

Durch Zweisprachigkeit schneller ans Ziel?

Durch Zweisprachigkeit schneller ans Ziel?

*Zu Leseverständnis und Lexikonerwerb
bi- und monolingualer Deutschlerner der schwedischen Oberstufe.*

Johanna Klawitter Beusch



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

Avhandling för filosofie doktorsexamen i tyska med språkvetenskaplig inriktning
Göteborgs universitet, 2011-04-29

Disputationsupplaga

©Johanna Klawitter Beusch, 2011

Tryck: Reprocentralen, Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet

ISBN: 978-91-628-8289-1

An Peter, Isabella, Josefina und Philippa

Abstract

Ph.D. dissertation at Gothenburg University, Sweden, 29 April 2011

Title: Durch Zweisprachigkeit schneller ans Ziel? Zu Leseverständnis und Lexikonerwerb bi- und monolingualer Deutschlerner der schwedischen Oberstufe

English title: Are bilinguals better foreign language learners? A study of Swedish bi- and monolingual high school students learning German with focus on reading comprehension and vocabulary learning

Author: Johanna Klawitter Beusch

Language: German

Department: Department of Languages and Literatures, Gothenburg University, PO Box 200, SE-405 30 Göteborg

ISBN: 978-91-628-8289-1

This thesis provides an analysis of bilingual immigrant high school students learning their first year of German as a foreign language (L3, L4, L5 etc.) and compares them with a monolingual control group, with the aim of discovering whether they differ with respect to their reading comprehension, vocabulary learning and used lexical inferencing strategies. Additionally, it reports on individual differences (e.g. previous amount of foreign language learning, level of motivation and socio-economic status) and how these influence their performance. The thesis consists of two studies. The first reports on the average test results in relation to linguistic, affective, neurophysiological and socio-economic learner variables, whereas the second one focuses on the individual test results the used lexical inferencing strategies.

The results from the first study show that the bilinguals achieve on average somewhat lower test results. An important factor in connection with good test results is a high proficiency level in Swedish and in previously studied foreign languages. A positive attitude and high motivation are also imperative, whereas the relation between the results and the socio-economic factors is surprisingly weak. On average the bilinguals had studied fewer foreign languages, had lower grades in Swedish and English and came from homes with a lower socio-economic level. They were however more motivated and had a more positive attitude towards languages in general and German in particular.

In the second study the students were compared *ceteris paribus* regarding the individual test results and the used inferencing strategies. In this comparison the bilinguals achieved somewhat better results than the monolinguals in most of the tests. The analysis of the inferencing strategies show that there were one or two types of cues that were preferred in each test irrespective of informant group. Swedish and German orthographical and phonological cues were most popular when identifying words in the non-context tests, whereas local contextual cues were most common in the other tests. Cues from other foreign languages were however used very infrequently. Two main differences between the groups were discovered. The bilinguals tried to explain their strategies and meant that they knew the meaning of the target words more often than the monolinguals. This did not however result in higher test scores, which may suggest that the use of these strategies is due to cultural reasons rather than them being purely knowledge based.

Keywords: bilingualism, multilingualism, L3, second language acquisition, lexical inferencing, individual differences, lexical acquisition

VORWORT

Schon als Kind war ich an anderen Ländern und Kulturen sehr interessiert und dies hatte sicherlich mit meinem Ursprung zu tun. Mein Vater wurde nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland geboren. Später ist er aber mit seiner Schwester und meinen polnischen Großeltern nach Schweden gekommen, um hier ein neues Leben zu beginnen. Mein Vater wollte immer schwedisch sein. In Schweden gab es damals natürlich auch keinen Unterricht in der Muttersprache. Diese Faktoren haben dazu geführt, dass ich nie Polnisch gelernt habe.

In den USA habe ich meinen schweizerischen Mann kennengelernt und mit ihm kam eigentlich die erste Begegnung mit dem Deutschen. Der Liebe wegen bin ich dann in die Schweiz gezogen und habe dort begonnen, Deutsch zu lernen. Nach zwei Jahren in der Schweiz bekam ich Heimweh und so habe ich meinen Mann zu mir nach Hause geholt. Seitdem wohnen wir hier. Er hat die schwedische Sprache schnell gelernt, pflegt aber seinen Ursprung sorgsam und spricht Schweizerdeutsch mit unseren Kindern, was für mich sehr wichtig ist.

Zweisprachigkeit liegt mir somit sehr am Herzen und als meine Betreuerin fragte, ob ich eine Doktorarbeit schreiben wolle, habe ich mich schnell entschieden, mich in diesem Gebiet zu vertiefen. Das Resultat liegt jetzt in euern Händen.

Viele Jahre habe ich an der Universität Göteborg verbracht, wo ich meine Doktorarbeit mit meiner Betreuerin, Doz. Dr. Sigrid Dentler, oft und intensiv diskutiert habe. Besten Dank für alles! Ich habe auch zahlreiche, interessante Kolloquien mit erfahrenen Doktoren und Professoren besucht (u.a. Prof. Dr. em. Sven-Gunnar Andersson, Prof. Dr. Christiane Pankow, Prof. Dr. em. Sölve Ohlander und Prof. Dr. Eva Larsson Ringqvist). Vielen Dank!

Herzlichen Dank an Dr. Bettina Boss an der University of New South Wales, Sydney, Australien. Ich habe bei euch am Institut ein sehr schönes Semester erlebt! Hope to be back Down Under soon!

Vielen herzlichen Dank an die Informanten und die Lehrer, die sich die Zeit genommen haben, mir mit meiner Studie zu helfen.

Einen großen Dank an meine netten Doktorandenkollegen! Magnus, besten Dank für die praktische Hilfe bei der Fertigstellung dieser Arbeit! Besonders möchte ich auch Karmen und Lina danken. Ihr seid super! Vielen, vielen Dank für die Ermutigungen und die Kraft, die ihr mir in den schweren Stunden geschenkt habt.

Ohne folgende Stipendien hätte ich meine Doktorarbeit nicht schreiben und zahlreiche Konferenzen besuchen können: *Knut och Alice Wallenbergs stiftelse*, *Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning*, *Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen*, *Stiftelsen Wilhelm och Martina Lundgrens vetenskapsfond*, *Helge Ax:son Johnsons stiftelse*, *Adlerbertska Stipendiestiftelsen*, *Stiftelsen Oscar Ekmans stipendiefond* und *Stiftelsen Paul och Marie Berghaus donationsfond*. Danke schön!

Meinen besonderen Dank auch an meine Freunde (Sara, Cecilia, Megan, Alex und Nadja und alle anderen!), die immer da waren, wenn ich das Bedürfnis hatte, meine Probleme zu besprechen (und das war ziemlich oft...).

Andreas und Carina, Annelies und Paul, Walter und Bettina, Christian und Barbara, es tut mir Leid, dass ihr nicht an meiner Disputation und meiner Feier dabei sein könnt.

Liebe Mama und lieber Papa, vielen herzlichen Dank für alles. Ihr bedeutet mir sehr viel...

Isabella, Josefina und Philippa, meine Prinzessinnen, ich liebe euch von ganzem Herzen. Endlich fahren wir bald in die Ferien!!!

Peter, ich liebe dich. Ohne dich wäre diese Doktorarbeit nie entstanden (jedenfalls nicht auf Deutsch). Ich weiß, dass die Zeit auch für dich sehr anstrengend war. Ich hoffe, dass wir jetzt unser Leben zurückbekommen. Ich habe dich vermisst...

Göteborg, im März 2011

Johanna Klawitter Beusch

INHALTSVERZEICHNIS

Theoretischer Teil

1. EINLEITUNG.....	15
1.1 EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMATIK.....	15
1.2 ZIELSETZUNG, FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN.....	18
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	20
2. ZUM BILINGUALISMUS	21
2.1 DEFINITIONEN.....	21
2.2 BILINGUALISMUS UND KOGNITIVE FUNKTIONEN	24
2.3 ERKLÄRUNGEN FÜR DIE DIVERGIERENDEN RESULTATE.....	26
2.4 BILINGUALISMUS UND DAS FREMDSPRACHENLERNEN.....	28
2.5 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	32
3. ZU INDIVIDUELLEN UNTERSCHIEDEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN....	34
3.1 SPRACHLICHE LERNVARIABLEN	35
3.1.1 INTERLINGUALE ÄHNLICHKEITEN.....	35
3.1.2 TRANSFER	36
3.1.3 LERN- UND KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN	37
3.2 AUSSERSPRACHLICHE LERNVARIABLEN.....	39
3.2.1 AFFEKTIVE LERNVARIABLEN.....	39
3.2.2 PERSÖNLICHKEITS- UND LERNSTILSBEZOGENE LERNVARIABLEN	42
3.2.3 BIOLOGISCHE LERNVARIABLEN.....	43
3.2.4 NEUROPHYSIOLOGISCHE LERNVARIABLEN	45
3.2.5 SOZIALE LERNVARIABLEN.....	46
3.3 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	47
4. DAS LESEN UND VERSTEHEN IN DER FREMDSPRACHE	49
4.1 DAS MENTALE LEXIKON	49
4.2 WORTSCHATZAUFBAU IN DER L2.....	50
4.3 STRUKTUR DES MEHRSPRACHIGEN LEXIKONS.....	51
4.4 L1- UND L2-REZEPTIONSPROZESSE.....	53
4.5 INFERENZ.....	56
4.5.1 TAXONOMIEN	57
4.5.2 HINWEISE	57
4.5.3 STRATEGIEN.....	59
4.5.4 EINFLUSSFAKTOREN	60
4.6 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	63
STUDIE I: LERNVARIABLEN UND DURCHSCHNITTLICHE TESTRESULTATE	65
5. DATEN UND METHODE.....	65

5.1	AUSWAHL DER INFORMANTEN	65
5.2	SCHULISCHE LERNSITUATION.....	66
5.3	GRUPPENEINTEILUNG.....	68
5.4	DATENERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	68
5.4.1	SPRACHTESTS UND FRAGEBÖGEN	69
5.4.2	WORTIDENTIFIKATION: TEST 1A UND 1B	70
5.4.3	MULTIPLE-CHOICE: TEST 2A UND 2B.....	71
5.4.4	WÖRTER IM KONTEXT: TEST 3.....	72
5.4.5	LÜCKEN: TEST 4.....	73
5.4.6	TEXTAUFBAU: TEST 5.....	74
5.4.7	GENERELLE INFORMATIONEN: FRAGEBOGEN 1	75
5.4.8	HINTERGRUNDINFORMATIONEN: FRAGEBOGEN 2.....	75
5.4.9	SELBSTEINSCHÄTZUNG DER MUTTERSPRACHE: FRAGEBOGEN 3	75
5.4.10	MOTIVATION/EINSTELLUNGEN/SPRACHANGST: FRAGEBOGEN 4	76
5.5	METHODE DER STATISTISCHEN DATENANALYSE.....	78
5.6	FORSCHUNGSETHISCHE PRINZIPIEN	78
6.	AUSWERTUNG UND ANALYSE.....	80
6.1	DURCHSCHNITTliche TESTRESULTATE	80
6.2	SPRACHliche LERNVARIABLEN (BILINGUALE).....	81
6.2.1	ÄHNLICHKEIT.....	82
6.2.2	DOMINANZ.....	86
6.2.3	VERGLEICHENDE ÜBERSICHT: SPRACHliche LERNVARIABLEN UND LERNERFOLG.....	94
6.2.4	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	96
6.3	SPRACHliche LERNVARIABLEN (MONOLINGUALE).....	98
6.3.1	ÄHNLICHKEIT.....	98
6.3.2	KOMPETENZ.....	99
6.3.3	VERGLEICHENDE ÜBERSICHT: SPRACHliche LERNVARIABLEN UND LERNERFOLG.....	100
6.3.4	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	102
6.4	AUSSERSPRACHliche LERNVARIABLEN (BI- UND MONOLINGUALE).....	103
6.4.1	AFFEKTIVE LERNVARIABLEN.....	103
6.4.2	VERGLEICHENDE ÜBERSICHT: AFFEKTIVE LERNVARIABLEN UND LERNERFOLG	125
6.4.3	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	128
6.4.4	NEUROPHYSIOLOGISCHE LERNVARIABLEN	128
6.4.5	SOZIALE LERNVARIABLEN	131
6.4.6	VERGLEICHENDE ÜBERSICHT: SOZIALE LERNVARIABLEN UND LERNERFOLG	135
6.4.7	ZUSAMMENFASSUNG.....	137
6.5	ZUSAMMENFASSUNG DER SPRACHlichen UND AUSSERSPRACHlichen LERNVARIABLEN	137
STUDIE II – DIE KORRELATION DER LERNVARIABLEN MIT DEN TESTRESULTATEN BZW. MIT DEN ZUR TESTLÖSUNG VERWENDETEN HINWEISEN.....		141
7.	DATEN UND METHODE.....	141
7.1	EINFÜHRUNG.....	141
7.2	INFORMANTEN	142
7.2.1	DIE BILINGUALE GRUPPE.....	142
7.2.2	DIE MONOLINGUALE GRUPPE	145
7.3	MATERIALIEN.....	146
7.4	DER TESTABLAUF	147
7.5	DAS TRANSKRIPTIONSVERFAHREN	148
7.6	ZUR KATEGORISIERUNG DER INFERENZPROZESSE.....	148

8. AUSWERTUNG UND ANALYSE.....	151
8.1 WORTIDENTIFIKATION: TEST 1A UND 1B	151
8.1.1 GRUPPENVERGLEICH UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER VORAUSSETZUNGEN	151
8.1.2 ANALYSE DER VERWENDETEN HINWEISE UND DER TESTITEMS	154
8.1.3 PROBANDENVERGLEICH	158
8.2 MULTIPLE-CHOICE: TEST 2A UND 2B	165
8.2.1 GRUPPENVERGLEICH UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER VORAUSSETZUNGEN	165
8.2.2 ANALYSE DER VERWENDETEN HINWEISE UND DER TESTITEMS	167
8.2.3 PROBANDENVERGLEICH	172
8.3 WÖRTER IM KONTEXT: TEST 3	177
8.3.1 GRUPPENVERGLEICH UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER VORAUSSETZUNGEN	177
8.3.2 ANALYSE DER VERWENDETEN HINWEISE UND DER TESTITEMS	178
8.3.3 PROBANDENVERGLEICH	183
8.4 LÜCKEN: TEST 4	186
8.4.1 GRUPPENVERGLEICH UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER VORAUSSETZUNGEN	186
8.4.2 ANALYSE DER VERWENDETEN HINWEISE UND DER TESTITEMS	187
8.4.3 PROBANDENVERGLEICH	191
8.5 TEXTAUFBAU: TEST 5	194
8.5.1 GRUPPENVERGLEICH UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER VORAUSSETZUNGEN	194
8.5.2 ANALYSE DER VERWENDETEN STRATEGIEN.....	195
8.6 ZUSAMMENFASSUNG: DIE KORRELATION DER LERNVARIABLEN MIT DEN TESTRESULTATEN BZW. MIT DEN ZUR TESTLÖSUNG VERWENDETEN HINWEISEN.....	197
9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	206
LITERATURVERZEICHNIS.....	213
ANHANG	219
ANHANG 1: TEST 1A UND 1B	219
ANHANG 2: TEST 2A UND 2B	220
ANHANG 3: TEST 3.....	221
ANHANG 4: TEST 4.....	222
ANHANG 5: TEST 5.....	223
ANHANG 6: FRAGEBOGEN 1: GENERELLE INFORMATIONEN.....	224
ANHANG 7: FRAGEBOGEN 2: HINTERGRUNDINFORMATIONEN.....	225
ANHANG 8: FRAGEBOGEN 3: SELBSTEINSCHÄTZUNG MUTTERSPRACHE.....	231
ANHANG 9: FRAGEBOGEN 4: MOTIVATION/EINSTELLUNGEN/SPRACHANGST	237
ANHANG 10: TABELLEN.....	248
ANHANG 11: ABBILDUNGEN.....	271

1. EINLEITUNG

1.1 *Einführung in die Problematik*

This seems to be a very fertile time for unraveling the issues that relate to how individuals learn languages, how and why they undertake and succeed in language study, and how one person differs from another in their styles, strategies, and motivations, among other attributes yet succeeds in his or her own way. What is universal and what is individual is, indeed, a challenging mystery to unravel. (Ehrman et al. 2003:325)

1999 kommt die 13-jährige Natalia zusammen mit ihren akademisch gebildeten Eltern aus der Ukraine nach Schweden. In ihrer alten Schule hat Natalia neben Russisch auch Englisch gelernt. Im neuen Heimatland lernt sie schnell und problemlos Schwedisch, obwohl sie in der Familie durchweg Ukrainisch spricht. Ab 2002 besucht Natalia das schwedische Gymnasium und lernt Deutsch als Fremdsprache. Am Ende des ersten Schuljahres gehört sie zu den Besten im Fach Deutsch.

2000 kommt der 18-jährige Ali allein nach Schweden, wo seine persischen Verwandten auf ihn warten. In seiner alten Schule hat Ali viele Jahre Englisch gelernt. In Schweden lernt Ali langsam und mühevoll Schwedisch. Im Umgang mit Freunden und Verwandten spricht Ali überwiegend Persisch. Ab 2002 besucht Ali das schwedische Gymnasium und lernt Deutsch als seine dritte Fremdsprache. Am Ende des ersten Schuljahres bekommt er die Note *Nicht Bestanden*.

Diese, aus meiner Untersuchung entnommenen, Lernerbiographien zeigen, wie andersartig der Integrationsprozess unter jungen Immigranten verlaufen kann: Die Eine scheint erfolgreich in Allem, in der Schule, in der neuen Sprache Schwedisch und im Fach Deutsch. Der Andere hingegen stößt auf große Probleme und scheitert im Fach Deutsch. Was könnten die Gründe dafür sein und warum ist gerade der Sprachlernerfolg im Schwedischen und besonders im Fach Deutsch so unterschiedlich? Könnte es sein, dass Natalia einfach die Begabtere der beiden ist? Oder schneidet Ali so schlecht ab, weil er sich im neuen Heimatland nicht richtig hat einleben können? Fehlt ihm die Motivation beim Schwedischlernen und die Lust zum Deutschlernen?

Schon Anfang der 70er Jahre stellten sich Gardner und Lambert (1972) die Frage, welche die wichtigsten Ursachen der großen Variabilität beim Fremdsprachenlernen sind. Bis heute konnte diese hochinteressante Frage nicht eindeutig beantwortet werden. So meint z.B. Rie-

mer (1997: viii), dass diese „aufgestellte ‚Gretchenfrage‘ nach den Ursachen der Variabilität fremdsprachlicher Erwerbsprozesse auch heute ein aktuelles Erkenntnisinteresse ist.“

Wie im einleitenden Zitat deutlich gemacht wurde, fragen sich Ehrman et al. (2003), ob es unter Fremdsprachenlernern, trotz aller Unterschiede, doch Gemeinsamkeiten gibt. In dieser Untersuchung soll die Frage nach Gemeinsamkeiten beim Fremdsprachenlernen unter einer ganz besonderen Perspektive betrachtet werden, nämlich der, ob es zwischen monolingualen und bilingualen¹ Lernern augenfällige Unterschiede gibt. Mir scheint diese Fragestellung aus vielen Gründen hochaktuell. Aus theoretischer Perspektive: Fördert die fast muttersprachliche Kompetenz in zwei Sprachen den Erwerb einer Fremdsprache oder ist er einfach andersartig? Führt Bilingualismus zu effizienterem Sprachenlernen und zur Verwendung angemessener Lernstrategien? Aus praktischer Perspektive: Wenn der fremdsprachliche Erwerbsprozess² bei bilingualen Lernern andersartig ist, sollte ihm, zum Nutzen für das schulische Fremdsprachenlernen vieler Immigrantenkinder, didaktisch nicht mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden?

Bisher herrscht in der Forschung keine allgemeingeltende Auffassung darüber, ob es Gemeinsamkeiten bilingualer Lerner beim Fremdsprachenlernen gibt bzw. ob bilinguale Lerner eine Fremdsprache besser und/oder anders als monolinguale lernen. Könnte es der Fall sein, dass bilinguale Lerner einen Nutzen aus dem ungesteuerten, impliziten Lernen in der Zweitsprache ziehen und diese Sprachlernerfahrungen in positiver Weise auf das Fremdsprachenlernen übertragen?

Verschiedene Gründe haben dazu beigetragen, dass zu den obigen Fragen bis jetzt keine eindeutigen Antworten vorliegen (vgl. Kap. 2.4). Erstens wird in der Mehrzahl der Studien auf unterschiedliche Kompetenzbereiche und Zielsprachen fokussiert. In einigen stehen die fremdsprachlichen Leistungen im Blickpunkt, in anderen z.B. die Frage, ob die bi- und monolingualen Lerner verschiedene Lernstrategien einsetzen. Zweitens fällt auf, dass zentrale Termini wie Bilingualismus und bilingual z.T. unterschiedlich definiert werden. Als bilingual werden neben Probanden mit ausschließlich schulischer Fremdsprachenlernerfahrung z.B. auch Informanten mit muttersprachenähnlicher Kompetenz in zwei Sprachen betrachtet (vgl. z.B. Balke-Aurell und Lindblad 1982, Nayak et al. 1990 und Sanz 2000). Drittens werden

¹ Bis auf weiteres können Natalia und Ali als bilinguale Lerner gelten, weil sie neben ihrer Erstsprache auch eine zweite Sprache (d.h. Schwedisch) auf „natürliche“ Weise gelernt haben. Wer keine Zweitsprache dieser Art hat, gilt dementsprechend als monolingual (obwohl er/sie andere Fremdsprachen in der Schule gelernt hat).

