen, inwiefern die Studenten und Lehrer von den Forschungsinstrumenten gehemmt wurden. Die Studenten wurden eine Woche vor der Hospitation informiert, dass sie einen Gast im Unterricht haben würden. Ansonsten wurden ihnen keine besonderen Hinweise auf einen Sonderunterricht gegeben. Dieser Schritt erwies sich als angemessen. Die angelegte Untersuchungszeit von zwei Monaten für die Lehrpersonen und einer Woche für die Studenten erwies sich als angemessen, da der Faktor „Nervosität“ mit der Zeit reduziert werden konnte.

Bei meiner Vorstellung zu Beginn des Unterrichts wurde den Studenten das Forschungsvorhaben erläutert. Die Studenten wurden darüber aufgeklärt, dass sie im Hintergrund gefilmt werden würden. Während des Unterrichts wurden nur wenige Notizen gemacht, um die Lehrer nicht zu beunruhigen.

### *„Beobachtereffekt“: die Analyse*

Einige Anzeichen in Form von zitternden Stimmen bei den Probanden, zögernde und unsichere Bewegungsabläufe sowie plötzliche Gedankenleere („blackout“) lassen einen Beobachtereffekt vermuten.

Bei folgenden Protokollen (*Protokoll 1* bis *5*: Unterrichtsverlauf) und Diskussionen geht es um den „Beobachtereffekt“ in den hospitierten Unterrichtsstunden. Der Kode A bis E bezeichnet jeweils einen Lehrer. Diese Bezeichnungen habe ich in den Interviewtranskriptionen zwecks Anonymisierung vergeben (vgl. auch *Tabelle 1*).

#### **Protokoll 1: Lehrerin A**

Sowohl der Aufsatzunterricht als auch der Konversationsunterricht verlief so, wie es die Lehrerin mit den Studenten am Anfang des Semesters be-	Verweise auf Textstellen in
---	-----------------------------

<sup>21</sup> Das ist ein gutes Beispiel für die Wirkung einer Vertrauensbeziehung bzw. Reduzierung des Misstrauens. Durch die Empfehlung einer Lehrperson sind weitere Kontakte zu anderen Lehrern entstanden.

<p>sprochen hat. Aus dem Verhalten der Studenten wird deutlich, dass keine Sondervorbereitung für den hospitierten Unterricht stattfindet: Es folgt zuerst ein Studentenreferat, dann eine Gruppendiskussion, danach eine Korrekturphase, und abschließend erfolgt ein kleiner Test. Die Studenten folgten dem Unterrichtsverlauf ohne Einwände.</p> <p>Wichtig zu erwähnen ist auch, dass der Unterricht lernerzentriert war. Die Studenten gestalteten den Unterricht mit.</p>	<p>den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 12, 13, 14, 17, 18</p>
--	--

Im Interview hat Lehrerin A erzählt, dass sie in Deutschland „Deutsch als Fremdsprache“ studierte und während des Studiums schon mit den Forschungsmethoden bzw. mit der „teilnehmenden Beobachtung“ gearbeitet hat. Sowohl in Deutschland als auch in Taiwan hat sie oft Gäste, die in ihrem Unterricht hospitieren. Auf die Frage, ob sie wegen meiner Anwesenheit nervös war und sich anders verhalten hat, antwortete sie: „Es ging... Ich bin allerdings das Beobachten auch ein bisschen gewöhnt“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 12).

Die Studenten haben sich während der Hospitation wie in anderen Unterrichtsstunden verhalten. Die Lehrerin stellte hierzu keine großen Unterschiede fest (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 13).

Aus folgenden Anmerkungen der Lehrerin vermute ich, dass der Beobachtereffekt sich bei ihr und ihren Studenten gering auswirkte:

1) Während der Datenerhebung hat die Lehrerin manchmal die Hospitantin völlig vergessen. In zeitlichen Abständen hat sie die Anwesenheit der Beobachterin wahrgenommen (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 12).

2) Die Lehrerin hat den Unterricht nicht wegen meiner Anwesenheit anders gestaltet (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 14). Außerdem verlief der Unterricht so, wie sie ihn vorgenommen hat (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 17).

3) Die Videoaufnahme hat die Lehrerin inspiriert, dass die Präsentationen von den Studenten aufgenommen werden sollten und die Studenten dabei auch lernen, wie sie als Lehrer den Unterricht leiten. Dadurch sollten mehr Lernerfeedbacks über den Unterricht gegeben werden (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 18).

Aus Punkt 1) und 2) schließe ich aus, dass meine Anwesenheit den Unterricht beeinflusst hat. Punkt 3) weist darauf hin, dass die Kamera die Lehrerin nicht gehemmt, sondern positiv beeinflusst hat.

**Protokoll 2: Lehrer B**

<p>Der Konversationsunterricht ist so verlaufen, wie sich der Lehrer es vorgenommen hat. Mit allen Unterrichtsphasen und der Arbeitsweise kamen die Studenten gut zurecht, z.B. erfolgte in der „Interviewübung“ zunächst eine Partnerarbeit. In dieser Phase stellten die Studenten sich gegenseitig zu zweit Interviewfragen. Das Thema wurde dabei vorgegeben. Während der Datenerhebung wurde das Thema „Frauen und Berufe“ erarbeitet. Anschließend erfolgte eine Gruppenarbeit, wo eine der Studentinnen vor der Klasse saß und von ihren Kommilitonen Fragen gestellt bekam. Die Studenten haben sich am Unterricht aktiv beteiligt und haben viel miteinander auf Deutsch gesprochen. Das Fragen, das Antworten und die Diskussion wurden wie in einer echten Interviewsituation auf Deutsch durchgeführt.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 16, 24, 25, 26, 27, 28</p>
--	--

Ich nehme an, dass meine Anwesenheit die Gestaltung des Unterrichts nicht beeinflusst hat. Der Lehrer hat im Interview meinen Eindruck bestätigt; er meinte, da ich die ganze Zeit in der Ecke des Klassenraums saß und nicht auffällig war, habe ich keinen großen Einfluss auf die Studenten ausgeübt (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 25). Und er hätte den Unterricht genauso durchgeführt, wenn ich nicht da gewesen wäre (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 27).

Außerdem habe ich gemerkt, dass sich die Studenten am Unterricht aktiv beteiligt haben. Ihre Gelassenheit mir und der Kamera gegenüber hat mich beeindruckt. Aus meiner Sicht scheint die „Interviewübung“ den Studenten vertraut zu sein. Ich stellte mir die Fragen, ob die Studenten für die Hospitation extra übten, oder ob sie sich sonst auch so verhalten würden. Dieser Verdacht wird in dem Lehrerinterview von Lehrer B beseitigt, indem er sagte:

„Wenn sie eine konkrete Aufgabe haben...das klappt eigentlich ganz gut. Und vor allem, weil es auch wichtig ist, die Zusammenarbeit. Wir machen es nicht als Test...sondern sie können miteinander diskutieren, sich austauschen...Also Partnerarbeit klappt in den Klassen eigentlich immer recht gut. Da sind sie ziemlich motiviert...“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 15).

„Bei diesem Fragebogen, den ich verteilt hatte. Sie sprechen dann auch wirklich Deutsch miteinander und versuchen Probleme zu lösen. Fragen dann auch mich manchmal: „Wie heißt das auf Deutsch?“ und so. Und das macht dann eigentlich dann

auch Spaß...wenn die Studenten auch aktiv dabei sind... und dann einer kommt nach vorne, ..., die anderen sind dann auch ziemlich aktiv, die fragen. Und der Student, der vorne ist, der muss antworten,... Sie sind nicht so nervös, dass sie gar nichts sagen können. Sie versuchen ja auch, sich auszudrücken.“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 16)

Im Gegensatz zu den Studenten waren das Beobachten und der Kameraeinsatz für den Lehrer zu Beginn ungewohnt. Trotzdem versuchte er, sich nichts anmerken zu lassen. Nach einer Weile verschwand dieses Gefühl der „Ungewohnheit“ von selbst (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 24). Von daher komme ich zu der Schlussfolgerung, dass ein geringer Beobachtereffekt bei den Studenten ausgeübt wurde. Der Beobachtereffekt war auch beim Lehrer vorhanden, wirkte sich jedoch nicht sehr auffällig aus.

### Protokoll 3: Lehrer C

<p>Der Aufsatzunterricht von letzter Woche wurde fortgeführt. Die Studenten hatten vor der Datenerhebung in Gruppenarbeit Folien erstellt, in denen Fehler aufgelistet wurden. Während der Datenerhebung haben die restlichen drei Gruppen die Folien vor der Klasse im Plenum besprochen. Nach der Besprechung wurde der ursprüngliche Unterrichtsverlauf wegen der Datenerhebung geändert, indem die Studenten im Unterricht Fragebögen ausfüllen sollten. Darüber hinaus haben sie jeweils zusätzlich einen Aufsatz auf der Rückseite des Fragebogens geschrieben.<sup>22</sup> Es blieb dann keine Zeit mehr, das Thema für den nächsten Aufsatz auszuarbeiten. Was der Lehrer eigentlich vorhatte, musste auf die nächste Sitzung verschoben werden. Um sich für das nächste Thema vorzubereiten, wurde den Studenten ein Text als Hausaufgabe verteilt.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 10, 17, 18, 19, 20, 21</p>
---	--

Während der Hospitation haben die Studenten über Fehler diskutiert. Da die Folien bereits erstellt wurden, fragte ich mich selbst, ob die Folien extra für die Hospitation erstellt wurden. Im Interview erzählte der Lehrer mir, dass die Besprechung über Fehler mittels Folien eine Fortsetzung von der letzten Sitzung war. Von daher nehme ich an, dass während der Hospitation kein Sonderunterricht stattfand. Der Lehrer meinte, er habe sich nicht extra auf

<sup>22</sup> Auf einen spontanen Vorschlag des Lehrers hin, einen kurzen Aufsatz auf der Rückseite des Fragebogens zu schreiben, folgten die Studenten ohne Hemmungen. Dabei konnte ich die Daten aufgrund dieser Situation sehr gut triangulieren. Für Studentenaufsätze siehe Anhang: Spontanes Schreiben.

die Hospitation vorbereitet. Der hospitierte Unterricht verlief nicht ganz nach seinem Lehrplan, weil er mehr Zeit für die Ausfüllung des Fragebogens und für eine spontane Textproduktion geben wollte (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 21). Der eigentliche Lehrstoff sollte auf die nächste Sitzung verschoben werden.

Ich hatte den Eindruck, dass sich sowohl der Lehrer als auch die Studenten meiner Anwesenheit und der Kamera gegenüber gelassen verhielten. Ich bemerkte, dass ein paar Studenten in der Klasse von Lehrer B waren. Sie nahmen am Unterricht bei Lehrer C auch aktiv teil. Lehrer C teilte mir im Interview mit, dass er häufiger Praktikanten in der Klasse hat, die seinem Unterricht zusehen (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 17). Er hält seine Studenten während der Hospitation für selbstbewusst, wobei vier Studenten, die von Natur aus schüchtern sind, bei der Datenerhebung noch ruhiger als sonst wurden (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 19, 20). Die ruhigeren Studenten wurden doch ein kleines bisschen von der Kamera eingeschüchtert, während andere Studenten nicht davon beeinflusst wurden (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 18 und 20). Aus dem Interview mit Lehrer C gewinne ich weitere Erkenntnisse über den Beobachtereffekt, was ich eigentlich während der Hospitation nicht festgestellt habe: Vier (von 16) Studenten in der Klasse wurden gehemmt. Beim Interview sahen Lehrer C und ich zusammen den aufgenommenen Unterricht. Er hat deutlich gezeigt, welche Studenten gehemmt wurden (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 20).

#### Protokoll 4: Lehrer D

<p>Der Unterricht fing mit einer Aufwärmphase an, wo der Lehrer sich mit den Studenten über das Wochenende unterhielt. Dann hielt einer der Studenten eine Rede über einen aktuellen Anlass, z.B. während der Hospitation über das Thema „Depression“. Anschließend wurden die Hausaufgaben kontrolliert. Danach wurde der neue Themenkreis eingeführt. Dabei ging es um die Frage, wie Preisangebote für Bremspedale bei einer englischen Firma angefragt werden. Es folgte zunächst eine Hörübung und anschließend eine Partnerarbeit, wo die Studenten zu zweit die Dialoge lernen und das Telefongespräch auf eine taiwanesischen Situation übertragen sollten. Zum Schluss sollten die Studenten ein „Rollenspiel“ vor der</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26</p>
---	--

Klasse aufführen, das mit „Bonuspunkte“ für die Gesamtnote benotet wird. <sup>23</sup>	
--	--

Es scheint so, als wäre kein Einfluss auf den Unterricht durch meine Anwesenheit und durch die Kamera festzustellen. Es ist wahr, die Wirkung des fremden Beobachtens ist nicht immer sichtbar. Im Interview gewinne ich weitere Erkenntnisse vom Lehrer, indem er mir mitteilte, dass er ein bisschen nervös war und etwas lauter gesprochen hat (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 19). Er sagte,

„wenn man einen unbekanntem Gast im Raum hat, ist man immer ein bisschen anders, so cool bin ich trotz meiner acht Jahre Unterrichtspraxis noch nicht“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 18).

Durch seine Aussage wird der Beobachtereffekt deutlich. Es ist nicht nur so, weil er etwas lauter gesprochen hat, sondern weil er während der Hospitation immer Rücksicht auf die Untersuchung nahm. Er befürchtete immer, dass die „Aufnahme des Tons vielleicht nicht so deutlich geworden ist, weil es sehr weit weg war“<sup>24</sup> (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 19). Diese Aussage weist deutlich darauf hin, dass der Kameraeinsatz Einfluss ausübte. Hätte ich beim Unterricht ohne Kamera hospitiert, müsste der Lehrer nicht lauter sprechen.

Außerdem hat der Lehrer gemerkt, dass die Interaktion der Studenten durch die Kamera ein bisschen gehemmt wurde (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 26). Er erzählte,

„Gestern hat eigentlich nur ein Pärchen ein entsprechendes Telefonat vorgeführt, und da waren vielleicht auch die Studenten durch die Kamera ein bisschen...gehemmt...Denn normalerweise finde ich schon zu vier, fünf Pärchen, die bereit sind, so ein Rollenspiel vorzutragen...“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 26).

Dieses Zitat weist ausdrücklich auf einen Beobachtereffekt hin.

<sup>23</sup> Die Übung des „Rollenspiels“ sollte den Studenten die Gelegenheit bieten, mehr Deutsch zu sprechen, da sie außerhalb des Unterrichts kaum Möglichkeit dazu haben. Die Vergabe von Bonuspunkten soll als Anreiz dienen und die Aktivität und Motivation der Studenten fördern. Die fehlende Motivation der Leistungsbereitschaft ist auf die Bildungstradition Taiwans zurückzuführen (Siehe Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrer D, Antwort 12). Mehr zur Bildungstradition Taiwans siehe Lohmann (1996).

<sup>24</sup> Die Entfernung zwischen dem Lehrer und der Kamera betrug ca. sieben Meter.

Was nicht von mir beeinflusst wurde, war der Unterrichtsverlauf. Der Lehrer erzählte mir, wie er den Deutschunterricht im Prinzip leitet, und das stimmt mit dem Verlauf während der Hospitation überein (vgl. Antwort 10 mit den Antworten 21, 22, 23, 24 und 26 in den Interviewtranskriptionen: Lehrer D). Das bedeutet, es gab keine besondere Vorbereitung für den Konversationsunterricht. Außerdem machte der Lehrer eine eindeutige Aussage, dass er sich nicht anders darauf vorbereitete (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 20).

#### Protokoll 5: Lehrerin E

<p>Der Aufsatzunterricht fing mit zwei Studentenaufsätzen an. Die Aufsätze wurden aus didaktischen Gründen ausgewählt, da sie viele anschauliche Fehler beinhalteten. Sie dienten als typische Fehler, die die Studenten in der Klasse besprechen sollten. In der zweiten Hälfte des Unterrichts wurde eine Listensammlung mit Fehlern verteilt. Die fehlerhaften Sätze wurden von den Studenten erkannt und verbessert. Nach der Besprechung über die typischen Fehler wurde der nächste Schreibanlass zum Thema „Arm und reich“ mit einer Liste von Ausdrucksmitteln vorgestellt. Dann wurde ein Lesetext dazu bearbeitet. Anregungen und Schreibmotive wurden im Plenum gesammelt. Eine ausführliche Erarbeitung des Themas sollte in der nächsten Sitzung erfolgen.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24</p>
---	--

Der Einfluss des fremden Beobachtens bei Lehrerin E lässt sich nicht sichtbar feststellen. Die Erkenntnisse habe ich jedoch aus den Interviewdaten erhalten. Über den Einfluss der Kamera erzählte Lehrerin E mir Folgendes:

„Ja, doch, nicht nervös, aber trotzdem ein bisschen anders verhalten habe ich mich schon, finde ich.“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 15).

Ich habe dann weiter gefragt, inwiefern sie sich anders als sonst verhielt. Sie erläuterte:

„Ich glaube, ich war doch etwas verwirrter... Mir ist aufgefallen, ich habe gestern, und das mache ich sonst nie, die Studenten nicht so richtig angeschaut. Wahrscheinlich war das der Einfluss. Manchmal habe ich Sie auch vergessen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 16).

Außerdem gab sie den Studenten während der Hospitation weniger Hilfestellung auf L1 (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 21 und 24). Sie sprach weniger Chinesisch als sonst (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 20). Folgende Aussage verdeutlicht den Einfluss des Beobachtens:

„Vielleicht war es Ihre Anwesenheit, dass ich mich vielleicht ein bisschen geniert habe, Chinesisch zu sprechen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 23).

Die Lehrerin hat gemerkt, dass die Studenten während der Hospitation viel zurückhaltender als sonst waren, „weil sie glaubten, Fehler zu machen“ (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 17). In der Regel wären die Studenten etwas lockerer und würden sich ohne meine Anwesenheit eher melden (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 17 und 18). Die Spannung des Beobachtereffekts wird durch die Anmerkungen der Lehrerin spürbar. Abgesehen davon hat die Lehrerin den Unterricht nicht wegen der Hospitation anders gestaltet.

#### *„Beobachtereffekt“: Kurze Zusammenfassung*

Kleine Störungen durch den technischen Einsatz mussten akzeptiert werden. Die lockere Haltung der Lehrer der Hospitation gegenüber trug dazu bei, den Beobachtereffekt zu reduzieren. Es gab auch Diskrepanzen in den Ergebnissen: Es gab Lehrer, die nervös waren, und es gab Studenten, die wegen der Kamera gehemmt waren. Diese Fälle stellen keinesfalls unbrauchbare Daten dar, sondern sie zeigen, dass Lehrer- und Lernerhalten immer individuell unterschiedlich sind und nicht generalisiert werden können.

#### **4.4 Einführung in die Datenanalyse**

Bevor ich die Daten in Kapitel 5 analysiere, möchte ich eine Einführung in die analytischen Verfahren in diesem Kapitel geben. Die Untersuchungsteilnehmer, d.h. die Lehrer und Studenten werden vorgestellt, indem jeweils eine kurze biographische Darstellung zu den einzelnen Lehrkräften erfolgt. Die Studenten werden nach ihrem Alter und Geschlecht statistisch dargestellt (Kapitel 4.1). Anschließend werden die analytischen Methoden erörtert, d.h. wie die Daten aus „Unterrichtsbeobachtungen“, „Lehrerinterviews“, „Fragebögen“ und „Studentischen Textproduktionen“ kategorisiert werden. Nach der Erläuterung der analytischen Verfahren werden die gesamten Ergebnisse in Kapitel 5 je nach Schwerpunkt diskutiert.

#### 4.4.1 Untersuchungsteilnehmer

In diesem Unterkapitel sollen die untersuchten Probanden vorgestellt werden. Zuerst werden die Lehrer vorgestellt. Die persönlichen Daten der Lehrer werden nach Auskunft der jeweiligen Lehrkraft bei *Fragenkomplex 1 – Lehrbiographie* und *Fragenkomplex 2 – Lehrpraxis* in den Interviews zusammengefasst. Es wird versucht, diese inhaltlich nach den Interviewtranskriptionen objektiv darzustellen. Die subjektive Sicht der Forscherin aus den Hospitationen kann in die Darstellung einfließen, jedoch wird jegliche weitere Interpretation zurückgehalten. Weitere Erkenntnisse über die jeweilige Lehrkraft werden in allen Unterrichtsprotokollen vertieft.

Nachdem alle fünf Lehrer vorgestellt wurden, werden die erhobenen Daten mit den Studenten mittels *SPSS*-Auswertung der Fragebögen in Häufigkeitstabellen präsentiert. Es werden persönliche Daten wie „Alter“ und „Geschlecht“ zur Kenntnis genommen. Die Hypothesen, dass „Frauen bessere Fremdsprachenlerner sind“ oder „Männer besser analytisch denken“, werden in dieser Studie ausgeschlossen.

##### *Vorstellung der Lehrer*

**Lehrerin A** ist DAAD-Lektorin. Sie leitet den Aufsatz- und Konversationskurs im zweiten Jahrgang. Für den Aufsatzkurs hat sie ein eigenes Konzept entwickelt. Der Kurs ist lernerzentriert und handlungsorientiert, d.h. die Studenten übernehmen die Lehrerrolle und sollen den Lehrstoff referieren und den Unterricht steuern. Im Aufsatzkurs wird alle zwei Wochen ein neues Thema eingeführt. In der ersten Woche wird das Thema von den Studenten im Seminar erarbeitet. Dann sollen die Studenten zu Hause einen Aufsatz zum Thema schreiben. In der zweiten Woche werden Fehler von den Studenten selbst kontrolliert und verbessert. Typische Fehler werden zusammen in einem Arbeitsblatt aufgelistet und im Plenum besprochen. Besondere Aufsätze werden dann herausgesucht und von den Studenten im Plenum vorgetragen. Das Lehrziel ist die Verbesserung der Schreibfähigkeit. Im Konversationsunterricht wird das Lehrbuch „Unternehmen Deutsch“ benutzt. Dialoge aus dem Lehrbuch werden eingeübt. Das Thema jeder Lektion wird als Schreibanlass für einen Dialog vorgegeben. Das Besondere an den „Sprechanlässen“ ist, dass keine Alltagssprache, sondern formelle Geschäftsgespräche geübt werden. Das Lehrziel ist das freie Sprechen einschließlich angemessener Reaktionen in bestimmten Geschäftssituationen.

**Lehrer B** leitet den Konversationsunterricht zweisprachig auf Chinesisch und Deutsch. Er verfügt über sehr gute Chinesischkenntnisse und arbeitet seit 1997 als Deutschlehrer in

Taiwan. Es ist ihm bewusst, dass taiwanische Studenten oft passiv im Unterricht sind. Aus diesem Grund hat er zusammen mit Lehrer C eine Liste von Sprechchancen entwickelt – die „interviewähnliche Sprechübung“ – mit dem Ziel, dass die Studenten im Unterricht mehr Deutsch sprechen sollen. Durch die interviewähnliche Unterrichtsaktivität möchte er die Studenten zum freien Sprechen bringen, mit dem Lehrziel, die Ausbildung der Ausdrucksfähigkeit der Studenten zu fördern. Nicht nur im Alltagsgespräch, sondern auch zu bestimmten Themen sollten die Studenten sich angemessen ausdrücken und ihre Meinungen äußern können.

Es sind zwei Hauptcharakteristika aus seinem Unterricht zu nennen: 1) Die Studenten sprachen im Unterricht frei Deutsch und sprachen mehr als der Lehrer. Dies unterscheidet sich vom traditionellen frontalen Fremdsprachenunterricht. 2) Die Studenten arbeiteten zusammen und diskutierten miteinander, um die Aufgabenstellung gemeinsam zu lösen. Einzelarbeit kam selten vor.

Der Unterricht wird vom Lehrwerk „Schlag auf Schlag“ begleitet. Das auf Konversation spezialisierte Buch stellt den Lehrer nicht ganz zufrieden. Er hat daraus einige interessante Themen wie z.B. „Reisen“, „Berufe“ und „Frauen“ ausgesucht. Bei der Hospitation wurde das Thema „Frauen und Berufe“ behandelt. Durch das interessante Thema diskutierten die Studenten im Unterricht viel auf Deutsch. Es ist Lehrer B wichtig, dass die Studenten aktiv am Unterricht teilnehmen. Aus diesem Grund versuchte er, den Unterricht abwechslungsreich, durch verschiedene Unterrichtsaktivitäten und Einsatz von Medien, z.B. mit Grafiken und Filmmaterialien sowie durch Änderung der Sozialformen, z.B. Partnerarbeit und Gruppenarbeit zu gestalten.

Es ist erkennbar, dass die Studenten ein Thema systematisch selbstständig bearbeiten können. Da die Interaktionen sowohl zwischen dem Lehrer und den Studenten als auch unter den Studenten während der Hospitation oft auf Deutsch stattfinden, kann bestätigt werden, dass der Lehrer tatsächlich die Studenten zum freien Sprechen bringt (siehe dazu *Protokoll 2*).

Seit 20 Jahren lebt **Lehrer C** in Taiwan. Er verfügt über sehr gute Chinesischkenntnisse und hat langjährige Erfahrung mit taiwanischen Deutschlernenden. Darüber hinaus hat er sich jahrelang mit dem taiwanischen Bildungssystem und mit dem Thema „Deutsch als Fremdsprache in Taiwan“ beschäftigt. Er kennt die Lerngewohnheiten der Studenten und ihre Lernschwierigkeiten sehr gut. Im Interview hat er viele Beispiele für Interferenzen und Transfer von L2 spontan geben können. Es sind zugleich die typischen Interferenzen der

taiwanesischen Studenten, die auch bei der Analyse der Studentenaufsätze festgestellt wurden (vgl. Kapitel 5.2).

Eines der Charakteristika seines Unterrichts ist das interkulturelle Lernen. Wo es kulturelle Unterschiede gibt, da wird der Gebrauch der deutschen Sprache nicht nur ins Chinesische übersetzt, sondern auch in L1 weiter erläutert und kulturell verglichen, z.B. sagt man bei der Alltagsbegrüßung auf Deutsch „Guten Tag“, während man in Taiwan mit der Frage „Haben Sie schon gegessen?“ begrüßt wird (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 23).

Ein anderes Merkmal seines Unterrichts stellen intralinguale Differenzierungen dar. In den studentischen Textproduktionen hat er immer wieder inter- und intralingualen Transfer festgestellt, z.B. das deutsche Wortpaar „wenn – als“ im Vergleich zum Englischen „when – as“, „lernen, studieren, lesen“ sowie „Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt“ und „Indikativ und Konjunktiv“. Daher ist es während der Hospitation zu beobachten, dass die Fehler der Lernaltersprache durch intralinguale Differenzierung behoben wurden (mehr dazu siehe Protokolle und darauf folgende Beispiele und Analysen).

**Lehrer D** ist seit acht Jahren als Deutschlehrer in Taiwan tätig. Er leitet den Konversationsunterricht mit dem Schwerpunkt „Unternehmen Deutsch“. Für ihn persönlich ist die Unterrichtsplanung sehr wichtig. Jede Unterrichtsphase wird genau mit den Lehrzielen abgestimmt und didaktisch umgesetzt. Der Konversationsunterricht fängt immer mit der Aufwärmphase an, wo der Lehrer versucht, die Studenten zum Sprechen zu bringen. Dann wird der Ablauf des Unterrichts in einer Einführungsphase vorgestellt, damit alle Studenten Bescheid wissen, welches Lernziel in jenem Unterricht ausgearbeitet wird. Nach der Einführungsphase hält ein Student einen kurzen Vortrag über ein aktuelles Thema auf Deutsch. Dies dient als Sprechübung für die einzelnen Studenten, damit die Studenten auch üben können, wie man einen Vortrag halten soll. Dieser unterscheidet sich von dialogischen interaktiven Gesprächen wie Geschäftsgesprächen. Danach werden die Hausaufgaben besprochen. Anschließend wird das Thema der Sitzung eingeführt. Dazu kommt manchmal ein kleiner Hörtext, den die Studenten „selektiv“ ausarbeiten sollten.<sup>25</sup> Anschließend arbeiten die Studenten in Partnerarbeit an einer Sprechübung, z.B. haben die Studenten während der Hospitation ein telefonisches Geschäftsgespräch geübt. Nach der Partnerarbeit werden die Rollenspiele vor der Klasse vorgetragen. Zum Schluss kündigt

---

<sup>25</sup> Das Lernziel zielt besonders auf die Sprechfertigkeit. Daher wird die Hörübung gekürzt.

der Lehrer immer an, was in der nächsten Sitzung als Thema folgt und erteilt den Studenten die Hausaufgaben.

Die Charakteristika des Lehrers und seines Unterrichts: 1) Der Lehrer bevorzugt es, aktuelle Themen zu unterrichten, d.h. aktuelle Themen Deutschlands werden im Unterricht diskutiert. Der Lehrer verfolgt immer über das Internet die aktuelle Situation in Deutschland, genauer gesagt, er sucht zusätzliche Lehrmaterialien im Internet. Zum Beispiel hat er Informationen über taiwanesischen Teilnehmer und Aussteller der CeBIT, der internationalen Messe für Computer und Elektronik in Hannover, herausgesucht. Darüber hinaus lässt er die Studenten aktuelle Informationen auf deutschen Webseiten selbstständig suchen und die Ergebnisse im Plenum besprechen. Das ist das zweite Charakteristikum seines Unterrichts: lerner- und handlungsorientiert. Dadurch beteiligen sich die Studenten aktiv am Unterricht. 3) Kommunikativer Unterricht in Form von Gruppenarbeit und Rollenspielen wird bevorzugt.

**Lehrerin E** lebt seit 27 Jahren in Taiwan. Sie unterrichtet seit zwölf Jahren Deutsch an der Universität. Mit dem Lehrwerk „Themen 3“ schreiben ihre Studenten zu verschiedenen Themen Aufsätze. Sie verfassen auch Textsorten wie Berichte, Biographien und Bilder geschichten. Bevor die Studenten mit dem Schreiben anfangen, wird das Thema zuerst im Unterricht ausgearbeitet. Schreibvorlage, Stichpunkte und Ausdrücke werden vorgegeben. Um Ausdrucksmittel zu erweitern, werden Wortschatzassoziationen eingesetzt. Um das Thema zu erweitern, stellt die Lehrerin ein paar Fragen zum Schreib Anlass und diskutiert diese mit den Studenten. Dann wird der Aufsatz als Hausaufgabe zu Hause geschrieben. In der nächsten Sitzung bekommen die Studenten ihre Aufsätze mit Fehlermarkierungen zurück. Sie sollen die markierten Stellen selbst korrigieren. Die Lehrerin erstellt dann eine Liste mit typischen Fehlern, die häufiger vorkommen und mit denen die meisten Studenten Schwierigkeiten haben. Das Lehrziel des Aufsatzunterrichts von Lehrerin E ist, dass die Studenten sich gewisse Satzstrukturen aneignen und sich mit weniger Fehlern schriftlich besser ausdrücken können. Während der Hospitation stand eine lange Korrekturphase im Mittelpunkt des Unterrichts. Zwei Charakteristika der Unterrichtsgestaltung sind zu nennen: 1) Das Thema wird gründlich bearbeitet; 2) Die Fehler werden hervorgehoben und verbessert.

### Die Studenten

Das Alter der Studenten im zweiten Jahr liegt zwischen 19 und 43. Insgesamt 65,3% der Studenten sind 20 bzw. 21 Jahre alt (siehe *Tabelle 3*). Studenten über 24 Jahren stellen in der Altersgruppe eine Ausnahme dar. 81,2% davon sind Studentinnen und 18,8% davon Studenten (siehe *Tabelle 4*). Die Grunddaten der Studenten geben Auskunft darüber, dass die meisten von ihnen mit 18 angefangen haben, Deutsch zu lernen. Das ist das Alter unmittelbar nach der Oberschule. Die Studenten sind erwachsene Deutschlerner und haben mindestens sechs Jahre Englisch in der Schule gelernt. In der Tat lernen tendenziell viel mehr Frauen eine zweite Fremdsprache in Taiwan als Männer. Es wird hiermit nicht gesagt, dass Frauen besser Fremdsprachen lernen oder mehr Eigenmotivation besitzen. Das Geschlecht wird hier als kein spezifischer Lernerfaktor betrachtet.

**Tabelle 3: Alter der Studenten**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	19	10	7,2	7,2	7,2
	20	47	33,8	34,1	41,3
	21	43	30,9	31,2	72,5
	22	21	15,1	15,2	87,7
	23	11	7,9	8,0	95,7
	24	1	,7	,7	96,4
	25	1	,7	,7	97,1
	26	1	,7	,7	97,8
	28	2	1,4	1,4	99,3
	43	1	,7	,7	100,0
	Gesamt	138	99,3	100,0	
Fehlend	99	1	,7		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 4: Geschlecht**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 männlich	26	18,7	18,8	18,8
	2 weiblich	112	80,6	81,2	100,0
	Gesamt	138	99,3	100,0	
Fehlend	9	1	,7		
Gesamt		139	100,0		

#### 4.4.2 Analytische Verfahren

Die hospitierten Unterrichtsstunden werden durch Protokolle dokumentiert, während die Lehrerinterviews wortwörtlich transkribiert werden. Die Daten aus den Fragebögen werden im SPSS-Programm eingegeben und statistisch ausgewertet. Die subjektiven Anmerkungen der Studenten aus den Fragebogendaten werden ins Deutsche übersetzt, weil diese als

wichtige Hinweise für alle Schwerpunkte in dieser Studie gelten. Unterrichtsprotokolle, Interviewtranskriptionen, SPSS-Auswertungen, subjektive Erläuterungen und Textproduktionen („Spontanes Schreiben“) stellen zusammen die Datengrundlage für die Analyse in Kapitel 5 dar.

### *Unterrichtsprotokolle*

Der Einsatz des Camcorders und Kassettenrecorders bietet die Möglichkeit, den Unterricht mehrperspektivisch zu dokumentieren: *Protokolle 1 bis 5* beschreiben den Verlauf des Unterrichts und wurden bereits bei der Analyse des „Beobachtereffekts“ verwendet. Sie dokumentieren den Unterricht der jeweiligen Lehrkraft während der Hospitation: Was im Unterricht stattfand, nach welcher Reihenfolge und wie die Studenten darauf reagierten.

*Protokolle 6 bis 10* befassen sich mit dem Thema „Rolle der L1 und L2“. Es wird vor allem protokolliert, wann und in welchem Kontext L1 und L2 von der jeweiligen Lehrkraft verwendet wurden. Bei der Analyse über den „Einsatz der L1 und L2 im Deutschunterricht“ werden diese Protokolle authentische Beispiele liefern (siehe Kapitel 5.1).

*Protokolle 11 bis 15* zielen auf „Sprachbewusstheit“ beim Deutschlehren ab. Es wird dokumentiert, ob die Lehrer ihre Studenten auf interlinguale oder intralinguale Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hinweisen, ob die Lehrer besondere Lehrmaterialien und Lehrmethoden, wie Sprachvergleiche und „Wiedererkennungsübungen“ im Deutschunterricht einsetzen. *Protokolle 11 bis 15* werden in Kapitel 5.3 analysiert.

Die Protokolle spiegeln meine persönliche Beobachtung des Unterrichts wider. Es besteht dabei die Gefahr, dass meine Subjektivität in den Dokumentationsprozess mit einfließt. Daher folgen nach dem jeweiligen Protokoll stets Interviewpassagen. Sie ergänzen meine Sichtweise durch die Aussagen der Lehrkräfte aus den gewonnenen Interviewdaten. Dadurch soll meine Subjektivität an Objektivität gewinnen.

### *Interviewtranskriptionen*

Auf Basis der Tonbandaufnahmen wurden die Gespräche niedergeschrieben.<sup>26</sup> Die Interviewtranskriptionen stellen eine Datenbank für die weitere Analyse dar und finden sich im Anhang dieser Arbeit. Die Antworten der Lehrer in den Transkriptionen werden durchnummeriert. Dadurch sollen Quellenverweise auf die Textstelle in den Interviewtranskriptionen veranschaulicht werden. Wenn ich die Aussagen der Lehrer zitiere oder auf aussa-

---

<sup>26</sup> Beim Transkribieren sind für die Studie Gestik, Mimik, Tonhöhe und Sprechpausen von geringerer Bedeutung. Wichtiger ist das „was“ in den Interviews und nicht das „wie“ in der Beantwortung der Fragen.

gekräftige Passagen hinweise, kann die verwiesene Textstelle problemlos gefunden werden.

Die Transkriptionen werden in drei Themenkomplexe zusammengefasst: 1) Rolle der L1 und L2 im Deutschunterricht (Instruktion); 2) Transfererscheinungen in studentischer L3-Performanz aus der Lehrpraxis, 3) die didaktische Umsetzung der Bewusstmachung.

Die Rolle der L1 und L2 wird zunächst aus der Lehr- und Lernperspektive betrachtet. Durch die Betrachtung der Lehrperspektive soll ermittelt werden, wann L1 und L2 zu welchem didaktischen und nicht-didaktischen Zweck von den Lehrern eingesetzt werden. In den Interviews teilten die Lehrer mir mit, unter welchen Umständen ihre Studenten L1 und L2 im Unterricht verwendeten. Ihre Aussagen betreffen den Einsatz der L1 und L2 beim Lernen. Daher werde ich die betroffenen Aussagen aus Sicht der Lehrkräfte unter „Lernperspektive“ kategorisieren.

Die Interviewdaten über den „Einsatz der L1 und L2“ werden jeweils durch einen Kodierungsleitfaden kategorisiert, dessen Ausprägungen trennscharf formuliert sind. Nach den Erläuterungen der Kategorien wird eine quantifizierte Übersichtstabelle mit Verweis auf die Textstellen in den Transkriptionen erstellt. Diese Textstellen weisen darauf hin, wo in den Interviewtranskriptionen der Einsatz der L1 und L2 besprochen wird. Durch die quantifizierte Übersichtstabelle wird Folgendes durchschaubar: Welcher Lehrer verwendet L1 oder L2 als „Vergleichssprache“, als „Erklärungssprache“ oder bei „Hilfestellungen“? Zu welchem Zweck wurde L1 oder L2 am meisten von den Lehrern und von den Studenten verwendet? Diese Herangehensweise der Auswertung wurde von Schmidt, C. (2000: 477-456) vorgeschlagen. Die Ergebnisse werden in *Abbildung 12*, *Abbildung 13*, *Tabelle 20* und *Tabelle 21* aufgezeigt (siehe Kapitel 5).

Beim zweiten Datentyp aus den Interviewtranskriptionen handelt es sich um „Transfererscheinungen in studentischer L3-Performanz aus der Lehrpraxis“. Die Lehrer, insbesondere diejenigen, die den Aufsatzkurs leiteten, erzählten mir, was sie in den Aufsätzen ihrer Studenten oder beim Sprechen als Indizien eines Transfers festgestellt haben. Es war keine gezielte Frage meinerseits. Aber wenn die Lehrer dies ansprachen, werde ich ihre Aussagen auch ernst nehmen. Sie nannten Beispiele typischer Transfererscheinungen, die ich in den gesammelten schriftlichen Daten auch vorfand. Daher werden ihre Aussagen bei der Transferanalyse berücksichtigt.

Zum Thema „Sprachbewusstheit“ werden die Einstellungen der Lehrer über die didaktische Umsetzung im Deutschunterricht gesammelt. Es geht einerseits um die Tatsache, dass bei den Hospitationen einige Lehrer ihren Studenten durch „Fremdwörterverweise“ Sach-

verhalte sprachlich bewusst gemacht haben. Andererseits gaben einige Lehrer keine besonderen Hinweise, obwohl Internationalismen im Text vorkamen. Ihre Begründungen sind für mich von Bedeutung. Daher werden die Interviewaussagen hinsichtlich funktionaler „Sprachbewusstheit“ kategorisiert. Was die „Sprachlernbewusstheit“ betrifft, konnte der Bewusstheitsgrad bei den Studenten weder in den Unterrichtshospitationen noch in den Lehrerinterviews festgestellt werden. Jedoch gaben die Antworten der Studenten in den Fragebögen wichtige Hinweise darauf.

### *SPSS-Auswertungen*

Die Fragebogendaten werden sowohl qualitativ als auch quantitativ statistisch wiedergegeben. Wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, werden die numerischen Fragebogendaten mit dem Statistikprogramm *SPSS* ausgewertet. Die meisten Variablen werden zuerst durch die *Deskriptive Statistik* dargestellt. Die Häufigkeitsstatistik bietet einen Gesamtüberblick der 139 Fragebögen. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen Variablen getestet: Bei den intervallskalierten Variablen wird der Zusammenhang nach *Pearsons Korrelationskoeffizienten* berechnet. Und bei den ordinalskalierten Variablen wird die Korrelation mit *Kendalls Tau-b* durchgeführt. Zum Schluss werden die Probanden aus gleichen Klassen, unterrichtet von der gleichen Lehrperson, zusammengesetzt und die Mittelwerte der Lerngruppen mit *ANOVA (Analysis of Variance)* Varianzanalyse verglichen, um Erkenntnisse zu gewinnen, ob aus verschiedenen Lehrfaktoren unterschiedliche Lerngruppen gebildet wurden.

Zum Schwerpunkt „Rolle der L1 und L2 bei L3-Erwerbsprozessen“ werden die Häufigkeiten des Zugriffes beim Wortschatzerwerb, beim Lernen der Grammatik, bei Grammatikübungen, bei „Annotationen“ im Deutschunterricht und bei kommunikativen Situationen dargestellt. Es wird statistisch deutlich, wie oft auf L1 und L2 beim Lernen zugegriffen wurde, welche der Sprachen bei Grammatikübungen transferiert wurde und welche der Sprachen lernfördernd oder lernerschwerend wirkt.

Es wird festgestellt, welche der Sprachen negative Einflüsse auf das L3-Lernen ausübt. Bei den Angaben über den „Zugriff auf L1- und L2-Wissen bei Grammatikübungen“ handelt es sich um Transferprozesse. Die Angaben werden in der Diskussion über die Rolle der L1 und L2 in Kapitel 5.1 berücksichtigt, während die Transfererscheinungen als Resultate der Transferprozesse betrachtet werden (in Kapitel 5.2). Ob der Grad der Sprachbewusstheit auf die Intensität des interlingualen Transfers zurückverfolgt werden kann, werde ich durch

ein Zusammenführen der subjektiven Anmerkungen mit den quantitativen SPSS-Auswertungen feststellen.

### *Subjektive Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen*

Subjektive Erläuterungen in den Fragebögen werden im Hinblick auf den Lerneraspekt nach folgenden drei Gesichtspunkten analysiert und kategorisiert: 1) Rolle der L1 und L2; 2) Transfererscheinungen, 3) Sprachlernbewusstheit. Es wurde bei den Erläuterungen über analytische Verfahren der Interviewdaten und SPSS-Auswertungen bereits erwähnt, wie die subjektiven Erläuterungen mit anderen Datentypen trianguliert werden. Daher werde ich erklären, wie aus den Rohdaten die Grundlage der Analyse wurde.

Die Primärdaten der subjektiven Erläuterungen waren auf Chinesisch. Sie wurden zunächst ins Deutsche übersetzt.<sup>27</sup> Das Übersetzen der studentischen Anmerkungen war nicht einfach, weil manche chinesische Ausdrücke während des Übersetzungsprozesses umformuliert werden müssen, damit die Übersetzung im Deutschen verständlich wird. Es wird hauptsächlich sinngemäß übersetzt. Bei Hervorhebung eines Ausdrucks seitens der Lerner wird der chinesische Text wortwörtlich übersetzt und durch Erklärungen von der Forscherin ergänzt. Bei Verwendungen englischer Ausdrücke wird das Englische unverändert in Anführungszeichen dargestellt. Das kann man zwar als „Kodewechsel“ im schriftlichen Output bezeichnen. Jedoch bin ich der Ansicht, dass die Studenten damit Zeit sparen und nicht zu viele Striche im Chinesischen schreiben möchten. Denn es kommt zum Beispiel vor, dass sie Folgendes schreiben (Datenhervorhebung: Beispiele aus Anhang: Fragebogen – Erläuterungen): 1) deutsche Wörter; 2) englische Wörter; 3) Taiwanesisch in chinesischer Umschrift; 4) chinesische Kurzzeichen (verwendet in Festland China); 5) japanische Zeichen („の“ für Genitiv); 6) mathematische Symbole („∴“ für den Grund, „∴“ für das Ergebnis und ein Wort mit hoch zwei: die Komposition eines chinesischen Wortes aus zwei gleichen Zeichen, z.B. „chang chang“ 常<sup>2</sup> – „oft“, „yi dian dian“ 一點<sup>2</sup> – „ein bisschen“); 7) Sonderzeichen wie „smily“ (glückliche und unglückliche Gesichtsausdrücke ☺ ☹); und 8) arabische Zahlen in chinesischen Kollokationen (phonetische Übertragung: z.B. „shuo liang ju“ 說2句 – „sich ein bisschen unterhalten“. Je nach dem Gesprächsdiskurs kann die Kollokation auch „Kann ich bitte *kurz stören*“ oder „Kann ich dazu meine Meinung sagen“ bedeuten. Und dies hat nichts mit der Anzahl „zwei“ zu tun).

---

<sup>27</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

Durch alle acht Typen des schriftlichen „Kodewechsels“ waren die chinesischen Sätze zwar falsch, aber sie werden von mir verstanden. Es ist nicht garantiert, dass andere Leute die Codes auch dechiffrieren können. Solche „Kodewechsel“ unterscheiden sich erheblich vom mündlichen Output. Der schriftliche „Kodewechsel“ kann zwar auch als eine schriftliche kommunikative Strategie bezeichnet werden, jedoch unterscheidet sich dieser von denen, die bereits in Kapitel 2.2 („Language Transfer“) diskutiert wurden.

Auf den schriftlichen Kodewechsel wird in dieser Studie nicht näher eingegangen. Es handelt sich um Übertragungen von Weltwissen auf die individuelle L1-Sprachverwendung. Es kann zwar weiter argumentiert werden, dass solche Übertragungen beim Schreiben in L3 zu beobachten sind. Dennoch werde ich die Indizien des sprachlichen Transfers nicht in den Fragebögen, sondern in den gesammelten L3-Textproduktionen suchen.

### *„Spontanes Schreiben“*

Zu den Fragen – „Wie habe ich früher Fremdsprachen gelernt? Wie lerne ich heute Fremdsprachen?“ – haben 15 Studenten im Unterricht spontane Aufsätze geschrieben. 16 Studenten haben zuerst die Fragebögen ausgefüllt. Dann schrieben sie einen kurzen Aufsatz über ihre fremdsprachlichen Lernerfahrungen. Probandin 003<sup>28</sup> war mit Verspätung zum Unterricht gekommen, deswegen hat sie nur den Fragebogen ausgefüllt und hatte nicht genug Zeit, um den Aufsatz zu schreiben. Die Studenten hatten im Wesentlichen nicht genug Zeit, um die richtigen deutschen Ausdrücke im Wörterbuch nachzuschlagen. Deshalb haben sie die Texte meistens ohne Hilfsmittel geschrieben. Diese 15 Aufsätze sind im Anhang unter „Spontanes Schreiben“ aufzufinden.

Zum Schwerpunkt „Transfererscheinungen von L1 und L2 beim L3-Output“ werde ich die Aufsätze in „Spontanes Schreiben“ unter vier Gesichtspunkten analysieren: 1) Transfer von L1 auf L3, 2) Transfer von L2 auf L3, 3) Transfer von L3 auf L2 und 4) der intralinguale L3-Transfer. Der Schwerpunkt der Transferanalyse liegt in den Einflüssen von L1 und L2 auf L3. Der Teil der Transferanalyse – Einfluss von L3 auf L2 – war am Anfang der Forschung nicht vorgesehen. Beim „Spontanen Schreiben“ haben zwei Probanden selbst englische Aufsätze geschrieben – das wurde bei der Datenerhebung nicht von den Probanden verlangt – und daraus ergibt sich eine interessante Analyse über rückwirkende Einflüsse von L3 auf L2. Die Ergebnisse sind deshalb unerwartet interessant, weil Hinwei-

---

<sup>28</sup> Die Nummerierung des Probanden entspricht der Fragebogennummer.

se geliefert werden, welche L2-Elemente durch steigende L3-Kompetenz und von neu gelerntem L3-Wissen beeinträchtigt werden (mehr dazu in Kapitel 5.2.3).

Um die Transfererscheinungen exakter zu diagnostizieren, d.h. woher der Einfluss stammt, wird zunächst eine kontrastive linguistische Analyse zwischen L1, L2 und L3 durchgeführt (siehe Datenanalyse in Kapitel 5.2). Anschließend werden die Fragebögen der jeweiligen Probanden in der Diskussion berücksichtigt; die Lernfaktoren aus den Fragebögen werden bei der Transferanalyse beleuchtet. Wie bereits bei anderen analytischen Verfahren über Interviewdaten und Fragebogendaten (sowohl die Angabe der Bewertungsskala als auch die subjektiven Erläuterungen), werden alle erhobenen Lernfaktoren trianguliert und zusammen ausgewertet. Es soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sich um keine Fehleranalyse im Sinne vom Aufspüren typischer Fehler, sondern um eine lernerbezogene Transferanalyse handelt.

## 5. Datenanalyse

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, werden die Datentypen von allen vier Forschungsverfahren – Unterrichtshospitationen, Lehrerinterviews, Fragebögen und Studentenaufsätze – nach den Schwerpunkten „Rolle der L1 und L2“, „Transfer von L1 und L2“ sowie „Sprachbewusstheit“ in diesem Kapitel analysiert. Im Hinblick auf die analytischen Modelle in Kapitel 4.2 (siehe *Abbildung 5, 6 und 7*) wird an die Schwerpunkte dieser Studie folgendermaßen herangegangen:

In Unterkapitel 5.1 wird die „Rolle der L1 und L2“ thematisiert. Die Unterrichtsprotokolle 6 bis 10 und die Lehrerinterviews bilden die Lehrperspektive. Es wird dokumentiert, in welchem Kontext L1 und L2 im Deutschunterricht verwendet werden. Die Interviewdaten ergänzen die Protokolle und geben für die Verwendung der L1 und L2 plausible Begründungen.

Das Thema wird weiterhin aus der Lernerperspektive betrachtet. Die studentischen Fragebögen bieten zwei Datentypen zur Analyse. Qualitativ wird das Thema mit subjektiven Erläuterungen der Studenten dargelegt. Quantitativ wird durch SPSS-Auswertungen nachgewiesen, wie oft auf L1 und L2 beim L3-Lernen zugegriffen wird und in welchem Lernkontext. Am Ende des Unterkapitels (Kapitel 5.1.3) wird diskutiert, inwiefern die Lehrer und die Lerner L1 und L2 beim Deutschlehren und -lernen anders verwenden; inwiefern sich L1 und L2 funktional im Lehr- und Lernkontext unterscheiden. Bei der Diskussion werden „language awareness“ und „language transfer“, die in Kapitel 2.2 und 2.3 dargelegt wurden, berücksichtigt.

Unterkapitel 5.2 will Transfererscheinungen aus studentischen Textproduktionen feststellen und deren Einflussprache zurückverfolgen. Es wird versucht, mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Das Korpus der Textproduktion besteht aus 15 spontan geschriebenen kurzen Texten, auf die im Unterkapitel „Spontanes Schreiben“ Bezug genommen wird. Außer den Textproduktionen werden zwei andere Datentypen bei der Transferanalyse besonders beachtet: Interviewdaten und Fragebogendaten. In den Interviews haben einige Lehrer wichtige Aussagen zu diesem Thema gemacht. Ihre Aussagen sind besonders wichtig, weil die erwähnten Transfererscheinungen in „Spontanes Schreiben“ festgestellt wurden. Um die Transfererscheinungen unter individuellen Einflussfaktoren zu analysieren, werde ich die einzelnen Fragebögen von Proband 001 bis 016 in Betracht ziehen. Dort werden die Angaben der Bewertungsskala qualitativ berücksichtigt. Die subjektiven Anmerkungen des jeweiligen Studenten werden ebenso beachtet.

Im Unterkapitel 5.3 dokumentieren die *Unterrichtsprotokolle 11 bis 15* das Thema „Sprachbewusstheit im Deutschunterricht“. Zusammen mit den Interviewdaten bilden sie die Lehrerperspektive. Folgende Fragen werden aus der Lehrperspektive diskutiert: Was halten die Lehrer von „Bewusstmachung“ im Fremdsprachenunterricht? Das Thema wird dann auch aus der Lernperspektive anhand der Fragebögen qualitativ und quantitativ erforscht. Folgende Fragen werden durch die Fragebogendaten aufgeklärt: In welchen sprachlichen Bereichen lernen die Studenten aufmerksamer? Inwiefern ist bei den Studenten Sprachbewusstheit vorhanden?

Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.3.3 zusammengefasst und diskutiert. Die Diskussion aus der Lehr- und Lernperspektive aus Kapitel 5.1.3 wird fortgesetzt.

In Kapitel 5.4 wird die *SPSS*-Zusammenhangsanalyse aufgezeigt. Es wird überprüft, welche Lernfaktoren zusammenhängen. Es wird überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen Leistungen in Englisch und in Deutsch besteht. Die Hypothese, „je besser die Englischkenntnisse, desto besser die Deutschkenntnisse“ werden in zweierlei Hinsicht betrachtet: 1) Noten in Englisch vs. Noten in Deutsch, 2) selbst eingeschätzte Englischkenntnisse vs. selbst eingeschätzte Deutschkenntnisse. Wenn beide Aspekte – objektive Schulnoten und subjektive Einschätzung – ähnliche Ergebnisse ergeben, können wir die Hypothese stützen bzw. widerlegen.

Weiterhin werden Faktoren wie Motivation, Lernzeit, Lernumgebung auch durch *SPSS* getestet, d.h. ob die Faktoren miteinander zusammenhängen.

Kapitel 5.5 wird die ganzen empirischen Daten in drei Themenkomplexe zusammenfassen: „Rolle der L1 und L2“, „Transfererscheinungen“ und „Sprachbewusstheit“. Eine weiterführende Diskussion erfolgt in Kapitel 6.

### **5.1 Rolle der L1 und L2**

Zum Thema „Rolle der L1 und L2“ werden die *Unterrichtsprotokolle 6 bis 10*, Interviewdaten und die Fragebögen nach zwei analytischen Verfahren – *SPSS*-Auswertungen und subjektive Erläuterungen der Studenten – ausgewertet. Anhand der Datenmatrix wird die Lehrer- und Lernerperspektive aufgezeigt.

Zuerst wird die Lehrerperspektive durch die *Protokolle 6-10* und die Lehreraussagen in den Interviews qualitativ analysiert. Wichtige Unterrichtsaktionen werden protokolliert. In den Protokollen verweisen die Textstellen auf die Interviewtranskriptionen. Die Zahlen weisen darauf hin, bei welchen Antworten die betreffende Lehrkraft über die Rolle der L1

und L2 im Deutschunterricht sprach. Die zutreffenden Passagen aus den Interviewtranskriptionen werden dann hervorgehoben. Die beiden Datentypen ergänzen sich und bieten einen Überblick über die funktionale Rolle der L1 und L2 im Deutschunterricht. Die Ergebnisse werden später in Kapitel 5.1.3 tabellarisch quantifiziert zusammengefasst. Bei der Lernerperspektive werden Datentypen wie *SPSS*-Auswertungen und studentische Erläuterungen zusammengetragen. Die Erläuterungen der Studenten werden zuerst präsentiert. Es werden Kategorien hinsichtlich der „Rolle der L1“ erstellt, um Erläuterungen nachvollziehbar darzustellen. Bei der Darstellung der „Rolle der L2“ erwies es sich schwierig, die Ergebnisse zu klassifizieren. Dort werden die Ergebnisse nicht systematisch vorgestellt. In Kapitel 5.1.3 wird versucht, diese Ergebnisse tabellarisch zusammenzufassen. Durch die Tabelle werden die Gesamtergebnisse aus der Lernerperspektive übersichtlicher. Bevor ich zu einer Schlussfolgerung komme, werde ich *SPSS*-Auswertungen aufzeigen, um zu überprüfen, ob die Ergebnisse aus beiden analytischen Verfahren innerhalb der Fragebogendaten übereinstimmen.

In Kapitel 5.1.3 werden die Ergebnisse aus der Lehrerperspektive und aus der Lernerperspektive zusammengefasst und kontrastiv diskutiert.

### 5.1.1 Lehrerperspektive

Die *Protokolle 6 bis 10* stellen die „Rolle der L1 und L2“ in den hospitierten Unterrichtsstunden dar. Die Interviewdaten werden unmittelbar nach dem jeweiligen Protokoll hinzugefügt. Beide Datentypen präsentieren die „Rolle der L1 und L2“ aus der Lehrerperspektive.

#### Protokoll 6: Lehrerin A

<p>Im Aufsatzkurs haben die Studenten versucht, das Referat auf Deutsch zu halten. Bei Rückfragen von Kommilitonen wurde L1 verwendet. Die Referenten haben dann auf L1 geantwortet. Bei der Gruppenarbeit haben sich die Studenten gegenseitig beim Lernen geholfen, indem sie das Inhaltliche auf L1 diskutierten. Zum Beispiel übersetzte einer der Studenten, der besser Deutsch versteht, die Erklärung des Lehrers für die ganze Gruppe ins Chinesische, vor allem für die Studenten, die nicht so gut Deutsch verstehen.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort:</p>
---	---

<p>Die Lehrerin unterrichtete einsprachig. Bei schwierigen Wörtern versuchte sie, diese mit einfachen deutschen Wörtern zu umschreiben. Zum Beispiel erfolgte im Aufsatzkurs die Erklärung des Wortes „Symposium“ folgendermaßen: „Wir laden Leser ein und Professoren laden wir ein. Sie kommen hierhin. Wir machen ein Treffen. Dieses Treffen nennen wir aber Symposium (Lehrerin A schreibt das Wort ‚Symposium‘ an die Tafel). Symposium, das ist wie ‚conference‘, eine Konferenz. Leute kommen und jemand erzählt einen Vortrag und die anderen hören zu, können Fragen stellen. Es gibt viele Vorträge, viele Themen. Man kann zuhören und diskutieren. Das ist ein Symposium. Wir treffen uns und dort können wir Vorträge hören, diskutieren...“<sup>29</sup> Die anderen Umschreibungen erfolgten meistens einsprachig. Nur bei der Erklärung des Wortes „Symposium“ hat die Lehrerin das englische Wort „conference“ genannt.</p> <p>Hingegen ist Englisch im Konversationskurs gar nicht vorgekommen.</p>	<p>4, 18, 21, 22, 24, 25, 26</p>
--	----------------------------------

Da die Lehrerin über geringe Chinesischkenntnisse verfügt und den Unterricht nur auf Deutsch leitet, war oft beobachtbar, dass L1 nur unter den Studenten verwendet wurde, vor allem bei den Diskussionen in der Gruppenarbeit. Im Interview sagte die Lehrerin auch:

„Es ist ...so, dass ich ...weitgehend auf Deutsch unterrichte,...nur sehr selten auf Chinesisch was einstreue. Deswegen ist also bei mir die Erklärungssprache auch eher Deutsch, aber unter den Studenten ist es was anderes...wenn ich die Studenten im Plenum...auffordere, dann erklären die auch auf Deutsch. Aber untereinander meistens reden sie doch mal auf Chinesisch. Und wenn ich nicht gerade von Tisch zu Tisch gehe und sage, ‚und jetzt sagen Sie mal auf Deutsch‘, und es passiert eben auch nicht“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 18).

Es ist der Lehrerin bewusst, dass die Studenten im zweiten Studienjahr noch stark abhängig von der Muttersprache sind (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 25). Dennoch versucht sie bei Wortschatzerklärungen, diese mit einfacherem Deutsch zu umschreiben. Trotz des Versuchs der Lehrerin, die Begriffe mit einfacheren deutschen Erklärungen verständlicher zu machen, verlangen die Studenten oft eine chinesische Übersetzung von Studenten mit besseren Deutschkenntnissen. Während der Hospitation war zu beobachten, dass eine Studentin während der Gruppenarbeit ständig für die ganze Gruppe

<sup>29</sup> Es handelt sich um eine wortwörtliche Unterrichtstranskription.

---

übersetzte. Daher fragte ich die Lehrerin im Interview (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 22),

Bei der Gruppenarbeit habe ich Ihre Gruppe ein bisschen beobachtet. Sie haben auch erklärt, wie man die Zeit umstellt. So, und eine Situation ist mir auch aufgefallen. Die Helena, sie versteht vielleicht besser Deutsch. Und in der Gruppe macht sie automatisch Übersetzungen ins Chinesische. Vielleicht versteht Agnes nicht so gut Deutsch, deswegen... Ist diese Situation...hm passiert das oft?

Antwort 22: Doch, das passiert häufiger. Und dann muss ich natürlich sagen, das ist auch so eine Grenze von meinen Fähigkeiten, weil ich erstens sowieso nicht selbst auf Chinesisch erklären kann, und dann natürlich mir da auch die Kontrolle fehlt. Was Helena dann Agnes erklärt, kann ich nicht kontrollieren.

Die begrenzten Chinesischkenntnisse der Lehrerin werden durch die Studenten kompensiert, indem sie miteinander auf L1 über den Lernstoff diskutieren. Wenn deutsche Wörter keine Äquivalente in L1 besitzen und zu großen Verständnisschwierigkeiten führen, wird L1 besonders als Verständnisgrundlage verwendet.

Im Aufsatzkurs haben die Referenten immer eine zweisprachige Wortschatzliste auf Deutsch und Chinesisch vorbereitet. Es werden zum Teil Beispielsätze erstellt (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 4). Die Studenten lernen die deutschen Wörter auf Basis ihrer L1-Kenntnisse. Auf der Lernerseite spielt L1 eine sehr wichtige Rolle, weil sie ohne Hilfe der L1 vieles verpassen würden, was nur auf L3 erklärt wird. Aus diesem Grund haben beispielsweise die Studenten das Referat zum großen Teil auf L1 gehalten. Aus meiner Beobachtung ist L1 die kommunikative Sprache unter den Studenten, und sie ist notwendig für die Aufnahme der Informationen in L3.

Englisch wird im Kontrast zur L1 nicht didaktisch im Unterricht eingebaut. Die Lehrerin hat nur ein einziges Mal im Aufsatzunterricht beim Erklären eines Wortes das englische Wort „conference“ für „Symposium“ benutzt. Sie hat beim Interview gesagt, dass der Zugriff keinen didaktischen Zweck impliziert, weil es ihr bewusst war, dass das Englische nicht von jedem Studenten verstanden wird. So erklärte sie,

„Ja, manchmal streue ich englische Wörter ein...das hat auch im Grunde kein richtiges Konzept, das gebe ich zu...wenn ich ‚conference‘ sage, glaube ich nicht, dass das alle verstehen...es ist aber eher die Ausnahme, weil mir das eigentlich klar ist, dass es nicht wirklich weiter bringt“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 21).

Laut ihrer Aussage im Interview kannten jedoch einige Studenten mit besseren Englischkenntnissen das englische Wort. Da die Studenten sich oft gegenseitig beim Deutschlernen helfen, wird das englische Wort während der Diskussion auch in L1 übersetzt.

L2 spielt im Aufsatzkurs eine marginale Rolle (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 26). Im Konversationskurs kommt Englisch überhaupt nicht vor. Jedoch bemerkt die Lehrerin Fehler aus L2 in den Studentenaufsätzen, z.B. Rechtschreibfehler wie „coffee“ statt „Kaffee“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 26). Das passiert bei ähnlichen Vokabeln in L2 und in L3. Eine typische Interferenz aus L2 beim Aussprechen der deutschen Wörter wurde bei der Hospitation beobachtet: Eine Studentin sprach das Wort „Projekt“ immer wie das englische Wort „project“ aus. Die Lehrerin hat sofort eine mündliche Korrektur vorgenommen. Auch nach dreimaliger Korrektur sprach die Studentin immer noch das englische „project“. Die Lehrerin hat beim Interview die Situation nochmals erwähnt und ist zur Erkenntnis gelangt, dass L2 einerseits das Vokabellernen erleichtert, andererseits Fehler verursacht, die man mühsam korrigieren muss (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 29).

#### Protokoll 7: Lehrer B

<p>Der Unterricht wurde zweisprachig auf Chinesisch und Deutsch durchgeführt. Bei der Arbeitsanweisung wurde immer zuerst Deutsch gesprochen, dann wurde sie noch mal auf Chinesisch wiederholt. Während der Verteilung der Hausaufgaben am Ende der Sitzung hat der Lehrer immer Chinesisch gesprochen, z.B. „Bitte lesen Sie Aufgabe Nummer 3...“ Ich habe den Eindruck, dass der Lehrer über sehr gute Chinesischkenntnisse verfügt.</p> <p>Die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Studenten verlief auf Seiten der Studenten dreisprachig: Chinesisch, Deutsch und Englisch. Der Lehrer versteht alle drei Sprachen und reagiert immer auf Deutsch. Bei Nachfragen wegen Unverständlichkeiten wurde L1 vom Lehrer verwendet. Zum Beispiel fragte er die Studenten auf Chinesisch: „Was möchten Sie damit sagen? Können Sie mir bitte auf Chinesisch sagen, was Sie gerade auf Deutsch gesagt haben?“</p> <p>Weitere Beispiele aus der Datenerhebung: Ein Student fragte den Lehrer auf Chinesisch „nü ren sheng xiao hai zen me shuo?“ (女人生小孩怎麼說),</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 29, 31, 33, 35, 37, 38</p>
---	--

<p>der Lehrer antwortete: „Frauen bekommen Kinder“. Außerdem forderte er die Studenten oft auf, die wichtigen deutschen Wörter ins Chinesische zu übersetzen.</p> <p>Beispiele für die Anwendung der L2: Eine Studentin fragte den Lehrer, „Pregnant?“ Der Lehrer antwortete: „schwanger sein“. Unter den Studenten kam Englisch einmal vor: Einer der Studenten fragte die anderen, wie man das englische Wort „period“ auf Deutsch sagt.</p>	
--	--

L1 besitzt eine didaktische Funktion als „Classroom Management“ (vgl. Edmondson 2004) sowie als „Rückversicherung“, wie Lehrer B es selbst bezeichnet (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 31) und wird bei den Arbeitsanweisungen verwendet. L1 wird auch bei weiterführenden Erklärungen und bei Wortschatzvermittlungen sowie bei Wörtern, die etwas kompliziert in L3 zu erklären sind, von Lehrer B eingesetzt (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 33). Die Interaktionen zwischen dem Lehrer und den Studenten waren zu 95% zweisprachig, Chinesisch und Deutsch. Insgesamt betrachtet war die Unterrichtssprache bis zu 60% auf Deutsch und bis zu 40% auf Chinesisch.

Der Lehrer ist der Ansicht, dass die Studenten im zweiten Studienjahr die Unterstützung der Muttersprache als „Rückversicherung“ benötigen. Er sagte mir,

„Also einfach von der Erfahrung her, dass die Studenten das brauchen...im zweiten Jahr ist es einfach wie eine Rückversicherung...Für die Studenten, denke ich, ist das auch wichtig gerade im zweiten Jahr, dass sie merken, ‚das Wort habe ich...richtig verstanden‘, ‚das heißt das auf Chinesisch‘. Das ist dann quasi noch einmal wie eine Wiederholung, dass sie merken, dass sie sich die richtige Übersetzung auch merken“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 31).

Nicht nur die Studenten, sondern auch der Lehrer möchte sich vergewissern, dass das Deutsche richtig verstanden wurde. Die Anwendung von L1 sichert das Verständnis auf beiden Seiten. Aus diesem Grund wiederholt der Lehrer das Deutsche in L1, und manchmal lässt er die Studenten die deutschen Wörter in L1 übersetzen. Spezielle Wörter, die die Studenten nicht übersetzen können, werden gemeinsam im Wörterbuch nachgeschlagen und die betreffende Bedeutung herausgesucht. Er ist der Meinung, dass sich durch diese Methode seine Studenten aktiv am Unterricht beteiligen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 33). Das ist wiederum eine Strategie, die der Lehrer einsetzt, damit die Studenten wie in einer Arbeitsgemeinschaft zusammen lernen. Im Prinzip wird L1 von

Lehrer B immer eingesetzt, wenn es nötig ist. Dennoch erklärte er mir im Interview, wann und ob er auf L1 und auf L2 zugreift:

„...gerade bei Arbeitsanweisungen versuche ich das erst Mal auf Deutsch zu sagen und manchmal wiederhole ich das gleiche auf Chinesisch. Aber häufig kommt die Entscheidung relativ spontan. Auch wenn man merkt, ...dass sie es nicht so ganz verstehen, dann wiederhole ich es vielleicht noch einmal auf Chinesisch. Oder bei so etwas weiterführenden Erklärungen, was steht hinter diesem Wort oder so einer Idee. Dass ich dann versuche, das auf Chinesisch kurz zu erklären. Also, wenn es etwas komplizierter wird, wo man dann z.B. auf Deutsch nicht weiter kommt.“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 35).

Die Entscheidung, ob der Lehrer Englisch verwendet, verläuft oft spontan. Manchmal hat der Zugriff auf L2 keine besondere didaktische Funktion, wie er weiter erzählte:

„Englisch, bei den Worterklärungen, wenn es z.B. ähnliche Wörter gibt, die Aussprache ähnlich ist oder das gleiche Wort in beiden Sprachen, dann sage ich eben das englische Wort dazu. Aber Englisch spielt weniger eine Rolle, manchmal benutze ich Englisch...für einen Witz“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 35).

In der Tat kam Englisch im Konversationsunterricht während der Hospitation nur vereinzelt vor, was weniger als 5% des gesamten Unterrichts ausmacht. L2 wurde nur beim Verweis auf Fremdwörter aus dem Englischen verwendet. Manchmal wurde L2 verwendet, um einen Witz zu erzählen und um die Unterrichtsatmosphäre aufzulockern. Bei der Datenerhebung wurde der Lehrer von den Studenten auf Englisch angesprochen. Der Lehrer ist der Ansicht, dass der Grund, warum die Studenten Englisch benutzten, nicht darin lag, dass sie dachten, dass er das Chinesische nicht versteht. Sondern es lag daran, dass die Studenten einfach zeigen wollten, dass sie das englische Wort bereits kennen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 37).<sup>30</sup> Aus dem Interview und aus den Ergebnissen der Beobachtung heraus kann ich feststellen, dass bei Lehrer B L2 wenig mit Deutschlehren zu tun hat. L2 spielt in seinem Deutschunterricht eine marginale Rolle.

---

<sup>30</sup> Ich schließe mich dem subjektiven Eindruck und der Aussage des Lehrers an. Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen. Man sieht dort, dass die Studenten manchmal auf Englisch statt auf Chinesisch schreiben. Bei den Studentenaufsätzen gibt es zwei Studenten, die von sich aus englische Sätze geschrieben haben, obwohl dies bei der Datenerhebung nicht von ihnen verlangt wurde. Siehe Anhang: Spontanes Schreiben.

**Protokoll 8: Lehrer C**

<p>Der Lehrer leitete den Aufsatzunterricht zweisprachig auf Chinesisch und Deutsch. Als er die deutsche Grammatik erklärte, sprach er meistens einsprachig auf Deutsch. Bei Bedeutungsvermittlungen wurden die Vergleiche wegen der kulturellen Unterschiede zweisprachig durchgeführt, z.B. über die Schulpflicht in Deutschland und in Taiwan.</p> <p>Englisch ist nicht vorgekommen.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 23, 24, 25, 26, 29, 36, 37</p>
--	--

Chinesisch ist die Ausgangssprache, auf die sich die Studenten beim Sprachenlernen beziehen können, und wenn der Lehrer das deutsche Schulsystem erklärt, ist es unvermeidlich, dass Chinesisch gesprochen wird (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 23, 29 und 30). Es ist in der Muttersprache verständlicher, einfacher und „lehrökonomischer“, weil ein Versuch, jedes neue deutsche Wort auf ein angemessenes Niveau auf Deutsch zu erklären, viel länger dauert als in L1. Der Lehrer erklärte im Interview:

„Dabei lässt sich nicht vermeiden, dass man ab und zu auf Chinesisch erklärt...ich kann versuchen, jedes neue deutsche Wort auf Deutsch zu erklären, auf den angemessenen Niveaus. Das kann aber...sehr langatmig werden. Und teilweise ist es vielleicht auch nicht sinnvoll. Und aus Interesse an der Zeitökonomie macht man das manchmal ein bisschen schneller“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 23).

Der Lehrer hält es für weniger sinnvoll, wenn große Mühe aufgebracht wird, etwas auf Deutsch zu erklären, wenn es nicht zum Lernerfolg führt und gleichzeitig noch viel Zeit dafür in Anspruch genommen wird. Ob die Mühe sich lohnt, ist bedenklich, vor allem wenn sie nicht unbedingt von allen Studenten verstanden wird. Hingegen verkürzt die Sprachanwendung von L1 nicht nur die langatmige Erklärung in L3, sondern führt auch zum verbesserten Verständnis.

L1 ist zugleich die Sprache, die der Lehrer immer für einen kulturellen Vergleich verwendet hat. L1 ist sowohl die Erklärungssprache als auch die Vergleichssprache, d.h. der Vergleich zwischen L1 und L3 läuft auf Chinesisch ab, welches eine doppelte Funktion auf einer gleichen Geschehensebene bildet.

Nur bei Grammatikvermittlungen, wo L1 nicht markiert ist, wird die Erklärung in L3 durchgeführt, z.B. beim Tempus und beim Konjunktiv (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 29). In den nicht-markierten Bereichen der L1, z.B. im Wortfeld und in der

Grammatik macht der Lehrer oft intralinguale Differenzierungen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 29 und 30, ausführliche Diskussion siehe Kapitel 5.3). Es werden deutsche Grammatikregeln auf Chinesisch nochmals erklärt, mehr Beispiele werden gegeben, und zwar mit humorvollen Bemerkungen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 31).

Im Gegensatz zu L1 spielt L2 in diesem Aufsatzkurs keine Rolle. Es ist wichtig zu erwähnen, dass der Aufsatzunterricht während der Hospitation in der Korrekturphase stattfand. Der Lehrer ist der Ansicht, dass Englisch nur bei bestimmten Themen, aber nicht „immer“ im Deutschunterricht hervorgehoben werden sollte. Nicht alle Themenbereiche sind geeignet für den Einsatz des Englischen. Nur bei Begriffen, die „relativ stark“ dem Englischen entsprechen, wird der Lehrer „eventuell“ das Englische hervorheben, z.B. bei Monatsnamen und bei Köperteilen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 34 und 35). So begründet er, warum Englisch während der Datenerhebung gar nicht vorgekommen ist:

„Es gibt bestimmte Sachen, die kann man besser...mit englischen Wörtern kontrastieren...Es ist aber relativ selten...Aber wenn ich das Gefühl habe, das entspricht relativ stark einem englischen Begriff, dann kann das sein, dass der kommt“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 26).

#### Protokoll 9: Lehrer D

<p>Im Unterricht wurde L1 bei Aufgabenstellungen gesprochen, z.B. für die Gruppenarbeit und für Spiele. Die Ergebnisse wurden dann auf Deutsch vorgetragen. Bei Wortschatzerklärungen der deutschen Fachbegriffe wurde immer L1 verwendet, z.B. bei Wörtern „Fräsmaschine“ und „Bremspedale“ hat der Lehrer die Hilfestellungen in L1 extra vorbereitet. Er hat die chinesischen Zeichen auf die Tafel geschrieben.</p> <p>Es ist bei Interaktionen zwischen dem Lehrer und den Studenten vorgekommen, dass der Lehrer Fragen auf Deutsch gestellt und Antworten auf Chinesisch von Studenten bekommen hat. Zum Beispiel fragte der Lehrer, „Was ist ein Spielzeugmodell?“. Die Studenten antworteten „wan jü mo xing“ (玩具模型).</p> <p>Einmal hat eine Studentin etwas zuerst auf Chinesisch, und dann auf Englisch gesagt, als sie über ihre Erlebnisse in einer besuchten Ausstellung erzählte und das Thema der Maskenausstellung auf Deutsch nicht kannte.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 13, 27, 29, 34, 35, 36</p>
---	--

Beim Lehrer kam Englisch zweimal vor. Er sagte: „Business-Leute“ und „Made in Taiwan“.	
--	--

Lehrer D erklärt Aufgabenstellungen grundsätzlich nur auf Chinesisch, z.B. bei Gruppenarbeiten und bei Spielen. Er hält es für sinnlos, wenn man darauf besteht, einsprachig auf Deutsch zu unterrichten und Arbeitsanweisungen zu geben, die viel länger dauern und zu großen Missverständnissen führen können, so dass der Unterrichtsverlauf blockiert wird. Seiner Ansicht nach ist es sinnvoller, wenn jeder die Arbeitsanweisungen versteht. So erklärte er im Interview:

„Sie wissen, dass wir heute sehr gerne auf die Muttersprache zurückgreifen, wenn ich eben Aufgabestellungen erkläre. Spiele, z.B., erkläre ich grundsätzlich nur auf Chinesisch. Warum sollte ich eine halbe Stunde auf Deutsch erklären, was zu großen Verständnisschwierigkeiten führt, den Ablauf des Spiels blockiert. Dann spielen wir auf Deutsch, wenn jeder verstanden hat, um was es geht. Also die Hilfesprache hier einzusetzen so fern der deutschen Kultur mit einer großen kulturellen Kluft zwischen Asien, zwischen China oder Taiwan und Deutschland“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 29).