² In dieser Arbeit werden die Termini *Lernen* und *Erwerben* alternierend verwendet, da die scharfe Trennung der ihnen zugrunde gelegten psycholinguistischen Prozesse in der neueren Forschung häufig in Frage gestellt wird (Edmondson 1999: 5). Falls die Unterscheidung zwischen *absichtlichem Lernen* und *beiläufigem Erwerben* jedoch zentral erscheint, kommt dies sprachlich zum Ausdruck.

Differenzen und Gemeinsamkeiten bi- und monolingualer Untersuchungsgruppen nur selten mit wichtigen Lernvariablen wie z.B. *kognitiver Fähigkeit, Motivation, Bildungsstand der Eltern* etc. korreliert. Diese Einflussfaktoren spielen eine wichtige Rolle für den Lernerfolg, doch ihre genaue Interdependenz ist zum großen Teil unerforscht (Ellis 2004).

Trotz der oben genannten Probleme liegen viele Forschungsberichte zum Thema Bi- und Monolingualismus beim Fremdsprachenlernen vor, sowohl auf nationaler (vgl. z.B. Balke-Aurell und Lindblad 1982, Erickson 2004 und Ohlander 2009) als auch auf internationaler Ebene (vgl. z.B. Bild & Swain 1989, Cenoz 1991, Edelenbos et al. 1993, Eisenstein 1980 und Van Gelderen et al. 2003). In diesen Studien zeichnen sich bestimmte Tendenzen ab, nämlich: Die Mehrheit der Studien über bilinguale Immigrantenschüler zeigt, dass sie schlechtere Resultate als monolinguale erzielen (vgl. z.B. Edelenbos et al. 1993, Ohlander 2009, Erickson 2004 und van Gelderen et al. 2003). Bilinguale, die mit zwei Landessprachen aufgewachsen sind (z.B. in der Schweiz oder Spanien) und eine hohe Kompetenz in ihren beiden Sprachen besitzen, erzielen hingegen häufig bessere Resultate (vgl. z.B. Brohy 2001, Cenoz 1991, Modirkhamene 2006 und Sanz 2000).

Bei Skolverket (2004) wurde das Lernumfeld schwedischer Immigrantenschüler im 9. Schuljahr näher analysiert und ihre Schulresultate mit monolingualen einheimischen Schülern verglichen: Die monolingualen Schweden haben bessere Noten als in Schweden geborene Immigrantenkinder. Am schlechtesten schneiden nicht in Schweden geborene Immigranten ab, besonders diejenigen, die nicht alle neun Klassen der schwedischen Grundschule besucht haben.

Laut der schwedischen Schulbehörde ist der wichtigste Grund für den Leistungsunterschied mono- und bilingualer Schüler das elterliche Bildungsniveau. Auf Gruppenebene, so zeigen die statistischen Analysen, gibt es eine positive Korrelation zwischen den Schülerleistungen und dieser Bildungsvariable, allerdings weniger ausgeprägt unter den Bilingualen, was sich vor allem durch die große sozio-ökonomische Heterogenität dieser Lernergruppe erklären lässt.

Eine weitere Erklärung für die nicht zum Vorschein kommenden Vorteile des Bilingualismus der Immigrantenschüler könnte sein, dass diese weder in ihrer Muttersprache³ noch ihrer neuen Landessprache eine hohe Kompetenz besitzen (vgl. die schädlichen Einwirkungen des sog. *subtraktiven Bilingualismus*, aber auch die sog. *Schwellenhypothese* in Kap. 2.3).

³ Muttersprache wird hier als die Sprache der Eltern definiert, die ebenfalls überwiegend zu Hause verwendet wird.

Dieser knappe Überblick macht deutlich, dass nicht ausschließlich auf Bilingualismus an sich fokussiert werden sollte, will man dem Lernunterschied von bi- und monolingualen Schülern auf die Spur kommen. Vielmehr müssen weitere endo- und exogene Lernvariablen beachtet werden, um ein tieferes Verständnis zu bekommen. In dieser Studie stehen bilinguale Deutschlerner mit Deutsch als L3, L4 oder L5 im Blickpunkt, von denen die Mehrheit die 10. Klasse des schwedischen Gymnasiums besucht. Dieser Typ von Lernergruppe ist m.W. bisher nur eingeschränkt untersucht worden. Es stellt sich die Frage, ob ihre Lernergebnisse in Deutsch mit den fast identischen Lernfortschritten von bi- und monolingualen Fremdsprachenlernern in einer L2 (meist Englisch), so wie diese in der Forschung beschrieben werden, konform sind. Wenn nicht, welche Bedeutung hat der Bilingualismus per se auf diesen eventuellen Lernunterschied? Lassen sich andere, endogene oder exogene Lernfaktoren finden, die genauso wichtig oder sogar noch wichtiger sind?

1.2 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Diese Arbeit soll einen Beitrag zum besseren Verständnis des womöglich besonderen Einflusses von Bilingualismus auf das Fremdsprachenlernen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache leisten. Lernen bilinguale Schüler eine neue Fremdsprache besser oder anders als monolinguale? Zu diesem Zweck werden die Lernergebnisse einer bilingualen und einer monolingualen Schülergruppe beim Vokabellernen und Leseverständnis verglichen. Die Gruppen besuchen in der Oberstufe der schwedischen Gymnasialschule ihren ersten Deutschkurs.

Eine wichtige Voraussetzung, um die zwei Lernergruppen vergleichen zu können, ist die Aufdeckung weiterer Determinante z.B. *sprachliche, affektive, neurophysiologische* und *sozio-ökonomische* Lernvariablen, sowie die Analyse ihrer Auswirkungen auf die Lernfortschritte. Diesen Variablen wurde in der bisherigen Forschung wenig Rechnung getragen. Besonders interessant ist hier auch die Fragestellung, ob es eine positive Korrelation zwischen Bilingualismus und fremdsprachlichen Lernfortschritten gibt, wenn alle weiteren Lernvariablen zum Zweck eines *ceteris paribus*-Vergleichs konstant gehalten werden können.

Obwohl eine positive Korrelation von Bilingualismus und Lernerfolg sehr konträr diskutiert wird, herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Bilingualismus eine positive Auswirkung auf Lernstrategien hat (Bialystok 2001). Bilinguale würden aufgrund ihrer besonderen mehrsprachigen Lernerbiographie eine neue Fremdsprache z.T. anders lernen und seien flex-

ibler und kreativer bei der Bedeutungserschließung unbekannter Vokabel. Hier soll der Versuch gemacht werden, diese eventuelle Andersartigkeit aufzudecken, und zwar anhand der Inferenzstrategien⁴⁴ von Bilingualen bei der Lösung von Testaufgaben (Vokabel- und Leseverständnistests).

Um die aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, sollen zwei Teilstudien durchgeführt werden. Die erste Studie, die sich auch als eine Vorstudie zur zweiten Teilstudie verstehen lässt, setzt sich das Ziel, die oben kurz angesprochenen Lernvariablen aufzudecken und zu quantifizieren. Die durchschnittlichen Gruppenwerte dieser Variablen werden den durchschnittlichen Lernfortschritten – in Form von fünf Testergebnissen – gegenübergestellt, um einen ersten Gruppenvergleich zu ermöglichen.

In Teilstudie II steht der *ceteris paribus*-Vergleich im Mittelpunkt. Hier werden Untergruppen von bi- und monolingualen Lernern (eingeteilt nach identischen Werten ihrer jeweiligen Lernvariablen) im Hinblick auf ihre Lernfortschritte verglichen, um feststellen zu können, ob Bi- und Monolinguale sich unterscheiden. Auch ihre jeweiligen Inferenzstrategien bei der Wortbedeutungserschließung und bei Leseverständnisaufgaben werden mit dem gleichen methodologischen Ansatz unter die Lupe genommen. Um den womöglich andersartigen Inferenzstrategien auf die Spur zu kommen, werden diese beim Lösen der verschiedenen Testaufgaben mit Hilfe von Think-Aloud-Protokollen untersucht. Alle Testdaten und Variablen wurden während einer einjährigen Zeitspanne erhoben.

Die soeben erwähnten Fragestellungen lassen sich auch als Hypothesen formulieren, die im Folgenden in Bezug auf ihre Verifizierbarkeit überprüft werden sollen. Die Hypothesen lauten:

1. Bilinguale und monolinguale Fremdsprachenlerner erzielen im *ceteris paribus*-Vergleich die gleichen Lernergebnisse.
2. Bilinguale verwenden im *ceteris paribus*-Vergleich mit monolingualen Lernern andere Inferenzstrategien bei Bedeutungserschließungen in der Fremdsprache.

⁴⁴ Inferenz steht für die Bedeutungsentschlüsselung eines unbekanntes Wortes mithilfe verschiedener Wissensquellen.

1.3 **Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit setzt sich zusammen aus einem theoretischen (Kap. 2-4) und einem empirischen Teil (Kap. 5-9). Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Auswirkungen von Bilingualismus auf kognitive Funktionen. Auch werden mögliche Erklärungsmuster für z.T. divergierende Forschungsergebnisse im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen bi- und monolingualer Schüler herangezogen. In Kap. 3 stehen individuelle (sprachliche und außersprachliche) Unterschiede beim Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Kap. 4 beleuchtet Lese- und Verstehensprozesse in der Fremdsprache. Der Fokus liegt auf dem mentalen Lexikon, dem Wortschatzaufbau in der L2⁵ und auf Inferenzprozessen. Eine Präsentation der wichtigsten Taxonomien, Wissensquellen⁶, Strategien und Einflussfaktoren bei der Bedeutungsinferenz schließt den theoretischen Teil ab.

Kap. 2 - 4 dienen als Grundlage für die im empirischen Teil enthaltenen Teilstudien. Studie I, Kap. 5 - 6, enthält eine Präsentation der sprachlichen, affektiven, neurophysiologischen und sozio-ökonomischen Lernvariablen der bi- und monolingualen Probanden. Sie werden dazu herangezogen, um sie *ceteris paribus* vergleichen zu können, bzw. um eventuelle Gruppenunterschiede der bi- und monolingualen Lerner aufzudecken. In Kap. 5 werden einleitend Datenerhebung und Methode dieser Teilstudie präsentiert, in Kap. 6 die empirischen Befunde. Studie II beginnt mit einer Erläuterung der angewendeten Methode (Kap. 7). In Kap. 8 stehen die individuellen Testresultate und die in den Tests verwendeten Hinweise im Fokus. Studie II besteht somit aus zwei Teilanalysen, die anhand von den einzelnen Tests durchgeführt werden. In der ersten Teilanalyse werden die individuellen Testresultate der Bi- und Monolingualen analysiert und mit den untersuchten Lernvariablen korreliert. Abschließend werden die in den jeweiligen Tests verwendeten Hinweise analysiert.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse sowie mit einem Ausblick auf weiterführende Forschungsaufgaben (Kap. 9). Im Anhang finden sich die verwendeten Datenerhebungsinstrumente sowie Tabellen und Diagramme zu den empirischen Befunden.

⁵ Wenn nicht anders deutlich gemacht, steht L2 im Folgenden für jede Fremdsprache, ob erste, zweite dritte usw.

⁶ Wissensquellen, Hinweise, Wissensmengen und Anhaltspunkte werden in der vorliegenden Arbeit für die gesuchten Informationen in den Tests (in Kombination mit dem Sprach- und Weltwissen) synonym verwendet (siehe Kap. 4.5).

2. ZUM BILINGUALISMUS

In diesem Kapitel werden, einleitend, verschiedene Definitionen des Begriffes Bilingualismus diskutiert. Danach steht die Auswirkung des Bilingualismus auf kognitive Funktionen und das Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Die Komplexität des Forschungsgebiets bedingt viele unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf Definitionen und Auswirkungen des Bilingualismus. Demnach erfolgt eine Übersicht über einige gängige, zentrale Auffassungen und Ergebnisse in der einschlägigen Literatur.

2.1 Definitionen

Der Begriff *Bilingualismus*⁷ wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert (Skutnabb-Kangas 1981). Diese terminologische Unklarheit führt manchmal zu entgegengesetzten Forschungsergebnissen, weil die bilingualen Informantengruppen nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt wurden. Dies erschwert wiederum die Möglichkeit, die Forschungsergebnisse zu vergleichen.

Jede terminologische Festlegung setzt laut Baker und Prys Jones (1998: 2) voraus, dass zu den folgenden Fragen Stellung bezogen wird:

- Soll Bilingualismus ausgehend von der simultanen Kompetenz in zwei Sprachen definiert werden?
- Muss diese Kompetenz gegebenenfalls in Bezug auf beide Sprachen auf gleichem Niveau liegen?
- Soll ebenso die funktionale Kompetenz, d.h. die pragmatisch angemessene Verwendung der Sprachen in einer Vielzahl Kommunikationssituationen, als Kriterium herangezogen werden?
- Müssen alle Kompetenzbereiche (etwa das Schreiben und Lesen etc.) gleich gut entwickelt sein?
- Ist Bilingualismus eine absolute oder relative Fähigkeit?

⁷ Auf der ganzen Welt gibt es schätzungsweise rund 6000 Sprachen, aber nur knapp 200 Länder. Ein Drittel aller Menschen spricht zwei oder mehrere Sprachen bei der Arbeit, in der Familie und in der Freizeit. Wenn Personen mit schulischen Fremdsprachenkenntnissen mitgezählt werden, sind die Monolingualen in der Welt eine Minorität. (Wei 2007: 2)

Ähnliche Aspekte werden ebenfalls von Skutnabb-Kangas (1981) diskutiert, wenn sie jene Kriterien präsentiert, die den geläufigsten Definitionen von Bilingualismus zugrunde liegen. Es sind Herkunft, Kompetenz, Funktion und Einstellung.

Das Herkunftskriterium

Laut dem Herkunftskriterium ist eine Person bilingual, wenn sie zwei Sprachen - von Anfang an oder früh im Leben - in der Familie und/oder in der Gesellschaft von Sprechern dieser Sprache lernt. Es wird zwischen simultanem oder sukzessivem Bilingualismus unterschieden (MacLaughlin 1984: 10). Ersteres bezieht sich auf das Lernen zweier Sprachen *vor* und letzteres *nach* dem dritten Lebensjahr.

Das Kompetenzkriterium

In Wörterbüchern wird *Bilingualismus* oft ein vereinfachtes Kompetenzkriterium zugrunde gelegt. In Websters Wörterbuch (1961 in Hamers und Blanc 2000: 6) findet sich z.B. folgende Definition: „having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of a native speaker; a person using two languages especially habitually and with control like that of a native speaker.“ Das Kriterium „native-like“ ist fragwürdig, da viele Sprachwissenschaftler der Ansicht sind, dass dies in zwei Sprachen ein unerreichbares Ziel ist. Der Duden (1996) drückt sich vorsichtiger aus und definiert *bilingual* als: „Zweisprachig: Zwei Sprachen sprechend, verwendend“, d.h. der Sprecher muss in den Sprachen nicht „native-like“ sein.

Das Kompetenzkriterium ist komplex, da Sprachkompetenz die Beherrschung verschiedener Fertigkeitsebenen umfasst. Genügt es z.B., dass die jeweiligen Fertigkeiten unvollkommen bewältigt werden, oder wird die Beherrschung aller Teilfertigkeiten (Sprechen, Lesen usw.) auf etwa dem Niveau eines Muttersprachlers vorgeschrieben? Obwohl er unter Laien sehr geläufig ist, argumentieren viele Sprachwissenschaftler gegen den letztgenannten Maßstab.

Es existieren sowohl maximale (strenge) als auch minimale Kompetenzanforderungen (Baker 2006). Eine der bekanntesten maximalen Anforderungen stammt von Bloomfield (1935: 56 in Hamers und Blanc 2000: 6): „the native-like control of two languages“. Oesterreicher (1974 in Cromdal 2000: 41) definiert Bilingualismus in ähnlicher Weise: “[the] complete mastery of two different languages without inference between the two linguistic processes.” Eine minimale Definition findet man bei Diebold (1964 in Baker 2006: 8), der den Terminus *incipient bilingualism* verwendet. Damit ist gemeint, dass Bilingualismus in

dem Moment beginnt, in dem ein Lerner seine ersten Sätze in einer fremden Sprache produziert.

Das Funktionskriterium

Das Funktionskriterium nimmt die Verwendung der beiden Sprachen als Ausgangspunkt. Eine bilinguale Person kann zwei Sprachen in vielen Domänen gleich gut verwenden. Bialystok beschreibt Bilingualismus ausgehend vom Funktionskriterium wie folgt: "When we think of bilingual children, we think of those who appear to function equally in two languages, move effortlessly between them, and adopt the appropriate sociocultural stance for each" (2001: 3). Sie ist daher der Ansicht, dass bilinguale Kinder in zwei Sprachen ungefähr gleich gut funktionieren, sich zwischen diesen problemlos bewegen, und sich soziokulturell in Bezug auf jede Sprache anpassen können.

Das Identifikationskriterium

Gemäß dem Identifikationskriterium identifiziert sich eine bilinguale Person simultan mit zwei Sprachen und Kulturen. Auffassungen und Einstellungen dieser Art sind offensichtlich sehr subjektiv. Deshalb kann es vorkommen, dass sich Personen mit identischem oder sehr ähnlichem sprachlichen Hintergrund als mono- oder bilingual betrachten können (Skutnabb-Kangas 1981).

Die Definition des Bilingualismus in Bezug auf die Informanten in der vorliegenden Studie

Folgende Kriterien wurden verwendet, um eine meiner beiden Informantengruppen als bilingual zu klassifizieren:

- 1) *Das Herkunftskriterium:* Neben ihrer Muttersprache beherrschen meine Informanten Schwedisch, das sie als Zweitsprache im Vorschulalter oder Schulalter sukzessiv außerhalb und in der Schule erworben haben.
- 2) *Das Kompetenzkriterium:* Meine Informanten haben zumindest das Vermögen, in kognitiv wenig anspruchsvollen Situationen ihre Muttersprache und Schwedisch⁸ gleichwertig zu verwenden (d.h. ihre BICS⁹ sind in beiden Sprachen gut entwickelt).

⁸ Dieses Kriterium wurde mithilfe eines Fragebogens über die muttersprachlichen Kenntnisse untersucht. Auch wurde miteinbezogen, dass alle Informanten das schwedische Gymnasium besuchen, was ein Indikator dafür

- 3) *Das Funktionskriterium:* Alle Informanten sind im Stande, ihre Muttersprache in verschiedenen Kommunikationssituationen zu verwenden.¹⁰ Die Probanden sind ebenfalls in der Lage, Schwedisch in ungefähr gleich vielen Situationen einzusetzen.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass die hier als *bilingual* bezeichneten Immigrantenschüler den Kriterien 1) Herkunft, 2) Kompetenz und 3) Funktion folgendermaßen genügen: Ihre Kompetenz ist in beiden Sprachen (Schwedisch bzw. Muttersprache) relativ weit entwickelt und sie besitzen die Fähigkeit, in vielen Situationen/Funktionen erfolgreich zu kommunizieren. Beide Sprachen wurden hauptsächlich im nicht-schulischen Kontext erworben, die eine (Muttersprache), um in der Familie, die andere (Schwedisch), um in der Gesellschaft funktionieren zu können.

2.2 Bilingualismus und kognitive Funktionen

Die Einwirkung des Bilingualismus auf die kognitiven Fähigkeiten des Menschen ist ein viel-diskutiertes Thema. Im Laufe der Zeit ist die anfängliche Auffassung von einem schädlichen Einfluss immer mehr verdrängt worden. Baker (2006) erwähnt drei Phasen, die hier kurz präsentiert werden sollen: *die Phase der schädlichen, der neutralen* und zuletzt *der positiven Auswirkungen*.

Die Phase der schädlichen Auswirkungen

Vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war die Auffassung einer schädlichen Auswirkung vorherrschend. Ein englischer Gelehrter namens Laurie (1890) machte z.B. deutlich, dass Bilingualismus, seiner Meinung nach, zu einer Halbierung der intellektuellen und seelischen Entwicklung und zu einer Zersplitterung der Gedanken führte.

Im Mittelpunkt stand zu dieser Zeit häufig die Frage, ob Bilingualismus die Intelligenz beeinflusse. Die Forschungsergebnisse deuteten fast alle auf eine negative Einwirkung hin: die verbale Intelligenz der Bilingualen sei niedriger. Baker (2006) referiert eine Vielzahl dieser Studien und äußert sich kritisch zu den Ergebnissen. Gründe hierzu sind:

ist, dass sich ihre Schwedischkenntnisse als gut bezeichnen lassen. Darüber hinaus führte ich während der Studie viele Gespräche mit den Informanten und habe ihr schwedisches Ausdrucksvermögen als gut bewertet.

⁹ BICS stehen für Alltagssprache mit Fokus auf referentieller Sprachverwendung, die vor allem in *kontexteingebetteten* Kommunikationssituationen zum Tragen kommt (siehe Kap. 2.3).

¹⁰ Dieses Resultat hat sich aus der Analyse des oben genannten Fragebogens ergeben.

- die intuitive Definition des Begriffs Bilingualismus
- die ungenügende Auseinandersetzung mit dem Begriff Intelligenz
- die beliebige Auswahl der Informanten

Die Phase der neutralen Auswirkungen

Die Phase der neutralen Effekte kann als eine Übergangsphase von den negativen zu den positiven Auswirkungen verstanden werden. Wie die Bezeichnung besagt, herrscht hier die Auffassung, dass Bilingualismus weder schädlich noch förderlich für die muttersprachliche bzw. fremdsprachliche Kompetenz sei. In einer in Wales durchgeführte Studie wurden z.B. Daten von 2500 mono- und bilingualen Kindern analysiert (vgl. Jones 1959 in Baker 2006: 148). Diese Analysen zeigen, mit Rücksicht auf elterliches Ausbildungsniveau, keine signifikanten Unterschiede zwischen mono- und bilingualen Informanten in Bezug auf verbale Intelligenz. Resultate dieser Art waren von Bedeutung, weil sie eine Elternreaktion auslösten, die die Förderung einer bilingualen Erziehung in sowohl Familie als auch Schule herbeiführte.

Die Phase der positiven Auswirkungen

Die bahnbrechende Studie von Peal und Lambert (1962) legt den Fokus auf die positiven Auswirkungen des Bilingualismus. Sie zeigt, dass Bilingualismus a) eine größere mentale Flexibilität unterstützt, b) die Fähigkeit fördert, neue Konzepte zu bilden, und c) die Intelligenzentwicklung stärkt.¹¹

Der Einfluss von Peal und Lambert war bedeutsam, und es folgte eine Vielzahl ähnlich konzipierter Studien (zu einer Übersicht vgl. Herdina und Jessner 2002). Cenoz (2003: 73) fasst die positiven Auswirkungen, die in einer Reihe jüngerer Untersuchungen ausgemacht werden, zusammen und erwähnt u.a.:

1. Bilinguale Informanten erzielen bessere Resultate in Tests, die divergentes und kreatives Denken prüfen (z.B. Baker 2006).
2. Bilinguale Informanten finden es einfacher, sprachliches Material zu manipulieren und über Sprache zu reflektieren (*metalinguistische Fähigkeit*) (z.B. Bialystok 2001).

¹¹ Diese Untersuchung hat aber laut Baker (2006: 149) ihre Schwächen. Erstens lassen sich die Resultate nicht ohne weiteres generalisieren. Die Testpersonen hatten z.B. alle denselben sozio-ökonomischen Hintergrund und waren alle sogenannte „balancierte“ Bilinguale, was eigentlich untypisch für die Mehrheit aller bilingualen Sprecher ist. Zweitens wurde überhaupt nicht ausdiskutiert: Was ist der Grund und was die Folge, Intelligenz oder balancierter Bilingualismus?

3. Bilinguale Informanten verwenden ein größeres Spektrum an Kommunikationsstrategien als monolinguale (z.B. Thomas 1992).

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Bilinguale bestimmte Vorteile beim Fremdsprachenlernen haben könnten. Hier ist es nämlich von Bedeutung, kreativ zu sein, über Sprache reflektieren und verschiedene Strategien verwenden zu können.

2.3 Erklärungen für die divergierenden Resultate

Es wurde mehrfach versucht, die im Rückblick recht unterschiedlichen Resultate zu erklären, d.h. warum *Bilingualismus* sowohl mit kognitiven Vorteilen wie auch Nachteilen verbunden wird. Lambert (1977), der zwischen *additivem* und *subtraktivem* Bilingualismus unterscheidet, meint, dass die Auswirkung positiv ist, wenn beide Sprachen über ein hohes Prestige verfügen. Negative Auswirkungen affektiver und kognitiver Art entstünden wiederum, wenn die Beherrschung der beiden Sprachen schlecht ist oder wenn die eine die andere zu ersetzen droht.¹²

Ein anderes Erklärungsmodell bietet die sog. Schwellenhypothese (*Threshold Hypothesis*) (Toukomaa und Skutnabb-Kangas (1977) und Cummins (1976)). Laut dieser Hypothese kann das Verhältnis zwischen Kognitionsgewinn und Bilingualismus mithilfe zweier Sprachkompetenzschwellen erklärt werden. Wenn die erste Schwelle (d.h. ein hohes Niveau an Sprachbeherrschung in beiden Sprachen) erreicht wird, lassen sich negative Auswirkungen des Bilingualismus auf die Kognition vermeiden. Wenn später die zweite Schwelle (d.h. ein noch höheres Niveau in beiden Sprachen) erlangt wird, können auch Vorteile des Bilingualismus auf die Kognition zum Tragen kommen.¹³

Ausgehend von der Schwellenhypothese wurde eine Reihe verfeinerter Theorien über Bilingualismus entwickelt (Baker 2006). Eine findet sich in Cummins (1978, 2000a und 2000b) *Developmental Interdependence Hypothesis*. Gemäß dieser Hypothese hängt die Sprachkompetenz in der L2¹⁴ von der Kompetenz in der Muttersprache ab, d.h. wenn in der Muttersprache das Niveau schlecht ist, lässt sich auch in der L2 kein hohes Niveau erreichen.

¹² Diese Resultate könnten dafür sprechen, dass meine Informanten nur bedingte Vorteile aus ihrem Bilingualismus ziehen können, da angenommen werden kann, dass ihre Muttersprachen (u.a. Persisch, Bosnisch und Urdu) in Schweden mit niedrigem Prestige verbunden sind.

¹³ Eine Schwäche der Schwellenhypothese ist das Fehlen eindeutiger Abgrenzungskriterien (Baker 2006).

¹⁴ L2 steht hier für die neue Landessprache.

Diese Schwellenhypothese stellte Cummins (vgl. Cummins 1979), z.T. auf als Reaktion auf den von Oller (1979) postulierten *Global Language Proficiency Factor*. Cummins teilt die linguistische Kompetenz in zwei Teilbereiche auf, nämlich in *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP)¹⁵.

Diese Zweiteilung basiert auf umfangreich, vom Toronto Board of Education analysierte Datenmengen (Cummins 1981). Die Analysen machten eine durchschnittliche Diskrepanz von vielen Jahren zwischen der Entwicklung kommunikativer L2-Kompetenz (d.h. BICS) und den sprachbezogenen kognitiven Fertigkeiten (CALP) deutlich. Immigrantenkinder brauchen fünf bis sieben Jahre, um den Vorsprung in akademischer Sprachkompetenz von gleichaltrigen Monolingualen einzuholen. Dies könnte, laut Cummins (1979), die schlechteren Ergebnisse bilingualer Versuchspersonen in Intelligenztests erklären, denn hier wird in erster Linie CALP geprüft.

Die Zweiteilung der Sprachkompetenz in BICS und CALP sollte aber mit Vorsicht angewendet werden. Unter anderem müssen folgende Punkte beachtet werden (vgl. Baker 2006: 175-176):

- Die Sprachkompetenz lässt sich in weitere Dimensionen aufteilen;
- BICS/CALP lassen sich nicht problemlos definieren, operationalisieren und messen;
- Der Komplexität der sprachlichen und kognitiven Entwicklung wird nicht genügend Rechnung getragen;
- BICS sind nicht zwangsläufig mit niedrigerem kognitiven Aufwand verbunden.

Ungeachtet dieser kritischen Einwände meint Baker (2006), dass BICS und CALP die schulischen Probleme vieler Immigrantenkinder erklären können. Diese werden nämlich oft bevor die „akademische Sprachfähigkeiten“ in der Zielsprache entwickelt sind in „normalen“ Klassen platziert, was später zu ungenügenden Lernresultaten führen kann.

¹⁵ CALP Steht für akademische Sprache, die hingegen in erster Linie in *kontextreduzierten* Situationen gebraucht wird.

2.4 *Bilingualismus und das Fremdsprachenlernen*¹⁶

Hier soll das Hauptaugenmerk auf Studien mit Probanden erster und zweiter Generation von Immigranten liegen. Gemäß del Puerto (2007) hat sich diese Forschung in zwei z.T. verschiedene Richtungen bewegt: der eine Forschungszweig vergleicht mono- und bilinguale Fremdsprachenlerner und der andere interessiert sich für den Drittsprachenerwerb an sich. In dieser Studie wird auf die erstgenannte Ausrichtung fokussiert, d.h. auf den Vergleich zwischen mono- und bilingualen Fremdsprachenlernern.

Die bisherigen Forschungsergebnisse über die Auswirkungen des Bilingualismus auf das Fremdsprachenlernen sind schwer überschaubar, da die untersuchten Probanden und der dazugehörige Kontext unterschiedlich sind. Außerdem stehen verschiedene Zielsprachen im Zentrum der Betrachtung und der Fokus wird häufig auf unterschiedliche Aspekte der Sprachfertigkeit gerichtet.

Die Heterogenität der Versuchspersonen in den Studien ist, wie oben angedeutet, beträchtlich. In einigen Untersuchungen werden sie z.B. ganz pauschal als multi- oder bilingual benannt, ohne Erläuterung der zugrundeliegenden Zuordnungskriterien (z.B. Nayak et al. 1990). In anderen Studien stehen bilinguale Informanten im Fokus, die aus Ländern mit zwei Nationalsprachen stammen, z.B. Baskisch/Spanisch (vgl. Cenoz 1991) oder Katalanisch/Spanisch (vgl. Sanz 2000). Es handelt sich also um Probanden, die in zwei Sprachen aktiv sind und eine Form des *additiven Bilingualismus* aufzeigen. In weiteren Untersuchungen wird auf Immigranten oder Immigrantenkinder fokussiert, die mit Monolingualen verglichen werden: z.B. in Balke-Aurell und Lindblad (1982), Bild und Swain (1989) und Thomas (1985, 1988 und 1992). Diese Bilingualen sind oft Sprecher von prestigelosen Minoritätssprachen, was nicht selten zum *subtraktiven Bilingualismus* führt.

In einigen Studien werden verschiedene Aspekte der Grammatik, in anderen die übergreifende Sprachfertigkeit untersucht. In Brohy (2001), Cenoz (1991) und Sanz (2000) stehen z.B. eine Kombination von Sprachbereichen oder sogar alle Sprachkompetenzen im Fokus. In Van Gelderen et al. (2003) wird aber wiederum nur ein einzelner Aspekt näher untersucht.

Ungeachtet der mangelnden bzw. uneindeutigen Vergleichsbasis (im Hinblick auf Definition, Informanten und Tests/Methoden) lassen sich die Forschungsergebnisse im Hinblick auf

¹⁶ Die Forschungsbereiche *Bilingualismus* und *Fremdsprachenlernen* hatten früher kaum Schnittstellen. In letzter Zeit finden sich jedoch viele Berührungspunkte im Rahmen der sog. *Drittsprachenerwerbsforschung* (L3, L4, L5 u.s.w.). Der *Drittsprachenerwerb* teilt viele Eigenschaften mit dem *Zweitspracherwerb*, ist aber auch bedeutend komplizierter. Dies führt eine erhöhte Komplexität herbei, wenn das Wechselspiel zwischen linguistischen und nichtlinguistischen Variablen interpretiert werden soll. (Cenoz und Hoffmann 2003)

mono- und bilinguale Sprecher in vier Gruppen zusammenfassen. In der ersten Gruppe werden positive (z.B. Bild und Swain 1989) und in der zweiten negative (z.B. Van Gelderen et al. 2003) Auswirkungen für die Bilingualen festgestellt. Laut einer dritten Gruppe gibt es keine Unterschiede (vgl. z.B. Van Gelderen 1995), gemäß einer vierten gibt es sie (vgl. z.B. Thomas 1992), doch lassen sie sich nur schwer auf eine Skala positiv-negativ einordnen.

Vorteile

In der einschlägigen Literatur wird häufig die Auffassung vertreten, dass bilinguale Versuchspersonen gegenüber monolingualen Vorteile beim Fremdsprachenlernen haben (vgl. Bild und Swain 1989, Brohy 2001, Cenoz 1991, Edwards et al. 1977, Eisenstein 1980, Jacobsen und Imhoof 1974, Klein 1995, Modirkhamene 2006, Nayak et al. 1990, Sanz 2000 und Thomas 1988). Viele Studien stammen allerdings aus Ländern, in denen die bilingualen Probanden zwei Landessprachen sprechen (Brohy 2001, Cenoz 1991, Modirkhamene 2006 und Sanz 2000). Drei Untersuchungen (Balke-Aurell und Lindblad 1982, Bild und Swain 1989 und Thomas 1988) sollen kurz vorgestellt werden, weil sie mit meiner eigenen Studie Berührungspunkte aufweisen.

In ihrer Studie verglichen Bild und Swain (1989) 31 bi- und 15 monolinguale Gymnasialschüler, die im englischsprachigen Kanada an einem Immersionsprogramm teilnahmen. Der Vergleich galt der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion auf Französisch. Die Sprachleistungen wurden mit einer Vielzahl von Variablen korreliert (Geschlecht, Alter, schulische Leistung, Beruf der Eltern, Lehrer- und Selbstbeurteilung in den Fächern Englisch und Französisch). Die Bilingualen zeigten einen Vorsprung gegenüber den Monolingualen, jedoch keinen statistisch signifikanten.¹⁷

Bei Balke-Aurell und Lindblad (1982) wurden fast 3000 14- bis 15-jährige schwedische Immigrantenschüler (über 50% mit finnischem Hintergrund) mit ungefähr 65.000 Monolingualen in Bezug auf Testresultate in einer nationalen Prüfung im Fach Englisch verglichen. Generell gab es keine signifikanten Resultatunterschiede zwischen den beiden Gruppen.¹⁸ Das elterliche Ausbildungsniveau miteinbezogen, erzielten die bilingualen Probanden (die Finnischen ausgeschlossen) allerdings durchschnittlich bessere Ergebnisse, als die Monolingualen. Wenn die passive und aktive Verwendung der Muttersprache beachtet wurde, stellte sich her-

¹⁷Je kleiner die Gruppe desto größer muss die Differenz zwischen den Gruppenergebnissen sein, um Signifikanz zu erreichen.

¹⁸Die Schüler mit finnischem Hintergrund (Ausbildungsniveau der Eltern miteinbezogen) erzielten durchschnittlich jedoch schlechtere Resultate.

aus, dass Informanten mit einer passiven Muttersprache die besseren Testresultate erzielten¹⁹ (ebenfalls im Vergleich zu den Monolingualen).

In der Studie von Thomas (1988) wurden 16 bi- (Englisch und Spanisch) und 10 monolinguale (Englisch) französischlernende Universitätsstudierende in den USA untersucht. Im Vordergrund standen Wortschatz, Grammatik und schriftliche Produktion. Statistisch signifikante Gruppenunterschiede in Hinsicht auf Motivation und Sprachlerneignung konnten nicht festgestellt werden. Den Variablen sozio-ökonomischer Status, Lehrer, Lehrmethode und Textbuch wurde ebenfalls Rechnung getragen. Die bilingualen Versuchspersonen erzielten *ceteris paribus* die besseren Resultate.

Nachteile

Einige Untersuchungen zeigen negative Resultate für Bilinguale (vgl. Edelenbos et al. 1993, Erickson 2004, Jung 1981, Mägiste 1984, Ohlander 2009 und Van Gelderen et al. 2003). Von ihnen sind sowohl Van Gelderen et al. (2003) und Erickson (2004) interessant, weil auch sie Berührungspunkte mit meiner Untersuchung aufweisen.

Bei Van Gelderen et al. (2003) wurden 397 (281 mono- und 57 bilinguale) niederländische Englisch lernende Schüler in der 8. Klasse untersucht. Sowohl niederländisches als auch englisches Leseverständnis wurden geprüft, ohne Rücksichtnahme auf irgendwelche Hintergrundvariablen. Die Leistungen der bilingualen Versuchspersonen waren signifikant schlechter. Mögliche Erklärungen für diese Unterschiede sind nach Van Gelderen et al. (2003):

- 1) Aufgrund sozio- und psycholinguistischer Faktoren sind die Bilingualen die schlechteren Leser.
- 2) Die Mehrheit der Bilingualen war nur auf Niederländisch nicht aber in der Muttersprache lese- und schreibfähig.

¹⁹Es gibt, meines Erachtens, mindestens zwei mögliche Erklärungen für Balke-Aurells und Lindblads (1982) Ergebnisse. Erstens könnte eine seltene Verwendung der Muttersprache zu besseren Schwedischkenntnissen führen, d.h. wenn die Muttersprache durch Schwedisch ersetzt wird. Gute Schwedischkenntnisse könnten zu Vorteilen im Englischunterricht führen, da Schwedisch und Englisch genetisch relativ eng verwandt sind. Zweitens ist das Ausbildungsniveau der Mütter der Probanden mit passiven muttersprachlichen Kenntnissen durchschnittlich höher, verglichen mit sowohl den Bilingualen mit aktiven muttersprachlichen Kenntnissen als auch den Monolingualen. 75% der Mütter der bilingualen Probanden mit einer aktiven Muttersprache und 74% der Mütter der Monolingualen sind neun Jahre oder weniger zur Schule gegangen. Der entsprechende Prozentanteil für die Bilingualen mit einer passiven Muttersprache liegt nur bei 62%. Eine gut ausgebildete Mutter kann ihr Kind mit Englisch vermutlich besser unterstützen.

- 3) Keine enge Verwandtschaft zwischen den Muttersprachen der Bilingualen und der L2-Englisch existierte, d.h. vermutlich konnten die Bilingualen keinen Nutzen vom positiven Transfer aus den Muttersprachen ziehen.

Erickson (2004) hat 1431 (davon 142 Immigrantenschüler)²⁰ Testresultate einer in der neunten Klasse in Schweden durchgeführten internationalen Englischprüfung analysiert. Geprüft wurden u.a. Hör- und Leseverständnis. Die Analyse zeigt, dass die Immigrantenschüler etwas schlechter abschneiden.

Keine Unterschiede

Viele Untersuchungen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen mono- und bilingualen Sprachlernern belegen (vgl. Edwards und Casserly 1976, Gonzalez Ardeo 2003, Jaspaert und Lemmens 1990, Sanders und Meijers 1995, Schonen et al. 2002 und Van Gelderen 1995). Zwei von diesen Studien mit Immigrantenkindern werden hier kurz vorgestellt.

In Sanders und Meijers (1995) wurden die Englischresultate von 46 türkisch/niederländischen bzw. 31 marokkanisch/niederländischen Immigrantenkindern mit 15 monolingualen Schülern in den Schuljahrgängen fünf und sechs verglichen. Geprüft wurden Grammatikverständnis, spontane Sprachbenutzung, Wortverständnis, Wortproduktion und Worterkennung. Variablen wie Intelligenz, Motivation und Sprachlerneignung wurden kontrolliert. Die Tests zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

In der Studie von Schoonen et al. 2002 standen 281 monolinguale (Niederländisch) und 57 bilinguale Englischlerner (überwiegend aus der Türkei, Marokko und Surinam stammend) in Klasse 5 im Fokus. Geprüft wurden u.a. Schreibfertigkeit, Vokabelkenntnisse, grammatische, orthographische und metakognitive Kenntnisse. Hintergrundvariablen wurden nicht kontrolliert. Die Resultate zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Sprachlerngruppen.

Weder bessere noch schlechtere Resultate, aber trotzdem Unterschiede

In zwei Studien (vgl. Kemp 2007 und Thomas 1992) lassen sich die Unterschiede auf einer Skala „positiver-negativer Erfolg beim Sprachenlernen“ schwer einordnen. Hier soll Thomas' (1992) Untersuchung kurz erwähnt werden.

²⁰Insgesamt gab es 152 Schüler in der Immigrantengruppe. Neun hatten aber Englisch als Muttersprache und einer Zeichensprache. Diese zehn wurden ausgeschlossen.

Thomas (1992) hat 19 mono- und 13 bilinguale (Spanisch und Englisch) Französischstudierende in Texas in Bezug auf metakognitive Bewusstheit (*language awareness*) verglichen. Im Blickpunkt standen die Ausprägung ihrer kommunikativen Kompetenz und der Zeitspanne, die sie für metalinguistische und kommunikative Aktivitäten im Klassenzimmer benötigten. Hintergrundvariablen wurden nicht kontrolliert. Die Resultate wiesen auf Unterschiede zwischen den zwei Untersuchungsgruppen hin. So meinen die Bilingualen z.B., dass sie beim Lernen von mündlichen Interaktionen profitieren, eine Ansicht, die von den Monolingualen nicht geteilt wurde.

2.5 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass Bilingualismus ein sehr komplexer Begriff ist, der unterschiedlich definiert werden kann, abhängig davon, auf welche Kriterien fokussiert wird (Kap. 2.1). In der vorliegenden Arbeit werden die Probanden nach dem *Herkunfts-, Kompetenz- und Funktionskriterium* als bilingual klassifiziert.

Es wurde auch gezeigt (Kap. 2.2), dass die Auffassungen über die Auswirkungen des Bilingualismus auf das Fremdsprachenlernen in verschiedene Richtungen gehen. Die Mehrheit der Forscher neigt zu der Ansicht, dass bilinguale Sprecher kognitiv flexibler sind und bessere Voraussetzungen besitzen, sich eine neue Fremdsprache anzueignen. Folgende Punkte - d.h. Aspekte, die die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse betreffen - müssen aber beachtet werden:

- 1) Die bilingualen Testpersonen der jeweiligen Studien sind schwer zu vergleichen, da sie unter sehr unterschiedlichen Bedingungen leben: Einige wohnen in Ländern, in denen ihre beiden Sprachen Landessprachen sind, andere dagegen sind Immigranten mit prestigelosen Muttersprachen.
- 2) Die Untersuchungsgruppen sind, mit wenigen Ausnahmen, klein.
- 3) In vielen Untersuchungen wird von nichtsprachlichen Variablen (z.B. *affektiven* und *sozialen* Faktoren) abstrahiert.
- 4) Nicht immer werden vergleichbare Aspekte der Sprachfertigkeit gemessen.
- 5) Verschiedene Sprachen und Sprachkombinationen (am häufigsten Englisch, aber auch Französisch oder Spanisch) liegen den Untersuchungen zugrunde.