Als Hilfestellung wird L1 besonders eingesetzt, um deutsche Fachbegriffe zu erklären, z.B. für das Wort „Fräsmaschine“ und „Bremspedale“.

Als nicht-didaktische Funktion wird L1 zur Entspannung und Auflockerung zwischen den Unterrichtsphasen verwendet:

„Ich spreche manchmal auf Chinesisch mit ihnen, um einfach eine Entspannung zwischendurch zu gewährleisten“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 13).

Der Einsatz von L1 kann die Lernmotivation der Studenten erhöhen, indem der Lehrer versucht, eine Entspannungsphase im Unterricht einzuplanen.

Auf der Lernerseite läuft das Lernerfeedback oft unbewusst in L1 ab. Sie reagieren auf Lehrerfragen oft spontan in L1. L1 wurde oft unbewusst von den Studenten als kommunikative Sprache eingesetzt, da sie wissen, dass der Lehrer über sehr gute Chinesischkenntnisse verfügt. Jedoch werden sie vom Lehrer aufgefordert, die Antwort auf Deutsch zu wiederholen. Diese Situation wurde im Interview besprochen. Und der Lehrer erzählte mir,

„...aufgrund der wenig ausgeprägten Vertrautheit der Paraphrase der Umschreibung eines Begriffs im Deutschen, ist es eigentlich eine Erscheinung, die nicht selten anzutreffen ist. Und ich muss immer wieder nachhaken, und sage ‚Wie bitte?‘, und dann wissen sie, ich meine ‚Bitte auf Deutsch, erklären Sie das auf Deutsch‘...Also, das ist nicht gewünscht. Aber es passiert“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 34).

Im Gegensatz zu L1 spielt L2 in dieser Klasse kaum eine Rolle, weil die Englischkenntnisse der Studenten relativ schwach sind, um darauf zurückzugreifen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 35 und 36). Der Lehrer erläuterte weiterhin, bei einigen Studenten, die sich mit Englisch beschäftigen, z.B. bei einer Studentin, die in einem bilingualen Kindergarten Englisch unterrichtet, oder aber auch durch Fernsehprogramme und Radiosendungen, *ICRT*, *HBO*, *Channel V* und *MTV*, können in manchen Situationen ein paar englische Wörter einfließen, z.B. bei fehlenden Ausdrücken in einer kommunikativen Situation (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 27). Das ist aber nicht bei allen Studenten der Fall, meinte er. Dies wurde im Interview besprochen, und der Lehrer erklärte:

„Englisch... wird dann benutzt, wenn es sich um Leute handelt, die... Bezug zur englischen Sprache haben... Ihre Englischkenntnisse sind zwar nicht besonders toll, aber weil sie täglich damit konfrontiert sind, deshalb greifen sie auch mal aufs Englisch zurück“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 27).

Der Lehrer ist der Ansicht, dass L2-Kenntnisse zwar positiv genutzt werden können, aber die Studenten verfügen hierfür über schwache Englischkenntnisse:

„Es ist nicht hinderlich, eher förderlich, aber wie gesagt, leider sind die Englischkenntnisse unserer Studentenschaft eher rudimentär zu bezeichnen. Zumindest sehr passiv orientiert...“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 36).

Von daher glaubt der Lehrer, dass L2 keine große Hilfe für diese Lerngruppe darstellt.<sup>31</sup> Das ist der Grund, warum er L2 selten im Unterricht als Hilfssprache oder Vergleichssprache eingesetzt hat.

Die Verwendungen von L2 während der Hospitation haben meines Erachtens keine didaktische Funktion. Diese waren eher eine Sprachgewohnheit des Lehrers, z.B. bei „Business-

---

<sup>31</sup> Diese Aussage wurde über die hospitierte Klasse gemacht. Der Lehrer ist überzeugt, dass die Studenten L2 als Hilfssprache beim Lernen besser verwenden könnten, wenn sie über bessere Englischkenntnisse verfügen würden. Er würde L2 nicht als Vergleichssprache bei der hospitierten Klasse verwenden.

Leute“ hat er das deutsche Wort „Geschäftsleute“ unmittelbar danach gesagt. Die Studenten kennen aber das Wort „Geschäftsleute“ bereits. Das englische Wort „business“ birgt daher im Sinne der „Bedeutungsvermittlung“ keine didaktische Funktion. Es dient nicht dazu, das deutsche Wort verständlicher zu erklären. Bei „Made in Taiwan“ ging es im Kontext nicht um irgendeinen deutschen Ausdruck oder eine Satzstruktur. Der Ausdruck ist spontan gefallen und impliziert meines Erachtens auch keine didaktische Funktion.

#### Protokoll 10: Lehrerin E

<p>Der Unterricht bei der Hospitation wurde einsprachig auf Deutsch durchgeführt. Chinesisch kam punktuell vor. Zum Beispiel haben die Studenten in den Aufsätzen ein falsches Wort im Wörterbuch herausgesucht (z.B. „Massenorganisation“ für „she tuan“ 社團). Die Lehrerin wusste nicht genau, was die Studenten damit sagen wollten. Sie forderte die Studenten daraufhin auf, es auf Chinesisch zu sagen, was sie meinten. So kam die Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Studenten auf L1 zustande.</p> <p>Englisch ist nicht vorgekommen.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 21, 28, 29, 30, 35, 36</p>
--	--

Im Aufsatzunterricht war die Korrekturphase der Schwerpunkt. Da wurde selten auf L1 zugegriffen, und L2 ist überhaupt nicht vorgekommen. Normalerweise gibt die Lehrerin den Studenten im Unterricht mehr Hilfestellungen in L1:

„Ich gebe normalerweise mehr Hilfestellung auf Chinesisch... Vielleicht das war Ihre Anwesenheit, dass ich mich vielleicht ein bisschen geniert habe, Chinesisch zu sprechen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 21, 23 und 24).

L1 wird nach der Aussage der Lehrerin oft als Hilfestellung im Unterricht eingesetzt. Bei der Beobachtung ist mir aufgefallen, dass L1 in der Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Studenten oft benutzt wurde und die Funktion besitzt, Missverständnisse aufzuklären. Wie die Situation im *Protokoll 10* zeigt, als das Wort „Massenorganisation“ im Wörterbuch eine falsche chinesische Übersetzung besitzt und daher von den Studenten falsch verwendet wurde (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 34). Der Zugriff auf L1 ist durchaus notwendig, wenn die Studenten etwas auf Deutsch sagen, was sie eigentlich nicht meinen und es bei der Kommunikation zu Missverständnissen kommt. Die Leh-

lerin bittet in diesem Fall die Studenten, es auf L1 zu sagen, damit sie den Studenten die richtigen deutschen Formulierungen wiedergeben kann:

„Es kommt darauf an. Wenn ich denke, dass die Studenten sich nicht ausdrücken können, dann versuche ich es mit Chinesisch. Das ist also immer nur ein letzter Ausweg“  
(Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 30).

Wenn die Kommunikation in L3 zwischen der Lehrerin und den Studenten scheitert, wird L1 immer als letzter Ausweg eingesetzt, d.h. wenn der Schwierigkeitsgrad in L3 hoch ist, wird L1 immer als Erklärungssprache verwendet. Die Studenten wissen, dass die Lehrerin über sehr gute Chinesischkenntnisse verfügt und sprechen sie daher oft auf Chinesisch an. L1 gilt als kommunikative Sprache zwischen der Lehrerin und den Studenten, wobei L2 wie bei anderen Klassen auch keine Rolle im Deutschunterricht spielt.

### *Kurze Zusammenfassung*

Aus den Interviewdaten kann die Verwendung der L1 im Deutschunterricht folgendermaßen kategorisiert:

Aus der Lehrerperspektive hat L1 folgende Funktionen:

#### 1) Vergleichssprache

Die Sprache als linguistisches System oder als Kulturträger wird bei linguistischen und kulturellen Unterschieden gegenüber gestellt und mit der Zielsprache auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen, z.B. bei Lehrerin A und Lehrer C.

#### 2) Erklärungssprache

Die Erklärungssprache ist die Sprache, die zum didaktischen Zweck bei Erklärungen verwendet wird. Sie kann gleichzeitig die Unterrichtssprache sein, z.B. bei Aufgabenstellungen, bei Ablaufserklärungen eines Spiels oder bei Gruppenarbeiten, z.B. bei Lehrer B, C und D.

#### 3) Hilfestellungen

Gemeint ist die Sprache, die bei einer kommunikativen Situation als Strategie, beispielsweise bei Verständigungsschwierigkeiten in L3 als Hilfe dient, z.B. Lehrer B, D und E.

#### 4) Überprüfung

Die Sprache übt eine Überprüfungsfunktion aus, um sicher zu gehen, dass das Gesagte in L3 von allen Lernern richtig verstanden wird. Die Vergewisserung kann sowohl von der Lehrer- als auch von der Lernerseite ausgehen, z.B. wurde das Gesagte des Lehrers von

den Studenten in L1 übersetzt oder der Lehrer wiederholte den deutschen Inhalt auf L1, damit das Gesagte von jedem Studenten verstanden wird, z.B. bei Lehrer B.

#### 5) Nicht-didaktische Funktionen

Die ersten vier Ausprägungen tragen didaktische Funktionen in sich und werden bewusst eingesetzt. Die Sprache ist aber auch unbewusst verwendet worden und hat dabei keine didaktische Funktion ausgeübt. Zum Beispiel wurde L1 zur Auflockerung, zur Entspannung, sogar aus Sprachgewohnheit spontan gesprochen. Diese Ausprägung unterscheidet sich von den anderen im Lernprozess vom Input bis zum Output, wo L1 nicht als Verstehensgrundlage funktioniert. Zum Beispiel bei Lehrer B, C und D, indem sie sich mit den Studenten über den Stau auf den Straßen oder über einen Verkehrsunfall auf dem Weg zur Universität unterhalten.

Es war zu beobachten, zu welchem Zweck die Studenten L1 verwendet haben. Die Ergebnisse können folgendermaßen kategorisiert werden:

##### 1) Kommunikative Strategie

Dabei geht es um die Sprache, die beim Sprechen und Schreiben eingesetzt wird, falls L3 nicht einsatzbereit ist, z.B. die Studenten von Lehrerinnen A und E.

##### 2) Verstehensgrundlage

Bei diesem Kriterium wird die Sprache bewusst eingesetzt, um neues Wissen in L3 zu verstehen und zu bearbeiten. Die Sprache wird z.B. bei Rückfragen über den Unterrichtsinhalt gebraucht, um dem Unterricht weiterhin folgen zu können. Ohne die Unterstützung dieser Sprache wird das zu lernende L3-Wissen im Lernprozess schwer angeeignet, z.B. Studenten von Lehrer A und B.

##### 3) Nicht-strategische Funktionen

Es ist eine spontane Reaktion der Sprachgewohnheit, wenn Fragen im Unterricht auf L1 gestellt und beantwortet werden. Es liegt nicht daran, dass die Studenten nicht wissen, wie sie die Fragen und Antworten auf L3 formulieren sollen, sondern daran, dass der Zugriff auf L1 schneller erfolgt. Das ist z.B. bei den Studenten von Lehrer D der Fall. Sie sprachen Chinesisch, nicht um ein bestimmtes kommunikatives Problem zu lösen, nicht um sich L3-Wissen anzueignen. Dabei hat L1 keine strategische Funktion.

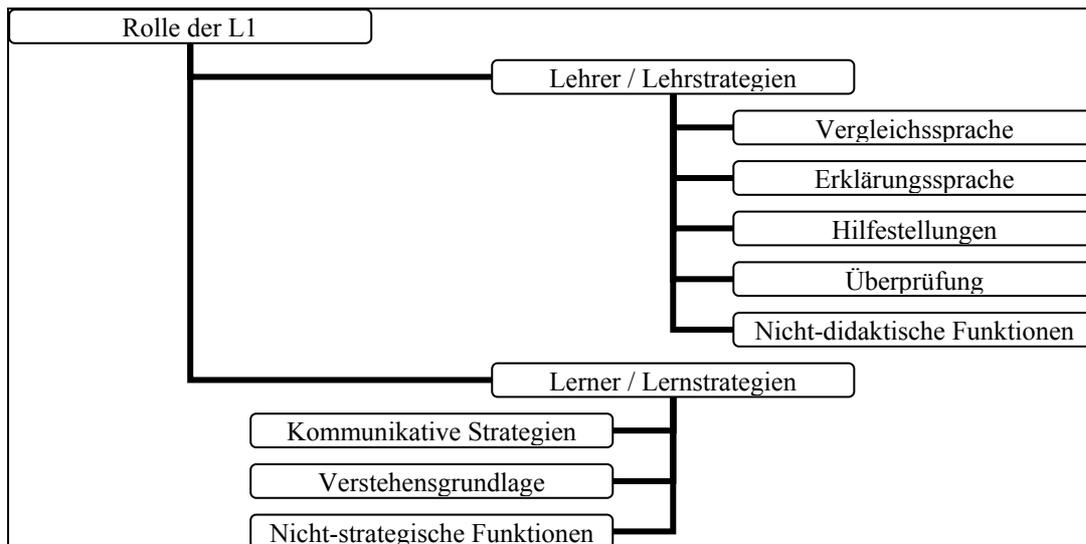


Abbildung 12: Rolle der L1 im Deutschunterricht

Da Englisch während der Hospitationen selten vorgekommen ist, lassen sich die Anwendungen einfach kategorisieren. Die Rolle der L2 im Deutschunterricht kommt wie folgt vor:

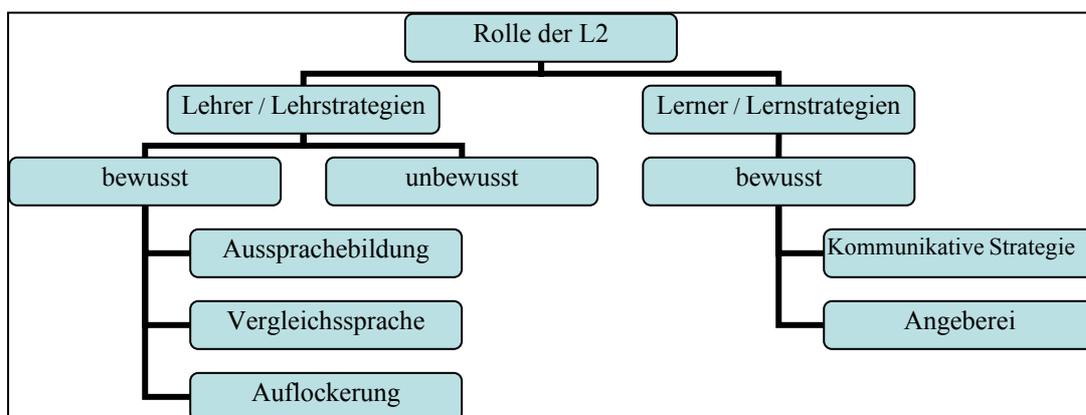


Abbildung 13: Rolle der L2 im Deutschunterricht

Die Verwendungen der L1 und der L2 in *Abbildung 12* und *13* werden in Kapitel 5.1.3 durch *Tabellen 20* und *21* quantifiziert zusammengefasst.

### 5.1.2 Lernerperspektive

Aus den Fragebögen wird die Rolle der L1 und L2 nicht nur statistisch betrachtet, nicht nur, um zu erfahren, wie oft auf L1 und L2 beim L3-Lernen zugegriffen wurde. Aus den Erläuterungen der Studenten beim *Fragenkomplex 3* der Fragebogendaten kann man den

Schwerpunkt qualitativ untersuchen. Ich werde die Lernerperspektive über die „Rolle der L1 und L2“ beim Lernen aus den studentischen Erläuterungen kategorisieren. Nachdem alle subjektiven Daten mit Beispielen präsentiert wurden, werden SPSS-Auswertungen zur Unterstützung der subjektiven Erläuterungen der Studenten hervorgehoben.

### *Rolle der L1*

Die subjektiven Erläuterungen über die Rolle der L1 beim Deutschlernen können in sieben Kategorien funktional klassifiziert werden:

#### 1) Vokabellernen

Laut den Aussagen aller fünf untersuchten Lehrer sind die Studenten im zweiten Jahr noch stark abhängig von der Muttersprache. Sie verwenden oft L1, um Vokabeln zu verstehen und zu lernen. Aus den studentischen Angaben bei Frage 3.1 wissen wir, dass sie beim Wortschatzerwerb oft unmittelbar nach den chinesischen Übersetzungen bzw. Bedeutungen suchen. Damit können sie das zu lernende Wort leichter im kognitiven Bearbeitungsprozess zuordnen und es länger im Gedächtnis behalten. Neben den von Probanden 005, 008, 011, 019, 021, 023, 024, 027, 044, 071, 076, 085, 088, 089, 093, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 121 und 137 genannten Beispielen<sup>32</sup> (vgl. *Tabelle 5*), hat Probandin 131 bei Frage 3.7 angemerkt, dass sie neben den Vokabeln „unbedingt die chinesischen Bedeutungen dazu schreiben muss“ (in *Fragenkomplex 3*: Probandin 131, Antwort 3.7). So eine eindeutige Aussage wurde zwar nur von einem Proband gemacht, jedoch glaube ich, dass es bei den meisten Lernern der Fall ist, dass sie beim Wortschatzerwerb am häufigsten auf die L1 zugreifen.

#### 2) Grammatiklernen

Auf der grammatischen Ebene spielt L1 kaum eine Rolle. Studenten, die überhaupt Anmerkungen darüber gemacht haben, stellen selbst die Frage, ob Chinesisch überhaupt eine Grammatik besitze.<sup>33</sup> Eine ähnliche Aussage wurde in Merkelbachs Studie (2003 und 2004: 145) hervorgehoben. Meine Untersuchungsteilnehmer schrieben, z.B. „Ich kenne die chinesische Grammatik nicht“ (Probanden 001 und 121) und „Hat Chinesisch überhaupt eine Grammatik?“ (Probanden 002 und 074). Proband 101 behauptete, dass er „nie chinesische Grammatik gelernt“ habe.<sup>34</sup> Es ist den Studenten bewusst, dass L1 und L3 von den

<sup>32</sup> Für weitere Beispiele aus Fragen 3.1 siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>33</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 001, 002, 074 und 121 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>34</sup> Siehe Anmerkungen von Proband 101 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

Sprachsystemen her ganz unterschiedlich sind.<sup>35</sup> Von daher denken sie kaum an die L1-Grammatik beim Grammatiklernen.<sup>36</sup> Jedoch geben einige Studenten an, dass sie auf L1 zugreifen, vor allem bei der Erklärung von Satzstruktur, Wortstellung und Tempus.<sup>37</sup>

### 3) Chinesische Darstellung

Manche Studenten überlegen beim L3-Output auf Chinesisch. Zum Beispiel formulieren sie, wenn sie Aufsätze auf Deutsch schreiben, ihre Gedanken zuerst auf Chinesisch und übersetzen diese ins Deutsche. Dabei drücken sie sich oft auf eine chinesische Art und Weise aus. Den Umständen entsprechend schreiben sie komplizierte Sätze und machen dabei Fehler. Dies wurde von Lehrerin A (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 25) und Lehrer B (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 16) in den Interviews bestätigt. Hierzu ein paar exemplarische Zitate:

Proband 002 (3.4): „Ich übersetze oft das Chinesische ins Deutsche und weiß nicht, warum ich dabei Fehler mache“.

Probandin 007 (3.3): „Ich formuliere im Kopf auf Chinesisch...“.

Probandin 085 (3.11): „Ich schreibe Aufsätze mit chinesischer Denkweise“.

Ich nehme an, viele Studenten, die beim Output an Chinesisch denken, wissen nicht, warum diese Strategie sich weniger eignet. Das Problem liegt darin, dass die Studenten einerseits über schwache Deutschkenntnisse verfügen, andererseits zu sehr von der Muttersprache abhängig sind. Deswegen folgt beim Output der Zugriff auf L1 zunächst bewusst auf der kognitiven Ebene, dann auf der sprachlichen Ebene. Solange sie ihre Gedanken auf Chinesisch formulieren, machen sie Fehler beim L3-Output.<sup>38</sup>

### 4) Mitschreiben im Unterricht

Die Notizen und Anmerkungen (bzw. die „Annotationen“ in den *SPSS*-Auswertungen), die die Studenten beim Deutschlernen machen, sind meistens auf Chinesisch. Der Grad des Zugriffs auf L1 beim Mitschreiben ist zwar unterschiedlich – „Ich benutze Chinesisch öfter“ (Probandin 001); „mehr“ (Probandin 111); „oft“ (Probandin 010); „immer“ (Probandin 071) und vor allem Proband 097, der sagt, dass er bei „Annotationen“ nicht auf Chinesisch

---

<sup>35</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 046 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>36</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 007 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>37</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 011, 023, 024 und 058 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>38</sup> Für weitere Anmerkungen siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 011 (3.11), 071 (3.4), und 095 (3.11).

verzichten kann – doch weisen alle diese Aussagen in die gleiche Richtung, dass wenn die Studenten L1 nicht verwenden, sie schnell vergessen, was sie im Unterricht gelernt haben.<sup>39</sup> Beim Wortschatzerwerb muss Probandin 131 beispielsweise unbedingt die chinesischen Bedeutungen dazu schreiben, was die meisten Studenten auch machen.

#### 5) Verstehensgrundlage

L1 ist die Ausgangssprache und zugleich die Sprache, worauf die Studenten sich beim Deutschlernen beziehen können. Mit Hilfe der L1 verstehen die Studenten den Lernstoff leichter, und erst dann können sie ihn bearbeiten bzw. erlernen. Probandin 121 sagte, „Chinesisch ist meine Muttersprache. Einige Konzepte müssen zuerst auf Chinesisch verstanden werden“ (Antwort 3.1). Es ist für die Lerner notwendig, dass sie den Lernstoff richtig verstehen. Und um dies zu ermöglichen, brauchen sie ihre Muttersprache. „Übersetzt man das Deutsche ins Chinesische, dann kann man es besser verstehen“ (Probandin 032, Antwort 3.11). Aus ihren eigenen Bedürfnissen heraus arbeiten die Studenten oft mit Wörterbüchern und übersetzen das Deutsche ins Chinesische. Auf diese Art und Weise lernen sie schneller und sicherer Deutsch, vor allem beim Vokabellernen.<sup>40</sup> L1 wird als Wissensgrundlage betrachtet. Ohne die Hilfestellungen der L1 wäre das Deutschlernen viel mühsamer. Dennoch hat Probandin 137 sich darüber Gedanken gemacht, dass man durch L1 zwar schneller lernen kann, aber vielleicht stimmt das wiederum nicht ganz.

#### 6) Kommunikative Strategie

Bei schwierigen Wörtern<sup>41</sup>, bei einer kulturellen Kluft<sup>42</sup>, wenn Chinesisch für die Gesprächspartner präsent ist<sup>43</sup>, bei Ortsnamen<sup>44</sup>, Personennamen, Namen der chinesischen Küche<sup>45</sup> oder wenn das Englische nicht präsent ist<sup>46</sup>, wird auf die L1 zurückgegriffen. Die Studenten kennen noch nicht sehr viele deutsche Wörter und wissen nicht, wie sie sich bei manchen Sachen ausdrücken sollten.<sup>47</sup> Die Wörter, die sie noch nicht gelernt haben, kön-

<sup>39</sup> Siehe Anmerkungen von Proband 002 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>40</sup> Für weitere Anmerkungen siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 001 (3.11), 003 (3.9), 073, 089 (3.11), und 094 (3.1).

<sup>41</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 027 (3.8) und 046 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, z.B. „Humanismus“.

<sup>42</sup> Siehe Anmerkungen von Proband 074 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen., z.B. „Taoismus“ und „Qi“ („Luft“, „Rhythmus“).

<sup>43</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 087 und 122 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>44</sup> Siehe Anmerkungen von Proband 094 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, z.B. Ortsnamen, Personennamen.

<sup>45</sup> Siehe Anmerkungen von Proband 076 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>46</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 111 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>47</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 010 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

nen sie selbstverständlich nicht verwenden.<sup>48</sup> Aus diesem Grund versuchen sie durch chinesische Ausdrücke das Gespräch weiter zu führen. Das passiert oft im Unterricht, weil die meisten Lehrer über gute Chinesischkenntnisse verfügen. Aus meiner Beobachtung heraus wird Chinesisch bei der Kommunikation unter den Studenten gesprochen, wenn ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichen. Beispielsweise sagen die Studenten: „wo bu hui“ (我不會 *Ich kann das nicht*).<sup>49</sup> Das ist ein eindeutiges Signal dafür, dass um sprachliche Hilfe gebeten wird. Die Gesprächspartner wissen Bescheid, dass da eine sprachliche Unterstützung notwendig ist.

### 7) Lernstrategie

L1 ist nicht nur die Grundlage, um L3-Wissen aufzunehmen und zu bearbeiten. Sie ist zugleich eines der Mittel, um „L3-Daten im Gedächtnis zu speichern“<sup>50</sup>. So sagte Probandin 075: „Bei manchen Wörtern ist es wirklich so, dass man mit Hilfe von Englisch und Chinesisch diese besser im Gedächtnis behalten kann.“

Die Studenten wenden verschiedene Lernstrategien beim Deutschlernen an, vor allem beim Vokabellernen.<sup>51</sup> Studenten wie Probanden 040, 054, 089 und 095 verwenden beim Vokabellernen die „phonetische Assoziation“ – eine „Mnemotechnik“. Sie geben dafür in den Fragebögen interessante Beispiele: „Bier – bi re, bi ru“ (畢爾, 畢魯), „Zeitung – cai tou“ (菜頭), „kontrollieren – kong he“ (恐嚇), „Polizei – bo li cai“ (波麗菜), „schlafen – qü la fen“ (去拉糞).<sup>52</sup> Alle Strategien, die verwendet wurden, haben einen gemeinsamen Zweck: um das neue Wissen „länger“ im Gedächtnis zu behalten.

### *Rolle der L2*

Was die Studenten zu ihren Englischkenntnissen beim Deutschlernen sagen, lässt sich schwer kategorisieren, denn sie verwenden L2 aus verschiedenen Gründen beim Deutschlernen. Manche Begründungen wurden nur einmal von einem einzigen Studenten erwähnt. Jedoch haben alle diese Angaben eine Gemeinsamkeit: Die Zugriffe auf L2 wurden strategisch „bewusst“ eingesetzt. Ich versuche trotz der Schwierigkeit, eine Zusammenfassung aus den Erläuterungen wiederzugeben.

Probanden 075 (3.11) und 099 (3.11) sind der Meinung, dass man mit Englischkenntnissen deutsche Vokabeln schneller erlernen und besser im Gedächtnis behalten kann. Dies gilt

<sup>48</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 105 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>49</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 040 (3.8) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>50</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 007 (3.9) und 075 (3.11) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>51</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 027 (3.11) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>52</sup> Beispiele aus Frage 3.5 Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

als **Lernstrategie beim Vokabellernen**. Als **Lesestrategie**, welche Probandin 001 (3.3) beim Englischlernen verwendet, wird L2 ebenso beim Deutschlernen eingesetzt, z.B. wenn sie einen deutschen Text liest. Als **kommunikative Strategie** greifen Probanden 003 (3.8), 111 (3.8), 118 (3.8) und 131 (3.8) auf bekannte englische Wörter zurück, wenn deutsche Wörter nicht präsent sind. Das passiert vor allem dann, wenn Probandin 118 sich mit dem Lehrer unterhält. Bei englischen Wörtern wie „information“ wird aufgrund der **Ähnlichkeit auf der semantischen und orthografischen Ebene** zurückgegriffen. *Tabelle 5* listet alle Beispiele auf, die die Studenten in den Fragebögen dafür genannt haben:

**Tabelle 5: Zugriff auf Wörter aus L2**

Proband	Deutsch	Englisch
001	Haus Information „Korrigieren“ (korrigieren)* Milch Mann	
005	Diskotheke	Disco
007	Rezept Konservierung	recept conservation
008	Information	information
009	kontrollieren	„kontrol“ (control)*
011	Lehrer usw.	Teacher and so on
012	Information	
015	Konversation	conversation
019	Kind	child
021	Computer	
023	Bus Buch	
024	Tür	door
025	Restaurant	
027	und	and
040	Computer	
042		wind
044	Auto	book
058	„Produzieren“ (produzieren)* Sofa	
071	Kosten besser gut Straße Kreation Musik	
073	Internet	
074	Student	
076	Information	information
085	Bibliothek	
086	Situation	
088	Menschen, Leute	People
089	„Intergration“ (Integration)* „Akademik“ (akademisch)*	„intergration“ (integration)* academic

092	Computer Information Sohn	
093	und	and
097		cold
100	Bank Information Revolution	
102	Schule	school
105	Milch	milk
106	„weißen“ (wissen)*	know
107	Haus	„House“ (house)*
109		„Water“ (water)*
111	Dinge	things
118	„contrurieren“ (kontrollieren)*	„contral“ (control)*
121	Computer	Computer
123	international Information	
133	von	of
136	Depression	depression
137	Depression	
139	essen	eat

\* Wörter in Anführungszeichen wurden von den Studenten falsch buchstabiert. Ich erhebe die Primärdaten mit meiner Vermutung in Klammern.

Beim Notizenmachen schreibt Probandin 072 direkt die englischen Wörter, wenn semantische und orthografische Ähnlichkeiten bestehen (Antwort 3.5). Wenn die **Ähnlichkeit auf der phonetischen Ebene** besteht, wird Probandin 071 sich mittels L2 die deutsche Aussprache merken (Antwort 3.5). Konkrete **Lernstrategien auf der phonetischen Ebene** setzen Probanden 089 (3.5) und 121 (3.7) ein, indem sie die deutsche Aussprache mit Hilfe des englischen phonetischen „K.K.“-Umschriftsystems vermerken. Ähnliche Systemübertragungen von L2 auf L3 finden auch auf der grammatischen Ebene statt (Probandin 085, Antwort 3.11). Probanden 001 (3.3), 003 (3.2) und 005 (3.2) lernen die deutsche Grammatik, indem sie diese mit der englischen vergleichen (**Grammatikvergleiche**). Dennoch unterscheiden sich die Gründe für den Sprachvergleich. Probanden 003 und 005 vergleichen die Satzstrukturen zwischen L2 und L3, um die Grammatik zu lernen, während Probandin 001 beim Lesen eines deutschen Textes die Grammatik zwischen L2 und L3 vergleicht, um den Textinhalt zu verstehen. Der Einsatz der L2, um L3 zu verstehen, ist bei Probanden 095 (3.11) und 077 (1.15) gegeben. Für sie ist Englisch auf eine gewisse Weise eine Ausgangssprache, worauf sie sich beim Deutschlernen beziehen kann. Für Probandin 078 (1.15) ist Englisch gewissermaßen eine der Muttersprachen, weil sie im Alter von 20 Jahren schon fast 17 Jahre lang Englisch gelernt hat. Hingegen ist Probandin 008 (3.11) ein anderer Extremfall. Sie ist auch 20 Jahre alt, aber ihre Englischkenntnisse sind so schwach,

dass ihr Deutsch kaum noch von L2 beeinflusst wird. Sie merkt kaum, dass L2 ihr Schwierigkeiten beim Deutschlernen bereitet.

Einerseits empfinden Probanden 027 (3.11), 032 (3.11), 085 (3.9) und 089 (3.11) Englisch als hilfreich beim Deutschlernen. Andererseits bezeichnen Probanden 002 und 010 L2 als eine der **Fehlerquellen** bei Präpositionen, bei der Rechtschreibung und bei der Wortstellung (siehe Anhang: Proband 002, Antworten 3.1 und 3.4 und Probandin 010, Antwort 3.4). Die Studenten verwechseln die L2- und L3-Grammatik sowie Wörter. Das passiert beispielsweise, wenn Probandin 042 (1.13) einen deutschen Aufsatz schreibt. Denn sie übersetzt den Inhalt zunächst auf L2 und dann ins Deutsche.

### *Kurze Zusammenfassung*

Vergleichen wir die Rolle der L1 und L2 beim Deutschlernen, besitzen beide Sprachen in vieler Hinsicht Gemeinsamkeiten. Beim Vokabellernen, beim Grammatiklernen, beim Aussprachelernen, beim Mitschreiben im Unterricht und in kommunikativen Situationen werden sowohl L1 als auch L2 von den Studenten funktional und bewusst eingesetzt. Diese Ergebnisse wurden in den *SPSS*-Auswertungen bestätigt.

### *SPSS-Auswertungen: Zugriff auf L1 und L2*

Die Zugriffe auf L1 und L2 werden einander nach dem gleichen Spracherwerbskontext gegenübergestellt. Dadurch wird ein verschärfter Überblick gewonnen, wie häufig die vorhandenen Sprachkenntnisse beim Deutschlernen verwendet wurden. Im Folgenden werden die mit *SPSS* erzeugten Tabellen aufgezeigt und die Ergebnisse erläutert.

### *Wortschatzerwerb*

Wenn der Lehrer ein deutsches Wort erklärt, haben bis zu 80,1% der Studenten auf die L1 zugegriffen. 64% der Studenten haben L1 häufig benutzt (siehe *Tabelle 6*). Wie die Daten aus den subjektiven Erläuterungen bereits zeigen, suchen die Studenten in den meisten Fällen für das deutsche Wort eine vergleichbare Übersetzung in L1. Auf diese Art und Weise ordnen sie das neue Wissen kognitiv zu.

Vergleichen wir *Tabelle 6* und *7*, können wir feststellen, dass durchschnittlich um 5-10% weniger auf die L2 zurückgegriffen wird. Das semantische Input wird sozusagen mit Hilfestellungen sowohl von L1 als auch von L2 den erlernten Sprachkenntnissen zugeordnet, bevor es angeeignet wird.

**Tabelle 6: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 beim Wortschatzerwerb des Deutschen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	50	36,0	36,8	36,8
	2 Häufiger Zugriff	37	26,6	27,2	<b>64,0</b>
	3 Gelegentlicher Zugriff	22	15,8	16,2	<b>80,1</b>
	4 Seltener Zugriff	15	10,8	11,0	91,2
	5 Sehr geringer Zugriff	7	5,0	5,1	96,3
	6 Kein Zugriff	5	3,6	3,7	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	System	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 7: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 beim Wortschatzerwerb des Deutschen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	36	25,9	25,9	25,9
	2 Häufiger Zugriff	33	23,7	23,7	<b>49,6</b>
	3 Gelegentlicher Zugriff	37	26,6	26,6	<b>76,3</b>
	4 Seltener Zugriff	22	15,8	15,8	92,1
	5 Sehr geringer Zugriff	7	5,0	5,0	97,1
	6 Kein Zugriff	4	2,9	2,9	100,0
	Gesamt	139	100,0	100,0	

*Mitschreiben im Deutschunterricht***Tabelle 8: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 bei Annotationen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Rückgriff	45	32,4	33,3	<b>33,3</b>
	2 Häufiger Rückgriff	34	24,5	25,2	<b>58,5</b>
	3 Gelegentlicher Rückgriff	20	14,4	14,8	<b>73,3</b>
	4 Seltener Rückgriff	17	12,2	12,6	85,9
	5 Sehr geringer Rückgriff	11	7,9	8,1	94,1
	6 Kein Rückgriff	8	5,8	5,9	100,0
	Gesamt	135	97,1	100,0	
Fehlend	9	4	2,9		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 9: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 bei Annotationen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Rückgriff	38	27,3	28,4	<b>28,4</b>
	2 Häufiger Rückgriff	27	19,4	20,1	<b>48,5</b>
	3 Gelegentlicher Rückgriff	26	18,7	19,4	<b>67,9</b>
	4 Seltener Rückgriff	17	12,2	12,7	80,6
	5 Sehr geringer Rückgriff	15	10,8	11,2	91,8
	6 Kein Rückgriff	11	7,9	8,2	100,0
	Gesamt	134	96,4	100,0	
Fehlend	9	5	3,6		
Gesamt		139	100,0		

Nicht viel weniger als L1 wird L2 verwendet, um Notizen zu machen (siehe *Tabelle 8* und *9*).

L1 ist die Ausgangssprache, und wir wissen, dass L1 beim Notizenmachen häufig verwendet wird. Dass die Studenten aber nicht viel weniger auf die L2 zurückgreifen, ist eine neue Erkenntnis der Studie. Die vorliegenden Daten teilen uns mit, dass die Studenten bei Annotationen fast genauso oft auf die L2 wie auf ihre L1 zugreifen. Das Input läuft laut Aussage der Studenten doch mittels Englisch.

#### *Input und Output der L3-Grammatik*

L1 und L2 werden weniger auf der syntaktischen Ebene angewendet. Hingegen wird öfters auf die semantische Ebene zugegriffen, insbesondere durch die L1. Aus den *Tabellen 10, 11, 12 und 13* geht hervor, dass die Studenten dazu tendieren, nicht auf die L1 zurückzugreifen. Die Prozentzahl des Zugriffs auf L1 sinkt beim Input bis zu 40,1% und beim Output bis zu 31,9% (siehe *Tabelle 10* und *12*). Wenn die Studenten die deutsche Grammatik lernen und Grammatikübungen machen, greifen sie viel weniger auf das L1-Sprachwissen zu. Auf das Englische greifen 63% der Studenten beim Grammatiklernen zu, und nur 44,9% der Studenten greifen bei Grammatikübungen auf die L2 zu (siehe *Tabelle 11* und *13*).

Eine Besonderheit der Daten ist, dass alle Ausprägungen des Zugriffs auf L1 beim Grammatiklernen (bei einer Skala von 1-6) fast gleichmäßig besetzt sind, wobei die Tendenz zu „keinem Zugriff“ neigt. Das bedeutet, dass der Zugriff auf die L1 beim Grammatiklernen aufgrund der individuellen Lernstrategien von Student zu Student unterschiedlich ist. Der Grund, warum beim Grammatiklernen auf die L2 häufiger zugegriffen wurde, liegt wohl daran, dass L1 eine flexionslose Sprache ist. Die meisten deutschen Grammatikeinheiten sind im Chinesischen unmarkiert. Hingegen sind einige grammatische Begriffe und Strukturen den Studenten schon durch das Englischlernen bekannt, z.B. Tempus, Genus, Modus, bestimmte und unbestimmte Artikel, Plural vs. Singular sowie Konjugationen. Wegen der grammatischen Ähnlichkeit stellt L2 die vergleichbare Sprache dar, und es wird eher darauf zugegriffen.

**Tabelle 10: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 beim Grammatiklernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	16	11,5	11,7	11,7
	2 Häufiger Zugriff	24	17,3	17,5	29,2
	3 Gelegentlicher Zugriff	15	10,8	10,9	<b>40,1</b>
	4 Seltener Zugriff	26	18,7	19,0	59,1
	5 Sehr geringer Zugriff	26	18,7	19,0	78,1
	6 Kein Zugriff	30	21,6	21,9	100,0
	Gesamt	137	98,6	100,0	
Fehlend	System	2	1,4		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 11: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 beim Grammatiklernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	22	15,8	15,9	15,9
	2 Häufiger Zugriff	31	22,3	22,5	38,4
	3 Gelegentlicher Zugriff	34	24,5	24,6	<b>63,0</b>
	4 Seltener Zugriff	28	20,1	20,3	83,3
	5 Sehr geringer Zugriff	15	10,8	10,9	94,2
	6 Kein Zugriff	8	5,8	5,8	100,0
	Gesamt	138	99,3	100,0	
Fehlend	System	1	,7		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 12: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 bei Grammatikübungen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	10	7,2	7,4	7,4
	2 Häufiger Zugriff	17	12,2	12,6	20,0
	3 Gelegentlicher Zugriff	16	11,5	11,9	<b>31,9</b>
	4 Seltener Zugriff	28	20,1	20,7	52,6
	5 Sehr geringer Zugriff	31	22,3	23,0	75,6
	6 Kein Zugriff	33	23,7	24,4	100,0
	Gesamt	135	97,1	100,0	
Fehlend	System	4	2,9		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 13: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 bei Grammatikübungen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	15	10,8	11,0	11,0
	2 Häufiger Zugriff	21	15,1	15,4	26,5
	3 Gelegentlicher Zugriff	25	18,0	18,4	<b>44,9</b>
	4 Seltener Zugriff	32	23,0	23,5	68,4
	5 Sehr geringer Zugriff	20	14,4	14,7	83,1
	6 Kein Zugriff	23	16,5	16,9	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	System	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

### Kommunikative Strategien

**Tabelle 14: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L1 bei kommunikativen Situationen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	28	20,1	20,6	20,6
	2 Häufiger Zugriff	39	28,1	28,7	<b>49,3</b>
	3 Gelegentlicher Zugriff	31	22,3	22,8	72,1
	4 Seltener Zugriff	10	7,2	7,4	79,4
	5 Sehr geringer Zugriff	10	7,2	7,4	86,8
	6 Kein Zugriff	18	12,9	13,2	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	System	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 15: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Zugriff auf L2 bei kommunikativen Situationen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Ständiger Zugriff	35	25,2	25,9	25,9
	2 Häufiger Zugriff	48	34,5	35,6	<b>61,5</b>
	3 Gelegentlicher Zugriff	27	19,4	20,0	81,5
	4 Seltener Zugriff	17	12,2	12,6	94,1
	5 Sehr geringer Zugriff	5	3,6	3,7	97,8
	6 Kein Zugriff	3	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	135	97,1	100,0	
Fehlend	System	4	2,9		
Gesamt		139	100,0		

Bei kommunikativen Situationen, wenn L3 nicht präsent ist, wurde L2 von den Studenten häufiger verwendet als L1, um sich zu verständigen (vgl. *Tabellen 14* und *15*). Der Grund liegt meines Erachtens nicht an den Sprachkenntnissen, also nicht dass sie besser L2 als L1 sprechen. Stattdessen liegt es wohl am Gesprächspartner. Die Studenten haben in Taiwan wenig Gelegenheit, mit anderen Leuten Deutsch zu sprechen. Ist die Möglichkeit gegeben, sprechen sie vielleicht Deutsch mit Deutschen, mit Lehrern oder mit Kommilitonen. Je nach Situation und Sprachkenntnissen des Gesprächspartners, greifen die Studenten auf unterschiedliche erlernte Sprachen zurück. Einerseits greifen die Studenten in den meisten Fällen zuerst auf die L2 zu, weil Englisch bei ausländischen Gesprächspartnern besser verstanden wird. Andererseits können die Studenten als Übung gleichzeitig Englisch sprechen.

#### *Rolle der L1 und L2: Hilfe oder Hindernis*

Im Wesentlichen empfinden die Studenten L1 und L2 beim Deutschlernen als positive Hilfestellung. Vergleichen wir *Tabelle 16* und *Tabelle 17*, empfinden 65,9%<sup>53</sup> der Studenten

<sup>53</sup> Gesamtbeitrag der Ausprägungen 4, 5 und 6 in *Tabelle 16*.

L1 als Hilfe beim Deutschlernen, während 77,8% der Studenten die L1 nicht als hinderlich betrachtet. Das ist dieselbe Frage, die zweimal gestellt jedoch gegensätzlich formuliert wurde (Frage 3.9 und Frage 3.10 im Fragebogen). Die Ergebnisse aus beiden Fragestellungen stimmen im Wesentlichen überein. Dies ist auch bei der L2 der Fall. Vergleichen wir Tabelle 18 und Tabelle 19, ergibt sich, dass die Studenten Englisch als Hilfe (83,1%)<sup>54</sup> betrachten und nicht als Hindernis (76,5%). Bei beiden Fragen (Frage 3.9 und Frage 3.10) wurden keine widersprüchlichen Ergebnisse beider Sprachen geliefert.

**Tabelle 16: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L1 als Hilfe beim Deutschlernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Keine Hilfe	8	5,8	5,9	5,9
	2 Seltene Hilfe	7	5,0	5,2	11,1
	3 Gelegentliche Hilfe	31	22,3	23,0	34,1
	4 Positiver Effekt	32	23,0	<b>23,7</b>	57,8
	5 Profit	27	19,4	<b>20,0</b>	77,8
	6 Große Hilfe	30	21,6	<b>22,2</b>	100,0
	Gesamt	135	97,1	100,0	
Fehlend	9	4	2,9		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 17: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L1 als Hindernis beim Deutschlernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 stimme nicht zu	47	33,8	34,8	34,8
	2 stellt selten ein Hindernis dar	36	25,9	26,7	61,5
	3 kann man manchmal als Hindernis bezeichnen	22	15,8	16,3	<b>77,8</b>
	4 verhindert den Lernprozess	19	13,7	14,1	91,9
	5 führt zu Lernschwierigkeiten	4	2,9	3,0	94,8
	6 führt zu erheblichen Lernhindernissen	7	5,0	5,2	100,0
	Gesamt	135	97,1	100,0	
Fehlend	9	4	2,9		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 18: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L2 als Hilfe beim Deutschlernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Keine Hilfe	2	1,4	1,5	1,5
	2 Seltene Hilfe	3	2,2	2,2	3,7
	3 Gelegentliche Hilfe	18	12,9	13,2	16,9
	4 Positiver Effekt	33	23,7	<b>24,3</b>	41,2
	5 Profit	41	29,5	<b>30,1</b>	71,3
	6 Große Hilfe	39	28,1	<b>28,7</b>	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	9	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

<sup>54</sup> Gesamtbeitrag der Ausprägungen 4, 5 und 6 in Tabelle 18.

**Tabelle 19: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zu „L2 als Hindernis beim Deutschlernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 stimme nicht zu	43	30,9	31,6	31,6
	2 stellt selten ein Hindernis dar	35	25,2	25,7	57,4
	3 kann man manchmal als Hindernis bezeichnen	26	18,7	19,1	<b>76,5</b>
	4 verhindert den Lernprozess	23	16,5	16,9	93,4
	5 führt zu Lernschwierigkeiten	4	2,9	2,9	96,3
	6 führt zu erheblichen Lernhindernissen	5	3,6	3,7	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	9	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

### 5.1.3 Zwischenfazit

Die Rolle der L1 und L2 wurde in den vorherigen Kapiteln (Kapitel 5.1.1 und 5.1.2) jeweils aus der Lehrer- und Lernerperspektive ausführlich dargelegt. In diesem Unterkapitel werde ich die Ergebnisse zusammenfassen. Die Ergebnisse aus der Lehrer- und Lernerperspektive werden zunächst getrennt betrachtet und dann miteinander kontrastiert.

#### *Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews*

Zusammengefasst wurde L1 im Deutschunterricht von den Lehrern didaktisch als Vergleichssprache, als Erklärungssprache, als Hilfestellung und als Kontrolle eingesetzt. Als nicht-didaktische Funktion wurde L1 verwendet, um den Unterricht aufzulockern, um die Studenten zu motivieren und um eine Entspannungsphase im Unterricht herbeizuführen. In *Tabelle 20* kann man erkennen, dass L1 meistens als Erklärungssprache und als Hilfestellung im Unterricht eingesetzt wurde. Der Grund dafür ist einerseits, dass die Studenten im zweiten Studienjahr Deutsch noch nicht sehr gut beherrschen und die Erklärungen in ihrer Muttersprache ihnen das Gefühl geben, den Lernstoff und das neue Wissen begriffen zu haben. Andererseits möchten die Lehrer durch L1 Deutsch „zeitökonomischer“ vermitteln (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C). Die Erklärungen in L3 dauern nicht nur zeitlich länger als in L1, sondern auch von den Ergebnissen her ist es bedenklich, weil Missverständnisse durch die Einsprachigkeit im Verlauf des Unterrichts entstehen können, z.B. die Gruppenarbeiten beeinträchtigen können (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer D). Aus diesem Grund sind die Lehrer der Meinung, dass L1 im Deutschunterricht für Studenten im zweiten Studienjahr didaktisch sinnvoll einbezogen werden sollte.

Nach den dargelegten Kategorien in Kapitel 5.1.1 können die *Protokolle 6 bis 10* und die Interviewdaten hinsichtlich der Verwendungen der L1 und L2 folgendermaßen quantifiziert erfasst werden:

**Tabelle 20: Funktionen der L1 im Deutschunterricht: ein Überblick**

Person*	Funktionen**	Untersuchungsteilnehmer***	Insgesamt	Belege aus den Interviewtranskriptionen****
Lehrer	Vergleichssprache	A, C	2	A (4, 16); C (23)
	Erklärungssprache	B, C, D	3	B (35); C (23); D (29)
	Hilfestellungen	B, D, E	3	B (35); D (29); E (21, 24, 30)
	Überprüfung	A, B	2	A (22); B (31, 33)
	Nicht-didaktische Funktionen	B, C, D	3	B (35); C (23); D (13)
Lerner	kommunikative Strategien	A, E	2	A (18, 24); E (30)
	Verstehensgrundlage	A, B	2	A (18, 21); B (31, 33)
	Nicht-strategische Funktionen	D	1	D (34)

\* Personen, die L1 im Deutschunterricht verwendeten.

\*\* Funktionen: Kategorien siehe *Abbildung 12*.

\*\*\* Untersuchungsteilnehmer: gruppiert nach der Lehrkraft:

- Lehrerin A und ihre Studenten: A
- Lehrer B und seine Studenten: B
- Lehrer C und seine Studenten: C
- Lehrer D und seine Studenten: D
- Lehrerin E und ihre Studenten: E

\*\*\*\* Hinweis auf Textstellen der nummerierten Antworten aus den Interviewtranskriptionen, in denen das Thema besprochen wurde.

**Tabelle 21: Funktionen der L2 im Deutschunterricht: ein Überblick**

Person*	Funktionen**	Untersuchungsteilnehmer***	Insgesamt	Belege aus den Interviewtranskriptionen****
Lehrer	Aussprachebildung	B, D	2	B (29); D (32, 33)
	Vergleichssprache	B, C	2	B (38); C (26)
	Auflockerung	B	1	B (35)
	Nicht-didaktisch	A	1	A (21)
Lerner	Kommunikative Strategie	A	1	A (21)
	Angeberei	B	1	B (37)

\* Personen, die L2 im Deutschunterricht verwendeten.

\*\* Funktionen: Kategorien siehe *Abbildung 13*.

\*\*\* Untersuchungsteilnehmer: gruppiert nach der Lehrkraft:

- Lehrerin A und ihre Studenten: A
- Lehrer B und seine Studenten: B
- Lehrer C und seine Studenten: C
- Lehrer D und seine Studenten: D
- Lehrerin E und ihre Studenten: E

\*\*\*\* Hinweis auf Textstellen der nummerierten Antworten aus den Interviewtranskriptionen, in denen das Thema besprochen wurde.

L2 kam im hospitierten Deutschunterricht selten vor. Dies wird von den Ergebnissen aus den Interviews bestätigt. L2 wurde von den Lehrern meistens bewusst eingesetzt, um 1) die richtige Aussprache zu vermitteln; 2) durch sprachlichen Kontrast die Aufmerksamkeit zu erhöhen; und 3) die Unterrichts Atmosphäre aufzulockern. Es kam auch vor, dass die Lehrer

damit nichts bezwecken, z.B. in Form eines englischen Spruches wie „Made in Taiwan“ (vgl. *Protokoll 9*).

Bei den Studenten wurde L2 als kommunikatives Hilfsmittel eingesetzt, oder um zu zeigen, dass sie das englische Wort kennen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer B). Aus diesem Grund verwenden die Studenten L2 eher bewusst.

Dies wären die Ergebnisse aus meiner Beobachtung und aus der Lehrperspektive. Im Folgenden wird die Lernperspektive aus den Fragebogendaten zusammengefasst. Es handelt sich dabei um Äußerungen von Seiten der Studenten, wie L1 und L2 beim Lernen des Deutschen verwendet werden.

### *Lernerperspektive*

In Kapitel 5.1.2 wurden die sieben Kategorien der Rolle der L1 dargelegt und die Anwendungen der L2 geschildert. Es wurde in den studentischen Erläuterungen festgestellt, dass L1 als Unterstützung in folgenden Kategorien eine Funktion beim Deutschlernen ausübt: 1) beim Wortschatzlernen, 2) beim Grammatiklernen, 3) bei der Formulierung und Darstellung, 4) beim Mitschreiben im Unterricht, 5) als Verstehensgrundlage beim Input, 6) als kommunikative Strategie beim Output und 7) als Lernstrategie beim Input. Die Rolle der L1 lässt sich noch einfach kategorisieren, während die Kategorisierung der Rolle der L2 sich als schwieriger darstellt. Zum Teil präsentiere ich Daten aus der linguistischen Ebene, teilweise aus der lernstrategischen Ebene, weil es schwierig ist, jeden einzelnen Befund einer Kategorie zuzuordnen. Insgesamt betrachtet hat L1 beim Input mehr Einfluss als beim Output. Dieses wird auch von den SPSS-Auswertungen bestätigt. Was die SPSS-Auswertungen weiterhin bestätigt haben, sind die Zugriffe auf L2. L2 wird strategisch bewusst eingesetzt. Wie die studentischen Erläuterungen belegen, wird L2 als Lernstrategie, z.B. beim Vokabellernen, beim Lesen, bei der Ausspracheschulung und bei Annotationen eingesetzt. Als kommunikative Strategie wurde häufig auf L2 zugegriffen (vgl. *Tabelle 15*). Es wird versucht, die Ergebnisse in Bezug auf *Abbildung 2* „Stufen der Language Awareness“ in Kapitel 2.3 zusammen zu betrachten. Durch *Tabelle 22* soll die Datentriangulation übersichtlicher veranschaulicht werden:

**Tabelle 22: Rolle der L1 und L2 nach subjektiven Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen**

Stufen der Sprachbewusstheit*	Rolle der L1 (nach den Kategorien 1-7)	Rolle der L2 (nach der Zusammenfassung)
Stufe 3	2) Grammatiklernen **a), c) 5) Verstehensgrundlage	Sprachvergleiche: ** a),c) - Grammatikvergleiche, - Ähnlichkeiten auf semantischer und orthographischer Ebene, - Ähnlichkeit auf phonetischer Ebene
Stufe 4	1) Wortschatzerwerb **a), c) 4) Mitschreiben im Unterricht **c) 7) Lernstrategie: Mnemotechnik **c)	alle Lernstrategien: **a), c) - beim Vokabellernen, - beim Lesen, - beim Aussprachelernen, - beim Notizenmachen - Grammatikvergleiche
Stufe 5	2) Grammatiklernen **c) 3) Chinesische Darstellung **d) 6) Kommunikative Strategie **d)	kommunikative Strategie **a), d) Fehlerquelle **a)

Anmerkungen:

\* Vergleiche *Abbildung 2* in dieser Studie

\*\* Transferprozesse nach Selinker (1972): a) „language transfer“, b) „transfer-of-training“, c) „strategies of second language learning“, d) „strategies of second language communication“ und e) „overgeneralisation of target language material“

Die Ergebnisse der subjektiven Erläuterungen verdeutlichen, dass die Studenten beim Deutschlernen L2 und L3 in linguistischer Hinsicht auf *Bewusstheitsstufe 3* vergleichen. Wenn sie dennoch ihren eigenen Lernprozess und ihre Sprachproduktionen betrachten, merken sie selbst, dass L2 die Fehlerquelle darstellt und ihr L3-Output dadurch beeinträchtigt wird. Es werden in den subjektiven Erläuterungen der Studenten Belege für die „Language Awareness“ gefunden. Jedoch ist es schwierig festzustellen, auf welcher Stufe der „Language Awareness“ die Transferprozesse stattfinden.

Es ist ebenso schwierig zu unterscheiden, in welchem Lernkontext welche Art von Transferprozessen wirken. Die Differenzierung ist nicht trennscharf. Es ist durchaus möglich, dass im gleichen Lernkontext zwei oder mehr Transferprozesse gleichzeitig stattfinden. Jedoch wird aus *Tabelle 22* deutlich, dass „language transfer“ relativ häufig mit „strategies of second language learning“ im gleichen Lernkontext auftaucht. Und sie kommen in unbestimmten Stufen der „Language Awareness“ vor, gelegentlich auf *Stufe 3*, manchmal auf *Stufe 4* und auch weiterhin auf *Stufe 5*. Diese Diskussion werde ich in Kapitel 5.3 (Sprachbewusstheit) weiterführen. Dort werden mehr Indizien nachgewiesen.

Kontrastiv betrachtet wurden L1 und L2 auf unterschiedliche Weise im Unterricht verwendet. Beide Sprachen wurden von Lehrern und von Studenten aus verschiedenem Zweck verwendet. Es ist keine neue Erkenntnis, dass die L1 und L2 didaktisch von den Lehrern und lernstrategisch von den Lernern verwendet werden. Was in den Ergebnissen aus mei-

ner empirischen Datenanalyse überrascht, ist, dass die Studenten beim Lernen L2 viel häufiger verwenden, als ihre Lehrer vermuten. In den Unterrichtshospitationen wird beobachtet, dass L2 im Deutschunterricht kaum eine Rolle spielt. Alle fünf Lehrer bestätigten in den Interviews meine Beobachtung und haben es damit begründet, dass L2 nur bei bestimmten Wörtern und bei Satzstrukturen unter Gefahr von Verwechslungen im Unterricht eingesetzt wird. Sowohl die Lehrer als auch die Studenten haben gemerkt, dass L2 die Einflussquelle für den L3-Output ist. Obwohl die Lehrer im Unterricht kaum Englisch verwenden, erfolgt der Transfer des Englischen bei den Lernern selbst, indem sie beim Deutschlernen ihre Englischkenntnisse als Lernstrategien einsetzen. Dieses Erkenntnis sollte unbedingt in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden.

## **5.2 Interlingualer und intralingualer Transfer**

Die Transfererscheinungen werden je nach der Einflussquelle L1, L2 und L3 in Unterkapitel 5.2.1 (Transfer von L1 auf L3), 5.2.2 (Transfer von L2 auf L3), 5.2.3 (Transfer von L3 auf L2) und 5.2.4 (Transfer innerhalb des L3-Sprachsystems) kategorisiert. Bei der jeweiligen Einflussquelle werden die Transfererscheinungen auf zwei linguistischen Ebenen betrachtet: auf der semantischen Ebene und auf der syntaktischen Ebene. Es werden zunächst Beispiele für semantische Transfererscheinungen vorgestellt. Anschließend folgen syntaktische Transfererscheinungen. Am Ende des Kapitels werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Form von Übersichtstabellen dargeboten (Unterkapitel 5.2.5). Durch die Tabellen wird deutlich, auf welcher Ebene und aus welchen Sprachen – L1 oder L2 – die meisten Transfererscheinungen in „Spontanes Schreiben“ festgestellt wurden.

Die wichtigsten Daten, um die Einflussquelle zurückzuverfolgen stammen direkt von den Lernern. Die qualitativen und quantitativen Angaben der studentischen Fragebögen stellen bedeutende Lernfaktoren dar. In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, wann, wie oft, zu welchem Zweck und in welchem linguistischen Bereich die Studenten L1 oder L2 beim L3-Lernen verwendeten. In diesem Unterkapitel werden die einzelnen Fragebögen (Fragebogen Nummer 001 bis 016) und die studentischen Erläuterungen bei der Transferanalyse als wichtige Belege für Transferprozesse betrachtet.

Durch diese drei Datentypen – Textproduktionen, Interviewdaten und Fragebögen – beabsichtige ich, die kognitiven Transferprozesse mehrperspektivisch zu untersuchen.

### 5.2.1 Transfer von L1 auf L3

#### *Semantische Ebene*

Der Transfer von L1 liegt meistens im semantischen Bereich. Folgende Ausdrücke werden im einzelnen Unterkapitel analysiert: „gelernt“ (Zeile 7), „frage mehr Fragen“ (Zeile 19), „übe das Studium“ (Zeile 32) „Mitschule“ (Zeile 51), „durfte“ (Zeile 52), „Mittel Schule“ (Zeile 78).<sup>55</sup>

#### *Übergeneralisierung: „lernen“*

„Wenn ich zur Fachschule (...) ging, habe ich im Tofel Klasse *gelernt*“ (Spontanes Schreiben: Probandin 001, Zeile 6-7).

Der deutsche Satz kann folgendermaßen ins Chinesische übersetzt werden, ohne die Bedeutung des deutschen Satzes zu beeinträchtigen: „..., wo shang TOEFL ke 我上托福課“ (ich/ gehen/ TOEFL/ Kurs); „..., wo qu bu TOEFL 我去補托福“ (ich/ gehen/ nachhelfen/ TOEFL); „..., wo zai TOEFL ban xue xi 我在托福班學習“ (ich/ in/ TOEFL/ Klasse/ lernen); oder „..., wo zai TOEFL ban shang ke 我在托福班上課“ (ich/ in/ TOEFL/ Klasse/ unterrichten/lernen). „Lernen“ auf Chinesisch kann „shang ke“ (上課) oder „xue xi“ (學習) sein, aber niemals sagt man auf Chinesisch „die TOEFL Klasse *besuchen*“ (auf Chinesisch: bai fang 拜訪), was aber auf Deutsch üblich ist. Deswegen benutzen die Studenten das Wort „lernen“ statt „besuchen“.

In anderen Aufsätzen haben die Studenten das Wort „lernen“ richtig verwendet. Aber wenn sie den Satz anders formulieren wollen, um ein bisschen kreativer zu sein, wie Probandin 001, könnte es passieren, dass sie statt „besuchen“ „lernen“ schreibt.<sup>56</sup> Ein positiver Transfer aus L2 wäre hier hilfreich und richtig, weil man auf Englisch „to visit the TOEFL course“ verwendet. Man sagt auf Englisch auch nicht „to learn the TOEFL course“.

Betrachten wir den Fragebogen von Probandin 001, erfahren wir, dass L1 eine untergeordnete Rolle beim Deutschlernen spielt.<sup>57</sup> Wenn sie hingegen den deutschen Ausdruck vergisst, versucht sie, in einer kommunikativen Situation auf L2 als Hilfe zurückzugreifen.<sup>58</sup> Leider hat sie in diesem Fall offensichtlich nicht auf L2 zugegriffen. Sonst wäre der Satz

<sup>55</sup> Vgl. die Zeilenangabe im Anhang: Spontanes Schreiben.

<sup>56</sup> Das heißt, die anderen Studenten würden den gleichen Fehler wie Probandin 001 machen; anstatt „besuchen“ würden sie einfach „lernen“ verwenden.

<sup>57</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Rohdaten, bei allen Variablen, die mit den Anfangsbuchstaben „RCH“ (Rückgriff auf Chinesisch) beginnen.

<sup>58</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

richtig gewesen. Ich vermute, bei Probandin 001 ist es der Fall, dass sie beim Lernen eher auf L2 zugreift, wie sie selbst im Fragebogen angegeben hat, aber beim Output oft noch von L1 beeinflusst wird. Der Ausdruck – „Tofel Klasse lernen“ von Probandin 001 – ist also eine Interferenz aus L1.

*Kollokation: „mehr Fragen fragen“*

„Mehr Fragen fragen“ bzw. „fragen mehr Fragen“ (wen/ bi jiao duo de/ wen ti 問比較多的問題 bzw. die chinesische Kollokation „wen/ wen ti“ 問問題), klingt sehr chinesisch. Bei der falsch verwendeten Kollokation „Fragen zu fragen“ (anstatt „Fragen zu stellen“) wird das deutsche Verb „fragen“ und das Substantiv „Frage(n)“ im gleichen Wortstamm und hintereinander zusammengesetzt, wie bei der chinesischen Kollokation „wen“ plus „wen ti“. Dies wird in *Tabelle 23* deutlich:

**Tabelle 23: Kollokation in studentischer Textproduktion „Fragen fragen“**

„Fragen fragen“			
Sprache	Verb	Substantiv	Kollokation
Chinesisch	wen	wen ti	wen wen ti
Deutsch	fragen	Frage(n)	Frage(n) stellen
Englisch	ask / question	question(s)	to ask question(s)

Die Kollokationskomposition des Chinesischen lautet „wen wen ti“. Auf Chinesisch lautet das Verb „fragen“ – „wen“ und das Substantiv „Frage“ – „wen ti“. Die Komposition der Kollokation des Chinesischen und die falsche deutsche Kollokation „fragen mehr Fragen“ besitzt eine ähnliche morphologische Struktur und einen gleichen Wortstamm, wobei die englische sich davon unterscheidet.

Aus dem Fragebogen von Probandin 004 erfahren wir, dass sie ihre Sprachkenntnisse in Englisch und in Deutsch fast gleich stark eingeschätzt hat. Aber die Angabe der subjektiven Erläuterung und der objektiven Benotung des letzten Semesters weist darauf hin, dass sie schon lange nicht mehr Englisch gehabt hat und auch wenige Kontakte zu Englisch hat. Zurzeit beschäftigt sie sich nur mit Deutsch. So wird die Wahrscheinlichkeit einer Interferenz von L2 reduziert. Vergleichen wir ihre Lernstrategien für das Deutschlernen (aus *Fragenkomplex 3*)<sup>59</sup>, kommen wir zu der Schlussfolgerung, dass auf L1 und L2 bei ihrem Lernprozess des Deutschen fast gleich häufig zurückgegriffen wird, zum Beispiel beim Verstehen deutscher Vokabeln und beim Verstehen der deutschen Grammatik. Beim deut-

<sup>59</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

schen Output hingegen spielen L1 und L2 eine gleich wichtige Rolle.<sup>60</sup> Wenn L1 beim L3-Lernen als Lernstrategie fast genauso oft herangezogen wird wie L2, könnte die Wahrscheinlichkeit der Interferenz aus L1 höher sein als aus L2. (Ich gehe davon aus, dass die L1-Kompetenz stärker als die L2-Kompetenz ist.) So kann der falsche Ausdruck „fragen mehr Fragen“ von L1 beeinflusst sein. Außerdem besteht eine Ähnlichkeit zwischen dem falschen Ausdruck „fragen mehr Fragen“ und dem chinesischen „wen...wen ti“ hinsichtlich der Zusammensetzung der Kollokation. Damit wird die Interferenz aus L1 untermauert.

#### *Ausdruck in L1: „üben das Studium“*

Im Chinesischen existiert der Ausdruck „wen xi“ (溫習), welcher „vorbereiten“, „üben“ oder „lernen“<sup>61</sup> bedeutet. Es kann „sich auf eine Lektion vorbereiten“ und „wiederholen, was im Unterricht gelernt wurde“ bedeuten. Der chinesische Satz lautet „wo zai jia ye wen xi ke ye 我在家也溫習課業“ (ich/ zu Hause/ auch/ lernen/ Studium). Vergleichen wir den chinesischen Satz mit dem deutschen Satz von Probandin 007:

„Ich *übe* auch zu Hause *das Studium*“ (Spontanes Schreiben: Probandin 007, Zeile 32).

Vergleichen wir den falschen Ausdruck der Studentin „üben das Studium“ mit den englischen Ausdrücken „to study at home“, „to do the homework“ und „to do the exercise at home“. Es heißt auf Englisch entweder „to study“, „to practise“ oder „to do the exercise“, aber nicht „to practise the study“. Die Ähnlichkeit zwischen dem falschen Ausdruck „üben das Studium“ und den richtigen englischen Ausdrücken ist kaum erkennbar. Daher kann in diesem Fall eine Interferenz aus L2 ausgeschlossen werden.

Betrachten wir den chinesischen Ausdruck „wen xi ke ye 溫習課業“ (üben/ wiederholen das Studium/ die Lernmaterialien) und ziehen dazu den Fragebogen von Probandin 007 heran, so stellt sich heraus, dass sie beim Deutschlernen auf L1 und L2 fast gleich häufig zugreift. Dennoch hat sie weiter erläutert, dass sie sich bei Grammatikübungen die Formulierung auf Chinesisch überlegen muss.<sup>62</sup> Das heißt, L1 ist eher präsent als L2. Bei der Struktur der Zusammensetzung „üben das Studium“ und bei der kognitiven Präsenz fällt die linguisti-

<sup>60</sup> Siehe Anhang: Rohdaten – Alle Variablen, die mit „RENG“ (Rückgriff auf Englisch) und „RCH“ (Rückgriff auf Chinesisch) anfangen.

<sup>61</sup> Für den Ausdruck „lernen“ siehe bitte das Beispiel: Übergeneralisierung: „lernen“, im gleichen Unterkapitel.

<sup>62</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probandin 007 (3.3).

sche Ähnlichkeit mit dem Chinesischen auf. Somit wird „üben das Studium“ als eine Interferenz aus L1 diagnostiziert.

*Wortschatzkluft: „Mittelschule“*

Wegen der geringen Gemeinsamkeiten der Bildungssysteme zwischen Taiwan und Deutschland entsteht eine lexikalische Kluft zwischen den Bezeichnungen der Schulformen. Daher wird stets nach vergleichbaren Ausdrücken gesucht, um das eigene kulturelle Konzept angemessen auszudrücken.

Der Ausdruck „Mittelschule“ in der chinesischen Übersetzung sollte „zhong xue“ (中學) und auf Englisch „High-School“ lauten. Das beinhaltet die englische „Junior High-School“ und „Senior High-School“; zugleich entspricht „zhong xue“ der Sekundarstufe I und II des deutschen Bildungssystems. Im Chinesischen kann „Mittelschule“ aber auch als „guo zhong 國中“ übersetzt werden. Dies entspricht nur der englischen „Junior High-School“. In der folgenden Tabelle werden alle Bezeichnungen der Schulformen verdeutlicht:

**Tabelle 24: Schulformbezeichnungen**

Mittelschule		
Deutsch	Gymnasium Realschule Hauptschule / Gesamtschule	
Englisch	Junior High-School	
Chinesisch: sinngemäß übersetzt	guo zhong 國中	Klasse 7-9
Chinesisch: wortwörtlich übersetzt	zhong xue 中學: guo zhong 國中 gao zhong 高中	„High-School“ – „Gymnasium“  Klasse 7-9  Klasse 10-12

In „Spontanes Schreiben“ sind einige irreführende Ausdrücke von „Mittelschule“ festzustellen, als die Studenten über ihren fremdsprachlichen Lernwerdegang berichteten. In Taiwan lernt man in der Mittelschule (guo zhong 國中) die erste obligatorische Fremdsprache Englisch. Die meisten Probanden in dieser Studie haben Deutsch erst an den Universitäten gelernt. Das bedeutet, sie sollten eigentlich über die Lernerfahrungen des Englischen an der Mittelschule und der Oberschule schreiben.

Probandin 001 war Schülerin an der Abteilung der Oberschule der Berufsoberschule Yu-Da (Yu-Da shang zhi 育達商職). Der Unterschied zwischen „Berufsoberschule“ und „Fachschule“ ist der Studentin nicht ganz klar. Sie versucht es mit dem Ausdruck „Fachschule“.

Aber die Yu-Da ist keine Fachschule, sondern eine Berufsoberschule. Wenn wir nochmals die Aufsätze von den Probanden 012 und 016 lesen, wird deutlich, was sie meinen:

„Im meiner *Mitschule* lernte ich Englisch mit 13 Jahren“ (Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 51).

„In der *Mittel Schule* lernte ich English. Wir lernten Grammatik, Wortschatz und Text-Hören und Sprachen wir selten, deshalb sprachen wir nicht gut English“ (Spontanes Schreiben: Probandin 016, Zeile 78-80).

Es kann mit dem Ausdruck „Mitschule“ bei einem Alter von 13 Jahren nur die „Mittelschule“ gemeint sein. So hat Probandin 012 das Wort zwar orthografisch falsch geschrieben, weil sie das Wort eventuell noch nicht gelernt hat, der Gedanke war aber fast angemessen ausgedrückt. Hingegen ist es schwer zu sagen, was Probandin 016 mit „Mittel Schule“ gemeint hat, ob sich der Ausdruck nur auf die „Unterstufe“ („guo zhong 國中“) oder aber auf die „Oberstufe“ („gao zhong 高中“) bezieht, oder eventuell beides sagen möchte.

In „Spontanes Schreiben“ hat von 16 Probanden niemand die taiwanesischen Schulformen auf Deutsch angemessen benannt. Das zeigt, dass die Kompetenz, den richtigen Ausdruck auf Deutsch zu finden, nicht vorhanden ist. In solchen Fällen verwenden die Studenten oft die kommunikative Strategie, indem sie auf erlernte Sprachen zugreifen. In diesem Fall bestehen weder kulturelle Gemeinsamkeiten noch linguistische Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3. Somit schließe ich einen möglichen Transfer aus L2 für alle Fälle (Probanden 001, 012 und 016) aus. Es bleibt nur L1 als potenzielle Bezugssprache für den Transfer. Nun kann der Zusammenhang zwischen „Mittelschule“ und dem chinesischem „zhong xue“ (中學) beim wortwörtlichen Übersetzen nachgewiesen werden. Somit können die falschen Ausdrücke „Mittel schule“ (Probandin 016), „Mitschule“ (Probandin 012) und „Fachschule“ (Probandin 001) auf L1 zurückverfolgt werden.

*Das Modalverb: „dürfen“*

Die Verwendung der deutschen Modalverben stellt gelegentlich ein Problem für taiwanesischen Studenten dar, weil in diesem Bereich Unterschiede zwischen Deutsch und Chinesisch existieren. Nehmen wir ein Beispiel aus den Aufsätzen:

„Im meiner Mitschule lernte ich Englisch mit 13 Jahren. Ich wurde von meiner English Lehrerin gelernt. Manchmal *durfte* ich Englisch Zeitung lesen und viele Hausaufgaben machen“ (Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 51-53).

Aus dem Kontext wissen wir, dass hier das Wort „durfte“ in der Vergangenheitsform konjugiert wurde, weil Probandin 012 von der Vergangenheit sprach. Übersetzt wird „dürfen“ auf Chinesisch mit „ke yi“ (可以). Von der Verwendung her stimmen „dürfen“ und „ke yi“ zum Teil nicht überein.

Was Probandin 012 gemeint hat, ist, dass sie in der Mittelschule die Möglichkeit gehabt hat, englische Zeitungen lesen zu können. Und „können“ wird ins Chinesische auch als „ke yi“ übersetzt und drückt eine Möglichkeit aus:

**Tabelle 25: Das chinesische „ke yi“**

Das chinesische „ke yi“ 可以		
Bedeutungen	Englisch	Deutsch
Möglichkeit haben in der Lage sein fähig sein	can	können
Erlaubnis erhalten/ um Erlaubnis bitten verbieten	can	dürfen (Verstärkung) können (Abschwächung)

Statt „können“ wurde „dürfen“ von Probandin 012 unangemessen verwendet. Den Transfer aus L2 schließe ich zuerst aus, weil ich annehme, wenn Probandin 012 tatsächlich das englische „can“ im Kopf gehabt hätte, hätte sie „können“ geschrieben, statt „dürfen“, wobei die Ähnlichkeit zwischen „can“ und „können“ auf der phonetischen Ebene auffällig ist. Eine Interferenz aus L1 wird weiterhin bestätigt: Das chinesische „ke yi“ kann der Übergang zwischen „können“ und „dürfen“ sein, weil das chinesische „ke yi“ sowohl eine Möglichkeit als auch eine Erlaubnis ausdrückt.

### *Syntaktische Ebene*

„Ich übersetze oft das Chinesische ins Deutsche und weiß nicht, warum ich dabei Fehler mache.“<sup>63</sup> Dieser Outputprozess wurde nicht nur von den Studenten erwähnt, sondern er wird auch von den Lehrern in den Interviews bestätigt. Die Lehrer aus der Studie haben festgestellt, dass die Studenten häufig beim Schreiben und beim Sprechen viel zu komplizierte Sätze konstruieren (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 25 und Lehrer B, Antwort 16). Das Ergebnis, das dabei auf Deutsch heraus kommt, ergibt keinen Sinn

<sup>63</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen. Proband 002 (3.4).

(vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin E, Antwort 7). Es lassen sich beim „Spontanen Schreiben“ authentische Beispiele finden. In „Spontanes Schreiben“ haben die Studenten meistens kurze und einfachere Sätze geschrieben, d.h. sie versuchten, Nebensätze zu vermeiden. Wenn sie jedoch versucht haben, sich mit längeren Sätzen auszudrücken, kann man in den Sätzen folgende chinesische Charakteristika und Satzstrukturen entdecken:

„Ich habe English schon 6 Jahre gelernt, aber ich finde, dass es keinen groß Einfluß gab, weil ich English nicht sehr mag“ (Spontanes Schreiben: Probandin 008, Zeile 33-35).

„Ich interessiere dafür, deshalb ich mit Japanischen Sendungen, Sungen zu Japanisch lernen tan“ (Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 53-55).

Bei beiden Sätzen handelt es sich um einen syntaktischen Transfer aus L1. Auch kürzere Sätze, die die Studenten geschrieben haben, sind nicht fehlerfrei:

„Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 68-69).

Bei längeren wie kürzeren Problemsätzen ist eine Umstrukturierung des Satzbaus nötig. Wir wollen uns zuerst den kürzeren Sätzen widmen.

*Satzstruktur: Wortstellung der Ortsangabe, Zeitangabe und Präpositionen*

Nehmen wir beim Problemsatz „*Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre*“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 68-69) die Präposition „nach“ und den Artikel „die“ weg und übersetzen die übrig gebliebenen Satzglieder ins Chinesische, d.h. „*Ich fährt U.S.A. eine Jahre*“, bekommen wir dafür die wortwörtliche chinesische Übersetzung – „wo qü mei guo yi nian“ (我去美國一年). Von daher klingt der deutsche Satz sehr chinesisch. Ich vermute in erster Linie, dass der Transfer aus L1 stammt. Vergleichen wir den Satz in L1, L2 und L3, gelangen wir zu folgendem Ergebnis:

**Tabelle 26:** „*Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre*“

<i>Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre</i>	
Deutsch	Ich fahre in die USA für ein Jahr.
Deutsch	Ich fahre für ein Jahr in die USA.
Chinesisch	Wo qü mei guo yi nian. (Ich/ fahren/ USA/ ein Jahr)
Englisch	I go to the U.S.A. for one year.

Die Orts- und Zeitangaben haben in den deutschen Sätzen eine flexiblere Wortstellung als in dem englischen und chinesischen Satz. Die Ortsangabe im Englischen und im Chinesischen kommt vor der Zeitangabe, umgekehrt ist es nicht möglich, wobei man im Deutschen die Wortstellung einer Ortsangabe und einer Zeitangabe tauschen kann. Gehen wir tiefer auf die Satzstruktur ein, entdecken wir, dass der deutsche und der englische Satz jeweils zwei Präpositionen besitzen, und zwar jeweils vor der Ortsangabe und vor der Zeitangabe. Und der chinesische Satz weist keine Präposition auf. Von daher kann das Weglassen der Präpositionen im Problemsatz (siehe oben) vor der Zeitangabe nur aus der Sprachgewohnheit der L1 kommen. Die „Gewohnheit“, Präpositionen zu vergessen bzw. nicht mitzuschreiben, zeigt einen starken Einfluss von L1 auf der syntaktischen Ebene.

Lesen wir den Fragebogen von Probandin 014 noch einmal, wissen wir, dass sie für ein Jahr in den USA gelebt hat und sie ihre Englischkenntnisse selbst überwiegend nur als „befriedigend“ und ihre Deutschkenntnisse als „ausreichend“ bewertet. Aus dem *Fragenkomplex 3* im Fragebogen erfahren wir mehr über ihr Lernbewusstsein, Lernstrategien und ihre kommunikativen Strategien; kurz zusammengefasst: 1) Bei ihr wurde in den meisten Fällen gleich häufig auf L1 und L2 zurückgegriffen, z.B. beim Input der Wörter und der Grammatik; 2) L1 wurde beim Lernen am meisten gebraucht und L2 eher weniger, z.B. beim Notizenmachen; 3) L1-Kenntnisse sind viel stärker als L2-Kenntnisse.

Ein Transfer aus dem Englischen in Bezug auf Präpositionen wäre an dieser Stelle gelungen.<sup>64</sup> Dies ist hier nicht der Fall. Die Interferenz aus L2 wird daher ausgeschlossen.

### *Komplizierte Satzstruktur*

Zu dem komplizierten Satz von Probandin 012: Das Problem entstand dadurch, dass die Studentin einerseits beabsichtigte, alles in einem Satz zusammenzufassen, andererseits aber die deutsche Grammatik nicht gut beherrscht. Die „Gewohnheit“, alles in einem Satz zusammenzufassen, kommt aus dem Sprachgebrauch von L1. Man kann viele Aussagesätze in einem chinesischen Satz zusammenfügen und einfach durch Kommata trennen, bis das Thema zu Ende gebracht ist, wobei man das üblicherweise im Deutschen und im Englischen mit Semikolon oder Konjunktionen macht. Die chinesische SVO-Struktur ist eine recht stabile Struktur. Was man mit einem deutschen Nebensatz formuliert, wird im Chinesischen in Form eines Subjektattributs oder Objektattributs unmittelbar vor das Subjekt oder vor das Objekt gestellt. Die SVO-Struktur wird nicht geändert. Außerdem kann ein

<sup>64</sup> Vgl. „Syntaktischer Transfer: Präposition“ im gleichen Kapitel.

Abschnitt im Chinesischen aus vielen SVO-Sätzen bestehen, getrennt durch Kommazeichen. Der Satzbau sieht so aus:

**Tabelle 27: Satzstruktur 1**

Satzstruktur	
Deutsch	(1) S+V+O, und/aber S+V+O (2) S+V+O; S+V+O; S+V+O; (3) S+V+O, dass S+O+...V.
Englisch	(1) S+V+O, and S+V+O (2) S+V+O that /which S+V+O
Chinesisch	S+V+O, S+V+O, S+V+O, ....

Anmerkungen: „S“ steht für „Subjekt“, „V“ bedeutet „Verb“, und „O“ bedeutet „Objekt“.

Und wenn man diesen chinesischen Abschnitt ins Deutsche übersetzt, bekommt man Sätze mit vielen Nebensätzen als Attribute, getrennt durch Punkte. Folgende Tabelle bietet ein anschauliches Bild:

**Tabelle 28: Satzstruktur 2**

Chinesisch	1 Abschnitt	1 Satz	S+V+O, „dass“ S+V+O, „weil“ S+V+O, „da“ S+V+O, „wenn“ S+V+O, „deshalb“ S+V+O....
Deutsch	1 Abschnitt	viele Sätze	S+V+O, dass S+O...V. S+V+O, weil S+O...V. Da S+O...V, V+S+O. Wenn S+O+...V, V+S+O. S+V+O, deshalb V+S+O. ....

Anmerkungen: „S“ steht für „Subjekt“, „V“ bedeutet „Verb“, und „O“ bedeutet „Objekt“.

So ist der Satz von Probandin 012 entstanden, kompliziert und unverständlich, und die Struktur ist nicht mehr deutsch:

„Ich interessiere dafür, deshalb ich mit Japanischen Sendungen, Sungen zu Japanisch lernen tan“ (Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 53-55).

Ein anderes Beispiel von Probandin 008 zeigt keine großen Schwierigkeiten im Deutschen, aber es beinhaltet auch chinesische syntaktische Charakteristika: „S+V+O, aber ich finde, dass..., weil...“.

„Ich habe English schon 6 Jahre gelernt, aber ich finde, dass es keinen groß Einfluß gab, weil ich English nicht sehr mag“ (Spontanes Schreiben: Probandin 008, Zeile 33-35).

Wie bereits erwähnt, kann der Satz mit chinesischen Charakteristika unverständlich werden. Der Satzbau von Probandin 012 ist schwer wieder zu erkennen.<sup>65</sup> Vieles wurde angesprochen, aber ob der Sinn von einem Nicht-Chinesischmuttersprachler wieder erkannt wird, ist fragwürdig. Was ausgesagt wurde, war das Interesse an Japanisch und was sie für das Japanischlernen getan hat, und zwar japanische Sendungen zu sehen und japanische Lieder zu singen. Das passiert sehr häufig, wenn die Studenten einen chinesischen Text ins Deutsche übersetzen müssen. Beim freien Sprechen ist das Phänomen noch leichter zu beobachten<sup>66</sup>, wobei bei den schriftlichen Textproduktionen die Studenten zumindest noch die Gelegenheit besitzen, die Satzstruktur zu verbessern, was beim freien Sprechen nicht möglich ist.

Die Gewohnheit, alles in einem chinesischen Satz ausdrücken zu wollen, verursacht Probleme bei der Anwendung des deutschen Satzbaus. Das stellt einen problematischen Faktor dar. Ein weiteres Problem ist, dass die Studenten die deutsche Grammatik noch nicht gut beherrschen. Selbst wenn sie eines Tages die Grammatik gut beherrschen, machen sie trotzdem solche Fehler. Daher spielt die Sprachgewohnheit der L1 die größte Rolle beim L3-Erwerb.

### 5.2.2 Transfer von L2 auf L3

#### *Semantische Ebene*

Aufgrund der orthografischen Ähnlichkeit zwischen Englisch und Deutsch können „falsche Freunde“ und „echte Freunde“ schnell erkannt werden, weil solche Transfermöglichkeiten von L1 gänzlich ausgeschlossen werden können. Denn Chinesisch besitzt Schriftzeichen und hat hinsichtlich der Phonetik und der Orthografie keine Gemeinsamkeiten mit Deutsch. In „Spontanes Schreiben“ wurden beispielsweise folgende Wortschatzpaare gefunden:

„Zu Hause *will* ich die *Kassett* hören“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 69).

<sup>65</sup> Siehe oben: Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 53-55.

<sup>66</sup> In den Interviewdaten wird dies von einem Konversationslehrer aus seiner Lehrpraxis bestätigt. Vgl. Anhang: Interviewtranskriptionen - Lehrer B: Antwort 16. „Eine der Studentin versucht, ziemlich komplexe Gedanken auszudrücken...die Sätze entsprechend kompliziert zu machen...klappt zwar nicht immer. Aber allein der Versuch, das ist schon eine tolle Sache...“.

„Leider habe ich wenige *Chance*, Fremdsprach zu sprechen“ (Spontanes Schreiben: Probandin 016, Zeile 81-82).

*Falsche Freunde*: „will – will“

Das englische „will“ ist ein Hilfsverb, um einen Satz in der Futurform zu bilden. Das deutsche „will“ kommt von „wollen“ und wird konjugiert für die erste und dritte Person Singular im Präsens. Es ist zugleich auch ein Hilfsverb bzw. ein Modalverb und drückt eine Absicht, einen Wunsch und einen Willen aus. Genauer gesagt, man beabsichtigt, etwas Bestimmtes zu tun.

Man kann aus dem Zusammenhang innerhalb des Textes von Probandin 014 nur schwer wieder erkennen, ob sie eine Absicht ausdrücken oder einen Futursatz formulieren möchte. Sie hat insgesamt sieben Sätze ohne Zusammenhang geschrieben, für sieben verschiedene Teilthemen über das Englischlernen und über das Deutschlernen. Ohne kontextuellen Zusammenhang kann der Sinn nicht erschlossen werden. Ich nehme an, sie will sagen: „Zu Hause höre ich die Kasette“ oder „Zu Hause werde ich die Kasette hören“. Die Verwendung des Modalverbs „wollen“ halte ich für unangemessen. Selbst wenn Probandin 014 wirklich ihre Absicht ausdrücken will, passt die Aussage nicht zum Text. Der Text handelt vom Fremdsprachenlernen. Es geht darum, „wie“ sie Fremdsprachen gelernt hat und nicht um die Absicht oder den Wunsch, „was“ sie beim Fremdsprachenlernen machen wollte. Also halte ich die Wahrscheinlichkeit, dass sie „zu Hause die Kasette hören **will**“ für gering. Dagegen ist es sehr wahrscheinlich, dass sie sagen wollte, dass sie „zu Hause die Kasette **hört**“ oder „**hören wird**“, um zu erklären, wie sie zu Hause Deutsch gelernt hat oder lernt. Wenn es so ist, dann handelt es sich hier um die Interferenz eines „falschen Freundes“ aus L2, beeinflusst vom englischen Hilfsverb „will“.

Solche orthografisch ähnlichen bzw. identischen Wörter in beiden Sprachen, die dennoch verschiedene Funktionen und Bedeutungen besitzen, führen leicht zur Verwechslung. Als Fehlerursache werden sie als „falsche Freunde“ bzw. „falsche Kognate“<sup>67</sup> bezeichnet. Ein bekanntes Beispiel dafür ist das englische „become“ und das deutsche „bekommen“. Solche Wörter können am Anfangsstadium des Lernens leicht zu Verwechslungen führen und Verwirrung stiften. Von daher empfehlen Neuner (1996 und 1999) und Rieger (1999), dass die Lehrpersonen insbesondere im Anfangsunterricht auf solche Wörter bewusst eingehen sollten.

---

<sup>67</sup> Der Ausdruck wurde von Neuner (1996: 216, 1999: 19) übernommen. „Kognaten sind verschiedene Wörter, die auf die gleiche historische Wurzel zurückgehen, ähnlich klingen, ähnlich geschrieben werden und auch etwas Ähnliches bedeuten, z.B. dt. *Hand*, engl. *hand*“ (Rieger, 1999: 12).

*Echte Freunde: „Chance – chance“*

Es gibt Wörter, die in L2 und L3 sowohl orthografisch als auch sinngemäß identisch sind. Solche Wörter aus L2 helfen beim Vokabellernen in der L3. Man kann das neue Wissen auf das alte aufbauen. Da solche englischen Wörter das Deutschlernen erleichtern, nenne ich sie „echte Freunde“. Die meisten „echten Freunde“ stammen ursprünglich aus dem Englischen und werden als Anglizismen bezeichnet.

Ich vermute, Probandin 016 kennt das deutsche Wort „Gelegenheit“ nicht, und vielleicht hat sie das Wort „Chance“ gelernt oder gehört. Da das Wort „Chance“ dem Englischen „chance“ orthografisch ähnelt und schnell verstanden wird und somit mit dem alten Wissen kompatibel ist, kann ohne Schwierigkeiten darauf zurückgegriffen werden. Im Prinzip hat das Wort „Chance“ einen kürzeren Weg vom Input bis zum Output als das Wort „Gelegenheit“. Anglizismen erleichtern das Deutschlernen und werden als lernökonomisch und lernfördernd betrachtet. Solche Wörter werden auch häufig von taiwanesischen Studenten anstelle der originär deutschen Wörter verwendet. Hierzu einige Beispiele aus „Spontanes Schreiben“:

**Tabelle 29: Anglizismen**

Anglizismen	Englisch	Deutsch
Diskussion diskutieren	discussion discuss	Gespräch / Besprechung besprechen
TV	TV	Fernseher
Vokabeln	vocabulary	Wortschatz
Test	test	Prüfung / Klausur
Radio	radio	Rundfunksendung
Information	information	Auskunft
Magazin	magazine	Zeitschrift
Text	text	Aufsatz
Programm	programme	Sendung
CD	CD	Fachbegriffe aus dem Computerbereich werden meistens aus dem Englischen übernommen.
Chance	chance	Gelegenheit

Die Wörter in der linken Spalte sind m.E. leichter zu verstehen und anzueignen als die in der rechten Spalte. Der Rückgriff auf Anglizismen beim „Spontanen Schreiben“ wird von den Studenten als positiv bewertet.

Es gibt noch folgende Wörter in „Spontanes Schreiben“, die Ähnlichkeiten mit dem Englischen haben. Ob sie „echte Freunde“ oder „falsche Freunde“ sind, ist individuell unterschiedlich. Für manche Lerner könnte es lernfördernd sein, für andere hingegen könnte es auch zu Verwechslungen führen:

**Tabelle 30: „Echte Freunde“ oder „Falsche Freunde“**

Deutsch	Englisch
ich	I
haben	have
in	in
Taiwan	Taiwan
Englisch	English
lernen	learn
wenn	when
Tofel (TOEFL)	TOEFL
Klasse	class
müssen (musst)	must
Grammatik	grammar
mein	my
für	for
war	war
Japanisch	Japanese
und	and
Professor	professor
können (kann)	can
Film	film
oft	often
alle	all
ist	is
finden	find
Konversation	conversation
an	an
Universität	university
Sprachlabor	labortary
Haus – zu Hause	house – at home
besser	better
Wort	word
die (Artikel)*	die (Verb)*
neu	new
interessieren	interest
zu	to
Untertitel	subtitle
USA	U.S.A
will (wollen)	will
Kassette	casette

\*Wortart

*Syntaktische Ebene*

In der Lehrpraxis, in den Fragebögen und in den studentischen Textproduktionen wurde syntaktischer Transfer von L2 mehrfach nachgewiesen. Dabei handelt es sich überwiegend um Rechtschreibfehler. Manchmal merkt man auch den Einfluss des Englischen bei der Satzstrukturierung.<sup>68</sup>

Was die Aufsatzlehrer in der Studie festgestellt haben, ist, dass die Studenten typische Fehlersätze eingeleitet mit „so“ und „deshalb“ bilden. Es handelt sich dabei in der Regel um

<sup>68</sup> Vgl. Aussage im Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrerin E, Antwort 35.

Sätze, die vom Englischen beeinflusst wurden.<sup>69</sup> Beim „Spontanen Schreiben“ haben drei Studenten Sätze mit „deshalb“ gebildet.<sup>70</sup> Da man das auf Deutsch sagen kann und es nicht falsch, sondern nur unüblicher ist, werde ich zu diesem Punkt keine Strukturvergleiche durchführen.

Was ich in den Lehrerinterviews, in den Fragebögen der Studenten und beim „Spontanen Schreiben“ gefunden habe, sind unter anderem folgende Verwendungen, die eindeutig von L2 beeinflusst wurden: 1) „wenn – als“ vs. „if – when/ as“; 2) Präpositionen; 3) Rechtschreibfehler.

*Konjunktionen: „wenn – als“ vs. „if – when/as“*

Im Fragebogen wurden die Probanden befragt, ob sie beim Deutschlernen die Grammatik der L2 und der L3 miteinander vergleichen (Frage 3.2) und ob sie bei ihren Übungen die Grammatik der L2 und L3 verwechseln (Frage 3.4). Die Probanden 027, 071 und 114 haben die Beispiele „als – as“ und „wenn – when“ angegeben. Vor allem spielt die Angabe von Probandin 027 (3.4) eine wichtige Rolle. Sie hat angemerkt, bei „when – wenn“ wird es problematisch für sie, weil es zur Verwechslung führt. Das gleiche Beispiel hat Lehrer C im Interview auch erwähnt (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 36). In seiner Lehrpraxis macht er sonst selten einen grammatischen Vergleich zwischen L2 und L3 bei syntaktischen Strukturen. Aber bei diesen Konjunktionen merkt er, dass die Studenten sie offensichtlich oft nicht auseinander halten können. Deshalb hat er für diesen Fall Englisch herangezogen, um den Kontrast zu verdeutlichen.<sup>71</sup>

Beim „Spontanen Schreiben“ haben zwei Studenten „wenn“-Sätze gebildet:

„Ich habe in Taiwan Englisch gelernt. *Wenn* ich zur Fachschule (Yu-Da) ging, habe ich im Toefel Klasse gelernt“ (Spontanes Schreiben: Probandin 001, Zeile 6-7).

„*Wenn* ich den Film sieht, wollte ich den Film ohne Untertitel sehen. Wir hatten viele Tests, deshalb lernen ich nach Schule musste“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 66-67).

In Taiwan werden alle ausländischen Filme mit chinesischem Untertitel gezeigt, deshalb nehme ich an, dass es sich um ein temporales „wenn“ handelt, weil die Probandin damit

<sup>69</sup> Siehe Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrerin A, Antwort 26.

<sup>70</sup> Siehe Anhang: Spontanes Schreiben, Probandin 012, Zeile 54; Probandin 014, Zeile 67; Probandin 016, Zeile 79.

<sup>71</sup> Siehe Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrer C, Antwort 36 und Antwort 37.

sagen wollte, jedes Mal, wenn sie ausländische Filme sehe, beachte sie absichtlich nicht die Untertitel. Also handelt es sich bei beiden „wenn“ in den obigen Sätzen um temporale Konjunktionen. Der „wenn“-Satz von Probandin 001 sollte einen gewissen Zeitraum ausdrücken, wobei der von Probandin 014 mehrfache Wiederholungen ausdrückt. Die beiden Sätze könnten zunächst folgendermaßen verbessert werden:

- 1) *Als* ich zur Fachschule ging, habe ich die TOEFL Klasse besucht<sup>72</sup>.
- 2) *Wenn* ich den Film *sehe*, *will* / *möchte* ich ihn (den Film) ohne Untertitel sehen.

Die Sätze sind nicht komplett verbessert. An weiteren Stellen sind Korrekturen nötig. Ich möchte die Verwendung der Konjunktion „wenn“ hervorheben und die Sätze erst mal nicht zu sehr verändern, damit die originären Sätze wieder erkannt werden können.

Beim ersten Satz sollte das temporale „wenn“ durch „als“ ersetzt werden, weil es um eine abgeschlossene Handlung geht. Im Deutschen kann „wenn“ aber auch als konditionale Konjunktion verwendet werden. Von daher entsteht die Verwechslung zwischen dem deutschen „wenn – als“ und dem englischen „if – when“. In der folgenden Tabelle erkennen wir das Problem mit L2 und L3, wobei L1 kaum Gemeinsamkeit mit L2 oder L3 besitzt:

**Tabelle 31: „wenn – als“**

	Deutsch	Englisch	Chinesisch
konditional	wenn	if / (when)	ru guo 如果
temporal abgeschlossen einmalig nur in der Vergangenheit	als	as / when	dang / zai ... de shi hou 當 / 在...的時候
temporal Wiederholung regelmäßig mehrfach	wenn (jedes Mal wenn)	when	

Weitere Erkenntnisse gewinnen wir durch den Fragebogen von Probandin 001: Im *Fragekomplex 3* (Sprachlernbewusstheit) hat sie angegeben, dass sie in den meisten Fällen beim Deutschlernen nicht auf L1 zurückgreift.<sup>73</sup> Bei ihr liegt der Zugriff auf L1 nur im semantischen Bereich, z.B. beim Vokabellernen. Im Vergleich zu L1 erfolgt der Zugriff auf L2 relativ häufig. Er liegt sowohl auf der semantischen als auch auf der syntaktischen

<sup>72</sup> Zur Wortwahl „besuchen“ statt „lernen“: Vgl. Abschnitt „Übeneralisierung: lernen“ in Kapitel 5.2.1.

<sup>73</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Rohdaten, 001, Variablen, die mit den Anfangsbuchstaben „RENG“ (Rückgriff auf Englisch) und „RCH“ (Rückgriff auf Chinesisch) beginnen.

Ebene. Aus diesem Grund halte ich die Verwendung von „wenn“ bei Probandin 001 für eine Interferenz aus L2.

Alle Verwendungen des „wenn“-Satzes beim „Spontanen Schreiben“ sind temporal. Es entsteht der Verdacht, dass die Probanden nur eine einzige temporale Konjunktion in Deutsch gelernt haben, und dass das „als“ ihnen noch nicht bekannt ist. Ein Satz von Probandin 007 beseitigt diesen Verdacht, indem sie schreibt:

„Als ich Englisch früher gelernt habe, es gibt viele Mitteln“ (Spontanes Schreiben: Probandin 007, Zeile 29).

Die temporale Konjunktion „als“ war korrekt, nur die Wortstellung des Verbs im hinteren Teilsatz ist unkorrekt. Ich vermute, da Probandin 007 „als“ richtig verwendet hat, sollten ihre Kommilitonen das Gleiche beigebracht bekommen haben. Berücksichtigen wir den Fragebogen von Probandin 007, gelangen wir zur folgenden Schlussfolgerung: Sie ist eine Vertreterin der „prototypischen“<sup>74</sup> taiwanesischen Deutschlerner – Alter 20, im zweiten Jahrgang an der Universität, weiblich, mit guten Englischkenntnissen und mit steigenden Deutschkenntnissen, welche ihre Englischkenntnisse reduzieren. Auch ihr fremdsprachlicher Lernwerdegang, den sie im Aufsatz beschrieben hat, entspricht dem der meisten taiwanesischen Deutschlernenden an Universitäten. Sie hat Deutsch erst an der Universität gelernt und ist noch nie in Deutschland gewesen. Außerdem hat sie im Fragebogen beim *Fragenkomplex 2* geschrieben, dass sie außerinstitutionell nur mit Kommilitonen Deutsch spricht. Von daher kann die Verwendung von „als“ nur im Unterricht erworben worden sein, nicht durch außerschulischen Sprachkontakt. Daher sollten alle Studenten in dieser Klasse die Verwendung von „wenn“ und „als“ gelernt haben. So weist die Fehlverwendung von „wenn“ statt „als“ in Zeile 6-7 (in „Spontanes Schreiben“ von Probandin 001) auf ein individuelles Lernproblem hin.

Nach der obigen linguistischen Analyse stammt die falsche Verwendung von „wenn“ aus L2. Eine intralinguale Interferenz innerhalb des L3-Sprachsystems wird jedoch nicht ausgeschlossen. Es kommt darauf an, ob Probandin 001 eher von L2 beeinflusst wurde, oder ob sie die temporale und konditionale Konjunktion „wenn“ in L3 nicht richtig auseinander halten kann. Um weitere Erkenntnisse zu erhalten, betrachten wir nochmals den Fragebogen von Probandin 001: Sie hat im Fragebogen ihre Englischkenntnisse selbst überwiegend als „sehr gut“ eingeschätzt. Ihre Aussage wird durch die Noten im Fach Englisch bestätigt:

<sup>74</sup> Vgl. *Tabelle 3* und *4*: Alter: 20 – 34,1%, Geschlecht: weiblich – 81,2% sind die häufigsten Fälle.

„1 – sehr gut“. Außerdem hat sie über eineinhalb Jahre in den USA gelebt. Die Wahrscheinlichkeit einer interlingualen Interferenz aus L2 ist größer als die einer intralingualen. Jedoch sind die Aussagen nicht ausreichend, um eine intralinguale Interferenz auszuschließen.

Kurze Zusammenfassung: Die Interferenz aus L1 wird ausgeschlossen. Die Wahrscheinlichkeit einer interlingualen Interferenz von L2 auf L3 ist groß, während eine intralinguale Interferenz nicht ausgeschlossen werden kann.

*Kollokation ohne begleitendes Wort: „nach Schule“ vs. „after school“*

Das Weglassen des Artikels ist typisch für taiwanesischen Studenten, weil Chinesisch kein begleitendes Wort besitzt. Die erste Begegnung des Gebrauchs eines Artikels beginnt mit dem Englischlernen. Dort werden die bestimmten und unbestimmten Artikel und ihre Funktionen vorgestellt. Die erste Begegnung mit den englischen Artikeln „a“, „an“ und „the“ sollte für taiwanesischen Schüler nicht so kompliziert sein, weil die ersten zwei Artikel für Nomen im Singular und der letztere für bestimmte Dinge oder für Nomen im Plural gebraucht wird. Die englischen Regeln sind deutlich einfacher als die deutschen.

Die taiwanesischen Studenten lernen das deutsche Artikelsystem sozusagen vom „Null-Artikelsystem“ der Muttersprache über das „Drei-Artikelsystem“ des Englischen. Wie kann man das zu erlernende System auf der „schwachen“ Basis des alten Wissens aufbauen? Hiermit meine ich nicht, dass es für taiwanesischen Studenten nicht möglich ist, das neue System zu erlernen. Sondern ich möchte darauf hinweisen, dass das deutsche System relativ vielfältig ist. Um das System flexibel und fehlerfrei zu verwenden, muss man sich viel Mühe geben und viel Zeit damit verbringen. Eine fehlerfreie Verwendung des Systems kann fast nicht erwartet werden. Ich spreche hier nicht nur aus meinen eigenen Erfahrungen, sondern auch aus der Erfahrung vieler anderer Deutschlerner aus Taiwan und auch aus der empirischen Forschung beim „Spontanen Schreiben“ dieser Dissertation.

Kehren wir zurück zu dem Problemsatz, der die obige Diskussion auslöste:

„Wir hatten viele Tests, deshalb lernen ich *nach Schule* musste“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 67).

Meine erste Vermutung ist, dass diese Kollokation „nach Schule“ vom englischen „after school“ beeinflusst wurde. Als anderer Verdacht kommt L1 in Frage. Das Weglassen des Artikels „nach *der* Schule“ könnte durch die Unmarkiertheit in der L1-Grammatik verur-

sacht worden sein. Lesen wir den Aufsatz von Probandin 014 nochmals, merken wir, dass sie bei anderen Sätzen die Artikel zwar nicht ganz richtig, aber schon häufig richtig gebraucht hat. Ich vermute daher, dass sie zwar das deutsche Artikelsystem noch nicht sehr gut beherrscht, aber auch nicht wegen der Unmarkiertheit der L1 weggelassen hat. Überprüfe ich die erste Vermutung mit dem Fragebogen, wird die Wahrscheinlichkeit des Einflusses aus L2 erhöht, weil die Probandin im Fragebogen erläutert hat, dass sie für ein Jahr in den USA gelebt hat. Im Alter von 21 ist sie wahrscheinlich zur Schule gegangen, als sie in den USA war.<sup>75</sup> Und dort sprach sie Englisch. Ich nehme an, es gab Gespräche über Freizeitbeschäftigungen nach der Schule und dass sie das englische „after school“ dabei häufig gebraucht hat. Es kann hier vermutet werden, dass das „null- Artikelsystem“ des Chinesischen das Erlernen des deutschen Artikelsystems erschwert. Aber die Unmarkiertheit im Chinesischen ist nicht die Ursache für das Weglassen des Artikels in der Kollokation „nach Schule“. Ob der Einfluss aus L2 stammt, bleibt eine hohe Wahrscheinlichkeit mit Fragezeichen. In dieser Hinsicht sind weitere empirische Daten nötig.

#### *Syntaktischer Transfer: Präpositionen*

Im Bereich der Verhältniswörter haben L1 und L3 keine Ähnlichkeiten. Daher wird die Diskussion auf die Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 fokussiert. Für die meisten deutschen Präpositionen gibt es englische Entsprechungen. Die Verwendungen sind ähnlich, nur haben die deutschen Präpositionen mehr Gebrauchsregeln, je nach dem Verb hängen sie mit den in Akkusativ, Dativ oder Genitiv deklinierten Adjektiven und Nomen zusammen.

Bei allen Aufsätzen ist mir der Aufsatz von Probandin 006 besonders aufgefallen, weil sie mehr Präpositionen verwendet hat als die anderen. Um den Aufsatz bequemer zu analysieren, zitiere ich ihn, markiere die Präpositionen und erstelle daraus eine Tabelle:

„Ich habe Englisch und Japanisch gelernt. Ich lernte Fremdsprachen *beim* Kursbuch, und oft sah ich den Film *von* Englisch oder Japanisch. Heute lerne ich Deutsch. Ich lerne alle Vokabeln auswendig. Und habe ich Diskussion *mit* Professor. Aber die Informationen *über* Deutsch ist schwer *zu* finden“ (Spontanes Schreiben: Probandin 006, Zeile 25-28).

<sup>75</sup> Ich gehe davon aus, dass sie sich in den USA weder zum Arbeiten aufgehalten hat, noch um für ein Jahr Urlaub zu machen. Die größte Wahrscheinlichkeit ist ein Auslandsstudium, oder sie ist mit ihren Eltern dort hin gegangen.

**Tabelle 32: Präpositionen**

Deutsch	Englisch
bei + Dativ	by
aus + Dativ	out of
von + Dativ	of
	from
in + Akkusativ / Dativ	in
auf + Akkusativ / Dativ	
mit + Dativ	with
über + Akkusativ	about
zu + Dativ	To
zu + Infinitiv	to (+ Infinitiv)

In diesem Aufsatz gibt es fünf Präpositionen: „bei, von, mit, über“ und „zu“. Die ersten zwei Verwendungen sind falsch und sollten durch „aus/mit“ und „in/auf“ ersetzt werden, d.h. „ich lernte Fremdsprachen aus/mit dem Kursbuch“ und „sah ich den Film in/auf Englisch oder in/auf Japanisch.“ Die nächsten drei von fünf sind richtig. Das entspricht einer Quote von 60% für eine erfolgreiche Verwendung. Hätte die Probandin auf Englisch zurückgegriffen, könnte der Richtigkeitsgrad von 100% erreicht werden. Beim „Spontanen Schreiben“ stellen die Anwendungen der Präpositionen im Allgemeinen keine erheblichen Probleme dar.

Manche Studenten sind der Meinung, dass die Lernschwierigkeiten bei deutschen Präpositionen durch Englischkenntnisse reduziert werden können.<sup>76</sup> Sie können das neue Wissen leichter auf dem alten Wissen aufbauen, indem sie L2 zum Sprachvergleich benutzen, z.B. schreibt Proband 101 im Deutschunterricht Notizen über deutsche Präpositionen auf Englisch.<sup>77</sup> Ihre Englischkenntnisse können sich beim Erlernen der deutschen Präpositionen konstruktiv auswirken. Die Schwierigkeiten liegen meistens in der Deklination der Wörter, auf die sich die Präpositionen beziehen. Dennoch sind manche Studenten der Meinung, dass die Englischkenntnisse auch zu Verwechslungen führen können.<sup>78</sup>

#### *Syntaktische Interferenzen: Rechtschreibfehler*

Die orthografisch ähnlichen Wörter in L2 und L3 führen in „Spontanes Schreiben“ zu den meisten Rechtschreibfehlern. Dabei wird L1 als Ursache ausgeschlossen, weil Chinesisch

<sup>76</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 001 (3.2), 025 (3.2) und 133 (3.1).

<sup>77</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Proband 101 (3.7).

<sup>78</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 002 (3.4), 089 (3.4) und 097 (3.4).

ein anderes Schriftsystem besitzt. Das heißt, wenn im deutschen Satz ein Adjektiv, welches seinen Ursprung in einem Ländernamen hat (und somit klein geschrieben werden müsste), groß geschrieben wird, ist es eine eindeutige Interferenz aus L2, weil solche Adjektive in Englisch groß geschrieben werden. Und wenn der erste Buchstabe deutscher Nomen nicht groß geschrieben wird, üben die Englischkenntnisse einen negativen Einfluss aus, weil der erste Buchstabe aller deutschen Nomen groß geschrieben wird.

### *Klein- vs. Großschreibung*

Die Rechtschreibregeln haben die Studenten beim Fremdsprachenlernen in der Regel gelernt. Meiner eigenen Erfahrung nach werden die Schreibregeln in der Grundstufe immer wieder betont: Der erste Buchstabe englischer Adjektive aus Ländernamen wird groß geschrieben. Hingegen heißt die deutsche Regel: Alle Adjektive werden klein geschrieben; der erste Buchstabe aller deutschen Nomen muss groß geschrieben werden. In den Textproduktionen tauchen folgende Fehler auf:

„Aber jetzt passe ich immer auf *Deutsche* Grammatik“ (Spontanes Schreiben: Probandin 001, Zeile 11-12).

„Ich kann auch *Englisch Singe* hören. Ich bin in die U.S.A. gefahren. Heute sehe ich selten *Deutsche TV und Film*. *Deutsche Singe* höre ich auch selten“ (Spontanes Schreiben: Probandin 005, Zeile 22-24).

„Manchmal höre ich *Englisch Radio Programm*... oder im *Deutsch Unterricht* gehen... dass *Deutsch magazin* schwer für mich ist“ (Spontanes Schreiben: Probandin 009, Zeile 37-40).

„Ich wurde von meiner *English Lehrerin* gelernt. Manchmal durfte ich *Englisch Zeitung* lesen... Ich interessiere dafür, deshalb ich mit *Japanischen Sendungen*, Sungen zu Japanisch lernen tan“ (Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 51-55).

Alle Adjektive „Deutsch“, „Englisch“ und „Japanisch“ müssen im Deutschen klein geschrieben werden (stattdessen: „deutsch“, „englisch“ und „japanisch“). Als Nomen müsste „magazin“ groß geschrieben werden.

*Weitere Rechtschreibfehler*

Dreizehn gleiche Rechtschreibfehler („English“ statt „Englisch“) finden sich bei fünf Probanden:

„Ich habe in meine Schulzeit English gelernt... Ich hatte keine Lust für English, obwohl ich habe gewusst, dass English wichtig war. Ich habe gefunden, dass English langweilig war. Ich habe nur in der Schule English geübt“ (Spontanes Schreiben: Proband 002, Zeile 13-16).

„Ich habe English in meiner Schulzeit gelernt. Ich habe English schon 6 Jahre gelernt, aber ich finde, dass es keinen groß Einfluß gab, weil ich English nicht sehr mag“ (Spontanes Schreiben: Probandin 008, Zeile 33-35).

„Im meiner Mitschule lernte ich Englisch mit 13 Jahren. Ich wurde von meiner English Lehrerin gelernt“ (Spontanes Schreiben: Probandin 012, Zeile 51-52).

„Früher habe ich Fremdsprachen, zum Beispiel English, in der Schule gelernt“ (Spontanes Schreiben: Proband 013, Zeile 56).

„In der Mittel Schule lernte ich English. Wir lernten Grammatik, Wortschatz und Text. Hören und Sprachen wir selten, deshalb sprachen wir nicht gut English. Heute lerne ich English und Deutsch“ (Spontanes Schreiben: Probandin 016, Zeile 78-80).

Außerdem schreiben zwei Probanden: „U.S.A.“ statt „USA“:

„Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 68-69).

„Ich bin in die U.S.A. gefahren“ (Spontanes Schreiben: Probandin 005, Zeile 22-23).

Solche Fehler werden stets als Interferenzen aus L2 identifiziert. Die Wörter werden als „falsche Freunde“ bezeichnet.<sup>79</sup> Aus der Lehrpraxis hat Lehrerin A uns andere Beispiele für typische Fehler genannt, wie die Wortschatzpaare „coffee – Kaffee“ und „is – ist“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 26). Ihrer Erfahrung nach ist das ein individuelles Problem. Ob man das Problem nur bei einem Auftreten vor der Klasse mit allen Stu-

---

<sup>79</sup> Vgl. Tabelle 30.

dentem besprechen sollte, oder ob man das Thema extra in einer Unterrichtsphase behandeln sollte, um L2 und L3 gegenüberzustellen, ist ihrer Meinung nach fraglich. Aus dem Interview mit Lehrer C haben wir andere Beispiele, die auch zu dieser Kategorie gehören, wie „ich – I“. Manche Studenten neigen dazu, statt „ich“, „I“ oder „Ich“ mit großem „I“ zu schreiben. Und anstatt „Ja“, „Yes“ oder „Ya“ mit „Y“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 34). Diese Lehreraussage wurde unmittelbar von einer Studentin bestätigt, indem Probandin 016 schrieb, „’Ya’, ich möchte...“.<sup>80</sup> Die Studenten scheinen die Schreibweisen von L2 und L3 zu mischen.

Meiner eigenen Erfahrung nach tauchen solche Rechtschreibprobleme nur im Anfangsstadium auf. Mit der Zeit wird man mit dem Deutschen vertrauter. Und die Fehler verschwinden von selbst. Sie werden nicht „fossilisiert“, was aber bei manchen „falschen Freunden“ der Fall ist.

### 5.2.3 Transfer von L3 auf L2

#### *Syntaktische Interferenzen von L3 auf L2*

In beiden englischen Aufsätzen kommen Rechtschreibfehler vor. Wenn die englischen Nomen groß geschrieben wurden, ist es eine eindeutige Interferenz aus dem Deutschen. Es folgen die Problemsätze aus „Spontanes Schreiben“:

„I learn my *Englisch* from my *Father*“ (Spontanes Schreiben: Probandin 011, Zeile 48-49).

“...the books that *Bookstore* sells...” (Spontanes Schreiben: Proband 013, Zeile 61).

„I also like to see English *Movies* on TV“ (Spontanes Schreiben: Proband 013, Zeile 62-63).

Anstatt „Englisch“ sollte es „*English*“ sein, und „*Father*“, „*Bookstore*“ und „*Movies*“ sollten klein geschrieben werden, also „*father*“, „*bookstore*“ und „*movies*“. Solche Fehler sind keine Kompetenzfehler, sondern Performanzfehler. Es sind „Ausrutscher“, und zwar schrieben die Probanden den englischen Aufsatz unbewusst mit deutschen Rechtschreibregeln.

<sup>80</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probandin 016 (2.3).

Bei den Erläuterungen des Fragebogens haben die Studenten gesagt, dass die Sprachen sich nicht nur gegenseitig beeinflussen.<sup>81</sup> Sie haben sogar wichtige Aussagen dafür geliefert, dass ihre L2 stark von L3 beeinflusst wird.<sup>82</sup> Probandin 103 (3.10) bezeichnet L3 sogar als „Stolperstein“ für das Englischlernen, und Probandin 122 (3.9) stimmt zu, dass ihre L2-Kompetenz wegen L3 Rückschritte macht.<sup>83</sup> Viele Studenten sagten, dass es vor allem beim Englischsprechen schlimm ist. Entweder haben sie einen deutschen Akzent, oder sie sprechen etwas deutsch aus, wenn sie Englisch sprechen wollen<sup>84</sup>, oder wenn sie englische Texte vorlesen.<sup>85</sup>

Auf der syntaktischen Ebene führt L3 zu Verwechslungen, wenn die Studenten englische Grammatikübungen machen.<sup>86</sup> Zum Beispiel verwendet Probandin 085 zu viele Artikel in Englisch und keine in Deutsch.<sup>87</sup> Probandin 121 stellt bei englischen Sätzen das Verb an die falsche Position, stellt z.B. das englische Partizip Perfekt ans Ende des Satzes. Ihr ist auch bewusst, dass ihre L2-Performanz von L3 beeinflusst wird.<sup>88</sup> Je länger die Studenten Deutsch lernen, desto mehr wird L2 von L3 beeinflusst. So ist es auch bei Probandin 118. Bei ihr ist L3 sogar präsenter als L2.<sup>89</sup>

In den bisherigen Forschungen über Tertiärsprachen hat man L3 als Zielsprache genommen, fokussiert, analysiert und untersucht, wie L2 – meistens Englisch – das Erlernen der L3 beeinflusst. Meines Wissens hat niemand den rückwärts wirkenden Einfluss empirisch nachgewiesen, d.h. inwiefern die L2-Kompetenz und Performanz von steigender L3-Kompetenz beeinflusst wird. Dank Probanden 011 und 013 kann ich in diesem Unterkapitel Transfererscheinungen von L3 auf L2 ansatzweise analysieren. Hätte ich mehr englische Aufsätze bekommen, könnte ich mehr Aspekte neben den Rechtschreibfehlern analysieren. Das werde ich in zukünftigen Forschungen in Erwägung ziehen.

---

<sup>81</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 073 (3.10), 074 (3.8) und 122 (3.6).

<sup>82</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 072 (3.4) und 128 (1.13).

<sup>83</sup> Vgl. Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 103 (3.10) und 122 (3.9).

<sup>84</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 008 (1.13), 071 (3.6) und 113 (3.6).

<sup>85</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 028 (1.13, 2.3), 042 (1.13), 045 (2.3), 073 (1.13), 090 (3.6) und 122 (3.6).

<sup>86</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 001 (3.4) und 056 (1.15).

<sup>87</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probandin 085 (3.4).

<sup>88</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probandin 121 (3.4).

<sup>89</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probandin 118 (3.4).

## 5.2.4 Transfer innerhalb des L3-Sprachsystems

### *Intralinguale „falsche Freunde“*

Die unten aufgezeigten Problemsätze enthalten weder Kompetenzfehler noch Performanzfehler. Sie weisen darauf hin, dass es innerhalb eines Sprachsystems auch Fehlerursachen geben kann. Laut Fehleranalyse ist das keine Übergeneralisierung.<sup>90</sup> Es handelt sich um echte intralinguale „falsche Freunde“, und zwar Wörter, die aus demselben Sprachsystem stammen, die orthografisch ähnlich sind und zu Fehlern oder zu Verwirrungen führen. Solche Wörter werden sehr leicht verwechselt und erschweren den Lernprozess. Ich nenne Beispiele aus „Spontanes Schreiben“:

„Die Lehrerin unterrichte Englisch in der Schule, denn ich zu Hause wiederholen mussten“ (Spontanes Schreiben: Probandin 014, Zeile 65-66).

„Aber ich übe selten die Sprache nachdem Unterricht“ (Spontanes Schreiben: Probandin 015, Zeile 75-76).

Verbesserte Version: „ ..., dann musste ich zu Hause wiederholen.“ Und „nach dem Unterricht“.

Die Verwechslungen von „dann“ und „denn“, „nach dem“ und „nachdem“ lassen sich im Anfangstadium des Lernens leicht erkennen. Ein anderes prototypisches Beispiel ist die Verwechslung von „wann“ und „wenn“.

Ich teile die Meinung, „je besser die Studenten Deutsch beherrschen, desto weniger tauchen solche Probleme auf“. Mit Englisch- und Chinesischkenntnissen wird das Problem weder verursacht noch gelöst. Um das Problem zu vermeiden und zu beseitigen, ist meiner Meinung nach eine Gegenüberstellung der intralingualen „falschen Freunde“ mit Beispielsätzen empfehlenswert. Denn die Satzstruktur ändert sich aufgrund der Wortwahl, z.B. „denn+S+V+O“, „dann+V+S+O“, „nachdem+Nebensatz“ und „nach dem+Substantiv“. Der erste Problemsatz wird meiner Meinung nach dadurch behoben.

## 5.2.5 Zwischenfazit

Einige besondere Merkmale aus diesen 15 Aufsätzen halte ich für erwähnenswert: 1) Sie wurden ganz spontan im Unterricht geschrieben. Deswegen wurden sie zusammen als „Spontanes Schreiben“ bezeichnet. Die Studenten waren nicht vorbereitet. Das bedeutet,

<sup>90</sup> Vgl. Kleppin (1998).

die Aufsätze stellen ihre L3-Kompetenz authentisch dar. 2) Die Studenten haben wenig Zeit, um den Text zu erfassen. Das heißt, sie mussten versuchen, den kürzesten Weg zum Output zu finden. Dabei sollten sie ihre kommunikativen Strategien verwenden. Es ist interessant zu beobachten, auf welche Sprache sie zurückgreifen, auf L1 oder auf L2 und auf welcher Ebene, ob auf syntaktischer oder auf semantischer Ebene. 3) Der Umfang der Aufsätze ist mit sechs bis neun Sätzen, im Vergleich zu anderen Aufsätzen, die zu Hause geschrieben werden und durchschnittlich bei einer DIN-A4-Seite liegen, relativ kurz. Daher können nicht alle möglichen Transfererscheinungen diagnostiziert werden.

Insgesamt 94 Sätze aus den 15 Aufsätzen wurden mit den Fragebögen zusammen ausgewertet. Es wurden linguistische Indizien herausgesucht, inwiefern L1, L2 und L3 die Textproduktion der L3 beeinflussen.

*Tabellen 33 und 34* geben uns einen Gesamtüberblick über Transfererscheinungen aus „Spontanes Schreiben“:

**Tabelle 33: Transfererscheinungen von L1 und L2 auf L3**

Proband	Gesamtzahl*	L1	L2
001	6	1 sem.	1 syn.: Rechtschreibfehler 1 syn.: wenn – als
002	5		1 syn.: Rechtschreibfehler
004	5	1 sem.	
005	7		2 syn.: Rechtschreibfehler
006	6		1 syn.: Präposition
007	5	1 sem.	
008	5		1 syn.: Rechtschreibfehler
009	5		2 syn.: Rechtschreibfehler
010	8		
011	6		
012	6	1 sem. 1 sem. 1 syn.: Satzbau	3 syn.: Rechtschreibfehler
013	9		1 syn.: Rechtschreibfehler
014	7	1 syn.: Satzbau	1 sem. „Falsche Freunde“: will – will 1 syn.: nach Schule – after school 1 syn.: Rechtschreibfehler
015	7		
016	7	1 sem.	1 syn.: Rechtschreibfehler 1 sem. „echte Freunde“: Chance – chance
Gesamtzahl	94	6 sem. 2 syn.	2 sem. 16 syn.

Anmerkungen:

\*Anzahl der Sätze, die vom jeweiligen Probanden geschrieben wurden.

sem. = semantisch

syn. = syntaktisch

**Tabelle 34: Transfererscheinungen von L3 auf L2 und innerhalb des L3-Sprachsystems**

Proband	Gesamtzahl*	L3 – L3	L3 – L2
001	6	1 syn.: wenn – als	
002	5		
004	5		
005	7		
006	6		
007	5		
008	5		
009	5	1 syn.: wenn – als	
010	8		
011	6		2 syn.: Rechtschreibfehler
012	6		
013	9		2 syn.: Rechtschreibfehler
014	7	1 sem. „Falsche Freunde“ : dann – denn 1 syn.: wenn – als	
015	7	1 sem. „Falsche Freunde“: nach dem – nachdem 1 syn.: wenn – als	
016	7		
Gesamtzahl	94	4 syn.: wenn – als** 2 „Falsche Freunde“	4 syn. : Rechtschreibfehler

Anmerkungen:

\*Anzahl der Sätze, die vom jeweiligen Probanden geschrieben wurden.

\*\* Einflussquelle ist ungewiss, kann L2 oder L3 sein.

sem. = semantisch

syn. = syntaktisch

**Tabelle 35: Kurze Zusammenfassung von „Spontanes Schreiben“**

Einflussquelle	Gesamtzahl der Transfererscheinungen	Positiver Transfer	Interferenzen
L1	8	2 sem.: „Mittelschule“	4 sem. 2 syn.: Satzbau
L2	18	1 sem.: „echte Freunde“ 1 syn.: Präpositionen	1 sem.: „Falsche Freunde“ 15 syn.: 13 Rechtschreibfehler
L3	2		2 sem.: „Falsche Freunde“
L3 auf L2	4		4 syn.: Rechtschreibfehler

Anmerkungen:

sem. = semantisch

syn. = syntaktisch

*Tabelle 35* fasst die Ergebnisse aus *Tabelle 33* und *34* zusammen: Es existieren insgesamt acht Transfererscheinungen aus L1. Dabei handelt es sich um vier Interferenzen und zwei positive sprachliche Übertragungen im semantischen Bereich. Auf der syntaktischen Ebene gibt es zwei Interferenzen aus L1, die folgendes belegen: Wenn die Studenten beim Output zu sehr auf L1 zugreifen, entsteht entweder ein langer Satz, getrennt durch Kommazeichen, oder es entsteht ein Satz, dessen Satzstruktur nicht wieder erkannt wird.

Von 18 Transfererscheinungen aus L2 liegen 16 im syntaktischen Bereich und zwei auf der semantischen Ebene, jeweils ein „echter Freund“ und ein „falscher Freund“. Die orthografische Ähnlichkeit der Wörter in L2 und in L3 kann als kommunikative Strategie genutzt

werden, kann aber auch zu Verwirrung und falschen Verwendungen führen. Die Chance auf der semantischen Ebene ist beim Output 50% zu 50%. Im syntaktischen Bereich besteht größere Gefahr: 13 Rechtschreibfehler, eine falsche Verwendung einer Konjunktion, eine falsche Kollokation und nur ein positiver Transfer mit Präpositionen.

Dennoch wird mit steigender L3-Kompetenz die L2-Interferenz verringert, stattdessen wird die L2-Performanz von L3 beeinträchtigt. Aus den beiden englischen Aufsätzen wird eine unerwartet interessante Analyse über Interferenzen von L3 auf L2 durchgeführt: vier Rechtschreibfehler im syntaktischen Bereich. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die L2-Performanz durch die steigende L3-Kompetenz beeinflusst wird.

### **5.3 Sprachbewusstheit**

Das Thema „Sprachbewusstheit“ sowie „Sprachlernbewusstheit“ beim Lehren und Lernen fremder Sprachen werden in dieser Arbeit durch Daten von Unterrichtshospitationen, Lehrerinterviews und Fragebögen betrachtet (vgl. *Abbildung 7*). Die Daten aus den Unterrichtshospitationen und den Lehrerinterviews stellen „Sprachbewusstheit“ beim Fremdsprachenlehren dar, wobei aus den Angaben in den Fragebögen die „Sprachlernbewusstheit“ beim Lernen festgestellt werden kann. Ich fasse zunächst die Lehrperspektive aus den *Unterrichtsprotokollen 11 bis 15* mit Quellenverweisen auf die Textstellen in den Interviewtranskriptionen zusammen. *Protokoll 11 bis 15* dokumentieren „Sprachbewusstheit im Deutschunterricht“. Ergänzend zu den Protokollen werden Zitate aus den Interviewdaten herangezogen. Anschließend wird die Lernerperspektive in einem anderen Unterkapitel (Kapitel 5.3.2) dargestellt. Durch die Fragebogendaten wird die Analyse sowohl qualitativ als auch quantitativ mit zwei Datentypen durchgeführt: subjektive Erläuterungen der Studenten und *SPSS*-Auswertungen.

Zum Schluss werden die Ergebnisse aus der Lehrer- und aus der Lernerperspektive in Kapitel 5.3.3 zusammengefasst.

#### **5.3.1 Lehrerperspektive**

*Protokolle 11 bis 15* präsentieren die Handlungen bezüglich „Sprachbewusstheit“ in den hospitierten Unterrichtsstunden:

**Protokoll 11: Lehrerin A**

<p>Im Aufsatzkurs wurde ein kurzer Text mit vielen Anglizismen im Plenum bearbeitet. Im Text „Girl’s Day: Mädchen und technische Berufe“ sind folgende Wörter vorgekommen: April, international, Technologie, Programmiererin, technisch, typisch, Sekretärin, Ingenieurin, Projekt, überproportional, Kompetenzzentrum und Information.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p>
<p>Im Konversationskurs wurde das Thema „deutsches Zahlensystem“ behandelt. Es war nicht die erste Stunde, in der die Studenten mit deutschen Zahlen konfrontiert wurden. Die Stunde war eine Wiederholung mit mündlichen Übungen, in der die Studenten in Partnerarbeit Dialoge führten. Bei der Lehrererklärung entstand ein Vergleich zwischen L1 und L3. Die Zählheit „wan“ (萬) – „Zehntausend“ existiert im Chinesischen, jedoch nicht im Deutschen.</p>	<p>Antwort: 16, 26, 29, 30</p>

Auf der Lehrerseite ist der sprachliche Vergleich zwischen Chinesisch und Deutsch im Konversationsunterricht nur einmal vorgekommen. Als die Lehrerin das deutsche „Zahlensystem“ in Partnerarbeit üben ließ, hat die Lehrerin das System von „Hundert, Tausend, Million, Billion“ nochmals hervorgehoben und mit dem chinesischen „wan“ verglichen. Laut Lehrerin A ist es in der Regel bei keiner Entsprechung wichtig, einen Vergleich zwischen Deutsch und Chinesisch zu ziehen, damit die Studenten eine falsche Anwendung vermeiden können:

„Es gibt keine Entsprechung für ‚wan‘ für ‚zehntausend‘...ich denke, das ist eine Fehlerquelle...deswegen war es mir...wichtig, auf den Vergleich hinzuweisen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 16).

Der Lesetext „Girl’s Day: Mädchen und technische Berufe“ aus dem Aufsatzkurs enthält viele Anglizismen. Es bestand die Gelegenheit einer sprachlichen Bewusstmachung, wo L2-Kenntnisse beim Verstehen des Textes förderlich sein können. Eine Bewusstmachung könnte vielleicht sinnvoll sein, auch wenn der Erfolg nicht sofort bemerkbar ist. Aber eine sprachliche Bewusstmachung auf Seiten der Lehrerin erfolgte nicht. Als wir im Interview darüber sprachen, bemerkte die Lehrerin die Anglizismen und meinte, da hätte sie vielleicht darauf eingehen sollen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 29). Denn diese Wörter sind ihrer Meinung nach eine Erleichterung für das Verstehen, wenn die Studenten die englischen schon kennen. Außerdem meinte sie:

„Das ist aber so, dass ich schon längere Zeit durch meine Beobachtung schon immer mal überlegt habe, was könnte man im Unterricht mal so machen zum kontrastiven Arbeiten. Denn es gibt einfach so viele...auch Fehler aus dem Englischen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 26).

„Zumindest, denke ich, muss die Aufmerksamkeit dafür da sein...das ist eine Fehlerquelle, das könnte eine Fehlerquelle sein...deswegen war es mir noch einmal wichtig, auf den Vergleich hinzuweisen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 16).

„Denn es ist diese Gefahr, sie gucken nur kurz hin, verstehen das Wort und merken nicht, dass leichte Rechtschreibungsunterschiede bestehen und lernen es deshalb nicht richtig. Typisch auch, z.B. die Aussprache...“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 29).

„Es fällt einem dann einfach wieder ein. ‚Ach ja, da hat der Lehrer doch was gesagt? ...davon bleibt schon was hängen...Selbst wenn man es nicht immer produzieren kann, aber man erinnert sich, ‚da war was‘ und man überlegt noch mal, und dann kommt man drauf“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 30).

„Es ist nur oft so, dass es so individuell ist...ein Schüler schreibt jetzt ‚coffee‘. Das ist ja nicht die ganze Gruppe, die das macht. Das ist dann...das Problem für mich, in welchem Rahmen soll ich das einbauen. Wenn das ein Schüler macht, soll ich dafür jetzt alle Leute verrückt machen?“ (Interviewtranskriptionen: Lehrerin A, Antwort 26).

Um Verwechslungsfehler zu vermeiden, glaubt Lehrerin A, dass bei solchen Wörtern und bei einem kulturellen Unterschied eine aufmerksamere Herangehensweise besser sein könnte.

#### Protokoll 12: Lehrer B

<p>Die Herkunft der Fremdwörter wurde immer erklärt, z.B. „Regisseur, Friseur“ aus dem Französischen; „Steward, Stewardess“ aus dem Englischen. Wenn ein deutsches Wort dem Englischen ähnelt, wurde das englische Wort mündlich gegenübergestellt, z.B. „Solidarität = solidarity“.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort: 29, 30, 38</p>
--	--

Lehrer B macht den Studenten oft Sachverhalte sprachlich bewusst. Nicht nur bei Anglizismen, sondern bei allen Fremdwörtern wurde im Speziellen auf die Sprachherkunft verwiesen. Er erzählte mir im Interview:

„Eigentlich immer. Immer wenn es mir selbst auffällt. Also einmal von der Aussprache her, ‚Friseur‘. Das schreibt man ‚e-u-r‘ oder auch mit ‚ö‘. Warum sagt man, warum schreibt man ‚Friseur‘..., spricht aber ‚ö‘...Damit sie wissen, dass das auch für das Deutsche... eine ungewohnte ...Aussprache ist. ‚Friseur‘, ‚Regisseur‘ solche Sachen. Einfach damit sie auch merken, dass es auch solche Wörter im Deutschen gibt,...viele Wörter aus dem Englischen, Französischen und anderen Sprachen“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 29).

„Bei einigen, wo man merkt, dass sie gut Englisch sprechen, ...bei manchen merkt man, ...Englisch ist nicht so präsent, aber trotzdem weise ich immer darauf hin...Englisch kann mir ja doch etwas helfen, also beim Deutschlernen, und dass sie...das merken“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer B, Antwort 30).

Laut seiner Aussage klappt Englisch als Hilfestellung nicht immer, weil die Englischkenntnisse der Studenten unterschiedlich sind.

#### Protokoll 13: Lehrer C

<p>Lehrer C machte oft Vergleiche innerhalb des deutschen Sprachsystems, z.B. die Bedeutungen von „lesen, lernen und studieren“; Differenzierungen zwischen „Test, Klausur und Klassenarbeit“; Unterschiede zwischen „die Bänke und die Banken“; Anwendungsmöglichkeiten von „müssen, dürfen und können“. Bei der Grammatik wurden z.B. „Präsens, Präteritum und Perfekt“, „Indikativ und Konjunktiv“ verglichen.</p> <p>Er machte bei einem bestimmten Wortschatz wie Schulsystem kulturelle Vergleiche zwischen dem Taiwanesischen und dem Deutschen.</p>	<p>Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen</p> <p>Antwort:</p> <p>23, 31, 34, 35, 36, 37</p>
---	---

Lehrer C macht durch intralinguale Differenzierungen oft aufmerksam und hebt die Unterschiede innerhalb des Systems der Zielsprache hervor, damit die Studenten sich die richtige Wortwahl aussuchen und die Grammatik auseinander halten können, denn

„[...] diese Wortfelder sind vielleicht im Chinesischen anders...oder anders differenziert“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 29).

„Zum Beispiel...die Sachen, die es in der chinesischen Grammatik nicht gibt...und deswegen haben sie diese Tempusschwäche... ganz schwierig ist für sie der ‚Konjunktiv‘, teilweise katastrophal“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 30).

Aber er macht selten interlinguale Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch. Er ist der Ansicht, dass die Durchführbarkeit der interlingualen Bewusstmachung von Themen abhängt. Denn „das hilft nur in bestimmten Situationen...wie bei der Erklärung von Wörtern“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 36). Einen durchgehenden und systematisch kontrastiven Unterricht mit Deutsch und Englisch hält er für nicht angebracht. Der Lehrer setzt L2 als Vergleichssprache ein, sofern der Einfluss bei bestimmten Bereichen stark ist und sofern die Fehler regelmäßig auftauchen.

Interkulturelle Vergleiche zwischen dem Chinesischen und dem Deutschen sind in seinem Unterricht besonderes auffällig:

„Es müssen manchmal kulturelle Vergleiche da sein, weil die Sprachen eben auf einem verschiedenen kulturellen Hintergrund funktionieren. Das heißt, wenn ich denen Sprache beibringe...wie man z.B. ....grüßt, was man in bestimmten Situationen sagt, das kann im Chinesischen ganz anders sein. Wir sehen zwar häufig die Übersetzung: ‚Guten Tag‘ heißt ‚ri an‘ oder ‚ni hao‘. Man muss aber dazu sagen, die Taiwanesen grüßen sich ganz anders. Sie grüßen sich normalerweise nicht mit ‚ni hao‘, wenn sie die Leute kennen. Oder man fragt halt was Persönliches. Das muss im Deutschen nicht unbedingt gut ankommen, wenn man fragt: ‚Na, haben Sie schon gegessen? Wo gehen Sie hin?‘. Insofern muss man kulturelle Vergleiche machen. Die Leute müssen später in der Lage sein, in dieser Fremdsprache, mit dieser Fremdsprache in einem fremden kulturellen Umfeld...agieren zu können. Das ist der Grund, weswegen man Beides kontrastiert“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 23).

Die Aussage weist darauf hin, dass interkulturelle Bewusstheit besonders hervorgehoben wird, damit die Studenten interkulturelle kommunikative Kompetenz in Deutsch erwerben können. Weiterhin teilte der Lehrer mir mit, dass er die Fehler auf humorvolle Weise bespricht, um die Aufmerksamkeit bei den Studenten zu wecken (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C, Antwort 31).

**Protokoll 14: Lehrer D**

Der Lehrer hat darauf hingewiesen, dass das Wort „Oldtimer“ aus dem Englischen stammt.	Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen  Antwort: 31, 32, 33
--	---

Internationalismen sowie die Herkunft der Fremdwörter und deren Sprachgebrauch werden fast immer hervorgehoben. Damit bezweckte der Lehrer, dass seine Studenten die korrekte Aussprache lernen können, genauer gesagt, wenn ein englisches, französisches oder ein spanisches Wort vorkommt, sollten die Studenten besonders auf die entsprechende Aussprache achten. So sagte er:

„Ich verweise...sehr oft auf die Herkunft der Sprache oder auf den Sprachgebrauch...das ist ein Anglizismus und vielleicht sogar Internationalismus, was hier und dort auch in Japan oder in Spanien oder in Italien genauso gebraucht wird“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 31).

„Aber ich möchte ihnen eins angewöhnen, nämlich, dass sie immer die korrekte Aussprache von Termini im Deutschen wählen. Und wenn sie auf ein englisches Wort, auf ein französisches oder auf ein spanisches Wort treffen, dann sollen sie...die entsprechende Aussprache wählen. Und das ist die Zielsetzung“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 32).

„Ja, das ist für mich...wichtig, dass ich sage, woher die Wörter stammen und wie sie korrekt ausgesprochen werden“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 33).

Das Ziel der Fremdwörterverweise ist für Lehrer D, die richtige Aussprache zu vermitteln, d.h. die Studenten sollten wissen, dass das Wort „Oldtimer“ in dem deutschen Text nach englischer und nicht nach deutscher Aussprache ausgesprochen werden sollte.

Der Lehrer glaubt jedoch nicht, dass das Deutschlernen durch eine sprachliche Bewusstmachung verbessert wird, sondern durch ein kontinuierliches Lernen bei zyklisch systematischer Herangehensweise. Weiterhin sagte er:

„Ich glaube nicht, dass ihr Deutsch, die Bewusstheit für die deutsche Sprache durch Kennzeichnung von Anglizismen erhöht wird. Nein. Aber ich wünsche mir eben, dass

Städte und Personennamen entsprechend ausgesprochen werden“ (Interviewtranskriptionen: Lehrer D, Antwort 32).

**Protokoll 15: Lehrerin E**

Eine eindeutige Bewusstmachung ist nicht vorgekommen.	Verweise auf Textstellen in den Interviewtranskriptionen
---	--

Bei Lehrerin E war der Unterricht während der Hospitation bei einer Korrekturphase angeht. Die Studenten sollten versuchen, ihre eigenen Fehler zu korrigieren. Falls sie nicht in der Lage waren, ihre eigenen Fehler zu verbessern, gab die Lehrerin weitere Hilfestellungen auf Deutsch. Die Liste der Fehlersammlung beinhaltet überwiegend Syntaxfehler im Deutschen, und das sollte der Grund sein, warum Sprachvergleiche zwischen L2 und L3 nicht vorkamen.

Die sprachliche Bewusstmachung fand während der Hospitation in Form von Selbstkorrektur statt und hat meiner Ansicht nach die Funktion, aufmerksames Lernen zu fördern. Die Studenten besprechen gemeinsam alle zwei Wochen typische Fehler im Unterricht.

*Kurze Zusammenfassung*

*Protokoll 11 bis 15* ergeben, dass nur Lehrer B und D bei Fremdwörtern versuchen, die Studenten aufmerksamer auf die Aussprache zu machen. Lehrer C macht mehr interkulturelle und pragmatische als interlinguale Vergleiche. Bei Lehrerin E erfolgt keine eindeutige Bewusstmachung, wobei Lehrerin A die Gelegenheit für eine Bewusstmachung nicht nutzt. Eine eindeutige interlinguale Bewusstmachung, z.B. ein Vergleich zwischen L2 und L3 fand während der Hospitation nicht statt, denn die Lehrer wissen, dass ihre Studenten über unterschiedliche Englischkenntnisse und die meisten von ihnen sogar über schwache Englischkenntnisse verfügen. Nur bei bestimmten Themen und Wörtern würden sie „eventuell“ L2 im Unterricht didaktisch einsetzen. Wenn wir die Daten aus den Fragebögen berücksichtigen, erkennen wir, inwiefern den Studenten ihre eigenen Lernprozesse selbst bewusst sind.

**5.3.2 Lernerperspektive**

Die Sprachbewusstheit beim Output auf syntaktischer und phonetischer Ebene wurde anhand des Fragebogens ermittelt. Die Ergebnisse werden zunächst statistisch hinsichtlich L1

und L2 parallel gezeigt, damit ein Überblick gewonnen werden kann. Anschließend werden die subjektiven Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen im Hinblick auf „Sprachbewusstheit“ kategorisiert. Dies gewährleistet einen Überblick über die Bereiche, in denen Sprachbewusstheit bei den Studenten vorhanden ist. Ich hebe zunächst die SPSS-Ergebnisse hervor:

### *Verwechslungen der Grammatik*

59,6% der Studenten glauben, dass wenn sie eine deutsche Grammatikübung machen, sie die englische und deutsche Grammatik nicht verwechseln. An eine Verwechslung der deutschen Grammatik mit der Chinesischen glauben sie noch weniger (78,8%).

**Tabelle 36: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zur „Verwechslung der Grammatik in L2 und in L3“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Keine Verwechslung	20	14,4	14,7	14,7
	2 Seltene Verwechslung	26	18,7	19,1	33,8
	3 Gelegentliche Verwechslung	35	25,2	25,7	<b>59,6</b>
	4 Öftere Verwechslung	20	14,4	14,7	74,3
	5 Häufigere Verwechslung	23	16,5	16,9	91,2
	6 Ständige Verwechslung	12	8,6	8,8	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	9	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 37: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zur „Verwechslung der Grammatik in L1 und in L3“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Keine Verwechslung	43	30,9	36,4	36,4
	2 Seltene Verwechslung	23	16,5	19,5	55,9
	3 Gelegentliche Verwechslung	27	19,4	22,9	<b>78,8</b>
	4 Öftere Verwechslung	8	5,8	6,8	85,6
	5 Häufigere Verwechslung	11	7,9	9,3	94,9
	6 Ständige Verwechslung	6	4,3	5,1	100,0
	Gesamt	118	84,9	100,0	
Fehlend	9	21	15,1		
Gesamt		139	100,0		

### *Phonetische Ebene*

Auf der phonetischen Ebene werden zwei Fragen gestellt: Bei der einen geht es um Input, bei der anderen um Output. Die meisten Studenten (39,9%) greifen beim Lernen der deutschen Phonetik nicht auf vorhandene Sprachkenntnisse zurück (siehe *Tabelle 38*). Vergleichen wir zwei Ausprägungen miteinander, Ausprägung 3 und 4 aus *Tabelle 38*, d.h.

„Rückgriff auf Englisch“ und „Rückgriff auf Chinesisch“, gelangen wir zu folgendem Ergebnis: 21,0% zu 2,9% für Englisch. Das bedeutet, bei den anderen Studenten, die auf vorhandene Sprachkenntnisse zugreifen, wird eher auf die L2 zugegriffen. Was nach der Aneignung herauskommt, haben die Studenten selbst gemerkt, nämlich, dass sie eher einen englischen Akzent besitzen (22,6% zu 8% für Englisch, *Tabelle 39*).<sup>91</sup>

**Tabelle 38: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zur „Verwendung einer Mnemotechnik beim Aussprachelernen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Rückgriff auf Englisch und Chinesisch / andere Muttersprache	22	15,8	15,9	15,9
	2 Rückgriff auf Englisch oder Chinesisch	26	18,7	18,8	34,8
	3 Rückgriff auf Englisch	29	20,9	<b>21,0</b>	55,8
	4 Rückgriff auf Chinesisch	4	2,9	<b>2,9</b>	58,7
	5 Rückgriff auf andere Muttersprache wie Taiwanesisch	1	,7	,7	59,4
	6 Kein Rückgriff auf vorhandene Sprachkenntnisse	55	39,6	<b>39,9</b>	99,3
	7 Rückgriff auf Chinesisch und andere Muttersprachen	1	,7	,7	100,0
	Gesamt	138	99,3	100,0	
Fehlend	9	1	,7		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 39: Angaben der Studenten anhand des Fragebogens zum „Akzent bei den gelernten Sprachen“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Gemischter Akzent bei allen vorhandenen Sprachen	21	15,1	15,3	15,3
	2 Englischer oder chinesischer Akzent	37	26,6	27,0	<b>42,3</b>
	3 Englischer Akzent	31	22,3	<b>22,6</b>	65,0
	4 Chinesischer Akzent	11	7,9	<b>8,0</b>	73,0
	5 Akzent bei anderen Muttersprachen wie Taiwanesisch	7	5,0	5,1	78,1
	6 Kein Akzent bei vorhandenen Sprachen	28	20,1	20,4	98,5
	7	2	1,4	1,5	100,0
	Gesamt	137	98,6	100,0	
Fehlend	9	2	1,4		
Gesamt		139	100,0		

Viele Studenten (42,3%) sind nicht in der Lage, Deutsch akzentfrei zu sprechen, obwohl sie beim Aussprachetraining nicht auf vorhandene Sprachkenntnisse zurückgreifen. Es liegt wohl daran, dass die Studenten mit 18 erst angefangen haben, Deutsch zu lernen und somit als erwachsene Fremdsprachenlerner bezeichnet werden. Für sie ist die Aneignung einer akzentfreien Aussprache schwieriger als für jüngere Lerner.

<sup>91</sup> Genauer gesagt haben die Studenten einen „nordamerikanischen Akzent“, wenn sie Deutsch sprechen. Das Ergebnis bestätigt den Befund von Merkelbach (2004: 145).

Kurzum: Die meisten Studenten lernen die deutsche Aussprache ohne Hilfe von L1 und L2, trotzdem ist ein Akzent unvermeidlich.

### *Subjektive Erläuterungen*

Aus den subjektiven Erläuterungen geht hervor, dass einige Studenten Deutsch aufmerksam lernen. Sie machen sich selbst Gedanken über die gelernten Sprachen. Es ist ihnen bewusst, dass Englisch und Deutsch sprachtypologisch verwandt sind und Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten haben.<sup>92</sup> Sie sind der Meinung, dass der Sprachvergleich zwischen den erlernten Fremdsprachen einen gewissen Beitrag zum Lernerfolg leisten kann.<sup>93</sup> Beispielsweise vergleicht Probandin 020 L2 und L3: Für sie hat die englische Grammatik neben den Regeln sehr viele Ausnahmen. Im Gegensatz dazu ist die deutsche Grammatik regelmäßiger und leichter zu erlernen. Außerdem wird keine phonetische Umschrift benötigt, um die deutsche Aussprache zu lernen.<sup>94</sup>

In Bezug auf die Sprachbewusstheit können die studentischen Anmerkungen in drei Ebenen unterteilt werden: 1) Sprachvergleich L1 vs. L3; 2) semantischer und orthografischer Sprachvergleich L2 vs. L3; 3) syntaktischer Sprachvergleich L2 vs. L3.

#### 1) Sprachvergleich L1 vs. L3

Die Probanden 001, 045, 071, 076, 097, 102, 108, 111, 113 und 118 vergleichen L1 mit L3 beim L3-Lernen. Manche von ihnen sagen, dass L1 und L3 vom Sprachsystem her grundsätzlich unterschiedlich sind. Es ist ihnen bewusst, dass L1 und L3 kaum Gemeinsamkeiten besitzen, vor allem bezüglich der Syntax. Trotzdem kann ein Sprachvergleich ihrer Meinung nach hilfreich sein.

#### 2) Semantischer und orthografischer Sprachvergleich L2 vs. L3

Viele Studenten machen Sprachvergleiche zwischen L2 und L3, z.B. Probanden 002 (3.1), 027 (3.11), 072 (3.1, 3.5), 099 (3.11), 102 (3.11), 107 (3.11), 111 (3.1), 113 (3.1), 118 (3.11), 121 (3.1) und 123 (3.1).<sup>95</sup> Eine allgemeine Aussage weist darauf hin, dass es viele deutsche Wörter gibt, die den englischen ähneln. Das kann ihrer Meinung nach einerseits das Vokabellernen erleichtern, andererseits Rechtschreibfehler verursachen. Hierzu ein konkretes Beispiel eines Sprachvergleichs auf der semantischen und orthografischen Ebene von Probandin 003: Sie nimmt das englische Wort „newspaper“ als Beispiel. Sie trennt das

<sup>92</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 094 (3.11) und 098 (3.11) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>93</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 072 (3.11) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>94</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 020 (1.13) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>95</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 002 (3.1), 027 (3.11), 072 (3.1, 3.5), 099 (3.11), 102 (3.11), 107 (3.11), 111 (3.1), 113 (3.1), 118 (3.11), 121 (3.1) und 123 (3.1) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

Wort „newspaper“ in zwei Wörter, „news“ und „paper“, und bildet daraus getrennt die entsprechenden deutschen Wörter: „news – Nachrichten“, „paper – Papier, Bericht“. Das ist eine ihrer Strategien beim Vokabellernen. Für weitere Beispiele siehe *Tabelle 5*.