Ungeachtet dieser Probleme lassen sich m.E. einige generalisierbare Forschungsergebnisse festhalten:

- a) Bilinguale erzielen im Fremdsprachenunterricht bessere Resultate in Ländern, in denen Bilingualismus aktiv gefördert wird, z.B. in Spanien und in der Schweiz (vgl. z.B. Brohy 2001, Cenoz 1991 und Sanz 2000).
- b) Keine Vorteile oder sogar Nachteile gegenüber Monolingualen zeigen sich hingegen oft bei bilingualen Immigrantenschüler mit Muttersprachen mit niedrigem Prestige (vgl. z.B. Sanders und Meijers 1995 und Van Gelderen et al. 2003).

Es lassen sich mehrere Einwände gegen die letztgenannte Verallgemeinerung erheben. So stellt sich z.B. (in Bezug auf Tendenz b) die Frage, inwieweit der sozio-ökonomischen Lernvariable gebührend Rechnung getragen wurde. Es könnte nämlich sehr wohl der Fall sein, dass schlechtere Schulergebnisse eine indirekte Folge des außerschulischen Lernumfeldes ist. Die Mehrheit der Immigranten in Europa verdient schlechter als die Einheimischen und hat auch einen niedrigeren Bildungsstand. Nicht sprachbezogene, exogene Lernvariablen dieser Art haben häufig einen negativen Einfluss auf die heranwachsende Generation. Den Kindern fehlt die Motivation und Tradition zum schulischen Lernen, was sich in schlechteren Lernergebnissen widerspiegelt.

Es könnte auch der Fall sein, dass die eventuellen Vorteile des Bilingualismus nicht zum Vorschein kommen, weil viele der Immigrantenschüler weder in ihrer Muttersprache noch in ihrer neuen Landessprache eine hohe Kompetenz besitzen (vgl. die schädlichen Einwirkungen des sog. subtraktiven Bilingualismus, aber auch die sog. Schwellenhypothese in Kap. 2.3).

In der vorliegenden Studie sind alle bilingualen Immigrantenschüler mit Muttersprachen mit niedrigem Prestige (Ladberg 1999: 10). Es ist deshalb zu erwarten, dass sie aufgrund ihrer vermutlich schlechteren sozialen Voraussetzungen keine besseren Lern- und Testergebnisse als die Monolingualen erzielen. Wenn aber sprachlichen, affektiven, neurophysiologischen und sozialen Lernvariablen Rechnung getragen wird, müssten sie *ceteris paribus* mindestens die gleichen Ergebnisse erzielen (vgl. Hypothese 1).

3. ZU INDIVIDUELLEN UNTERSCHIEDEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

Im vorigen Kapitel wurde der Einfluss des Bilingualismus auf die Kognition und das Fremdsprachenlernen erläutert. Eine Reihe zusätzlicher Faktoren übt jedoch eine Einwirkung aus. Die wichtigsten werden in diesem Kapitel diskutiert. *Individuelle* bzw. *universelle* Faktoren sollen unterschieden werden (Riemer 1997: XIII).

Früher wurde häufig auf das *Universelle* beim Spracherwerb fokussiert, z.B. auf *the language acquisition device*, „der gattungsspezifischen Fähigkeit des Menschen, Sprachen zu erwerben“ (Chomsky 1959, 1965). Im Blickpunkt stand z.B. „die sukzessive Abfolge von obligatorischen Erwerbssequenzen.“ Die Beschäftigung mit Themen der unterschiedlichen Durchlauf tempi und des letztlich erreichten Stadiums stoßen heute jedoch nicht mehr auf viel Interesse (Riemer 1997: XIII). Der Forschungsbereich „Individuelle Unterschiede“ ist jetzt von größerer Bedeutung, in Hinblick auf „eine elaborierte Fremdspracherwerbtheorie, die auch individuell unterschiedliche Voraussetzungen erfassen will“ (Riemer 1997: XIV).

Riemer (1997: XV), seit langem an der Sprachlehrforschung und individuellen Lernprozessen bzw. affektiven und kognitiven Einflussfaktoren interessiert, unterscheidet zwischen individuellen *außersprachlichen* und *sprachlichen* Einflussfaktoren. Als *sprachliche* Faktoren bezeichnet sie die *erstsprachlichen*, *lernsprachlichen*, *zielsprachlichen* und *fremdsprachlichen* Fertigkeiten und Fähigkeiten, sowohl der *Produktion* als auch der *Rezeption*, und zusätzlich auch *Kommunikations-* und *Lernstrategien*. Darüber hinaus zählt sie *Input* zu einem der wichtigen sprachlichen Faktoren.

Die außersprachlichen Faktoren teilt Riemer (1997: XVI-XII) in *lerner-endogene* (im Lerner „selbst angelegt“) und *lerner-exogene* (ein Faktor des sozialen Umfeldes) Faktoren ein. Als lerner-endogene Faktoren gelten z.B. affektive Faktoren (Motivation, Einstellung und Emotion, d.h. Ängste und Hemmungen). Weitere lerner-endogene Faktoren sind Persönlichkeit- und Lernstilfaktoren. Im Gegensatz zu den affektiven Faktoren sind diese ziemlich stabil und lassen sich z.B. durch den Unterricht schwer beeinflussen. Zu den lerner-endogenen Faktoren zählen auch biologische (z.B. Alter und Geschlecht) und neurophysiologische Einflüsse (z.B. Intelligenz und Sprachlerneignung). Lerner-exogene Faktoren sind soziale Einflüsse wie z.B. sozio-ökonomische Stellung und Bildungsgrad der Eltern.

In den folgenden Abschnitten sollen, an Riemer (1997) angelehnt, die für die vorliegende Arbeit wichtigen Variablen präsentiert werden.

3.1 Sprachliche Lernvariablen

Im Folgenden sollen unter *Interlingualen Ähnlichkeiten* und *Transfer* jene Einflussfaktoren behandelt werden, die Riemer (1997: 7) zu den sprachlichen Determinanten zählt, d.h. die Einwirkung der Erstsprache (L1) und weitere Fremdsprachen (L2, ...) auf neu zu erlernende Fremdsprachen. Auch auf *Kommunikations- und Lernstrategien*²¹ wird kurz eingegangen.

3.1.1 Interlinguale Ähnlichkeiten²²

„Learning, including language learning, is based on prior knowledge. When you learn something new such as a foreign language, you try to connect the new elements to whatever linguistic and other knowledge you have.” (Ringbom 2006: 1) Mit dieser allgemein akzeptierten Auffassung über den Einfluss von bereits Erworbenem auf neu zu Erwerbendes beginnt Ringbom (2006) seine Monographie über sog. *interlinguale Ähnlichkeiten*. Diese beziehen sich auf Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen. Sie müssen aber nicht genetisch (d.h. objektiv) gegeben sein, sondern können vom Lerner auch nur als solche wahrgenommen werden. Meistens überschneiden die wahrgenommenen Ähnlichkeiten sich jedoch mit genetischen Ähnlichkeiten (vgl. Ringbom 2006: 7 ff.).

Studien, in denen das Textverständnis in für die Informanten unbekanntem Sprachen analysiert wurde, zeigen, dass nach eventuellen interlingualen Ähnlichkeiten²³ gesucht wird, um die Textbedeutung zu entschlüsseln (Gibson und Hufeisen 2003, Lorch und Meara 1989 und Singleton und Little 1985/2005). Je enger die L1/L2-Verwandtschaft, desto einfacher ist das Textverständnis in der L2, da der Wortschatz große Ähnlichkeiten aufweist. Ein bisher unbekanntes Zielwort kann auf diese Weise mit seinem L1-Äquivalent verknüpft werden.

²¹Auch *Inputfaktoren* werden von Riemer (1997: 7) genannt. In der vorliegenden Untersuchung werden diese Faktoren jedoch außer Acht gelassen, da die Unterrichtssituationen der Informanten relativ ähnlich aussehen. Ihr Einfluss und auch die Bedeutung der Rolle des Lehrers werden aber nicht angezweifelt.

²²Hier wird auf lexikalische Ähnlichkeiten fokussiert, da das Lexikon das Thema der vorliegenden Arbeit ist.

²³Die Verwendung textueller und extra-textueller Hinweise sind ebenso ausschlaggebend, um die Bedeutung unbekannter Wörter korrekt zu enkodieren, vgl. Weiteres hierzu in Kapitel 4.

3.1.2 Transfer

*Transfer*²⁴ ist „die Aktualisierung und Anwendung bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Handlungsstrukturen, die analogen Charakter tragen“ (Karbe 2000: 128). Es wird zwischen negativem und positivem *Transfer* unterschieden. Negativer Transfer (*Interferenz*) bezeichnet „die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems auf ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll“ (Karbe 2000: 126). Positiver *Transfer* hingegen kommt vor, wenn Sprachen sich zumindest teilweise ähneln, und der L2-Lerner in seiner zielsprachlichen Produktion und Rezeption auf sein sprachliches Wissen in zuvor erlernten Sprachen zurückgreift. Laut Missler (1999: 35) zeigt sich *Transfer* in allen sprachlichen Bereichen, d.h. in der Phonologie, Orthographie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik und Pragmatik.

Der Begriff *Transfer* ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts in der Sprachlehrforschung ein Thema (Ohlander 2009: 26). Am Anfang wurde auf Fehleranalysen fokussiert, d.h. negativer Transfer oder *Interferenz* stand im Blickpunkt. In den 70er und 80er Jahren interessierte sich aber die Forschung immer mehr für Lernuniversalien und die Bedeutung des Transfers wurde stark in Frage gestellt (Ohlander 2009: 26). Heute ist die Auffassung vorherrschend, dass Transfer und Sprachuniversalien interagieren und die Frage ist nicht länger, *ob* Transfer existiert, sondern *wann*, *wie* und *warum* transferiert wird (Ohlander 2009: 27).

Gemäß Corder (1979 in Missler 1999: 24) beeinflusst nicht nur die Muttersprache die neu zu erlernende Fremdsprache, sondern auch bereits erworbene Fremdsprachen. Je größer ihre formalen Ähnlichkeiten sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Transfer stattfindet (Ringbom 2006: 78). Andere Einflussfaktoren sind laut Odlin und Jarvis (2004: 124): die zielsprachliche Kompetenz und die Abfolge der erlernten Fremdsprachen, die Aktivierung der erlernten Sprachen, die Formalität des Kontextes und die Begrenzung des verbalen Gedächtnisses.

Missler (1999: 29) diskutiert den *Dominanzeffekt*, was in etwa den von Odlin und Jarvis behandelten Faktoren - zielsprachliche Kompetenz, Abfolge und Aktivierung der erlernten Fremdsprachen - entspricht. In der Regel wird aus der dominantesten Sprache, zumeist der L1, transferiert, doch kann es ebenso eine L2 sein, wenn die L1 weniger häufig benutzt wird, z.B. nach einem langen Auslandsaufenthalt.

Wie schon erwähnt, spielt auch die erreichte zielsprachliche Kompetenz eine wichtige Rolle (Missler 1999: 31). Laut Ringbom (2006: 91) beeinflussen interlinguale Ähnlichkeiten hauptsächlich den anfänglichen Lernprozess. Missler (1999: 32) hält es aber für möglich, dass

²⁴ Manchmal auch *Cross-linguistic influence* genannt (vgl. Ringbom 2006: 31).

der *Transfer* mit höherem Kompetenzniveau nicht zwangsläufig abnimmt, sondern sich nur verändert, d.h. mehr Wissen „eröffnet neue Bereiche, in denen sich *CLI*²⁵ manifestieren kann“ (Missler 1999: 32). Als Beispiel wird eine Studie von Nababan (1971 in Missler 1999) angeführt. Hier zeigt die Analyse, dass Anfänger öfter einzelne Wörter, Fortgeschrittene hingegen ganze Phrasen transferieren.

Nach Missler (1999: 35 ff.) lässt sich nicht eindeutig festlegen, wie die verschiedenen Einflussfaktoren beim *Transfer* miteinander interagieren. In einigen Untersuchungen ist einmal der sog. Ähnlichkeitsfaktor, ein anderes Mal der sog. Dominanzfaktor am wichtigsten (Chamot 1973, 1978, Möhle 1989 und Singleton 1987 in Missler 1999: 35-36).

3.1.3 Lern- und Kommunikationsstrategien

Lern- und Kommunikationsstrategien lassen sich laut Storch (1999: 21) als Lernerstrategien zusammenfassen. Nach Oxford (1990: 518) sollen Lernstrategien als spezifische Handlungen, Benehmen, Schritte oder Techniken verstanden werden, die Lerner heranziehen, um ihr Fremdsprachenlernen zu verbessern. Diese Strategien können die Internalisierung, die Speicherung, das *Retrieval* oder die Verwendung der Zielsprache erleichtern.

In den 70er Jahren wurden Sprachlernstrategien zum ersten Mal ein Thema in der L2-Forschung und vor allem erfolgreiche Fremdsprachenlerner standen im Blickpunkt (z.B. Jakobsen und Imhof 1974). In den folgenden Jahren gewann das Thema an Popularität und drei Monographien zeigen, dass sie auch in der Sprachlehrforschung allgemeine Anerkennung erlangt haben, nämlich O'Malley und Chamot (1990), Oxford (1990) und Wenden (1991) (Dörnyei 2005: 169). Alle gehen von ähnlichen Taxonomien aus. Dörnyei (2005: 169) analysiert diese näher und schlägt eine übersichtliche Taxonomie mit vier Hauptkategorien vor. Diese sind:

1. Kognitive Strategien (z.B. die Veränderung und das Verarbeiten von zielsprachlichem Material)
2. Metakognitive Strategien (z.B. Planung, Kontrolle und Evaluation des eigenen Lernprozesses)
3. Soziale Strategien (z.B. die Anpassung der Sprache auf eine bestimmte zielsprachlichen Situation)

²⁵ *Cross linguistic influence*

4. Affektive Strategien (z.B. der Versuch negative, emotionale Zustände zu kontrollieren)

Die Verwendung von Sprachlernstrategien wird häufig mit Hilfe von Selbsteinschätzungen untersucht (z.B. mit dem von Oxford im Jahre 1990 entwickelte SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Dörnyei 2005). Die Strategieforschung (z.B. Gardner et al. 1997 und Yamamori et al. 2003) zeigt, dass nicht nur die Anzahl, sondern auch die Qualität der Strategien für das erfolgreiche Lernen von großer Bedeutung ist (Dörnyei 2005). So kann ein Sprachlerner sehr viel mit wenigen Strategien erreichen, die aber seiner Persönlichkeit und seinem Lernstil angepasst sind.

Nicht nur Sprachlernstrategien, sondern auch Kommunikationsstrategien oder Sprachverwendungsstrategien sind beim Fremdsprachenlernen von Bedeutung. Laut Cohen (1998 in Cohen 2003: 280) helfen diese dem Sprachlerner, die Sprache auf einem angemessenen Niveau anzuwenden. Dräxler (1996: 15ff. in Storch 1999: 21) nennt vier Arten von Strategien, die bei der Kommunikation wichtig sind, nämlich:

- Verständigungsstrategien: das Wissen, wie Kommunikation initiiert, aufrechterhalten und beendet werden kann;
- Produktionsstrategien: das Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden können;
- Verstehensstrategien: das Wissen, wie sprachliche Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden können;
- Kompensationsstrategien: das Wissen, wie Schwierigkeiten in der Kommunikation überwunden werden können.

In der Regel beherrscht der erwachsene Muttersprachler die oben genannten Strategien. Dem Fremdsprachenlerner hingegen fehlen diese Kenntnisse manchmal, wobei sie von großer Bedeutung sind, um in der Fremdsprache gut kommunizieren zu können. Die Strategien müssen deshalb erworben werden.

In dieser Studie wurde der Einsatz von Kommunikations-/Sprachverwendungsstrategien bei der Bedeutungsinferenz mithilfe von Think-Aloud-Protokollen untersucht. Diese Art von Strategien werden sowohl in Oxfords (1990) (hier als *compensation strategies* benannt) als

auch in O'Malley und Chamots (1990) Taxonomie (hier als *social/affective strategies* benannt) aufgeführt. In Kapitel 4.5 zur Inferenz werden sie näher dargestellt und diskutiert.

3.2 *Außersprachliche Lernvariablen*

In diesem Abschnitt sollen die für die vorliegende Untersuchung wichtigsten außersprachlichen Lernvariablen behandelt werden. Es geht um affektive, persönlichkeits- und lernstilsbezogene, biologische und neurophysiologische Faktoren. Danach wird näher auf die sozialen Variablen, d.h. auf soziale Faktoren wie sozio-ökonomische Stellung und Ausbildung der Eltern, eingegangen.

3.2.1 *Affektive Lernvariablen*

Nach Wode (1993: 297) beziehen sich affektive Faktoren auf „Motive, Einstellungen und emotionale Zustände“ der Lerner. Diese ändern sich im Gegensatz zu Persönlichkeitsfaktoren schnell und üben sowohl auf Lerntempo als auch Lernerfolg einen Einfluss aus.

Motivation und Einstellungen

Motivation ist ein sehr breiter und vielschichtiger Begriff mit sowohl *kognitiven*, *affektiven* und *konnotativen* Aspekten (Gardner 2006: 6). Die Erforschung von Motivation beim Fremdsprachenlernen wurde in den 60er Jahren von Gardner und Lambert in Kanada initiiert (Dörnyei 2005). In ihrem Motivationsmodell wird u.a. untersucht, wie z.B. Einstellungen gegenüber der zielsprachlichen Gesellschaft die Lernergebnisse beeinflussen. Ihr *AMTB (Attitude Motivation Test Battery*, Gardner 1985) soll die verschiedenen Komponente in diesem Modell messen.

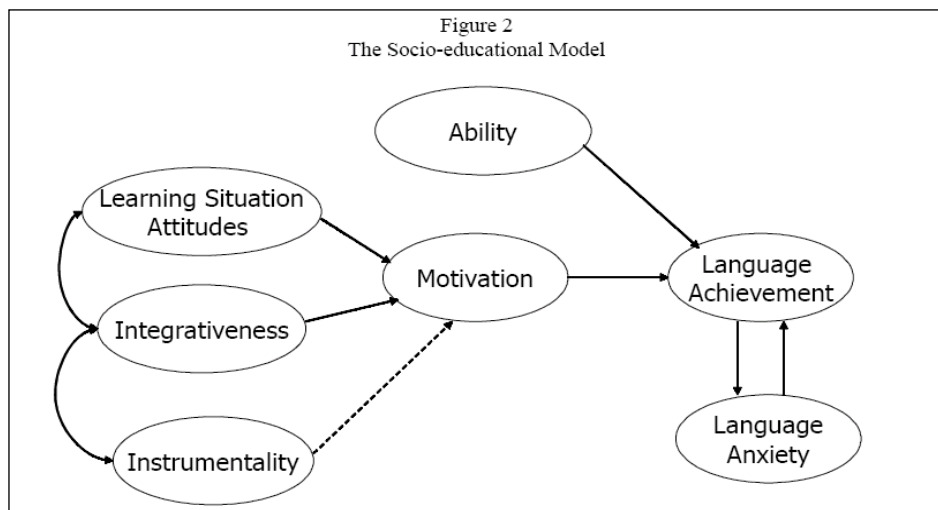


Abb.3.1: The Socio-Educational Model nach Gardner 1985

Laut diesem Modell (1985; 2006: 8) beeinflussen drei Variablen die Motivation²⁶, nämlich *Learning Situation Attitudes*²⁷, *Integrativeness*²⁸ und *Instrumentality*²⁹. Die Pfeile in beiden Richtungen bezeichnen die positiven Korrelationen zwischen *Learning Situation Attitudes* und *Integrativeness* bzw. zwischen *Integrativeness* und *Instrumentality*. Gemäß Gardner (2006: 6) ist *Instrumentality* auch bedeutungsvoll, jedoch nicht gleich wichtig wie *Learning Situation Attitudes* und *Integrativeness* (deshalb die gestrichelte Linie). *Instrumentality* bezeichnet die Motive, aus denen heraus der Lerner die Sprache lernt, und beeinflusst die Motivation nur indirekt. Um als motiviert zu gelten, muss der Lerner laut Gardner (2006) nämlich im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen auch zielbewusst und zufrieden sein.

Gardners Motivationsmodell³⁰ ist u.a. wegen seiner Zweiteilung des Motivationsbegriffes (integrative und instrumentale Motivation³¹) und aufgrund der Definition von Integration (*integrativeness*) kritisiert worden (Dörnyei 2005). Gemäß Gardner (2005; 2006) umfasst aber Motivation nicht zwei, sondern drei Hauptkomponente: Integration, Einstellungen gegenüber der Lernsituation und Instrumentalität (siehe oben). Weitere Kritik bezieht sich auf die Gültigkeit des Modells außerhalb von Kanada. Gardner (2006) zeigt aber anhand von Beispielen

²⁶ Im Fragebogen in den Abschnitten *Einstellungen zum Deutschlernen*, *Der Wunsch Deutsch zu lernen* und *Motivationsintensität* repräsentiert.

²⁷ Im Fragebogen in den Abschnitten *Lehrer- und Kursbewertung* repräsentiert.

²⁸ Im Fragebogen in den Abschnitten *Einstellungen gegenüber deutschsprachigen Ländern und Sprechern*, *Einstellungen zu Fremdsprachen im Allgemeinen* und *Integrative Orientierung* repräsentiert.

²⁹ Im Fragebogen im Abschnitt *Instrumentale Orientierung* repräsentiert.

³⁰ Das Motivationsmodell wird im Kapitel 5 (Methode) ausführlicher beschrieben.

³¹ Nach Dörnyei (2005) will ein integriert orientierter Lerner die Sprache lernen, um die Zielsprachenkultur kennenzulernen und *eventuell* später ein Mitglied der zielsprachlichen Gesellschaft werden. Instrumentell orientiert ist er dagegen, wenn er die Sprache aus rein praktischen Gründen lernen will (z.B. um einen neuen Beruf zu finden).

aus vier europäischen Ländern, in der AMTB³² verwendet wurde, dass diese neuen Resultate mit den kanadischen übereinstimmen.

Die Motivationsforschung änderte später teilweise ihre Richtung, da nun kognitive Theorien der Erziehungspsychologie als Ausgangspunkt dienen (Dörnyei 2005). Diese Periode wird als die kognitive und situative Phase bezeichnet. Als Beispiele dieser Ausrichtung kann Deci und Ryans (1985, 2002) *Self-Determination Theory* aufgeführt werden. Drei Hauptfaktoren sind ihrer Ansicht nach für die Motivation von Bedeutung: 1) intrinsische Gründe (von innen kommende Motivation), 2) extrinsische Gründe (von außen kommende Motivation) und 3) integrative Gründe (u.a. die Intention, in der Zielsprachengemeinschaft soziale Kontakte aufzubauen).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts verändert sich die Motivationsforschung erneut und die sog. prozessorientierte Phase beginnt (Dörnyei 2005). Das bekannteste Modell ist das von Dörnyei und Otto (1998), in dem die Motivation in drei von einander abgegrenzte Prozesse aufgeteilt wird, nämlich *Preactional Stage*, *Actional Stage* und *Postactional Stage*. Das Modell basiert auf der Annahme, dass jede Phase mit verschiedenen Motiven verbunden ist, und dass Motivation nie statisch ist, sondern sich ständig verändert.

In der vorliegenden Untersuchung wird eine für schwedische Verhältnisse bearbeitete Variante des Gardnerischen AMTB³³ angewendet. Dieser Fragebogen findet in einer Reihe von Studien aus unterschiedlichen Ländern Anwendung und weist eine hohe *Construct and Predictive validity* auf. Dörnyei (2005: 71-73) stellt aber fest, dass der Fragebogen mit bestimmten Problemen behaftet ist. So überschneiden sich z.B. die drei Subskalen³⁴ im Fragebogen und zeigen deshalb eine hohe Interkorrelation. Auch misst die AMTB sowohl Motivation per se als auch motiviertes Benehmen, was kompliziert sein dürfte, weil sich diese beiden Faktoren schwer trennen lassen.

Diese Probleme müssen bei der Auswertung der Resultate der vorliegenden Studie in Betracht gezogen werden. In dieser Untersuchung werden die verschiedenen Abschnitte des Motivationsfragebogens aber nicht miteinander korreliert, sondern als separate Teile der affektiven Lernvariable behandelt, um festlegen zu können, wie positiv bzw. motiviert die Informanten für das Deutschlernen sind.

³² Der Fragebogen *Attitude Motivation Test Battery* (Gardner 1985)

³³ Eine nähere Präsentation dieses Fragebogens wird in Kap. 5.4.10 gegeben.

³⁴ *Learning Situation Attitudes, Integrativeness* und *Instrumentality*

Ängste

Fremdsprachenspezifische Ängste werden von der Forschergruppe Horwitz, Horwitz und Cope (1986) als *Foreign Language Classroom Anxiety* erfasst. Diese Ängste lassen sich mit Hilfe des Fragebogens *FLCAS – Foreign Language Classroom Anxiety Scale* untersuchen. Sprachlernangst korreliert einheitlich, mäßig und negativ mit den Sprachlernerfolgen (vgl. Horwitz 2001).

Die *FLCAS*-Studien müssen nach Ender (1997) jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Ihre Validität ist nämlich nicht immer gesichert und die Korrelationen sind häufig nicht signifikant. Zusätzlich wurden oft andere, moderierende Variablen (wie z.B. Sprachlerneignung) außer Acht gelassen. Darüber hinaus ist, laut Ender, der Zusammenhang zwischen Sprachlernerfolg und Angst wahrscheinlich nicht linear. Angst geringen Grades kann förderlich sein (*facilitating anxiety*), während große Angst vermutlich den Lernerfolg behindert (*debilitating anxiety*).

Angst kann als das Ergebnis eines Misserfolgs beim Fremdsprachenlernen verstanden werden (vgl. Ender 1997). In diesem Zusammenhang stellen MacIntyre und Gardner (1991) ihre *Wechselwirkungshypothese* auf. Laut dieser Hypothese basieren Ängste auf niedrigen Erwartungen an sich selbst, die im Fremdsprachenunterricht zu schlechten Ergebnissen führen, welche wiederum in noch mehr Angst resultieren usw. Ender stellt sich hierzu jedoch kritisch und bemerkt, dass die Hypothese auf Resultaten quantitativer Querschnitte basiert und deshalb nicht valide zu prüfen ist.

Diese Zusammenhänge sollen in der vorliegenden Studie deswegen anders, d.h. qualitativ bzw. longitudinal erforscht werden. Darüber hinaus sollen die Ängste der Informanten mithilfe einer für schwedische Verhältnisse bearbeiteten Version des *FLCAS* gemessen werden.

3.2.2 Persönlichkeits- und lernstilsbezogene Lernvariablen

Im Gegensatz zu den relativ instabilen, kontextuell bedingten, affektiven Faktoren werden laut Riemer (1997: 54) persönlichkeits- und lernstilsbezogene Variablen als stabil betrachtet.

Lernstile

Die Erforschung von Lernstilen ist kompliziert, u.a. wegen des Fehlens zuverlässiger Testinstrumente und der Unklarheit der zugrundeliegenden Theorien (vgl. Dörnyei 2005). *Der kognitive Stil* lässt sich als der Kern eines Lernstils betrachten (vgl. Dörnyei 2005). Edmondson

und House definieren diesen Begriff als „gewöhnheitsmäßige Herangehensweisen an Probleme aller Art“ (2006: 195). Der kognitive Stil im Kontext einer Ausbildungsumgebung und im Zusammenhang mit affektiven, physiologischen und behavioristische Faktoren ergibt verschiedene *Lernstile* (Dörnyei 2005). Die bedeutendsten Dimensionen sind hier *Feldabhängigkeit* bzw. *Feldunabhängigkeit*³⁵ (Gass und Selinker 2008). Feldunabhängige Lerner bewältigen Aufgaben, wo Einzelheiten wahrgenommen werden müssen, besser als Feldabhängige, deren Wahrnehmung eher holistisch ist. Erstere sind, verglichen mit Letzteren, analytischer, können hingegen mit interpersonellen Informationen schwerer umgehen.

Persönlichkeit

Zwei bedeutende Persönlichkeitszüge sind *Extroversion* bzw. *Introversion* (Ellis 1994). Extrovertierte haben einen starken Wunsch nach Kontakt mit anderen Personen und es wird oft behauptet, dass *Extroversion* das Sprachlernen fördert. Eindeutige Forschungsergebnisse fehlen jedoch. Dewaele und Furnham (1999) zeigen in seiner Studie über das Verhältnis zwischen *Extroversion* und kommunikativer Kompetenz, dass extrovertierte Personen eine höhere Nervositätsschwelle haben und deshalb in anstrengenden Situationen nicht gleich überfordert werden. In der vorliegenden Untersuchung konnte wegen des Fehlens eines zuverlässigen Messinstruments die Persönlichkeit nicht untersucht werden. *Extrovertierte* Informanten dürften jedoch in den Sprachtests aufgrund ihrer großen Risikobereitschaft bestimmte Vorteile haben.

3.2.3 Biologische Lernvariablen

Nach Wode (1993: 301) kommt der Einfluss biologischer Variablen³⁶ auf das Fremdsprachenlernen zum Ausdruck: erstens *direkt* durch anatomische Unterschiede (z.B. Geschlecht) und *zweitens* indirekt durch die sozialen Rollen in der Gesellschaft.

Alter

Viele Forscher sind der Auffassung, dass das Sprachenlernen in der Kindheit Vorteile gegenüber dem Sprachenlernen im Erwachsenenalter hat (vgl. Hyltenstam und Abrahamsson 2003).

³⁵Einen zusätzlichen Lernstilbereich machen laut Dörnyei (2005) die sensorischen Präferenzen aus: *visuell*, *auditiv*, *kinästetisch* und *taktil*. Diese sind die perzeptuellen Lernkanäle, welche Fremdsprachenlerner verwenden, um den zielsprachlichen Input zu internalisieren. Erfolgreiche Lerner können Informationen häufig sowohl visuell als auch auditiv sehr gut verarbeiten, d. h. sie sind flexibel und können sich gut an Situationen anpassen.

³⁶ Alter und Geschlecht sind die zwei am häufigsten untersuchten biologischen Variablen (Wode 1993: 301).

Lenneberg (1967) geht infolgedessen von einer kritischen Sprachlernspanne, *The Critical Period*, zwischen 2 Jahren und der Pubertät aus. Laut dieser Hypothese verliert das Gehirn in der Pubertät an Flexibilität und der Erwerb einer neuen Fremdsprache wird schwieriger. Die Hypothese einer kritischen Sprachlernspanne ist aber oft kritisiert worden (vgl. Chiswick und Miller 2008 und Hakuta et al. 2003). Laut der Kritiker gebe es keine spezielle kritische Phase, die Sprachlernfähigkeit nehme linear ab (vgl. Hakuta et al. 2003). In der vorliegenden Untersuchung wird keine Rücksicht auf das Alter genommen, denn alle Probanden sind ungefähr gleichaltrig (zwischen 16 und 20 Jahre). Sie lernen somit Deutsch nach der kritischen Sprachlernspanne.

Geschlecht

Die bisherige Forschung kommt zu keinen einheitlichen Resultaten darüber, *wie* das erfolgreiche Fremdsprachenlernen durch biologische Geschlechtsunterschiede beeinflusst wird. Einige Studien deuten darauf hin, dass Frauen die besseren Lerner sind (vgl. Ellis 1994), andere hingegen zeigen das Gegenteil (vgl. Romaine 2003). Darüber hinaus gibt es Untersuchungen, die keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern feststellen (vgl. Phakiti 2003).

Die divergierenden Resultate lassen sich auf unterschiedliche Weise erklären. Wahrscheinlich müssen Geschlechtsunterschiede in Abhängigkeit von sozialen Rollen und im Zusammenhang mit Motivation und Einstellungen betrachtet werden (vgl. Wode 1993). Wen und Johnson (1997) meinen z.B., dass Frauen mit guten Schulresultaten oft Sprachen studieren, während begabte Männer andere Studiengänge wählen, was für die Frauen in Bezug auf die Ergebnisse beim Sprachenlernen zu vorteilhaften Resultaten gegenüber den Männern führt. Romaine (2003) hingegen führt an, dass Jungen im Unterricht oft mehr Zeit von den Lehrkräften in Anspruch nehmen als Mädchen.

In der vorliegenden Studie wurde die Entscheidung getroffen, nicht auf Geschlechtsunterschiede einzugehen. Die Verfasserin ist sich jedoch bewusst, dass diese Unterschiede womöglich existieren und näher untersucht werden sollten.

3.2.4 Neurophysiologische Lernvariablen

Neurophysiologische Faktoren sind z.B. *Intelligenz*, *Sprachlerneignung* und *Gehirnhemisphärenlateralisierung* (Riemer 1997: 8). In dieser Arbeit wird hauptsächlich auf *Sprachlerneignung* fokussiert.

Sprachlerneignung

Sprachlerneignung wird, neben affektiven Motivationsvariablen, beim Fremdsprachenlernen häufig als eine der wichtigsten Einflussfaktoren betrachtet (vgl. Skehan 1989). Diese Fähigkeit lässt sich auf folgende Weise definieren: „Second Language (L2) learning aptitude is characterized as strengths individual learners have – relative to their population - in the cognitive abilities information processing draws on during L2 learning and performance in various contexts and different stages“ (Dörnyei 2005: 46). Sprachlerneignung lässt sich daher anhand der Ausprägung der zum Fremdsprachenlernen beitragenden kognitiven Fähigkeiten definieren.

Ende der 50er Jahre wurde *Sprachlerneignung* im Zusammenhang mit dem MLAT (*Modern Language Aptitude Test*)³⁷ (Carroll und Sapon 1956) thematisiert. In diesem Test werden vier Teilkomponente³⁸ der Neigung getestet: 1) phonetisches Enkodieren, 2) grammatisches Gefühl, 3) die Fähigkeit grammatische Muster induktiv zu erkennen und 4) Gedächtnisleistung.

In diesem Zusammenhang standen viele Fragen zur Diskussion (vgl. Dörnyei und Skehan 2003), z.B.: Ist Sprachlerneignung eine angeborene Fähigkeit und lässt sie sich später auch entwickeln? In welcher Weise ist sie mit Intelligenz verbunden? Ist sie sowohl in außerschulischer als auch schulischer Umgebung gleich relevant?

Die Frage, ob Sprachlerneignung angeboren ist, ist noch nicht gelöst. Frühe Studien zeigen, dass sich Sprachlerneignung im Laufe der Zeit nicht verändert (vgl. Carroll und Sapon 1959 und Skehan 1989), doch Grigorenko et al. (2000) sind der Ansicht, dass sie entwicklungsfähig ist.

³⁷ Neben dem MLAT-Sprachlerneignungstest gibt es noch andre bekannte Tests mit dem gleichen Ziel, z.B. dem PLAB (*The Pimsleur Language Aptitude Battery*) und CANAL-FT (*the Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as Applied to Foreign language Test*). Der MLAT ist aber auch heute noch der am meisten verwendete und bekannteste Test. (vgl. Dörnyei 2005)

³⁸ Skehan (1986, 1989) meint, dass diese vier in drei zusammengefasst werden können, nämlich: 1) *auditory ability* (phonetisches Enkodieren), 2) *linguistic ability* (grammatisches Gefühl und die Fähigkeit, grammatische Muster induktiv zu erkennen) und 3) *memory ability* (Gedächtnisvermögen).

Des Weiteren ist das Verhältnis zwischen Sprachlerneignung und Intelligenz kompliziert, weil Sprachlerneignung aus vielen Komponenten besteht, was komplexe Interkorrelationen bedeutet. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen eine nur mäßige Korrelation zwischen Sprachlerneignung und Intelligenztests (vgl. Dörnyei 2005).

Die Auffassung von der großen Bedeutung der Sprachlerneignung wird manchmal kritisiert, weil ein solches Talent angeblich nur bei der audio-lingualen Lehrmethode zum Tragen kommt. Viele Forschungsergebnisse zeigen aber, dass dieses Vermögen vermutlich ebenso wichtig oder sogar noch wichtiger beim natürlichen Spracherwerb ist, weil hier der Input nicht gleich gut strukturiert ist (zu einem Überblick vgl. Dörnyei und Skehan 2003).

In der vorliegenden Untersuchung wurde Sprachlerneignung nicht mithilfe eines Tests gemessen, da solche Methoden in Schweden sehr unüblich sind. Stattdessen sind, für Evaluierungszwecke, Informationen über Noten in Englisch und in anderen Fremdsprachen zusammengefasst worden. Nach Dewaele (2007) u.a.m. können nämlich Noten in Fremdsprachen indirekt eine Art Sprachlerneignung illustrieren. Doch wird die Bedeutung weiterer Variablen in Bezug zu diesen Noten betont und der Vorschlag gemacht, diese Messwerte der Sprachlerneignung mit Vorsicht zu interpretieren.

3.2.5 Soziale Lernvariablen

Die sozialen Faktoren³⁹ beeinflussen, genau wie die biologischen, das Fremdsprachenlernen indirekt, d.h. sie „sind die Auslöser für die Herausbildung der erforderlichen affektiven Grundlagen“ (vgl. Wode 1993: 320).

Sozio-ökonomischer Status

Im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren (v.a. *Motivation* und *Einstellungen*) wird der *sozio-ökonomische Status* im Familienumfeld des Lerners selten berücksichtigt. Nach Schofield und Mamuna (2003) beruht dies z.T. darauf, dass selten größere sozio-ökonomische Unterschiede innerhalb einer Probandengruppe gegeben sind. Ein weiterer Grund sind praktische Umstände, die eine Fokussierung auf einige wenige Lernvariablen notwendig machen.

³⁹ Hier wird *sozio-ökonomischer Status* behandelt. Andere soziale Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen können, sind laut Wode (1993: 332-338) Kontaktdauer und -alter sowie Schulsituation: Lehrer, Schüler, Lehrverfahren. Da sich die Kontaktdauer und das Kontaktalter in der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf die Probanden nicht unterscheiden, werden diese Faktoren nicht untersucht.

Ein Großteil der Untersuchungen, die den Faktor *sozio-ökonomischen Status* berücksichtigen, zeigt positive Korrelationen auf, d.h. je höher der sozio-ökonomische Status der Familie, desto besser die fremdsprachlichen Lernergebnisse⁴⁰ (vgl. Burstall 1975, Ellis 1994, Olshtain et al. 1990 und Schofield und Mamuna 2003).

Diese positiven Korrelationen dürften viele Gründe haben. Die Eltern von Probanden mit höherem sozio-ökonomischem Status sind vermutlich akademisch gebildet, was zu der frühen intellektuellen Anregung und muttersprachlichen Entwicklung ihrer Kinder beitragen dürfte. Auch haben in einer solchen Umgebung Schule und Ausbildung einen hohen Stellenwert, was häufig zu einer positiven Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen führt.

Wie in der Einleitung schon erwähnt, findet man in einer nationalen Untersuchung der schwedischen Schulbehörde (Skolverket 2004) eine positive Korrelation zwischen dem Faktor *sozio-ökonomischer Status* und den durchschnittlichen Schulergebnissen aller Schüler im Schuljahr 9. Die Eltern der Immigrantenschüler haben auf nationaler Ebene jedoch ein generell niedrigeres Bildungsniveau als schwedische Eltern und daraus könnte man eine Erklärung dafür ableiten, warum die Immigrantenschüler schlechtere Abschlussnoten bekommen. In der vorliegenden Studie wird die exogene Lernvariable *sozio-ökonomischen Status* untersucht und bei den Analysen berücksichtigt.

3.3 Zusammenfassung und Diskussion

Hier wurden einige für das Fremdsprachenlernen bedeutende sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren besprochen. Eine Auswahl wird in der vorliegenden Studie genauer untersucht, z.B. Motivation, Sprachlernangst und sozio-ökonomischer Status. Andere hingegen, wie z.B. die Variable Persönlichkeit, müssen wegen fehlender oder unvereinbarer Messinstrumente ausgeschlossen werden. Einigkeit besteht in der Auffassung, dass Sprachlerneignung und Motivation beim Fremdsprachenlernen zu den wichtigsten Determinanten zählen (Gardner 2006 und Skehan 1998), doch die Einwirkung von und das Interagieren mit weiteren Faktoren ist vielschichtig und z.T. unklar. In der vorliegenden Untersuchung wird auch der Variable Bilingualismus Rechnung getragen, was eine besondere Herausforderung darstellt, versucht man alle weiteren Variablen konstant zu halten.

⁴⁰In einer Untersuchung in Großbritannien konnten jedoch nur durchschnittliche Korrelationen zwischen Familienhintergrund und Fremdsprachenleistung aufgezeigt werden (vgl. Skehan 1989).

Riemer (1997) diskutiert das Dilemma der vielen Einflussfaktoren und meint, dass es unmöglich ist, alle Variablen zu berücksichtigen:

„[d]ie Annahme - letztlich unendlich vieler Variablen und deren Wechselwirkungen - führt jedoch zur Einschätzung, dass es weder die Theorie noch das methodologische Design einer empirischen Studie, die diese Variablen angemessen berücksichtigen bzw. kontrollieren kann, je geben wird.“ (Riemer 1997: XIV)

Auch ist Riemer der Ansicht, dass sich die nordamerikanische Forschung allzu stark mit allgemeinen Interdependenzen von Variablen großer Informantengruppen befasst und hierbei das Individuum in den Hintergrund drängt. Riemer möchte dieses Defizit beheben und beschränkt sich in ihrer Untersuchung auf eine kleine Anzahl von Informanten, deren Spracherwerb unter Zuhilfenahme von vielen Einflussfaktoren eingehend untersucht wird.

Eine ähnliche methodologische Herangehensweise liegt auch dieser Untersuchung zugrunde, doch im Unterschied zu Riemer stehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede mono- und bilingualer Lerner beim Deutschlernen im Blickpunkt.