### 3) Syntaktischer Sprachvergleich L2 vs. L3

Auf der syntaktischen Ebene machen 32 Studenten Anmerkungen über Sprachvergleiche zwischen L2 und L3.<sup>96</sup> Laut Probanden 007, 094 und 098 weisen Englisch und Deutsch Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede auf. Die Studenten bilden sich einen simplen Eindruck von den Sprachen. Näher betrachtet vergleichen viele andere Studenten L2 und L3 detailliert miteinander. Daraus ergeben sich 13 Subkategorien:

#### a) Satzstruktur

„Das Wichtigste beider Sprachen ist die Grammatikstruktur ‚S+V+O‘...“, erörterte Probandin 136 (bei Frage 3.2). Probanden 005, 092 und 093 haben ebenso die „S+V+O“-Struktur als Beispiel angegeben. Probanden 024 und 102 geben dazu noch konkrete Teilsätze als Beispiele: „Mein Name ist... – My name is...“ und „Was passiert? – What's happen?“. Die beiden Teilsätze sind in ihrer Struktur zwar einfach, aber die grammatischen Ähnlichkeiten werden dadurch deutlich. Noch feiner stellt Proband 092 die englische „S+V+O“-Struktur mit der deutschen „S+V+Akk./Dat.“ gegenüber: Er meint, im Deutschen gäbe es zwei Objektformen – Akkusativ und Dativ. Er merkt bei dem Vergleich, dass im Englischen nur eine Form für das direkte und indirekte Objekt existiert. Probandin 001 denkt bei der Satzstruktur an die englische, obwohl nicht alles identisch ist, vor allem bei den Nebensätzen.

#### b) Orthografie<sup>97</sup>

Die orthografische Ähnlichkeit von Wörtern zwischen L2 und L3 führt leicht zu Rechtschreibfehlern, laut Proband 002.<sup>98</sup> Es ist den Studenten bewusst, dass manche deutsche Wörter dem Englischen orthografisch ähneln und sich dennoch nach anderen Schreibregeln richten.<sup>99</sup> Zum Beispiel hat Probandin 040 die Schreibregeln des Englisch und des Deut-

<sup>96</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 001, 002, 003, 005, 007, 011, 012, 015, 023, 024, 025, 027, 032, 040, 058, 071, 073, 084, 085, 089, 092, 093, 094, 096, 097, 098, 102, 104, 109, 118, 136 und 138 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Fragenkomplex 3.

<sup>97</sup> Hier wird die Orthografie erstmals einer syntaktischen Subkategorie zugeordnet. Im vorherigen Kapitel habe ich die Orthografie oft zusammen mit der Semantik verbunden, denn ähnliche Wörter zwischen Englisch und Deutsch wie „falsche Freunde“ und „echte Freunde“ müssen von beiden linguistischen Merkmalen berücksichtigt werden. Hier wird diese Kategorie selbständig dargestellt, weil es sich dabei um Rechtschreibfehler handelt.

<sup>98</sup> So auch die Ansicht vom Probanden 002 (3.1) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>99</sup> Siehe auch Anmerkungen von Probandin 045 (3.11) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

schen folgendermaßen verglichen: Das englische 'I' wird immer groß geschrieben, wobei das deutsche ‚ich‘ nur am Anfang eines Satzes groß geschrieben wird.

c) Tempus

Tempus sowie Konjugation sind je nach Zeitform – Präsens, Präteritum und Perfekt – im Chinesischen nicht markiert. Es gibt keine orthografische Änderung in den chinesischen Schriftzeichen. Probanden 012, 024, 032, 040, 058, 073 und 097 haben das englische Tempus mit dem deutschen verglichen, vor allem beim „Perfekt“. Sie vergleichen es mit dem englischen „have + Partizip Perfekt“.

d) Konjunktiv

Konjunktiv I und II sind auch grammatische Phänomene, die im Chinesischen nicht markiert sind. Lehrer C hat im Interview erwähnt, dass seine Lerngruppe und die taiwanesischen Studenten aus seiner Lehrpraxis Schwierigkeiten mit dieser Grammatik haben. Zwei Probanden, die nicht aus der Lerngruppe von Lehrer C sind, geben auch Beispiele dafür. Sie vergleichen den deutschen Konjunktiv mit der englischen „if“-Konstruktion.<sup>100</sup>

e) Passiv

Das Passiv existiert zwar im Chinesischen, aber da bildet man einen Passivsatz mit der Partikel „bèi“ (被) vor dem Hauptverb. Im Englischen ist die Passivform relativ einfach. Man bildet Passivsätze mit „have + p. p.“<sup>101</sup> oder mit „be + p. p.“ Im Deutschen existieren drei Möglichkeiten für die Bildung der Passivform: 1) „werden + p. p.“; 2) „sein + zu + Infinitiv“; 3) „lassen sich + Infinitiv“. Dazu gibt es noch das „Zustandspassiv“, was mit „sein + p. p.“ gebildet wird. Nachdem die Studenten Englisch gelernt haben, ist das „Passiv“ ihnen bekannt. Die Gemeinsamkeit beider Sprachen ist, dass die Hauptverben im Partizip Perfekt konjugiert werden, so wie das Beispiel von Probandin 015 verdeutlicht: „Passiv: (Englisch) be + p.p. / (Deutsch) wird + p.p.“. Der Unterschied liegt in der Wortstellung des Partizip Perfekts.

f) Wortstellung

Es ist den Studenten bewusst, dass die deutsche Wortstellung anders als die englische ist, vor allem die Wortstellung des Verbs.<sup>102</sup> Sie sagten, dass das deutsche Verb auf jeden Fall auf die zweite Position eines Satzes gestellt wird und dass dies im Englischen nicht unbedingt der Fall ist.<sup>103</sup> Die meisten Studenten vergleichen die Wortstellung des Verbs, aber

<sup>100</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 097 und 109 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>101</sup> Das Akronym „p.p.“ steht hier für das Partizip Perfekt.

<sup>102</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 023 und 136 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>103</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 096 (3.2) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

auch die Wortstellung der Ort- und Zeitangabe wie Probandin 007. Sie wissen auch, wenn man den Satz mit einem Hilfsverb bildet, wird das Verb ans Ende eines Satzes gestellt, z.B. das Partizip Perfekt im deutschen Perfekt oder z.B. „Ich kann es machen. – I can do it.“<sup>104</sup> Es ist einerseits positiv, dass die Studenten englische Sätze mit den deutschen vergleichen. Laut Probandin 010 führt dies andererseits zu Verwechslungen in beiden Sprachen.<sup>105</sup> Zum Beispiel stellt Proband 121 beim Schreiben des Englischen das Verb ans Ende eines Satzes.<sup>106</sup>

g) Präpositionen

Die Studenten machen auch sprachliche Vergleiche mit den englischen Präpositionen,<sup>107</sup> z.B. „to – zu“ (Proband 025) und „I went to movie *with* Paul. – Ich gehe ins Kino *mit* Paul“ (Probandin 089). Das kann einerseits hilfreich beim Erlernen der deutschen Präpositionen sein. Andererseits werden laut Proband 002 dadurch Fehler verursacht, z.B. bei den Präpositionen „in“, „an“ und „auf“.<sup>108</sup>

h) Aussprache

Es ist den Studenten auch bewusst, dass der Tonfall in Englisch und in Deutsch anders ist,<sup>109</sup> z.B. sagte Probandin 007, dass Deutsch eine ‚harte‘ Aussprache besitze.<sup>110</sup> Bei dem Wort „Computer“ hat Probandin 073 bei der englischen Aussprache die Zunge gerollt, und bei der deutschen bleibt die Zunge flach.<sup>111</sup> Bestimmte Wörter werden mit kleinen Abweichungen ausgesprochen.<sup>112</sup> Die Abweichungen sind manchmal so fein, dass die Studenten extra aufmerksamer sein müssen, wenn sie einen deutschen oder einen englischen Text vorlesen. Das führt nicht nur zu Verwechslungen, sondern man spricht es unbewusst Englisch aus, obwohl gerade ein deutscher Text vorgelesen wird und umgekehrt. Diese Erfahrung haben die Probanden 001 (3.6), 071 (3.6), 090 (3.6), 111 (3.6) und 113 (3.6) gemacht.<sup>113</sup> Hierzu ein authentisches Beispiel aus der Unterrichtshospitation im Aufsatzunterricht von Lehrerin A: Eine der Studentinnen hat das deutsche Wort „Projekt“ immer auf Englisch („project“) ausgesprochen.

<sup>104</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 071 (3.4) und 084 (3.4) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>105</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 010 (3.4) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>106</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 121 (3.4) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>107</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 097 (3.4) und 001 (3.2) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>108</sup> Siehe Anmerkungen vom Probanden 002 (3.4) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>109</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 074 (3.6) und 117 (3.6) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>110</sup> Siehe Anmerkungen von Probandin 007 (3.6) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>111</sup> Beispiel von Probandin 073 (3.6) im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>112</sup> Siehe Anmerkungen von Probanden 045, 097 und 122 im Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

<sup>113</sup> Für Erfahrungen von Probanden 001 (3.6), 071 (3.6), 090 (3.6), 111 (3.6) und 113 (3.6) siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

i) Kommaregeln

Die Verwechslung der Kommaregeln wird zwar nur von Probandin 023 erwähnt, aber die Studenten haben dennoch Schwierigkeiten mit der Zeichensetzung. Nun ist die Frage, ob es den Studenten bewusst ist, dass die Kommaregeln sich in beiden Sprachen voneinander unterscheiden. Beispielsweise wird bei deutschen Nebensätzen der Satz stets durch ein „Komma“ getrennt, wobei beim Englischen vor „that“ und dem „Relativpronomen“ nicht immer ein Komma steht. Das ist den Studenten vielleicht nicht bewusst, weil auf die Kommaregeln sowohl im Englischunterricht als auch im Deutschunterricht nur wenig geachtet wird.

j) Personalpronomen

Probanden 040 und 097 vergleichen englische Personalpronomen mit den deutschen, wobei diese Grammatikkategorie auch im Chinesischen existiert. Besonders bei Probandin 040 ist es der Fall, wenn der Lehrer die deutschen Personalpronomen erklärt, dass ihr die englischen einfallen. Bei Proband 097 kann eine Verwechslung zwischen den englischen Personalpronomen und den deutschen vorkommen. Leider wird dafür kein konkretes Beispiel gegeben.

k) Relativpronomen

Probandin 118 fällt auf, dass die Verwendungen von Relativpronomen im Deutschen denen im Englischen ähneln, z.B. die englischen Relativpronomen „who“, „which“ und „that“. Diese Grammatikeinheit ist auch im Chinesischen nicht markiert.

l) Artikel

Chinesisch verfügt über keine Artikel. Es ist für die Studenten daher schwierig, die richtige Artikelform zu verwenden. Das Problem wurde bereits im Kapitel 5.2 angeführt. Im Fragebogen wurde diese Problematik nur von Probandin 085 erwähnt. Für sie wird das Problem in zweifacher Hinsicht deutlich, weil sie Englisch stets mit Artikeln schreibt und Deutsch ohne Artikel.

m) Konjunktionen

Die Konjunktionen im Deutschen haben die Studenten mit dem Englischen verglichen. Sie vergleichen beispielsweise „so...dass“ mit „so...that“; „as“ mit „als“; „There is...“ mit „Es gibt...“; „dass“ mit „that“; „also“ mit „therefore“; „ob“ mit „whether“.<sup>114</sup> Wichtig sind insbesondere die Beispiele von Probanden 027 und 071: „as“ verglichen mit „als“. Auf diese Verwendung wurde in Kapitel 5.2.2 weiter eingegangen. Bei der spontanen Textpro-

<sup>114</sup> Die Beispiele stammen von Probanden 011, 027, 071, 089 und 138. Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen.

duktion wird statt „als“, „wenn“ verwendet. Fehler werden durch das englische „when“ verursacht. Das gleiche Beispiel bzw. das gleiche Problem wurde auch von Lehrer C im Interview erwähnt (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C).

### 5.3.3 Zwischenfazit

Aus der Beobachtung geht hervor, dass während der Hospitation kaum eindeutige Bewusstmachung stattfand. Die Lehrer sagten in den Interviews, dass sie bei kulturellen Unterschieden, bei keiner Entsprechung im Wortfeld, bei Fremdwörtern und bei besonders regelmäßig auftretenden Fehlern versuchen, die Studenten aufmerksamer darauf zu machen. Ansonsten wird keine besondere Lehrstrategie hinsichtlich der „Sprachbewusstheit“ eingesetzt.

Aus den Interviews können folgende Ergebnisse herauskristallisiert werden, die Sprachbewusstheit widerspiegeln: Bezüglich „Sprachbewusstheit“ wurde sprachliche Bewusstmachung in Form von 1) Fehlerkorrekturen, 2) Sprachkontrasten, 3) Fremdwörterverweisen und 4) Witzen im Unterricht lehrstrategisch festgestellt. Und sie haben eine Wirkung auf die Studenten wie 1) aufmerksames Lernen, 2) leichtes Merken der Vokabeln, 3) Erinnerung an Unterrichtsszenen und 4) Fehlervermeidung. Durch Fehlerkorrektur, Sprachkontraste, Fremdwörterverweise oder durch Witze lernen die Studenten aufmerksamer. Die Lehrer sind der Meinung, dass sich die Studenten dadurch die Vokabeln leichter merken, Fehler bewusster vermeiden können, und falls ihnen etwas nicht einfällt, sie sich an Unterrichtsszenen zurück erinnern können.

*Tabelle 40* stellt die Ergebnisse quantifizierend dar:

**Tabelle 40: Sprachbewusstheit im Deutschunterrichtsdiskurs: ein Überblick**

		Lehrkraft	Insgesamt	Belege aus den Interviewtranskriptionen*
Methoden	Fehlerkorrektur	A, C, E	3	A (4, 5, 8) C (11) E (7)
	Sprachkontraste	A, C	2	A (16, 29) C (26, 36, 37)
	Fremdwörterverweise	B, D	2	B (29, 30) D (31, 33)
	Witze	B, C	2	B (35) C (31)
Auswirkungen	Aufmerksames Lernen	A, B, C	3	A (5, 8, 29) B (30) C (29, 30, 31)
	Merken der Vokabeln	A, C	2	A (29) C (34, 35)

	Erinnerung an Unterrichtsszene	A	1	A (30)
	Fehlervermeidung	A, C, D	3	A (16, 26, 29) C (15, 36, 37) D (32)

\*Textstellen der nummerierten Antworten aus den Interviewtranskriptionen, in denen das Thema besprochen wurde.

In den Fragebögen und subjektiven Erläuterungen der Studenten wird deutlich, dass manche Studenten Deutsch relativ bewusst lernen. Sie haben u.a. ihre Tempusschwächen, Probleme mit dem Konjunktiv, Passiv, mit der Wortstellung, mit Präpositionen und mit der Aussprache als Beispiele genannt. Diese Beispiele wurden auch in den Lehrerinterviews von Lehrer C erwähnt und wurden auch in Kapitel 5.2 als Transfererscheinungen beim „Spontanen Schreiben“ festgestellt. *Tabelle 41* fasst die Ergebnisse aus den studentischen Erläuterungen zusammen:

**Tabelle 41: „Sprachbewusstheitsgrad“ nach subjektiven Erläuterungen der Studenten in Fragebögen**

Stufen der Sprachbewusstheit*	wahrgenommene linguistische Ebene und Bereiche**	möglicher Transferprozess***
Stufe 3	1) Sprachvergleich L1 vs. L3	c
	3c) Tempus	c
	3d) Konjunktiv	c
	3e) Passiv	c
	3i) Kommaregeln	XX
	3j) Personalpronomen	XX
	3k) Relativpronomen	XX
Stufe 4	3a) Satzstruktur	a, c, (e)
	3g) Präpositionen	a, c
	2) semantischer und orthografischer Sprachvergleich L2 vs. L3	a, c
Stufe 5	3b) Orthografie (Rechtschreibregeln)	a
	3f) Wortstellung	a
	3g) Präpositionen	a, c
	3h) Aussprache	a
	3l) Artikel	a
	3m) Konjunktionen	a, c

Anmerkungen:

\* Vergleiche Abbildung 2 „Stufen der Language Awareness“ in dieser Studie.

\*\* Vgl. Kategorien in Kapitel 5.3.2.

\*\*\* Transferprozesse nach Selinker (1972): a) „language transfer“, b) „transfer-of-training“, c) „strategies of second language learning“, d) „strategies of second language communication“, e) „overgeneralisation of target language material“. „XX“ steht für „ungewiss“.

Es ist schwer, die Ergebnisse den Stufen der „Language Awareness“ zuzuordnen und weiterhin zu vermuten, welcher Transferprozess stattfindet. Es liegen z.B. für Kommaregeln, Personalpronomen und Relativpronomen keine konkreten Beispiele vor, um spezifizieren zu können, welcher Transfer vorliegt.

*Tabelle 41* zeigt, dass die meisten syntaktischen Merkmale mit dem Bewusstheitsgrad der *Stufe 3* wahrgenommen wurden. Wie ich in Kapitel 2.3 bereits dargelegt habe, bleiben die sprachlichen Merkmale nicht auf einer bestimmten Stufe stehen, sondern werden je nach Lernabsicht weiter bearbeitet. *Tabelle 41* darf nicht falsch interpretiert werden, dass die Merkmale nur auf einer bestimmten Stufe aufgenommen und nur durch einen bestimmten Transferprozess bearbeitet werden. Die Ergebnisse beziehen sich nur auf die Aussagen der Studenten. Würden die Ausführungen der Studenten detaillierter ausfallen, würde *Tabelle 41* ein anderes Bild liefern.

Vergleicht man *Tabelle 40* (Lehrerperspektive) und *Tabelle 41* (Lernerperspektive), wird deutlich, dass die Lehrer im Deutschunterricht meistens durch Fehlerkorrektur versucht haben, Sachverhalte sprachlich bewusst zu machen. Sie hoffen, dass ihre Studenten dadurch aufmerksamer lernen. Wie sieht es auf der Lernerseite aus? Folgen wir der Diskussion von Kapitel 5.1.3, so wird deutlich, dass die Lehrer im Unterricht selten auf L2 zugreifen und kaum Sprachvergleiche zwischen L2 und L3 machen. Es wurde jedoch festgestellt, dass die Studenten oft beim Lernen strategisch auf L2 zugreifen. Sprachliche Einflüsse aus L2 wurden überwiegend in den Textproduktionen festgestellt. Nach *Tabelle 41* kann man sagen, dass bei den Studenten die Sprachbewusstheit vorhanden ist, und zwar nicht nur auf den unteren Stufen, sondern auch auf *Stufe 5*.

Die Hypothese, dass Fehler durch höhere Bewusstheit vermieden werden können, kann nicht durch diese empirischen Daten bestätigt werden. Denn die Sprachbewusstheit, die ich in dieser Studie festgestellt habe, geht meistens vom Input aus. Bei der Selbstreflexion der eigenen Sprachproduktion auf *Stufe 5* handelt es sich zwar um den Output, jedoch unterscheidet sich diese Sprachbewusstheit von der Aufmerksamkeit als „Kontrolle“ beim Output bzw. „Monitoring“ (vgl. Henrici/ Königs/ Zöfgen 2003). Weitere Hypothesen, die in Kapitel 4.1 erwähnt wurden, werden im darauf folgenden Kapitel diskutiert.

#### **5.4 Zusammenhangsanalyse**

Um die Hypothesen (siehe Kapitel 4.1) zu überprüfen, wird der Zusammenhang zwischen den Lernfaktoren wie „Motivation“ und „Lernumfeld“ beim L3-Lernen durch *SPSS* getestet. Gemäß den Anforderungen der Statistiken werden die Zusammenhangsmaße intervallskalierter Variablen durch *Pearsons Korrelationskoeffizient* berechnet und alle ordinalska-

lierten Variablen mit *Kendalls Tau-b*.<sup>115</sup> Die gesamten Auswertungen finden sich im Anhang.

#### 5.4.1 Leistungen in Englisch und Deutsch

Die Fragen, ob ein Zusammenhang zwischen Leistungen in Englisch und Deutsch besteht, und ob ein Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen in Englisch und in Deutsch besteht, wurde bei allen Befragten gemeinsam untersucht. Um dies zu ermitteln, wird die Prozedur *Analyse, Korrelation, Bivariat* für die zwei Variablen *noteneng* und *notendt* (siehe *Tabelle 42*) sowie für die Variablen *gek* und *gdk* (siehe *Tabelle 46*) in *SPSS* durchgeführt. Mit *Pearsons Korrelationskoeffizient* wird der Zusammenhang zwischen den Englisch- und Deutschleistungen berechnet. *Tabelle 42* fasst die Ergebnisse zusammen:

**Tabelle 42: Korrelationskoeffizienten für die Paare aus den Variablen „noteneng“ und „notendt“**

		NOTENENG Noten in Englisch im letzten Semester	NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Semester
NOTENENG Noten in Englisch im letzten Semester	Korrelation nach Pearson	1	<b>,331</b>
	Signifikanz (zweiseitig)	.	,000
	N	117	114
NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Semester	Korrelation nach Pearson	<b>,331</b>	1
	Signifikanz (zweiseitig)	,000	.
	N	114	126

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.

Für den Zusammenhang zwischen den Variablen *noteneng* und *notendt* wird ein Signifikanzwert von 0,000 bzw. 1% ausgewiesen. Der Wert bedeutet: Lehnt man die Nullhypothese, dass kein Zusammenhang zwischen den Variablen *noteneng* und *notendt* besteht, ab, so begeht man mit einer Wahrscheinlichkeit von 1% einen Irrtum. Man kann also annehmen, dass im Grunde genommen ein Zusammenhang zwischen Leistungen in Englisch und in Deutsch besteht. Der Korrelationskoeffizient für beide Variablen *noteneng* und *notendt* beträgt 0,331. Das ist eine schwache Korrelation. Um zu erklären, wie der Betrag bei *Pearsons Korrelationskoeffizient* und *Kendalls Tau-b* interpretiert wird, erfolgt ein kurzer Ex-

<sup>115</sup> Für Voraussetzungen solcher Zusammenhangstests siehe Brosius (2002, Kapitel 17 und 22, vor allem S. 500ff, 505, 507, 508).

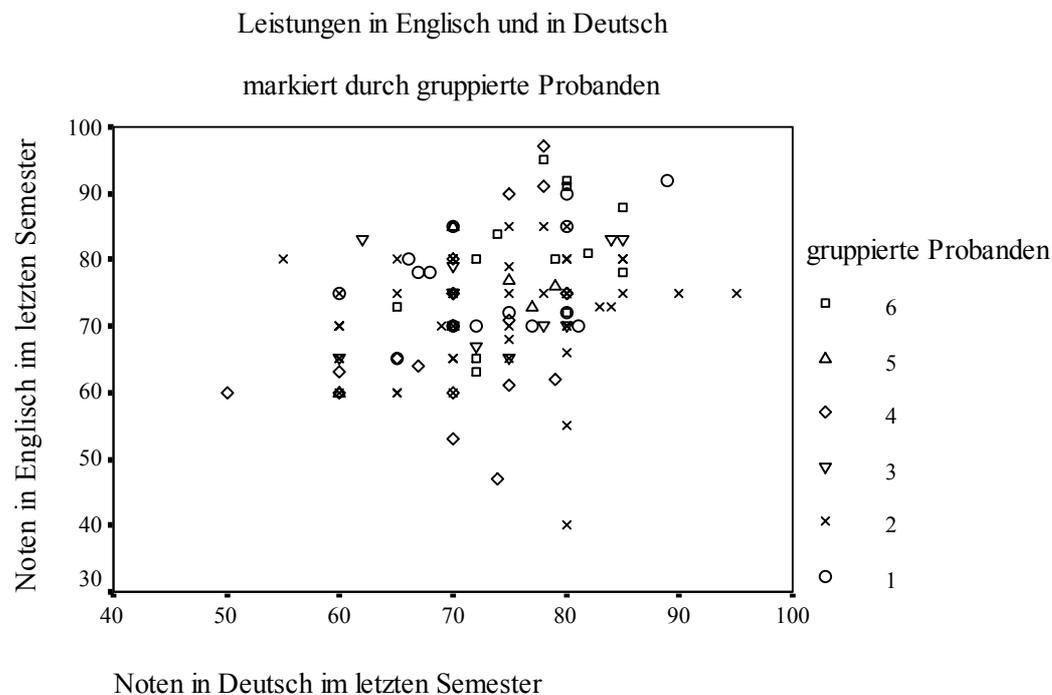
kurs: „Vom Betrag her kann der Korrelationskoeffizient nur Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei ein Koeffizient von 0 angibt, dass kein linearer Zusammenhang zwischen den Variablen vorliegt, während ein Koeffizient von 1 einen perfekten linearen Zusammenhang kennzeichnet“ (Brosius 2002: 501). Die mögliche Interpretation für den Betrag wäre:

**Tabelle 43: Interpretation der Korrelationskoeffizienten**

Betrag des Korrelationskoeffizienten	Mögliche Interpretation
0	Keine Korrelation
Über 0 bis 0,2	Sehr schwache Korrelation
0,2 bis 0,4	Schwache Korrelation
0,4 bis 0,6	Mittlere Korrelation
0,6 bis 0,8	Starke Korrelation
0,8 bis unter 1	Sehr starke Korrelation
1	Perfekte Korrelation

Es wird interpretiert, dass die Deutschleistung von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird und die Englischleistung eine von vielen Einflussfaktoren ist. Die Vorannahme, „je besser die Englischkenntnisse, desto besser wird Deutsch gelernt“, wird als schwache These festgestellt.

Folgendes Streudiagramm zeigt, warum der Zusammenhang schwach ist. Das Diagramm visualisiert das Ergebnis von *Pearsons Korrelationskoeffizient*.



**Abbildung 14: Streudiagramm für Leistungen in Englisch und Deutsch**

Ich habe die Probanden aus einer gleichen Klasse mit einer gleichen Kennzeichnung gruppiert, damit schnell festgestellt werden kann, ob die Lernergruppen sich unterscheiden. Wir können sehen, dass die meisten Fälle nah beieinander bleiben und die Verteilung der beiden Variablen nicht gerade auf einer Linie liegen. Nehmen wir ein Extrembeispiel aus *Probandengruppe 2* (markiert mit einem Kreuz): Eine Person hat trotz schwacher Englischkenntnisse (liegt bei 40) gute Leistungen in Deutsch (um 80). Schenken wir anderen Probanden aus *Gruppe 2* Aufmerksamkeit, entdecken wir viele Studenten, deren Englischnoten bei 75 liegen, die aber ganz unterschiedliche Leistungen in Deutsch erbringen. Die Deutschnoten liegen verstreut zwischen 60 und 95, bzw. zwischen „befriedigend“ und „sehr gut“. Dies bedeutet, dass andere Einflussfaktoren als Englischkenntnisse beim Deutschlernen eine größere Rolle spielen.

Bei den ordinalen Variablen *gek* und *gdk* musste die obige Vorannahme nochmals überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen Englisch- und Deutschkenntnissen besteht.<sup>116</sup> Die Englischkenntnisse der meisten Studenten liegen zwischen 2 und 3; die Deutschkenntnisse der meisten Studenten liegen zwischen 3 und 4 (siehe *Tabelle 44* und *45*). Beide Ergebnisse haben etwas gemeinsam: „3“ stellt in *Tabelle 44* und *45* die Mehrheit dar. Da die beiden Variablen ordinalskalierte Werte beinhalten, musste ich den Zusammenhang mittels *Kendalls Tau-b* berechnen.

**Tabelle 44: Gruppierte Englischkenntnisse**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	8	5,8	5,9	5,9
	2	44	31,7	32,6	38,5
	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>39,6</b>	<b>40,7</b>	79,3
	4	27	19,4	20,0	99,3
	5	1	,7	,7	100,0
	Gesamt	135	97,1	100,0	
Fehlend	System	4	2,9		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 45: Gruppierte Deutschkenntnisse**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	2	1,4	1,5	1,5
	2	16	11,5	12,0	13,5
	<b>3</b>	<b>64</b>	<b>46,0</b>	<b>48,1</b>	61,7
	4	48	34,5	36,1	97,7

<sup>116</sup> Die Daten der gruppierten Deutsch- und Englischkenntnisse stammen aus Fragenkomplex 1, Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse in Englisch und in Deutsch. Zwölf Fragen aus den vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Aus der Skala von 1-6 wird der Mittelwert von den zwölf Antworten ermittelt und dann wieder nach der Skala von 1-6 angepasst bzw. gruppiert. Für Details siehe Anhang: Fragebogen – Rohdaten.

	5	3	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	133	95,7	100,0	
Fehlend	System	6	4,3		
Gesamt		139	100,0		

Wie bei *Pearsons Korrelationskoeffizient* werden in *Kendalls Tau-b* (Tabelle 46) der Betrag des Korrelationskoeffizienten und der Signifikanzwert aufgezeigt. Der Korrelationskoeffizient für die Variablen *gek* und *gdk*, der 0,468 beträgt, zeigt eine mittelstarke positive Korrelation, und die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt bei 1%. Der Zusammenhang von selbst eingeschätzten Sprachkenntnissen ist zwar stärker als bei den Schulnoten, leider reicht es aber immer noch nicht, um die These zu stützen.

**Tabelle 46: Korrelationskoeffizient: Englisch- (*gek*) und Deutschkenntnisse (*gdk*)**

			GEK gruppierte Englischkenntnisse	GDK gruppierte Deutschkenntnisse
Kendall-Tau-b	GEK gruppierte Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient Sig. (zweiseitig) N	1,000 . 135	,468 ,000 132
	GDK gruppierte Deutschkenntnisse	Korrelationskoeffizient Sig. (zweiseitig) N	,468 ,000 132	1,000 . 133

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Aus allen Auswertungsverfahren (*Pearsons Korrelationskoeffizient*, Streudiagramm und *Kendalls Tau-b*) kann die Behauptung aufgestellt werden, dass die Sprachkenntnisse in der L2 kein entscheidender Faktor sind, der den Erwerb der L3 verändert.

#### *Zusammenhang zwischen Lernzeit und Leistung in Deutsch*

Um den Zusammenhang zwischen Lernzeit und Leistung in Deutsch präziser darzustellen, möchte ich zunächst die Häufigkeitstabelle der Lernzeit des Deutschen darstellen und erläutern: *Tabelle 47* zeigt, dass die meisten Studenten eine bis zwei Stunden am Tag zu Hause Deutsch lernen (31,6%). Die zweite Mehrheitsgruppe lernt bis zu einer Stunde pro Tag (30,1%). Das ist m.E. für „Vollzeit-Studenten“ relativ wenig, vor allem überrascht es mich, dass 15 Studenten zu Hause kaum Deutsch lernen (11,0%).

**Tabelle 47: ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 ab 3 Stunden pro Tag	14	10,1	10,3	10,3
	2 2-3 Stunden pro Tag	23	16,5	16,9	27,2

	3 1-2 Stunden pro Tag	43	30,9	<b>31,6</b>	58,8
	4 bis zu 1 Stunde pro Tag	41	29,5	<b>30,1</b>	89,0
	5 keine	<b>15</b>	10,8	11,0	100,0
	Gesamt	136	97,8	100,0	
Fehlend	System	3	2,2		
Gesamt		139	100,0		

Testen wir nun den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen *zeitdt* und *gdtk*, um zu ermitteln, inwiefern weniger Lernzeit die Leistung im Deutschen beeinträchtigt.

Mit Hilfe von *Kendalls Tau-b* wird untersucht, ob die Personen, die fleißiger lernen, bessere Deutschkenntnisse erworben haben. In *Tabelle 48* zeigen beide Auswertungsverfahren eine schwache Korrelation (0,252). Man kann daher nicht wirklich behaupten: „Je fleißiger die Studenten Deutsch lernen, desto bessere Deutschkenntnisse besitzen sie“.

**Tabelle 48: Korrelationskoeffizient: Lernzeit und Deutschkenntnisse**

			GDTK gruppierte Deutschkenntnisse	ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen
Kendall-Tau-b	GDTK gruppierte Deutschkenntnisse	Korrelationskoeffizient Sig. (zweiseitig) N	1,000 . 133	<b>,252</b> <b>,001</b> 130
	ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	Korrelationskoeffizient Sig. (zweiseitig) N	,252 ,001 130	1,000 . 136

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Wir versuchen, die Interpretation durch eine Kreuztabelle mit *zeitdt* und *notendt* zu erweitern (siehe *Tabelle 49*) und testen nochmals mittels *Pearsons Korrelationskoeffizient* beide Variablen, um zu sehen, ob die Ergebnisse mit den selbst eingeschätzten Deutschkenntnissen (*gdtk*) und mit den Schulnoten (*notendt*) übereinstimmen.

Lesen wir zunächst die Randverteilung der Kreuztabelle (*Tabelle 49*), gewinnen wir einen Gesamtüberblick über die Häufigkeitsverteilung. In 123 gültigen Fällen haben die Studenten eine Deutschleistung von 50 bis 95 Punkten erreicht (Auswertungsskala von 0-100, unter 60 Punkten gilt die Prüfung als nicht bestanden). Betrachten wir zuerst die schlechtesten Noten: Wer nicht gelernt hat, bekommt auch keine gute Note. Bei den guten Noten wird deutlich, dass zwei bis drei Stunden pro Tag Deutsch gelernt wird. Diejenigen, die zu Hause gar nicht gelernt haben, bekommen maximal 81 Punkte. Die meisten von ihnen bekommen aber noch 70 bis 75 Punkte bei der Semesterklausur. Die Studenten, die unter 60 Punkte abgeschnitten haben, haben zu Hause nicht gelernt. Im Gegensatz zu ihnen lernen

elf Studenten mehr als drei Stunden am Tag zu Hause Deutsch. Die meisten von ihnen bekommen nur 80 Punkte. Die beste Punktzahl dieser Gruppe beträgt lediglich 82 Punkte. Trotz des Fleißes wird keine bessere Leistung erzielt. Bei der Mehrheitsgruppe (41 Studenten), deren Lernzeit eine bis zwei Stunden beträgt, bekommen die meisten Studenten zwischen 70-80 Punkte. Obwohl sie fast genauso fleißig lernen, bekommen sie eine ähnliche Punktzahl mit einer Differenz von 10 Punkten. Das ist zugleich die Erklärung dafür, warum die Koeffizienten mittels *Kendalls Tab-b* und *Pearsons Korrelationskoeffizient* zwischen Lernzeit und Deutschleistung eine schwache Korrelation aufweisen. Der Wert des Korrelationskoeffizienten für Lernzeit und Noten in Deutsch beträgt nur noch 0,201, d.h. eine „schwache Korrelation“ ist vorzufinden (vgl. *Tabelle 50*).

**Tabelle 49: Kreuztabelle: NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Semester \* ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen**

		ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen				Gesamt	
		1 ab 3 Stunden pro Tag	2 2-3 Stunden pro Tag	3 1-2 Stunden pro Tag	4 bis zu 1 Stunde pro Tag	5 keine	
NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Se- mester	50	0	0	<b>0</b>	0	1	1
	55	0	0	<b>0</b>	0	1	1
	60	1	2	<b>1</b>	7	2	13
	62	0	1	<b>0</b>	0	0	1
	65	0	2	<b>3</b>	1	1	7
	66	1	0	<b>0</b>	0	0	1
	67	0	0	<b>2</b>	1	0	3
	68	0	0	<b>1</b>	0	0	1
	69	0	0	<b>1</b>	1	0	2
	<b>70</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>24</b>
	72	0	2	<b>1</b>	2	0	5
	73	0	0	<b>0</b>	0	1	1
	74	0	0	<b>1</b>	1	0	2
	75	1	1	<b>5</b>	3	3	13
	76	0	0	<b>1</b>	0	0	1
	77	0	0	<b>2</b>	0	0	2
	78	1	0	<b>5</b>	0	1	7
	79	1	1	<b>0</b>	1	0	3
	<b>80</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>21</b>
	81	0	0	<b>0</b>	0	1	1
82	1	0	<b>0</b>	0	0	1	
84	0	0	<b>1</b>	1	0	2	
85	0	3	<b>0</b>	3	0	6	
89	0	1	<b>0</b>	0	0	1	
90	0	0	<b>0</b>	2	0	2	
95	0	1	<b>0</b>	0	0	1	
Gesamt		11	21	<b>41</b>	35	15	123

**Tabelle 50: Korrelationskoeffizient: Lernzeit und Noten in Deutsch**

		ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Semester
ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststu- dium des Deutschen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (zweiseitig) N	1 .  136	<b>-,201</b> <b>,026</b>  123
NOTENDT Noten in Deutsch im letzten Semester	Korrelation nach Pearson Signifikanz (zweiseitig) N	-,201 <b>,026</b>  123	1 .  126

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (zweiseitig) signifikant.

Ebenso wird aus *Tabelle 49* deutlich, dass die Lernzeit innerhalb der Mehrheitsgruppe (24 Studenten, die 70 Punkte bekommen) auch große Unterschiede aufweist: Alle Ausprägungen der Variable *zeitdt* sind besetzt. Das bedeutet, trotz unterschiedlicher Lernanstrengungen bekommen die Studenten eine gleiche Punktzahl bei der Klausur.

#### 5.4.2 Motivation als Faktor

Anhand des Fragebogens wird nach Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts und der Motivation der Studenten gefragt. Die meisten halten die Möglichkeiten bezüglich des Selbststudiums für spärlich.<sup>117</sup> Auch die Lehrer haben dazu Ähnliches geäußert. Lehrer D erzählt im Interview (siehe Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrer D, Antwort 13), dass Motivation beim Deutschlernen eine entscheidende Rolle spielt. Sie ist noch wichtiger als die Englischkenntnisse und der Faktor Fleiß. Im Fragebogen wurden Fragen konkret gestellt (z.B. Frage 2.3), ob die Studenten im Alltag Kontakte zu den gelernten Fremdsprachen aufnehmen. Die Ergebnisse werden unten in der Häufigkeitstabelle (*Tabelle 51*) aufgeführt: 73,2% der Studenten interessieren sich für beide Fremdsprachen. 14,5% der Studenten haben gern Kontakt zu Englisch, aber nicht zu Deutsch. 5,1% der Studenten haben Kontakte zu Deutsch, aber nicht zu Englisch. 7,2% der Studenten haben kein Interesse an Fremdsprachen.

Die Daten aus *Tabelle 51* zeigen nicht, wie viel Prozent der Studenten nicht freiwillig Deutsch lernen. Um die Hypothese von Lehrer D zu überprüfen, werde ich eine Kreuztabelle mit den Variablen *motivativ* und *zeitdt* aufzeigen.

<sup>117</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Frage 1.13, 1.15 und Fragenkomplex 2.

**Tabelle 51: Motivation**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Sympathie zu Englisch und Deutsch	101	72,7	<b>73,2</b>	73,2
	2 Sympathie zu Englisch, nicht zu Deutsch	20	14,4	<b>14,5</b>	87,7
	3 Sympathie zu Deutsch, nicht zu Englisch	7	5,0	<b>5,1</b>	92,8
	4 Keine Sympathie zu Englisch und Deutsch	10	7,2	<b>7,2</b>	100,0
	Gesamt	138	99,3	100,0	
Fehlend	9	1	,7		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 52: Kreuztabelle: MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag \* ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen**

			ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen					Gesamt
			ab 3 Stunden pro Tag	2-3 Stunden pro Tag	1-2 Stunden pro Tag	bis zu 1 Stunde pro Tag	keine	
MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	1 Sympathie zu Englisch und Deutsch	Anzahl	<b>11</b>	19	33	<b>30</b>	7	100
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	11,0%	19,0%	33,0%	30,0%	7,0%	100,0%
	2 Sympathie zu Englisch, nicht zu Deutsch	Anzahl	3	3	5	7	2	20
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	15,0%	15,0%	25,0%	<b>35,0%</b>	10,0%	100,0%
	3 Sympathie zu Deutsch, nicht zu Englisch	Anzahl	0	0	3	3	1	7
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	,0%	,0%	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
	4 Keine Sympathie zu Englisch und Deutsch	Anzahl	0	1	2	1	5	9
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	,0%	11,1%	22,2%	11,1%	<b>55,6%</b>	100,0%
Gesamt	Anzahl	14	23	43	41	15	136	

	% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	10,3%	16,9%	31,6%	30,1%	11,0%	100,0%
--	--	-------	-------	-------	-------	-------	--------

Wir können anhand der Kreuztabelle für die Variablen *motivativ* und *zeitdt* Folgendes ablesen (*Tabelle 52*): Die Studenten, die sich für beide Fremdsprachen interessieren, lernen meistens ein bis zwei Stunden am Tag Deutsch. Auch aus der motivierten Gruppe (*Ausprägung 1*) lernen nicht viel weniger Leute nur bis zu einer Stunde am Tag, was als zu gering angesehen wird. Tatsächlich lernen diejenigen, die kein Interesse an Fremdsprachen haben, meistens nicht (5 Fälle, 55,6% aus der Ausprägung „Keine Sympathie zu Fremdsprachen“). Diejenigen, die nur Englisch mögen, aber keine Sympathie für Deutsch aufbringen, lernen meistens bis zu einer Stunde am Tag (7 Fälle, 35,0%). Die fleißigeren Studenten, die am Tag mehr als drei Stunden lernen, kommen meistens aus der Gruppe, die sich für beide Fremdsprachen interessiert; sie ist motivierter.

Zusammengefasst: Motivierte Studenten lernen fleißiger. Aber sie repräsentieren immer noch die Minderheit, weil die meisten motivierten Studenten nur ein bis zwei Stunden am Tag lernen oder bis zu einer Stunde pro Tag.

Neben der Motivation könnte die schlechte Lerngewohnheit als Grund genannt werden, worauf Lehrer D beim Interview eingegangen ist (siehe Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrer D, Antwort 15). Er bezeichnet seine Studenten als „Saisonarbeiter“. Das bedeutet, Studenten lernen nur vor der Prüfung ganz intensiv, und danach arbeiten sie nicht mehr daran. Die Ergebnisse aus der Kreuztabelle (*Tabelle 52*) bestätigen die Hypothese von Lehrer D.

Die Kreuztabelle (*Tabelle 53*) für die Variablen *motivativ* und *gdk* zeigt, ob Studenten mit größerer Motivation bessere Deutschkenntnisse erworben haben. Vergleicht man *Tabelle 52* und *53* wird aus den Variablen *motivativ*, *zeitdt* und *gdk* ersichtlich, ob die motivierten Studenten fleißiger lernen und daher eine bessere Lernleistung erzielen.

**Tabelle 53: Kreuztabelle: Motivation vs. Deutschkenntnisse**

		GDK gruppierte Deutschkenntnisse					Gesamt	
			1	2	3	4	5	
MOTIVAT Sympathie zu den Fremdspra-	1 Sympathie zu Englisch und Deutsch	Anzahl	1	12	49	32	2	96
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	1,0%	12,5%	<b>51,0%</b>	33,3%	2,1%	100,0%

chen im Alltag	2 Sympathie zu Englisch, nicht zu Deutsch	Anzahl	0	1	9	9	0	19
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	,0%	5,3%	47,4%	47,4%	,0%	100,0%
	3 Sympathie zu Deutsch, nicht zu Englisch	Anzahl	1	0	4	1	1	7
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	14,3%	,0%	57,1%	14,3%	14,3%	100,0%
	4 Keine Sympathie zu Englisch und Deutsch	Anzahl	0	3	1	6	0	10
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	,0%	30,0%	10,0%	<b>60,0%</b>	,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	2	16	63	48	3	132
		% von MOTIVAT Sympathie zu den Fremdsprachen im Alltag	1,5%	12,1%	47,7%	36,4%	2,3%	100,0%

Es wird deutlich, dass die über sehr gute Deutschkenntnisse verfügenden Studenten sich für Deutsch interessieren. Trotz der alleinigen Zuneigung zu Deutsch lernen die meisten von ihnen Deutsch ohne besonderen Erfolg. Diejenigen, die kein Interesse an Fremdsprachen erkennen lassen, verfügen über ausreichende, befriedigende und sogar über gute Deutschkenntnisse. Sie erzielen trotz fehlender Motivation bessere Leistungen als die Studenten, die Zuneigung zu Fremdsprachen haben. Besonders wird dies bei den Studenten aus der Ausprägung „Keine Sympathie zu Englisch und zu Deutsch“ erkennbar: Drei von ihnen verfügen über gute Deutschkenntnisse. Sie stellen eher Ausnahmen dar. Wir erfahren, dass die meisten von den motivierten Studenten befriedigende Deutschkenntnisse erworben haben (51,0%), während die meisten von den nicht motivierten Studenten nur über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen (60%). Studenten mit Interesse an Fremdsprachen verfügen über bessere Deutschkenntnissen als die ohne Motivation.

Als Störfaktor für die Leistung in Deutsch wird von Lehrer C vermutet, dass die Studenten von vielen anderen Fächern belastet werden (siehe Anhang: Interviewtranskriptionen – Lehrer C, Antwort 16). Er erzählte im Interview, dass die Studenten außer Deutsch noch Chinesisch und andere allgemeine Kurse belegen müssen. Das kostet die Studenten nicht nur Zeit, sondern auch viel Mühe. Die Studenten können sich deshalb nicht ausschließlich auf ihr eigenes Studienfach konzentrieren. Ob die Belastung anderer Fächer einen Störfaktor beim Deutschlernen darstellt, habe ich anhand des Fragebogens nicht berücksichtigen können. Jedoch versuche ich, über die Angaben bezüglich der Lernzeit für das Selbststudium in Englisch zu sehen, ob die Studenten mehr Zeit für das Englischlernen investieren.

**Tabelle 54: ZEITENG Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Englischen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 ab 3 Stunden pro Tag	3	2,2	2,2	2,2
	2 2-3 Stunden pro Tag	6	4,3	4,5	6,7
	3 1-2 Stunden pro Tag	14	10,1	10,4	17,2
	4 bis zu 1 Stunde pro Tag	49	35,3	<b>36,6</b>	53,7
	5 keine	62	44,6	<b>46,3</b>	100,0
	Gesamt	134	96,4	100,0	
Fehlend	System	5	3,6		
Gesamt		139	100,0		

Die meisten Studenten lernen kaum noch Englisch (siehe *Tabelle 54*), seitdem sie angefangen haben, Deutsch zu lernen. 82,9% der Studenten nehmen sich fast keine Zeit mehr fürs Englischlernen (Gesamtbeitrag der Ausprägungen 4 und 5). Lernen sie stattdessen Deutsch? Nein. Aus *Tabelle 47* wissen wir, dass nur noch 58,8% der Studenten als „fleißig“ bezeichnet werden können. 41,1% der Studenten lernen täglich kaum Deutsch. Die Lernzeit, die bis zu einer Stunde beträgt, fällt m.E. für Anfänger zu gering aus. Ob die Belastung durch andere Fächer dafür verantwortlich ist, sollte in der nächsten empirischen Datenerhebung berücksichtigt werden.

#### 5.4.3 Lernumgebung als Faktor

Im Fragebogen nennen viele Studenten die Lernumgebung als eine der Gründe, warum sie nicht gut Deutsch lernen können. Sie sagen, dass es in Taiwan wenig Möglichkeiten außerhalb des Unterrichts gibt, Deutsch zu verwenden oder mit der deutschen Sprache und Kultur konfrontiert zu werden. 44,5% (*Tabelle 55*) der Studenten suchen außerhalb des Unterrichts nach Möglichkeiten, Fremdsprachen in anderen Formen zu lernen, z.B. durch Tandem und Medien, wie Zeitschriften, Bücher, Musik, Spielfilme und vor allem durch das Internet. 55,8% (*Tabelle 56*) der Studenten können außerhalb der Universität Fremdsprachen anwenden. Die meisten Studenten meinten, dass sie versuchen, Fremdsprachen zu verwenden, wenn die Möglichkeit gegeben ist. Jedoch besteht in Taiwan kaum die Möglichkeit, Deutsch anzuwenden. Man kann zwar im Internet viel Deutsches lesen und aktuelle Informationen schnell bekommen, aber eine authentische kommunikative Situation, eine Begegnung mit der lebendigen Sprachanwendung in Deutsch findet in Taiwan selten statt. Das ist, wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt wurde, der Grund für die fehlende Lernmotivation.

**Tabelle 55: Außerschulische Sprachkontakte zu gelernten Fremdsprachen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Kontakt zu Englisch und Deutsch	61	43,9	<b>44,5</b>	44,5
	2 Kontakt nur zu Englisch	51	36,7	37,2	81,8
	3 Kontakt nur zu Deutsch	12	8,6	8,8	90,5
	4 kein Kontakt zu Englisch und Deutsch	13	9,4	9,5	100,0
	Gesamt	137	98,6	100,0	
Fehlend	9	1	,7		
	System	1	,7		
	Gesamt	2	1,4		
Gesamt		139	100,0		

**Tabelle 56: Anwendung von gelernten Fremdsprachen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Verwendung beider Fremdsprachen	77	55,4	<b>55,8</b>	55,8
	2 Ausschließliche Verwendung des Englischen	15	10,8	10,9	66,7
	3 Ausschließliche Verwendung des Deutschen	13	9,4	9,4	76,1
	4 Keine Verwendung von Fremdsprachen	33	23,7	23,9	100,0
	Gesamt	138	99,3	100,0	
Fehlend	9	1	,7		
Gesamt		139	100,0		

### 5.4.5 Zwischenfazit

Aus der Interpretation der Zusammenhangsanalyse gelangen wir zur folgenden Schlussfolgerung:

1) Die Sprachkenntnisse der L2 sind kein entscheidender Faktor für die taiwanesischen Deutschlerner.

Es wurde festgestellt, dass Studenten mit gleichen Englischnoten (um 75 Punkte) ganz unterschiedliche Leistungen in Deutsch erbringen. Ich vermute daher, dass es vielleicht an den Lernstrategien und den Lernerfahrungen liegt, die die Studenten beim Lernen der ersten Fremdsprache gemacht haben und in den Deutschunterricht mitbringen. Waren diese beim L2-Lernen erfolgreich, werden die Lernstrategien beim L3-Lernen weiter benutzt. Scheitern sie, verbessern die Studenten ihre Lernstrategien und Lerntechniken.

2) Trotz des Fleißes wird keine bessere Leistung erzielt.

Den Studenten, die stets von negativen Lernleistungen frustriert sind, sollten meiner Meinung nach bessere Lernstrategien vermittelt werden. Bevor sie wieder anfangen, viel Zeit fürs Auswendiglernen zu investieren, sollten ineffiziente Lernstrategien erkannt werden. Das Problem ist individuell unterschiedlich. Meines Erachtens kennen die Studenten zu

wenige Lernstrategien, weil sie aus der Lerntradition heraus vieles nur auswendig lernen müssen. Besonders schlimm ist die Lerngewohnheit, wie Lehrer B und D in den Interviews mitgeteilt haben, dass die Studenten nur für die Prüfungen lernen, nicht um Sprachfähigkeit zu erwerben. Schlechte Lerngewohnheiten sollten auch im Unterricht besprochen werden. Dadurch vermute ich, dass die fleißigeren Studenten einen besseren Lernerfolg erzielen können.

3) Studenten mit Interesse an Fremdsprachen verfügen über bessere Deutschkenntnisse als diejenigen ohne Motivation.

Diese These wurde in den vorliegenden empirischen Daten schwach gestützt. Denn der Grund, warum die meisten Studenten täglich weniger als eine Stunde Deutsch lernen, bleibt offen. Es könnte daran liegen, dass sie keine Motivation haben (wie Lehrer D vermutet), oder dass sie keine Zeit haben (wie Lehrer C vermutet). In Bezug auf die Lernmotivation und unzureichende Lernzeit der taiwanesischen Studenten sollte meines Erachtens in Zukunft weiter empirisch nachgeforscht werden.

### **5.5 Zusammenfassung**

Die Daten aus der Unterrichtsbeobachtung und den Lehrerinterviews haben ergeben, dass L1 eine wichtige Rolle und L2 eine marginale Rolle im Deutschunterricht spielen. Aus dem Grund, dass nicht alle Studenten über gute Englischkenntnisse verfügen, verwenden die Lehrer öfter L1 als L2.

L1 wird besonders als Vergleichssprache bei sprachpragmatischer Divergenz zwischen L1 und L3 eingesetzt. Sie ist gleichzeitig die zweite Unterrichtssprache und wird von den meisten untersuchten Lehrern, die über gute Chinesischkenntnisse verfügen, verwendet. Die Lehrer verwenden L1 oft als „Aufforderung“<sup>118</sup>, „Hilfestellung“, „Auflockerung“<sup>119</sup>, insbesondere jedoch als „Arbeitsanweisung“ und für weitere Erklärungen. L1 war in den meisten Hospitationen somit die Erklärungssprache. Auf der Lehrerseite wird Chinesisch oft als Instruktionssprache für Aufgabenstellungen im Unterricht eingesetzt; Chinesisch dient als „Classroom Management“ (vgl. Edmondson 2004). Die Aufgabenstellungen mit chinesischen Erklärungen werden hemmungslos und vollständig verstanden. Dadurch werden Gruppenarbeiten nicht durch unverständliche Erklärungen in L3 behindert. Bei Verständnisschwierigkeiten wird L1 immer als Hilfe verwendet. Außerdem dauert es, wenn

<sup>118</sup> Zum Beispiel bei der Verwendung der Fragestellung auf Chinesisch: „Wer kann diese Frage beantworten?“.

<sup>119</sup> Die Auflockerung des Unterrichts durch Scherze auf L1 dient auch dazu, Studenten zu motivieren.

die Lehrer den Unterricht nur auf Deutsch leiten und Aufgabenstellungen auf Deutsch erklären, zeitlich wesentlich länger, als wenn sie Chinesisch dafür verwenden. Daher wird L1 für die „zeitlich ökonomischste“ Erklärungssprache gehalten. Mit dem Einsatz von L1 kann man einerseits den Unterricht zeitökonomisch durchführen, um mehr Unterrichtsaktivitäten einzuplanen, andererseits bessere Ergebnisse erzielen (vgl. Interviewtranskriptionen: Lehrer C und D). Der Einsatz von L1 erzielt aus didaktischer Perspektive gute Lernergebnisse. Die Lehrer mit weniger Chinesischkenntnissen, wie z.B. Lehrerin A, müssen vieles umschreiben. Wörter durch Umschreibungen zu erklären, fällt einem nicht spontan im Unterricht ein. Es ist anzunehmen, dass Lehrerin A sich intensiv auf die Wortschatzvermittlung vorbereitet. Sie setzt dabei verschiedene Lehrstrategien ein.<sup>120</sup> Es war aber zu beobachten, dass die Studenten bei Lehrerin A während des Unterrichts, vor allem während der Gruppenarbeit mehr Chinesisch sprachen als die anderen Studenten aus den untersuchten Lerngruppen. Die Funktion, die L1 dabei einnimmt, ist eine mentale Grundlage für das Verstehen des neuen L3-Wissens.

Englisch kam im Deutschunterricht sowohl von der Lehrerseite als auch von der Lernerseite nur in Form von Einzelwörtern vor. Oft implizierte die Anwendung im untersuchten Deutschunterricht keine didaktische Funktion.

Im Aufsatzkurs ist Englisch nur einmal vorgekommen (bei Lehrerin A) und hatte keine Funktion als Worterklärung („Symposium – conference“). Während der Hospitation bei Lehrer C und E ist Englisch nicht vorgekommen. Weder die Lehrer noch die Studenten haben Englisch benutzt. Es könnte daran liegen, dass die beiden Sitzungen sich gerade in der Korrekturphase befanden und die Studenten bei der Selbstkorrektur ihre Aufmerksamkeit auf L3-Sprachmerkmale gelenkt hatten.

Im Konversationsunterricht, wie bei Lehrer B und D, wurde Englisch von Lehrer B („Solidarität“ und „Steward, Stewardess“) und von Lehrer D („Oldtimer“) benutzt. Beide Lehrer verweisen auf die Fremdwörter, um die richtige Aussprache zu vermitteln, damit die Studenten die richtige Aussprache lernen.<sup>121</sup>

Von einzelnen Lernern wird L2 im Konversationsunterricht eingesetzt, falls die Kommunikation in L3 misslingt. Manche Studenten benutzten Englisch, um anderen zu zeigen, dass sie das Englische kennen. Der Grund für die L2-Anwendung lag nicht an den fehlenden Chinesischkenntnissen der Lehrer. Nur bei den Studenten, die sich im Alltag mit L2

---

<sup>120</sup> Durch Gestik, Mimik, Umschreibungen mit einfachen Wörtern und mit Beispielsätzen leitet sie den Unterricht einsprachig auf Deutsch, ohne jegliche Unterstützung von L1.

<sup>121</sup> Der Zweck ist jedoch nicht, dass das neue Wissen auf dem alten aufgebaut wird.

beschäftigen, z.B. durch Teilzeitarbeitern, wird laut Lehrer D L2 beim Lernprozess öfter verwendet.

In den Interviews begründen die Lehrer den Einsatz von L2 folgendermaßen: Didaktisch gesehen wird L2 bei bestimmten Themen und Wörtern eingesetzt, um die Studenten aufmerksam zu machen. Nicht-didaktisch betrachtet, dient L2 zur Auflockerung der Unterrichts Atmosphäre, indem englische Witze erzählt werden (z.B. Lehrer B). Wir können festhalten, dass L2 im taiwanesischen Deutschunterricht sowohl auf Lehrerseite als auch auf Lernerseite eine marginale Rolle spielt.

Die Ergebnisse aus den Hospitationen und den Lehrerinterviews zeigen, dass die Studenten beim Input sehr häufig auf L1 zurückgreifen. Ähnliche Ergebnisse wurden durch die Fragebögen nachgewiesen (vgl. *Tabelle 57*: aus SPSS bis zu 80,1%).

**Tabelle 57: Statistische Zusammenfassung**

Themenbereich / Zugriff	L1	L2
Semantik (Input)	80,1%	76,3 %
Syntax (Input)	40,1%	63%
Syntax (Output)	31,9%	44,9%
Kommunikative Strategie (Output)	72,1%	81,5%
Hilfe	65,9%	83,1%
Kein Hindernis	77,8%	76,5%
Sprachbewusstheit / keine Verwechslung bei der Syntax	78,8%	59,6%
Phonetik / Akzent	8%	22,6%

80,1% der Studenten greifen beim Input bzw. Wortschatzerwerb auf L1 zu. Bei der Syntax setzen nur noch 40,1% der Studenten L1 ein und beim Output noch weniger, nur 31,9%.

Es wird deutlich, dass die meisten Studenten beim Wortschatzerwerb auf L1 zurückgreifen und Englisch von den meisten Studenten als hilfreich betrachtet wird. Als kommunikative Strategie greifen die Studenten häufiger auf L2 als auf L1 zurück. Auf der syntaktischen Ebene, sowohl beim Input als auch beim Output, greifen die Studenten eher auf L2 als auf L1 zurück. Beim Output wurde weniger auf L2 zugegriffen (nur 44,9%).

Auf der phonetischen Ebene erfolgt bei den meisten Studenten (39,9%, *Tabelle 38*) beim Erwerb der deutschen Aussprache kein Zugriff auf die erlernten Sprachen. Dennoch merken 27% der Studenten selbst, dass sie einen Akzent von L2 oder von L1 beim Deutschsprechen haben (siehe *Tabelle 39*). 22,6% der Studenten haben eher einen englischen Akzent. Bei „falschen Freunden“ hat eine Studentin aus dem Aufsatzkurs bei Lehrerin A während des Vorlesens das deutsche Wort „Projekt“ immer auf Englisch ausgesprochen („pro-

ject“). Der Fehler war so fossilisiert, dass er trotz mehrfacher Korrektur von Seiten der Lehrerin nicht beseitigt wurde.

Durch die Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen wird deutlich, dass L2 sowohl bei Bedeutungsvermittlungen als auch bei Grammatikvermittlungen – wie die Ergebnisse von *SPSS* auch darlegen – oft als Vergleichssprache und als Lernstrategie vor allem beim Vokabellernen verwendet wird. **Ist es möglich, dass je öfter die Studenten beim L3-Lernen auf L1 zugreifen, desto mehr Transfer von L1 stattfindet?** Diese Frage lasse ich in diesem Kapitel offen und werde im nächsten Kapitel darüber diskutieren (siehe Kapitel 6).

Zum Schluss dieses Kapitels fasse ich die Besonderheiten aus der bereits analysierten Lehrer- und Lernerperspektive über „Rolle der L1 und L2“, „Transfer von L1 und L2“ und „Sprachbewusstheit“ zusammen: Im Deutschunterricht wurde L2 nicht von den Lehrern didaktisch eingesetzt. Es kam keine eindeutige interlinguale Bewusstmachung vor. Jedoch zeigen die subjektiven Erläuterungen der Studenten, dass sie beim Deutschlernen Sprachvergleiche zwischen L2 und L3 machen. L2 wird von den Studenten lernstrategisch eingesetzt. Als Resultate im schriftlichen Output des Deutschen konnten Transfererscheinungen aus dem Englischen diagnostiziert werden. Einige im „Spontanen Schreiben“ festgestellten Indizien wurden in den Lehrerinterviews und auch in den studentischen Erläuterungen in den Fragebögen genannt.

## 6. Fazit

L1 wird im Wesentlichen von den Lehrern auf der semantischen Ebene eingesetzt, während L2 kaum verwendet wird. Von den Lernern wird L1 sowohl beim Input als auch beim Output eher semantisch als syntaktisch angewendet. L1 gilt als Verstehensgrundlage, um neues Wissen kognitiv aufzunehmen und zu bearbeiten. Als kommunikative Strategie wird je nach Sprachkenntnissen der Gesprächspartner auf die L1 zugegriffen. Bleibt der Zugriff auf die L1 erfolglos, wird auf die L2 zurückgegriffen. L2 wird häufig bewusst verwendet. Unter den wenigen Funktionen wird L2 meistens als Lernstrategie vornehmlich beim Vokabellernen und als kommunikative Strategie eingesetzt. Sowohl auf der semantischen Ebene als auch auf der syntaktischen Ebene stellt L2 für die Studenten eine Vergleichssprache dar, auf die sie zurückgreifen. Jedoch spielte L2 während der Hospitation im Deutschunterricht eine marginale Rolle. Der Einsatz von L2 wird sogar in den Lehrerinterviews aufgrund der unterschiedlichen Englischkenntnisse der Studenten für bedenklich erklärt. Die Studenten halten die vorhandenen Sprachkenntnisse in L1 und L2 im Allgemeinen für positiv für das Deutschlernen. Dennoch wurden einige Schwierigkeiten bei der deutschen Textproduktion im Bereich der Syntax deutlich, die auf L1 und L2 zurückzuführen sind.

Beim „Spontanen Schreiben“ wurden **18 Transfererscheinungen aus L2** festgestellt: Auf der syntaktischen Ebene befinden sich 15 Interferenzen und ein positiver Transfer; auf der semantischen Ebene waren zwei Transfererscheinungen – ein „falscher Freund“ und ein „echter Freund“ – vorzufinden. Auf der syntaktischen Ebene befinden sich überwiegend Rechtschreibfehler. Aus den Ergebnissen der Studentenaufsätze lassen sich beim Output mehr L1-Interferenzen auf der semantischen und weniger auf der syntaktischen Ebene feststellen. Dies wird durch die *SPSS*-Auswertungen bestätigt (nur noch 31,9% bei der Syntax, siehe *Tabelle 57*). Insgesamt **acht Transfererscheinungen aus L1** wurden festgestellt: Auf der semantischen Ebene befinden sich vier Interferenzen und zwei positive sprachliche Übertragungen. Auf der syntaktischen Ebene existieren zwei Interferenzen im Satzbau. Wenn die Studenten beim schriftlichen Output auf Chinesisch überlegen und ihre Gedanken von L1 in L3 übersetzen, sind die Satzstrukturen nicht erkennbar. Dadurch machen sie Fehler, die sie selbst nicht korrigieren können. In den Textproduktionen wurden mehr L2- als L1-Transfererscheinungen festgestellt.

Kehren wir zurück zu der Frage, die in Kapitel 5.5 offen gelassen wurde, ob ein vermehrter Zugriff beim Input auch mehr Transfererscheinungen beim Output bewirkt. Um diese Frage zu beantworten, vergleichen wir die *SPSS*-Auswertungen mit den Ergebnissen aus der

Textproduktion. Von den Daten aus den 139 Fragebögen, d.h. aus den sechs verschiedenen Lernergruppen der vier Universitäten, werden per *ANOVA* Varianzanalyse die Mittelwerte der sechs Lerngruppen verglichen.

Trotz der unterschiedlichen didaktischen Funktionen des Einsatzes der L1 von verschiedenen Lehrern ergeben sich in den *S-N-K Post-Hoc-Tests*<sup>122</sup> unter der *ANOVA-Prozedur* homogene Untergruppen. Nach den *S-N-K Post Hoc Tests* unterscheiden sich die Mittelwerte der Lernergruppen aus den verschiedenen Universitäten nicht erheblich voneinander.<sup>123</sup>

Die *ANOVA*-Varianzanalyse ergibt Folgendes: Bei den Mittelwertvergleichen – den *95%-Konfidenzintervallen* – unterscheiden sich Gruppe 1 und Gruppe 5 am meisten bezüglich ihrer Englisch- und Deutschkenntnisse, aber die Mittelwerte aller sechs Gruppen überschneiden sich.<sup>124</sup> Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Interferenzen und der positive Transfer aus den Studentenaufsätzen einer Gruppe auch bei den anderen Gruppen ähnlich sein könnten.

Trotz der häufigen Zugriffe auf L1 wurden weniger L1-Transfererscheinungen in den Textproduktionen festgestellt. Trotz geringerer Zugriffe auf L2 wurden viel mehr Interferenzen aus L2 als aus L1 in den Studentenaufsätzen festgestellt. Aber wie ist es möglich, dass trotz der geringeren Zugriffe auf L2 mehr L2-Transfererscheinungen in den Textproduktionen festgestellt wurden? Aus den Erläuterungen der Studenten in den Fragebögen wird deutlich, dass die sprachliche Verwandtschaft der L2 und L3 zu gegenseitigen Interferenzen führt. Mit einem Probandenumfang von 139 Studenten konnte *SPSS* leider keinen signifikanten Zusammenhang ( $p \leq 0.05$ ) zwischen dem Transfer von L2 und den Zugriffen auf L2 nachweisen. Was diesen Punkt angeht, kann man jedoch versuchen, den gleichen Fragebogen mit ca. 1000 Studenten durchzuführen, um die Irrtumswahrscheinlichkeit zu reduzieren. Eventuell kann dann mittels *SPSS* nochmals getestet werden, ob zwischen dem Transfer und den Zugriffen der L2 ein Zusammenhang besteht. Was jedoch anhand des angewendeten Fragebogens ermittelt werden kann, ist der Zusammenhang zwischen den Englischkenntnissen und den Leistungen in Deutsch. Durch die Zusammenhangsanalyse wird deutlich, was für eine Rolle Englischkenntnisse beim Deutschlernen spielen: Aus den

---

<sup>122</sup> S-N-K-Tests: Student-Newman-Keuls-Tests.

<sup>123</sup> Die Interpretation sollte vorsichtig erfolgen, weil die Voraussetzung, um Daten mit *ANOVA* zu testen, nicht erfüllt ist, da die einzelnen Fallgruppen nicht gleich groß sind. Siehe Brosius Felix: *SPSS 11*. Seite 484, vor allem Fußnote 182. Daher weiche ich von den Ergebnissen der *S-N-K Tests* ab und vergleiche die *95%-Konfidenzintervalle*. Die Ergebnisse wurden dem Anhang hinzugefügt.

<sup>124</sup> Die Tatsache, dass die *95%-Konfidenzintervalle* beider Bereiche sich nicht überschneiden, deutet darauf hin, dass die Mittelwerte dieser beiden Gruppen mit gewisser Wahrscheinlichkeit auch in der Grundgesamtheit voneinander verschieden sind.

Daten haben 32,6% der Studenten eine „zwei“ (gut), 40,7% der Studenten eine „drei“ (befriedigend) in Englisch; 48,1% der Studenten haben eine „drei“ (befriedigend) und 36,1% der Studenten eine „vier“ (ausreichend) in Deutsch (vgl. *Tabelle 44* und *45*). Die Englischkenntnisse sind eindeutig besser. Nach *Pearsons Korrelationskoeffizient* (siehe *Tabelle 42*) und *Kendalls Tab-b* (siehe *Tabelle 46*) besitzen beide Variablen eine schwache Korrelation. Das bedeutet, **Englischkenntnisse sind kein entscheidender Faktor beim Deutschlernen.**

Nach *Kendalls Tau-b* besitzen *Lernzeit* und *Deutschkenntnisse* (*zeitdt* vs. *gdtk*) auch eine schwache Korrelation (siehe *Tabelle 48*). Das verdeutlicht uns, dass **die Lernzeit eine untergeordnete Rolle beim Deutschlernen spielt.** Im Anhang werden andere Zusammenhangsanalysen aller untersuchten Lernfaktoren gezeigt.

Welche Rolle spielt dann Sprachbewusstheit beim Deutschlernen? Wie sieht der Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Transfer aus?

In meiner Untersuchung machen die Lehrer im Allgemeinen keine systematische sprachliche Gegenüberstellung zwischen den erlernten Sprachen und der Zielsprache. Die Studenten werden gelegentlich durch Fremdwörterverweise dazu gebracht, aufmerksamer zu lernen. Neben dem Verweis auf Fremdwörter ist keine eindeutige interlinguale Bewusstmachung zu beobachten. Eine eindeutige sprachliche Bewusstmachung kommt in allen Hospitationen nur einmal vor. Es handelt sich dabei aber um einen intralingualen Vergleich, weil die Studenten deutsche Vokabeln nicht auseinander halten können (bei Lehrer C). Die Auseinandersetzung wurde zweisprachig durchgeführt. Die intralingualen Differenzierungen fanden nicht nur auf der semantischen Ebene, sondern auch auf der syntaktischen Ebene statt. Es finden sich Beispiele wie „die Bänke, die Banken“, „Test, Klausur, Klassenarbeit“, „lesen, lernen, studieren“ und „müssen, dürfen, können“ sowie beim Tempus „Präsens, Präteritum, Perfekt“ und beim Modus „Indikativ, Konjunktiv“. L1 wurde gleichzeitig als Vergleichssprache und Erklärungssprache verwendet, während L2 dabei keine Rolle spielte.

Nach den Aussagen der Lehrer ist eine sprachliche Bewusstmachung zwischen L2 und L3 nicht unbedingt für taiwanesischen Studenten geeignet, weil die vorhandenen Englischkenntnisse bei jedem unterschiedlich sind. Nur bei manchen Studenten wird das Deutschlernen durch sprachliche Bewusstmachung erleichtert.

Der Bewusstheitsgrad bei den Studenten ist durch die Beobachtung und durch die Lehrerinterviews nicht festzustellen. Durch die Studentenerläuterungen kann man jedoch feststellen, dass manche Studenten die Sprachen miteinander verglichen haben und Deutsch be-

wusster lernen. Sie vergleichen L1 mit L3 und L2 mit L3 sowohl auf der semantischen als auch auf der syntaktischen Ebene. Insbesondere ist den Studenten bewusst, dass Englisch und Deutsch linguistische Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten aufweisen, aber dennoch zu Fehlern führen.

Die Studenten schrieben in den Fragebögen, dass L1- und L2-Kenntnisse beim Lernen (Input) hilfreich sind, aber auch eine Fehlerquelle darstellen. Beide vorhandene Sprachen können Fehler beim Output verursachen. Es existieren jedoch Unterschiede zwischen den Fehlerquellen: Wenn die Studenten vor der Sprachproduktion ihre Gedanken auf Chinesisch formulieren und von L1 in L3 übersetzen, entstehen komplizierte Sätze mit Fehlern, die die Studenten nicht selbst erkennen und korrigieren können. Verursachte Fehler durch die L2 sind meistens unbewusst. Das passiert, wenn die Studenten nicht aufmerksam genug sind, z.B. bei der Aussprache und bei der Rechtschreibung. Jedoch sind sie in der Lage, mit größerer Aufmerksamkeit Fehler zu vermeiden und sich selbst zu korrigieren. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von Lutjeharms (1999).

Aber ist es nicht so, dass wenn den Studenten beim Input Sachverhalte sprachlich bewusst sind, weniger Interferenzen auftauchen, als wenn es den Studenten nicht bewusst ist? Ich meine damit, dass die Studenten beim Lernen offensichtlich den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen L2 und L3 mehr und den linguistischen Merkmalen zwischen L1 und L3 weniger Beachtung schenken. Sollte es nicht so sein, dass mehr L2-Interferenzen vermieden werden können als L1-Interferenzen? Sollte es nicht so sein, dass mehr positive sprachliche Übertragungen von L2 auf das L3-Lernen stattfinden können, wenn bei den Studenten Sprachbewusstheit vorhanden ist? Die vorliegende Studie bestätigt dies nicht. Die Studenten aus meiner Untersuchung greifen beim Lernen eher auf L1 als auf L2 zurück, aber sie besitzen mehr Wissen über sprachliche Merkmale zwischen L2 und L3 als zwischen L1 und L3. Dass in den Textproduktionen mehr Transfererscheinungen aus der L2 als aus der L1 festgestellt wurden, kann wie folgt interpretiert werden: 1) Linguistische Sprachferne spielt dabei eine wichtige Rolle. 2) Die Studenten besitzen zwar Sprachbewusstheit, aber sie sind noch nicht in der Lage, ihre L2-Kenntnisse positiv zu transferieren. Daher komme ich zur Schlussfolgerung: Strategien, wie die Studenten ihre vorhandenen Sprachkenntnisse positiv nutzen können, sollten entwickelt und didaktisch vermittelt werden.

In didaktischer Hinsicht könnte der Einsatz von L2 im Anfangsstadium durch so genannte „Erkennungsübungen“<sup>125</sup> Lernerängste abbauen und wegen der Vertrautheit motivierend wirken (vgl. Rieger 1999, Neuner 1999, Krumm 1999: 26 und Terrasi 1999). Die passive bzw. rezeptive Fähigkeit im Leseverstehen kann nach Neuner (1999), Meißner/ Reinfried (1998) durch den Einsatz von vorhandenen Sprachkenntnissen gesteigert werden. Jedoch bleibt offen, in welchem Maße die vorhandenen Sprachkenntnisse für die produktiven Fähigkeiten wie Sprechen und Schreiben tatsächlich positiv transferiert werden können. In dieser Hinsicht existiert bislang noch keine Studie, die signifikante Ergebnisse ( $p \leq 0,01$ ) liefert. Das heißt, das vorhandene Wissen kann zwar den mentalen Verarbeitungsaufwand reduzieren, den Lernprozess verkürzen und helfen, das neue Wissen länger im Gedächtnis zu speichern. Aber es wird in keiner empirischen Untersuchung bestätigt, dass es sich beim Output genauso positiv auswirkt.

Meiner Meinung nach kann eine Bewusstmachung durch Vermittlungen von Lernstrategien wie der Visualisierung der Wortschatzübung zum Lernerfolg führen (vgl. Neuner 1999, Meißner 1998, Berger/ Colucci 1999, Krumm 1999: 30 und Kniffka 1999). Nicht nur das Vokabellernen wird dadurch erleichtert, sondern auch das Leseverstehen und Sprechen. Außerdem sollten noch spezifische Lehrwerke für den Tertiärsprachenunterricht entwickelt werden. So lautet das Lehr- und Lernziel: „Erkennen und Nutzen des interlingualen Transferpotenzials, d. i. von lexikalischen und grammatischen Analogien sowie Regularitäten“<sup>126</sup> einschließlich der Aufforderung „Schüler müssen das Vergleichen ‚zwischen‘ Sprachen lernen“.<sup>127</sup>

### *Schlussbemerkung*

Die Analysen in dieser Arbeit sollten nicht als „Vergleich“ zwischen den Lehrern und Lernern missverstanden werden, sondern bei jedem Anhaltspunkt sollte auf die individuelle Besonderheit geachtet werden. Denn jeder Lehrer hat unterschiedliche Zielsetzungen und Methoden, um seine Lehrziele zu erreichen. Auch die Studenten lernen Deutsch aus verschiedener Eigenmotivation heraus. Sie reagieren im Unterricht individuell unterschiedlich auf das Lehrerfeedback und das Lernerfeedback. Hierzu wurden die Unterrichtssituationen protokolliert und mit gleichen Anhaltspunkten „Unterrichtsverlauf“, „Rolle der L1 und der L2“ und „Sprachbewusstheit“ untersucht.

<sup>125</sup> Vgl. Lutjeharms (1999) und Meißner (1998).

<sup>126</sup> Siehe: Meißner (1995: 180).

<sup>127</sup> Siehe: Meißner (1998: 219).