4. DAS LESEN UND VERSTEHEN IN DER FREMDSPRACHE

Lange wurde die Grammatik als der wichtigste Bestandteil des Spracherwerbs betrachtet. Dies hat sich aber geändert und der Wortschatz hat an Bedeutung gewonnen (vgl. Bogards und Laufer 2004). Die Ursachen dafür sind vielschichtig. Das Lexikon spielt z.B. eine zentrale Rolle in vielen linguistischen Erklärungsansätzen zur Sprachproduktion (vgl. Levelt 1989) und ist auch sehr wichtig für die Sprachrezeption, d.h. beim Lesen und Hören (Gass und Selinker 2008). In der Kommunikation zwischen Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern ist es für das Verständnis wichtig, dass erstere gute lexikalische Kenntnisse haben. Grammatikbeherrschung ist eher sekundär. Dies wird z.B. von Gass (1988) hervorgehoben, die betont, dass grammatische Fehler normalerweise in verständlichen Strukturen resultieren, während lexikalische Fehler die Kommunikation oft behindern (vgl. auch Gass und Selinker 2008: 449).

Im empirischen Teil dieser Studie stehen der rezeptive Wortschatz⁴¹ und die Inferenz im Fokus. Als theoretischer Hintergrund wird zunächst das mentale Lexikon⁴² kurz behandelt. Folgende Fragen werden u.a. erörtert: Was ist das mentale Lexikon? Wie werden neue Einträge integriert? Was ist die Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons? Daraufhin wird auf die Forschungsliteratur zum fremdsprachlichen Lesen eingegangen, gefolgt von einer theoretischen Übersicht über das Thema lexikalische Inferenz. Hier wird u.a. erläutert, welche Hinweise ein Lerner bei seiner lexikalischen Bedeutungsinferenz verwendet und welche Lerner- bzw. Textvariablen diese Fähigkeit beeinflussen.

4.1 Das mentale Lexikon⁴³

Das Mentale Lexikon wird als Teil des Langzeitgedächtnisses definiert. Generell wird angenommen, dass es aus zweiteiligen lexikalischen Einträgen (*Lemma* und *Form*) besteht, die *semantische*, *syntaktische*, *morphologische* und *formale* (phonologische und orthographische)

⁴¹Nation (2001: 24) schlägt folgende Definition für den rezeptiven Wortschatz vor: "Essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning." Laut Nation (2001) muss aber die Unterscheidung zwischen *rezeptiv* und *produktiv* mit Vorsicht verwendet werden. Der Rezeptionsprozess besteht nämlich auch aus einer produktiven Seite, denn der Leser/Zuhörer produziert bei der Rezeption *Bedeutung*.

⁴²Schwarz (1992: 81 in Raupach 1994: 21) gibt folgende Erklärung: „In einer sehr allgemeinen Definition gilt das mentale Lexikon als derjenige Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind.“

⁴³Abschnitt 4.1 und 4.2 basiert auf Jiang (2000).

Informationen eines Wortes⁴⁴ beinhalten (siehe Abb. 4.1 unten). Das *Lemma* enthält *semantische* und *syntaktische*, die *Form* hingegen *morphologische* und *formale* Informationen.

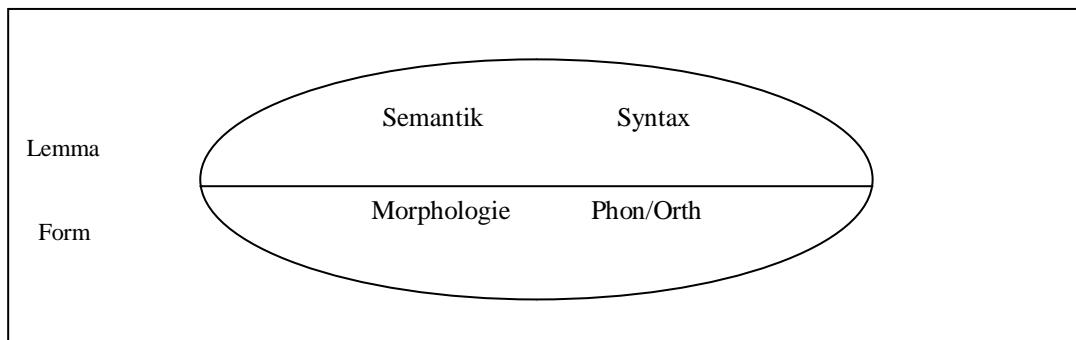


Abb. 4.1: Die interne Struktur eines lexikalischen Eintrags (übernommen von Levelt 1989 in Jiang 2000: 48)

Ein extensiver, kontextueller sprachlicher Input in der L1 führt dazu, dass meist alle Informationen der lexikalischen Einträge in dieser Sprache komplett sind. Die L2-Einträge dagegen sind oft ergänzungsbedürftig, da dieser Erwerbsprozess anders verläuft, was im folgenden Abschnitt behandelt wird.

4.2 Wortschatzaufbau in der L2

Verglichen mit dem L1-Erwerbsverlauf ist der Input beim schulischen Fremdsprachenlernen oft sehr begrenzt und die Mehrheit aller Wörter wird bewusst gelernt. Dabei sind Konzepte⁴⁵ und semantische Merkmale, die eng mit dem L1-Lexikon verbunden sind, schon vorhanden, was zu besonderen Bedingungen für diesen Prozess führt.

Zum besseren Verständnis des Erwerbs eines fremdsprachlichen Wortschatzes soll hier das oft zitierte Modell von Jiang (2000) präsentiert werden⁴⁶ (siehe Abb. 4.2 unten). Jiang geht von der oben illustrierten Zweiteilung des lexikalischen Eintrages aus und versteht jede Erwerbsphase als eine eigene Repräsentation im mentalen Lexikon.

⁴⁴Wörter werden als „[...] mobile und gleichzeitig innerlich stabile Einheiten mit einem eigenem Set an semantischen, syntaktischen und kollokativen Verbindungen“ (vgl. Ender 2007: 58) definiert.

⁴⁵Jarvis und Pavlenko (2008: 82-83) erklären die konzeptuelle Stufe folgenderweise: „This is the level where visual, aural, olfactory, tactile, kinesthetic and other types of impressions, images, properties, schemas, and scripts are stored and organized into conceptual categories. These conceptual categories in turn are integrated into a person’s web of knowledge about the world and of how the world works.“

⁴⁶Dieses dreiteilige Erklärungsmodell wird u.a. von Ender (2007) verwendet, deren Ansatz viele Ähnlichkeiten mit dem Vorliegenden aufweist.

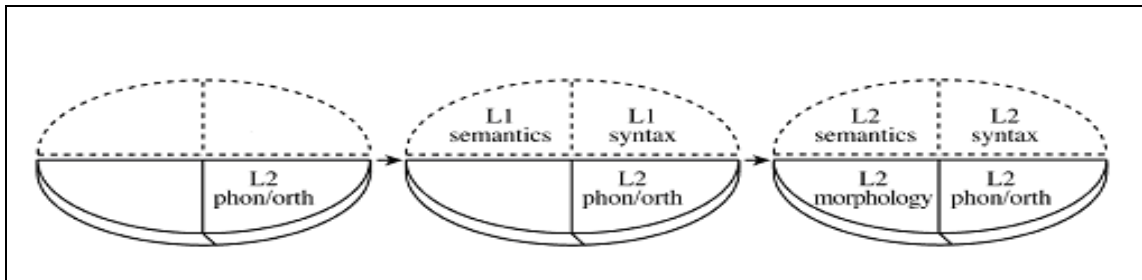


Abb. 4.2: Lexical development in L2: from the formal stage to the integration stage (nach Jiang 2000: 54)

Im anfänglichen Verständnisprozess des L2-Erwerbsverlaufes (d.h. bei Anfängern im gesteuerten Fremdsprachenunterricht) werden laut Jiang (2000) L1-Übersetzungsäquivalente aktiviert und deswegen beinhalten die lexikalischen Einträge in der L2 hauptsächlich formale Informationen. Im zweiten Schritt werden die Lemmainformationen des L1-Äquivalents kopiert. Vermutlich fehlen in dieser Phase noch viele morphologische Informationen der lexikalischen Einträge und auch die Verbindungen zwischen verschiedenen Konzepten und den L2-Einheiten sind sehr schwach ausgebildet. Im letzten Schritt des Erwerbsprozesses sind die L2-Einträge identisch mit den L1-Einträgen.

L2-Wörter können sich, gemäß Jiang (2010), auf verschiedenen Positionen in dieser Entwicklungskette befinden, z.B. abhängig davon, wann der Lerner einem Wort zum ersten Mal begegnet. Auch kann vorkommen, dass einige Wörter nie die dritte Phase „erreichen“, was zur Fossilierung⁴⁷ führt.

4.3 Struktur des mehrsprachigen Lexikons

Das obige Modell muss sinnvollerweise durch ein Modell der Gesamtstruktur des mehrsprachigen Lexikons ergänzt werden. Bereits in den 50er Jahren hat Weinreich (1953) vorgeschlagen, bilinguale Personen in drei verschiedene Gruppen einzuteilen, abhängig davon, wie die lexikalische Struktur in ihren mentalen Lexika aussieht, nämlich in *subordinative* (subordinierte), in *compound* (verschmolzene) und in *coordinative* (koordinierte) Sprecher. Bei subordinierten Sprechern aktiviert das L2-Wort ein L1-Wort, das mit einem Konzept verbunden ist. Bei verschmolzenen Sprechern sind die Wortformen in den Sprachen separat, die Konzepte dagegen gemeinsam gespeichert. Bei koordinierten Sprechern werden die Wörter der ver-

⁴⁷ „[L]exical fossilization refers to lexical development that stops at the second stage, even when extensive contextualized input is available“ (Jiang 2000: 54).

schiedenen Sprachen separat gespeichert, d.h. jedes Wort hat eine spezifische Repräsentation der Formseite und der damit verbundenen Konzepte.

Ender (2007: 88) macht darauf aufmerksam, dass dieselbe Person laut Weinreich (1953) nicht nur auf eine Art bilingual sein könne, sondern dass Teile des Lexikons z.B. verschmolzen seien, während andere z.B. subordiniert seien (vgl. wieder Jiang).

Ender (2007: 88) ist der Auffassung, dass „integrative Ansätze zur Modellierung des mentalen Lexikons im Vordergrund stehen“ sollten. Als Beispiel nennt sie u.a. die *Subset Hypothesis* von Paradis (1987). Laut ihr sind sowohl die Informationen der L1 als auch die der L2 im gleichen kognitiven System gespeichert und die L1- bzw. L2-Elemente bilden einzelne Netzwerke und Subsysteme innerhalb dieses Systems. Dieses Modell gibt aber nicht zu erkennen, auf welche Weise die Verbindungen zwischen den lexikalischen Einträgen verschiedener Sprachen organisiert sein könnten.

Nach Dijkstra (2005) sind Wortassoziation (*word association*) und Konzeptmediation (*concept mediation*) zwei denkbare Formen⁴⁸ dieser mentalen Repräsentation. Die Wortassoziationshypothese geht davon aus, dass ein L2-Wort sofort mental ein L1-Wort aktiviert. Die Konzeptmediationshypothese stellt eine alternative Hypothese dar (vgl. Dijkstra 2005). Ihr zufolge aktiviert das L2-Wort zuerst ein Konzept, das daraufhin ein damit verbundenes L1-Wort aktiviert. Forschungsergebnisse zeigen, dass Konzeptmediation bei fortgeschritteneren Lernern üblicher ist, die Ergebnisse sind aber nicht eindeutig.

Ein anderes bekanntes Modell ist das *Revised Hierarchical Asymmetric Model* (vgl. Kroll und Stewart 1994). Es basiert auf der Annahme, dass Wortassoziationen in erster Linie in Richtung L2- zu L1-Speicher erfolgen, weil Lerner in ihrer L2-Produktion und -Rezeption häufig ihre L2-Formen mit L1-Bedeutungen verbinden. Die Konzeptmediation hingegen verläuft in die andere Richtung (L1 zu L2).

Zusammenfassend soll festgehalten werden: Der Wortschatz eines mehrsprachigen Individuums ist vermutlich in einem gemeinsamen kognitiven System mit sprachspezifischen Subsystemen gespeichert. Die Verbindungen zwischen diesen Subsystemen und der konzeptuellen Ebene sehen verschiedenartig aus und sind abhängig von sowohl individuellen (z.B. der Dauer des Erwerbsprozesses) als auch linguistischen (z.B. der sprachtypologischen Nähe) Faktoren.

⁴⁸ Diese ähneln Weinreichs *subordinativen* und *verschmolzenen* Formen (vgl. Ender 2007).

4.4 L1- und L2-Rezeptionsprozesse

In diesem Abschnitt sollen Rezeptionsprozesse in der L1 bzw. der L2 kurz vorgestellt werden. Es wird auf einige gängige Hypothesen zum Ablauf dieser Prozesse und zu den beteiligten Wissensmengen sprachlicher und nicht sprachlicher Art Bezug genommen. Zum besseren Verständnis der heutigen Forschungsrichtung beginnt der Abschnitt mit einem kurzen historischen Rückblick.

In den 60er Jahren wurde das Lesen häufig als ein in erster Linie mechanischer Prozess – ein *bottom up process* - betrachtet (Haastrup 1991). Laut dieser Vorstellung wird zuerst auf das orthographische Niveau fokussiert und erst danach arbeitet sich der Leser nach oben, um sich am Ende des Leseprozesses ein Bild von der Textbedeutung zu schaffen. Später wurde dieses streng mechanische Modell jedoch aufgegeben und der *top down process* rückte ins Blickfeld. Hier wurde die Zielorientierung des Lesens betont. Nach diesem Modell versucht der Leser mithilfe ganzer Satzaussagen eine Textbedeutung zu rekonstruieren.

In den 80er Jahren wurde das Lesen in der L2 eingehender untersucht (vgl. Bernhardt 2005). Die ersten Forschungsansätze stießen aber auf Kritik, weil sie zu stark von Untersuchungen des L1-Lesens ausgingen. In vielen Studien wurde auch nach einer Art „heiligem Gral“ gesucht, d.h. nach einem einfachen Erklärungsmodell, das den ganzen Leseprozess zu erklären vermochte. Mit der Zeit wurde aber deutlich, dass es sich um einen komplexen Prozess mit vielen Variablen handeln dürfte.

Diese Kritik führte dazu, dass man in den 90er Jahren das fremdsprachliche Lesen als einen holistischen Prozess betrachtete, in dem *Worterkennntnis*, *Syntax*, *Wortschatz* und verschiedene *Wissensquellen* interagieren (Bernhardt 2005). Es wurde deutlich, dass der Leseprozess ein sehr komplizierter Vorgang ist, in dem neben sprachlichen Variablen auch soziokulturell bedingte Variablen und Textvariablen beteiligt sind. Auch die wichtige Rolle des Textthemas für den Leseprozess wurde deutlich. Wenn sich ein Textrezipient z.B. auf ein Thema festgelegt hat, dann beharrt er sehr lange darauf, auch wenn er auf Textpassagen stößt, die eine Themenänderung nahelegen.

Am Ende der 90er Jahre wurde deutlich, dass auch die Lesekompetenz in der L1 beim L2-Lesen von großer Bedeutung ist. Die Forschungsfrage war nicht mehr, ob Schwierigkeiten beim Lesen in der L2 auf Lese- oder Sprachprobleme zurückzuführen seien, sondern welche Rolle die L1-Lesekompetenz hat. Eine Vielzahl von Studien kam - unterschiedlicher Methoden und heterogener Probandengruppen zum Trotz - zur gleichen Schlussfolgerung. Beim erfolgreichen Dekodierungsprozess ist, neben sprachlichen Wissensmengen, auch die Lese-

kompetenz in der L1 von großer Bedeutung. Rund ein Drittel der Inferenzprozesse beruhen auf Sprachkenntnissen und ca. 15 bis 20% auf der L1-Lesekompetenz. Die restlichen Variablen sind kognitiver und emotionaler Art (vgl. Abb. 4.3). Nach Brisbois (1995 in Bernhardt 2005: 137) dominieren unter den sprachlichen Wissensmengen die lexikalischen (90%) gegenüber den grammatisch-syntaktischen (10%). Diese Verteilung entspricht der gängigen Auffassung, dass ein großer Wortschatz für erfolgreiches Lesen von sehr großer Bedeutung ist.

Bernhardt (2000) fasst die obigen Forschungsergebnisse in einem Modell des fremdsprachlichen Lesens zusammen, in dem gezeigt wird, wie sich die Ausprägung der verschiedenen Variablen mit steigender sprachlicher Kompetenz verändert. Das Modell wurde von Bernhardt (2005) weiterentwickelt und ist in der folgenden Abbildung 4.3 enthalten.

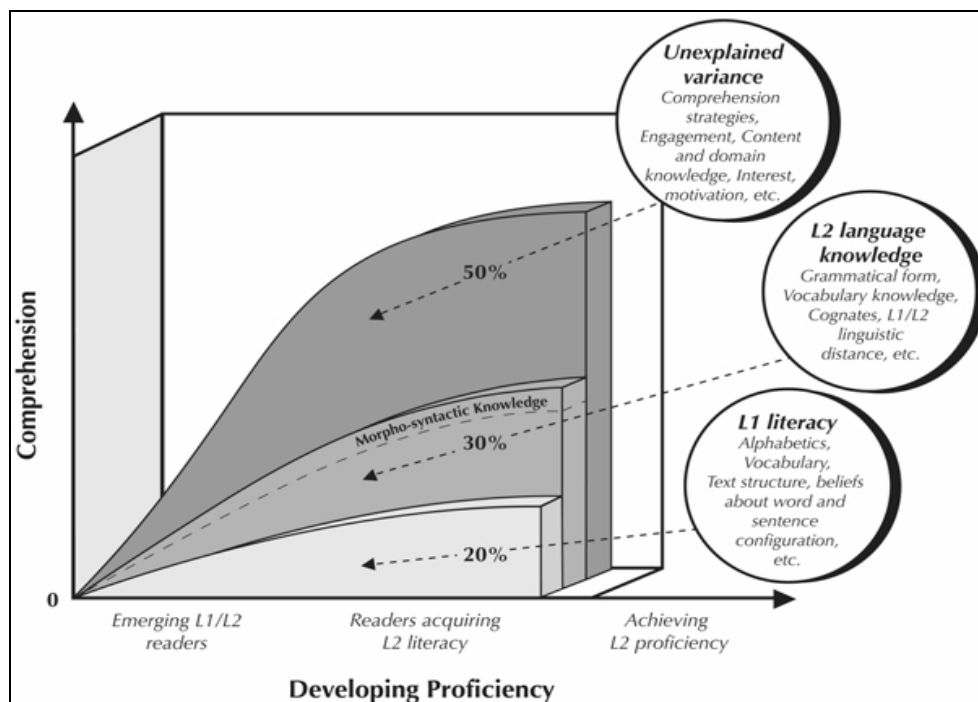


Abb. 4.3: Bernhardts Leseverständnismodell (Bernhardt 2005: 140)

In diesem Modell wird die Interaktion von drei Hauptfaktoren verdeutlicht. Die Abbildung zeigt auch die anfangs relativ steile Entwicklungskurve des L2-Leseverständnisses, die nach einer Weile aber flacher verläuft. Zu Beginn ist die Einwirkung der drei Faktoren gleich groß, mit der Zeit nimmt die Bedeutung der *übrigen Faktoren* zu. Will man den Rezeptionsprozessen auf die Spur kommen, ist neben der Auswahl verschiedener Wissensmengen/-quellen auch ihre Interaktion miteinander von großer Wichtigkeit. Durch diese Interaktion baut der

Leser sein Textverständnis in Form eines mentalen Modells auf. Man vergleiche folgendes Modell von Berthele (2007), das diesen Prozess abzubilden versucht.

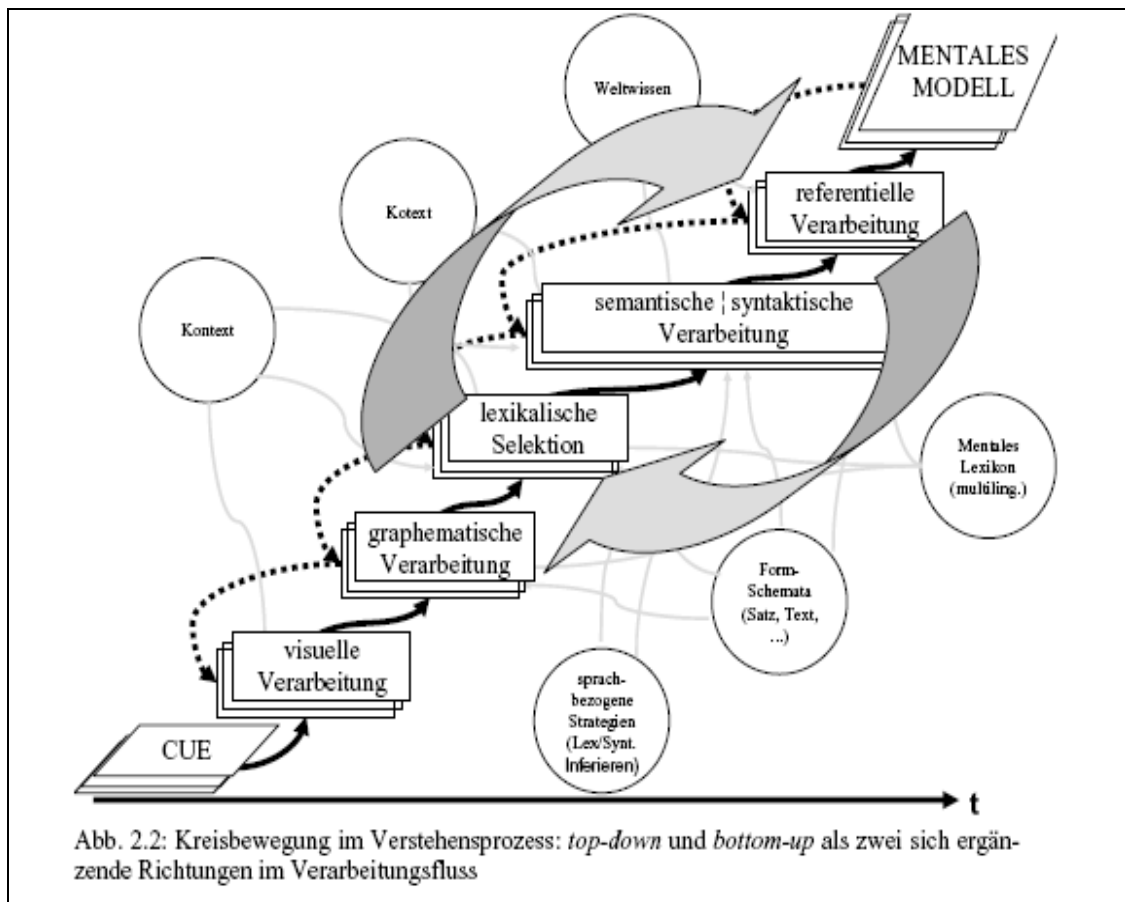


Abb. 4.4: Verstehensprozess: *top-down* und *bottom-up* (Berthele 2007: 17)

Der Verstehensprozess beginnt mit einem vom Leser wahrgenommenen optischen Signal (unten links) und führt am Prozessende zu einem mentalen Modell (oben rechts). In der Abbildung sind die erforderlichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissensbestände enthalten, die zum Aufbau des mentalen Modells beitragen. Neben den, im mentalen Lexikon enthaltenen, sprachlichen Informationen muss sprachbezogenes Strategiewissen aktiviert und kognitive Operationen vollzogen werden. Eine bedeutende Rolle spielen auch das Weltwissen (*hier* als nicht-sprachliches Wissen definiert) und der Kontext/Kotext.⁴⁹ Viele Prozesse verlaufen parallel in diesem nicht-statischen, mentalen Modell. Berthele (2007) betont zugleich, dass das Verstehen kein *bottom-up*-Prozess ist. Jede Stufe kann nämlich mit der untergeordneten Stufe interagieren (vgl. die gestrichelten Abwärtspfeile).

⁴⁹ *Kontextuelle* Anhaltspunkte lassen sich laut Berthele (2007) im ganzen Text (lokal oder global) finden (das Weltwissen inbegriffen). In dieser Arbeit werden kontextuelle Anhaltspunkte als Überbegriff für *kotextuelle* Hinweise (innerhalb des Textes zu finden) und Weltwissen (übriges Wissen) definiert, um die Analyse zu vereinfachen.

Wie bereits deutlich wurde, beruht das Modell auf der Auffassung, dass top-down- und bottom-up-Prozesse beim Leseprozess interagieren. Wenn visuelle Inputsignale im Gehirn verarbeitet werden, wird nach kurzer Zeit die Aktivierungsschwelle überschritten und eine entsprechende Wortform bietet sich an. Ein niedriges Sprachfertigniveau führt aber zu einem langsamen Leseprozess. Der Leser muss öfter reflektieren und unbekannte Wortketten in der L2 mit lexikalischen Einträgen in der L1 oder anderen Fremdsprachen vergleichen, um eine für ihn passende Bedeutung zu finden. Hier handelt es sich somit um eine Interaktion zwischen der bottom-up-Verarbeitung und dem Kontext. Weitere Annahmen über diese Prozesse sollen im folgenden Abschnitt über *Inferenz* diskutiert werden.

4.5 *Inferenz*

Abhängig vom Sprachfertigniveau stößt ein Leser beim Lesen eines L2-Textes mehr oder weniger häufig auf unbekannte Wörter. Um seine eventuellen Wortverständnisprobleme zu lösen, muss er verschiedene *Wortverarbeitungsstrategien* einsetzen. In manchen Fällen wird ein Wörterbuch oder eine Person konsultiert. Laut vielen Studien (vgl. z.B. Fraser 1999 und Paribakht und Wesche 1999) ist die gebräuchlichste Strategie jedoch, einzelne Wortbedeutungen mit Hilfe vorhandener *kontextueller*⁵⁰ oder *interlingualer/intralingualer*⁵¹ Hinweise zu inferieren.

In den folgenden Abschnitten sollen kurz einige Studien über Inferenz vorgestellt werden.⁵² Zuerst werden unterschiedliche Taxonomien der Wissensmengen beim Lesen präsentiert. Daraufhin wird die Rolle der jeweiligen Wissensquellen bei der Inferenz erörtert. Abschließend werden die vom Leser verwendeten Strategien bei der Bedeutungserschließung behandelt.

⁵⁰Kontextuelle Hinweise sind im unmittelbaren oder satzübergreifenden Kontext vorhandene, pragmatisch begründete Anhaltspunkte, die über das rein linguistische Wissen hinausweisen und aufgrund bestimmter Folgeprozesse oder des sog. Weltwissens die Abrufung relevanter Informationen vorantreiben.

⁵¹Interlinguale Hinweise sind linguistisch begründete Anhaltspunkte im Satzkontext, die die Abrufung von Wissen über andere Sprachen aktivieren können. Intralinguale Hinweise hingegen sind linguistisch begründete Anhaltspunkte im Satzkontext, die die Abrufung von Wissen über die Zielsprache aktivieren können.

⁵²Es muss berücksichtigt werden, dass die Studien in vielen Fällen auf unterschiedliche Weise durchgeführt wurden. Weiterhin wird in den Arbeiten das Inferenzvermögen mithilfe verschiedenartiger Tests geprüft. Darüber hinaus werden unterschiedliche Methoden verwendet, um herauszufinden, welche Hinweise bei der Inferenz verwendet werden. Schlussendlich werden die Wissensquellen manchmal verschiedenartig klassifiziert (aufgrund der Verwendung unterschiedliche Taxonomien). Trotz dieser relativ ausgeprägten Unterschiede, die den Vergleich der Studien komplizieren, erscheint ein Überblick und eine Gruppierung sinnvoll, um hier bedeutende Information zu veranschaulichen.

4.5.1 Taxonomien

Um die Bedeutung eines unbekanntes Wortes in einem Text korrekt inferieren zu können, müssen unterschiedliche Wissensquellen zu Rate gezogen werden. Diese werden in der einschlägigen Literatur mit Hilfe verschiedenartiger Taxonomien klassifiziert. Vorwiegend wird bei dieser Klassifizierung von empirischen Befunden ausgegangen (vgl. z.B. Bengelil und Paribakht 2004, De Bot et al. 1999 und Fraser 1999). Bisweilen wird eine schon vorhandene Taxonomie verwendet und erweitert (vgl. z.B. Haastrup 1991, Morrison 1996, Nassaji 2004 und Soria 2001). Die Wissensquellen lassen sich häufig in zwei Hauptgruppen einteilen, nämlich *linguistische* (z.B. *intralinguale* bzw. *interlinguale*) und *kontextuelle* (z.B. Weltwissen) (vgl. z.B. Carton 1971, Haastrup 1991 und Morrison 1996).

4.5.2 Hinweise

Die am häufigsten verwendeten Hinweise

Was die aktivierten Wissensquellen und ihre Bedeutung angeht, lassen sich, ungeachtet der großen methodischen Unterschiede einzelner Untersuchungen, bestimmte Tendenzen erkennen. So zeigen ca. drei Viertel der hier analysierten Forschungsberichte, dass Fremdsprachener lerner bei der lexikalischen Bedeutungsinferenz kontextuelle Hinweise bevorzugen. Generell werden lokale kontextuelle Hinweise (d.h. innerhalb des Satzes) am häufigsten verarbeitet (vgl. z.B. Bengelil und Paribakht 2004, Haynes 1993 und Roskams 1998).

Ausnahmen bilden die Arbeiten von De Bot et al. (1999), Paribakht und Wesche (1999) und Soria (2001). Die *Satzgrammatik*⁵³ wird von Paribakht und Wesche (1999) sowie De Bot et al. (1999) als die meist verwendete Quelle beschrieben. Sie kann sowohl als linguistisch als auch kontextuell betrachtet werden, denn sie steht mit dem Zielwort per se und mit dem Verhältnis zwischen dem Zielwort und dem umgebenden Kontext in Verbindung. Soria (2001) hingegen kommt zu dem Ergebnis, dass *intralinguale Hinweise*⁵⁴ am meisten verwendet werden. Dieses Ergebnis könnte sich auf die sehr komplexe morphologische Struktur der Zielsprache Ilokano⁵⁵ zurück führen lassen (vgl. Soria 2001). Interlinguale Hinweise werden demgegenüber sehr selten verwendet (vgl. z.B. Bengelil und Paribakht 2004, Haastrup 1991,

⁵³Diese Strategie wird auf folgende Weise von Paribakht und Wesche (1999: 207) definiert, „[k]nowledge of the syntactic properties of the target word, its speech part and word order constraints.“

⁵⁴Diese Art von Hinweisen ist bei der Mehrheit der Studien die zweitüblichste (vgl. z.B. Bengelil und Paribakht 2004, Fraser 1999, Nassaji 2003 und Qian 2002).

⁵⁵Ilokano ist eine in den Philippinen gesprochene austronesische Sprache.

Morrison 1996, Nassaji 2003 und Soria 2001). Morrison (1996) teilt die *interlingualen* Wissensbestände in zwei Gruppen ein, nämlich L1- und Ln-Hinweise. Besonders selten wurden Ln-Hinweise angewendet.⁵⁶

Kombinationen von Hinweisen

Hinweise können auch kombiniert werden. In den meisten Studien werden diese Kombinationen aber nicht analysiert, obwohl einige Untersuchungen nahe legen, dass die Kombination von *zwei* Hinweisen am üblichsten ist (vgl. Haastrup 1991, Morrison 1996 und Soria 2001). Bei Haastrup 1991 und Soria 2001 ist die meistverwendete Kombination die Kombination kontextueller und intralingualer Wissensquellen, bei Morrison (1996) hingegen die Kombination kontextueller Hinweise mit dem Weltwissen.

Die erfolgreichsten Hinweise

Noch bleibt zu diskutieren, welche Hinweise zum besten Resultat führen. Nur einige wenige Forschungsberichte erörtern die Erfolgsrate der verwendeten Wissensquellen (vgl. Fraser 1999, Nassaji 2003 und Roskams 1998). Laut einer Studie (vgl. Nassaji 2003) ist die Verwendung morphologischer intralingualer Wissensbestände am erfolgreichsten, in zwei anderen Studien (vgl. Fraser 1999 und Roskams 1998) kommen diese erst auf Rang zwei. Bei Fraser (1999) ist der Erfolgsunterschied zwischen den intralingualen und den kontextuellen Hinweisen nur minimal. Bei Roskams (1998) sind syntaktische (d.h. kontextuelle) Hinweise am erfolgreichsten, während morphologische Hinweise nur in ungefähr der Hälfte der Fälle zu einer korrekten Antwort führen.

Zwei Forschungsberichte (vgl. Soria 2001 und Morrison 1996) behandeln die Erfolgsrate bei der Kombination von Wissensquellen. Morrison erwähnt aber nur kurz, dass die Mehrheit der erfolgreichen Bedeutungsinferenzversuche mithilfe von Kombinationen von Wissensquellen durchgeführt wird. Soria (2001) hingegen spezifiziert, dass Kombinationen von kontextuellen Wissensbeständen nur 5% der geglückten Inferenzversuche ausmachen, während eine Kombination von kontextuellen und intralingualen Wissensbeständen zu einem Prozentsatz von 67% an richtigen Antworten führt.

⁵⁶Meiner Meinung nach gibt es mindestens drei Erklärungsansätze für dieses Resultat. Erstens werden die Ln in der Studie nicht genannt. Vielleicht weichen sie typologisch sehr deutlich von der Zielsprache ab (hier Französisch). Zweitens verlangen die Zielwörter womöglich keine Ln-Hinweise, um verstanden zu werden. Drittens könnte es der Fall sein, dass die Probanden wenig Erfahrung damit haben, verschiedene Sprachen zu vergleichen.

Diese Tendenzen sind jedoch nur unzureichend empirisch belegt, und deshalb kann nur vermutet werden, dass die Verwendung intralingualer Wissensbestände zu erfolgreicher Bedeutungsinferenz führt. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass sich die Erfolgsrate erhöht, sobald intralinguale mit kontextuellen Wissensbeständen kombiniert werden.

4.5.3 Strategien

In vier der herangezogenen Forschungsberichte werden einige beim Textverständnis eingesetzte Strategien diskutiert, jedoch nicht einheitlich definiert. Während z.B. bei De Bot et al. (1999), Fraser (1999) und Paribakht und Wesche (1999) die Einteilung in verschiedene Untergruppen relativ ähnlich aussieht, nimmt Nassaji (2003) nach eingehender Analyse eine andere Klassifizierung vor.

In Paribakht und Wesche (1999) sowie De Bot et al. (1999) werden drei Arten von Strategien präsentiert, nämlich: *attempts at word retrieval* (das Wort wird mehrmals gelesen bzw. laut gesprochen), *appeals for assistance* (ein Wörterbuch oder eine Person wird konsultiert) und *inference* (d.h. Bedeutungsinferenz). Die letztgenannte Strategie wird am häufigsten eingesetzt, nämlich in ungefähr 78% der Fälle.

Bei Fraser (1999) werden die Strategien hingegen in vier Gruppen eingeteilt, nämlich *consult* (die Konsultierung eines Wörterbuches oder einer Person), *ignore* (das Ignorieren eines unbekanntes Wortes), *infer* (Inferenz) und *no attention* (das unbekanntes Wort wird beim Lesen übergangen). Die eigentlichen Strategien sind *consult* und *infer* bzw. ihre Kombination. Am häufigsten verwenden die Informanten *infer*, jedoch mit einer Erfolgsrate von nur 50%. Mithilfe der sehr häufig verwendeten Strategie *consult* steigt die Erfolgsrate hingegen. Bei Nassaji (2003) ist die Wiederholung (vgl. *attempts at word retrieval*) die am häufigsten verwendete Strategie, allerdings mit einer niedrigen Erfolgsrate. Demgegenüber hat die weniger frequente Strategie der Kontextinferenz eine sehr hohe Erfolgsrate.

Aus diesen Untersuchungen lassen sich keine eindeutigen Schlussfolgerungen ziehen, wobei die Mehrheit die Strategie der Bedeutungsinferenz als die am häufigsten gebrauchte beschreibt.

4.5.4 Einflussfaktoren

Die Bedeutungsinferenz beim Lesen in der L2 kann von einer Vielzahl von Faktoren⁵⁷ beeinflusst werden. Kaivanpanah (2008: 176 ff.) teilt sie in die Haupttypen Text- bzw. Lernerfaktoren ein. Was in der Forschung darunter verstanden wird, soll hier kurz erläutert werden.

1a) Textfaktoren

Die Forschung hat feststellen können, dass die erfolgreiche Textinferenz durch bestimmte Textcharakteristika beeinflusst wird. Hierzu zählt nach Kaivanpanah (2008) die Komplexität der syntaktischen Umgebung des Testitems – je einfacher diese strukturiert ist, desto leichter lässt sich die Bedeutung des Testitems erraten. Auch die Platzierung im Text kann ein Einflussfaktor sein: Wenn ein Testitem sich in einer Position befindet, in deren unmittelbarer Nähe sich viele Hinweise in Bezug auf die Bedeutung des Testitems finden lassen, erleichtert dies die korrekte Bedeutungsinferenz (Haynes 1993).

1b) Zielwortcharakteristika

Es gibt wenige Studien zu Zielwortcharakteristika und daher müssen die genannten Tendenzen als vorläufig verstanden werden. Vorausgeschickt sei, dass Zielwortcharakteristika auch unter die Textfaktoren eingeordnet werden können. Nach Mondria und Wit-de Boer (1991: 253) hängt die erfolgreiche Bedeutungerschließung einer unbekanntem L2-Einheit u.a. von den folgenden Eigenschaften dieser Einheit ab:

- a) der Abstraktheit/Konkretheit;*
- b) der Transparenz der morphologischen Struktur;*
- c) dem Umfang der Übereinstimmung ihrer referentiellen Bedeutung mit einer entsprechenden L1-Einheit;*
- d) dem Umfang der Übereinstimmung zwischen Wortform und Wortsinn;*
- e) der Frequenz einer entsprechenden L1-Einheit.*

Nach Paribakht (2005) scheint auch die vorhandene L1-Lexikalisierung eines Konzeptes die Bedeutungerschließung einer entsprechenden L2-Einheit zu erleichtern. Ihre persischen

⁵⁷Alle Einflussfaktoren der Bedeutungsinferenz können hier nicht erörtert werden, nur die wichtigsten sollen herausgegriffen werden.

Probanden hatten eine dreifache Erfolgsrate, wenn das Testitem in L2-Englisch auch im Persischen als lexikalische Einheit vorhanden war.

Leserfaktoren

Auch *Leserfaktoren* beeinflussen die Fähigkeit, die Bedeutung unbekannter Wörter in einem Text zu entschlüsseln. Ein wichtiger Faktor ist, dass der Leser einen genügend großen Basiswortschatz⁵⁸ (*sight vocabulary*) besitzt. Ein weiterer Faktor ist die Textthemenvertrautheit. Pulido (2007) sieht einen signifikanten Zusammenhang zwischen dieser Vertrautheit und dem Inferenzvermögen. Je bekannter das Textthema, desto erfolgreicher die Inferenz. Untersucht wurde auch das Verhältnis zwischen Themenvertrautheit und Umfang des Basiswortschatzes, wobei man davon ausgeht, dass die Vertrautheit mit einem Thema das wesentliche Kriterium ist.

Auch die allgemeine zielsprachliche Kompetenz des Lesers dürfte von Bedeutung sein. Hier wird häufig zwischen Probanden mit elementaren bzw. solchen mit guten Kenntnissen differenziert. Einige Studien weisen Unterschiede auf, z.B. in Bezug auf die Anzahl korrekter Inferenzen bzw. auf ihre Art (vgl. Arden-Close 1993, Haastrup 1991, Harley und Hart 2000, Kaivanpanah und Alavi 2008 und Morrison 1996). Andere hingegen finden keine Unterschiede (z.B. Benoussan und Laufer 1984).

Trotz dieser z.T. konträren empirischen Befunde besteht Einigkeit darüber, dass Leser mit guten zielsprachlichen Kenntnissen

- 1) beim Inferieren besondere Wissensquellen vorziehen (vgl. Arden-Close 1993, Chern 1993, Haastrup 1991, Kaivanpanah und Alavi 2008, Morrison 1996 und Soria 2001);
- 2) beim Inferieren oft eine Kombination von Wissensquellen verwenden und in ihrer Verwendung flexibler sind (vgl. Arden-Close 1993, Haastrup 1991, Kaivanpanah und Alavi 2008 und Morrison 1996);

⁵⁸Verschiedene Auffassungen existieren darüber, wie groß dieser Wortschatz, der ohne Kontext verständlich ist, sein muss. Nach Nation und Hwang (1995) sollte ein Leser die 2000 häufigsten Wörter in der englischen Sprache beherrschen, um ca. 84% der Wörter in den meisten englischen Texten zu verstehen. Laut Huckin und Coady (1999) ist jedoch die Beherrschung von mindestens 95% der Textwörter nötig (was ungefähr einem *sight vocabulary* von 5000 Wörtern entspricht), um die Bedeutung unbekannter Wörter korrekt inferieren zu können.

- 3) einen prozentual höheren Anteil korrekter Inferenzen erzielen (vgl. z.B. Bengelil und Paribakht 2004, Haastrup 1991, Morrison 1996, Nassaji 2004 und Soria 2001).

Diese, für die vorliegende Studie wichtigen, Tendenzen lassen sich durch weitere Beobachtungen ergänzen, z.B.:

Leser mit guten zielsprachlichen Kenntnissen ziehen beim Inferieren andere Wissensquellen vor als solche mit nur elementaren Kenntnissen.

Wenige Studien behandeln das Verhältnis zwischen Lesern mit guten bzw. mit grundlegenden Kenntnissen bezüglich verwendeter Wissensquellen, mit z.T. divergierenden Ergebnissen. So meinen Haastrup (1991) und Morrison (1996), dass gute Lerner interlinguale Wissensquellen vorziehen, Soria (2001) hingegen, dass sie kontextuelle Wissensquellen bevorzugen.⁵⁹

Auch in Bezug auf den Gebrauch ko- und kontextueller Hinweisen unterscheiden sich Lerner unterschiedlicher Leistungsgrade. Weil schlechte L2-Leser sich auf die Wörter im Testsatze konzentrieren müssen, bleiben sie laut Arden-Close (1993) und Haastrup (1991) häufig im *satzinternen* Kontext haften. Gute L2-Leser ziehen aber oft Hinweise im *satzübergreifenden* Kontext zu Rate. Nach Haastrup (1991) und Morrison (1996) verwenden diese Leser auch häufig Hinweise aus einer Ln (d.h. *interlinguale* Wissensquellen). Ihre Erklärung ist, dass diesen Lesern aufgrund ihrer Kenntnis mehrerer Sprachen intralinguale Wissensbestände leicht zugänglich sind.