Zum Schluss möchte ich Folgendes zu den Daten auf der lernpsychologischen Ebene anmerken: Nach den Studentenerläuterungen in den Fragebögen lernten die Studenten Deutsch mit einem gewissen Bewusstseitsgrad, der auf allen fünf Stufen verteilt feststellbar ist.<sup>128</sup> Insbesondere ist ihnen bewusst, dass ihre L2-Performanz von L3 beeinträchtigt wird und wegen der linguistischen Ähnlichkeiten in L2 und L3 ihre Kenntnisse in beiden Sprachen sich gegenseitig beeinflussen. Der kognitive „Überlagerungseffekt“<sup>129</sup> wurde auch deutlich, als die Studenten in den Fragebögen über ihre fremdsprachlichen Darstellungsfähigkeiten nachdachten. Einerseits wäre es ideal, wenn man in beiden Fremdsprachen gleichzeitig Fortschritte machen würde und diese einigermaßen gut beherrschen könnte. Leider ist es bei den meisten Studenten nicht der Fall. Meistens müssen sie sich zuerst auf eine Sprache konzentrieren und vernachlässigen die andere Sprache. Andererseits könnte der Einsatz von L2 im L3-Unterricht die Studenten „überfordern“. Bei frustrierten Studenten wurden in den Fragebögen auch „Angstgefühle“ erwähnt.<sup>130</sup> Sie haben Angst davor, nochmals beim Fremdsprachenlernen zu versagen. „Angst“ als Störfaktor beim Fremdsprachenlernen wurde in dieser Studie nicht erforscht, spielt jedoch meiner Meinung nach eine sehr wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen. In den Fragebögen äußerten viele Studenten, dass sie Interesse am Fremdsprachenlernen haben, weil sie ein tolles Leistungsgefühl bzw. Erfolgsgefühl dabei haben (siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 008, 011, 025, 028, 031, 036, 037, 038, 040, 060, 068, 071, 075, 078, 100, 108, 121, 122 und 138). Und die Erfolgsgefühle motivieren sie. Hingegen sind einige Studenten vom Lernen frustriert (siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probanden 021, 023, 024, 039, 094, 095, 102, 103, 133 und 137). Solche Studenten lernten längere Zeit ohne Fortschritte und mussten sich zwingen, den Unterricht weiter zu besuchen. Das ist einer der Faktoren für den Misserfolg beim Deutschlernen.

### *Subjektive Betrachtung der eigenen Arbeit*

Vor der Datenerhebung, während der Datenerhebung und während des Schreibprozesses habe ich immer versucht, die Arbeit zu perfektionieren. Jedoch sehe ich selbst Kriterien, die ich in Zukunft verbessern werde. Chronologisch betrachtet sollte 1) der Pretest mit zielgruppenähnlichen Versuchspersonen durchgeführt werden, damit die erwarteten Werte

---

<sup>128</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>129</sup> Vgl. Edmondson (2001: 147ff.).

<sup>130</sup> Siehe Anhang: Fragebogen – Erläuterungen, Probandin 021. Das ist eine Art von Sprachbewusstheit auf Stufe 2 (vgl. Kapitel 2.3.).

besser eingeschätzt und der Entwurf des Fragebogens vor der Datenerhebung verbessert werden kann.

2) Längere Fragestellungen sollten in den Interviews bewusst vermieden werden. Stattdessen sollten mehrere kürzere Fragen gestellt werden. Außerdem sollten dabei weniger Fachausdrücke verwendet werden.

3) Die Verbindung zwischen den Fragebögen und den gesammelten Aufsätzen sollte trotz der Anonymität durch Sondernummerierungen oder Kennzeichnungen hergestellt werden, damit alle gesammelten Daten von Nutzen für die Analyse sein können.

4) Die SPSS-Auswertungen liefern einige nicht signifikante Werte, die eventuell mit zehnfacher Probandenzahl zu aufschlussreichen Ergebnissen führen könnten. Dazu gehören Zusammenhänge zwischen „Englischkenntnissen“ und der „Transferwahrscheinlichkeit aus dem Englischen“, zwischen „Englischkenntnissen“ und der „Sprachbewusstheit“, zwischen der „Sprachbewusstheit“ und der „Transferwahrscheinlichkeit“. Die Menge der Probanden wird in Zukunft mitberücksichtigt werden, falls die quantitative Analyse mit SPSS durchgeführt wird.

5) Um tiefere Erkenntnisse über „Sprachbewusstheit“ bzw. „Sprachlernbewusstheit“ zu gewinnen, sollten spezifische Aufgabenstellungen erstellt werden. Die subjektiven Theorien der Lernenden sollten in Zukunft intensiver durch introspektive Methoden erforscht werden. In dieser Studie haben die Studenten zwar in den Fragebögen vieles über ihre eigenen Lernprozesse geschrieben. Ohne besondere Aufgabenstellung kann man jedoch den Grad ihrer „Sprachbewusstheit“ schwer festzustellen. Die Daten sollten daher mit einer zusätzlichen Forschungsmethode wie z.B. „Laut-Denk-Protokolle“ trianguliert werden.

### *Ausblick*

Zum Schluss folgen Überlegungen über zukünftige Forschungen bezüglich Tertiärsprachen. Die bisherigen Forschungen gehen von europäischen Sprachen aus und bilden durch Fehleranalyse, Transferanalyse und Erwerbsanalyse einen fruchtbaren Boden für die Fremdsprachendidaktik. Die neuesten Forschungen konzentrieren sich auf didaktische Konzepte, auf Entwürfe spezieller Lehrwerke und deren positive Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen sowie auf die lernerzentrierte „Sprachbewusstheit“. Wie bereits erwähnt wurde, sollten mehr Erkenntnisse über „Sprachbewusstheit“ durch subjektive Lertheorien gewonnen werden.

Meines Erachtens sollten in künftigen Studien insbesondere folgende Aspekte erforscht werden:

### 1. Präzise Nachforschung über „vorhandenes Wissen“

Um die vorhandenen Sprachkenntnisse beim L3-Lernen überhaupt zu nutzen, sollten die Lehrer wissen, was genau genutzt werden kann. In den bisherigen Studien über Deutsch als Tertiärsprache wurde allgemeines Sprachwissen, z.B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch, systematisch erfasst. Einige Forscher haben Übungsbeispiele entworfen, die meines Erachtens übergeneralisiert werden und nicht lernerspezifisch sind. Von daher können nicht alle Studenten davon profitieren. Hingegen besteht die Gefahr beim Einsatz der Übungen, dass die Studenten vom Input zweier Sprachen überfordert und frustriert werden. In der Sprachlehrpraxis hegen die Lehrer dieser Studie Zweifel an der Durchführbarkeit der bisherigen didaktischen Vorschläge. Aus diesem Grund sollte das „vorhandene Wissen“ der jeweiligen Lernergruppe genauer erforscht werden. Erst dann kann man den Sprachkenntnissen der Lernergruppe entsprechende Übungsbeispiele entwerfen und eventuell regionale Lehrwerke bzw. spezifische Deutschlehrwerke für taiwanische Studenten entwickeln.

Präziser nachgeforscht werden sollte nicht nur der Grad, wie gut die Probanden Englisch bzw. L2 beherrschen, sondern auch die Spracheinheiten der L2, die tatsächlich von „Nutzen“ sein können.

### 2. Das Ausmaß des rückwirkenden Einflusses von L3 auf L2

L2-Kenntnisse, in den meisten Fällen Englischkenntnisse, werden generell für „wichtiger“ als die L3-Kompetenz gehalten. Jedoch hat diese Studie (Erläuterungen in den Fragebögen) nachgewiesen, dass die L2-Kompetenz durch die steigende L3-Kompetenz reduziert wird. Dieser Transfer wird durch „Überlagerung“ verursacht.<sup>131</sup> Nun ist das Ausmaß der Einflüsse von L3 auf L2 nicht bekannt. Die bisherigen Forschungen in Bezug auf Tertiärsprachen fokussieren nur auf positive und negative Übertragungen von L2 auf L3. Darüber hinaus wird die Gefahr, dass die L2-Kompetenz durch den L3-Erwerb beeinträchtigt wird, noch nicht durch ausreichende empirische Daten nachgewiesen. Didaktische Vorschläge, die eine rückwirkende Gefahr verhindern, wurden bisher nicht berücksichtigt.

Es wäre ideal, wenn man gleichzeitig Fortschritte in L2 und L3 machen könnte. Wenn dies schwer möglich ist, sollte zumindest die Gefahr eines Rückschritts in L2 verhindert werden. Denn der Rückschritt der L2-Kompetenz macht einen L3-Erwerb weniger sinnvoll und wirkt demotivierend auf Lernende. Dieser Gefahr muss in Zukunft mehr Beachtung geschenkt und durch Diagnose und Behandlung nachgekommen werden.

---

<sup>131</sup> Siehe Edmondson (2001: 147-149ff.) und Meißner (1998: 219).

3. Darüber hinaus sollten beide Bedenken (Punkt 1 und Punkt 2) bei der Entwicklung von regionalen Lehrwerken in Taiwan berücksichtigt werden.

## 7. Literaturverzeichnis

- Bahr, A. u.a. (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht – Ergebnisse eines empirischen Projekts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 37. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, K.-R. / Heid, M. (1992): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, K.-R. / Helbig, B. (2003): *Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter*. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel. S. 459-464.
- Bausch, K.-R. / Kasper, G. (1979): *Der Zweitspracherwerb – Möglichkeit und Grenzen der „großen“ Hypothesen*. In: LINGUISTISCHE BERICHTE 64, 1979. S. 3-35.
- Bausch, K.-R. u.a. (1998): Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Beck-Busse, G. (1995): *Ökonomie und Ökologie im Fremdsprachenunterricht: chi due lepri caccia, l'una non pilia, e l'atra lascia*. In: Bredella, L. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer. S. 188-194.
- Bensoussan, M. / Kreindler, I. / Avinor, E. (1998): *Attitudes to Language Learning – Multilingual Students at Haifa University*. In: Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg. S. 59-76.
- Berger, M. C. / Colucci, A. (1999): *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 22-25.
- Brosius, F. (2002): SPSS 11. Bonn: mitp-Verlag.
- Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (Hrsg.) (2001): Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chang, H.-C. (2002): Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien taiwanesischer Studierender im Hinblick auf autonomes Lernen. Dissertation. Bielefeld. (<http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965016811>).
- Christ, I. / de Chilla, R. (2003): *Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern*. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel. S. 77-86.
- Cook, V. (1991): Second Language Learning and Language Teaching. London: Arnold.
- De Angelis, G. / Selinker, L. (2001): *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*. In: Cenoz, J. / Hufeisen, B. / Jessner, U. (Hrsg.): Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters. S. 42-58.
- Dentler, S. (2000): *Deutsch nach Englisch – das gibt immer Krieg!* In: Dentler, S. / Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiär- und Drittsprachen – Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg. S. 77-98.
- Dentler, S. / Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.) (2000): Tertiär- und Drittsprachen – Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg.
- Ecke, P. / Hall, C. J. (2000): *Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache Translexikalischer Einfluss auf 3 Ebenen der mentalen Repräsentation*. In: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 37. S. 30-36.

- Edmondson, W. J. (1999): *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J. (2001): *Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die LI-Transfer-Vermeidungsstrategie*. In: Aguado, K. / Riemer, C. (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider. S. 137-154.
- Edmondson, W. J. (2004): *Code-Switching and World-Switching in Foreign Language Classroom Discourse*. In: House, J. / Rehbein, J. (Hrsg.): *Multilingual Communication*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins. S. 155-178.
- Edmondson, W. J. / House, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J. / House, J. (Hrsg.) (1997): *FREMDSPRACHEN LEHREN UND LERNEN 26 (Themenschwerpunkt: Language Awareness)*. Tübingen.
- Faerch, C / Kasper, G. (1979): *Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication*. In: *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 5. S. 47-118.
- Flick, U. (2000): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung – ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 309-318.
- Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung – ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache).
- Gnutzmann, C. (2003): *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel. S. 335-339.
- Henrici, G. / Königs, F / Zöfgen, E. (Hg) (2003): *FREMDSPRACHEN LEHREN UND LERNEN 32 (Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion in der Fremdsprache, Koordination: Aguado, K. / Bärenfänger, O. / Beyer, S.)*. Tübingen.
- Huang, X.-F. (1995): *yü yan she hui yü zu qun yi shi. tai wan yü yan she hui xue de yan jiu (Sprache, Gesellschaft und Identität der ethnischen Gruppen – Eine taiwanesishe soziolinguistische Studie)*. Taipeh: Crane.
- Hufeisen, B. (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hufeisen, B. (1994): *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Hufeisen, B. (1998): *L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?* In: Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg. S. 169-183.
- Hufeisen, B. (1999): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. In: *FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999*. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 4-6.
- Hufeisen, B. (2000): *How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism?* In: Dentler, S. / Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen – Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg. S. 23-40.
- Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. / Marx, N. (Hrsg.) (2004): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich – Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Lang.

- Kao, Huey-Shya (1998): Der deutsche Literaturunterricht in Taiwan. Didaktik-Methodik-Interkultureller Rezeptionsprozess. Dissertation. Ruhr-Universität Bochum.
- Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehleranalyse. Fernstudieneinheit 19. Langenscheidt. Berlin.
- Kniffka, G. (1999): „Katze essen Fisch“ – „Fisch essen Katze“. *Einige Anmerkungen zur Grammatikvermittlung im L3-Unterricht*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 31-35.
- Krashen, S. D. (1978): *Individual variation in the use of the monitor*. In: Ritchie, W. C. (Hrsg.): *Second Language Acquisition Research*. New York. S. 175-183.
- Krumm, H.-J. (1999): *Gegenrede. Oder: Das Kind nicht mit dem Bade ausschütten*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 46.
- Krumm, H.-J. (1999): *Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 26-30.
- Lay, T. (2004): Sprachinsel Taiwan – Eine empirisch explorativ-interpretative Studie zu subjektiven Spracheinstellungen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bei Studierenden in Taipei. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Lohmann, H. (1996): Die deutschen Abteilungen an den Universitäten in Taiwan und ihre Studenten – Zur Lage des Deutschunterrichts an den Universitäten und außeruniversitären Institutionen in Taiwan im Kontext des chinesischen Bildungssystems und zur Studien- und Lebenssituation der Studenten an den deutschen Abteilungen. Münster: Waxmann.
- Lu, L.-J. (1988): A Survey of Language Attitudes, Language Use and Ethnic Identity in Taiwan. Magisterarbeit. Fu-Jen Universität. Taipeh, Taiwan.
- Lüders, C. (2000): „*Beobachten im Feld und Ethnographie*“. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lutjeharms, M. (1999): *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 7-11.
- Matt, E. (2000): „*Darstellung qualitativer Forschung*“. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 578-587.
- Meißner, F.-J. (1995): *Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer. S. 172-187.
- Meißner, F.-J. (1998): *Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer*. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr. S. 217-237.
- Meißner, F.-J. (1998): *Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr. S. 45- 67.
- Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (1998): *Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen*. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachig-*

- keitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr. S. 9- 22.
- Merkelbach, C. (2003): *Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluss des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3*. In: INFO DAF (30. Jahrgang, Nr. 6). S. 541-548.
- Merkelbach, C. (2004): *Überlegungen zur Didaktik des Deutschen als Tertiärsprache im Rahmen von Western Culture Studies in Taiwan*. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband (Hrsg.) *Deutsch – taiwanesishe Hefte. Journal für deutsche Studien*. 6. Jahrgang. Heft 7. S. 137-148.
- Neuner, G. (1996): *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“*. In: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Heft 4/ 1996. S. 211-217.
- Neuner, G. (1999): *„Deutsch nach Englisch“*. *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 15-21.
- Reinfried, M. (1998): *Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht*. In: Meißner F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr. S. 23- 43.
- Rieger, C. L. (1999): *Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 12-14.
- Schaub, Horst & Zenke, Karl G. (Hrsg.) (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: DTV.
- Schmidt, C. (2000): *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 447-456.
- Schmidt, R. (1990): *The role of consciousness in second language learning*. In: APPLIED LINGUISTICS 11. S. 129-158.
- Selinker, L. (1972): *Interlanguage*. In: IRAL 10. S. 209-231.
- SPIEGEL-Buchverlag (Hrsg.) (2004): *Jahrbuch 2005. Die Welt in Zahlen, Daten, Analysen*. SPIEGEL-Buchverlag. DTV: Hamburg.
- Taiwan Yearbook 2004: <http://www.gio.gov.tw/taiwan-website/aboutroc/index.htm> oder [www.gio.gov.tw/taiwan-website/5-gp/yearbook/](http://www.gio.gov.tw/taiwan-website/5-gp/yearbook/)
- Terrasi, E. (1999): *Das Schweizer Sprachenportfolio. Ein Pass für Mehrsprachigkeit*. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 1/ 1999. Klett International. Heft 20 (Deutsch als Zweite Fremdsprache). S. 41-45.
- Vogel, T. (1992): *Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittssprache*. In: ZIELSPRACHE DEUTSCH 23. S. 95-99.
- Welge, P. K. (1987): *Deutsch nach Englisch. Deutsch als dritte Sprache*. In: Ehlers, S. / Karcher, G. L. (Hrsg.): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium. S. 189-208.
- Wu, C.-K. (1998): *Streitbare Demokratie: Ihre Entwicklung in Deutschland und ihre Rezeption in Taiwan (Republik China)*. Frankfurt am Main. Lang.
- Zapp, F. J. (1983): *Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittspracherwerb*. In: DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT 17, Heft 67. S. 193-199.

## 8. Anhang

Der Anhang dieser Arbeit wird aus Platzgründen in verkürzter Fassung wiedergegeben. Nur das wichtigste Korpus wurde im vorliegenden Appendix aufgenommen.

### 8.1 Interviewtranskriptionen

Die vorliegenden Interviews wurden vollständig transkribiert. Alle Antworten der befragten Lehrer (A-E) wurden aufgrund leserfreundlicher Aspekten, d.h. zwecks besserer Orientierung in den Transkriptionen durchnummeriert. Die Leser können so die Textstellen problemlos finden, auf die sich die Protokolle in Kapitel 5.1 und Kapitel 5.3 im Haupttext beziehen.

#### Lehrerin A

*Können Sie sich vielleicht bitte kurz vorstellen?*

Antwort 1: Also mein Name ist B. S. und ich arbeite jetzt als DAAD-Lektorin an der „Gao Ke da“ in der Deutschabteilung. Und ich habe in Bielefeld Deutsch als Fremdsprache studiert und 1999 meinen Abschluss gemacht. Und dann habe ich noch kurz an einer Sprachschule in Bielefeld unterrichtet. Und dann bin ich im Sommer 2000 hierhin gekommen. Und das ist also mein drittes quasi „Schuljahr“. Das ist das falsche Wort, aber das ist das dritte Jahr, in dem ich hier arbeite. Also das sechste Semester jetzt. Reicht das so, oder sollte ich (\).

*Wie lange unterrichten Sie die Klasse, die ich hospitiert habe?*

Antwort 2: Jetzt im zweiten Semester. Also ich habe im Wintersemester mit den angefangen, im Aufsatzkurs und auch im Konversationskurs. Die Veränderung war nur das: ein Teil der Studenten nach Bonn gegangen ist für dieses Semester. Das bedeutet, den Aufsatzkurs hatte ich eigentlich nur eine Gruppe, und im letzten Semester. Und in diesem Semester sind die beiden Gruppen zusammengelegt worden. Dadurch sind noch ein paar neuen Studenten in meinem Aufsatzkurs. Und bei der Konversationsklasse sind einfach ein Teil der Studenten weggefallen. So sind sie jetzt eine kleinere Gruppe als früher. Das ist der Unterschied. Und manchen von den Studenten, hier hatte ich ein, ein Semester in deren ersten Jahr. Aber nur ein Semester lang und auch nur manchen von denen. Das kommt deutlich zustande, dass die Klassen nach jedem Jahr neu zusammengesetzt werden. Und deswegen, ja, kannte ich manche der Studenten schon.

*Das heißt, Sie kennen die Studenten allgemein von großen und ganzen gut aus.*

Antwort 3: Doch, es gibt Vereinzelte, die ich wirklich erst seit diesem Semester kenne. Also einige Leute, gibt es dabei, die habe ich erst seit Februar in meiner Klasse. Aber sonst insgesamt kenne ich sie schon sehr gut, ja.

*Wie gestalten Sie den Unterricht? Wie bereiten Sie sich normalerweise auf den Unterricht vor?*

Antwort 4: Also für den Aufsatzunterricht habe ich jetzt eben so mein eigenes Konzept entwickelt. Und das sieht so aus, dass ich in einer Woche, eine Gruppe von Studenten ein Thema vorbereiten lasse. Ich helfe ihnen ein bisschen dabei. Wir treffen uns vorher und sprechen alles ab. Die schicken mir Materialien. Und die Materialien umfassen in der Regel einen Text auf Deutsch. Dazu Wortschatz, also schwierige Wörter auf Deutsch und

Chinesisch, teilweise noch Beispielsätze dazu. Und dann Fragen, die man anhand dieses Textes diskutieren kann. Die sind teilweise zum Text, teilweise über den Text hinausgehend. Hm ja, und manchmal bereiten sie noch einen kleinen Dialog vor, weil sie am Anfang ein kleines Vorspiel vorspielen. Und diese Materialien schicken sie mir. Also wir sprechen das ab. Und dann schicken sie mir, dann korrigiere ich das und mache auch Kopien und so. Und dann beginnt also diese erste Stunde damit, dass diese studentische Gruppe ihr Thema präsentiert; indem sie die Texte austeilten oder erst mal Rollenspiel zum Thema machen und dann diese Fragen vorstellen. Und dann wird diskutiert. Und nach dieser Einführung in das Thema mache ich dann in der Regel selbst noch mal eine Einführung in die Textsorte. Ich habe mir also für dieses Semester insgesamt sechs, ne sieben verschiedene Text, ja Textsorten, Texte ausgesucht. Also, das war jetzt am Anfang. Hm ja, das war so eine Art Stellungnahme, also sie müssen ihre Meinung zu dem Thema präsentieren. Dann haben wir den „Lesenbrief“, dann jetzt „Zeitungsartikel“, dann wollten wir noch Märchen schreiben, solche verschiedene Sachen, genau. Und nachdem die Studenten dann also sowohl ein Thema, also Wortschatz und Fragen um ein Thema bekommen haben und von mir Hinweise darauf, was für einen Text sie verfassen sollen, haben sie die Hausaufgabe den Text zu schreiben. Und dann in der nächsten Stunde gebe ich ihnen die Texte zurück, und zwar mit Anmerkungen, was für Fehler da zu finden sind. Also ich streiche ein falsches Wort und mache ein Kürzel, was sie da noch mal kontrollieren sollen. Diese Kürzel können die Studenten in einer Liste finden, die ich ihnen am Anfang des Semesters ausgeteilt habe. Die habe ich selbst erstellt. Also das ist bestimmt auch nicht immer, wie soll ich sagen, also ich arbeite noch dran, das kann man sicher noch perfektionieren. Also sowohl diese grammatischen Ausdrücke, die man dabei benutzt, sind dann natürlich immer fraglich. Es gibt oft verschiedene grammatische Ausdrücke, die man benutzen kann usw. Und die Liste ist auf Deutsch. Und dann, Fehler, die würde ich überdenken, die nicht in dieses Schema passen. Also z.B. ist es nicht ein Artikelfehler oder keine Adjektivendung oder kein Verb, Subjekt, es passt nicht zusammen. Wenn es so außerhalb dieses Bereiches ist und vielleicht deren eigenes Korrekturvermögen überschreitet, dann korrigiere ich es einfach. Das heißt, sie bekommen den Text, wo fertige Korrekturen sind, und Korrekturhinweise und die Aufgabe. In dieser nächsten Stunde ist dann, also, wenn sie das zurückbekommen, müssen sie am Computer das noch mal alles korrigieren, selbst, und dann für mich ausdrucken und mir abgeben. In der Stunde, und dann werden anschließend ein paar schöne Texte vorgelesen. Das sind immer Texte, die ich raussuche und dann schon selbst korrigiert habe. Die zeige ich also den entsprechenden Studenten nicht. Sie müssen da schon noch korrigieren. Und wenn sie alles zurückgegeben haben, dann erst gebe ich ihnen die. Und dann sollen sie ihre Texte ohne Fehler dann vorlesen. Und das ist meist schon das Ende dieser Stunde. Nein, und dann besprechen wir ein kleines Arbeitsblatt mit typischen Fehlern, die bei den Texten vorgekommen sind. Und der nächste Anfang der Stunde beginnt dann eigentlich nicht sofort mit der studentischen Gruppe, sondern mit einem Test zu diesen typischen Fehlern. Und dann beginnt der ganze Kreislauf wieder. Also das ist ein zwei Wochen Programm. Zwei Wochen an einem Text eigentlich.

*Sehen Sie auch den Fortschritt von Studenten?*

Antwort 5: Ja also manche Sachen sehe ich. Im Augenblick sehe ich erst Mal den Fortschritt, dass die Studenten zumindest wissen, worauf sie achten sollen. Also z.B., dass sie sich das Arbeitsblatt mit den typischen Fehlern noch einmal angucken und entsprechend den Text besser schreiben. Ich bin auch nicht wirklich sicher, ob sie wirklich Fehler dadurch schon verbessern. Aber ich merke, dass sie aufmerksamer am Unterricht teilnehmen. Also genau, das war auch mein erstes Ziel, dass die Studenten nicht einen korrigierten Text zurückbekommen, nur auf die Note gucken, ihn wegwerfen, und die Fehler, die sie ge-

macht haben, überhaupt nicht mehr beachten und bedenken. Deswegen mache ich dieses System, dass sie durch dieses korrigieren müssen usw. Genau. Und wie gesagt, ich möchte es auch mal auswerten am Ende des Semesters, wenn ich alles gemacht habe. Im Augenblick kann ich nur sagen, ich merke, sie sind immerhin aufmerksamer. Auch das Korrigieren hat auch schon, hat tatsächlich sich verbessert. Sie finden mehr Fehler als am Anfang. Zum ersten Mal waren sie völlig ratlos. Da haben sie nicht viele Fehler gefunden. Und das klappt jetzt schon wesentlich besser. Sie finden ihre eigenen Fehler besser. Und ganz kurz, im Konversationsunterricht haben wir das Buch „Unternehmen Deutsch“. Und da gehe ich eigentlich viel am Buch entlang. Ich habe aber, da ich mittlerweile im dritten Jahr mit dem Buch unterrichte, schon ziemlich viel Zusatzmaterial erstellt. Seien das mal Tests, die ich mache, oder einfach zusätzliche Dialoge und so was, ja. Die fließen also dann noch mit ein. Das ist das Konzept des, des Konversationskurses.

*Welche Lehrsituation wäre für Sie ideal in Taiwan? Die Studentenzahl und das Klassenzimmer?*

Antwort 6: Ich muss sagen, hier so Gruppen um zwanzig herum, das finde ich in Ordnung. Ich mein, ich habe in Deutschland in Sprachschulen gearbeitet. Da hat man in der Regel zehn, zwölf Studenten. Das ist natürlich noch besser. Weniger muss es nicht unbedingt sein, weil es sonst auch langweilig oder zu anstrengend werden kann, weil sonst der Einzelne zu sehr gefordert ist. Also ich halte eine Gruppe von zehn, zwölf für ideal. Aber zwanzig oder auch etwas über zwanzig, finde ich, geht noch. Obwohl es ein paar Studenten gibt, die gehen einem dabei verloren. Die kommen nicht mehr mit. Und es wird dann schon in dieser Größe langsam schwierig, noch darauf einzugehen. Aber es geht noch, also es geht noch. Das ist noch so, finde ich, noch so an der Grenze. Das ist OK. Die Größe ist in Ordnung. Sollte ich noch auf etwas anderes als die Größe eingehen?

*Ja.*

Antwort 7: Die andere Sache ist eben, was wir auch oft im Kollegium diskutiert haben, wie die Kurse sich so verzahnen. Wir haben ja zum größten Teil eigentlich Sprachausbildung. Wir haben natürlich auch „Wirtschaft in Deutschland“, „Wirtschaft in Europa“, also deutsche Landeskunde und solche Sachen. Aber wir haben einfach einen großen Teil Sprachlernen. Das ist eben so, dass das quasi nebeneinander herläuft. Ja, da ist der Grammatiklehrer, der den großen Teil hat an Unterricht, und der auch gleichzeitig meistens der für das Leseverstehen ist. Das ist schon einmal ganz gut. Ich denke, das passt dann gut zusammen. Das sind viele Stunden, die dann aufeinander abgestimmt sind. Also dazu kommt der Lehrer, der Hörverständnis macht, der, der Konversation macht, und der, der Aufsatz macht. Und ich halte doch so eine stärkere Verzahnung, wie es jetzt so in Deutschland an der Sprachschule üblich ist, für besser. Normalerweise lernt man da mit einem Buch und dann alle Fertigkeiten. So ein Buch muss dann oft erweitert werden, weil wenn man so intensiv und so viele Stunden pro Woche lernt, dann geben das die Bücher auch nicht her. Aber mittlerweile gibt es zu vielen Lehrwerken Zusatzmaterial im Internet usw. Und man kann ja auch selbst was erstellen. Also ich denke, das ist dann eigentlich machbar, dieses zusätzliche Material heranzuholen. Aber es wird eben nicht gemacht. Man macht nicht dieses Konzept, sondern spielt es alles auf, hat dann mehrere Bücher für die Studenten. Das ist dann eine große Belastung beim Wortschatzlernen. Es ist nicht so eine optimale Wiederholung, weil eben nicht so viel gleichzeitig wiederholt wird, sondern in manchen Kursen was neu eingeführt wird, in dem anderen Kurs auch was anderes neu eingeführt wird. Also es könnte besser sein. Aber ich sehe auch, das wäre eine Art Revolution, das System umzukrempeln. Das wäre wirklich sehr schwierig. Und das ist eben erst einmal anders angelegt. Und jetzt, wo es so läuft, ist es wirklich sehr schwer, es umzustellen. Und es liegt auch daran,

dass es für die Lehrer eine ganz andere Lehrsituation wäre, weil die sich ganz anders ab-sprechen müssten. Und ja, ich denke, aus diesem Grunde hat man da bislang gesagt, nein, das machen wir nicht. Das ist einfach vom organisatorischen Aufwand, so unter den Lehrern ist es zu schwierig, wir lassen es. Aber ich muss sagen, ich könnte mir also in diesem Punkt eigentlich eine Verbesserung der Lehrsituation noch vorstellen.

*Und was ist Ihr Lehrziel für den Aufsatzkurs und den Konversationskurs?*

Antwort 8: Also im Aufsatzkurs ist das so, dass die ja die Schreibfähigkeit verbessern sollen, oder so grob gesagt, nicht wahr? Für mich war das dann. Ich habe einfach festgelegt, dass ich die an einige, wie ich es so gesagt habe, Textsorten heranzuführen will. Ich möchte ihnen einfach so ein paar typische Textsorten, die sie im Grunde aus Lehrwerken kennen, so was wie Briefe schreiben oder Zeitungsartikel. Diese schreiben sie meistens nicht, aber die lesen sie. Sie kommen dann vor im Lehrwerk, dass ich sie daran also arbeiten lasse, dass sie (). Das ist meistens nicht neu, nicht? Aber ich greife es noch einmal auf, mache es noch einmal ein bisschen deutlicher, was für Texte das sind. Das ist das eine Ziel, dass sie quasi das noch einmal ein bisschen vertiefen, ihnen das klar wird, so auch die Unterschiede. Und das andere ist natürlich einfach, ja, eine Verbesserung der Sprache im Schriftlichen. Und ich glaube eigentlich, dass es auch ganz eng mit Grammatik zusammenhängt. Also das heißt, ich glaube, irgendwo ist es auch mein Ziel, dass sie ihre Grammatik verbessern. Deswegen lege ich auch so einen Wert auf die Fehlerbearbeitung, damit sie Fehler, die sie machen, gerade so grammatische Sachen, die wiederholen sich ja, dass sie da bewusst werden und sich verbessern. Und das andere ist auch, dass sie bessere Arbeitstechniken entwickeln und zwar einfach, oder Arbeitstechniken ist schon fast zu viel gesagt, aber Sorgfalt. Also es ist einfach die Regel, dass ein Student einen Text schreibt und abgibt. Die werden nicht noch einmal gelesen, davon bin ich überzeugt. Wenn ich die Sachen sehe, dann, dann, weiß ich nicht, dann kann ich schon ein bisschen sauer werden, weil die Fehler sind so offensichtlich: klein geschrieben nach einem Punkt. Oder wirklich eben Substantive klein geschrieben oder dieses Typische, wenn man bei der Tastatur nicht von Englisch auf Deutsch umstellt, dann ist dieses „Z“ und „Y“ umgekehrt, ja. Und solche Sachen und das sind Fehler, wo ich sage: Das kann der Student selbst sehen. Das ist einfach wie Tippfehler. Und wenn ich dann einen Text mit so vielen von dieser Art von Fehlern bekomme, dann bin ich einfach überzeugt, er hat es nicht noch einmal gelesen. Wenn ich es einfach noch einmal lesen würde, dann könnte man diese Fehler finden. Nicht die eigenen unbedingt, denn die hat man ja selbst produziert. Also das sind Fehler, ja, wo man einfach nicht sorgfältig war. Also diese Sorgfalt, einmal dem, dieses noch einmal durchlesen. Diese Sorgfalt, aber vielleicht auch die Sorgfalt, noch mal Sachen nachzuschlagen, weil man sich erinnert, „Oh den Fehler hatte ich doch schon einmal gemacht, da gucke ich noch einmal nach“, so dass man sich so erinnert. Also so was, dass sie ihnen so bewusst, ein bisschen bewusster werden, bei der Textproduktion auch. Das wäre auch so ein Ziel und das funktioniert auch.

*Und beim Konversationskurs?*

Antwort 9: Ja, beim Konversationskurs haben wir durch dieses, durch die Festlegung, dass wir das Buch „Unternehmen Deutsch“ nehmen, ist es einfach auch so eine Art Einführung in das Wirtschaftsdeutsch, ja. Und das Buch „Unternehmen Deutsch“ ist dann eigentlich ähnlich wie so ein kurstragendes Lehrwerk. Es hat nicht nur Konversationsanteile. Das bedeutet natürlich auch, da sind auch, da sind vor allem viele Hörtexte dabei und da sind auch Lesetexte, und auch Schreibenlässe. Es ist nur so, dass die Lesetexte zum Teil am Ende des Kapitels, also sind sie gehäuft. Und die die so zwischendrin sind recht kurz. Und dann ist das so, dass wir das im Konversationskurs, diese langen Lesetexte, eigentlich

weglassen. Und so kann man schon sagen, dass wirklich der Schwerpunkt auf Konversation liegt. Obwohl Hören spielt eine wesentlich geringere Rolle. Diese ganzen Hörtexte handeln wir ja auch ab. Und die Sprech-, die Schreibanlässe, die sind dann so als vertiefende Hausaufgabe. Oder ich mache auch nicht alle davon. Also wenn es um Dialoge geht, Dialog schreiben ja, weil es ja unmittelbar mit Konversation zu tun hat. Aber wenn es um Texte geht, so dann nicht unbedingt. Und also das bedeutet, die Studenten sollen dort einmal mit dem Wirtschaftsdeutsch vertraut werden. Das hieße einmal die Situation, dass sie z.B. angemessen entsprechen, in Form der Anrede „Sie“ usw. „Guten Tag“ statt „Hallo“ und solche Sachen, auch überhaupt so diese Situation kennen lernen, die typisch sind dafür. Dann z.B. da ist viel „small talk“, das man dann auch weiß. In so einer Situation mit solchen Leuten, worüber rede ich mit denen? Das sind andere Themen als (das), wenn ich mit studentischen Freunden „small talk“ mache. Also diese Situation kennen lernen und sich da angemessen ausdrücken, das „Kennen lernen“. Und das Buch liefert das sehr gut, finde ich. Und natürlich einfach, ja mhm, Sprechen üben und das bezieht so ein bisschen die Aussprache ein und dann aber auch dieses Reagieren. Also es sind ja eigentlich immer Dialoge. Das ist ein großer Schwerpunkt auf den dialogischen Sprechen und nicht monologisches Sprechen. Und ja, so diese Reaktionen zu haben. Und allgemein trainieren sie dabei sowohl freies Sprechen wie auch, ja sie trainieren auch schon so Satzmuster und teilweise vielleicht sogar ganze Phrasen auch, die dann nicht mehr umgeschmissen werden. Aber das ist halt so von allem etwas.

*Ich habe eine Frage zur Grammatik. Haben die Studenten alle deutsche Grammatik durch?*

Antwort 10: Im zweiten Jahr noch nicht, nein. Also die sind ja, mhm, die müssten so (\), da muss ich Mal selbst überlegen. Also ich weiß, dass der Grammatikkurs im zweiten Jahr, noch bis zum Ende des zweiten Jahr, also ich glaube „Moment mal 2“ oder ist es „Moment mal 3“ behandelt, da bin ich im Moment nicht sicher. Also da bin ich nicht ganz sicher.

*Also das ist noch nicht durch?*

Antwort 11: Nein, das kann ich auf jeden Fall sagen, ja. Also sie sind in der Regel in der Grammatik weiter als in Konversation, was wir machen. Also die Grammatik, die z.B. jetzt in „Unternehmen Deutsch“ benutzt wird, die man braucht für die Dialoge, die ist häufig einfacher. Also die haben schon komplizierte Nebensätze gelernt. Die haben schon Konjunktiv gelernt. Und, was weiß ich, und Passiv, all die Sachen. Und die tauchen vielleicht vereinzelt auf. Aber ich würde wirklich sagen, es ist eigentlich einfacher.

*Und waren Sie wegen meiner Anwesenheit nervös oder haben Sie sich anders verhalten als im „normalen Unterricht“?*

Antwort 12: Also es ging. Ich habe (\). Also es war so, dass ich (\). Also es war eher so, dass ich dann ab und an mal wieder wahrgenommen habe, ach ja, da ist ja noch jemand. Dann habe ich aber wirklich gemerkt, ich habe das vergessen. Aber es ist dann eben so punktuell mal eben, ach ja, da ist ja jemand. Also deswegen würde ich sagen, es geht noch, weil ich weiß, ich habe es teilweise wieder völlig vergessen. Aber so manchmal, ach ja, da ist jetzt jemand. Gut beim Aufsatzunterricht hatte ich ja auch immer an Sie gedacht, um Ihnen die Arbeitsblätter zu geben und so. Ich bin allerdings das Beobachten auch ein bisschen gewöhnt. Denn im Aufsatzunterricht waren jetzt vom Anfang des Semesters immer Magisterstudenten da, die Unterrichtsbeobachtung geübt haben. Und auch im Konversationsunterricht war mal einmal eine Studentin vom Magisterstudiengang. Und auch frühere Situationen hatte ich schon, wo Leute mal bei mir hospitiert haben, oder hospitiert ist vielleicht zu viel gesagt, zugeguckt haben. Andere Lehrer waren das dann auch. Also da erin-

nere ich mich an zwei verschiedene Situationen, eine in Deutschland, eine auch hier, letztes Semester. Also deswegen ja bin ich es schon ein bisschen gewöhnt.

*Und waren die Studenten nervös?*

Antwort 13: Das habe ich nicht gemerkt. Ich würde keinen großen Unterschied (\\), würde ich sagen, war kein großer Unterschied, nein.

*Haben Sie den Unterricht wegen meiner Anwesenheit anders gestaltet als normal?*

Antwort 14: Ne, gar nicht (lacht). Also der Aufsatzunterricht ginge nicht, weil da dieses Konzept und dem muss ich echt folgen. Und das war irgendwie festgelegt und der Konversationsunterricht heute auch nicht. Ich habe ja wirklich nach Buch gemacht. Und ich habe auch zuerst einmal darüber nachgedacht. Dann dachte ich aber: a) Für Forschung, ich komme ja auch vom Fach, ist es nicht gut, dass man etwas anderes macht; und b) na ja, es waren 25 Minuten und irgendwie lohnt es sich auch nicht. Und ich habe dann ein bisschen gedacht: Hm, es ist jetzt nicht sehr aufregend in den 25 Minuten zum Thema „Zahlen“. Wir sind ja nicht weit gekommen, ne. Also ich sage mal, wir haben manchmal interessantere 25 Minuten mit diesem Buch. Nun war es aber gerade dieser Teil, der nun als nächstes folgte. Da war jetzt kein Dialog, kein Nichts. Also gut, wir haben ein bisschen Aussprache trainiert, Sachen noch einmal erklärt. Sie mussten noch ein bisschen Lesen üben. Aber gut, das ist natürlich nicht so eine typische Konversationsstunde. Aber es ist „echt“, weil es war einfach das Buch und das war dran. Und ich habe es ganz normal gemacht, was jetzt dran anstand.

*Apropos „Zahlen“, war das die erste Stunde, dass die Studenten die Zahlen lernen?*

Antwort 15: Nein, die kennen eigentlich die Zahlen schon. Aber wie man gesehen hat, muss man das ja doch noch mal wiederholen. Und dieses Buch „Unternehmen Deutsch“ ist ja kein (\\), es fängt nicht direkt bei Null an, nicht für Anfänger. Aber es ist im Bereich der Grundstufe. Und ich finde, die machen das ganz schön, die die (\\). Also man merkt, es wird eher davon ausgegangen, dass die Leute schon wissen, dass und weil manches wiederholt werden muss. Und das wäre gerade auch mit den Zahlen, wie gerade, was ich heute gesagt habe. Dieser Unterschied dann irgendwann durch das chinesische und deutsche System, wenn im höheren Bereichen, muss man so etwas immer wieder erklären und noch einmal üben. Und das war das, was heute stattgefunden hat. Also eigentlich würde ich es nicht als Einführung bezeichnen, sondern als Wiederholung.

*Und finden Sie, dass es wichtig ist, dass Sie kulturelle Vergleiche zwischen chinesischen Zahlen und deutschen Zahlensystem ein bisschen vergleichen?*

Antwort 16: Zumindest, denke ich, muss die Aufmerksamkeit dafür da sein, obwohl, obwohl die mit Sicherheit da ist. Ansonsten, ich denke, sie werden es schon beim ersten Mal gemerkt haben. Wenn man einem das System vorstellt wird, merkt man ja, oh es gibt keine Entsprechung für „wan“ für „zehntausend“, ne. Dann will ich jetzt auch nicht sagen, dass ich heute damit unbedingt was Neues gesagt habe. Aber ich denke, das ist eine Fehlerquelle. Das könnte eine Fehlerquelle sein. Und deswegen war es mir noch Mal wichtig, auf den Vergleich hinzuweisen.

*Und verlief der Unterricht so, wie Sie ihn geplant haben?*

Antwort 17: Doch ziemlich. Ich habe vielleicht gedacht, ich könnte noch ein Arbeitsblatt schaffen. Das habe ich dann nicht geschafft. Also das war (\\), vielleicht zeitlich hat es etwas länger gedauert, als ich angenommen habe. Aber unwesentlich nicht wichtig.

*Und beim Aufsatzkurs ist mir aufgefallen, dass die Studenten während des Referats ihre Frage auf Chinesisch gestellt haben. Und auch die Referenten haben auch auf Chinesisch geantwortet. Chinesisch ist sozusagen die Sprache für Erklärung und Diskussion unter den Studenten. Stimmt das?*

Antwort 18: Also es ist so: In der Stunde war es etwas mehr als sonst. Ich glaube, ich hätte sonst mehr angegriffen. Also wir haben deswegen in der Stunde auf eine gewisse Weise etwas anderes gemacht, weil ich desto weniger angegriffen habe. Aber hm, es ist so, dass ich in der Regel immer versuche, sie dahin zu bringen, auch untereinander auf Deutsch zu sprechen. Aber ich bin nicht hm(), ich gehe nicht so weit, dass ich das absolut verlange, absolut durchsetze. Also ich hm, ich kann es auch mal „laufen lassen“ quasi, so wie da ne. Da war es so, der Student, der da vor allem verantwortlich war, das ist einer der guten Studenten. Und na ja, das war eben seine Art der Präsentation. Also die anderen hätten das einfach von sich aus vielleicht nicht so viel gemacht. Die waren aber auch etwas ruhiger. Und ich finde, er hatte das mehr in der Hand, und war wirklich quasi, dabei wie ein Lehrer zu steuern ne, hat deswegen auch ganz konkret sich Chinesisch eingesetzt, um voran zu kommen, und so weiter. Und deswegen habe ich es, glaube ich, so laufen lassen, weil es ist auch die Verantwortung dieser Teil der Studenten. Und es ist eigentlich auch so gedacht. Und ja, und er hat es eben so gemacht. Wobei mir ist noch was aufgefallen, und das war auch sehr interessant. Und es ist mir aufgefallen, weil die Kamera lief. Und das war, dass ich hm (), dieser Teil, den die Studenten vorbereiten, der hatte natürlich schon Sinn. Und da hatte ich mir schon überlegt: Warum? Weil ich nämlich wollte, dass die Studenten mehr Verantwortungen im Unterricht übernehmen. Und auch mal selbst so in dieser Lehrerrolle schlüpfen. Und das Zweite war, dass sie im Aufsatzunterricht immer schreiben. Also das ist halt etwas statisches, man sitzt und schreibt so quasi, und das funktioniert meist nicht. Die Konzentration reicht dafür nicht aus. Und deswegen dachte ich so eine Auflockerung, bei so einem Themeneinstieg ist es eine ganz gute Sache. Drittens war es noch, dass ich dachte, sie haben wenig Gelegenheit zu sprechen, wo ich auch im Aufsatzunterricht durch diese kleine Diskussion, wie da sind, noch eine weitere Gelegenheit, wo sie sprechen können, einführe. Aber natürlich dann müssten sie Deutsch sprechen, sonst ist das keine Gelegenheit zum Sprechen, ne. Das ist deswegen (), hm na ja, das war also meine Überlegung. Und ich habe dann gemerkt, wie die Kamera lief, fiel mir plötzlich ein: Ha, wenn die aber auch dabei was lernen sollen, nämlich zum Beispiel, so Präsentation, also überhaupt diese Lehrerrolle was präsentieren und so weiter. Dann müsste man eigentlich stärker nachbesprechen. Und das habe ich im Konzept nicht drin bislang. Das sollte ich mir überlegen für nächstes Semester. Erst mal also von den Kommilitonen, die zugucken und auch von den, die es durchführen, mal so ein Feedback gibt: so „Wie finden wir das Thema, das ihr ausgesucht hab’? Wie finden wir die Fragen, die ihr uns gestellt hab’? Wie finden wir den Wortschatz, den ihr uns gegeben hab’?“ und so. Und es ist einfach so, das Konzept ist sehr eng, ne. Also ich hm, wie soll ich sagen, ich muss so viel unterbringen in diese zwei Wochen. Und ich habe wirklich lange hin und her überlegt, wie die Intervalle sein sollen. Wenn ich drei Wochen als ein Block nehme oder zwei, ja. Der Witz ist einfach, bestimmte Sachen müssen immer zu Hause passieren, zum Beispiel, Textproduktion. Das heißt, ich muss immer bestimmte Sachen einfach in diesen zwei Block schaffen. Ich habe nicht die Möglichkeit zu sagen: Ich konzipiere, was, wofür ich drei Stunden brauche, oder eine Stunde, und dann ist eine Pause. Und die zwei Stunden sind vorgegeben, ne. Und ja deswegen ergab sich das so. Ich finde es mittlerweile doch so wichtig, dieses Feedback, das ich mir überlegen müsste. Es müsste irgendeine Form geben. Irgendwas müsste also gekürzt werden, zeitlich, dass dafür noch ein Raum entsteht. OK, jetzt hm, ja gut jetzt war da die Frage mit Deutsch und Chinesisch eigentlich. Hm, also es ist natürlich so, dass ich wirklich weitgehend auf Deutsch unterrichte, wirklich nur sehr selten auf Chinesisch was

einstreue. Deswegen ist also bei mir die Erklärungssprache auch eher Deutsch, aber unter den Studenten ist es was anderes. Natürlich wenn ich die Studenten im Plenum, also frontal oder Plenum quasi, auffordere, dann erklären die auch auf Deutsch. Aber untereinander meistens reden sie doch mal auf Chinesisch. Und wenn ich nicht gerade von Tisch zu Tisch gehe und sage, „und jetzt sagen Sie mal auf Deutsch“, und passiert es eben auch nicht.

*Das stimmt. Sie haben gerade erwähnt, Sie bleiben meistens einsprachig.*

Antwort 19: Ja, ja.

*Und auch bei der Erklärung und Wörter. Sie beschreiben auch die Situation, z.B. „Symposium“. Sie sagten, „die Leute kommen und viele Vorträge, hört man zu und diskutieren, und so weiter. Und auch in meisten Fällen bleiben Sie einsprachig. Nur bei „Symposium“, sagen Sie hm, auf ein Mal „conference“ auf Englisch.*

Antwort 20: Ja, ja, ja, das stimmt.

*Ist das ein „Ausrutscher“, bzw. Ausnahme, oder manchmal benutzen Sie Englisch auch?*

Antwort 21: Ja, manchmal streue ich englische Wörter ein. Also, ja, ja, ich hm (\), das hat auch im Grunde kein richtiges Konzept, das gebe ich zu. Also, es ist schon so, dass es einfach in Klassen auch diese Studenten geben, die auch manchmal auf Englisch an mich herantreten. Wo ich dann einfach merke: Ach, es gibt viele Leute, die verstehen gut Englisch. Ja, hm, das heißt aber natürlich, dass so ein Wort vielleicht nur für Manche eine Verstehenshilfe gibt, nicht für alle. Das weiß ich auch, wenn ich „conference“ sage, glaube ich nicht, dass das alle verstehen. Aber ich glaube, dass ein paar was davon haben. Hm, ja, es ist aber eher die Ausnahme, weil mir das eigentlich klar ist, dass es nicht wirklich weiter bringt. Ich mache auch nie ganze Satzerklärung auf Englisch, so bei manchen nur ein paar einzelne Wörter, weil sogar auch im Chinesischen ja mal Leute, einzelne Fremdwörter aufgreifen. Und es gibt, glaube ich, einfach bestimmte Wörter, die sind sehr bekannt. Und ich nahm so, ich nahm an, dass das „conference“ so dazugehört. Vielleicht stimmt das auch nicht.

*Auch bei der Gruppenarbeit, habe ich Ihre Gruppe ein bisschen beobachtet. Sie haben auch erklärt, wie man die Zeit umstellt so, und eine Situation ist mir auch aufgefallen. Die Helena, sie versteht vielleicht besser Deutsch. Und in der Gruppe macht sie automatisch Übersetzung ins Chinesisch. Vielleicht versteht Agnes nicht so gut Deutsch, deswegen... Ist diese Situation...hm passiert das oft?*

Antwort 22: Doch, das passiert häufiger. Und dann muss ich natürlich sagen, das ist auch so eine Grenze von meinen Fähigkeiten, weil ich erstens sowieso nicht selbst auf Chinesisch erklären kann, und dann natürlich mir da auch die Kontrolle fehlt. Was Helena dann Agnes erklärt, kann ich nicht kontrollieren. Da hm, wie gesagt, da habe ich die Grenze. Das ist leider nicht meine Fähigkeit. Und mein Chinesisch ist nicht gut genug. Ich hm, das ist aber auch so eine allgemeine Frage, die so an mich quasi so, die ich mir auch schon gestellt habe. Wie ist das mit meinen begrenzten Chinesischkenntnissen und der Tatsache, dass ich hier Deutsch unterrichte. Und ich weiß nicht, ich hm, von mir selbst einfach rechtfertige ich mich so, dass ich sage, ich bin immerhin eingebunden in einem System. Ich hm, das ist auch ein Teil irgendwie, wie soll ich sagen, hm, also um mein System nicht ganz umschmeißen zu müssen. Wenn ich wirklich alleine unterrichten müsste, müsste ich, glaube ich, wirklich wesentlich noch mehr vorbereiten, nämlich dann chinesische Sachen vorbereiten, also Erklärungssätze auf Chinesisch vorbereiten. Dazu müsste ich dann aber noch mal Leute bitten, mir dabei zu helfen. Das wäre ein viel größerer Aufwand. Um das nicht machen zu müssen, also mein System in dieser Weise völlig umschmeißen zu müssen,

diesen Arbeitsaufwand zu machen, beruhige ich mich so mit der Sache, dass ich sage, gut, ich bin eingebunden in das Kollegium und die Studenten haben nicht nur bei mir Unterricht. Und ich hoffe einfach, dass sich Sachen ausgleichen. Denn ich meine, wenn man ganz (\\), wenn man mal anders umrechnet, ist es eben so, den taiwanesischen Kollegen passiert auch mal Fehler. Da wieder, weil es nicht die Muttersprache ist. Oder auch ein Muttersprachler und im Taiwanesischen können einfach Fehler unterlaufen geben, eben weil man so was vergisst oder falsch gelernt hat, auch selber die Deutschen machen Fehler. Deswegen denke ich, sagen wir mal, wenn sie bei mehreren Lehrern haben, dann gleichen sich Sachen auch aus. Und genau so, jetzt wenn mal eine Erklärung falsch gelaufen ist, das Wort faucht vielleicht in einem anderen Zusammenhang auf. Oder man spricht noch mal mit den Kommilitonen, die es richtig verstanden hat oder so. Ich hoffe, die meisten Sachen klären sich auf.

*Obwohl die Studenten auf Chinesisch diskutiert haben, also über die Zeitumstellung, Sie haben auch ihr Problem sofort bemerkt, dass sie nicht wissen, wie man das macht. Wie haben Sie das bemerkt?*

Antwort 23: Ich kann mich nicht erinnern.

*Ich habe mich ein bisschen gewundert, dass Sie sofort bemerkt haben, dass sie von 2 Uhr zum 3 Uhr, sie wissen nicht, wie man das macht.*

Antwort 24: Ach ja, also gut, das ist so, dass mein Hörverstehen in Chinesisch wesentlich besser als meine Sprechfertigkeit ist. Das heißt, ich kann auch mitbekommen, was sie untereinander sagen, und merke dann schon also wirklich ganz häufig, dass ich auf Deutsch antworte, wenn jemand auf Chinesisch was fragt, weil ich die Fragen verstehe und schon merke, das ist ein Problem, also das kann ich immerhin. Ich erkenne oft, dass sie untereinander, wenn es auf Chinesisch ist. Und natürlich zusätzlich fällt es so eine Art „Intuition“, die man als Lehrerin entwickelt. Also im Laufe der Zeit, man weiß schon, wo sind die Knackpunkte, und was fällt schwer. Ich glaube, das ist eine Mischung, dann errate ich oft schon Sachen.

*Ist das so, dass die Studenten stark abhängig von ihrer Muttersprache sind?*

Antwort 25: Ja, ich würde sagen ja. Doch ich würde sagen, für hier, für Chinesisch, also für die Studenten hier würde ich das so eher empfinden, ja. Aber ich glaube, es kommt einfach durch diese großen Sprachunterschiede. Obwohl hm (\\), ich weiß nicht, als ich Chinesisch gelernt habe als Anfängerin, dann irgendwann, beim Sinicum wurde das so gedrillt, dieses andere Sprachmuster ja, dass ich dann irgendwie doch eher so gedacht habe, also immer so grammatisch gedacht habe: Und jetzt kommt die Zeit, und jetzt kommt der Ort, also dann im chinesischen System immer Zeit und Ort brav gesagt habe. Aber gut, das war auch so'ne sehr, so eine Phase der Bewusstmachung. Die haben das da sehr gut gemacht. Mittlerweile ertappe ich mich, dass ich Sachen direkt aus dem Deutschen ins Chinesische bringe und hinterher auch denke, das war ja sehr Deutsch gedacht und Chinesisch gesagt, das passt ja gar nicht. Und ja, jedenfalls dieses Prinzip bemerke ich auch bei den Studenten, dass die also beim Schreiben auch häufig, aber auch im Sprechen, viel zu komplizierte Sachen konstruieren. Die dann nicht rüber kommen, wo ich denke, wenn die jetzt mehr so aus dem Deutschen, was sie können, schöpfen würden, und mehr so in dem System, was sie schon können, auf Deutsch das entwickeln und denken würden, dann wäre die Qualität viel besser. Aber sie bleiben beim Chinesischen, entwickeln da hoch komplizierte Sachen und wollen die übertragen. Und die Qualität, die dabei rauskommt auf Deutsch ist schlecht. Also die wäre, wenn es perfekt wäre, besser als die einfache, weil sie komplexer wäre, aber weil die Komplexität nicht zu erreichen ist, und dann sogar einfache-

re Dinge noch gleich auch noch fehlerhaft werden, dadurch, dass alles so schwierig ist, bleibt hinterher quasi nichts übrig. Wären sie, ich denke, beim einfacheren geblieben ja, dann wär's besser. Deswegen denke ich, da ist eine Abhängigkeit, durch diese Sachen schließe ich das. Also (\)

*Aus meiner Beobachtung spielt Englisch kaum eine Rolle im Aufsatzkurs. Ist das so?*

Antwort 26: Ja. Das stimmt, das spielt kaum eine Rolle. Das ist aber so, dass ich schon längere Zeit durch meine Beobachtung schon immer mal überlegt habe, was könnte man im Unterricht mal so machen zum kontrastiven Arbeiten. Denn es gibt einfach so viele, also auch Fehler aus dem Englischen, ja. Und so habe ich beobachtet, sehr viele sind einfach der Wortschatz. Und das wäre eine einfachere Sachen, das mal zu kontrastieren. Die Leute schreiben „coffee“ statt „Kaffee“. Das ist ein „c“ und ein „o“, ja. Das ist eigentlich einfach zu korrigieren. Ja gerade so diese ähnlichen Vokabeln, wo dann einfach die englische geschrieben wird. Sehr oft auch „is“ statt „ist“ mit „t“ und so. Das ist die eine Sache, dass eigentlich Wortschatz (\), und ja da überlege ich manchmal schon. Es ist nur oft so, dass es so individuell ist. Es ist noch im Aufsatzunterricht, ein Schüler schreibt jetzt „coffee“. Das ist ja nicht die ganze Gruppe, die das macht. Das ist dann so ein bisschen das Problem für mich: In welchem Rahmen soll ich das einbauen? Wenn das ein Schüler macht, soll ich dafür jetzt alle Leute verrückt machen? Also manchmal denke ich, man müsste also einen Extraunterricht dafür machen, wo man Deutsch und Englisch kontrastiert, und wo die vielleicht dann auch für ihr Englisch noch profitieren, also wo sie dabei also beide Sprachen verbessern können, so durch den Kontrast, das fände ich mal spannend. Ich denke so, ihr Englisch zu verbessern wäre auch ein lohnendes Ziel noch, ne. Und dann sind sonst typische Sachen: „so“ von der Satzstruktur. Im Englischen ist das „so“ auch, dass man „so, (Komma, da da)“ beim Schreiben ja. Und wie stelle ich „so, (irgendwas)“. Das halte ich nicht für typisch Deutsch so von der Struktur her. Oder „deshalb“, z.B. Man kann das auf Deutsch auch machen, aber es ist wesentlich weniger üblich. Und das, was ich beim Schreiben feststelle, wo ich sage, das ist so ein typischer „Fehler“, der aus dem Englischen kommt.

*Sie haben eigentlich meinen nächsten Punkt erwähnt.*

Antwort 27: Ach ja, OK.

*Trotzdem stelle ich Ihnen die Frage: In dem Text „Girl's Day: Mädchen und technische Berufe“ gibt es ein paar Wörter, die dem Englischen ähneln, z.B. April, international, Technologie, Programmiererin, technisch, typisch, Sekretärin, Ingenieurin, Projekt, überproportional, Kompetenzzentrum, und Information.*

Antwort 28: Wow! So viele!

*Ja, und manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse Ihrer Studenten beim Deutschlernen gut gebrauchen werden können, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Glauben Sie, dass das machbar ist?*

Antwort 29: Ich glaube tatsächlich, dass es so ist. Denn es, z.B. erleichtert das Verstehen. Wenn dieses Wort auftaucht, und dann versteht man das sofort. Das ist eine Erleichterung, wenn man das Englische schon kennt, ja. Also da würde ich sagen, das ist eine Erleichterung. Nur, ja, das ist interessant, dass da so viele Vokabeln bei ist, weil jetzt denke ich geradezu: Hm, da hätte ich vielleicht darauf eingehen sollen. Denn es ist diese Gefahr: Sie gucken nur kurz hin, verstehen das Wort und merken nicht, dass leichte Rechtschreibunterschiede bestehen und lernen es deshalb nicht richtig. Typisch auch, z.B. die Ausspra-

che, ich bemerke das, dass es nicht reicht, manchmal wenn ich was ein Mal, zwei Mal lese, wenn dann ein Schüler list, spricht er es noch auf Englisch aus, obwohl ich nicht auf Englisch. Wir hatten das mit „Project“ im Unterricht. Die ganze Zeit spricht sie „project“ statt „Projekt“. Da habe ich auch nicht mehr so eingegriffen, aber das war sehr typisch. Und deswegen also da müsste man tatsächlich ja, das noch. Ich mache (\\), manchmal mache ich das schon, dass ich auf Englisch mal sage: Auf Englisch sagen wir so, auf Deutsch sagen wir so. Aber ich weiß nicht, ob es in diesen Stunden vorgekommen ist. Aber ich weiß, dass ich das mache, aber nicht so hm, dass ich z.B. jetzt diesen Text genommen hätte wie Sie, und jedes englische Wort und mir vorgenommen hätte. So mache ich mir mal eine Liste, und dann sprechen wir das mal so und so aus. Also soweit gehe ich dann nicht. Aber das wäre mal eine Anregung, muss ich sagen.

*Was ist Ihrer Meinung nach, macht solche sprachliche Bewusstmachung das Lernen effizienter?*

Antwort 30: Ja, das würde ich auf jeden Fall sagen. Doch, ganz bestimmt. Denn es ist ja (\\), ich kenne es auch von mir und von meinem Lernen. Es fällt einem dann einfach wieder ein: Ach ja, da hat der Lehrer doch was gesagt, oder so. Also das, davon bleibt schon was hängen, ja. Selbst wenn man es nicht immer produzieren kann, aber man erinnert sich, da war was. Und überlegt man noch mal, und dann kommt man drauf. Ja, das gibt's dann schon, ja.

*Vielen Dank für das Interview!*

Gern geschehen.

## **Lehrer B**

*Bitte stellen Sie sich vor!*

Antwort 1: Oh, wirklich?

*Ja.*

Antwort 2: Mein Name ist S. S.. Ich komme aus Bonn in Deutschland, bin seit 1997 an der Soochow Universität. Ich bin von Beruf Sinologe. Reicht das schon?

*Ja, seit wann unterrichten Sie...*

Antwort 3: 1997.

*Ach, 1997.*

Antwort 4: 1997, also im sechsten Jahr.

*Sind Sie immer hier an der Uni?*

Antwort 5: Ja. Genau, ununterbrochen bis heute.

*Wie lange unterrichten Sie die Klasse, die ich hospitiert habe?*

Antwort 6: Seit Sommersemester, nein, seit Wintersemester 2002/2003, also seit einem Semester. Und jetzt die, wissen Sie, wir haben jetzt Semesterzwischenprüfung, also ein- einhalb Semester, eineinhalb Semester. Ich habe sie im ersten Jahr nicht gehabt. Ich habe sie erst ab dem zweiten Jahr bekommen, weil ich zurzeit nicht im ersten Jahr unterrichtete, nur im zweiten.

*Und aus Ihrem Unterricht habe ich so beobachtet, dass Sie ein sehr erfahrener Lehrer sind, Können Sie bitte kurz über Ihre Lehrerfahrungen erzählen, wo Sie früher Deutschunterricht gegeben haben?*

Antwort 7: Ja, ich habe früher als ich Student war, an „bu xi ban“ Englisch unterrichtet, drei Jahre.

*Und wo?*

Antwort 8: In Taipeh. In verschiedenen. Da gab es früher ein „guo ding bu xi ban“, den gibt's, glaube ich, jetzt nicht mehr. Und dann habe ich an verschiedenen in Taipeh, Zhong-Li, in Tao-Yuan Englisch unterrichtet, also Kinder. Und das ist eigentlich meine einzige Erfahrung, die ich habe. Und ich habe eigentlich erst 1997 angefangen, mich intensiv mit DaF zu beschäftigen.

*Und Sie haben Ihre Lehrerfahrungen selbst gesammelt.*

Antwort 9: „Learning by doing“, heißt das.

*Ja, hm, hm, ist es Ihnen besonders aufgefallen, inwiefern lernen die taiwanesischen Studenten anders?*

Antwort 10: Als?

*Als in Deutschland?*

Antwort 11: Ja, man merkt, wenn die Studenten in Deutschland waren, wenn sie aus Deutschland zurückkommen, dann sind sie eigentlich aktiver. Sie stellen mehr Fragen und sprechen auch, haben mehr Mut zu sprechen, wo hingegen die Studenten, die die ganze Zeit in Taiwan sind, ein bisschen passiv sind. Also sie stellen wohl nicht so gerne Fragen, und reden auch nicht so gerne. Aber das ist natürlich ganz klar bei dieser Lernumgebung. Sie lernen Deutsch nur im Klassenraum. Und außerhalb des Klassenraums gibt es gar keine Möglichkeit, Deutsch zu ( ), so gut wie keine Möglichkeiten, Deutsch zu hören, oder geschweige den zu sprechen. Das wäre so der Unterschied, wo hingegen die Studenten, die in Deutschland waren, wir haben in Münster ein Austauschprogramm. Ja, die Studenten im zweiten Jahr gehen für ein Jahr nach Deutschland. Wenn sie zurückkommen, sind sie doch ( ), haben sie sich ein bisschen gewöhnt, an deutsche Unterrichtsmethoden. Also sie stellen aktiver Fragen, und können sich auch besser ausdrücken, sprechen, mehr von sich aus. Wo hingegen die, die hier sind, im Allgemein eher etwas passiver sind.

*Wie gestalten Sie den Unterricht? Wie bereiten Sie sich normalerweise auf den Deutschunterricht vor?*

Antwort 12: Das ist unterschiedlich, zum Beispiel, jetzt bei dem zweiten Jahr, was Sie gesehen haben, wir haben kein Lehrbuch. Wir haben nur Themen. Wir haben so einen quasi Themenkatalog. Wir haben vorher ein Lehrbuch benutzt „Schlag auf Schlag“. Das soll speziell für Konversation sein. Aber ich fand das Buch nicht so gut, deshalb müssen die Studenten das Buch nicht kaufen. Aber ich nehme die Themen, zum Beispiel, wie Reisen, Beruf, Frauen. Und was haben wir noch? Und Essen und Trinken, Feiertage und solche Themen, die man halt immer macht. Und je nach Thema dann bereite ich Material selbst vor. Und das, was Sie gesehen haben, diese Fragebögen, also Fragen und die Studenten sollen dann zu zweit antworten. Oder ich bereite Lesetexte vor, oder Grafiken oder eben Filmmaterial, ne. Ich suche Material zu diesem Thema und das stelle ich dann den Studenten vor. Ja, vorbereiten, also Arbeitsblätter schreiben, sich kurz überlegen, was man macht. Ich habe immer so einen Ordner, so DIN A4-Ordner. Da schreib ich für jeden Unterricht rein, was ich machen will. Und da sind auch die ganzen Kopien und so was drin. Wie ges-

talten Sie den Unterricht? Haben Sie gesehen (lacht)! Also ich versuche ein bisschen Abwechslung. Also zwei Stunden dasselbe zu machen funktioniert wahrscheinlich nicht so gut. Also vielleicht einen Teil, einen Text lesen, bearbeiten, der zweite Teil vielleicht etwas sehen, Video oder so was, der dritte Teil mehr sprechen. Ja, das ist vielleicht eine wichtige Sache. Also ein bisschen Abwechslung, dass man nicht zwei Stunden dasselbe macht. Das wäre sicher ein bisschen langweilig auch für die Studenten.

*Apropos dieses Video, haben Sie das aus einem Lehrwerk entnommen?*

Antwort 13: Das ist aus „Einblicke“. „Einblick“ ist eigentlich für die Mittelstufe. Aber ich finde viele Sachen kann man auch schon im zweiten Jahr benutzen. Also kennen Sie das „Einblicke“?

*Ja.*

Antwort 14: Ja, ne. Da gibt es ja auch verschiedene Themen. Und zu den Themen gibt es dann so kurze Berichte. Ich benutze auch viel im Sprachlabor im zweiten Jahr die Spielszenen. Das finde ich, vom Niveau her kann man das ruhig auch Ende der Grundstufe benutzen. Obwohl drauf steht Mittelstufe. Aber ich finde, das kann man ganz gut einsetzen. Sie haben ja gemerkt bei dem Filmmaterial, das ist für die Studenten relativ schwer.

*Echt?*

Antwort 15: Ja, also wir haben den Film schon vorher einmal gesehen, dann war zwischendurch Zwischenprüfung. Dann haben wir den Film noch einmal gesehen. Man muss Filme sicher mindestens drei Mal zeigen, obwohl die Studenten wirklich eine Idee haben, worum es geht. Obwohl es schwierig ist, finde ich es ganz wichtig, dass die Studenten, die jetzt, die vor allem jetzt nicht nach Deutschland gehen, die in Taiwan bleiben, auch was sehen, also anhand von Filmmaterial Bilder sehen aus Deutschland, und vielleicht Fragen dazu haben oder auch Texte dazu hören, damit sie ein bisschen den Eindruck haben, also nicht nur Texte lesen, sondern eben wirklich auch was sehen, die (Filme) anschauen. Also das finde ich ganz wichtig. Deshalb setze ich gerne dieses Material ein. Also auch im Sprachlabor. Sprachlabor ist ja hauptsächlich Hören und Sprechen, aber ich mache es auch mehr als Seübung. Also ich setze gerne Videos ein, nicht so gerne nur Tonband. Also Bilder sehen und Texte hören, obwohl das schwierig ist. Aber die Studenten können sich eigentlich ganz gut dran gewöhnen. Und wenn sie eine konkrete Aufgabe haben, also was sie machen sollen. Und letztes Mal sollten sie einzelne Wörter hören und ergänzen, und das klappt eigentlich ganz gut, und vor allem, weil ich auch wichtig finde, die Zusammenarbeit. Wir machen es nicht als Test, also jeder Student muss seine Sachen schreiben, sondern sie können miteinander diskutieren, sich austauschen. Und das können die Studenten auch ganz gut. Also Partnerarbeit klappt in den Klassen eigentlich immer recht gut. Da sind sie ziemlich motiviert. Da ist nicht [ ]. Einer sagt, ich habe keine Lust oder so, sondern sie sind ziemlich aktiv. Haben Sie auch gemerkt?

*Ja.*

Antwort 16: Bei diesen Frage, Fragebogen, den ich verteilt hatte, sie sprechen dann auch wirklich Deutsch miteinander, und versuchen Probleme zu lösen, fragen dann auch mich manchmal: „Wie heißt das auf Deutsch?“ und so. Und das macht dann eigentlich dann auch Spaß irgendwie, wenn die Studenten auch aktiv dabei sind. Sie haben ja auch gemerkt, einer muss nach vorne kommen. Das ist eigentlich wie eine Prüfungssituation. Aber, obwohl es ist ein bisschen, das ist eigentlich wie „Hausaufgabe abfragen“. Die müssten das vorher vorbereiten. Und dann einer kommt nach vorne. Und Sie haben auch gemerkt, die anderen sind dann auch ziemlich aktiv, die Fragen stellen, fragen. Und der Stu-

dent, der vorne ist, der muss zwar antworten, aber ich finde, das machen sie auch sehr gut. Sie sind nicht so nervös, dass sie gar nichts sagen können. Sie versuchen ja auch, sich auszudrücken. Wenn sie versuchen, zwar nicht perfekt, aber immerhin dass sie versuchen, etwas zu sagen, ne. Auch ihre Ideen auf Deutsch zu sagen, das finde ich schon, ist ein Erfolg. Also das ist sicher auch ein Ziel. Bei der Studentin, bei der letzten, vielleicht erinnern Sie sich Doris, die hat ja wirklich versucht, ziemlich komplexe Gedanken auszudrücken in Sätzen. Sie hat auch versucht, die Sätze entsprechend kompliziert zu machen. Klappt zwar nicht immer. Aber allein der Versuch, das ist schon eine tolle Sache, also den Mut hat und auch sich wirklich mitteilen will. Und das ist schon ein guter Erfolg, finde ich.

*Und woher kommt die Idee mit dem Interview? Haben Sie das von Ihrer Lehrerfahrung bekommen oder vom Lehrwerk?*

Antwort 17: Sie meinen diese Arbeitsblätter.

*Ja.*

Antwort 18: Ja, das haben wir sozusagen zusammen also auch mit Herrn Lohmann sozusagen entwickelt. Also gerade das mit den Partnern, dass man eben Fragen hat, und nicht nur ein Student wird gefragt, sondern die Studenten unterhalten sich miteinander, ja. Ich glaube, das war eine Idee, ich glaube, Herr Lohmann hatte die zuerst. Ich kann mich nicht mehr genau erinnern. Und das haben wir eigentlich aufgegriffen. Ja, das ist eigentlich immer eine gute Art und Weise, damit die Leute auch sprechen und ihre Ideen sich gegenseitig sagen.

*Ja. Ich habe auch gemerkt, dass die Studenten frei sprechen, sich frei äußern.*

Antwort 19: Ja, sie sollen auf der Kopie Stichwörter notieren. Also sie sollen eigentlich keine fertigen Sätze schreiben. Ja, das können sie ganz gut. Sie haben vorher etwas geschrieben. Aber wenn sie antworten, dann sprechen sie hauptsächlich frei. Ja, das ist auch ein positiver Effekt. Das machen wir auch im Sprachlabor. Manchmal wenn sie einen Film sehen, müssen sie ihn nacherzählen. Und dann sage ich auch, sie sollen sich Stichwörter notieren und anhand dieser Stichwörter versuchen dann, den Text wiederzugeben, also zu erzählen, frei zu erzählen, frei zu sprechen. Das machen sie eigentlich auch ganz gut.

*Welche Lehrumgebungen in Taiwan wären für Sie ideal? Damit meine ich Lehrwerke, Studentenanzahl, Räumlichkeiten, Medien usw.?*

Antwort 20: Welche Lehrumgebung wäre ideal? Also so wie es jetzt bei uns kleine Gruppen ist eigentlich schon relativ gut. Was besser sein könnte mit den Medien, die Ausstattung könnte ein bisschen besser sein. Also, der Fernseher hängt ja da so oben, Sie haben ja gemerkt, der Ton war nicht so gut. Also was die Medien angeht, das könnte noch ein bisschen idealer sein, also noch lernerfreundlicher, dass z.B. ein größerer Fernseher vielleicht in der Mitte vorne steht, und nicht irgendwo oben in der Ecke. Aber von der Klassenstärke her ist das für Konversationsunterricht schon sehr gut, unter zwanzig. Was wollten Sie noch wissen? Ja, Lehrwerk. Das ist manchmal ein Problem. Wir haben keine reinen Konversationslehrwerke. Wir haben früher dieses „Schlag auf Schlag“ benutzt und das eignet sich zum Teil. Häufig ist das so, dass wir aus verschiedenen Lehrwerken, gerade für Konversation Sachen zusammensuchen müssen, oder auch selbst Material suchen, zum Beispiel, für diese Arbeitsblätter auch selbst sich Fragen ausdenken. Also das Lehrwerk ist manchmal ein Problem. Es gibt auch keine guten, zum Beispiel, Aufsatzlehrwerke. Das werden Sie merken. Im zweiten Jahr die benutzen im Unterricht „Themen neu“. Der Aufsatz versucht dann, anhand von „Themen“ sozusagen Aufsatzthemen da so herauszunehmen. Aber das ist manchmal ein Problem. Könnte man aber überlegen, ob man nicht viel-

leicht in Kaohsiung ins regionale Lehrwerke, und versucht eigene Lehrwerke speziell für Lerner in Taiwan, für die verschiedenen Bedürfnisse entwickelt. Aber das ist natürlich eine schwierige Sache.

*Kann man so sagen, dass Sie mit der Lehrumgebung in Taiwan im Großen und Ganzen zufrieden sind?*

Antwort 21: Im Großen und Ganzen, ja. Also bei den Kursen, die ich habe, jetzt gerade im zweiten Jahr, da sind die Gruppen immer überschaubar. Also unter 20 Studenten das ist schon ganz gut, und im Sprachlabor haben wir auch. Die technische Ausstattung ist eigentlich ganz gut für Sprachlabor. In diesen Klassenräumen geht es noch, es könnte schlimmer sein. Also, man kann eigentlich fast sagen ja relativ zufrieden.

*Welche Erwartungen haben Sie an diese Klasse, an diese Konversationsklasse? Welches Ziel sollten Ihre Studenten erreichen?*

Antwort 22: Also ich verstehe Konversation so. Sie haben ja andere Veranstaltungen also, zum Beispiel, „wen fa du ben“ Grammatik, Lesetexte, sie haben Sprachlabor. Konversation sollte eigentlich so sein, dass sie anhand eines bestimmten Themas versuchen, immer ja themenspezifischer Wortschatz (\\), sie sollen zu einen bestimmten Thema eine bestimmte Menge Wortschatz lernen. Und sie sollen versuchen, diesen Wortschatz auch anzuwenden. Also das, was sie in den anderen Kursen lernen so an Grammatik, und auch was sie lesen, von den Lesetexten lernen, das, sollen versuchen, im Konversationskurs anzuwenden. Ja, das ist so die einzige Möglichkeit, die die Studenten haben, ein bisschen freier zu sprechen. Gerade Grammatik ist sehr lehrerzentriert. Da wird erklärt und man macht Übungen. Und Lesetexte, dann muss man Texte lesen und wird vielleicht übersetzt. Deshalb Konversation, der Schwerpunkt liegt schon auf den Sprechen, aber auch rezeptive Fähigkeiten. Wir lesen manchmal auch Texte, und dann müssen sie Übungen zu diesen Texten machen, also dass sie einfach auch mit bestimmten Materialien umgehen können. Also ich benutze manchmal auch Grafiken. Und dann überlegen wir, wie kann man das jetzt mündlich darstellen, was in dieser Grafik steht. Oder wir schauen uns einen Film an, und die Studenten müssen dann Fragen beantworten. Oder auch manchmal machen wir auch kleine Dialoge. Also es geht wirklich darum, dass die Studenten das, was sie so lernen, aufnehmen, versuchen anzuwenden, also wirklich sprechen. Wobei nicht so sehr Alltagskommunikation das Ziel ist, denn wir sind ja hier nicht in Deutschland. Also außerhalb des Klassenraums haben die Studenten ja keine Möglichkeit Deutsch zu sprechen. Also wir machen mehr themenzentriert bestimmte Themen zum Beispiel, Sport, Film, Frauen usw. Zu diesen Themen, dass sie da ihre Meinungen sagen können, ausdrücken können, und auch merken. Ganz wichtig, dass sie auch mit relativ beschränkten Wortschatz und Satzstrukturen eigentlich eine ganze Menge sagen können, und dass sie wirklich auch so etwas diese Angst verlieren, sich nicht trauen etwas zu sagen, sondern dass sie möglichst frei, stressfrei, angstfrei in dieser Klasse im Konversationskurs ein bisschen Deutsch sprechen einfach. So relativ bescheidene Erwartungen eigentlich. Also nicht so hochgesteckte Ziele.

*Wie können die taiwanesischen Deutschlerner, Ihrer Meinung nach, Deutsch effizienter lernen?*

Antwort 23: Wie können sie Deutsch effizienter lernen? Meiner Meinung nach. Indem sie mehr rezipieren. Sie müssten eigentlich viel mehr zu Hause hören, Texte hören auch sich Videos anschauen. Das wäre gut, dass man dadurch auch einfachere (\\) Texte lesen, so nebenbei einfach. Das passiert häufig nicht, weil die Studenten auch einfach zu viele Kurse haben. Sie haben relativ wenig freie Zeit. Und es wäre besser, wenn es so wäre, wie in Deutschland, wo man Kurse hat, aber auch viel Zeit fürs Selbststudium. Die Studenten

haben wenig Zeit, also selbst oder vielleicht am besten in kleinen Gruppen was zu machen. Ich habe ihnen immer vorgeschlagen, zu zweit oder zu dritt lernen, so dass man sich gegenseitig helfen kann. Und es wäre schön, wenn sie außerhalb des Unterrichts viel hören, Texte hören und sich Sachen anschauen. Also wir haben viel Videomaterial. Und vielleicht auch einfachere Sachen selbst selbstständig lesen. Das wäre sicher eine gute Möglichkeit. Und natürlich Sprechen und so. Die Möglichkeiten, die es gibt, im Konversationskurs möglichst sich aktiv beteiligen. Das ist auch eine gute Möglichkeit. OK.

*Waren Sie wegen meiner Anwesenheit und der Videokamera nervös und haben Sie sich deswegen anders verhalten als bei Ihrer normalen Unterrichtsstunde?*

Antwort 24: Am Anfang ein bisschen war es ungewohnt, ja. Aber verhalten habe ich mich eigentlich nicht anders. Ich mache es eigentlich immer so. Ich versuche immer relativ locker zu sein, nicht so ein strenger Lehrer zu sein, mehr wie ein Partner oder so. Ich gebe den Leuten Aufgaben und ich erwarte dann, dass sie relativ selbstständig das auch machen. Und das klappt eigentlich auch ganz gut.

*Und waren die Studenten nervös?*

Antwort 25: Nein, ich glaube gar nicht. Soweit ich das gesehen habe eigentlich nicht. Sie waren da in der Ecke, und man hat Sie da fast gar nicht gesehen. Ne, die Studenten waren so wie immer eigentlich.

*Und sie haben sich auch wie im normalen Unterricht verhalten oder waren sie ein bisschen zurückhaltend?*

Antwort 26: Ich hatte nicht den Eindruck, dass sie zurückhaltend sind. Ne, also so verhalten sie sich eigentlich immer. Ja.

*Haben Sie den Unterricht wegen meiner Anwesenheit anders gestaltet?*

Antwort 27: Nein, hätte ich auch so gemacht, wenn Sie nicht da gewesen wären.

*Und verlief der Unterricht so, wie Sie ihn geplant haben?*

Antwort 28: Ja. Ein bisschen Zeit. Ich hätte gerne vielleicht noch fünf Minuten mehr gehabt, schon angefangen, das Arbeitsblatt zu bearbeiten. Manchmal ist das schwierig, die Zeitplanung. Ich hab die auf dem Arbeitsblatt. Zu dem Film hab ich einen Teil weggelassen, also die Fragen beantworten. Denn das hätte zu lange gedauert, die Fragen. Man muss gerade für taiwanische Lerner genau alles an die Tafel schreiben, damit die das auch sehen können, ne. Also bei diesem Teil, die Fragen zu dem Film beantworten, das hätte man dann ganz genau an die Tafel schreiben müssen. Und das hätte sicher eine viertel Stunde gedauert. So habe ich gesagt: Wir lassen das erst einmal weg. Wir machen nur diese Einsetzübung. Aber ansonsten bis auf diesen Teil ist eigentlich alles so gelaufen, wie es geplant war.

*Jetzt kommen wir zur letzten Unterrichtsstunde. Mir ist aufgefallen, dass bei Fremdwörtern Sie die Studenten daran erinnern, woher die Wörter kommen, zum Beispiel, „Regisseur, Friseur“ aus dem Französischen; „Steward, Stewardess“ aus dem Englischen. Auch wenn ein deutsches Wort dem Englischen ähnelt, stellen Sie das englische Wort mündlich gegenüber, z.B. „Solidarität = solidarity“. Sie haben es sozusagen den Studenten sprachlich bewusst gemacht und versucht das Vorwissen bzw. Vorkenntnisse der Studenten mit dem neuen Wissen aufeinander aufzubauen. Machen Sie das oft?*

Antwort 29: Eigentlich immer. Immer wenn es mir selbst auffällt. Also einmal von der Aussprache her, „Friseur“. Das schreibt man „e-u-r“ oder auch mit „ö“. Warum sagt man (l), warum schreibt man „Friseur“, aber spricht aber „ö“. Das werden die Studenten auch

wissen, also ob das Französisch. Damit sie wissen, dass das auch für das Deutsche auch eine ungewohnte sozusagen Aussprache ist. „Friseur“, „Regisseur“ solche Sachen. Einfach damit sie auch merken, dass es auch solche Wörter im Deutschen gibt, sehr viele Wörter aus dem Englischen, Französischen und anderen Sprachen. Und beim Englischen denke ich einfach, manchen wird es helfen, wenn sie merken: Aha, also im Englischen gibt es ja sehr viele Wörter, oder es gibt eigentlich sehr viele Wörter, die ich schon kenne aus dem Englischen, die halt im Deutschen vielleicht ein bisschen anders ausgesprochen werden. Das versuche ich eigentlich immer zu machen, also in allen Kursen auch im dritten Jahr, vierten Jahr. Ich denke, Leute, die relativ gut Englisch können, denen kann es helfen. Manche die nicht so gut Englisch können, die kennen dann häufig auch das Englische nicht, denen hilft es vielleicht nicht. Aber ich denke, einigen wird es helfen, wenn man das so gegenüber stellt, und immer wieder darauf hinweist, dass Deutsch und Englisch auch verwandte Sprachen sind, dass die Studenten eigentlich schon viel wissen, von ihrem Englischen her, also von der Wortbedeutung. Ich versuche, es ihnen immer wieder klar zu machen. Das mache ich eigentlich immer.

*Das heißt, wenn Sie Englisch als Hilfssprache nehmen, klappt es nicht immer. Nur bei manchen Studenten.*

Antwort 30: Ich würde sagen, es gibt einige Studenten, die gut Englisch können. Bei denen wird es sicher hilfreich sein. Ich habe das Gefühl durch den Englischunterricht in Taiwan, häufig für die ist Sprache irgendwie nicht lebendig. Sprache ist was, was sie gelernt haben, wo man Tests schreibt, aber nichts, was man wirklich sozusagen im Leben benutzt, als lebendige Sprache, damit Kommunikation betreibt. Aber bei einigen, wo man merkt, dass sie gut Englisch sprechen, da merkt man auch die können dann auch relativ gut Deutsch. Die haben dann so ein Sprachverständnis, und bei manchen merkt man einfach, ne. Das Englisch ist nicht so präsent, aber trotzdem weise ich immer darauf hin, dass sie dann auch die, die nicht so gut sind, dann merken, ah ja, das Englische kann mir ja doch etwas helfen, also beim Deutschlernen, und dass sie einfach und das merken, immer wieder darauf hinweisen, ja.

*Sie fordern die Studenten oft auf, dass sie die wichtigen Wörter ins Chinesische übersetzen. Welche didaktische Strategie steckt da hinter. Ist es bequemer für die Studenten?*

Antwort 31: Also einfach von der Erfahrung her, dass die Studenten das, das brauchen, im zweiten Jahr. Im vierten Jahr machen wir das manchmal, wenn man merkt, dass, dass einige das Wort nicht kennen. Aber im zweiten Jahr ist es einfach wie eine Rückversicherung, dass die Studenten also merken: Ah ja, das heißt jetzt das auf Chinesisch. Dass sie sich versuchen auch, das Wort richtig zu merken, weil man kann das nicht auf Deutsch erklären. Das wäre zu schwierig, ne. Ja, also ich finde, es muss einfach sein. Für die Studenten, denke ich, ist das auch wichtig gerade im zweiten Jahr, dass sie merken: Ah, das Wort habe ich richtig mir gemerkt, richtig verstanden, das heißt das auf Chinesisch. Das ist dann quasi noch einmal wie eine Wiederholung. Dass sie merken, dass sie sich die richtige Übersetzung auch merken.

*Mir ist aufgefallen, dass sie sehr gut Chinesisch sprechen, müssen Sie die deutschen Wörter noch ins Chinesische übersetzten oder können Sie das automatisch?*

Antwort 32: Das verstehe ich jetzt nicht.

*Sind Ihre Chinesischkenntnisse gut genug, dass Sie sofort auf Chinesisch zurückgreifen können oder müssen Sie im Wörterbuch nachschlagen?*

Antwort 33: Ach so, nicht bei allen Wörtern. Also bei vielen klar das ist präsent. Aber ich lasse dann gerne die Studenten, wenn ich merke, Sie haben ja gemerkt, der K., der rechts saß, der hat lange in Österreich gelebt, den habe ich dann immer angesprochen: Wie heißt das auf Chinesisch? Also oft weiß ich die Bedeutung, aber ich lasse die Studenten sagen, damit sie auch noch aktiver mitmachen. Manchmal weiß ich es einfach auch nicht, so bei spezielleren Sachen. Da bin ich dann auch überfragt, da frage ich dann die Studenten. Und dann gibt es verschiedene Vorschläge manchmal von den Studenten, der eine sagt das, der andere sagt das. Und dann sozusagen suche ich die treffendste, jetzt für diesen Kontext treffende Bedeutung heraus, sage ja so, so wie: Wäre das richtig! Also ich bin nicht der, der so die chinesischen Übersetzungen liefert, sondern meistens lasse ich die Studenten selbst das sagen. Wir benutzen auch im Unterricht immer das Lexikon. Also wenn ich selber nicht weiß, oder mir nicht ganz sicher bin, dann gucke ich, wer hat ein Lexikon und sage dann also: „Peter, schauen Sie doch bitte im Lexikon nach“. Und er schlägt dann sozusagen für alle nach. Also das ist ganz wichtig, finde ich, gerade für taiwanische Lerner. Das sind diese, diese muttersprachlichen Übersetzungen, dass das im Unterricht auch zur Sprache kommt. Also im zweiten Jahr, im dritten Jahr, im vierten Jahr eigentlich weniger. Im vierten Jahr erkläre ich viel auf Deutsch. Ja, wenn ein fremdes Wort oder ein neuer Begriff da ist, versuche ich erst, das zuerst auf Deutsch zu erklären. Und das funktioniert dann auch häufig sehr gut. Im vierten Jahr benutzen wir auch dieses „Langenscheidt“ einsprachiges Wörterbuch. Im zweiten Jahr ist das noch zu schwer. Im vierten Jahr versuche ich dann auch mehr einsprachig zu arbeiten. OK, was ist Ihnen noch aufgefallen?

*Ihr Unterricht wurde zweisprachig geleitet. Das heißt die Lehrsprache waren Deutsch und Chinesisch und Deutsch ungefähr 60 Prozent und Chinesisch 40 Prozent.*

Antwort 34: So viel, echt? Vierzig?

*Ja. Und Englisch kommt ab und zu vor. Ungefähr 5 Prozent, ganz wenig, spielt jedoch aber eine Rolle. Wie entscheiden Sie darüber, wann Sie welche Sprache als Erklärsprache verwenden?*

Antwort 35: Wie entscheide ich mich? Ich sage häufig Dinge, ich weiß nicht, ob ich beim letzten Mal, zwei mal, also gerade bei Arbeitsanweisungen, versuche ich das erst Mal auf Deutsch zu sagen und manchmal wiederhole das gleiche auf Chinesisch. Aber häufig kommt die Entscheidung relativ spontan, auch wenn man merkt, dass vielleicht, dass sie es nicht so ganz verstehen, dann wiederhole ich es vielleicht noch einmal auf Chinesisch. Oder bei so etwas weiterführenden Erklärungen, die also jetzt zum Beispiel, nicht nur das Wort betreffen, sondern eine Vorstellung: Was verbirgt sich hinter diesem Wort? Oder so eine Idee, dass ich dann versuche, das auf Chinesisch kurz zu erklären. Also wenn es etwas komplizierter wird, wo man dann, zum Beispiel, auf Deutsch nicht weiter kommt. Englisch, bei den Worterklärungen, wenn es, zum Beispiel, ähnliche Wörter gibt, die Aussprache ähnlich ist oder das gleiche Wort in beiden Sprachen, dann sage ich eben das englische Wort dazu. Aber Englisch spielt weniger eine Rolle, ja manchmal benutze ich Englisch um „kai wan xiao“ für einen Witz, so ja.

*Mir ist aufgefallen, wenn die Studenten Fragen stellen, sprechen Sie sie manchmal mal auf Chinesisch, mal Deutsch und auch auf Englisch an.*

Antwort 36: Echt? Auf Englisch?

*Ja, zum Beispiel, bei Chinesisch (nü ren sheng xiao hai ze me shuo?) „Frauen bekommen Kinder“ haben Sie erklärt und eine Studentin haben Sie gefragt: „pregnant“? Dann sagen Sie: „schwanger sein“.*

Antwort 37: Ach so! Ah ja, ein Wort auf Englisch. Ja, das sind dann wahrscheinlich die, die, viele Studenten lernen ja noch Englisch als, als Pflichtfach, ja. Sie müssen also Kurse machen. Ja, wenn sie vielleicht das Englische Wort haben, das sie dann das Englische fragen. Ja, vielleicht bei denen, die, die Englisch gut sprechen, glaube ich, dass die das mehr sind, und dass die dann das englische Wort dann fragen. Ich glaube nicht, dass sie Englisch benutzen, weil sie denken, dass ich das Chinesische nicht verstehe, dass sie es dann auf Englisch aussprechen, sondern einfach weil sie einfach zeigen wollen, dass sie das englische Wort kennen. Ja, das kann auch sein. Insofern finde ich es eigentlich gut, dass für die Studenten das ganz natürlich ist. Wir wollen ja kommunizieren, insofern ist es ja dann, wenn eine Frage gestellt wird, dann egal in welcher Sprache. Wir wollen ja ein, ein Problem lösen. Wenn wir es auf Englisch machen, ist mir recht, oder auf Chinesisch die Frage stellen. Oder auch manchmal versuchen sie auch auf Deutsch etwas zu sagen, und ich verbessere dann. Also das, welche Sprache sich anbietet, darauf können wir alle zurückgreifen. Also es gibt keine irgendwie Verbote oder so. Also ich sage auch nie: „Jetzt dürfen Sie kein Chinesisch sprechen oder kein Englisch sprechen“. Ich glaube, es würde für mich keinen Sinn machen.

*Kommen wir zur letzten Frage. Manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse Ihrer Studenten beim Deutschlernen gut gebrauchen werden können, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Glauben Sie, dass das machbar ist? Würden Sie Englisch im Deutschunterricht benutzen?*

Antwort 38: Ja, das tue ich, versuche ich ja gerade beim Wortschatz, manchmal auch bei der Satzstruktur, wenn vielleicht im Deutschen Englischen ähnliche, dann sage ich auch manchmal einen englischen Satz. Ja, ich hatte das schon vorher gesagt, also für viele, glaube ich, Englisch mehr so eine Schulsprache. Sie benutzen es nicht wirklich im Leben zur Kommunikation. Deshalb „auf das Englische zurückgreifen“ machen vielleicht einige, die wirklich gut Englisch sprechen, die Englisch gut gelernt haben, vielleicht auch schon einmal im Ausland waren und Englisch benutzt haben, vielleicht in den USA oder sonst wo. Ich glaube, für viele ist es so, ist es nicht so präsent. Oder vielen ist es vielleicht nicht bewusst, dass das Englische, zum Beispiel, beim Wortschatz ihnen helfen kann. Das ist vielleicht sozusagen die Lernerfahrung vielleicht spielt da eine Rolle. Für sie ist es nicht so wirklich eine lebendige Sprache, die sie anwenden. Deshalb ist sie ihnen vielleicht nicht so präsent. Aber ich denke schon, dass es dem Einen oder Anderen helfen kann. Deshalb versuche ich es ja auch, im Unterricht immer diese Ähnlichkeiten zu zeigen. Ja, jeweils so punktuell ein bisschen, um zu zeigen, dass sie dann wirklich merken, „ach ja, ich kann ja schon eine Fremdsprache und die kann mir helfen beim Deutschlernen“, auch wenn man Texte liest und sich das Wort anguckt, „ach ja, das kenne ich ja eigentlich schon“, so z.B. „solidarity“. Vielleicht kennt der Eine oder Andere das Wort und merkt dann, das frage ich dann auch häufig die Studenten auch ab. Ich schreibe ein neues Wort an die Tafel und frage, zum Beispiel, „Kennen Sie ein Wort, das so ähnlich klingt?“; zum Beispiel, manchmal kommt es so das englische Wort. Also ich versuche das schon, im Unterricht einzusetzen.

*Vielen Dank für das Interview.*

Ich habe zu danken.

## Lehrer C

*Können Sie sich bitte kurz vorstellen!*

Antwort 1: Mein Name ist H. L.. Ich bin schon seit 20 Jahren in Taiwan und seit 1988 als Vollzeitlehrer hier an der Abteilung. Habe vorher auch an anderen Unis gearbeitet, an der Dan-Jiang, zum Beispiel, und früher und heute im Kulturzentrum.

*Wie lange unterrichten Sie die Klasse, die ich hospitiert habe?*

Antwort 2: Diese Klasse unterrichte ich seit dem Wintersemester, d.h. seit Ende September 2002.

*D.h. ungefähr sieben, acht Monate?*

Antwort 3: Ungefähr ja. Eigentlich eineinhalb Semester.

*Kennen Sie die Studenten gut?*

Antwort 4: (Überlegt) Was bedeutet das?

*Ihre Sprachkenntnisse, ihre Lerngewohnheiten..*

Antwort 5: Ja, ich glaube schon. Privat eigentlich nicht. Aber ich glaube, über die Sprachkenntnisse im schriftlichen Bereich habe ich jetzt einen leichten Überblick und über die Lerngewohnheiten in der Klasse wahrscheinlich auch.

*Haben Sie auch Studenten aus anderen Kulturbereichen unterrichtet?*

Antwort 6: Früher im Kulturzentrum hatten wir ein oder zwei Mal einen Amerikaner. Ich glaube, zwei Mal eine Studentin aus Japan. Die konnten alle schon relativ gut Deutsch. Die haben Mittelstufe gemacht, um ihr Deutsch nicht zu vergessen. Und ein Mal eine Studentin aus Vietnam.

*Aber sie lernen „in Taiwan“ Deutsch?*

Antwort 7: Ja, die sind hier in Taiwan und die hatten gedacht, „ja ich habe mal Deutsch gelernt und ich möchte sie nicht vergessen“. Doch zwei Mal hatte ich Amerikaner.

*Wie bereiten Sie sich normalerweise auf den Deutschunterricht vor? Wir können das Beispiel aus der Unterrichtsstunde nehmen.*

Antwort 8: Also ich führe immer ein Heft. Ich kann das mal zeigen. Das sieht ziemlich chaotisch aus. Das hat eigentlich kein richtiges System. Es gibt richtige Systeme, wo man das mit einem Diagramm macht. Ich schreibe kurz mal die Notizen. Ich schreibe drüber, welcher Tag das ist, welches Datum. Ich schreibe so vier, fünf oder sechs Punkte, die ich machen will. Dies ist überwiegend aus dem Buch. Da kommt dann Korrektur der Hausaufgaben dazu. Dann schreibe ich da rein, welche Kopie ich benutze; schreibe da rein, welche besonderen Fragen ich eventuell stellen will. Ich schreibe die Hausaufgaben da rein. Das ist sehr wichtig, weil man sie sonst vergisst. Ich schreibe auf die linke Seite manchmal Ergänzungen, und manchmal auch Notizen, die mir während des Unterrichts einfallen. Ich schreibe sonst die eigentliche Vorbereitung immer auf die rechte Seite. Und während des Unterrichts muss ich manchmal auch drauf schauen, weil ich dann nicht mehr genau weiß: Wollten wir diese Übung machen oder auslassen? Das hat ein Vorteil, ich muss die Studenten nicht fragen, „Hatten wir die Übung schon gemacht?“ oder „Welche Übung war Hausaufgabe?“ Sondern das geht dann immer ziemlich zügig. Ich kann also sagen, „Hausaufgabe! Bitte schlagen Sie das Arbeitsbuch auf Seite 25, Übung 3 und Übung 4“. Das trägt viel zur Ordnung bei. Dann habe ich hier eine Anwesenheitsliste und die restli-

chen Unterlagen, die sind dann häufig in Ordnern. Da sind auch Kopien drin, die man schon gemacht hat, und die schon mal behandelt wurden.

*Woher kommen die Kopien? Kommen sie aus...*

Antwort 9: Das kommt darauf an, teilweise aus dem Lehrbuch, teilweise Ergänzungsmaterial, teilweise selbst erstellt, und von Kollegen auch.

*Und in der letzten Stunde haben die Studenten Folie selbst vorbereitet, oder?*

Antwort 10: Die Folie war von der Woche vorher. Da wurden, während des Unterrichts, wurden in der Gruppenarbeit Folien erstellt. Und da waren drei. Wir haben sechs Gruppen. Drei waren schon besprochen. Und die restlichen drei wurden dann noch gemacht.

*Besprechen Sie mit den Studenten auch jede Woche, die Folie?*

Antwort 11: Kommt drauf an. Häufig werden Hausaufgaben auf Folie besprochen, d.h. ich suche zwei oder drei interessante Hausaufgaben aus, nicht unbedingt nur die mit den meisten Fehlern, denn sie sind kaum zu besprechen. Aber so was, so in der Mittelage, wo nicht zu viel oder nicht zu wenig Fehler drin sind. Und die besprechen wir vor der Klasse, diese Hausaufgaben sind vorkorrigiert, d.h. ich schreibe Abkürzung hinein. Also ich habe so ein System, ein Kreis bedeutet ein Fehler. Dann schreibe ich Abkürzung rein, zum Beispiel, „KO“ heißt „Konjugation“, „KA“, „Kasus“, „LE“ heißt „Lexik“, „DE“ heißt „Deklination“, „PRÄ“ heißt „Präposition“. Und es gibt eben Kursteilnehmer, die sehen, dass worauf der Fehler liegt. Und dann sollen sie selbst die Fehler korrigieren. Es gibt natürlich Fehler, die können die nicht korrigieren. Das wissen die nicht. Das schreibe ich drüber. Aber was man wissen kann, schreibe ich nicht drüber.

*Welche Lehrumgebungen in Taiwan wären für Sie ideal? Sind Sie damit zufrieden, mit der Studentenzahl, Räumlichkeiten, Medien, Lehrwerke?*

Antwort 12: Also die Räumlichkeiten sind ziemlich bescheiden, oder teilweise ein bisschen beschissen, um das mal ordentlich zu sagen. Die Studentenzahlen sind teilweise zu hoch. Ich würde sagen, 10 Studenten wären immer besser. Meiner Meinung nach, im Sprachunterricht drei, vier, fünf Leute sollte Maximum sein. Aber die Uni ist eine private Uni. Und die müssen Geld verdienen. Deswegen haben wir große Gruppen, wobei man sagen muss, wir sind noch ziemlich ideal. Denn es gibt ganz andere Situation, in der Tai-Da, zum Beispiel, „Deutsch als zweite Fremdsprache“, 80, 90, 100 Leute in einem Kurs.

*Wie viele Studenten sind durchschnittlich hier in einer Klasse?*

Antwort 13: Es kommt darauf an. Wir haben 60 Leute pro Jahrgang. Die werden in den Sprachkursen mindestens in zwei Gruppen geteilt, und in bestimmten Fällen in drei, d.h. wir haben entweder 30 ungefähr oder 20.

*Wäre diese Anzahl zuviel für Sie?*

Antwort 14: Man gewöhnt sich dran. Mit 20 Leuten geht's noch relativ gut. Wir haben im dritten Jahr Aufsatz mit 30 Leuten pro Gruppe. Da kann man die Studenten nicht mehr angemessen betreuen, d.h. die Besten werden nicht mehr richtig betreut, und die Schlechtesten auch nicht. Das ist der Nachteil. Die Medien, tja, das ist so ein Problem. Die Klasse ist nicht speziell für Sprachunterricht, da, weil häufiger vorgeschlagen, dass z.B. Folienprojektoren einen festen Platz dort brauchen. Das ist nicht. Folienzeigen ist immer ein bisschen aufwendig: Tische verschieben und diese Leinwand funktioniert manchmal nicht, diese Projektionsfläche. Und das ist alles nicht ganz ideal. Die Studenten selbst sind das geringste Problem. Die sind eigentlich nett, normalerweise fleißig. Wenn nicht, kann man

sie fleißig machen. Nicht dumm, natürlich immer ein paar weniger Begabte. Aber mit den Studenten bin ich relativ zufrieden.

*Welche Erwartungen haben Sie an diese Klasse, die ich hospitiert habe? Welches Ziel sollten sie erreichen?*

Antwort 15: Das Ziel, das sie erreichen sollten, ist: Sie sollten schriftlichen Aufgaben aus „Themen 3“ bewältigen, weil „Themen 3“ im zweiten Jahr abgeschlossen wird. Sie sind jetzt bei Lektion 5, wir machen nur ein paar Aufgaben daraus. Sie sollten halt in der Lage sein, später kleinere Aufsätze zu einfacheren Themen selbstständig zu schreiben mit so wenigen, oder nur so leichten Fehlern, dass man es relativ lesen kann. Standard wäre, zum Beispiel, ein Brief, man könnte, zum Beispiel, als Abschlusstest einen Musterbrief machen, wie zum Beispiel: „Sie studieren jetzt seit zwei Jahren an der Soochow Universität in Taipeh. Bitte schreiben Sie jetzt einen Brief an eine deutsche Freundin. Schreiben Sie über Ihr Studium und schreiben Sie über folgende Punkte, a) Wann haben Sie angefangen? b) Was hat Ihnen besonders Spaß gemacht? c) Was hat Ihnen bislang nicht so gut gefallen? d) Was möchten Sie gerne ändern? Und f) Machen Sie Vorschläge, wie man Sprachen studieren sollte.“ Das kann man auf mehrem Niveaus machen, im zweiten Jahr kann man so was schon in einfachen Deutsch schreiben.

*Gut, Sie sind mit den Studenten zufrieden und die Studenten sind, wie ich sehe, auch motiviert. Aber wie ist Ihrer Meinung nach, wie können die taiwanesischen Studenten Deutsch effizienter lernen?*

Antwort 16: Ich finde, sie lernen eigentlich schon relativ effizient. Die brauchen eigentlich eine Anleitung, und zwar jetzt mal: Wie lernt man selbstständiger? Wo bekomme ich Informationen? Wie lerne ich mit anderen Leuten in Gruppen? Wie erarbeite ich Texte? Das muss aber irgendwann im Unterricht gemacht werden. Das können die Studenten nicht einfach so. Sie brauchen am Anfang auch eine Umstellung. Sie haben alle in Oberschule Englisch gelernt, nach einem bestimmten System. Und das ist an der Uni und im Deutschen wieder anders. Die Lehrbücher sind doch teilweise anders. Die Studenten lernen, zum Beispiel, am Anfang sehr, sehr stark auf Tests hin. Das wird an der Uni eigentlich ein bisschen weniger. Man verlangt eigentlich, dass sie das auch können, und nicht, dass sie nur einen Test schreiben. Die Studenten brauchen vielleicht eine stärkere deutsche Umgebung, d.h. sie sollten mehr deutschen Filmen, deutschen Videos ausgesetzt sein. Wer heute wirklich gerne will, hat natürlich durchs Internet enorme Möglichkeiten. Man kann also auch schon sehr viel Deutsch sehen. Ein Problem für die Studenten ist: Sie sind stundenmäßig relativ stark eingedeckt. Das war früher am Wen-Tzao noch schlimmer. Aber bei uns im ersten Jahr sind die auch sehr, sehr stark eingedeckt durch andere Fächer, wie militärische Übungen und chinesische Verfassung und Englisch. Und ich weiß nicht, ich glaube auch Geschichte oder so was. Alles mögliche. Und zwar macht das fast schon die Hälfte der Stundenzahl aus. Und das ist sehr, sehr ungünstig, gerade im ersten Jahr.

*Ja, das stimmt. Waren Sie wegen meiner Anwesenheit und der Anwesenheit der Videokamera nervös?*

Antwort 17: Nein, eigentlich nicht. Ich habe Sie am Anfang ein bisschen gesehen, aber ich habe schon häufiger Praktikanten hinten in der Klasse gehabt. Ich nehme es mittlerweile ziemlich locker.

*Und waren die Studenten nervös?*

Antwort 18: Nein, das glaube ich nicht. Sie sind eigentlich nie nervös, oder? Welchen Eindruck hatten Sie denn?

*Ich weiß nicht, ich kenne sie nicht in normalen Unterrichtsstunden, aber ich glaube, sie verhalten sich nicht so zurückhaltend.*

Antwort 19: Es kommt sicher dazu, dass die Kamera relativ klein ist. Wenn man vorne eine riesengroße Kamera hinstellt und Scheinwerfer, sieht das ganze wesentlich anders aus. Aber ich glaube nicht, sie sind relativ selbstbewusst.

*Haben Sie den Unterricht...*

Antwort 20: Entschuldigung! Ich muss dazu sagen, hinten sitzen ein paar, die waren ein bisschen ruhiger. Die letzten vier in der letzten Reihe, der J., E. und C., und V., glaube ich. Es kann sein, dass sie ein kleines bisschen schüchtern waren dadurch. Aber die sind häufig relativ ruhig. Das ist auch teilweise der Grund, weshalb sie hinten sitzen, glaube ich.

*Haben Sie den Unterricht wegen meiner Hospitation anders gestaltet?*

Antwort 21: Ja, und zwar während des Unterrichts, ne, ich habe auf einmal umgestellt. Sie hatten, glaube ich, den Eindruck, dass es ganz nett wäre, wenn man noch schriftliche Unterlagen hätte. Dann haben Sie eben denen gesagt, die sollen das dazu machen. Und insofern wurde der Unterricht kürzer. Und bestimmte Sachen werden dann auf die kommende Woche verschoben.

*Ja, das stimmt. Jetzt kommen wir zur Videoaufnahme: Mir ist aufgefallen, wenn Sie etwas über die deutsche Grammatik erklären, machen Sie es oft einsprachig auf Deutsch. Und wenn Sie Bedeutungen vermitteln, machen Sie es oft zweisprachig und manchmal mit kulturellem Vergleich zwischen Chinesisch und Deutsch, z.B. bei der Besprechung über die Aufsätze machen Sie einsprachig. Und als Sie über die Schulpflicht in Deutschland und in Taiwan sprachen, dann machen Sie auch einen kulturellen Vergleich. Würden Sie sagen, dass Deutsch sowohl die Zielsprache als auch die Lehrsprache ist und Chinesisch als Ausgangssprache und sinnvoll für die Semantisierung der Deutschen ist?*

Antwort 22: Chinesisch ist Ausgangssprache und das ist der Rahmen, auf dem sie sich beziehen können. Das heißt, wenn ich, zum Beispiel, „Schulsystem“ erkläre, muss ich den Vergleich mit dem chinesischen System machen. Und die brauchen auch Vokabular, damit sie über chinesische oder taiwanische Schulsysteme sprechen können. Die, weiß ich nicht, können Sie noch mal wiederholen, die Frage war ein bisschen lang. Deutsch – Chinesisch.

*Ja, macht solche kulturelle Vergleiche das Deutschlernen anders?*

Antwort 23: Es müssen manchmal kulturelle Vergleiche da sein, weil die Sprachen eben auf einen verschiedenen kulturellen Hintergrund funktionieren. Das heißt, wenn ich denen Sprache beibringe, heißt das nicht, dass ich sage, was, welches deutsche Wort einem chinesischen Wort entspricht, oder welcher deutsche Satz einem chinesischen Satz entspricht. Sondern ich muss den Studenten auch klar machen, wie man bestimmte Sachen macht, wie man, zum Beispiel, am Anfang grüßt, was man in bestimmten Situationen sagt, das kann im Chinesischen ganz anders sein. Wir sehen zwar häufig die Übersetzung: „Guten Tag“ heißt „ri an“ oder „ni hao“. Man muss aber dazu sagen, die Taiwaner grüßen sich ganz anders. Sie grüßen sich normalerweise nicht mit „ni hao“, wenn sie die Leute kennen. Oder man fragt halt was Persönliches. Das muss im Deutschen nicht unbedingt gut ankommen, wenn man fragt: „Na, haben Sie schon gegessen? Wo gehen Sie hin?“. Insofern muss man kulturelle Vergleiche machen. Die Leute müssen später in der Lage sein, in dieser Fremdsprache, mit dieser Fremdsprache in einem fremden kulturellen Umfeld, irgendwie agieren zu können. Das ist der Grund, weswegen man beides kontrastiert. Im Wortschatz, finde ich, sollen die Studenten langsam dran gewöhnt werden, jetzt im zweiten Jahr, an einspra-

chige Erklärungen, weil im dritten Jahr wird überwiegend einsprachig erklärt. Das erfordert von den Studenten noch eine starke Vorbereitung. Man muss also klar sagen, was in der kommenden Woche dran ist, damit sie Vokabular selbst vorbereiten können. Dabei lässt sich nicht vermeiden, dass man ab und zu auf Chinesisch erklärt, weil (\\), ich kann versuchen, jedes neue deutsche Wort auf Deutsch zu erklären, auf dem angemessenen Niveau. Das kann aber sehr, sehr, sehr langatmig werden. Und teilweise ist es vielleicht auch nicht sinnvoll. Und im Interesse an der Zeitökonomie, macht man das manchmal ein bisschen schneller. Ich kann, zum Beispiel, erklären: Die Grundschule ist die Schule, wo die kleinen Kinder hingehen. Und dann muss ich erklären, wie lange die dauert. Es kann in der bestimmten Situation besser sein, wenn ich sage, die „Grundschule“ ist „xiao xue“, aber die Grundschule in Deutschland vier Jahre, in Taiwan sechs Jahre. Das ist also, hat mit der Ökonomie auch teilweise zu tun. Der Grund, weswegen ich versuche, viel auf Deutsch zu erklären, ist, ich muss sie jetzt langsam umstellen. Das Semester ist Mitte Juli zu Ende. Und im kommenden Wintersemester läuft der Aufsatzkurs, der Konversationskurs und der Grammatikkurs wahrscheinlich überwiegend auf Deutsch.

*Sind die Studenten im dritten Jahr und im vierten Jahr eher wenig abhängig von ihrer Muttersprache als im ersten und zweiten Jahr?*

Antwort 24: Viel weniger abhängig, ja. Am Anfang des dritten Jahres gibt's dann da häufiger noch Probleme, weil die sich dann noch stärker umstellen müssen. Aber ich würde sagen, am Ende des dritten Jahres sind die normalerweise im Deutschen schon relativ fit. Das heißt, die können wahrscheinlich auch nach Deutschland fahren, dort eine Reise machen ohne ins Wörterbuch zu schauen, und sich auch mit Leuten über Alltagsthemen unterhalten. Immerhin.

*Wie Sie wissen, ist Taiwan ein multilinguales Land, wir haben nicht nur eine Muttersprache, Chinesisch, sondern auch Taiwanesisch, Hakka und andere Muttersprachen von Ureinwohner. Spielen die anderen Muttersprachen für Sie auch eine Rolle im Deutschunterricht?*

Antwort 25: Sehr selten. Ich kann also praktisch kein Taiwanesisch. Ich weiß aber, das ist manchmal Parallelen im Taiwanesischen gibt, die es vielleicht im Hochchinesischen nicht so gibt, oder um Unterricht mal aufzulockern. Oder es kommt manchmal von den Studenten so einen Hinweis, dass es vielleicht einen bestimmten Ausdruck im Taiwanesischen gibt. Also, zum Beispiel, wenn man auf Deutsch erklärt, „In der Not frisst der Teufel Fliegen“. Dann gibt es das taiwanesisches Sprichwort, das heißt „mo hi hey ma ho“. Das heißt also, „wenn es keinen Fisch gibt, tue es Krabben auch“. Das trifft die Sache relativ gut. Und ich glaube, meine Aussprache ist nicht so toll. Aber das kann man manchmal bringen, aber eigentlich sonst sehr wenig. Man muss sagen, die Uni-Sprache ist doch letztlich Hochchinesisch, d.h. im Unterricht wird – auch von anderen Kollegen – in der Regel nicht auf Taiwanesisch unterrichtet, weil auch nicht jeder Studenten Taiwanesisch kann.

*Kommt Englisch auch manchmal vor in Ihrem Unterricht?*

Antwort 26: Ja, manchmal. Es gibt bestimmte Sachen, die kann man besser zum Englischen, oder mit englischen Wörtern kontrastieren, bestimmte deutsche Wörter oder Begriffe oder eventuell auch Satzmuster. Und wenn die Studenten das auf Englisch schon kapiert haben, fällt denen das vielleicht auf Deutsch leichter. Und dann gehe ich davon aus, dass sie das eventuell auf Englisch wissen. Es ist aber relativ selten. Ich mache da auch keinen Unterricht auf Englisch. Aber wenn ich das Gefühl habe, das entspricht relativ stark einem englischen Begriff, dann kann das sein, dass der kommt.

*Sie machen oft eine intralinguale Differenzierung. Kennen Sie das? Das heißt innerhalb von deutschen Sprachsystem machen Sie einen Vergleich. Ich gebe Ihnen ein Beispiel, z.B. bei Semantik machen Sie „lesen, lernen und studieren“ – diese Differenzierung, und „Test, Klausur, Klassenarbeit“, oder „die Bänke, die Banken“. Auch bei Syntax machen Sie „Präsens, Präteritum, Perfekt“, „Indikativ und Konjunktiv“, „müssen, dürfen, können“. Sie machen sozusagen eine intralinguale Differenzierung. Machen Sie das oft?*

Antwort 27: Ja.

*Es gibt dafür keine vergleichbare Verwendung in Chinesisch, ne?*

Antwort 28: Für diese Differenzierung?

Ja.

Antwort 29: Richtig. Genau das ist das Problem. Ich will, zum Beispiel, hier Wortfelder voneinander absetzen, weil im Chinesischen wäre, zum Beispiel, alles „nian shu“, „du shu“ oder „xue xi“. Aber diese Wortfelder sind anders. Oder es gibt im Chinesisch kein „shi tai“ (*Tempus*), keine Tempora. Es gibt deswegen kein „Indikativ“ oder „Konjunktiv“. „Xiao kao“, „kao shi“ gibt es vielleicht, aber auch diese Wortfelder sind vielleicht im Chinesischen anders besetzt, oder anders differenziert.

*Haben Sie so einen Eindruck oder aus Ihrer Lehrerfahrungen, haben die taiwanesischen Studenten große Schwierigkeiten in diesen Bereichen?*

Antwort 30: Ja, natürlich. Also in meiner Dissertation können Sie auch mal lesen. Das Problem mit „jiao yu“: Was heißt „jiao yu“? Was heißt auf Deutsch „Bildung“, „Erziehung“ und „Ausbildung“? Man kann im Chinesischen differenzieren, muss man aber nicht. Häufig wird nicht differenziert. Was ist der Unterschied zwischen einer „Uni“ und einer „Schule“? Auf Chinesisch ist beides eine „xue xiao“. Man kann es differenzieren, man tut es aber oft nicht. Was ist der Unterschied zwischen einem „Haus“ und einem „Zuhause“? Oder „fang zi“ und „fang jian“? zum Beispiel. Dann diese Sachen, die es in der chinesischen Grammatik nicht gibt. Das ist sehr, sehr, sehr schwierig. Fast alle chinesischen Studenten haben eine Tempusschwäche, d.h. auch wenn sie sich ein bisschen konzentrieren, wenn sie eine Geschichte erzählen aus der Vergangenheit, je nach Deutschkenntnissen, sind die spätestens nach einer Minute im Präsens. Und wenn das noch weiter geht, dann sind sie auf einmal im „Infinitiv“, weil es im Chinesischen nicht markiert wird. Als Deutsche, wenn man, zum Beispiel, Englisch spricht, benutzt man vielleicht die falsche, das falsche Vergangenheitstempus. Man benutzt vielleicht zu häufig Perfekt, weil im Deutschen das Erzähltempus der gesprochenen Sprache häufig Perfekt ist, und im Englischen, soweit ich weiß, doch eher Präteritum. Aber weil man als Deutscher weiß, dass das irgendwie im Wort markiert wird, benutzt man trotzdem ein Vergangenheitstempus. Für chinesische Studenten ist ein Wort, nichts markiert, in der Regel, und deswegen haben sie diese Tempusschwäche. Ganz, ganz schwierig ist für sie der „Konjunktiv“, teilweise katastrophal, kann man jedes Jahr neu machen, jedes Jahr neu unterrichten. Es wird dann wieder übermarkiert, in dem man „Konjunktiv“ benutzt, wo man sie nicht benutzen darf. Oder sie werden nicht benutzt, wo man sie benutzen soll. Oder man benutzt sie für irgendeine reale Sache im Futur, in der Zukunft, zum Beispiel: „Wenn ich im Sommer nach Deutschland fahre, dann möchte ich gerne nicht nur München, sondern auch Heidelberg besuchen.“ Dann kommt von Studenten „Wenn ich im Sommer nach Deutschland fahren würde, dann würde ich auch München und Heidelberg besuchen“. Dabei weiß der Student nicht, dass er damit sagt, dass er nicht fährt. Ich versuche dann, Beispiele zu machen. Ich sage, es gibt Konjunktivtest in diesem Fall: „Wenn-Satz mit Konjunktiv“ heißt, „aber in Wirklichkeit ist es nicht so“. Das Gefühl fehlt den Studenten. Deswegen gebe ich den,

zum Beispiel, Konjunktivtests und sage: Also machen Sie mal diesen Satz, „Wenn ich nach Deutschland fahren würde, würde ich Heidelberg besuchen“, Komma, ke shi, shi shi shang bu shi zhe yang zi de (*aber in der Realität ist es nicht so*). Das impliziert der Konjunktiv. Und das heißt, man macht eine Aussage, die eigentlich das Gegenteil von dem ist, was man machen will. Das heißt, man sagt eigentlich aus, dass man nicht fährt, obwohl man sagen will, dass man fährt. Ganz, ganz schwierig. Ganz, ganz schwierig für die.

*Sind das typische taiwanesischen Lernschwierigkeiten nach Ihrer Lehrerfahrung?*

Antwort 31: Aber ganz sicher. Konjunktiv, ich würde gerne mal Seminar vorschlagen: „Zum Konjunktiv und die Grenzen der Lehrbarkeit der deutschen Sprache“. Und ich glaube, da sind für die ersten vier oder fünf Jahre eindeutig Grenzen erreicht. Ich habe früher mal den Studenten im Scherz gesagt, im Übersetzungsunterricht, weil immer diese falschen Konjunktive kamen, „Wenn ich heute Abend nach Hause fahren würde, dann würde ich meiner Mutter das und das sagen.“ Die fährt aber ja nach Hause. Ich habe denen gesagt: „Liebe Leute, wenn Sie, Sie dürfen ein Konjunktiv gebrauchen, der Konjunktiv heißt, wenn ich eine Million Euro hätte, würde ich ein Haus kaufen. Solchen Konjunktiv dürfen Sie gebrauchen. Wenn Sie einen anderen Konjunktiv gebrauchen wollen, kommen Sie bitte erst ins Büro und holen Sie sich von mir eine Erlaubnis ab. Wenn Sie Glück haben, bekommen Sie eine. Dann müssen Sie aber begründen, warum Sie den Konjunktiv wirklich brauchen.“ Das ist natürlich ein Scherz. Aber das soll die Studenten darauf aufmerksam machen, dass sie ihn nicht einfach so gebrauchen sollen. Ich glaube, ganz generell das Problem ist, dass es in der eigenen Muttersprache nicht gibt. Bei grammatischen Erscheinungen, ist in der Fremdsprache sehr, sehr schwer zu gebrauchen. Aber haben Sie sicher auch einige Erfahrungen.

*Kann sein, aber für mich ist es klar „lesen, lernen und studieren“ ist ganz anders bei Semantik. Ein Buch lesen, ja, doch kann man sagen, das Buch studieren, aber das bedeutet, ganz genau einstudieren.*

Antwort 32: Aber man kann doch auch sagen: Ich habe das Buch genau studiert.

*Genau, das geht auch.*

Antwort 33: Aber ich meine diese Probleme, das wissen Sie vielleicht noch von Ihren eigenen Lernvergangenheit, wie schwierig das ist.

*Manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse Ihrer Studenten beim Deutschlernen gut gebrauchen werden können, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Glauben Sie, dass das machbar ist?*

Antwort 34: Ich glaube, dass (\), ich kann es nicht beweisen. Ich glaube, dass es hilft, und ich glaube, dass es manchmal auch Probleme macht, weil es gibt ja zwischen Englisch und Deutsch sogenannte „falsche Freunde“, „eventually“, schließlich und „eventuell“. Das kann natürlich dem Studenten, der gut Englisch vorher gelernt hat, eventuell Probleme machen. Und manchmal gibt es auch Interferenzen ganz deutlich im Aufsatz, dass Studenten mitten im Aufsatz nicht „ich“ schreiben, sondern „I“, großes „Ich“ oder „yes“, oder so was, oder „Ja“ wird mit „Y“ geschrieben (*ya*). Da scheinen sich zwei Sachen zu mischen, obwohl ich mit Sicherheit noch nie im Lehrbuch gesehen habe, dass „Ja“ mit „Y“ geschrieben wird. Kommt manchmal vor, da scheint sich manchmal was zu mischen. Ich vermute trotzdem, dass es hilft. Ich weiß es aus der Zeit, wo ich ein bisschen Japanisch gelernt habe, dass es unheimlich geholfen hat, dass ich vorher Chinesisch gelernt habe, weil ich mir bestimmtes Vokabular viel leichter merken konnte. Sowohl über „Kanji“, also

über Schriftzeichen, als auch über Aussprache, zum Beispiel, „dian hua“ auf Japanisch „dian wa“. Wenn man „dian hua“ weiß, dann lernt man „dian wa“ ganz schnell. Wenn man vorher nur Englisch oder nur Deutsch gelernt hat, ist „dian wa“ einfach ein ganz, ganz fremdes Wort, was an nichts erinnert. Das heißt, ich vermute, wenn es mich an ein chinesisches Wort erinnert, oder z.B. andere Wörter im Japanischen, „bi lu“ für „building“, für „Gebäude“, „bi lu din“ abgekürzt „bi lu“, da hilft das ungemein. Ich vermute, deshalb das da für taiwanische Studenten auch so ist, wenn sie im Englischen relativ fit sind. Das heißt, zum Beispiel, beim Vokabular, bei der Grammatik weiß ich nicht, beim Vokabular auf jeden Fall. Ich mache da auf jeden Fall Vergleich mit dem Englischen. Oder ich lasse sie raten, zum Beispiel, im Sprachlabor, Monatsnamen, dann sollen sie das Datum sagen. Und jetzt haben sie „September“ nicht gelehrt, und wie heißt das denn auf Englisch? Wie heißt „Dezember“ auf Englisch? Wie heißt „wu yüe“ (*Mai*) auf Englisch? Wenn sie das System einmal raus haben, vergessen sie das so schnell? Nicht mehr, ne! Ist es schon gelernt.

*Und hat das geholfen?*

Antwort 35: Köperteile, ich glaube sicher, dass das hilft. Ich kann es aber beim einzelnen Studenten nicht nachweisen, weil ich schaue denen nicht in den Kopf. Aber ich habe das Gefühl, das liegt irgendwie auf der Hand. Die Monatsnamen sind, haben den gleichen Ursprung, sind also gleich. Ich vermute aber auch bei anderen Wörtern, wenn sie „chang ge“ (*singen*), „singen lernen“. Und sie wissen, das heißt auf Englisch „to sing“, ich vermute, sehr, sehr stark, dass diese Beziehung liegt für den Studenten auf der „Hand“. Und der wird sich sagen: „Ach, ja klar“.

*Wenn jetzt ein Sprachlehrforscher Ihnen vorschlagen, dass Sie eine Sprachübung Englisch –Deutsch zu kontrastieren, würden Sie das im Unterricht mal ausprobieren?*

Antwort 36: Nein, wahrscheinlich nicht, weil das hilft nur in bestimmten Situation. Das ist kein tragendes Konzept für den Kurs oder für eine ganze Unterrichtsstunde. Die Sachen helfen nur in bestimmten Situation, wie bei der Erklärung, von Wörtern, von Wortschatz, eventuell auch bei der Erklärung von Konjunktionen oder anderen bestimmten Ausdrücken. Mir fällt ein, da gibt es nämlich auch ein Problem. Das wird mit (\\), das kontrastiere ich auch mit den Studenten. Das deutsche Wort „als“ und das deutsche Wort „wenn“ ist im Englischen umgedreht, „when“ und dann „if“. Und diese Kreuzung, das, das sich sehr verschieden entwickelt hat, wird auf jeden Fall gebracht. Von da her, eine Erzählung über die Vergangenheit, die Studenten sagen: „Als ich nach Taipeh gekommen bin, war es damals sehr kalt.“ Und er sagt „Wenn ich nach Taipeh gekommen bin.“ Das passiert.

*Und Sie vermuten, dass diese aus Englisch...*

Antwort 37: Das ist aus Englisch. Ganz sicher. Ganz sicher. Ich kann es nicht beweisen, aber solche Sachen tauchen so regelmäßig auf. Und dann wird das kontrastiert, dann sage ich also: Wenn es im Englischen so ist, im Englischen „when“ ist im Deutschen in der Regel „als“, und im Deutschen „wenn“ ist im Englischen in der Regel „if“. Aber diese Kontrastierung mit dem Englischen oder diese Ähnlichkeit aufzeigen, diese Sache kann man nur situativ machen, bringen nichts für eine ganze Stunde.

*Vielen Dank für das Interview.*

Bitte schön, gern geschehen.

## Lehrer D

*Können Sie sich bitte kurz vorstellen?*

Antwort 1: Ja, mein Name ist H. B.. Ich komme aus München und arbeite im fünften Jahr an dieser Universität.

*Und wie lange unterrichten Sie die Klasse, in der ich gestern hospitiert habe?*

Antwort 2: Die Klasse unterrichte ich jetzt im zweiten Semester, d.h. ungefähr na ja, September, Oktober, November, Dezember, Januar, Februar, März, sieben Monate.

*D.h. Sie kennen die Klasse schon (✓).*

Antwort 3: Kurze Unterbrechung (✓)

*D.h. Sie kennen Ihre Studenten schon sieben Monate.*

Antwort 4: Ja.

*Gut. Sie haben den Kurs sehr gut gemacht.*

Antwort 5: Danke schön.

*Ich habe so einen Eindruck bekommen, dass Sie die Verteilung an der Tafel, nach den Nomen, Verben und Adjektiven sehr gut verteilen. Auch mit dieser Unterrichtsphase haben Sie auch sehr gut gemacht. Und mir scheint, dass Sie ein sehr erfahrener Lehrer sind im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Können Sie bitten, kurz über Ihre Lehrerfahrungen erzählen.*

Antwort 6: Tja, ich habe schon sehr viel Lehrerfahrung, aber nicht nur im „Deutsch als Fremdsprachen“ Bereich. Ich habe in Deutschland so an die 2000 Stunden in der Erwachsenenbildung gearbeitet, an Volkhochschulen, an Jugendzentren, hab dort chinesische Dinge unterrichtet. Chinesische Kampfkunst oder auch Chinesisch Kochen, manchmal sogar ein bisschen chinesische Sprache. Und habe natürlich viel in Taiwan gearbeitet, nämlich ein Jahr am „Language Training and Testing Center“ der Tai-Da. Kennen Sie das?

*Ja.*

Antwort 7: Und habe zwei Jahre am Kulturzentrum in Taipeh, drei Jahre am Kulturzentrum in Taipeh gearbeitet und jetzt eben schon fünf Jahre hier, d.h. ich bin schon acht Jahre als Deutschlehrer hier in Taiwan tätig.

*Ah, d.h. Sie haben die Erfahrungen mit taiwanesischen Studenten, sozusagen fünf Jahre.*

Antwort 8: Eigentlich acht, acht Jahre

*Acht Jahre?*

Antwort 9: Ein Jahr LTTC, drei Jahre deutsches Kulturzentrum und jetzt viereinhalb Jahre hier.

*Ah ach so. Und wie gestalten Sie den Unterricht? Wie bereiten Sie sich normalerweise auf den Unterricht vor?*

Antwort 10: Grundsätzlich ist die Unterrichtsvorbereitung für mich sehr, sehr wichtig. Vor allem Dingen auch dann, wenn man öfter den gleichen Stoff zu unterweisen hat. Denn es ändert sich doch immer etwas, gerade was den wirtschaftlichen Bereich angeht, was wir hier so ein bisschen machen. Das heißt, ich muss immer versuchen neueste Information über die CeBit, zum Beispiel, einzubauen: Wie viele Teilnehmer, Ausstelle aus Taiwan

gibt es in diesem Jahr? Im letzten Jahr? Das heißt, die Unterrichtsvorbereitung ist für mich persönlich sehr, sehr wichtig. Normalerweise gehe ich davon aus, dass ich für eine Doppelstunde für 100 Minuten, im ersten Vorbereitungsgang bestimmt, na ja, 150 Minuten brauchen, und genau zu überlegen, wie mache ich das. Dieses Lehrwerk hab ich aber schon öfter unterrichtet, d.h. dass ich von Jahr zu Jahr meine Vorbereitung wieder raus hole, meine Unterrichtsskizze nochmals ansehe, aktualisiere, überarbeite und natürlich immer wieder versuche, auch zu verbessern. Aber die Progression verschiebt sich natürlich von Jahrgang zu Jahrgang, d.h. ich muss auch da ein bisschen umstellen. Aber grundsätzlich ist es so, dass ich auf jeden Fall sehr intensiv den Unterricht vorbereite.

*Und woher bekommen Sie die aktuelle Information aus Deutschland?*

Antwort 11: Na ja, heute leben wir ja im Zeitalter des Internets. Und das ist mein täglich erster Gang zum Computer und zur Klimaanlage. Das sind die zwei Knöpfe, die in meinem Leben unglaublich wichtig geworden sind. Also zunächst schalte ich den Computer an, dann und die Klimaanlage. Und dann kann man arbeiten. Also übers Internet. Früher war es sehr, sehr schwierig, während ich in Taipeh meine erste Lehrerfahrung gesammelt hab'. Da blieb dann oft nur der Gang zum deutschen Kulturzentrum. Da gab es dann Zeitschriften, Magazine, Zeitungen, die 4 Wochen 6 Wochen alt waren, aber keine aktuelle Nachrichten. Da war es eher schwierig, wirklich „up to date“ zu sein. Heute kein Problem. Mit ADSL, „Breitband“ mit Internetanschluss, mit multimedialen Möglichkeiten sind wir hier sehr gut versorgt. Wir haben sogar die deutsche Welle im Haus.

*Schön. Welche Lernatmosphäre und Lernsituation wäre für Sie ideal hier in Taiwan?*

Antwort 12: Also grundsätzlich weiß ich, dass Taiwanerlerner wie die Japaner und die Koreaner oft davon ausgehen, dass sie eine eigene Lerntradition haben, die immer auf Konfuzius zurückgeführt wird. Aber ich muss sagen, auch die Taiwaner leben im 21ten Jahrhundert. Wir leben im „globale village“. Wir sind alle vernetzt, und die Wege sind sehr kurz geworden. Von Deutschland nach Taiwan ist man in 10 Stunden da. Wir sind wirklich enge Nachbarn. Das heißt natürlich auch, dass die Studentenschaft nicht mehr sich auf eine Jahrtausend alte Lehrtradition berufen kann, wenn sie gleichzeitig Internet surft, MTV hört, Modeströmungen aus dem Westen aufnimmt. Ich glaube, dass es nur eine Frage der Gewöhnung ist. Natürlich kann man neue Lehrmethoden und Ansätze nicht übers Knie brechen und von heute auf morgen einführen. Aber der Frontalunterricht, den die Studenten aus der Schule kennen, der muss an der Uni nicht mehr sein. Es tut mir im Herzen weh, wenn ich sehe, dass viele Taiwanerkollegen weiterhin einen Monolog für zwei Stunden halten und nach 15 Stunden dann eine Zwischenprüfung veranstalten. Das heißt, das ist ein sehr einseitig orientierter Unterricht. Für mich ist es natürlich der kommunikative Ansatz sehr wichtig. Sie haben das vielleicht im Unterricht gesehen. Ich lege Werte darauf, dass die Studenten zunächst Mal mit mir kommunizieren, dass sie sich mit mir als Kulturträger auseinander setzen, auch reiben. Wir diskutieren über populäre Themen: Selbstmord wegen unerfüllter homosexueller Liebe und der gleichen, war letzte Woche. Und dann gibt es dann die Möglichkeit, ihnen auch ein bisschen Kultur oder na ja kulturelle Ansichten, Einstellungen zu vermitteln, die sie eben bei Taiwaner-Deutschlerner nicht kennen, weil die aus dem gleichen Kulturkreis kommen. Am besten wäre natürlich, wenn wir noch kleinere Gruppen hätten, wenn wir (\\), also meine Lieblingsgröße liegt so zwischen 10 und 14 Leuten. Das wäre der Idealfall.

*Wie viele Studenten haben Sie jetzt normalerweise in einer Klasse?*

Antwort 13: Jetzt haben wir so 20, 22. Gestern waren es, glaube ich, 21. Eine Person war nicht anwesend. Das heißt, die Gruppe könnte kleiner sein. Und was aufgrund dieser

Gruppengröße ein bisschen vernachlässigt wird, das ist die Kommunikation unter den Lernern, unter den Studenten. Da haben wir dann natürlich die Phasen der Gruppenarbeit, das haben Sie auch gesehen. Aber leider haben wir zu wenig Zeit, zu wenig Möglichkeit, die Kommunikation unter den Studenten zu erhöhen, den Zeitraum auszubauen. Und wir haben auch ein Problem: Die Leute sind noch nicht sehr dran gewöhnt, an die neuen eher kommunikativen Unterrichtsformen, d.h. Partner- Gruppenarbeit. So was wird von vielen Studenten noch irgendwie ein bisschen falsch eingeschätzt: Das ist dann so die Entspannungsphase, wo sie sich nicht mehr auf den Lehrervortrag konzentrieren müssen, wo sie unter Umständen auch vom Thema abschleifen, wo sie auf Chinesisch das Thema diskutieren, obwohl sie eigentlich auf Deutsch sich ausdrücken sollten. Aber das sehe ich eigentlich gar nicht so eng. Ich bin ja auch dafür, dass zwischen einzelnen Unterrichtsphasen eine Lockerung stattfindet. Ich sage immer in der Pause, steht mal auf, bewegt euch ein bisschen. Und ich spreche manchmal auch Chinesisch mit ihnen, um einfach eine Entspannung zwischendurch zu gewährleisten, weil es ein ganz großes Problem ist. Die Jugend, sage ich mal, unsere Studenten sind ja so um die 20, noch nicht so reif wie 20jährige Deutsche, d.h. diese Teens sind noch nicht so konzentrationsfähig. Sie haben große Probleme, sich über einen längeren Zeitraum auf ein Thema einzulassen. Sie leiden so ein bisschen unter der medialen Überreizung. Es muss immer irgendwie eine, ein Topangebot von Lehrerseite präsentiert werden. Es muss immer lustig, locker, aufregend, spannend sein. Und die Eigenmotivation ist ja bei den Taiwanerstudenten aufgrund ihrer Auswahl für einzelne Institute doch sehr, sehr zweifelhaft. Sie haben ja vielleicht auch (\\), oder Sie wissen das aus eigener Erfahrung. Wenn ich 20 Leute in der Klasse habe, sind vielleicht wirklich nur 5 am Deutschen interessiert. Der Rest studiert am Institut, weil sie hier gelandet sind. Eigentlich hätten sie lieber Computertechnik oder Maschinenbau studiert. Aufgrund der Einstufungsprüfung für die Universität sind sie halt am nicht geliebten Deutschinstitut gelandet.

*Ja, stimmt. Welche Erwartungen haben Sie an diese Klasse? Welche Lernziele, welches Ziel sollten Ihre Studenten erreichen?*

Antwort 14: Also grundsätzlich ist es natürlich so, dass Deutsch hier im ersten Jahrgang mit ABC beginnt, d.h. wir erwarten uns bis zum Abschluss mit einem BA in „Deutsch als Fremdsprache“ eine abgeschlossene Grundstufe, bzw. bei besonders motivierten oder auch begabten Studenten das Erreichen der mittleren Mittelstufe. Was ich hier in Taiwan persönlich als Lehrziele sehe, ist nicht nur auf den sprachlichen Bereich beschränkt. Ich versuche auch die Leute fit zu machen, für den Wettbewerb fit zu machen, für eine internationalisierte globalisierte Wirtschaft vertraut zu machen mit kulturellen Unterschieden, die auftreten; sie darauf vorzubereiten, auf eine offene Kritik eines deutschen Managers bei Siemens in Taiwan entsprechend und angemessen zu reagieren. Das heißt, „Deutsch als Fremdsprache“ ist hier eben nicht nur eine Sprachausbildung, sondern auch eine Frage der Überbrückung von kulturellen Divergenzen.

*Wie können die taiwanesischen Deutschlerner, Ihrer Meinung nach, Deutsch effizienter lernen? Sie kennen doch Ihre Studenten, ihre Lerngewohnheiten.*

Antwort 15: Ja, also grundsätzlich ist es eben so: Aufgrund der wenig ausgeprägten menschlichen Reife der Studentenschaft fehlt eigenständiges systematisches Vorgehen beim Erwerb einer Fremdsprache. Ob das Deutsch, Spanisch, Französisch, ja sogar im Englischen ist das zu beobachten. Ich sage immer, sie sind typische „Saisonarbeiter“. Sie arbeiten lange, lange Zeit nicht, dann steht die Zwischenprüfung an. Es folgt eine Woche intensive Arbeit. Nach der Zwischenprüfung ist die Saison vorbei. Sie arbeiten wieder nicht bis zur Schlussprüfung. Also ein systematisches Vorgehen, wie man von einer Studentenschaft im Westen erwartet, ist hier eigentlich die Ausnahme. Und das versuche ich

eben hier zu vermitteln, dass man vor allen Dingen bei Sprachenerwerb kontinuierlich arbeitet, dass man jeden Tag arbeitet, natürlich nicht übertrieben. Man muss auch Sport treiben, und sich vergnügen, und Kontakte mit Kommilitonen pflegen. Aber das fehlt. Es gibt viele Studenten oder Kommilitonen, die kommen an, zeigen ein Schülerverhalten wie wir. Vor der Schularbeit haben wir gelernt, dann war wieder eine Pause, wo wir es locker haben angehen lassen. Und das ist eigentlich schade. Denn damit gibt es ein Auf und ein Ab, keine Kontinuität. Und das ist natürlich auf die Dauer wenig Erfolg versprechend. Ich versuche dahingehend zu arbeiten, dass sie einfach ein Studium besser planen, systematischer angehen und zyklisch fortschreiten können, nicht immer wieder in ein tiefes Loch absinken, wo sie über sechs Wochen nichts tun, und damit natürlich große Lücken entwickeln, die dann kurz vor der Prüfung wieder aufgeholt werden müssen, was eben entsprechend anstrengend ist, und zu schlaflosen Nächten führt. Das kennen Sie vielleicht auch.

*Ja, das stimmt. Geben Sie den Studenten auch Aufgaben während der Semesterferien?*

Antwort 16: Tja, das ist ein bisschen schwierig, denn wenn ich an die Studentenschaft Aufgaben austeile, dann erwarte ich von mir selbst, dass ich auch diese Aufgaben korrigiere und bearbeite, und na ja zu einem guten Ende führe. Es ist aber so, dass ein Groß, ein Großteil der Taiwanerkollegen nicht bereit, solche Korrekturarbeiten in den Ferien oder kurz nach den Ferien bei Semesterbeginn zu leisten. Und damit bringe ich mich natürlich in eine ungünstige Situation, weil die Studenten sagen, „Bei Herrn B. müssen wir auch noch Hausaufgaben über die Ferien erledigen, während das bei den Taiwanerlehrern nicht der Fall ist“. Ich gebe schon kleine freiwillige Aufgabenstellungen, aber eigentlich nur an eigen motivierte Studenten, die konkrete Ziele haben, die, sagen wir, die Prüfung „TestDaF“ machen möchten; die, sagen wir, ein Magisterstudium im Deutschbereich anstrebt, oder die vielleicht sogar in Deutschland studieren möchten. Für die habe ich immer ein offenes Ohr auch eine offene Sprechstunde. Und die werden von mir, wenn sie es wünschen, auch mit Arbeit überhäuft. Dann haben sie genügend zu tun. Aber das läuft eher in nicht curricularen Bereich, sondern außerhalb während meiner Sprechstunden in Zusatzsitzen, wo wir Wirtschaftsdeutsch machen, oder wo wir Konversation üben, oder wo wir auf andere Studiengänge in Deutschland vorbereiten.

*Das ist sehr gut.*

Antwort 17: Ja, zusätzliche Arbeit.

*Das finde ich sehr gut. Und jetzt kommen wir zur Praxis, d.h. letzte Stunde. Waren Sie wegen meiner Anwesenheit nervös und haben Sie sich deswegen anders verhalten als bei Ihrer normalen Unterrichtsstunde?*

Antwort 18: Ach ja, wenn man einen unbekanntem Gast im Raum hat, ist man immer ein bisschen anders, die, so cool bin ich trotz meiner acht Jahre Unterrichtspraxis noch nicht. Was ich halt versucht habe, ein bisschen zu (\)

*Waren Sie wegen meiner Anwesenheit nervös und haben Sie sich deswegen anders verhalten (\)*

Antwort 19: Ich habe vielleicht etwas lauter gesprochen als normal, weil ich immer befürchte, dass Ihre Aufnahme des Tons vielleicht nicht so deutlich geworden ist, weil es so sehr, sehr weit weg war. Aber Sie haben ja noch die Aufnahme mit der Kassette, ja?

*Ja richtig.*

Antwort 20: Das heißt, ein bisschen, aber nicht besonders. Dann war die nächste Frage, glaube ich, ob ich mich besonders vorbereitet habe, oder nicht. Nein, nein, das mache ich

grundsätzlich nie. Ich habe am Kulturzentrum auch so ein bisschen versucht, in Taipeh damals, ein bisschen versucht, eine Hospitationsrunde unter der Kollegenschaft zu eh (\).

*Zu organisieren?*

Antwort 21: Zu organisieren, weil ich beim Goethe Institut in München eine Ausbildung als Lehreraus- und -fortbildung gemacht habe. Und dann kam ich zurück und habe ja am deutschen Kulturzentrum in Taipeh sozusagen, das ist ja das Goethe Institut, dort gearbeitet, und dachte, na ja, wenn ich schon eine Ausbildung in München finanziert bekomme, dann muss ich sie ja auch irgendwie anbringen, anwenden. Das war aber sehr, sehr schwierig, denn die Taiwanerkollegenschaft fühlte sich sofort unter Druck gesetzt, d.h. eine Hospitation bei chinesischen Kollegen ist oft, wird oft als Kontrolle missverstanden. Und so war das dann auch. Leute haben dann gesagt, „Ja, du kannst bei mir hospitieren, aber erst in sechs Wochen“. Die haben dann eine super tolle Vorbereitung erstellt, ein Medienfeuerwerk, Overhead, Video, Tonband, Kassette, Filmstoff und Plakate, und dieses und jenes. Und nach der einen Stunde war alles wieder beim Alten. Sie haben auf Chinesisch über ihre eigenen Studienerfahrungen von vor 40 Jahren erzählt. Das soll eigentlich die Hospitation nicht sein. Sie möchten sehen, wie der Alltag im Unterricht aussieht, nicht wie ein, eine Musterstunde aussieht. Das heißt, es gab keine besondere Vorbereitung. Das war ein ganz normaler Tag. Auch vom Aufbau her ganz normal gegliedert mit einer Aufwärmphase, mit der wir anfangen, wo ich so über das Wochenende frage, was haben die Leute gemacht. Auch mal von mir erzähle auf Deutsch, dass ich so, das warm mache, die Aufwärmphase. Unsere zweite Phase geht dann immer dahin, dass wir einen aktuellen Anlass nehmen, ein Schüler, ein Student spricht drüber. Ich glaube, eh was war das Thema gestern, der aktuelle Anlass? Ich habe es vergessen, steht irgendwo auf einem (Blatt/Papier).

*„Depression“?*

Antwort 22: Ja, die „Depression“ bei den Studenten in Taiwan. Und dann kommt die dritte Phase, gewöhnlich die Hausaufgabenkontrolle, das Abfragen von den per online erarbeiteten Infos, Handelspartner Taiwans, können Sie sich erinnern?

*Ja.*

Antwort 23: Die Produkte, und Export-, Importgüter, woher, wohin. Das ist also die dritte Phase gewesen. Und erst dann haben wir den neuen inhaltlichen Teil eingeführt, den neuen Themenkreis eingeführt. Da geht es um die Frage des Angebots für diese Bremspedale bei einer englischen Firma.

*Heißt das, dass der Unterricht so gelaufen war, wie Sie geplant haben?*

Antwort 24: Nicht ganz, natürlich nicht ganz. Also die Planung hat nach der Einführung des Themenbereichs übergeführt, in die Hörverständnisübung. Und wenn Sie eh, beobachtet haben, haben Sie eigentlich gesehen, dass das selektive Hören schon ganz gut klappt.

*Ja.*

Antwort 25: Sie haben eigentlich alles erkannt.

*Ja.*

Antwort 26: Ich glaub, es gab kaum, eh, falsche Angaben, eh, was natürlich weiterhin und immer wieder hier in Taiwan ein bisschen zu beobachten ist, das ist, dass eh, dass der Transfer in einer eigenen Situation doch relativ schwer fällt. Und dieser Kurs heißt eigentlich „Rollenspiel“. Ja. „yan lian“, d.h. die Studenten sollten lernen, ein entsprechendes Telefongespräch zwischen zwei Firmen vertreten, nachzuspielen, vielleicht auf eine Taiwa-

ner-Situation zu transferieren. Und da gibt es natürlich so ein bisschen, eh, wie solle ich sagen, so ein bisschen die Zurückhaltung auf Studentenseite. Gestern hat eigentlich nur ein Pärchen ein entsprechendes Telefonat vorgeführt. Und da waren vielleicht auch die Studenten durch die Kamera ein bisschen, eh, na ja, ich möchte nicht sagen, „eingeschüchtert“, aber in ihrer Aktivität gehemmt. Denn normalerweise finde ich schon zu vier, fünf Pärchen, die bereit sind, so ein Rollenspiel vorzutragen, d.h. das Telefongespräch, ein persönliches Gespräch. Und das war eigentlich der Punkt, der nicht zufrieden stellend gelaufen ist. Aber ich eben auch nicht der Taiwanerlehrer, der dann die Studentenschaft zwingt, eine gewisse Leistung zu erbringen. Das heißt eh, bei mir ist es oft so, ich sage, „Möchte noch jemand, seinen erarbeiteten Vortrag aufzeigen? Dann melden sich Leute, die können das machen. Die bekommen eine Anmerkung, einen guten, eh, eine gute Punktzahl für die Alltagsleistung „ping shi cheng ji“. Und wenn sie nicht möchten, dann zwinge ich sie auch nicht dazu. Es kann aber schon sein, dass bestimmte wichtige Themenbereiche geübt werden, Begrüßungen, der Gleichen, die so grundsätzlicher Natur sind, dass ich möchte, dass jeder Student das mal geübt hat. Dann nehme ich mir schon die Freiheit zu sagen, „jetzt sind Sie dran“. „Jetzt müssen Sie das mal vorführen und praktizieren“. Ein großes Problem bei diesen Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten, und den entsprechenden Vorträgen, ist die Konzentrierung der Taiwaner Lernerschaft auf die Dozenten. Das heißt, alles, was von Kommilitonenseiten kommt, wird als nicht perfekt, als fehlerhaft, und als, na ja, nicht so wichtig erachtet. Das heißt, wenn ich solche Vortragsübungen mach’, ist ein Teil der nicht-beteiligten Studentenschaft wirklich mit ganz was anderem beschäftigt. Das heißt, sie unterhalten sich, bereiten sich auf den nächsten Kurs vor, eh, beginnen mit einer Hausaufgabe, lesen irgendwas, schwätzen, oder schlafen auf. Und das ist eigentlich ein bisschen schade, weil wir ja im Westen die Äußerungen unserer Kommilitonenschaft sehr wichtig nehmen. Ich kann mich erinnern, bei uns waren die Vorträge und auch die Diskussionen mit den Kommilitonen oft wichtiger als die mit den Dozenten, dass der Bescheid weiß, na ja, ganz klar. Aber die Meinungsbildung, der Austausch, der kontroverse Austausch war für uns doch sehr, sehr wichtig, auch eh, das war schön, sich zu reiben, sich ein bisschen hoch zu schaukeln, Gegenargumente zu entwickeln. Und das ist noch ein bisschen schwach, aber das wird natürlich auch im Laufe der Zeit besser. Also das verbessert sich bei den Studenten. Und wenn die nächstes Jahr auch noch einen Kurs bei mir besuchen, der „Kommunikation und Verhandlung“ heißt, dann werden sie am Ende, hoffentlich, wacher sein, kritischer sein, und auch mehr bereit sein, ihre eigene Leistung mit einzubringen, und auch die ihrer Kommilitonen wert zu schätzen. Im Moment ist das noch ein bisschen zu schwach.

*Und vielleicht können Sie sich noch an gestrigen Szenen erinnern, dass eine Studentin, Kerstin hat eh, ihre Erlebnisse am letzten Wochenende erzählt. Sie hat eine Messe besucht. Den Titel kann sie leider nicht auf Deutsch richtig ausdrücken. So hat sie versucht, den Titel erst mal auf Chinesisch und dann auf Englisch zu sagen. Kommt solche Situation häufiger vor, dass die Studenten wegen der Wortnot bei einer kommunikativen Situation auf Englisch zurückgreifen?*

Antwort 27: Ja, das passiert durchaus. Aber eigentlich greifen sie nicht so sehr aufs Englische zurück als auf ihre Muttersprache, weil sie wissen, dass ich auch ein bisschen Chinesisch spreche, deshalb greifen sie darauf zurück. Und Englisch passiert, eh, oder wird dann benutzt, wenn es sich um Leute handelt, die, eh, irgendwie Bezug zur englischen Sprache haben. Also wir haben einige, die in Kindergarten Englisch für Vorschüler unterrichten. Ihre Englischkenntnisse sind zwar nicht besonders toll, aber weil sie täglich damit konfrontiert sind, deshalb greifen sie auch mal aufs Englische zurück. Wir haben Leute, die hören laufend „ICRT“, den englischsprachigen amerikanischen Radiosender. Die haben Englisch

mehr präsent und greifen darauf zurück. Wir haben Leute, die sehr viel „MTV“ oder „Channel V“ gucken, die sehr aktuell in den Musikszenen informiert sind. Wir haben Leute, die auch sehr viel „HBO“, die amerikanischen Kabelkanäle, sich ansehen. Die sind eher dann bereit. Aber es sind vielleicht wirklich nur so, na ja, fünf aus fünfundzwanzig.

*Nicht so viel wie Chinesisch ne?*

Antwort 28: Ja.

*Mir ist aufgefallen, dass Chinesisch oft als eine Erklärsprache im letzten Unterricht benutzt wurde.*

Antwort 29: Ja. Da habe ich ja auch besondere Erfahrungen gemacht. Denn es gab ja mal eine Zeit, eh, des DaF-Unterrichts wo es hieß am besten einsprachig. Und wenn Sie sich erinnern oder wenn Sie vielleicht wissen, viele Privatschulen, die „bu xi bans“ hier in Taiwan, die machen heute noch Werbung damit und sagen, hundert Prozent Englisch, kein Wort Chinesisch. Und na ja, Sie haben auch DaF studiert. Sie wissen, dass wir heute sehr gerne auf die Muttersprache zurückgreifen, wenn sie eben Aufgabestellungen erklärt, Spiele, zum Beispiel, erkläre ich grundsätzlich nur auf Chinesisch. Warum sollte ich eine halbe Stunde auf Deutsch erklären, was zu großen Verständnisschwierigkeiten führt, den Ablauf des Spiels blockiert? Dann spielen wir auf Deutsch, wenn jeder verstanden hat, um was es geht. Also die Hilfssprache hier einzusetzen, sofern der deutschen Kultur mit einer großen kulturellen Kluft zwischen Asien, zwischen China oder Taiwan und Deutschland. Ich glaube, das ist sehr gerechtfertigt.

*Kann man so sagen, dass Ihre chinesischen Kenntnisse besser als Ihre englische sind?*

Antwort 30: Nein, das will ich nicht sagen. Ich habe zwar Chinesisch studiert, also auch Sinologie gemacht. Aber Sie wissen, dass unsere, dass die Sprachverwandtschaft zwischen den Indogermanischen Sprachen einfach da ist, dass Englisch und Deutsch sehr ähnlich sind, dass wir schon am Gymnasium lernen englische Literatur zu lesen, zu verarbeiten. Ich glaube nicht, dass ich jemals so gut Chinesisch lernen kann, wie ich nebenbei Englisch gelernt habe. Also Englisch ist einfach die Lingua franca, die ich auf vielen, vielen Reisen verwendet habe. Klar kann ich gut Chinesisch lesen, weil ich klassisches Chinesisch studiert habe. Aber meine Kenntnisse im modernen Chinesischen sind sehr beschränkt. Das habe ich eigentlich nie richtig gelernt, nur so nebenbei. Sie wissen, meine Töne sind ganz unexakt. Aber das ist mir auch egal, weil ich eher klassisches Chinesisch lese, übersetze, und da tätig bin. Und insofern, na ja, also Englisch wird immer besser bleiben als Chinesisch.

*Ach so. In der letzten Stunde gibt es ein englisches Wort, heißt „Oldtimer“. Ein Typ von Auto. Sie haben dann darauf hingewiesen, dass das deutsche Wort aus Englisch kommt. Machen Sie das immer so, wenn ein deutsches Wort aus Englisch kommt?*

Antwort 31: Ja, Anglizismen kennzeichne ich als solche. Ich verweise natürlich auch sehr oft auf die Herkunft der Sprache oder auf den Sprachgebrauch, dieser Anglizismen. Es gibt viele, viele Bereiche, die im, eh, so im Zirkel der Jugend tätig sind. Wenn ich zu meiner Mutter sag: „auf dem Internet surfen“. „surfen“, das Wort „surfen“, das versteht die nicht. Was heißt das denn, he? Dann ist es ganz klar. Oder „roller (\)“ oder „skaten“. Es gibt jede Menge, moderner Anglizismen, die einfach nur im Jugendbereich verwendet werden. Die werden gekennzeichnet, und als solche eben auch deutlich gemacht, dass die Studenten wissen, das ist ein Anglizismus, und vielleicht sogar Internationalismus, was hier und dort auch in Japan oder in Spanien, oder in Italien genauso gebraucht wird.

*Glauben Sie, wenn die Studenten solche Sprachbewusstheit haben, können sie Deutsch effizienter lernen?*

Antwort 32: Das wiederum glaube ich nicht. Aber ich möchte ihnen eins angewöhnen, nämlich dass sie immer die korrekte Aussprache von Termini im Deutschen wählen. Und wenn sie auf ein englisches Wort, auf französisches, oder auf spanisches Wort treffen, dann sollen sie bitte auch die entsprechende Aussprache wählen. Und das ist die Zielsetzung. Ich glaube nicht, dass ihre Deutsch, die Bewusstheit für die deutsche Sprache durch Kennzeichnung von Anglizismen erhöht wird, nein. Aber ich wünsche mir eben, dass Städte und Personennamen entsprechend ausgesprochen werden oder eben solche eingedeutschten Wörter aus dem Englischen, so ausgesprochen werden, dass sie auch in Deutschland unter der Jugend verstanden werden können. Und das wäre wohl nicht der Fall, wenn man diese Anglizismen deutsch erlesen oder sprechen würde. Das ist die Ursache.

*Das heißt nicht nur die englische Wörter, ich meine, die deutsche Wörter, die aus Englisch kommen, machen Sie Ihre Studenten sprachlich bewusst, sondern auch aus Französisch, Spanisch und Italienisch.*

Antwort 33: Ja, das ist für mich eigentlich sehr, sehr wichtig, dass ich sage, woher die Wörter stammen, und wie sie korrekt ausgesprochen werden. Deshalb hatte ich Sie vorher nach den Französischkenntnissen gefragt, weil die bei mir leider nicht vorhanden sind. Ich meine, ich habe so viel Latein gemacht, an einem humanistischen Gymnasium, und leider wenig Französisch gelernt.

*Es kommt auch einige Gespräche zwischen Ihnen und Ihren Studenten vor, ich gebe Ihnen ein Beispiel: Sie fragen, was ist ein Spielzeugmodell; dann antworten die Studenten „wan jü mo xing“. Ist das eine typische Situation in Ihrem Unterricht, dass die Studenten auf Ihre Frage direkt auf Chinesisch antworten?*

Antwort 34: Ja, das ist natürlich nicht erwünscht. Aber aufgrund der wenig ausgeprägten Vertrautheit der Paraphrase der Umschreibung eines Begriffs im Deutschen, ist es eigentlich eine Erscheinung, die nicht selten anzutreffen ist. Und ich muss immer wieder nachhaken, und sage: „Wie bitte?“ Und dann wissen sie, ich meine: „Bitte auf Deutsch!“ – „Erklären Sie das auf Deutsch“. Es geht also nicht um ein akustisches Hörproblem. Nein, es geht um, dass ich mit der chinesischen Antwort nicht zufrieden bin und die Studentenschaft anhalten möchte, sich doch auf Deutsch auszudrücken: „ein Auto zum Spielen“, „ein Auto in ganz kleiner Größe“, „für Kinder“. Leider ist es doch so, dass die wenigstens so flexibel sind, einen neuen Terminus, den sie noch nicht kennen, oder den sie als über Wortbildungsmechanismen erschließen können, dass sie den auch umschreiben könnten. Nein, da sind sie einfach nicht flexibel genug. Also, das ist nicht gewünscht. Aber es passiert.

*Englisch spielt eher eine untergeordnete Rolle in Ihrem Unterricht.*

Antwort 35: In meinem Unterricht, ja. In den Unterricht hier. Sie wissen vielleicht, dass an einer technischen Universität die Leute überwiegend aus, na ja, ich weiß nicht, wie ich es bezeichnen soll, aus Realschulen, Fachoberschulen kommen, diese „gao zhi“, d.h. die Leute sind eher aus ländlichen Bereichen, aus Südtaiwan, nicht so sehr aus der Metropole. Wir haben relativ wenige Leute aus Taipeh. Und wir haben nur wenige Leute von Gymnasien, d.h. ihre Englischkenntnisse sind entsprechend schwach. Ich muss Ihnen oder kann Ihnen sagen, dass es aber in der Hauptstadt ganz anders ist. Dort gibt es ja wesentlich mehr Kontakte zu Ausländern, zu amerikanischen Leuten, die hier als Studenten, als Geschäftsleute wie auch immer tätig sind. Und die Englischkenntnisse der Gymnasiasten im Norden ist ja

wesentlich höher einzustufen, so dass man dort dann doch wesentlich häufiger auf das Englische zurückgreift, und dass dann auch das passiert, was eben vielleicht Sie besonders interessiert, nämlich der Rückgriff, der Transfer. Ob er jetzt aber positiv oder negativ ist, das ist eine andere Frage. Das passiert aber komischerweise hier im Süden kaum, denn die Englischkenntnisse sind einfach zu schwach, während im Norden, das werden Sie sicherlich bei Ihren Besuchen dann noch feststellen, viele Leute von den Gymnasien kommen, einer ganz anderen englischen Umgebung ausgesetzt waren, sei es im Fitness Club oder bei Sprachwettbewerben, oder bei mehreren englischsprachigen Rundfunksendern. Da ist eine viel größere Akzeptanz des Englischen da. Und deshalb ist der Sprung zur verwandten Fremdsprache Deutsch und Englisch, der ist da sehr, sehr nah, während hier eben die Kenntnisse zu schwach ausgeprägt sind als, dass sie auf Englisch zurückgreifen.

*Kommen wir zur letzten Frage: Manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse Ihrer Studenten beim Deutschlernen gut gebrauchen werden können, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Glauben Sie, dass das machbar ist?*

Antwort 36: Hm, ja, also ich bin auch der Meinung, dass die Ähnlichkeiten, die Verwandtschaften zwischen dem Englischen und Deutschen überwiegend positiv zu nutzen sind. Speziell wenn man sich in einer Umgebung befindet, die sehr, sehr weit aus von dem deutschen Kulturkreis entfernt ist, und die auch mit der eigenen Kultur sehr, sehr große Unterschiede zum Deutschen aufweist. Insofern glaube ich sehr wohl, dass man in einer Umgebung wie in Taipeh, in der Hauptstadt auf das Englische zurückgreifen kann, und dass die positiven Transfermöglichkeiten, vor allen Dinge, was das grammatische System betrifft, dass die doch überwiegend. Natürlich kommt es ab und wann auch zum negativen Transfer. Aber na ja, den kann man besprechen und klären. Der taucht vielleicht auch wieder auf. Aber ist es nicht hinderlich. Es ist nicht hinderlich, eher förderlich. Aber wie gesagt, leider sind die Englischkenntnisse unserer Studentenschaft eher rudimentär zu bezeichnen. Zumindest sehr, sehr passiv orientiert, so dass sie nicht von sich aus, aufs Englisch ausweichen, wie das etwa bei einem modernem „Hauptstädtler“ der Fall sein könnte, oder der Fall sein wird, was Sie vielleicht beobachten werden.

*OK, das war's das Interview. Vielen Dank.  
Bitte schön.*

## **Lehrerin E**

*Bitte stellen Sie sich kurz vor.*

Antwort 1: Also mein Name ist B. L.-C.. Ich bin seit insgesamt 27 Jahren hier in Taiwan wohnhaft. Ich unterrichte seit 12 Jahren hier an der Soochow Universität. Und ich unterrichte ebenfalls seit 3 Jahren an der „First Girl High School“ – also „be yi nü zhong xue“. Ich habe auch privat Studenten.

*Wie lange unterrichten Sie die Klasse, die ich hospitiert habe?*

Antwort 2: Erst seit diesem Semester.

*Kennen Sie die Studenten auch im ersten Jahr?*

Antwort 3: Ich kenne diese Studenten schon, teilweise aus dem ersten Jahr.

*Gut, haben Sie vorher, bevor Sie hierher gekommen sind, auch Deutschunterricht gegeben, z.B. im Ausland?*

Antwort 4: Nein, ich habe damals (\), bevor ich hierher kam, war ich in der französischen Schweiz auf der Sprachenschule, selbst. Und deshalb nachdem ich hierher kam, das war dann schon mit Kind, und da war ich mit meinem Kind beschäftigt, da habe ich nicht (\), war ich nicht berufstätig. Ich habe nur Privatunterricht gegeben. Nur sporadisch.

*Das heißt Ihre erste Lehrerfahrung ist einfach mit taiwanesischen Studenten?*

Antwort 5: Lehrerfahrung, ja, mit Taiwanesen.

*Wie bereiten Sie sich normalerweise auf den Deutschunterricht vor, wie nehmen den Aufsatzkurs als ein Beispiel.*

Antwort 6: Also in der Regel schreiben die Studenten (\). Wir haben montags Unterricht. Und sie müssen dann meistens einen Aufsatz schreiben. Manchmal schreiben wir Aufsätze, manchmal sind es Berichte, manchmal Biografien oder auch Bildgeschichten, machen wir auch. Sie müssen mir das dann meistens (\). Wenn es sich um Bildgeschichten handelt, die werde ich dann an Ort und Stelle machen lassen, in Gruppenarbeit. Und normalerweise wenn sie Aufsätze schreiben, geben sie mir die donnerstags ab. Und ich korrigiere sie dann bis zum kommenden Montag. Und was ich mache, ist: In der Regel streiche ich an, die Fehler, und schreibe dann, um was es sich handelt. Ich korrigiere es nicht. Nur wenn ich denke, dass der ein oder andere Student Schwierigkeiten hat, das korrekt aufzubessern. Dann werde ich Hilfestellung leisten und das hinschreiben. Ja, und die Studenten müssen das wiederum korrigieren und mir korrigiert abgeben, dass ich dann wieder durchgehen muss. Auf der anderen Seite, wir haben mit einem anderen Kollegen, der den Parallelkurs führt, haben wir also die Themen ausgesucht. Wir benutzen „Themen 3“. Und wir haben das Buch durchgesehen und haben eben raus gesucht, was wir für richtig halten. Und dann lege ich normalerweise, es kommt ganz darauf an, was es ist. Ich gebe Punkte vor. Also ich schreibe das Thema. Und dann gebe ich Anweisung, meistens schriftlich, und stelle dann auch Fragen dazu, worauf die Studenten eingehen sollten. Manchmal gebe ich dann auch noch Vokabular oder gewisse Redewendungen, je nachdem dazu. Wir behandeln aber in der Regel jedes Thema, bevor wir es schreiben, wir so eine Art, Wortschatzassoziation. Also ich halte das an der Tafel fest. Die Studenten sagen mir zum Thema, was sie wissen. Also ich werde ein bisschen das Vorwissen aktivieren.

*Wie machen Sie die Korrektur? Müssen die Studenten zu Hause selbst korrigieren, oder besprechen Sie gemeinsam im Unterricht?*

Antwort 7: Ach ja, die Korrektur, die ist also (\), ich mache in der Regel (\). Beim Korrigieren mache ich immer eine Auflistung von den Fehlern. Und jeder Student bekommt eine Kopie davon, und so dass wir das danach im Unterricht gemeinsam besprechen. Ja, also die wichtigsten Fehler. Und arbeiten das eben gemeinsam aus. Ich schaue dann immer, dass ich eine gute Mischung habe, wo dann eben alles vorkommt, oder was häufig falsch gemacht wird von den Studenten. Meistens haben sie doch typische Fehler, also die, die meisten dann (Fall) falsch machen. Manchmal, meistens durch, dass ich auch Chinesisch gelernt habe, kann ich auch verstehen, wenn es irgendwie aus dem Chinesischen übersetzt ist, und an für sich keinen Sinn macht im Deutschen. Ich kann das oft verstehen. Ich stelle mich aber dumm. Ich will das von den Studenten korrigiert haben, ja.

*Das ist ja ein guter Trick. Ist die Lehrumgebung in Taiwan für Sie ideal? Damit meine ich Lehrwerke, Studentenzahl, Räumlichkeiten...*

Antwort 8: Was die Lehrwerke angeht, hm, es ist manchmal (\). Im Moment haben wir mehr Möglichkeiten, etwas zu finden. Früher war's eben sehr, sehr im Argen. Wir hatten nicht sehr viel Lehrmaterial, insbesondere für einen Aufsatzunterricht. Also, typische Lehrwerke für Aufsatz gibt es eigentlich nur wenige. Oder das, was wir haben, ist nicht zu viel Interessantes dabei. Ich habe mich natürlich jetzt nicht sehr eingehend, damit befasst, mit den verschiedenen Lehrwerken. Ich habe mich umgeschaut, natürlich. Aber da wir ja mit dem Lehrwerk „Themen“ arbeiten, wollte ich dann nicht mehr auf andere Sachen übergehen.

*Und mit der Studentenzahl (\)*

Antwort 9: Studentenzahl, das ist eigentlich (\). Meine jetzt im zweiten Jahr ist, finde ich, ist jetzt ideal. Es ist so, jeder Lehrer hat so um ca. 20 Studenten. Im dritten Jahr ist es problematischer, weil da haben die Lehrer dann 30 Studenten, weil da kommen die Leute von Deutschland wieder zurück. Und somit, das sind in der Regel 20 Leute, die dazu kommen, die dann auf zwei Gruppen aufgeteilt werden. Und da hat man dann schon mehr zu korrigieren, 30, 35 Aufsätze. Das ist(\)

*Ja. Ist so eine große Gruppe für Sie etwas schwieriger?*

Antwort 10: Es ist nicht schwieriger in dem Sinne, nur wenn es ans Korrigieren geht. Dann ist es problematischer, weil man schon bei 20 Leuten (\). Man sitzt sehr, sehr lange. Natürlich wenn die Leute wenig Fehler machen, dann geht es ganz schnell über die Runde. Aber manchmal überlegt man – weil ich kann nicht einfach anstreichen – das ist falsch, ich muss schreiben. Was ist falsch? Und ich muss manchmal eine Lösung finden. Und dann sitze ich manchmal sehr lange da. Jeder, jeder Lehrer sitzt einfach lange da und überlegt – weil ich möchte auch nicht manchmal zu weit abgehen – von dem was der Student geschrieben hat – Ich möchte nicht alles ändern – soll ja sein Aufsatz bleiben. Deshalb, ich versuche es so, so nah an seiner Darlegung zu schreiben wie möglich. Und dann gebe ich Alternativen zu, die im Deutschen besser sind, wie man besser sagen kann. Aber ich will, dass der Student es so hat, wie er es geschrieben hat, nach Möglichkeit.

*Sie haben so 12 Jahre lange Erfahrung in Dong-Wu Da Xue (Soochow Universität), war die Studentengruppe so groß gewesen? Oder ist die Gruppe kleiner geworden?*

Antwort 11: Also es waren schon mehr Leute. Also ich hatte auch schon im Konversationsunterricht 30, aber Aufsatzunterricht. Das sind immer so (\). Ja, wir haben insgesamt nur 60, 70 Leute in einem Jahrgang, deshalb wir hatten immer 2 Lehrkräfte dafür, mindestens, somit waren es immer so um 30, 35 Leute, ja.

*Sind Sie mit den großen Gruppen schon daran gewöhnt?*

Antwort 12: Außerdem noch etwas, im zweiten Jahr gab es nicht immer diesen Aufsatzunterricht seit 12 Jahren. Früher, es war anders aufgeteilt. Erst jetzt in den letzten Jahren gibt es Aufsatz im zweiten Jahr.

*Welche Erwartungen haben Sie an der Klasse, in der ich hospitiert habe? Welches Ziel sollten Ihre Studenten erreichen?*

Antwort 13: Ich erwarte und ich hoffe, dass ich die Leute (\). Jetzt es ist die Zeit eben sehr, sehr knapp, in der kurzen Zeit, eh, dass sie lernen gewisse Strukturen, gewisse Satzstrukturen, dass sie das übernehmen, dass sie lernen, sich besser auszudrücken. Deutsche. Deutsch auch. Aber die Zeit ist eben sehr, sehr begrenzt. Ich weiß nicht, ob ich diesen Kurs im nächsten Semester auch noch haben werde. Voraussichtlich nicht, weil ein Kollege kommt aus Deutschland zurück, ein taiwanesischer Kollege, und er braucht Stunden. Und somit

werde ich wahrscheinlich diesen Kurs nicht mehr haben. Es sei denn, er hat genug und dann kann ich ihn wieder haben.

*Wie können die taiwanesischen Deutschlerner, Ihrer Meinung nach, Deutsch effizienter lernen?*

Antwort 14: Ich würde sagen, indem sie mehr lesen. Ich finde schon, es hilft schon alleine, wenn sie ihre Lehrwerke intensiver studieren würden. Das ist das Problem. Die Studenten werden träger von Jahr zu Jahr. Sie werden lebhafter und wollen sich eben nicht mehr so intensiv mit den Büchern oder mit den Lehrwerken befassen. Sie denken, sie haben das einmal durchgelesen, und damit hat es sich. Sicher wenn sie mehr lesen würden, ich glaube, das wäre schon ein Weg zur Effizienzlesen allein.

*Waren Sie wegen meiner Anwesenheit nervös und haben Sie sich deswegen anders verhalten als bei Ihrer normalen Unterrichtsstunde?*

Antwort 15: Eigentlich war ich nicht nervös. Aber ich glaube, ich habe mich doch ein bisschen anders verhalten. Ja, doch, nicht nervös, aber trotzdem ein bisschen anders verhalten habe ich mich schon, finde ich.

*Inwiefern? Sprechen Sie etwas lauter? Oder so?*

Antwort 16: Ich glaube, ich war doch etwas verwirrter. Irgendwie ein bisschen, ja, ja. Mir ist aufgefallen, ich habe gestern – und das mache ich sonst nie – die Studenten nicht so richtig angeschaut. Wahrscheinlich war der Einfluss. Manchmal habe ich Sie auch vergessen. Ich habe gar nicht mehr dran gedacht, ja.

*Haben die Studenten sich wegen meiner Anwesenheit anders verhalten?*

Antwort 17: Ja. Sie waren zurückhaltender. Sie waren viel zurückhaltender, weil sie glaubten, Fehler zu machen. Sicher man muss manchmal aus ihnen immer etwas rausziehen. Das ist immer (\). Aber in der Regel sind sie etwas gelockerter.

*Also ohne meine Anwesenheit würden sie sich mehr melden.*

Antwort 18: Ja, eher melden, ja.

*Haben Sie den Unterricht wegen meiner Anwesenheit anders gestaltet?*

Antwort 19: Nein. Ich habe (\), gestern haben wir ein bisschen über die Zeit mit den Fragen. Doch ein bisschen war anders. In der Regel mache ich keine zwei Aufsätze. Die nehme ich nicht auf ein Transparent. Aber ich wollte die, irgendwie wollte ich beide zeigen, weil der einer hat mir inhaltlich sehr gut (\), beide waren sie inhaltlich sehr gut auf ihre Art, aber anders. Und das wollte ich schon mal zeigen. Und dann hatte ich schon die große Fehlerliste zu vorbereitet. Und das wollte ich dann auch noch ein bisschen machen. Das ist ja ein bisschen zu lang geworden. Ich hatte eigentlich noch etwas anders. Ich war mir nicht sicher, ob ich diese Zusammenfassung machen sollte, oder ich hatte noch ein (\). Ich habe meistens immer 2 Sachen vorbereitet. Wenn ich mir nicht sicher bin, zum Beispiel, mit der Zusammenfassung, das (\). Da hätte ich mir vielleicht mehr Zeit nehmen sollen für die. Ich hätte die Bildgeschichte machen sollen, die ich auch vorbereitet hatte. Schon für das letzte Mal hatte ich die vorbereitet. Das war der einzige Unterschied. Aber sonst mache ich eigentlich alles so (\). Ich gehe die Fehler durch, eine Stunde leicht drüber. Und dann wird das Thema fürs nächste Mal vorbereitet. Ja, dann wird es also. Dann sammeln wir Material und dann werden Fragen gestellt und so weiter. So ist mein Unterricht. Aber wir wechseln immer ab. Wir haben immer andere Sachen. Es sind immer wieder andere Dinge und ande-

re Probleme. Ich versuche, immer Abwechslung einzubringen, gerade manchmal mit Bildergeschichten, die nicht in „Themen“ kommen.

*Sie sind schon lange in Taiwan und sprechen sehr gut Chinesisch. Mir ist aufgefallen, dass Ihr Unterricht einsprachig auf Deutsch geleitet wurde. Chinesisch kommt nur punktuell vor. Ist Ihrer Lehrerfahrung nach, ein einsprachiger Unterricht im zweiten Jahr sinnvoller, effizienter?*

Antwort 20: Vielleicht nicht effizienter, also was die Studenten (\). Sie haben mehr Mühe, das zu verstehen – manch einer. Aber ich finde, sie gewöhnen sich vielleicht eher daran. Und ich finde, unsere Studenten hören viel zu wenig Deutsch. Die haben noch so viele Fächer, wo die Lehrer alle Chinesisch unterrichten. Und ich finde, das ist sehr schade. Sie haben wirklich nur ihren Konversationsunterricht, nur die zwei Stunden, zwei Stunden Konversationsunterricht und Deutschunterricht. Der Aufsatzunterricht ist normalerweise auch auf Chinesisch. Und ich finde, das muss nicht sein. Sie werden am Anfang mehr Schwierigkeiten haben. Aber ich will, dass sie dann kommen und fragen. Und bis jetzt habe ich festgestellt, ich merke, dass ich, vielleicht habe ich, vielleicht benutze ich manchmal ein bisschen mehr. Vielleicht habe ich gestern weniger gesprochen. Aber (\)

*Weniger Deutsch?*

Antwort 21: Weniger Chinesisch. Ich gebe normalerweise mehr Hilfestellung auf Chinesisch.

*Glauben Sie, dass Ihre Studenten abhängig von ihrer Muttersprache sind?*

Antwort 22: Darf ich noch etwas sagen?

*Ja, ja. Gerne.*

Antwort 23: Vielleicht das war Ihre Anwesenheit, dass ich mich vielleicht ein bisschen geniert habe, Chinesisch zu sprechen.

*Ach nein.*

Antwort 24: Doch wirklich. Das war vielleicht, normalerweise gebe ich vielleicht noch ein bisschen mehr chinesische Hilfestellung.

*Sie sprechen total gut Chinesisch.*

Antwort 25: Nein.

*Doch, doch. Sehr gut.*

Antwort 26: Und wenn jemand da ist, dann versuche ich nicht so.

*Nein!*

Antwort 27: Doch. Jetzt noch mal zu der nächsten Frage.

*Finden Sie, dass die Muttersprachen Ihrer Studenten den Schreibprozess beeinflussen?*

Antwort 28: Oh ja, ich würde doch sagen, ja, ja, doch, doch.

*Kommt dieser Einfluss nur von Chinesisch oder auch von anderen Muttersprachen, z.B. Hakka, Taiwanesisch?*

Antwort 29: Das kann ich jetzt nicht beurteilen, weil ich weder Taiwanesisch noch Hakka spreche. Deshalb weiß ich, kenne ich diesen Einfluss nicht. Aber vielleicht, weil manche Dinge kann ich nicht verstehen. Und das hat wahrscheinlich diesen Einfluss. Das kann ich

dann nicht in Chinesisch (\\). Wenn es chinesischer Einfluss ist, kann ich das erkennen, weil ich diese Ausdrucksweise dann kenne. Aber manchmal kann ich es wirklich nicht erkennen. Und somit nehme ich an, dass es vielleicht der taiwanesischer Einfluss ist, diese Ausdrucksweise.

*Mir ist aufgefallen, dass es im Unterricht bestimmte Situationen gibt, in denen die Studenten bestimmte Wörter bzw. Sätze formulieren, die für Sie jedoch unverständlich sind, z.B. von gestern gibt es ein Wort „Massenorganisation“, die Studentin möchte gern „she tuan“ sagen. Das Wort ist leider nicht der richtige deutsche Ausdruck. In dieser Situation greifen Sie dann auf Chinesisch zurück und fragen die Studenten, ob sie damit sagen wollen. Was ist der Grund dafür, warum greifen Sie dann auf Chinesisch zurück?*

Antwort 30: Weil ich dann manchmal denke, nicht unbedingt. Es kommt auf den Schwierigkeitsgrad an. Wenn ich denke, dass die Studenten sich nicht ausdrücken können, dann versuche ich es mit Chinesisch. Das ist also immer nur ein letzter Ausweg. Aber manchmal ja, doch. Ich versuche auch, dass sie mir das dann auf Chinesisch sagen, dass ich es dann vielleicht übersetzen kann. Deshalb möchte ich es auf Chinesisch wissen. Aber ich kann auch nicht immer alles verstehen.

*Doch, Sie haben schon richtig verstanden, was die Studenten meinen.*

Antwort 31: Zum Beispiel, gestern das Wort mit, was waren das, manchmal entfallen sie mir.

*„Sozialhilfeempfänger“?*

Antwort 32: „Sozialhilfeempfänger“, das Wort hatte ich immer, letzte Woche. Gestern ist mir das nicht eingefallen. Es passiert mir manchmal in der Fremdsprache.

*Aber genau das Wort haben Sie beim ersten Mal auf Deutsch gesprochen und erklärt. Und die Studenten haben richtig verstanden.*

Antwort 33: Ja, ja, sie haben richtig, die verstehen. Doch ich versuche immer, das zu erklären, damit sie hören, wie man etwas erklärt. Das ist sehr wichtig, finde ich.

*Ja, das war sehr erfolgreich. Passiert es oft in Ihrem Unterricht, dass Studenten bestimmte Wörter aus Wörterbuch benutzen, die Sie jedoch in diesem Kontext aus pragmatischen Gründen für unangemessen halten? Z.B. „Massenorganisation“ hat die Studentin Ihnen auch gezeigt, das steht im Wörterbuch.*

Antwort 34: Ja, das kommt häufig vor. Das kommt sehr, sehr häufig vor. Und die Studenten können dann, vor allem im zweiten Jahr, dritten Jahr, die glauben mir dann. Aber im ersten Jahr, die sagen: „Es ist IM WÖRTERBUCH, DAS MUSS RICHTIG SEIN“. Sie haben nicht Recht. Das könnte sein, es gibt Studenten, die wollen das einfach nicht glauben, dass dieses Wort in dem Kontext anders übersetzt wird. Ja, und manchmal stehen im Wörterbuch falsche Übersetzungen drin, weil ich kann das Chinesische lesen und das Deutsche. Und deshalb (\\). Aber das ist ganz normal. Das ist ganz normal. Es gibt ja für ein Wort sehr viele Auslegungen. Und dann muss man eben den Studenten sagen, dass man für den richtigen Kontext das richtige Wort suchen muss. Nicht jedes ist im Wörterbuch.

*Das stimmt. Manche Sprachlehrforscher glauben, dass die Englischkenntnisse von Studenten beim Deutschlernen von Vorteil sind, weil die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch das Lernen erleichtern können, z.B. beim Vokabellernen. Wird diese These durch Ihre Lehrerfahrungen bestätigt?*

Antwort 35: Ich würde sagen, da die Leute schon eine Fremdsprache, eine westliche Fremdsprache gelernt haben, ist es leichter für sie eine zweite dazu zu lernen. Ja, und ich glaube, ich weiß nicht, ob sie, ob die Studenten, wenn sie jetzt Deutsch lernen, ob ihnen auffällt, dass diese Sprachen sehr viel gemeinsam haben. Das fällt ihnen wahrscheinlich nicht auf. Aber da sie schon mal sich mit einer europäischen Sprache konfrontiert worden sind, dürfte es für sie leichter sein. Ich würde sagen, ja, sicher, unsere Satzstruktur ist (\), manchmal merkt man auch den Einfluss vom Englischen bei der Satzstrukturierung. Man merkt das manchmal.

*Und wenn heute ein, z.B. eine Übung macht eine Gegenüberdarstellung von Englisch und Deutsch, und jetzt machen wir eine Propaganda, würden Sie diese Übung im Unterricht einsetzen?*

Antwort 36: Ja würde ich manchmal. Also ich mache auch immer solche (\). Es ist manchmal für mich, zum Beispiel, wenn wir einen Text haben, einen deutschen Text und gewisse Dinge, die kann man übers Englische besser erklären, weil sie das im Chinesischen nicht haben. Viele Dinge haben sie im Chinesischen nicht, wo ich dann einfacher aufs Englische greifen kann. Und dann verstehen die Studenten das. Ja. Also ich finde, Englisch hilft da schon, oder dass sie das englische Vorwissen haben, finde ich recht gut. Und ich kann dann auch Beispiele geben und Gegenüberstellungen machen.

*Schön, vielen Dank für das Interview.*

Fertig?

Ja.

Gut.

## 8.2 Spontanes Schreiben

Die 15 Textproduktionen der Studenten, die während der Datenerhebung spontan geschrieben wurden, werden im vorliegenden Anhang vollständig wiedergegeben. Die Zeilenangaben im Haupttext (Kapitel 5.2) können aus technischen Gründen nicht angezeigt werden. Die Leser sind jedoch durch die Angabe der Probandennummer in der Lage den jeweiligen Text schnell zu finden.

Schreibanlass: Wie habe ich früher Fremdsprachen gelernt? Wie lerne ich heute Fremdsprachen?

1. Ich habe in Taiwan Englisch gelernt. Wenn ich zur Fachschule(Yu-Da) ging, habe ich Toefel Klasse gelernt. Wir haben jeden Tag ungefähr acht Stundeenglischunterricht. Außerdem mussten wir jeden Tag mehr als drei Englischtest ablegen. In Allgemein habe ich Englisch ohne Grammatik gelernt, weil ich nie auf Grammatik aufgepasst habe. Aber jetzt passe ich immer auf Deutsche Grammatik.
2. Ich habe in meine Schulzeit English gelernt. Ich habe jeden Wochen über 6 Stunden lernen müssen. Ich hatte keine Lust für English, obwohl ich habe gewusst, dass English wichtig war. Ich habe gefunden, dass English langweilig war. Ich habe nur in der Schule English geübt.
4. Ich habe Englisch und Japanisch gelernt. Ich lernte, was Lehrer und Lehrerinnen unterrichtete. Aber jetzt lerne ich Deutsch. Ich lerne nicht nur Hören, sondern Diskussion mit Professor. Und ich frage mehr Fragen im Unterricht jetzt.
5. Früher habe ich Englisch gelernt. Ich lerne Englisch in der Schule. Ich kann Englisch TV und Film sehen. Ich kann auch Englisch Singe hören. Ich bin in die U.S.A. gefahren. Heute sehe ich selten Deutsche TV und Film. Deutsche Singe höre ich auch selten.
6. Ich habe Englisch und Japanisch gelernt. Ich lernte Fremdsprachen beim Kursbuch, und oft sah ich den Film von Englisch oder Japanisch. Heute lerne ich Deutsch. Ich lerne alle Vokabeln auswendig. Und habe ich Diskussion mit Professor. Aber die Informationen über Deutsch ist schwer zu finden.
7. Als ich Englisch früher gelernt habe, es gibt viele Mitteln. 1. lesen und Wörter lernen von Texte. 2. auf Tonbände hören. 3. Konsevation mit Ausländer. Ich lerne an der Universität Deutsch. Ich habe Grammatik, Konsevation, Aufsatz und Sprachlabor Kurse. Ich übe auch zu Hause das Studium.
8. Ich habe English in meiner Schulzeit gelernt. Ich habe English schon 6 Jahre gelernt, aber ich finde, dass es keinen groß Einfluß gab, weil ich English nicht sehr mag. Jetzt finde ich besser. Ich kann Deutsch fleißiger studieren. Nur Deutsch!!
9. Ich habe früher English im Unterricht gelernt. Manchmal höre ich English Radio Programm. Aber ich lerne Deutsch nur im Unterricht. Ich lerne Deutsch wenn ich die Hausaufgaben machen oder im Deutsch Unterricht gehen. Ich finde, dass Deutsch magzin schwer für mich ist.
10. Ich habe früher English gelernt. Jeden Tag hatte ich den Fremdsprachenunterricht. Ich habe früher in den Unterricht English gelernt. Ich hatte oft Prüfungen über English. Jetzt habe ich Deutsch gelernt. Ich lerne Deutsch in den Unterricht. Außerdem lerne ich selbst zu Hause. Meistens habe ich mit meinen Freunden diskutiert.
11. Deutsch: Ich habe mein Deutsch damit gelernt, viele Wort zu lernen, sprechen zu üben. Manchmal sehe ich in der Bibliothek ein Film. Das macht mir Spaß, dann kann ich schneller die neu Wort kennen lernen. English: I learn my English from

- my Father. He teaches me how to say it smoothly. I learn English when I was 11 years old.
12. In meiner Mitschule lernte ich Englisch mit 13 Jahren. Ich wurde von meiner English Lehrerin gelernt. Manchmal durfte ich Englisch Zeitung lesen und viele Hausaufgaben machen. Ich habe auch Japanisch gelernt. Ich interessiere mich dafür, deshalb ich mit Japanischen Sendungen, Sungen zu Japanisch lernen tan. Ich habe mich auch mit Ausländern zu lernen unterhalten.
  13. Früher habe ich Fremdsprachen, zum Beispiel English, in der Schule gelernt. Ich habe immer von dem Lehrer gelernt. Heute habe ich Deutsch nicht nur in der Schule gelernt, sondern auch habe ich von der Magazin gelernt. Ich habe auch von den Spielfilm Deutsch gehört und gelernt.  
I learned English before from the teachers in the school. Now I learn English from the teachers in the school, the books that Bookstore sells, the English singers' CD and the English magazines. I also like to see English Movies on TV. Sometimes I will talk to my friends in English. These are my English learning ways.
  14. Die Lehrerin unterrichtete English in der Schule, denn ich zu Hause wiederholen mussten. Wenn ich den Film sieht, wollte ich den Film ohne Untertitle sehen. Wir hatten viele Tests, deshalb lernen ich nach Schule musste. Wir hatten immer viele Hausaufgaben jeder Tag zu machen. Ich fährt nach die U.S.A. eine Jahre.  
Deutsch → Zu Hause will ich die Kassett hören. Die Bücher lese ich in Deutsch. Eigentlich, ich lerne Fremdsprachen mit gleiche Mittel.
  15. English → Ich habe im Fremdsprachenunterricht gelernt. Und wir haben den Radio hören müssen und die Prüfung machen müssen. Aber ich habe selten Fremdsprache mit meinem Lehrer sprechen können. Deutsch → Jetzt habe ich viele Zeit, die Fremdsprache zuüben. Im Grammatikkurs, Aufsatzkurs, und Konversationkurse kann ich die Fremdsprache benutzen. Aber ich übe selten die Sprache nachdem Unterricht. Ich lerne die Sprache, wenn ich nur die Hausaufgaben mache oder die Prüfung mich vorbereite.
  16. In der Mittel Schule lernte ich English. Wir lernten Grammatik, Wortschatz und Text-. Hören und Sprachen wir selten, deshalb sprachen wir nicht gut English. Heute lerne ich English und Deutsch. Ich lerne Fremdsprach vom Lehrer, Magazin und Film. Ich lerne vom CD oder Kassette auch. Leider habe ich wenige Chance, Fremdsprach zu sprechen.

### 8.3 Fragebogen – Deutsch

Die wirtschaftliche Globalisierung und die raschen Veränderungen in der Gesellschaft haben zur Folge, dass es immer wichtiger geworden ist, über viele Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen. Das gilt nicht nur für Taiwan, die Tendenz ist auch weltweit zu erkennen. Außerdem ist Englisch in den meisten Ländern die erste Fremdsprache - abgesehen von den englischsprachigen Ländern - wobei Deutsch, Französisch, Spanisch und Japanisch die am meisten gelernten zweiten Fremdsprachen sind. Sehr geehrte Befragte, Ihre Lernerfahrungen im Bereich Fremdsprachen hat eben diese unlegitimierte Regelung bestätigt. Durch diesen Fragebogen können Sie uns Ihre fremdsprachlichen Lernerfahrungen mitteilen.

Ihre Lernerfahrungen werden in meiner Dissertation analysiert und international veröffentlicht. Deswegen ist es sehr wichtig, dass Sie ehrliche und möglichst ausführliche Antworten geben.

Jetzt bitte ich Sie, zuerst Ihre persönlichen Daten anzugeben und dann die restlichen Teile des Fragebogens auszufüllen. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Zur Person

Alter:

Geschlecht:

## 1. Sprachkenntnisse

Kreuzen Sie bitte für jede Aussage von 1.1-1.12 an, inwieweit diese auf Sie zutrifft und begründen Sie Ihre Einschätzung bei Bedarf. Geben Sie bei den Fragen 1.13-1.15 ein Kommentar ab. Ergänzen Sie die Angaben anhand Ihrer Situation.

Skala 0-100:

100: problemlos

99-80: sehr gut

79-60: befriedigend

59-40: nicht gut, noch akzeptabel

39-20: sehr schlecht

19-0: gar nicht

Englisch		Aussage	Deutsch	
Kommentar	Skala	Frage 1.1	Kommentar	Skala
	100	Ich kann jemanden auf Englisch / Deutsch begrüßen.		100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0
Kommentar	Skala	Frage 1.2	Kommentar	Skala
	100	Ich kann auf Englisch / Deutsch in einem Restaurant Speisen bestellen, und der Kellner versteht alles, was ich sage.		100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0
Kommentar	Skala	Frage 1.3	Kommentar	Skala
	100	Ich kann ein Referat auf Englisch / Deutsch halten.		100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0
Kommentar	Skala	Frage 1.4	Kommentar	Skala
	100	Ich verstehe alles, was der Lehrer im Unterricht auf Englisch / Deutsch sagt.		100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0
Kommentar	Skala	Frage 1.5	Kommentar	Skala
	100	Ich verstehe alles, wenn ich mir einen englischsprachigen / deutschsprachigen Film ansehe (ohne chinesische Untertitel).		100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0			19-0

Kommentar	Skala	Frage 1.6 Ich verstehe alles, was in englischen / deutschen Radiosendungen berichtet wird (z.B. ICRT, English Class Studio, deutsche Radiosendungen).	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0		19-0	
Kommentar	Skala	Frage 1.7 Ich kann Freunden Briefe auf Englisch / Deutsch schreiben.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0		19-0	
Kommentar	Skala	Frage 1.8 Es ist kein Problem für mich, einen Aufsatz auf Englisch / Deutsch zu schreiben.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0		19-0	
Kommentar	Skala	Frage 1.9 Ich kann eine wissenschaftliche Arbeit auf Englisch / Deutsch schreiben.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0		19-0	
Kommentar	Skala	Frage 1.10 Ich kann englische / deutsche Flugblätter lesen.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0		19-0	
Kommentar	Skala	Frage 1.11 Beim Lesen einer englischen / deutschen Zeitung habe ich kein Problem mit dem Textverständnis (z.B. Newsweek/ Die Zeit).	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20
	19-0		19-0	
Kommentar	Skala	Frage 1.12 Ich kann englische / deutsche wissenschaftliche Arbeiten / Bücher als Sekundärliteratur erarbeiten.	Kommentar	Skala
	100			100
	99-80			99-80
	79-60			79-60
	59-40			59-40
	39-20			39-20

	19-0			19-0
		Frage 1.13 Bitte schreiben Sie eine Zusammenfassung über Ihre englischen / deutschen Sprachkenntnisse.		
		1.14 Welche Note haben Sie im letzten Semester im Fach Englisch / Deutsch erhalten?		
		1.15 Was glauben Sie, warum haben Sie eine bessere / schlechtere Leistung in Englisch / Deutsch?		

## 2. Außerinstitutionelle Sprachkontakte

Stimmen die folgenden Aussagen mit Ihren Erfahrungen überein? Ja? Nein? Warum?

Kontakt zu Englisch	Aussage	Kontakt zu Deutsch
	2.1 Suchen Sie nach Möglichkeiten, Englisch / Deutsch auf eine andere Art und Weise zu lernen, z.B. durch Tandem, Radio-/ Fernsehsendungen, Filme, Lieder, Zeitschriften, Zeitungen und Bücher? Mit welchem Erfolg? Wenn nicht, warum nicht?	
	2.2 Suchen Sie außerhalb der Universität nach Möglichkeiten, Englisch / Deutsch aktiv zu verwenden?	
	2.3 Nehmen Sie gern außerhalb der Universität Kontakt zu Englisch / Deutsch auf? Warum?	
	2.4 Wie viel Zeit verbringen Sie damit, zu Hause Englisch / Deutsch zu lernen (inklusive Hausaufgaben)?	

## 3. Sprachlernbewusstheit

Kreuzen Sie bitte für jede Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft und geben Sie mindestens ein Beispiel dafür:

Skala 1-6:

6: Ständiger Rückgriff / immer

5: Häufiger Rückgriff / häufig

4: Gelegentlicher Rückgriff / manchmal

3: Seltener Rückgriff / selten

2: Sehr geringer Rückgriff / sehr selten

1: Kein Rückgriff / nie

Englisch	Aussage	Chinesisch
1 2 3 4 5 6  Beispiel:	3.1 Wenn der Lehrer ein unbekanntes deutsches Wort erklärt, greife ich auf meine sprachlichen Vorkenntnisse des Englischen / Chinesischen zurück, damit ich das deutsche Wort effizienter erlernen kann.	1 2 3 4 5 6  Beispiel:
1 2 3 4 5 6  Beispiel:	3.2 Wenn der Lehrer eine unbekannte Grammatik erklärt, vergleiche ich diese mit einer englischen / chinesischen Regel.	1 2 3 4 5 6  Beispiel:
1 2 3 4 5 6  Beispiel:	3.3 Wenn ich eine deutsche Grammatikübung mache, greife ich als Hilfe auf meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch zurück.	1 2 3 4 5 6  Beispiel:
1 2 3 4 5 6  Beispiel:	3.4 Wenn ich eine deutsche Grammatikübung mache, verwechsle ich diese mit der englischen / chinesischen Grammatik.	1 2 3 4 5 6  Beispiel:

<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Beispiel:</p>	<p>3.5 Wenn ich ein unbekanntes deutsches Wort höre, mache ich eine Assoziation mit englischen / chinesischen / taiwanesischen Wörtern, um die deutschen Laute auswendig zu lernen.</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Beispiel:</p> <p>Taiwanesisch / weitere Muttersprachen:</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Beispiel:</p>
<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Beispiel:</p>	<p>3.6 Wenn ich Deutsch spreche, merke ich, dass ich einen englischen / chinesischen / taiwanesischen Akzent oder den einer anderen Muttersprachen habe.</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Beispiel:</p> <p>Taiwanesisch / weitere Muttersprachen:</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Beispiel:</p>
<p>1 2 3 4 5 6</p>	<p>3.7 Ich vermeide es, englische / chinesische Notizen im Deutschunterricht zu machen.</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>

Beispiel:		Beispiel:
1 2 3 4 5 6  Beispiel:	3.8 Bei Wortnot in kommunikativen Situationen greife ich auf meinen englischen / chinesischen Wortschatz zurück.	1 2 3 4 5 6  Beispiel:
1 2 3 4 5 6	3.9 Um 3.1-3.8 zusammen zu fassen, glaube ich, dass meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch das Deutschlernen erleichtern.	1 2 3 4 5 6
1 2 3 4 5 6	3.10. Um 3.1-3.8 zusammen zu fassen, glaube ich, dass meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch das Deutschlernen erschweren.	1 2 3 4 5 6
1 2 3 4 5 6  Begründung:	3.11 Meine Sprachkenntnisse in Englisch / Chinesisch erschweren das Deutschlernen, trotzdem empfinde ich das als positiv.	1 2 3 4 5 6  Begründung:

## 8.4 Fragebogen – Erläuterungen

Die Fragebogenkomplexe 1, 2 und 3 beinhalten die studentischen subjektiven Erläuterungen. Aus Platzgründen wurde bei gleichen Aussagen eine repräsentative Erläuterung eines Studenten herausgesucht und exemplarisch dargestellt. Die im Haupttext zitierten Studentenaussagen befinden sich alle im Anhang (vgl. Kapitel 5).

### Anmerkungen

Die Fragenkomplexe im Anhang stellen Erläuterungen der Befragten dar. Die Angaben sind erwünscht und willkürlich, aber nicht erforderlich. Die Studenten ergänzen ihre Meinungen zur jeweiligen Fragenstellung auf Chinesisch. Diese Angaben wurden von mir ins Deutsch übersetzt und folgendermaßen dargestellt:

1. In Gänsefüßchen („...“) steht der originale Inhalt/Text aus den Fragebögen. Er wird ohne Korrektur und unverändert übernommen.
2. Die *kursiv* markierten Texte sind Ergänzungen der zu übersetzenden Texte/Wörter.
i>
3. Die Sonderübersetzungen werden mit Gänsefüßchen („...‘) markiert. Es handelt sich um bestimmte Begriffe, die in Taiwan verwendet werden.

### Fragekomplex 1: Sprachkenntnisse

Proband	<b>Frage 1.13</b> Bitte schreiben Sie eine Zusammenfassung über Ihre englischen / deutschen Sprachkenntnisse.	
	Englisch	Deutsch
001	Die Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen des Englischen sind „okay“.	Ich habe eher weniger Probleme mit Lesen und Schreiben, aber ich muss sehr lange mit dem Wörterbuch arbeiten. Das Sprechen ist eher problematisch, weil ich oft nicht sofort reagieren und mich nicht richtig ausdrücken kann. Was das Hörverstehen angeht, da ist es so, dass ich bereits gelernte Wörter verstehen kann.
002	Ich habe kein Interesse an Englisch, deshalb bemühe ich mich nicht darum, meine Englischkenntnisse zu verbessern. Aber aufgrund der Arbeit muss ich mit Ausländern sprechen, deswegen sind meine Englischkenntnisse nicht schlecht.	Ich habe das Gefühl, dass mein Deutsch besser als mein Englisch ist. Es könnte sein, dass ich generell viel mehr Deutschunterricht habe und im Unterricht Deutsch verwende.
003	Ich habe kein Problem mit Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.	Ich habe kein Problem mit Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.
004	Es geht einigermaßen mit Hören, Sprechen und Schreiben, wobei das Sprechen ein bisschen schlechter sein könnte, weil es an Sprachpraxis mangelt, und ich bin eher schüchtern.	Es gibt noch große Kapazitäten für die Steigerung der Kompetenz. Im Grunde genommen beherrsche ich die Grundkenntnisse.
005	Englisch wird im Alltag verwendet. Ich spreche es deshalb auch fließender.	Beim Verwenden des Deutschen muss ich zuerst überlegen und kann es erst danach anwenden.
006	Im Großen und Ganzen gibt es kein großes Problem mit Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Und ich kann	Es geht. Aber wenn jemand zu schnell spricht, kann ich es nicht verstehen. Außerdem muss ich beim Sprechen an die

	einwandfrei ausdrücken, was ich eigentlich meine.	Grammatik denken, so dass meine Aussage verzögert wirkt.
007	Keine Probleme in Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Kenntnisse sind mittelmäßig gut.	Grundkenntnisse in Deutsch.
008	Hören: längere Überlegungszeit Sprechen: „OK“ Lesen: die Aussprache hat einen deutschen Akzent Schreiben: habe großen Wortschatz, Rechtschreibung ist jedoch defizitär.	Hören: längere Überlegungszeit Sprechen: traue mich zu sprechen Lesen: „OK“ Schreiben: Rechtschreibung „OK“, aber Wortschatz sehr begrenzt.
009	Die Kompetenz in Englisch ist OK, zu mindest habe ich keine großen Schwierigkeiten beim Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.	Meine Kenntnisse der deutschen Grammatik sind defizitär. Beim Sprechen des Deutschen kann ich mich nicht einwandfrei ausdrücken.
010	Lesen und Schreiben sind noch in Ordnung, Hören und Sprechen hingegen schlechter.	Es geht noch mit der deutschen Grammatik. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen sind schlechter.
011	Es geht, aber habe wenig Gelegenheit, es zu verwenden. Die Aussprache ist vielleicht nicht gut genug.	Ich bin noch am Lernen. Es gibt noch viele Wörter, die ich nicht kenne. Das Sprechen ist auch nicht fließend. Im Großen und Ganzen reicht das noch nicht, auf Deutsch einwandfrei zu kommunizieren.
012	Es geht.	Es geht.
013	Nicht schlecht, aber die gelernten Wörter sind noch zu wenig. Für eine einfache Kommunikation reicht das noch. Das Hörverstehen ist schlechter.	Grundstufe. Die Lernzeit ist zu kurz. Aber wenn ich Deutsch höre, werde ich aufmerksamer. Grundsätzlich sind die Deutschkenntnisse nicht gut genug, so wie meine Englischkenntnisse in der Mittelschule.
014	Die Grammatik ist ungrammatikalisch. „Good. I can understand what people say.“	„Nicht so gut“. Das Hörverstehen muss noch verbessert werden.
015	Obwohl ich Englisch länger gelernt habe, habe ich jetzt weniger Kontakt zu Englisch. Deshalb sind die Fähigkeiten im Hörverstehen und im Sprechen sehr schwach.	Ich habe jeden Tag Kontakt zu Deutsch, aber nur begrenzt auf den Unterricht bezogen. Deswegen sollte der Sprachkontakt im Alltag noch verbessert werden.
016	Die Englischkenntnisse sind wie im ersten Jahr an der Universität, müssen noch verbessert werden.	Die Deutschkenntnisse sind wie im zweiten Jahr an der Universität, müssen noch verbessert werden.
018	Englisch war bei der zentralen Aufnahmeprüfung nicht schlecht. Nachdem ich zur Universität gegangen bin, haben sich meine Englischkenntnisse stark reduziert - auf Kindergartenniveau.	Nicht gut.

020	Meine Deutschkenntnisse sind besser als meine Englischkenntnisse, weil die englische Grammatik sehr viele Ausnahmen hat, die deutsche Grammatik eher regelmäßiger und leichter zu lernen ist. Außerdem braucht man keine phonetische Umschrift, und man kann auch deutsche Wörter aussprechen.	
028	Ich habe vier Jahre kein Englisch gehabt. Nach den Vorschriften der Universität darf ich leider nicht Englisch weiterlernen. Es war ein Fehler. Jetzt spreche ich viele englische Wörter deutsch aus. Ich habe nur noch die Möglichkeit, außerhalb der Universität Englisch zu lernen und Kontakt zu Englisch aufzunehmen.	Deutsche Konversation ist „OK“, weil ich mich traue, mich zu melden. Aber der Wortschatz ist sehr begrenzt. In vielerlei Hinsicht gibt es Hindernisse. Ich war nicht fleißig, sonst würde ich nach vier Jahren sehr gut Deutsch sprechen.
036	Englisch: Für mich ist das „OK“, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind zwar nicht ausgezeichnet, aber haben ein bestimmtes Niveau erreicht.	Aber was Deutsch angeht, ist es nicht so. Ich weiß nicht, ob ich schlechtere Lernstrategien eingesetzt habe, oder ob es andere Probleme gibt. Ich finde, meine Deutschkenntnisse sind nicht sehr gut.
042	Ich habe längeren Kontakt zu Englisch, habe mehr Vokabeln gelernt. Aber mit der Zeit wurde es von Deutsch beeinflusst. Wenn ich etwas in Englisch lese, spreche ich es in Deutsch aus.	Die Zeit des Deutschlernens ist kurz. Ich habe auch nur einen begrenzten Wortschatz gelernt. Es wird auch von Englisch beeinflusst. Bei der Textproduktion ist meine erste Assoziation Englisch und dann übersetze ich diese ins Deutsche.
053	Das Englische macht immer Rückschritte. Die Fähigkeit im Hören ist besser als im Sprechen.	Im Vergleich zu anderen Kommilitonen sind meine Deutschkenntnisse viel schlechter. Nach dem zweijährigen Lernen sollte das Ergebnis nicht so sein.
067	Es geht noch. Aber ich verwechsle Englisch oft mit Deutsch.	Mein Deutsch ist nicht gut, manchmal vergesse ich das Geschlecht des Substantivs und auch die Verwendung der Personalpronomina.
072	Die einfache mündliche englische Konversation beherrsche ich noch. Aber ich habe wenige schwierige Wörter gelernt, deswegen kann ich nicht verstehen, was die Ausländer sagen. Das Hörverstehen geht noch.	Ich habe noch nicht genug gelernt. Ich brauche noch mehr Zeit zum Lernen. Bis jetzt kann ich sagen, die Deutschkompetenz ist nicht so gut.
073	Meine Englischkenntnisse liegen zwischen der Mittel- und der Grundstufe. Obwohl ich knapp acht Jahre Englisch gelernt habe, und das Fundament recht stabil ist, und die englische Grammatik einfacher ist, habe ich Englisch fast vergessen. Hören und Sprechen wurden von Deutsch beeinflusst.	Da ich zurzeit Deutsch intensiv lerne, sind Hören und Sprechen besser - ich schätze, Mittelstufe. Die Grammatik muss noch verbessert und mehr gelernt werden.
077		Meine Deutschkenntnisse haben kein stabiles Fundament!
078	Ich bin mir hundertprozentig sicher, dass ich keine Probleme mit Englisch	Bei der deutschen Konversation wie ‚Babysprache‘ habe ich keine Probleme.

	habe. Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind nicht schlecht, nur manchmal mache ich grammatikalische Fehler.	Was der Lehrer im Unterricht gemacht hat, wie Konversation, Aufsätze schreiben und mündliche Übungen in Deutsch, kann ich fast alles verstehen. Aber meine Lernstrategie ist sehr schlecht. Ich muss noch fleißiger lernen.
085	Meine Englischkenntnisse sind besser als meine Deutschkenntnisse.	Die Fähigkeit im Schreiben könnte besser als im Sprechen sein.
086	Ich habe Englisch einigermaßen gut gelernt. Aber Hören und Sprechen sind schwächer.	Man kann sagen, nicht schlecht. Nur ist das Hören ein bisschen schwächer.
088	Ich denke, ich habe eine Macke beim Sprachenlernen: Die schriftlichen Leistungen und Fähigkeiten im Lesen sind nicht schlecht. Aber mir fehlt das Talent beim Hören und beim Sprechen, vor allem beim Hören. Ich denke, es könnte an der Gewohnheit seit meiner Kindheit liegen, dass ich auf das Visuelle schneller reagiere als auf das Akustische. Es sind die Fertigkeiten Hören und Sprechen, in denen ich mir mehr Mühe geben und mehr „Zeit“ nehmen sollte.	
109	Ich habe Englisch knapp zehn Jahre gelernt. Englisch ist ein Teil meines Alltags geworden.	Ich habe Deutsch nicht mal drei Jahre gelernt. Es gibt noch viele Sachen, die ich nicht kenne und es gibt keine Gelegenheit hier, Deutsch zu benutzen.
121	Ich habe Englisch ca. neun Jahre gelernt. Mit der alltäglichen Kommunikation gibt es kein Problem. Aber wenn es um Fachsprache geht, gibt es sehr große Probleme.	Deutsch ist für mich eine neue Sprache und die Grammatik ist kompliziert. Deswegen sind meine Deutschkenntnisse noch mangelhaft. Ich verstehe, was man sagt, aber ich kann nicht ausdrücken, was ich denke.
122	Mein Englisch ist einigermaßen „OK“. Ich habe kein großes Problem mit Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, aber ich begrenze sie auf den Alltagsgebrauch. Wenn es sich um Fachsprachen handelt, denke ich, dass mein Wortschatz nicht ausreicht.	Schreiben und Konversation in Deutsch sind für mich kein Problem. Als ich alleine in Deutschland lebte (tatsächlich war ich ein halbes Jahr in Deutschland), kam ich locker zurecht, ging einkaufen und verlängerte mein Visum. Alles war kein Problem für mich. Aber wenn ich etwas übersetzen, eine Magisterarbeit schreiben oder an einer deutschen Universität studieren sollte, ich fürchte, dass mein Deutsch dafür noch nicht ausreicht.
126	Es ist wirklich sehr schwierig, zwei Sprachen gleichzeitig gut zu beherrschen. Es passiert sehr leicht, wenn man eine neue Sprache lernt, dass man die zuerst gelernte vergisst oder beide Sprachen verwechselt.	
133	Nicht schlecht. Ich kann alleine im Ausland damit zurechtkommen.	Damit werde ich im Ausland verhungern.

Proband	<b>Frage 1.15</b> Was glauben Sie, warum Sie eine bessere / schlechtere Leistung in Englisch / Deutsch haben?
001	Denn ich habe Englisch länger gelernt, außerdem habe ich in den („US“) USA länger als anderthalb Jahre gelebt. Ich lerne seit kurzem Deutsch, außerdem ist die Lernumgebung schlechter als bei Englisch.

002	Die Häufigkeit der Sprachverwendung ist der Grund dafür.
003	Ich habe Englisch seit meiner Kindheit gelernt. Außerdem ist die Möglichkeit, Englisch im Alltag zu gebrauchen, größer. Es ist dann selbstverständlich, dass ich Englisch besser beherrsche. Die deutsche Grammatik und die Regeln für das grammatische Geschlecht sind strenger. Außerdem habe ich die Sprache später gelernt und die Möglichkeit, Kontakte zu dieser Sprache zu haben ist gering.
004	Seitdem ich an der Deutschabteilung studiere, habe ich kaum noch Kontakt zu Englisch. Sehr lange habe ich Englisch nicht gesprochen, darum haben sich meine Englischkenntnisse verschlechtert. Jeden Tag habe ich Kontakt zu Deutsch und mache Übungen, deshalb steigern sich die Deutschkenntnisse.
005	Denn ich habe Englisch länger gelernt und im Alltag wird es eher verwendet.
006	Seitdem ich an der Universität studiere, habe ich weniger Kontakt zu Englisch. Meine Kompetenzen in Englisch sind deswegen schwächer. Stattdessen habe ich jeden Tag Kontakt zu Deutsch, deswegen sind meine Deutschkenntnisse besser.
007	Die Leistungen in Englisch sind besser als in Deutsch, weil ich länger Englisch gelernt habe und im Alltag eher Englisch verwenden kann.
008	Deutsch ist nicht schwieriger als Englisch. Obwohl die Lernzeit des Deutschen kürzer ist, ist das Lernen erfolgreicher, deswegen habe ich mehr Interesse an Deutsch.
009	Ich habe Englisch mindestens sechs Jahre gelernt. Oft kann ich Kontakt zu Englisch aufnehmen. Die Anwendungsmöglichkeiten und die Lernumgebung haben das Lernen auch beeinflusst. Ich lerne Deutsch seit zwei Jahren. Die Lernumgebung bietet wenig Gelegenheit, Kontakt zu Deutsch aufzunehmen.
010	Ich habe wenig Kontakt zu Englisch, außerdem habe ich keine Zeit investiert, um mein Englisch zu verbessern. Da ich fast immer im Deutschunterricht hocke und oft die Übungen mache, kann ich besser Deutsch. Ich lege auch mehr Wert auf Deutsch.
011	Da ich Englisch länger gelernt habe, der Kontakt zu Englisch häufiger ist, z.B. sind „CDs, MTV und Movie“ meistens auf Englisch. Natürlich kann man vieles dadurch lernen. Deutsch ist mir noch fremd, weil ich gerade erst angefangen habe, es zu lernen.
012	Da ich Englisch länger gelernt habe und mehr Kontakte zu Englisch habe, ist die Leistung im Englischen besser. Außerdem kann ich Deutsch im Alltag nicht oft verwenden.
013	Ich kann besser Englisch, weil ich zu Englisch schon länger Kontakt habe.
014	Ich kann besser Englisch als Deutsch, weil ich Englisch länger gelernt habe. Außerdem habe ich für ein Jahr im Ausland gelebt. Deswegen kann ich besser Englisch.
015	Jetzt habe ich wenig Kontakt zu Englisch. Es gibt keinen großen Unterschied zwischen den Leistungen im Englischen und denen im Deutschen. Aber ich habe jeden Tag im Unterricht Kontakt zu Deutsch.
016	Die Leistung im Englischen ist schlechter, weil ich mir nicht genug Mühe gegeben habe.
018	Ich habe mir keine Mühe gegeben, Englisch zu lernen. Da ich Angst vor „1/2“ habe, lerne ich erst Deutsch. („1/2“ bedeutet, dass die Hälfte der belegten Kurse nicht erfolgreich abgeschlossen wurde. Somit darf der Student nicht weiter studieren.)

020	Ich habe eine Abneigung gegen Englisch. Die englischen Wörter sind schwer zu lernen, die Grammatik besitzt auch schwierigere Strukturen. Auch als ich Deutsch gelernt habe, hatte ich keinen Kontakt zu Englisch. So ist mein Englisch schwächer geworden.
028	Ich habe keinen Englischkurs belegt, deswegen kann ich nicht vergleichen, ob die Note im Englischen besser ist oder die im Deutschen.
036	Die Note im Englischen ist besser als die im Deutschen. Ich denke, das liegt daran, dass ich einerseits längeren Kontakt zu Englisch habe, und weil man andererseits jederzeit und überall Englisch erlernt und Kontakt mit Englisch aufnehmen kann, wenn man aufnahmebereit ist. Warum die deutsche Leistung nicht so gut ist, weiß ich ehrlich gesagt manchmal selbst auch nicht. Selbst wenn ich mehr Zeit fürs Deutschlernen aufwende, bekomme ich keine gute Note.
042	Mich interessiert Englisch. Seit meiner Kindheit habe ich es gelernt. Ich finde immer, dass Englisch einfacher ist. Deutsch ist schwer zu erlernen. Ich habe mir keine Mühe gegeben.
053	Da ich Englisch länger gelernt habe. Überall gibt es englische Lernmaterialien, was beim Deutschen nicht der Fall ist. Im Alltag kann man Deutsch nicht verwenden und nicht lernen. Außerdem ist Deutsch schwierig.
067	Ehrlich gesagt, ich bin persönlich an Englisch interessiert und habe jahrelangen Kontakt zu Englisch, und es ist einfacher, englische Informationen zu bekommen. Ich finde, Deutsch ist sehr schwer.
072	Ich habe oft Kontakt zu Deutsch und habe Englisch schon seit einiger Zeit vernachlässigt.
073	Der einzige Englischkurs, den ich noch habe, ist ‚Englisches Hörverstehen und Konversation‘. Die Lernmaterialien sind viel einfacher als „Themen“. Deswegen ist die Note im Englischen besser. Aber ehrlich gesagt, die deutsche Grammatik ist einprägsamer als die englische.
077	Ich finde, die Leistungen in Englisch und Deutsch sind nicht weit voneinander entfernt. Aber Englisch ist immer noch die Basis, um Deutsch zu verstehen.
078	Man kann in dieser Umgebung mehr Englisch lernen als Deutsch. Außerdem habe ich Englisch fast 17 Jahre gelernt. Englisch ist sozusagen eine meiner Muttersprachen. Die Lernumgebung für Deutsch kann man extra schaffen. Es ist letztendlich eine lernbare Sprache.
085	Ich habe Englisch länger gelernt und habe oft die Gelegenheit, es zu üben. Fürs Deutschlernen muss man viel Mühe und Zeit investieren. Außerdem habe ich erst seit kurzem Kontakt zu Deutsch.
086	Die Leistung im Deutschen ist besser als die im Englischen. Ich habe sehr lange nicht mehr Englisch gehabt. Außerdem kann es leicht passieren, wenn ich Englisch und Deutsch zusammen lerne, dass ich die beiden Sprachen verwechsle. Deswegen sollte ich zuerst Deutsch gut erlernen.
088	Ich habe eine bessere Note in Deutsch als in Englisch, weil ich seit dem ersten Jahr bis jetzt mehr Kontakt zu „Deutsch“ als zu „Englisch“ habe. Deswegen ist mir Englisch fremder.
109	Weil ich keinen Englischunterricht habe.
112	Die schlechte Note in Englisch kam zustande, weil ich das Semesterreferat wegen der schlechten Vorbereitung nicht gut gemacht habe und das Thesenpapier zu spät abgegeben habe. Die schlechte Note in Deutsch kam zustande, weil ich die Grundgrammatik nicht gut gelernt habe. Und ich habe immer kurz vor der Prüfung gelernt. Deswegen

	sind beide Noten gleich schlecht.
115	Da die Stundenzahl des Englischen sehr gering ist und ich selbst nicht autonom lerne, sind meine Deutschkenntnisse momentan besser als die Englischkenntnisse. Deutsch ist mein Hauptfach. Ich habe jeden Tag Kontakt zu Deutsch. Meine Leistung in Deutsch ist deshalb besser als in Englisch.
116	Mein Englisch war schon nicht gut, und ich habe noch schlechte Lehrer gehabt. Natürlich möchte ich Englisch schon aufgeben. Ich habe aus den schlechten Erfahrungen mit Englisch eine Lektion gelernt. Jetzt möchte ich die deutschen Grundkenntnisse gut lernen.
118	Sechs Jahre Englisch und zwei Jahre Deutsch ergeben eine Differenz von vier Jahren. Ich habe Englisch länger gelernt und im Vergleich zu Deutsch ist Englisch beliebter.
122	Grundsätzlich muss ich nicht überlegen, wenn ich Englisch spreche. Es ist eine direkte Reaktion „aus dem Kopf“. Aber wenn ich Deutsch spreche, muss ich überlegen, z.B. in Bezug auf die Deklinationen von „der“, „die“ oder „das“, deswegen kommt die Reaktion langsamer. Außerdem habe ich Deutsch nicht mal drei Jahre gelernt und Englisch schon zehn Jahre. Es ist natürlich, dass die Leistung in Englisch besser ist. Hauptsächlich findet der Kontakt zu Medien auf Englisch statt, z.B. Kinofilme sind immer in englischer Sprache.
126	Die Leistung im Deutschen ist besser als die im Englischen, weil wir nur zwei Englischkurse in der Woche haben. In der restlichen Zeit beschäftigen wir uns meistens mit Deutsch. Aufgrund des intensiveren Kontakts mit Deutsch ist es selbstverständlich, dass ich die deutsche Sprache besser beherrsche.
133	Meine Leistungen im Englischen sind besser. Ich habe Englisch länger gelernt, und früher habe ich Konversationskurse besucht. Die Lehrmethoden und Lehrwerke konnte ich besser annehmen.

### Fragenkomplex 2: Außerinstitutionelle Sprachkontakte

Proband	Beispiele für Frage 2.1: Suchen Sie nach Möglichkeiten, Englisch / Deutsch auf eine andere Art und Weise zu lernen, z.B. durch Tandem, Radio-/ Fernsehsendungen, Filme, Lieder, Zeitschriften, Zeitungen und Bücher? Mit welchem Erfolg? Wenn nicht, warum nicht?	
	Englisch	Deutsch
001	Ja, außer Tandem mache ich alles von den in der Frage genannten Beispielen. Den Lerneffekt kann man erkennen, das Gelernte sollte mit dem Alltag verbunden werden.	Nur Filme, Bücher und Musik. Aber ich mache das nicht regelmäßig. Es hängt von meiner Laune ab. Aber die Informationen über Filme und Musik sind spärlich.
002	Musik. Das hilft eindeutig beim Hören. Aber inhaltlich hat es nicht viel geholfen.	Nein, ich habe jeden Tag Deutschunterricht. Das macht mich müde.
003	Ja, ich lese englische Zeitungen und gucke Filme und Fernsehsendungen. Ich finde, der Lerneffekt von Filmen und Fernsehsendungen ist besser.	Ja, wenn deutsche Filme im Kino laufen, gehe ich dorthin, um sie mir anzusehen. Der Lerneffekt ist begrenzt, weil in Taiwan nicht viele deutsche Filme gezeigt werden.
004	Selten. Ich bin faul und arbeite in der Freizeit; ich habe keine Zeit. Filme und	Öfter. Ich gucke deutsche Filme. Es ist nicht schlecht, ich kann das Hörverstehen

	Fernsehsendungen gucke ich recht oft. Aber ich betrachte es nur als Unterhaltung.	üben.
005	Ja, ich gucke Filme und kann den mündlichen Sprachgebrauch kennen lernen.	Nein, weil die Materialien schwer zu bekommen sind.
006	Filme und Radio.	Internet.
007	„English Studio Classroom“, aber ich höre es nicht oft, weil ich zur Sendezeit lernen muss.	Wenn es mir einfällt, spreche ich mit Kommilitonen einfaches Deutsch.
008	Ich gucke Filme („or“) oder lese englische Modezeitschriften. Darin gibt es mehr Bilder.	Nein, ich wiederhole nur, was wir im Unterricht gemacht haben.
009	Ja, Radio, Filme, Musik. Der Lerneffekt ist nicht schlecht, weil auf solche Weise das Lernen Spaß macht.	Nein, weil die Informationen schwer zu finden und inhaltlich schwer zu verstehen sind.
010		Nein, weil ich keine Motivation habe. Aber ich werde mir überlegen, es mal auszuprobieren.
011	Ja, ich höre Radio, „CDs“ und gucke Fernsehsendungen. Das Ergebnis ist nicht schlecht.	Nein, ich habe nur ein paar deutsche Zeitschriften durchgeblättert.
012	Ja, ich mache Sprachtausch, gucke Filme, lese Zeitungen und unterhalte mich mit ausländischen Freunden. Ich kann möglichst natürlich mit Leuten auf Englisch sprechen.	Ja, ich lese und unterhalte mich mit deutschen Freunden. Die Zeit, in der ich Kontakt zu Deutsch habe, hat zugenommen.
013	Ja, ich gucke „HBO“ oder „DVDs“. Der Lerneffekt ist begrenzt, weil ich mich auf den Film oder auf die chinesischen Untertitel konzentriere.	Selten. Manchmal blättere ich deutsche Zeitschriften durch. Der Lerneffekt ist nicht groß.
014	Ja, ich gucke Filme und höre „ICRT“.	Ja, ich höre „Kassetten“.
015	„CNN“, englische Lernzeitschriften. Der Lerneffekt ist sehr gut. Aber weil ich nur in der Freizeit lerne, ist es schwer, einen großen Fortschritt zu machen.	Nein, ich weiß nicht, was ich sonst noch machen kann. Es gibt wenige Informationen.
017	Jeden Tag höre ich „ICRT“. Englisch Hörverstehen hat sich verbessert.	Selten höre ich die „CDs“ vom Lehrwerk. Und ich habe niemanden gefunden, der mit mir Tandem macht.
020	Ich höre Radio, gucke Filme und lese Zeitschriften. Das Hörverstehen hat sich verbessert	Ich höre Radio und gucke Filme. Das Hörverstehen hat sich verbessert.
021	Ja, ich höre Radio und gucke Filme. Das Ergebnis ist OK. Ich verstehe immer mehr Wörter.	Ja, ich gucke Filme. Ich lese aber immer den chinesischen Untertitel und kann nur ein paar Wörter verstehen. Das Ergebnis, finde ich, ist nicht gerade ideal.
022	Ja, Radio, Filme, Fernsehsendungen. Ich habe das Lernen nicht vertieft und lerne hier ein bisschen, da ein bisschen.	Ja, ich gucke Filme und lese Bücher. Der Lerneffekt ist besser bei Sprachen, die mich interessieren. Das Hörverstehen hat

	Ich bin an den Akzent gewöhnt.	sich verbessert.
025	Ja, ich gehe zur Nachhilfestunde. Das Ergebnis ist „OK“. Das Sprechen hat sich dadurch verbessert.	Manchmal höre ich Radio im Internet. Der Lerneffekt ist doppelt so gut.
026	Ja, ich höre englische Lieder oder gucke Filme. Das Ergebnis ist nicht schlecht.	Nein, weil ich im Alltag kaum Kontakt zu Deutsch habe. Die Wahrscheinlichkeit, dass ich der deutschen Sprache begegne, ist grundsätzlich rar.
027	Ja, ich höre Radio, gucke Filme und Fernsehsendungen und höre Musik. Das Ergebnis ist recht gut.	Ich gucke Filme, aber sehr selten. Das Ergebnis ist OK.
028	Manchmal höre ich Radio. Ich arbeite bei „Starbucks“ und führe Gespräche mit Ausländern. Der Lerneffekt ist eindeutig gut.	Ja, ich gucke Fernsehsendungen und Filme. Das verbessert das Hörverstehen. Aber ich habe nicht sehr viel Zeit investiert. Deshalb ist der Lerneffekt auch begrenzt.
029	Ja, Fernseh- und Radiosendungen. Das hilft beim Hörverstehen.	Ja, Bücher. Das Ergebnis ist OK, aber das Lesen macht Fortschritte.
031	Ja, ich gucke Filme und Fernsehsendungen.	Nein, außerhalb der Unterrichtsstunden habe ich kaum noch etwas mit Deutsch zu tun. Vielleicht höre ich („C.D.“) CDs, aber mehr nicht.
032	Ja, früher bevor ich Fernsehsendungen und Filme gesehen habe, hatte ich Radio gehört. Jetzt mache ich das weniger. Manchmal lese ich Zeitschriften und Zeitungen. Das Ergebnis ist OK.	Eher nicht, weil es zu wenig brauchbare Materialien gibt.
035	Filme, manchmal höre ich „ICRT“. Das Hörverstehen hat sich verbessert. Die Alltagsgespräche kann ich noch verstehen. Bei etwas längeren oder schwierigeren Sätzen muss ich leider passen.	„CDs“ von Lehrwerken.
036	„Yes“, wenn ich englische Zeitschriften zufälligerweise in der Hand habe, schaue ich mal hinein. Ich gucke auch oft englische Serien, um das Hörverstehen zu üben. Das Ergebnis ist nicht schlecht.	Es gibt kaum Gelegenheit, weil die Lernumgebung ungünstig ist.
037	Ja, ich höre Radiosendungen und gucke Filme und Nachrichten. Wenn die Gelegenheit da ist, höre ich zu, was die Ausländer miteinander sprechen.	Ja, ich höre deutsche Radiosendungen („or“) oder Nachrichten online.
038	Ja, ich gucke Filme. Obwohl ich vieles nicht verstehe, aber wenn ich einen Satz oder zwei Sätze verstehe, bin ich sehr froh und werde sie nicht so schnell vergessen.	„No“, weil es zu viele Hausaufgaben gibt. Ich schaffe nicht mal, alles fertig zu machen.
039	Ich gucke Filme, surfe auf englischen Webseiten, lese Zeitschriften, höre	Nein, keine Chance.

	englische Lieder und Radio. Ich lerne dadurch mehr Wörter kennen und mache Fortschritte im Hören.	
040	Ich spreche ausländische Frauen an, singe und gucke Filme und Fernsehsendungen. Das Ergebnis ist nicht schlecht.	„HBO“ hat deutschsprachige Filme. Das Ergebnis ist schlecht.
041	Ich habe Englischkurse bei Sprachinstituten besucht und die „CNN“ Zeitschrift abonniert. Das Ergebnis ist „OK“.	Ich lerne oft nur von den Lehrbüchern. Ich habe selten Kontakt zur Alltagssprache und habe keine Zeit fürs Lesen.
046	Ich gucke Filme. In Amerika wurden viele Filme gedreht. Die Kontakte zu Englisch sind relativ einfach zu bekommen.	Ich habe nur die zwei deutschen Filme ‚Run Lola Run‘ und ‚Beyond Silence‘ gesehen. In „Taiwan“ gibt es immer noch zu wenig deutsche Filme.
048	Ja, ich höre Radio. Das Ergebnis ist OK.	Ja, ich höre „CDs“ und lese Bücher. Das Ergebnis ist nicht schlecht. Das Hörverstehen macht Fortschritte.
053	Früher hatte ich dazu einige Erfahrungen, weil ich früher für einen ausländischen Chef gearbeitet habe. Die Hälfte der Kunden waren Ausländer. Der Chef sprach kein Chinesisch. Deswegen kann ich Englisch recht gut verstehen. Aber jetzt arbeite ich nicht mehr für ihn. Ich habe keine Chance mehr, Englisch zu sprechen.	Ich gucke deutschsprachigen Fernsehsendungen und ich lasse den Fernseher laufen und arbeite gleichzeitig an etwas anderem.
055	Ja, ich gucke Filme und Serien. Das Ergebnis ist OK.	Nein, es gibt kaum Möglichkeiten dafür.
057	Ich gucke Filme und achte auf die Intonation.	Ich gucke Deutschfilme.
058	„ICRT“, Filme, „CDs“, Fernsehsendungen, Zeitungen.	„CDs“, Bücher und Internet.
071	Ja, ich besuche Englischkurse im Sprachinstitut. Das Ergebnis ist nicht schlecht.	Nein. Es gibt zu wenig deutsche Lernmaterialien außerhalb des Unterrichts.
072	Ja, ich gucke ‚Friends‘ und lerne dabei Englisch. Das Ergebnis ist nicht gut, weil die Sendung zu kurz ist.	Nein, selbst wenn ich deutsches Radio höre, verstehe ich gar nichts. Die deutsche Lernumgebung ist nicht so gut wie bei Englisch.
073	Ja, ich höre Radio und gucke Filme. Mein Hörverstehen macht Fortschritte.	Ja, ich gucke „VCDs“ (Filme). Es ist nicht einfach für mich sie zu verstehen, weil zu schnell gesprochen wird, und ich kenne zu wenige Wörter.
074	Nein, ich bin „faul“.	Ja, ich gucke deutsche „Filme“, aber ich verstehe sie kaum. Ich denke, es gibt zu wenig Laborunterricht in der Deutschabteilung.
075	Ja, ich gucke Filme, höre Radio und lese Zeitschriften. Dazu lerne ich noch	Ja, ich gucke Filme. Aber oft fehlt mir dazu die Zeit.

	im Unterricht. Das Ergebnis ist OK.	
077		Nein. „Ich habe keine Zeit.“
081	Filme und Magazine. Das Ergebnis ist gut.	Tandem und Internet. Ergebnis: Es geht.
084	Nein. Ich benutze es nicht häufig.	Tandem, „e-mail“ und Unterricht.
086	Nein, weil ich keine Zeit habe.	Nein, weil es keine Gelegenheit gibt.
088	Ja, manchmal höre ich „ICRT“, („but not often“). Ich gucke auch Filme in Englisch, aber mit chinesischem Untertitel. Ich bin relativ abhängig von Chinesisch, so ist der Lerneffekt gering.	„Kaum“. Meistens sind es deutsche Lernmaterialien. Es gibt vieles zu lernen (Pflichtkurse plus Wahlkurse), deswegen habe ich keine Kraft mehr, „Deutsch“ auf andere Art und Weise zu lernen. Wenn schon, dann z.B. ‚Bücher‘.
090	Radio, Fernsehsendungen, Filme, Zeitschriften, Zeitungen und Bücher. Das Ergebnis ist nicht schlecht, weil ich früher Englisch unter Prüfungsstress gelernt habe. Ich hatte mein Bestes gegeben.	Filme, Zeitschriften, Zeitungen und Bücher. Das Ergebnis ist nicht so gut, wie ich erwartet habe, weil ich zu faul bin, mit dem Wörterbuch zu arbeiten.
091	Ja, ich höre Radio. Ich sollte autonom Radio hören. Man unterbricht schnell das Hören und vergisst oft alles nach dem Hören.	Nein, ich denke, ich habe noch nicht so viel gelernt. Ich möchte das Lehrbuch zuerst lernen.
095	„No!“ Ich weiß, dass es wichtig ist, aber ich schaffe das nicht.	„Yes!“ Ich habe neulich einen deutschen Film gesehen. Das Ergebnis war OK, weil ich ihn nicht wirklich verstanden habe.
097	Ja, ich gucke oft Filme. Dadurch kann ich Kontakt zu Englisch erhalten.	Nein. Es gibt weniger Möglichkeiten.
098	Ja, ich höre englische Radiosendung und spreche mit Ausländern. Das Ergebnis ist OK. Seitdem ich Deutsch lerne, mache ich Rückschritte in Englisch.	Sehr selten. Das Ergebnis war nicht gut.
099	Ich gucke englische Serien und Filme und höre Radio. Mein Hörverstehen hat sich dadurch verbessert.	Ja, ich lese Beiträge auf deutschen Webseiten. Manchmal höre ich Radio. Ich lese deutsche Novellen. Ich habe viele Wörter gelernt.
100	„Yes“. Ich höre Musik und gucke Filme.	„Yes“. Ich schreibe deutschen Freunden Briefe.
102	Ich gucke amerikanische Serien, Filme, „Discovery“. Ich kann dadurch die Alltagssprache lernen.	Selten, weil die passenden Materialien in dieser Umgebung nicht einfach zu finden sind. (Es ist viel zu schwer, deutsche Materialien zu finden!)
104	Ich höre „ICRT“. Mein Hörverstehen hat sich dadurch verbessert.	Ja, ich habe versucht, über das Internet deutsche Radiosendungen zu empfangen, aber oft gelingt es nicht, und jetzt gebe ich es auf.
105	Ja, Fernseh- und Radiosendungen und „ICRT“.	Nein, außer dem Lehrwerk und der Universität weiß ich nicht, wie ich anders lernen kann.

106	Nein, ich habe keine Zeit.	Nein, ich habe keine Zeit.
107	Ja, manchmal höre ich „ICRT“ und gucke Filme oder Fernsehsendungen.	Ja, ich höre Radio, lese Nachrichten im Internet und gucke Filme. Aber in Taiwan gibt es selten deutsche Filme.
108	„Yes“. Mein Cousin lebt in Neuseeland. Wir chatten oft in „MSN“ auf Englisch. Diese Lernweise ist nicht schlecht.	„Yes“. Ich abonniere „Taipeh Heute“. Ich schlage die Wörter im Wörterbuch nach.
110	Ja, das hilft. Ich bin deswegen auch motiviert und kann besser lernen.	Ja, aber das hilft nicht viel. Ich habe weniger Kontakt zu Deutsch.
117	Ja, es geht. Leider habe ich nicht weiter gemacht.	Nein, weil ich beschäftigt bin.
119	Filme und Musik. Es hilft.	Ich habe keine Zeit, um Zeitungen und Zeitschriften zu lesen.
120	Ja, ich höre Musik und sehe Filme. Das hilft.	Nein, weil es zu schwer ist und ich kein Interesse daran habe.
121	Ich lese Zeitschriften. Es hilft. Ich kann effizienter lernen, weil die englischen Lernmaterialien einfach zu bekommen sind. Die Lernenden müssen nicht extra viel Zeit investieren, um die Materialien und die Vokabeln zu suchen. Deswegen ist Englisch bequemer zu lernen als Deutsch.	Es ist nicht einfach, die Materialien zu bekommen.
122	Filme, Musik, Radio, Zeitschriften, sogar die Materialien für Referate. Sachen in Englisch gibt es überall, hingegen sind deutsche Materialien schwer zu finden.	Ich lerne Deutsch vor der Prüfung.
125	„Yes“, „ICRT“, Filme, englische Romane und Lieder.	„Yes“, deutsche Romane und Lieder, aber sehr selten.
127	Fernsehsendungen und Radio.	Filme, Bücher und „Internet“.
128	Filme, Internet, Radio, Zeitungen und Zeitschriften.	Radio und Internet.
129	Ich gehe zu einem englischen Sprachinstitut. Es hilft.	Relativ wenig, weil es in Taiwan wenige deutsche Filme oder Sprachinstitute gibt.
130	Radio, Filme, Wörterbuch, Kurzgeschichten und Lieder. Es hilft.	Filme, Bücher, Radio. Es geht.
132	Ich gucke Kinofilme und höre Radio.	Ich lese Zeitschriften und Bücher.
133	Ich bin faul.	Ich bin faul.
136	Ich lese englische Bücher, z.B. „Harry Potter“, „The Lord of the Rings“. Und ich schreibe einem ausländischen Freund („e-mail“) E-Mails. Das finde ich nicht schlecht.	Ich höre deutsche Radiosendungen und lese ein paar deutsche Geschichten und Webseiten. Und ich schreibe deutschen Freunden („e-mail“) E-Mails. Ich finde das „OK“, es geht noch.

Proband	Beispiele für <b>Frage 2.2</b> : Suchen Sie außerhalb der Universität nach Möglichkeiten, Englisch / Deutsch aktiv zu verwenden?
---------	---

	Englisch	Deutsch
001	Ja, „icq, e-mail, mail“ schreibe ich meistens auf Englisch. Früher, als ich Englisch studierte, habe ich mit Kommilitonen Englisch gesprochen. (Ich studiere im zweiten Jahr Deutsch.)	Ja, manchmal schreibe ich Tagebuch auf Deutsch. Ich schreibe einem österreichischen Freund, den ich in den („US“) USA kennen gelernt habe, oft deutsche Briefe.
002	Ich brauche es bei der Arbeit. (Ich arbeite in einem amerikanischen „Pub“.)	Ich versuche es bei der Arbeit zu verwenden.
003	Ja, ich spreche mit Kommilitonen Englisch und schreibe Briefe.	Ja, ich spreche mit Kommilitonen Deutsch und schreibe Briefe.
004	Ja, aber ich habe keine Zeit. Vielleicht habe ich später im dritten oder vierten Jahrgang mehr Zeit.	Siehe links.
006	Alltagsgespräche.	Alltagsgespräche.
007	Ja, ich habe Ausländer interviewt.	Wenn ich gerade dran denke, spreche ich mit Kommilitonen einfaches Deutsch.
008		Ich unterhalte mich mit Kommilitonen auf Deutsch.
010	Ja, manchmal spreche ich mit Kommilitonen Englisch.	Ja, manchmal spreche ich mit Kommilitonen Deutsch.
011	Wenn ich Filme gucke, achte ich nicht auf die Chinesischuntertitel und versuche es zu verstehen.	
012		Ja, ich unterhalte mich mit Freunden auf Deutsch.
013	Ja, („but“) aber selten. Nur wenn ich Ausländern begegne, versuche ich Englisch zu sprechen.	Selten, nur wenn ich Deutschen begegne.
015	Ja, („ex.“) z.B. wenn ich Ausländern begegne.	Siehe links.
017	Ja, ich gebe Kindern Englischunterricht.	„Ja“.
023	„No“. Ich habe keinen Gesprächspartner.	Ja, („ex.“) z.B. sage ich nach dem Unterricht ‚auf Wiedersehen‘ auf Deutsch.
057	Ja, ich mache mir oft Gedanken über Synonyme im Englischen und im Deutschen.	
089	Ich lese, gucke Filme und surfe im Internet.	Ja, ich surfe auf deutschen Webseiten.
091	Nein, aber manchmal spreche ich mit Freunden Englisch.	Nein, weil ich nicht weiß, mit wem ich Deutsch reden kann.
103	Wenn ich Ausländern begegne, verwende ich Englisch.	Ich schreibe deutschen Freunden Briefe.
104	Als ich in der Oberschule war, ja, aber jetzt mache ich das nicht mehr.	Ich möchte gern, aber ich habe das noch nicht ausprobiert.
105	Ja, ich lese.	Ja, ich kommuniziere mit Freunden auf Deutsch.
106	Die Umgebung mich herum ist hauptsächlich Chinesisch.	Siehe links.

107	Ja, ich unterhalte mich mit Kommilitonen auf Englisch.	Manchmal.
108	„Yes“. Wenn ich draußen („talking“) die Gespräche von Ausländern mitbekomme, höre ich genauer hin, was sie sagen.	„Yes“. Ab und zu wechsle ich ein paar Worte mit Kommilitonen.
109	„Yes“.	„Yes“. Ich schreibe Freunden ‚SMS‘ auf Deutsch.
110	Nein, ich habe dazu weniger Gelegenheit.	Nein.
111	Manchmal führe ich mit Freunden für zehn Minuten ein englisches Gespräch.	Ich mache auch mündliche Übungen, aber weil ich nur wenige Wörter kenne, ist es schwierig für mich, ein Gespräch zu führen.
112	Ja, aber ich habe es nicht oft versucht.	Ja, aber ich habe es nicht oft versucht.
113	Nein, aber wenn die Gelegenheit da ist, werde ich es mal ausprobieren.	Ja, wenn ich mit Kommilitonen bummeln gehe.
114	Nein, Englisch ist für mich eine internationale Sprache für das Lesen und Hören. Sprechen und Schreiben sind ein bisschen schwer für mich.	Ich werde mehr Konversationsübungen machen, sonst vergesse ich es schnell.
115	Ja, ich unterhalte mich mit Kommilitonen auf Englisch.	Ja, ich unterhalte mich mit Kommilitonen auf Deutsch.
121		Nein, weil es an Gesprächspartnern fehlt. Wenige Leute sprechen Deutsch.
129	„Ja“, ich schreibe („email“) E-Mails auf Englisch.	„Ja“, ich schreibe („e-mail“) E-Mails auf Deutsch oder spreche mit den Kommilitonen auf Deutsch.

Proband	Begründung für <b>Frage 2.3</b> : Nehmen Sie gern außerhalb der Universität Kontakt zu Englisch / Deutsch auf? Warum?	
	Englisch	Deutsch
001	Ja, das motiviert mich, die Fremdsprachen zu lernen. Dann denke ich nicht mehr, das Gelernte vom Lehrbuch ist eine tote Sprache und nicht praktisch für den Alltag. So kann ich Erfolge in Erfahrung bringen und ob ich das Gelernte flexibel verwenden kann oder nicht.	
002	Nein, ich mag keine Ausländer.	Ich versuche, es bei der Arbeit zu verwenden.
003	Ja, ich kann Englisch flexibel verwenden, wo es nötig ist.	Ja, ich halte es für interessant.
004	Ja, ich kann mehr üben, so dass ich Fortschritte mache.	Siehe links.
005	Ja, weil ich es für praktisch halte.	Ja, weil ich mehr Deutsch lernen kann.
006	„Ja“, im Hören und Schreiben kann ich Fortschritte machen.	„Ja“, im Hören und Schreiben kann ich Fortschritte machen.
007	Ja, ich möchte mehr Hörübungen machen.	Ja, ich möchte einen tieferen Eindruck gewinnen.

008		Ja, dadurch halte ich mich für etwas Besonderes im Gegensatz zu anderen Leuten.
010	Ja, weil ich dadurch mein Englisch verbessern kann.	Ja, weil ich dadurch mein Deutsch verbessern kann.
011	Ja, ich möchte gern wissen, wie gut ich es kann.	Ja, ich möchte gern wissen, wie gut ich es kann.
012	Ja, weil solches Lernen nicht monoton ist.	Ja, weil solches Lernen Spaß macht.
013	Ja, weil ich das Gelernte verwenden kann.	Ja, weil ich das Gelernte verwenden kann.
014		„Ja“, ich kann versuchen, mich an die deutsche Umgebung zu gewöhnen.
015	Ja, ich kann Gelegenheit haben, mehr zu lernen.	Siehe links.
016	“Yes, I like it. I like to improve my English.”	“Ya, ich möchte lieber mein Deutsch gut sprechen und schreiben.“ ( <i>Ja, ich möchte lieber gut Deutsch sprechen und schreiben.</i> )
021	Es geht. Ich habe Englisch früher gelernt und habe mich schon an die Lernumgebung gewöhnt.	Ich mag es nicht so sehr. Ich verstehe den Inhalt nicht, habe Angst davor.
023	„Yes“. Daraus wird eine Gewohnheit.	„No“, weil ich nichts verstehe.
026	Ja, weil ich in meinem Leben oft Kontakt zu Englisch habe.	Nein, ich habe keinen Kontakt zu Deutsch.
028	Es geht, weil ich Englisch auf Deutsch spreche.	Ja, ich habe erst dann das Gefühl, dass ich etwas gelernt habe.
029	Ja, ich gucke gerne Filme.	Ja, ich habe nicht nur gerne Kontakte zu der Sprache, sondern auch zur Kultur.
030	Ja, ich kann mehr Übungen machen, die mir eigentlich fehlen.	Es geht. Deutsch ist mir zu schwer.
031	Ja, ich kann mein Englisch verbessern.	Ja, ich kann das Gelernte verwenden, aber es gibt zu wenige Leute, die Deutsch sprechen, nur die Lehrer an der Universität und Kommilitonen.
032	Nicht schlecht. Ich mag Filme gucken und lerne dabei den alltäglichen Gebrauch der englischen Sprache.	Ich möchte gern, aber die Gelegenheit fehlt.
036	„Yes.“ Ich kann das Gelernte ausprobieren und habe dabei Erfolgsgefühle.	Natürlich, aber die Gelegenheit fehlt.
038	„No“. Man kann zu oft Englisch lesen. Und ich habe viele Wörter vergessen.	„Yes“. Wenn auf Produkten etwas Deutsches steht, bin ich froh, es lesen zu können.
039	Ja.	Nein, Deutsch ist mir zu langweilig und die Möglichkeiten, die Sprache zu verwenden, sind gering.
040	Ja, um ausländische Frauen anzumachen.	Ja, weil nicht viele Leute Deutsch verstehen.
041	„Yes!“ Ich habe größeres Interesse an	„So so“ ( <i>Es geht</i> ).

	Englisch als an Deutsch.	
042	Ja, ich möchte keine Rückschritte machen. Ich mache das als Übung.	Ja, ich lerne und werde aufmerksamer.
045	Ja, Englisch ist die ‚lingua franca‘.	Momentan mag ich Deutsch nicht. Je länger ich Deutsch lerne, desto schlechter wird mein Englisch, vor allem die Aussprache.
059	Ja, weil ich mich schon lange für Englisch interessiere.	Nein, ich mag es nicht.
060	Ja, ich finde es toll.	Mir gefällt es mehr. Ich finde mich sehr stark.
061	Nein, weil es mich langweilt.	Ja, weil es mich interessiert.
062	Ja, aus eigenem Interesse.	Ja, einfach aus eigenem Interesse.
063	Ja, weil es mir gefällt.	Ja, mein Hauptfach ist Deutsch. Wenn ich im Alltag Deutsch höre, bin ich immer noch froh, es verstehen zu können.
064	„Ja“, Englisch ist eine internationale Sprache.	„Ja“, ich bin eher vertraut mit Deutsch.
068	Ja, das Erfolgsgefühl ist stärker.	Ja, aber dafür gibt es kaum Möglichkeiten.
071	„Nein“, ich habe Englisch fast vergessen. Ich habe da kein Erfolgsgefühl. Ich fühle mich eher zu Deutsch hingezogen. Außerdem sieht man überall Englisch. Es ist nichts Besonderes.	„Ja“, ich bin froh und aufgeregt, wenn ich dem Gelernten im Alltag begegne. Und nicht viele Leute verstehen Deutsch. Ich bin stolz auf mich selbst.
074	Ja, das ist eine Art, sich mit einer anderen Kultur zu identifizieren.	Siehe links.
075	Ja, weil ich einerseits mehr Wissen gewinne und andererseits mich erfolgreicher fühle.	Siehe links.
078	Ja, Englisch ist fast eine meiner Muttersprachen. Außerdem macht man durch mehr Kontakt Fortschritte.	Ja, als ob ich selbst überprüfe, wie gut ich gelernt habe. Das selbstsichere Gefühl ist mir mehr Wert als die Note.
089	Ja, ich kann damit anderen Leuten helfen und mehr Infos bekommen.	Ja, aber dafür gibt es kaum Möglichkeiten.
108	Ja, ich tue so, als ob ich ein „ABC“ wäre. „ABC“: „American Born Chinese“.	Mir gefällt, wenn ich eine Sprache mehr sprechen kann, als die anderen und spreche vor anderen Leuten Deutsch.
110	Ja, immerhin gehört es zum Lernprozess.	Ja, trotz der ungünstigen Lernumgebung möchte ich Deutsch weiter lernen.
111	Ich mag Fremdsprachen.	Ich mag Fremdsprachen.
122	Ich mag Englisch, weil es einfacher ist, und ich bin stolz auf mich selbst, wenn ich es gut spreche.	Kann man wohl sagen, dass ich Deutsch mag. Mir gefällt, wenn die Studenten von anderen Fachbereichen mich neidisch ansehen, dass ich in der Pause mit den Deutschlehrern Deutsch spreche.
123	“Yes. Why not? I’m just lazy.”	„Ja. Wie so nicht? Ich bin nur faul“ („Ja. Warum nicht? Ich bin nur zu faul dafür“.)
125	„Yes“, Englisch ist eine global verbreit-	„Yes“, Deutsch ist mein Hauptfach.

	tete Sprache.	
126	„Ja“, infolge der Globalisierung ist es eine Pflicht geworden, Englisch zu lernen.	(„Ein bißen“) Ein bisschen, weil wenige Leute Deutsch sprechen können. Außerhalb der Universität habe ich kaum Kontakt zu Deutsch.
131	Englisch ist die Weltsprache.	Ich mag Deutschland und bin neugierig auf Deutschland.
132		Es geht, weil es keine besondere Sache in Deutsch gibt, die mich interessiert.
133	Weil ich es verstehe, habe ich keine Abneigung.	Deutsch ist kompliziert, und es gibt einige schlechte Eindrücke, die meine negative Einstellung zu Deutsch beeinflusst haben.
134		Wenn ich einen fremden Text verstehen kann, bin ich froh.
137	Ich bin daran gewöhnt, Englisch nicht als eine Fremdsprache zu betrachten, sondern als eine meiner Muttersprachen.	Wenn ich außerhalb der Universität Kontakt zu Deutsch haben könnte, wäre das nicht schlecht. Wenn nicht, dann wäre das aber auch nicht so tragisch.

### Fragenkomplex 3: Sprachbewusstheit

Proband	Beispiele und Anmerkungen	
	Englisch	Chinesisch und andere Muttersprachen
001	<p>3.1: „Haus, Information, Korrigieren, Milch, Mann ...“</p> <p>3.2: Satzstruktur, obwohl nicht alles gleich ist, aber ich denke an die englische, vor allem bei den Nebensätzen. Und auch bei den Präpositionen.</p> <p>3.3: Wenn ich einen deutschen Text lese und nicht verstehen kann, verwende ich die Lesestrategie wie beim Englischen. Ich vergleiche sie mit der englischen Grammatik und versuche, die Bedeutung zu erraten.</p> <p>3.4: Es kommt jetzt nur vor, wenn ich englische Grammatikübungen mache, dass ich diese mit der Deutschen verwechsle.</p> <p>3.6: Ich habe einen starken englischen Akzent. Ich versuche, es zu verbessern.</p> <p>3.7: Ich benutze oft Englisch.</p> <p>3.11: Obwohl es schwierig wird, aber gleichzeitig ist es auch eine große Hilfe.</p>	<p>3.2: Ich kenne die chinesische Grammatik nicht.</p> <p>3.7: Ich benutze Chinesisch öfter.</p> <p>3.11: Ich denke, Chinesisch hat ein anderes Lernsystem als das Deutsche. Sie haben keine Gemeinsamkeiten. Deswegen ist Chinesisch weder eine Hilfe noch ein Hindernis, abgesehen davon, dass Chinesisch beim Vokabelnverstehen hilfreich ist.</p>
002	<p>3.1: Es gibt viele Wörter, die sich in der englischen Rechtschreibung ähneln, die aber anders ausgesprochen werden. Wenn die Bedeutung gleich ist, kann</p>	<p>3.2: Chinesische Grammatik? Hat Chinesisch überhaupt eine Grammatik?</p> <p>3.3: Siehe 3.2 oben.</p> <p>3.4: Ich übersetze oft das Chinesische ins</p>

	<p>man schnell lernen, aber man macht auch schnell Rechtschreibfehler.</p> <p>3.2: Meine englische Grammatik ist sehr schlecht.</p> <p>3.3: Ich denke, die deutsche Grammatik ist ein unabhängiges System, man kann es schwer mit dem Englischen oder mit dem Chinesischen vergleichen.</p> <p>3.4: Ich mache Fehler bei Präpositionen „in“, „an“ und „auf“ wegen des Englischen.</p>	<p>Deutsche und weiß nicht, warum ich dabei Fehler mache.</p> <p>3.5: Ich kann nicht so gut Taiwanesisch sprechen.</p> <p>3.6: Ich kann nicht so gut Taiwanesisch sprechen.</p> <p>3.7: Wenn ich nicht mitschreibe, vergesse ich es schnell.</p>
003	<p>3.1: „<u>newspaper</u>: news – Nachrichten; paper – Papier, Bericht“.</p> <p>3.2: Ich versuche, ein Sprachgefühl zu gewinnen, indem ich Sätze bilde. Ich vergleiche es mit der gelernten englischen Grammatik, z.B. „und + Satz – and + sentence“.</p> <p>3.3: Siehe rechts 3.3</p> <p>3.4: Mein Englisch hat eine stabile Basis und wird eher nicht beeinflusst. „I go to school“ bedeutet nicht „Ich gehe zur Schule“.</p> <p>3.8: „Information – information“</p> <p>3.11: Immerhin sind Fremdsprachen keine Muttersprache. Deswegen sollten wir eine positive Haltung zum Lernen haben.</p>	<p>3.1: Ich habe eine Strategie, um Wörter zu verstehen. Ich trenne Wörter von ihrem Stamm, z.B. „<u>Wiederholung</u>“ – „Wieder“ und „holung“. Dann nehme ich „holen“ dazu. So lerne ich Vokabeln. Es sei denn, dass die Wörter unzertrennlich sind. Dann werde ich sie einfach auswendig lernen.</p> <p>3.3: Nein, meine Strategie ist Sätze zu bilden, um die Grammatik zu verstehen.</p> <p>3.7: Ich versuche, alles zu verstehen.</p> <p>3.9: Am Anfang ist Chinesisch die Grundlage, um zu verstehen.</p> <p>3.10: Mit der Zeit sollte man selber ein Sprachgefühl finden, sonst wird die Fähigkeit nur begrenzt weiter entwickelt.</p> <p>3.11: siehe 3.11 Englisch.</p>
005	<p>3.1: „Disothek – Disco“</p> <p>3.2: „S+V...“</p> <p>3.3: „I give you this.“</p> <p>3.4: „Das habe ich. – I have this.“</p>	<p>3.1: „Disko – wu ting“</p> <p>3.2: „wo xi huan...“ (<i>Ich mag ...</i>)</p> <p>3.3: „wo ba zhe ge gei ni“ (<i>Ich gebe dir das</i>)</p> <p>3.4: „wo you zhe ge – Das habe ich“.</p>
007	<p>3.1: „Rezept – recept“</p> <p>3.2: „Konservation – conservation“</p> <p>3.3: Die deutsche Grammatik ist anders als die englische. Deswegen mache ich nur Vergleiche.</p> <p>3.4: Die Wortstellung bei Ort- und Zeitangaben.</p> <p>3.5: Ich möchte gerne deutsche Standardaussprache lernen und möchte kein chinesisches Deutsch sprechen.</p> <p>3.6: Deutsch hat eine ‚harte‘ Aussprache. Meine englische Aussprache hat einen britischen Akzent, keinen amerikanischen.</p> <p>3.9: Das hilft dem Gedächtnis.</p>	<p>3.3: Ich formuliere im Kopf auf Chinesisch, aber ich denke nicht an die chinesische Grammatik.</p> <p>3.4: Ich empfinde dazu gar nichts.</p> <p>3.5: Es ist nicht möglich.</p> <p>3.6: Meine Aussprache ist nicht sehr deutsch.</p> <p>3.9: Das hilft dem Gedächtnis.</p> <p>3.11: Chinesisch ist kein Hindernis.</p>

	3.11: Wenn ich eines Tages Englisch und Deutsch sehr deutlich auseinander halten kann, habe ich Erfolg.	
008	3.1: „Information – information“ 3.11: keine Schwierigkeiten. Mein Englisch ist nicht sehr gut und hat deswegen mein Deutsch kaum beeinträchtigt.	3.1: „information – zi xun“ ( <i>Information</i> ) 3.2: Ja, und das hat die deutsche Grammatik beeinträchtigt. 3.6: Mein Tonfall und die Geschwindigkeit beim Erzählen einer Geschichte sind vom Chinesischen beeinflusst.
009	3.1: „kontrollieren – kontrol“	
010	3.4: Ich verwechsle die Wortstellung. 3.7: Manchmal schreibe ich englische Kollokation als Notizen.	3.6: Ich habe einen Taizhong-Akzent. Die tonale Endung steigt. ( <i>Taizhong: eine Stadt in Zentral-Taiwan</i> ) 3.7: Ich benutze sehr oft Chinesisch für meine Notizen. 3.8: Da ich nicht sehr viele deutsche Wörter kenne, weiß ich nicht, wie ich mich bei manchen Sachen ausdrücken sollte.
011	3.1: „Lehrer – Teacher“ “usw ... – and so on” 3.2: “so...dass – so...that” ( <i>so..., dass</i> )	3.1: „Lehrer – lao shi” 3.2: „so... dass, – ru ci, yi zhi yu” 3.11: Ich bin Chinesisch schon gewohnt. Ich muss nicht überlegen, wenn ich Chinesisch spreche. Deswegen wird Chinesisch das Denken im Deutschen beeinflussen.
012	3.1: „Information“ 3.4: Perfekt	3.6: Ich habe einen japanischen Akzent.
015	3.1: „Konversation – conversation“ 3.2: Passiv: (Englisch) be + p.p; (Deutsch) wird + p.p	
019	3.1: „Kind – child”	3.1: „Auto – che“
021	3.1: „Computer“	3.1: „dian nao“ ( <i>Computer</i> )
023	3.1: “Bus, Buch” 3.2: Die Wortstellung des Verbs. 3.4: Die Kommaregeln.	3.1: „bao bao“ ( <i>Tasche</i> ) 3.2: um die Wortstellung zu erklären. 3.3: <i>to</i> „define“ <i>sentences</i> .
024	3.1: “(Deutsch): Tür; (Englisch): door” 3.2: “My name is ...” 3.3: “have + p.p” 3.4: “I got up early. I’m wachting TV. (In Deutsch gibt es trennbare Verben.) 3.8: “get up, get off, get out...”	3.1: „(Deutsch): Tür; (Chinesisch): men“ 3.2: „wo jiao ...” 3.3: Perfekt 3.4: „wo qi chuang“, „wo kan dien shi“ ( <i>ich stehe auf, ich sehe fern</i> )
025	3.1: „Restaurant” 3.2: „to“ und „zu“ 3.7: „book“ 3.11: Immerhin sollte ich beide Sprachen gut beherrschen.	3.11: Sie helfen sich gegenseitig.
027	3.1: „and – und“ 3.2: „as – als“	3.1: „Tisch – zhuo zi“ 3.8: bei schwierigen Wörtern

	3.3: „There is – es gibt“ 3.4: „when – wenn“ 3.6: „English – Englisch“ 3.11: Das hilft beim Vergleichen.	3.11: Fürs Vokabellernen ist es bequem.
029	3.11: Sie helfen sich gegenseitig.	3.1: „Mitkollege – tong shi“ 3.11: Sie helfen sich gegenseitig.
031		3.1: „Student, Kind“
032	3.2: Perfekt 3.3: Perfekt 3.11: Englischkenntnisse sind hilfreich fürs Deutschlernen.	3.11: Übersetzt man das Deutsche ins Chinesische, dann kann man es besser verstehen.
040	3.1: „Computer“ 3.2: Personalpronomen 3.3: Tempora 3.4: „I“ wird immer groß geschrieben, wobei „ich“ nur am Anfang eines Satzes groß geschrieben wird. 3.5: „Computer – /kɔmpuətə/“ 3.6: „Demokratik vs. Democratic“ 3.8: „I don't know.“	3.1: „Bier“ 3.5: „Bier – bi re, bi ru“ 3.8: „wo bu hui“ ( <i>Ich kann das nicht.</i> )
042	3.1: „wind“ 3.11: Das interessiert mich.	3.11: Das interessiert mich.
044	3.1: „Book – shu“ 3.11: Englisch ist eine internationale Sprache. Man kann sagen, es ist die Sprache, die jeder sprechen können muss.	3.1: „Auto – che zi“ 3.11: Ich bin ein Chinese.
045	3.11: Die deutsche Aussprache und Orthografie ähneln manchmal der Englischen.	3.11: Chinesisch hat nichts mit Deutsch zu tun.
046		3.8: „ren wen zhu yi“ ( <i>Humanismus</i> ) 3.11: Die Grammatik ist unterschiedlich vom Deutschen.
054		3.5: „Zeitung – cai to“
058	3.1: „Produzieren“ ( <i>produzieren</i> ) 3.2: Präteritum 3.3: Perfekt 3.4: „ist“ 3.5: „Journalist“ 3.6: „ist“	3.1: „Sofa“ 3.2: Satzstruktur 3.6: flache Intonation
071	3.1: „kosten, besser, gut, Straße, Kreation, Musik“. Diese ähneln dem Englischen. 3.2: „dass = that“; „als = as“ 3.4: Manchmal, die Wortstellung z.B. „Ich kann es machen“ – „I can do it.“ 3.5: Das mache ich, wenn es dem Englischen ähnelt. 3.6: Nachdem ich Deutsch gelernt ha-	3.1: Immer 3.2: Die chinesische Grammatik ist ganz anders als die deutsche. 3.4: Wenn ich deutsche Sätze schreibe, drücke ich mich oft auf chinesische Art und Weise aus. Zum Beispiel: A: „wo 15 sui“ ( <i>Ich bin 15 Jahre alt.</i> )

	<p>be, spreche ich Englisch mit deutschem Akzent.</p> <p>3.7: Manchmal.</p> <p>3.8: Ja, bei Wortnot.</p> <p>3.11: Es ist kein Hindernis.</p>	<p>B: „Eh! Bu xian eh! Du siehst älter als du bist.“ (<i>Du siehst aber nicht dem Alter entsprechend aus.</i>)</p> <p>3.5: Es wäre zu blöd.</p> <p>3.6: Mehr oder weniger. Meine Aussprache ist nicht sehr deutsch. Ich kann kaum Taiwanesisch sprechen, deswegen....</p> <p>3.7: Immer.</p> <p>3.8: Ja, immer.</p>
072	<p>3.1: Ja, aber nur bei englischen Wörtern, die den deutschen ähneln.</p> <p>3.2: Die Grammatik ist anders. Ich weiß nicht, ob man beide Sprachen vergleichen kann oder nicht.</p> <p>3.3: Die sind unterschiedlich. Man kann sie nicht miteinander vergleichen.</p> <p>3.4: Mein Englisch ist schon von Deutsch beeinflusst.</p> <p>3.5: Bei deutschen Wörtern, die englischen ähnlich sind, schreibe ich direkt die englischen.</p> <p>3.6: Ich weiß nicht, was für einen Akzent ich habe.</p> <p>3.7: Dazu bin ich nicht in der Lage.</p> <p>3.8: Oft.</p> <p>3.9: Mehr oder weniger hilft es.</p> <p>3.10: Dieses hat nichts mit jenem zu tun.</p>	<p>3.1: Es hängt von dem Lehrer ab. Wenn er auf Englisch erklärt, greife ich auf Englisch zurück, wenn er auf Chinesisch erklärt, dann auf Chinesisch.</p> <p>3.5: Ich habe diese Gewohnheit nicht.</p> <p>3.6: Ich habe mehr oder weniger einen chinesischen Akzent. Das ist selbstverständlich.</p> <p>3.11: Es ist auch nicht schlecht, wenn man mehr Fremdsprachen lernt und die Sprachen vergleichen kann.</p>
073	<p>3.1: „Internet“</p> <p>3.2: „Perfeckt“ (<i>Perfekt</i>)</p> <p>3.3: Selten. Ich bleibe einsprachig bei Deutsch.</p> <p>3.4: Selten.</p> <p>3.6: „Computer“</p> <p>3.9: Hindernd.</p> <p>3.10: Die haben sich gegenseitig beeinflusst.</p> <p>3.11: Ich kann es besser verstehen und bearbeiten.</p>	<p>3.11: Ich kann es besser verstehen und bearbeiten.</p>
074	<p>3.1: „Student – xue sheng“</p> <p>3.3: Ich habe die englische Grammatik fast vergessen, wie kann ich sie bei der Übung umsetzen?</p> <p>3.6: Der Tonfall</p> <p>3.8: Die Sprachen beeinflussen sich gegenseitig. Das braucht man nicht weiter zu erklären.</p> <p>3.11: Ich habe Studiengebühren bezahlt.</p>	<p>3.1: Manchmal bleibe ich einsprachig bei Deutsch: „die Student = die Leute, die an der Uni studieren“.</p> <p>3.2: Hat Chinesisch eine Grammatik?</p> <p>3.8: Falls die Wörter aufgrund der kulturellen Kluft nicht ins Deutsche übersetzt werden können, z.B. „dao“ (<i>Daoismus</i>) und „qi“ (<i>Luft, Rhythmus</i>)</p>

075	3.11: Immerhin ist Chinesisch meine Muttersprache, und ich habe Englisch länger gelernt. Die Reaktion ergibt sich selbstverständlich aus den Lernprozessen. Bei manchen Wörtern ist es wirklich so, dass man mit Hilfe von Englisch und Chinesisch diese besser im Gedächtnis behalten kann.	
076	3.1: „die Information – information“ 3.11: Bei der Aussprache weisen sie Unterschiede auf, aber bei der Grammatik hilft es.	3.1: „der Kursteilnehmer – tong xue“ 3.8: Namen aus der chinesischen Küche 3.11: Ich kann zwei Sprachen vergleichen und dann weiter lernen. Ich habe deshalb eine positive Einstellung.
078	3.11: Dank meiner eigenen Mühe.	3.11: Chinesisch ist immerhin eine der traditionellen Kulturen meines Landes. Ich sollte es erhalten und verbreiten.
084	3.4: Das Verb wird oft ans Ende eines Satzes gestellt, wenn man den Satz mit einem Hilfsverb bildet.	
085	3.1: „Bibliothek“ 3.4: Es war mal in einem Jahr, da habe ich Englisch immer mit Artikel und Deutsch ohne geschrieben. 3.5: „Bibliothek: /I-I-O-X-e/; Tasche: /a-f-e/“ 3.9: Das hilft beim Deutschlernen. 3.11: Ich übertrage die gelernte englische Grammatik ins Deutsche.	3.1: “tu shu guan” 3.11: Ich schreibe Aufsätze mit chinesischer Denkweise.
086	3.1: „Situation”	
087	3.8: Wenn ich das englische Wort kenne und das deutsche Wort nicht.	3.6: Der Tonfall in einem Satz. 3.8: Wenn ich mit dem Deutschlehrer spreche und er Chinesisch spricht, dann greife ich bei Wortnot auf Chinesisch zurück.
088	3.1: „Menschen, Leute – People“	3.1: „Apel – ping guo“ ( <i>Apfel</i> )
089	3.1: „Intergration = intergration“; „Akademik = academic“ 3.2: “Also = therefore”; “ob = whether” 3.4: „I went to movie <u>with Paul</u> . – Ich gehe ins Kino <u>mit Paul</u> “. 3.5: Die K.K. phonetische Umschrift: bequem -/k/; eu -/ɔI/ 3.8: „all kinds of”; „endure” 3.10: Der Einfluss ist nicht groß. 3.11: Das Vorwissen hilft beim Sprachenlernen.	3.1: „Ziel – mu biao“ 3.2: „Ich gehe in die Schule – wo shang xue“. 3.5: „kontrollieren – kong he“ (bei Kontrolle der Hausaufgabe) ( <i>bedrohen</i> ) 3.8: Aus Höflichkeit; es wäre unzureichend. 3.10: Der Einfluss ist nicht stark. 3.11: Das hilft beim Verstehen der Vokabeln.
090	3.6: Von der deutschen Aussprache beeinflusst, z.B. benutze ich bei „r“ die hintere Zunge. Ich lese Englisch mit deutschen Ausspracheregeln. So klingt mein Englisch witzig.	3.7: Es hängt von dem Lehrer ab. Wenn er Synonyme benutzt, schreibe ich mit. So kann ich mehr Wörter lernen.

	3.7: Siehe rechts.	
092	3.1: „Computer, Information, Sohn“ 3.2: „(Englisch): S+V+O; (Deutsch): S+V+A./D“.	3.1: „Wörterbuch, Bauchschmerzen“ (die meisten zusammengesetzten Wörter) 3.6: Sprechen: /ㄨ/ (Chinesische phonetische Umschrift)
093	3.1: „und – and“ 3.2: „S+V+O“ 3.8: „Ich – I“ 3.11: Englisch ist auch eine wichtige Fremdsprache.	3.1: „Hund – go“ 3.6: Manchmal merke ich den Akzent selber nicht, weil ich die Muttersprache sehr lange spreche. 3.11: Obwohl sich die chinesische Übersetzung manchmal von der deutschen unterscheidet, müssen wir die Lernschwierigkeiten beim Deutschen überwinden.
094	3.11: Englisch und Deutsch sind „Geschwistersprachen“ ( <i>sprachlich verwandt</i> ). Sie haben ihre Gemeinsamkeiten.	3.1: Ich schlage das Wort im Wörterbuch nach und schaue nach, wie es auf Chinesisch heißt. 3.8: Ortsnamen „oder“ Personennamen usw.
095	3.11: Ich brauche es, um Deutsch zu verstehen.	3.5: „Polizei – bo li cai“ ( <i>Eine Art von Gemüse, wie Spitzkohl</i> ); „Schlafen – qü la fen“ ( <i>Stuhlgang haben</i> ) 3.11: Meine Denkweise bleibt Chinesisch.
096	3.2: Deutsche Verben werden auf jeden Fall an die zweite Stelle eines Satzes gestellt. Das ist bei Englisch nicht unbedingt der Fall. 3.5: „(Deutsch) Kulture ( <i>Kultur</i> ) – (Englisch) culture“	
097	3.1: „cold“ 3.2: Präsens, Präteritum und Perfekt 3.4: Der Konjunktiv I und II, die Präpositionen, trennbare Verben, Personalpronomen. 3.11: Die Grammatikstrukturen sind zum Teil gleich, aber die Aussprache weist größere Unterschiede auf. Das kann man beim Lernen verwechseln.	3.7: Ich kann nicht auf Chinesisch verzichten. 3.11: Die Systeme sind unterschiedlich.
098	3.11: Deutsch und Englisch haben denselben linguistischen Stamm. Das Deutschlernen wird mehr oder weniger vom Englischen beeinflusst.	3.11: Ich lerne Deutsch kaum mit Chinesisch.
099	3.11: Viele englische Wörter haben dieselbe Quelle wie deutsche Wörter. Mit Englischkenntnissen kann man deutsche Vokabeln schneller erlernen.	3.11: Ich lerne Deutsch kaum mit Chinesisch. Deswegen hat Chinesisch keinen Einfluss darauf.
100	3.1: Bank, Information, Revolution	3.8: Nur wenige Ausländer sprechen

	3.6: Wie kann ich das selbst wissen? 3.7: Ich schreibe Notizen auf Deutsch.	Chinesisch.
101	3.5: Ich schreibe keine Umschrift, sondern das gleiche Wort. 3.6: Ich habe bei jedem Wort einen Akzent. 3.7: Ich schreibe das gleiche Wort, z.B. „in – in“, „von – of“ 3.11: Mein Englisch hat kein hohes Niveau.	3.1: Ich übersetze es ins Chinesische. 3.2: Ich habe nie chinesische Grammatik gelernt. 3.6: Ich habe bei jedem Wort einen Akzent. 3.11: Ich muss zuerst die Bedeutung des Wortes kennen und dann kann ich weiter lernen.
102	3.1: „Schule – school“ 3.2: „Was passiert? – What’s happen?“ 3.8: „Corn“ 3.11: Die Grammatik ist der englischen ähnlich. Wortschatz und Satzbildung ebenfalls.	3.1: „Schule – xue xiao“ 3.11: Ich habe einen größeren Wortschatz im Chinesischen, um die deutsche Grammatik und die deutschen Vokabeln zu vergleichen.
103	3.10: Meiner Meinung nach ist Deutsch ein Stolperstein fürs Englischlernen. Im Endeffekt ist mein Deutsch nicht besonders gut, und mein Englisch macht dadurch Rückschritte.	
104	3.2: „dass vs. that“ 3.3: Passiv 3.6: Ich weiß nicht, ob ich einen Akzent habe oder nicht. 3.11: Die Lehrer in unserem Fach sagen: Gutes Englisch, gutes Deutsch. Aber ich teile diese Meinung nicht.	3.1: „zornig – sheng qi de“ 3.11: Darüber habe ich nie nachgedacht. Ich denke, meine eigenen Schwächen beim Lernen sind: Ich bin nicht fleißig im Unterricht. Zu Hause bereite ich mich nicht vor und mache keine Übungen.
105	3.1: „Milch – milk“	3.1: „Milch – niu nai“ 3.8: Die Wörter, die ich nicht verwenden kann oder die ich noch nicht gelernt habe.
106	3.1: „weißen – know“ ( <i>wissen</i> )	3.1: „weißen – zhe dao“ ( <i>wissen</i> )
107	3.1: „Haus – House“ ( <i>house</i> ) 3.11: Ehrlich gesagt, es gibt einige englische und deutsche Wörter, die Spuren hinterlassen, weil sie ähnlich sind. Wenn man deutsche Vokabeln lernt, lernt man die englischen auch mit.	3.1: „Tasche – dai zi“
108	3.11: Ich verwechsle oft englische und deutsche Wörter. Aber mit den Jahren hat es sich verbessert.	3.11: Immerhin haben Chinesisch und Deutsch unterschiedliche Sprachsysteme. Das führt schon nicht zu Schwierigkeiten.
109	3.1: „Water“ 3.2: Konjunktivsätze, „if...,...“ 3.4: „Do you like the bag?“	3.1: „shue“ ( <i>Wasser</i> ) 3.2: „ru guo...,...“ ( <i>falls...</i> )
111	3.1: Da Deutsch und Englisch ähnliche Wörter haben, lerne ich beide gleichzeitig, z.B. „Dinge – things“.	3.1: Normalerweise benutze ich mehr Chinesisch. 3.2: Die beiden Sprachen haben einen

	<p>3.2: Selten. Ich versuche, möglichst bei Deutsch zu bleiben.</p> <p>3.3 Sehr schwer, weil die meisten unterschiedlich sind.</p> <p>3.4: Manchmal.</p> <p>3.5: Manchmal, aber ich versuche es zu vermeiden.</p> <p>3.6: Ich habe einen englischen Akzent.</p> <p>3.7: Ich benutze manchmal Englisch.</p> <p>3.8: Ich versuche, englische Wörter zu verwenden.</p> <p>3.10: Ja, manchmal.</p> <p>3.11: Meistens denke ich auf Englisch.</p>	<p>zu großen Unterschied. Ich werde nicht auf Chinesisch zurückgreifen.</p> <p>3.5: Nie. Dadurch entfernt sich die Aussprache noch weiter vom Standard.</p> <p>3.7: Ich benutze mehr Chinesisch.</p> <p>3.8: Wenn mir kein englisches Wort einfällt, benutze ich Chinesisch.</p> <p>3.9: Chinesisch wird nur bei der Erklärung der Semantik verwendet.</p> <p>3.11: Ich denke selten auf Chinesisch beim Deutschlernen.</p>
113	<p>3.1: Deutsch und Englisch haben viele ähnliche Wörter. Das hilft beim Vokabellernen.</p> <p>3.6: Mein Englisch hat einen deutschen Akzent.</p>	<p>3.1: Chinesisch und Deutsch haben große Unterschiede. Es ist schwer, die Gemeinsamkeiten zu finden.</p>
117	<p>3.6: Beim Lesen des Deutschen habe ich einen Tonfall nach oben, wie beim Englischen.</p>	
118	<p>3.1: contrurieren (Deutsch) (<i>kontrollieren</i>) – conral (Englisch) (<i>control</i>), die Bedeutungen sind ähnlich.</p> <p>3.2: Die Verwendungen von „Relativ“ (<i>Relativpronomen</i>) ähnelt sich wie beim englischen „who, which, that“.</p> <p>3.4: Manchmal fällt mir ein englisches Wort nicht sofort ein, und ein deutsches Wort taucht in meinem Kopf auf.</p> <p>3.5: „Computer“</p> <p>3.8: Das passiert oft, wenn ich mich nach dem Unterricht mit den Lehrern unterhalte.</p> <p>3.11: In Englisch gibt es einige Wörter, die dem Deutschen ähneln.</p>	<p>3.11: Die Überlappung von Chinesisch und Deutsch ist nicht sehr wahrscheinlich.</p>
121	<p>3.1: In Deutsch gibt es viele Fremdwörter, die aus dem Englischen kommen. Früher habe ich die Wörter schon mal gelernt. Jetzt brauche ich sie nicht nochmals zu lernen, z.B. „Computer – Computer“. (<i>-computer</i>)</p> <p>3.2: Die Eigenschaften der Grammatik sind verschieden. Wenn man sie unbedingt miteinander vergleichen möchte, würde mir nur ein Wort dazu einfallen: Chaos.</p> <p>3.4: Beim deutschen Perfekt wird das Partizip ans Ende des Satzes gestellt. Mit der Zeit mache ich das auch beim Englischen.</p> <p>3.7: Ich benutze „K.K“ phonetische Umschrift.</p>	<p>3.1: Chinesisch ist meine Muttersprache. Einige Konzepte müssen zuerst auf Chinesisch verstanden werden.</p> <p>3.2: Ich kenne die chinesische Grammatik nicht. Ich habe keine Möglichkeit, sie miteinander zu vergleichen.</p> <p>3.4: Chinesisch ist meine Muttersprache und hat diese Gefahr nicht.</p>

	3.8: Da Englisch eine internationale Sprache ist, und wenn ich Englisch verwende, versteht mich vielleicht jemand.	
122	3.4: Ich denke nie gleichzeitig Englisch und Deutsch. Ich lerne jede Sprache (die Grammatik) intuitiv. 3.6: Ich habe fast drei Jahre Deutsch gelernt. Ich merke selbst, wenn ich Englisch lese, spreche ich einige Wörter auf Deutsch aus. Wenn ich nicht gut aufgepasst habe, dann spreche ich Englisch wirklich auf Deutsch aus. Das ist schlimm! Manchmal spreche ich Deutsch mit englischer Aussprache. 3.9: Kann sein. Das Verstehen der deutschen Wörter hat sich verbessert. Aber das Englische macht eindeutig Rückschritte.	3.4: Der Hauptgrund ist, als ich Englisch gelernt habe, habe ich nicht über die Grammatik nachgedacht und habe diese nicht mit der chinesischen verglichen. 3.8: Das passiert nur, wenn der Gesprächspartner auch Chinesisch spricht, z.B. Kommilitonen und Lehrer. 3.9: Kann sein. Ich habe nie darüber nachgedacht.
123	3.1: Bei ähnlichen englischen Wörtern, Synonymen, z.B. „international, Information“. 3.4: Ich habe Englisch fast vergessen. 3.11: Das macht Spaß.	3.11: Wenn man noch lebt, sollte man sich einmal quälen. <i>(Es klingt auf Chinesisch so, als ob das Deutschlernen eine Qual für sie ist. Sie ist bereit, ihr Schicksal so zu akzeptieren, wie es ist.)</i>
127	3.6: Ich spreche Deutsch akzentfrei, nur spreche ich es nicht fließend. 3.7: „Wasser – water“	
131	3.8: Bei Wortnot verwende ich Englisch, wenn ich das englische Wort kenne.	3.7: Bei Vokabeln muss ich unbedingt die chinesischen Bedeutungen dazu schreiben. 3.11: Ich möchte Deutsch gut lernen.
133	3.1: „von – of“	
136	3.1: „Depression – depression“ 3.2: Am wichtigsten von beiden Sprachen ist diese Grammatikstruktur: „S+V+O...“. Aber die Wortstellung ist anders. 3.4: „she – sie“ 3.11: Das hat nicht zu Lernschwierigkeit geführt.	
137	3.1: „Depression“ 3.11: Die englische und die deutsche Grammatik sind nicht ganz gleich. Sie sind aber dennoch schwer zu unterscheiden. Das Deutsche wird vom Englischen beeinflusst.	3.11: Durch Chinesisch kann man schneller verstehen und lernen, aber nicht ganz korrekt.
138	3.2: „There are = es gibt“; „have = haben“	
139	3.1: „essen – eat“ 3.4: „Weil ich <u>gehe</u> ins Kino“ 3.5: „Arbeit - /al/“ 3.6: „ <u>V</u> orsitzender“	

### 8.5 SPSS – Rohdaten

Bei den SPSS-Rohdaten der 139 Probanden wurden für die Transferanalyse in Kapitel 5.2 die Daten von den Probanden 001 bis 016 exemplarisch ausgewählt.

PROBAND	ALTER	SEX	NOTENENG	NOTENDT	EXKURS	ANWEND	MOTIVAT
1	25	2	92	89	1	1	1
2	23	1	65	65	2	1	3
3	23	2	85	70	1	1	1
4	20	2	72	80	3	1	1
5	21	2	75	60	2	1	1
6	19	2	72	75	1	1	1
7	20	2	90	80	1	1	1
8	20	2	70	70	2	3	3
9	19	2	80	66	2	2	2
10	20	2	70	77	4	1	1
11	19	2	78	68	2	2	1
12	20	2	85	80	1	1	1
13	21	1	78	67	2	2	1
14	21	2	99	70	1	1	1
15	20	2	70	72	2	1	1
16	43	2	70	81	1	4	1

PROBAND	ZEITENG	ZEITDT	RENGSEM	RCHSEM	RENGGRAM	RCHGRAM
1	5	2	1	4	1	6
2	5	3	4	2	6	5
3	4	2	4	4	5	3
4	5	4	2	2	2	2
5	4	2	3	1	4	4
6	4	2	1	1	3	2
7	3	2	1	1	1	1
8	5	3	1	1	3	2
9	3	1	2	4	5	5
10	4	3	1	1	5	5
11	4	3	1	1	3	3
12	3	2	2	3	2	4
13	4	3	1	1	1	1
14	--	3	2	2	3	3
15	4	2	4	1	2	6
16	5	5	3	3	3	3

PROBAND	RENGUEB	RCHUEB	KOMMENG	KOMMCH	HILFEL2	HILFEL1
1	4	6	2	3	6	3
2	5	5	1	1	4	5
3	5	5	2	1	3	4
4	3	3	3	3	5	5
5	3	3	1	6	3	1
6	3	3	2	3	4	4
7	2	3	2	2	5	4
8	3	3	4	1	2	3

9	5	5	2	2	5	5
10	5	5	4	2	4	3
11	4	3	3	3	5	5
12	4	5	2	2	6	4
13	1	1	2	2	6	6
14	4	4	2	2	5	5
15	6	4	1	1	5	6
16	4	4	1	1	6	6

PROBAND	HINDERL2	HINDERL1	GEK	GDTK	GDTK
1	2	1	1	2	2
2	1	1	2	3	3
3	4	4	2	3	3
4	2	2	2	2	2
5	4	1	2	3	3
6	3	4	2	3	3
7	1	1	1	2	2
8	2	2	3	3	3
9	3	2	1	2	2
10	4	4	2	2	2
11	3	2	2	3	3
12	5	4	2	2	2
13	2	2	3	3	3
14	3	3	3	4	4
15	1	1	3	3	3
16	6	6	--	--	--

## 8.6 SPSS – Korrelationen

Es wurden alle Variablen auf ihre Beziehungen untereinander untersucht und ausgewertet. Jedoch werden im Anhang dieser Arbeit nur die Korrelationen, die besonders in Kapitel 5.4 und bei der Datenanalyse berücksichtigt wurden, aus Platzgründen dargestellt.

			ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudi- um des Deutschen	VWENG Verwechslung der Grammatik der L2 und der L3
Kendall-Tau-b	ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deut- schen	Korrelationskoeffizient	1,000	,052
		Sig. (2-seitig)	.	,455
		N	136	133
	VWENG Verwechslung der Grammatik der L2 und der L3	Korrelationskoeffizient	,052	1,000
		Sig. (2-seitig)	,455	.
		N	133	136

VWCH Verwechslung der Grammatik der L1 und der L3	Korrelationskoeffizient	,055	,485(**)
	Sig. (2-seitig)	,469	,000
	N	116	116
NOTIZENG Rückgriff auf Englisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient	-,110	,047
	Sig. (2-seitig)	,121	,496
	N	131	132
NOTIZCH Rückgriff auf Chinesisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient	,015	,078
	Sig. (2-seitig)	,837	,263
	N	132	132
KOMMENG Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Englisch	Korrelationskoeffizient	,015	-,139(*)
	Sig. (2-seitig)	,835	,047
	N	132	133
KOMMCH Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Chinesisch	Korrelationskoeffizient	,034	-,142(*)
	Sig. (2-seitig)	,634	,039
	N	133	133
GEK gruppierte Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,165(*)	-,005
	Sig. (2-seitig)	,025	,946
	N	132	132
GDTK gruppierte Deutschkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,252(**)	,144
	Sig. (2-seitig)	,001	,051
	N	130	130

			VWCH Verwechslung der Grammatik der L1 und der L3	NOTIZENG Rückgriff auf Englisch beim Mitschreiben
Kendall-Tau-b	ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	Korrelationskoeffizient	,055	-,110
		Sig. (2-seitig)	,469	,121
		N	116	131
	VWENG Verwechslung der Grammatik der L2 und der L3	Korrelationskoeffizient	,485(**)	,047
		Sig. (2-seitig)	,000	,496
		N	116	132
	VWCH Verwechslung der Grammatik der L1 und der L3	Korrelationskoeffizient	1,000	,113

	Sig. (2-seitig)	.	,135
	N	118	115
NOTIZENG Rückgriff auf Englisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient	,113	1,000
	Sig. (2-seitig)	,135	.
	N	115	134
NOTIZCH Rückgriff auf Chinesisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient	,180(*)	,607(**)
	Sig. (2-seitig)	,018	,000
	N	115	131
KOMMENG Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Englisch	Korrelationskoeffizient	-,093	-,046
	Sig. (2-seitig)	,226	,513
	N	115	134
KOMMCH Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Chinesisch	Korrelationskoeffizient	-,349(**)	-,192(**)
	Sig. (2-seitig)	,000	,006
	N	116	132
GEK gruppierte Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,056	,000
	Sig. (2-seitig)	,472	,995
	N	116	130
GDTK gruppierte Deutschkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,144	-,161(*)
	Sig. (2-seitig)	,073	,031
	N	115	128

			NOTIZCH Rückgriff auf Chinesisch beim Mitschreiben	KOMMENG Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Englisch
Kendall-Tau-b	ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	Korrelationskoeffizient	,015	,015
		Sig. (2-seitig)	,837	,835
		N	132	132
	VWENG Verwechslung der Grammatik der L2 und der L3	Korrelationskoeffizient	,078	-,139(*)
		Sig. (2-seitig)	,263	,047
		N	132	133
	VWCH Verwechslung der Grammatik der L1 und der L3	Korrelationskoeffizient	,180(*)	-,093
		Sig. (2-seitig)	,018	,226

	N		115	115
NOTIZENG Rückgriff auf Englisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient		,607(**)	-,046
	Sig. (2-seitig)		,000	,513
	N		131	134
NOTIZCH Rückgriff auf Chinesisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient		1,000	-,135
	Sig. (2-seitig)		.	,059
	N		135	132
KOMMENG Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Englisch	Korrelationskoeffizient		-,135	1,000
	Sig. (2-seitig)		,059	.
	N		132	135
KOMMCH Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Chinesisch	Korrelationskoeffizient		-,163(*)	,349(**)
	Sig. (2-seitig)		,019	,000
	N		135	133
GEK gruppierte Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient		-,077	,117
	Sig. (2-seitig)		,294	,113
	N		131	131
GDTK gruppierte Deutschkenntnisse	Korrelationskoeffizient		-,098	-,014
	Sig. (2-seitig)		,191	,850
	N		129	129

			KOMMCH Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Chinesisch	GEK gruppierte Englischkenntnisse	GDTK gruppierte Deutschkenntnisse
Kendall-Tau-b	ZEITDT Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	Korrelationskoeffizient	,034	,165(*)	,252(**)
		Sig. (2-seitig)	,634	,025	,001
		N	133	132	130
VWENG Verwechslung der Grammatik der L2 und der L3	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	-,142(*)	-,005	,144
		Sig. (2-seitig)	,039	,946	,051
		N	133	132	130
VWCH Verwechslung der Grammatik der L1 und der L3	Korrelationskoeffizient	Korrelationskoeffizient	-,349(**)	,056	,144
		Sig. (2-seitig)	,000	,472	,073
		N	116	116	115

NOTIZENG Rückgriff auf Englisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient	-,192(**)	,000	-,161(*)
	Sig. (2-seitig)	,006	,995	,031
	N	132	130	128
NOTIZCH Rückgriff auf Chinesisch beim Mitschreiben	Korrelationskoeffizient	-,163(*)	-,077	-,098
	Sig. (2-seitig)	,019	,294	,191
	N	135	131	129
KOMMENG Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Englisch	Korrelationskoeffizient	,349(**)	,117	-,014
	Sig. (2-seitig)	,000	,113	,850
	N	133	131	129
KOMMCH Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Chinesisch	Korrelationskoeffizient	1,000	,012	-,047
	Sig. (2-seitig)	.	,869	,532
	N	136	132	130
GEK gruppierte Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,012	1,000	,468(**)
	Sig. (2-seitig)	,869	.	,000
	N	132	135	132
GDTK gruppierte Deutschkenntnisse	Korrelationskoeffizient	-,047	,468(**)	1,000
	Sig. (2-seitig)	,532	,000	.
	N	130	132	133

## 8.7 SPSS – ANOVA

Bei den *ANOVA*-Auswertungen wurden der Mittelwert und der „95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert“ als wichtige Indikatoren für den Test der Gruppenhomogenität ausgewählt.

### ONEWAY deskriptive Statistiken

		N	Mittelwert	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert	
				Untergrenze	Obergrenze
alter Alter des Probanden	1	16	22,13	19,03	25,22
	2	54	20,70	20,42	20,99
	3	12	20,17	19,71	20,62
	4	27	22,07	21,38	22,77
	5	10	20,20	19,54	20,86
	6	19	21,58	20,79	22,37
	Gesamt	138	21,17	20,77	21,58
noteneng Noten in Englisch im letzten Semester	1	15	76,80	72,30	81,30
	2	47	71,79	69,27	74,31
	3	12	73,75	69,35	78,15

	4	20	69,70	63,68	75,72
	5	7	74,00	66,88	81,12
	6	16	79,19	73,78	84,59
	Gesamt	117	73,42	71,64	75,20
notendt Noten in Deutsch im letzten Semester	1	16	73,13	69,10	77,15
	2	52	73,79	71,25	76,33
	3	13	73,23	68,69	77,77
	4	24	70,42	67,30	73,54
	5	7	72,71	66,54	78,89
	6	14	76,71	73,28	80,15
	Gesamt	126	73,27	71,85	74,69
zeiteng Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Englischen	1	15	4,13	3,72	4,54
	2	53	4,21	3,92	4,49
	3	13	4,00	3,35	4,65
	4	24	4,58	4,26	4,91
	5	10	4,10	3,69	4,51
	6	19	3,95	3,40	4,49
	Gesamt	134	4,20	4,04	4,36
zeitdt Lernzeit zu Hause und Selbststudium des Deutschen	1	16	2,63	2,11	3,14
	2	53	3,38	3,03	3,72
	3	13	3,08	2,69	3,46
	4	25	3,32	2,86	3,78
	5	10	2,30	1,40	3,20
	6	19	3,21	2,71	3,71
	Gesamt	136	3,15	2,95	3,34
rengsem Rückgriff auf Englisch beim Wortschatzerwerb	1	16	2,06	1,43	2,69
	2	54	2,63	2,26	2,99
	3	13	2,54	1,56	3,51
	4	27	2,89	2,35	3,43
	5	10	2,70	1,63	3,77
	6	19	2,47	2,01	2,94
	Gesamt	139	2,59	2,37	2,81
rchsem Rückgriff auf Chinesisch beim Wortschatzerwerb	1	16	2,00	1,35	2,65
	2	53	2,17	1,80	2,54
	3	13	2,69	1,69	3,69
	4	27	2,15	1,73	2,57
	5	10	3,40	2,04	4,76
	6	17	2,41	1,68	3,14
	Gesamt	136	2,32	2,08	2,55
renggram Rückgriff auf Englisch beim Grammatiklernen	1	16	3,06	2,23	3,90
	2	54	2,85	2,48	3,23
	3	13	2,85	1,69	4,00
	4	27	3,44	2,95	3,94
	5	10	3,00	2,05	3,95
	6	18	3,22	2,53	3,92

	Gesamt	138	3,05	2,81	3,29
rchgram Rückgriff auf Chinesisch beim Grammatiklernen	1	16	3,44	2,57	4,31
	2	53	3,38	2,91	3,85
	3	13	4,15	2,88	5,43
	4	27	4,70	4,18	5,23
	5	10	4,00	2,78	5,22
	6	18	3,78	2,99	4,57
	Gesamt	137	3,82	3,53	4,11
rengueb Rückgriff auf Englisch bei Grammatikübungen	1	16	3,81	3,13	4,49
	2	53	3,21	2,79	3,62
	3	13	3,69	2,33	5,05
	4	27	4,19	3,67	4,70
	5	10	3,90	2,57	5,23
	6	17	3,94	3,10	4,78
	Gesamt	136	3,66	3,39	3,93
rchueb Rückgriff auf Chinesisch bei Grammatikübungen	1	16	3,88	3,20	4,55
	2	52	3,75	3,30	4,20
	3	13	4,00	2,74	5,26
	4	27	4,89	4,38	5,40
	5	10	4,10	2,82	5,38
	6	17	4,41	3,71	5,12
	Gesamt	135	4,13	3,86	4,40
vweng Verwechslung der Grammatik der L2 und der L3	1	16	3,69	2,97	4,41
	2	53	3,19	2,77	3,60
	3	12	2,58	1,80	3,37
	4	26	2,58	1,98	3,17
	5	10	3,80	2,80	4,80
	6	19	4,21	3,48	4,94
	Gesamt	136	3,26	3,01	3,52
vwch Verwechslung der Grammatik der L1 und der L3	1	15	3,13	2,30	3,97
	2	46	2,59	2,21	2,97
	3	10	2,50	1,32	3,68
	4	23	1,43	1,01	1,86
	5	9	2,67	1,28	4,05
	6	15	3,00	1,89	4,11
	Gesamt	118	2,48	2,21	2,76
mnemo Verwendung einer Mnemotechnik beim Aussprachenlernen	1	16	3,63	2,53	4,72
	2	54	3,81	3,25	4,38
	3	13	3,00	2,11	3,89
	4	27	4,41	3,66	5,15
	5	9	2,89	1,59	4,19
	6	19	3,74	2,64	4,84
	Gesamt	138	3,76	3,42	4,10
notizeng Rückgriff auf Englisch beim Mitschreiben	1	16	3,13	2,33	3,92
	2	51	2,55	2,10	3,00
	3	13	2,92	1,98	3,86
	4	27	2,96	2,26	3,66

	5	9	3,22	1,80	4,65
	6	18	2,89	2,09	3,69
	Gesamt	134	2,83	2,55	3,11
notizch Rückgriff auf Chinesisch beim Mitschreiben	1	16	2,69	1,87	3,51
	2	52	2,56	2,12	3,00
	3	12	2,50	1,40	3,60
	4	27	2,37	1,80	2,94
	5	9	2,78	1,35	4,20
	6	19	2,58	1,87	3,29
	Gesamt	135	2,55	2,29	2,81
kommeng Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Englisch	1	16	2,13	1,61	2,64
	2	52	2,42	2,05	2,79
	3	13	2,08	1,28	2,87
	4	27	2,89	2,36	3,42
	5	9	1,89	1,43	2,35
	6	18	2,28	1,80	2,75
	Gesamt	135	2,39	2,18	2,60
kommch Kommunikative Strategie: Rückgriff auf Chinesisch	1	16	2,19	1,51	2,87
	2	52	2,98	2,53	3,43
	3	13	2,54	1,60	3,48
	4	27	4,15	3,46	4,84
	5	9	2,44	1,28	3,60
	6	19	2,11	1,68	2,53
	Gesamt	136	2,92	2,64	3,20
hilfeeng Englischkenntnisse als Hilfe beim Deutschlernen	1	16	4,63	3,98	5,27
	2	52	4,77	4,42	5,12
	3	13	4,62	3,61	5,62
	4	27	4,52	4,15	4,89
	5	9	4,89	4,08	5,70
	6	19	4,47	3,98	4,97
	Gesamt	136	4,65	4,45	4,85
hilfech Chinesischkenntnisse als Hilfe beim Deutschlernen	1	16	4,31	3,59	5,03
	2	52	4,15	3,76	4,55
	3	13	3,85	2,90	4,80
	4	27	3,85	3,20	4,51
	5	9	4,56	3,53	5,58
	6	18	4,33	3,74	4,92
	Gesamt	135	4,13	3,89	4,38
hinderl2 Englischkenntnisse als Hindernis beim Deutschlernen	1	16	2,88	2,10	3,65
	2	52	2,38	2,01	2,76
	3	13	2,15	1,24	3,07
	4	27	1,89	1,55	2,22
	5	9	3,11	1,55	4,67
	6	19	2,95	2,36	3,54
	Gesamt	136	2,45	2,22	2,68
hinderl1 Chinesischkenntnisse als Hindernis beim Deutschlernen	1	16	2,50	1,70	3,30
	2	52	2,15	1,83	2,48

	3	13	2,23	1,34	3,13
	4	27	2,22	1,66	2,79
	5	9	2,33	1,00	3,66
	6	18	3,39	2,59	4,19
	Gesamt	135	2,39	2,15	2,64
gek gruppierte Englischkenntnisse	1	15	2,07	1,68	2,46
	2	53	2,98	2,79	3,17
	3	13	2,31	1,93	2,69
	4	26	2,85	2,44	3,25
	5	9	3,11	2,51	3,71
	6	19	2,79	2,29	3,29
	Gesamt	135	2,77	2,62	2,92
gdtk gruppierte Deutschkenntnisse	1	15	2,67	2,32	3,01
	2	54	3,56	3,35	3,76
	3	13	2,85	2,51	3,18
	4	24	3,17	2,90	3,44
	5	9	3,33	2,95	3,72
	6	18	3,22	2,79	3,66
	Gesamt	133	3,26	3,13	3,39
tfl2sem Semantischer Transfer aus L2	1	16	2,06	1,43	2,69
	2	54	2,63	2,26	2,99
	3	13	2,54	1,56	3,51
	4	27	2,89	2,35	3,43
	5	10	2,70	1,63	3,77
	6	19	2,47	2,01	2,94
	Gesamt	139	2,59	2,37	2,81
tfl2syn Syntaktischer Transfer aus L2	1	16	3,438	2,764	4,111
	2	54	3,028	2,664	3,392
	3	13	3,269	2,148	4,390
	4	27	3,815	3,375	4,254
	5	10	3,450	2,599	4,301
	6	18	3,556	2,848	4,263
	Gesamt	138	3,351	3,124	3,579
tfl2pra Pragmatischer Transfer aus L2	1	16	2,625	2,106	3,144
	2	52	2,471	2,208	2,735
	3	13	2,500	1,871	3,129
	4	27	2,926	2,520	3,332
	5	9	2,556	1,878	3,233
	6	18	2,583	2,099	3,068
	Gesamt	135	2,604	2,438	2,769
tfl1sem Semantischer Transfer aus L1	1	16	2,00	1,35	2,65
	2	53	2,17	1,80	2,54
	3	13	2,69	1,69	3,69
	4	27	2,15	1,73	2,57
	5	10	3,40	2,04	4,76
	6	17	2,41	1,68	3,14
	Gesamt	136	2,32	2,08	2,55
tfl1syn Syntaktischer Transfer aus L1	1	16	3,656	2,930	4,382
	2	53	3,566	3,147	3,985
	3	13	4,077	2,863	5,291
	4	27	4,796	4,353	5,239

	5	10	4,050	2,939	5,161
	6	18	4,028	3,297	4,759
	Gesamt	137	3,964	3,706	4,221
tf1pra Pragmatischer Transfer aus L1	1	16	2,438	2,050	2,825
	2	52	2,769	2,462	3,077
	3	13	2,538	1,994	3,083
	4	27	3,259	2,855	3,664
	5	9	2,611	1,924	3,298
	6	19	2,342	1,948	2,736
	Gesamt	136	2,735	2,564	2,907