Leser mit guten zielsprachlichen Kenntnissen verwenden beim Inferieren öfter eine Kombination von Wissensquellen und sind flexibler in ihrer Verwendung.

Auch in Bezug auf die Kombinationen von Wissensquellen unterscheiden sich die Forschungsergebnisse teilweise. Nach Haastrup (1991) und Morrison (1996) gebrauchen gute L2-Leser häufig eine Kombination von Weltwissen, Kontext und Zielwort, während schlechte Leser oft nur das Weltwissen und den Kontext verwenden. Demgegenüber kommen Bengelil und Paribakht (2004) zu dem Schluss, dass schlechte Leser eine größere Anzahl von Wissensquellen miteinander kombinieren.

⁵⁹Dieses Resultat könnte aber im Zusammenhang mit der morphologischen Komplexität der in dieser Studie untersuchten Zielsprache (Ilokano) stehen.

Eine möglich Erklärung für diese divergierenden Resultate könnten schwer vergleichbare Probandengruppen sein: bei Arden-Close (1993), Haastrup (1991) und Morrison (1996) sind es *Gymnasiasten*, bei Bengelil und Paribakht (2004) hingegen *Medizinstudenten*. Gerade die Letzteren dürften aufgrund ihres Alters und beruflichen Studiengangs motivierter sein, ihre Leseaufgaben zu bewältigen und setzen deswegen so viele Wissensquellen wie möglich ein, um lexikalische Probleme zu entschlüsseln.

4.6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurde zuerst auf das mentale Lexikon (Kap. 4.1) eingegangen. Die Mehrheit der Forschungsergebnisse deutet darauf hin, dass die Speicherung der L1- und L2-Wörter in demselben kognitiven System stattfindet, das einzelne Netzwerke und Subsysteme enthält (Ender 2007). Die Verbindungen zwischen diesen Subsystemen können, abhängig von individuellen und linguistischen Faktoren, jedoch divergieren (siehe Kap. 4.2-4.3).

In Kap. 4.4 wurden L1- und L2-Rezeptionsprozesse dargestellt. Hier wird deutlich gemacht, wie sich die Betrachtungsweise dieser Prozesse im Laufe der Zeit verändert hat. Derzeit wird angenommen, dass *bottom-up*- mit *top-down*-Prozessen interagieren. Je kleiner der L2-Wortschatz, desto langsamer der Leseprozess, weil der Leser die Bedeutung von mehr unbekanntem Wörtern enkodieren muss, d.h. öfter *Bedeutungsinferenz* einsetzt.

Kap. 4.5 fokussierte auf *Inferenz*, d.h. der Bedeutungsentschlüsselung eines unbekanntem Wortes mithilfe verschiedener Wissensquellen (z.B. intra-/interlingualer bzw. kotextueller Hinweise und des Weltwissens). Viele Faktoren (z.B. Text- und Leserfaktoren bzw. Zielwortcharakteristika) beeinflussen das Inferenzvermögen, unklar bleibt aber, wie diese sich gegenseitig beeinflussen. Der Konsens darüber ist aber groß, dass konkrete, transparente und frequente Zielwörter die Bedeutungsinferenz erleichtern. Auch dürften Leser mit guten ziel sprachlichen Kenntnissen viele Vorteile haben. Sie ziehen häufig andere Wissensquellen bzw. eine Kombination von Wissensquellen vor und machen demzufolge einen höheren Anteil korrekter Inferenzen.

In Teilstudie II soll untersucht werden, welche Hinweise und Wissensquellen bei der Bedeutungsinferenz verwendet werden: Verwenden bi- und monolinguale Lerner unterschiedliche Wissensquellen, um die Bedeutungsentschlüsselung in verschiedenen Aufgaben zu bewältigen? Wie fällt ein Vergleich aus, der bei bi- und monolingualen Schülern mit gleichem Leistungsvermögen ansetzt? In diesem Zusammenhang sind auch einige in den Tests zu

inferierende Zielwörter von Interesse. Welche von ihnen sind für die Probanden einfach bzw. schwer zu entschlüsseln und welche Wissensquellen werden herangezogen?

STUDIE I: LERNVARIABLEN UND DURCHSCHNITTliche TESTRESULTATE

5. DATEN UND METHODE

Dieses Kapitel stellt das der Analyse zugrundeliegende Material und die Methode vor, mit der an diesem Material herangegangen wird. Nach einer Präsentation des Auswahlverfahrens der Informanten, ihrer schulischen Lernumgebung und ihrer Gruppeneinteilung (Kap. 5.1-5.3) erfolgt eine Besprechung der verwendeten Datenerhebungsinstrumente (Kap. 5.4). Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der Datenanalyse und mit einer Diskussion forschungsethischer Prinzipien.

5.1 *Auswahl der Informanten*

Als Informanten wurden mono- und bilinguale Gymnasiasten der schwedischen Oberstufe⁶⁰ im Anfängerdeutschkurs ausgewählt. Die Entscheidung für diese Schülergruppe hat mehrere Gründe. Erstens sind die individuellen Unterschiede im fremdsprachlichen Lernprozess bei Anfängern kleiner als bei Fortgeschrittenen, was womöglich bestimmte Generalisierungen in Bezug auf Unterschiede mono- und bilingualer Erwerbsprozesse und Erwerbsergebnisse erleichtert. Zweitens verläuft der Lernprozess bei Anfängern schneller, was wiederum die Möglichkeit eröffnet, individuelle Unterschiede in den jeweiligen Lerngruppen aufzudecken. Drittens mussten Lerner gewählt werden, die in Fragebögen und Interviews über ihren Lernprozess in L3-Deutsch reflektieren können. Dafür eignen sich Schüler der Oberstufe besser als z.B. Siebenklässler im Anfängerdeutschkurs. Schüler in diesem Alter haben, verglichen mit Kindern, ein besseres Vermögen, über ihren eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren.

Für die Studie kamen im Schuljahr 2002/2003 drei⁶¹ Gymnasien im Raum Göteborg⁶² in Frage, weil diese Schulen Deutsch als Sprache auf Anfängerniveau anbieten. Zu Beginn des Schuljahres wurden die zuständigen Lehrkräfte per E-Mail angeschrieben und über das Projekt informiert. Sie erklärten sich alle zur Teilnahme bereit.

⁶⁰Schüler im Alter von ungefähr 16 bis 19 Jahren. Die Mehrheit kommt aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Programm (*samhällsvetenskapligt program*).

⁶¹ Hier waren schon Kontakte mit Lehrkräften etabliert.

⁶² Aus praktischen Gründen wurden Gymnasien innerhalb der Region Göteborg gewählt.

Insgesamt nahmen 16 bilinguale⁶³ und 31 monolinguale Schüler an der Studie teil. Erstrebenswert wäre eine größere Probandengruppe mit einem gleichgroßen Anteil bi- und monolingualer Sprecher gewesen, um aus den Resultaten zuverlässige Generalisierungen ableiten zu können. Aufgrund des longitudinalen Designs dieser Studie musste die Informantenanzahl jedoch begrenzt werden: drei Unterrichtsgruppen mit insgesamt 47 Schülern schienen für die Studie ausreichend. Dass unter ihnen die monolingualen Lerner fast doppelt so stark vertreten sind wie die Bilingualen, hat rein praktische Gründe und beruht zum einen darauf, dass bilinguale Deutschlerner dieser Art (d.h. gymnasiale Anfänger) im Raum Göteborg schwer zu finden sind. Ein anderer Grund ist, dass die empirische Datenerhebung zeitaufwendig ist und demzufolge auf drei Gymnasien begrenzt wurde. An diesen Gymnasien gab es nicht die gleiche Anzahl bi- und monolingualer Sprecher mit einem Deutschkurs auf Anfängerniveau.

5.2 Schulische Lernsituation

Die Gymnasien ergänzen einander in Bezug auf ihre Schulprofile. Gymnasium A ist ein altes Gymnasium in der Stadtmitte. Im Zentrum liegt auch das Sportgymnasium B, wo insbesondere männerdominierte Sportarten wie Fußball, Handball und Eishockey ausgeübt werden. Dies erklärt seine große Beliebtheit bei Jungen. Gymnasium C liegt in einem Vorort von Göteborg und wird von einem großen Anteil von Schülern mit Immigrantenhintergrund besucht. Im Folgenden sollen die drei Gymnasien kurz vorgestellt und eine erste Beschreibung der Untersuchungsgruppen vorgenommen werden.

Gymnasium A

Diese Schüler kommen aus verschiedenen Klassen und kennen sich deshalb zunächst nicht. Das Klima im Klassenzimmer ist aber ehrgeizig. Für die Mehrheit der Schüler ist die Deutschnote sehr wichtig, was dazu führt, dass sie wenig begeistert sind, als sie gebeten werden, die Tests/Fragebögen auszufüllen. Viele äußern sich dazu und meinen, dass die Untersuchung zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Trotzdem scheint die Mehrheit der Schüler ihr Bestes gegeben zu haben. Die Schüler nehmen die Aufgaben ernst und wollen gute Resultate erzielen.

⁶³ Nähere Informationen zu den bilingualen Informanten werden in Kap. 6.2 gegeben.

*Gymnasium B*⁶⁴

Die Mehrheit der Schüler nimmt, im Gegensatz zu Gymnasium A, den Deutschunterricht nicht sehr ernst. Sportaktivitäten werden oft am Abend durchgeführt und führen nicht selten zu einer niedrigen Leistungsfähigkeit in den Sachfächern, was wiederum mit einer hohen Abwesenheit in den (Deutsch-) Stunden in Verbindung steht. In der Schule ist man müde und unvorbereitet und bleibt daher öfter dem Unterricht fern. Die Probanden absolvieren die Tests jedoch ohne Missbilligung. Während die Schüler auf Gymnasium A stärker am normalen Deutschunterricht interessiert sind und deshalb die Tests mit geringem Enthusiasmus machen, stehen die Schüler auf Gymnasium B positiv dazu, denn sie erhalten eine Pause vom normalen Unterricht.

Gymnasium C

Die Lehrkraft auf Gymnasium C hat langjährige Berufserfahrung in diesem Stadtteil mit Einwohnern mit Immigrantenhintergrund. Ein offenes und freundliches Klima kennzeichnet dieses Klassenzimmer, in dem die Mehrheit der Schüler die meiste Zeit anwesend ist. Sie machen die Tests gerne und füllen die Fragebögen effizient aus.

Erste Auskünfte zu den Informantengruppen sind in folgender Abbildung 5.1 enthalten.

Anzahl befragter Schüler: 47					
Gym A: 21		Gym B: 18		Gym C: 8	
Geburtsjahr: 1984: 1 1985: 8 1986: 12		Geburtsjahr: 1984: 1 1985: 1 1986: 16		Geburtsjahr: 1982: 1 1985: 4 1986: 3	
Mono: 16	Bi: 5	Mono: 14	Bi: 4	Mono: 1	Bi: 7
Mädch: 6	Mädch: 4	Mädch: 1	Mädch: 3	Mädch: 1	Mädch: 2

Abb. 5.1: Übersicht der Gymnasien und Informanten

⁶⁴ Am Anfang werden die Schüler auf Gymnasium B zusammen mit einer fortgeschrittenen Gruppe unterrichtet, was zu einer gewissen Unruhe führt. Nach einigen Wochen wird aber eine neue Lehrerin für die Anfängergruppe angestellt.

5.3 Gruppeneinteilung

Die Resultate der mono- und bilingualen Probanden werden gesondert dargestellt und analysiert. Übersichtlichkeitshalber wird auf die Probanden mit einem Vornamen Bezug genommen. Aus Anonymitätsgründen wurde ein fingierter Name gewählt, der jedoch eine Anknüpfung an die betreffende Muttersprache gewährleisten soll (z.B. Pau-Ling (Mandarin), Stjepan (Bosnisch) und Jamila (Somalisch)).

Die bilinguale Gruppe setzt sich aus 16 Schülern zusammen. Es sind:

- auf Gymnasium A: *Jin-Li* (Mandarin), *Pau-Ling* (Mandarin), *Demirel* (Bosnisch), *Valentina* (Bosnisch), *Natalia* (Ukrainisch);
- auf Gymnasium B: *Sabina* (Bosnisch), *Milla* (Bosnisch), *Stjepan* (Bosnisch), *Jamila* (Somalisch);
- auf Gymnasium C: *Sando* (Makedonisch), *Mohsin* (Urdu), *Zeljko* (Serbisch), *Naja* (Somalisch), *Melania* (Kroatisch), *Luka*, (Serbisch), *Ali* (Persisch).

Die monolinguale Gruppe besteht aus 31 Schülern. Es sind:

- auf Gymnasium A: *Emilia*, *Jonathan*, *Victor*, *Albin*, *Isabella*, *Jacob*, *Lina*, *Lukas*, *Mats*, *Christian*, *Evelina*, *Pierre*, *Anna-Lena*, *Oscar*, *Susanna*, *Hampus*;
- auf Gymnasium B: *David*, *Anders*, *Ludvig*, *Joakim*, *Leo*, *Patrik*, *Roger*, *Peter*, *Jonas*, *Magnus*, *Linus*, *Robin*, *Niklas*, *Linnea*;
- auf Gymnasium C: *Karolina*.

5.4 Datenerhebungsinstrumente

Die Fragestellung dieser Studie setzt einen Vergleich und eine Analyse von Lernresultaten in L3, L4, L5-Deutsch der bi- und monolingualen Schüler voraus. Hierzu wurden nicht nur Primärdaten (z.B. Testergebnisse), sondern auch Sekundärdaten/ Hintergrunddaten erhoben. Die

folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die verwendeten Sprachtests und Fragebögen.

Tabelle 5.1: Information zu den Sprachtests und Fragebögen

Testname	Was	Wie	Wann
Wortidentifikation: Test 1a und 1b	Die Identifikation von 10 dt. Wörtern unter 37 Wörtern aus verschiedenen europäischen Sprachen	Kontextloser Multiple-choice-Test	Okt- Nov 2002 Mai 2003
Multiple-Choice: Test 2a und 2b	Die Bedeutungserschließung von 14 dt. Wörtern mithilfe von jeweils 4 schwedischen Übersetzungsvorschlägen	Kontextloser Multiple-choice-Test	Okt- Nov 2002 Mai 2003
Fragebogen 1	Generelle Informationen		Okt-Nov 2002
Fragebogen 2	Hintergrundinformationen		Okt-Nov 2002
Fragebogen 3	Selbsteinschätzung Muttersprache (nur für die Bilingualen)	Can-Do-Aussagen	Okt-Nov 2002
Fragebogen 4	Motivation/Einstellungen/Sprachangst		Okt-Nov 2002 Mai 2003
Wörter im Kontext: Test 3	Die Bedeutungserschließung von 12 dt. Textwörtern	Auf Schwedisch zu ergänzender Lückentest	Februar 2003
Lücken: Test 4	Die Bedeutungserschließung von 10 fehlenden dt. Textwörtern	Auf Deutsch oder Schwedisch zu ergänzender Cloze-Test	Februar 2003
Textaufbau: Test 5	Die Bedeutungsrekonstruktion eines manipulierten dt. Texts	Anordnen von Textparagrafen in der richtigen Reihenfolge	Mai 2003

5.4.1 Sprachtests und Fragebögen

Die Sprachtests wurden konzipiert, um den rezeptiven deutschen Wortschatz und das Inferenzvermögen der Informanten zu prüfen. Die Fähigkeit eines Anfängers, etwas zu *produzieren*, ist bekanntlich sehr begrenzt. Dies gilt in Schweden besonders für Deutsch, weil Deutsch im Alltag, anders als z.B. Englisch, völlig fehlt und demzufolge im außerschulischen Kontext schwer erlernbar ist. Dem zufolge wurde die Entscheidung getroffen, den Lernerfolg der Probanden anhand ihrer rezeptiven Deutschkenntnissen zu messen. Dies bringt mehrere Vorteile mit sich. Die *rezeptive* Kompetenz lässt sich z.B. leichter untersuchen, da sie normalerweise zu Beginn des Lernweges stärker ausgeprägt ist. Darauf macht Webb (2008: 80) aufmerksam: „[...] at lower levels, receptive knowledge increases faster than productive knowledge, and at later levels, production develops faster than reception but never to the point that it equals reception.“

Darüber hinaus sind Schwedisch und Deutsch eng verwandte Sprachen, was auch zu einem schnellen Erwerb rezeptiver Vokabelkenntnissen beitragen dürfte. Ringbom (2006: 12) ver-

tritt diese Auffassung folgenderweise: „[r]eceptive mastery of a basic vocabulary in a closely related L2 can be achieved without much learning effort.“

Die Tests sind so entworfen, dass sie schrittweise schwieriger werden. Sie gehen von der einfachen Worterkennung zum Textverständnis.

Testdurchführung

Ziel war es, alle Tests in meiner Anwesenheit im schulischen Kontext und ohne Zeitbeschränkungen durchzuführen. Von diesem Ziel musste jedoch wegen der Abwesenheit von Schülern abgewichen werden. Bei Testgelegenheiten fehlende Probanden konnten den Test darum später nachholen, in zwei Fällen ohne meine Anwesenheit, da die Probanden die Tests bei sich zu Hause machten. Hier bestand die Gefahr der Verwendung unerlaubter Hilfsmittel. Um unzuverlässigen Messergebnissen dieser Art aus dem Wege zu gehen, wurde ein Vergleich mit früheren Resultaten der Probanden gemacht. In keinem Fall deutete dieser Vergleich auf Schummelei. Im Folgenden werden die fünf verschiedenen Tests genauer vorgestellt.

5.4.2 Wortidentifikation: Test 1a und 1b

Für den Beginn des Deutschkurses musste ein Test entworfen werden, der rezeptive Wortkenntnisse unabhängig vom Lehrwerk misst. Zu diesem Zweck wurde ein Wortidentifikationstest konzipiert, der die oberflächlichen Kenntnisse der Formeigenschaften deutscher Lexeme prüft (Buchstaben, Buchstabenkombinationen, Silben). Dieser Test baut auf der Theorie auf, dass das Wortverständnis als ein „partiellen zu präzisen“ Kontinuum betrachtet werden kann (Haastrup und Henriksen (1998: 97). In Test 1a und 1b wird die erste Stufe dieser Dimension geprüft, nämlich die anfängliche Worterkennung.

Der Test setzt sich aus 38 Testitems zusammen, die auf Geratewohl aus deutschen, englischen, französischen und spanischen Wörterbüchern ausgewählt und als „typisch“ für die jeweilige Sprache verstanden wurden, d.h. die Testitems beinhalteten Buchstaben oder/und Buchstabenkombinationen, die nur in den jeweiligen Sprachen vorkommen.⁶⁵ Die Zusam-

⁶⁵Die Testitems *crucial* und *conjecture* kommen sowohl in Englisch als auch Spanisch bzw. Französisch vor, da aber nur die deutschen Testwörter für die vorliegende Studie analysiert wurden, hat dies für die vorliegende Untersuchung keine Bedeutung.

mensetzung war folgendermaßen: Deutsch 11⁶⁶, Englisch 10, Französisch 9, und Spanisch 8 Wörter.

Die Aufgabe bestand darin, die betreffenden Vokabeln im Hinblick auf Sprachzugehörigkeit zu identifizieren, durch das Einkreisen der betreffenden Abkürzung E, F, S oder T.⁶⁷ Jede richtige Antwort wurde mit einem Punkt bewertet.

Um den einjährigen Lernfortschritt in einer zuverlässigen und leicht durchführbaren Weise messen zu können, wurde der gleiche Test (jetzt als Test 1b bezeichnet) am Ende des Schuljahres wiederholt.

In folgender Abbildung wird ein Teil des Tests illustriert und in Anhang 1 ist der gesamte Test enthalten.

Ord⁶⁸

Här nedanför ser du ett antal ord på fyra olika språk: engelska, franska, spanska och tyska. Det kan hända att du känner igen några stycken, men de flesta är antagligen nya för dig. Försök att avgöra **vilket språk de kommer ifrån. Ringa in en av bokstäverna** under ordet: E= engelska, F= franska, S= spanska och T= tyska.

Jag har läst: franska steg: _____, spanska steg: _____

Luchs	hilt
E-F-S-T	E-F-S-T
Gaufrer	empujar
E-F-S-T	E-F-S-T
Concurso	Welle
E-F-S-T	E-F-S-T

Abb. 5.2: Auszug aus Test 1

5.4.3 Multiple-Choice: Test 2a und 2b

Die Zielwörter in Test 2 sind Komposita und Derivate aus schwedisch-deutschen Kognaten.⁶⁹ Sie wurden gewählt, um zu untersuchen, ob schwedische Wortkenntnisse (formale und inhaltliche) auf deutsche Wörter übertragen werden. Die Forschung zeigt, dass Kognate bereits ge-

⁶⁶ Das deutsche Testitem *stehen* kam durch Zufall zweimal vor und musste einmal eliminiert werden, deshalb wurden nur zehn deutsche Wörter analysiert.

⁶⁷ Schwedisch *T(tyska)* steht für *Deutsch*.

⁶⁸ Deutsche Übersetzung: Wörter: *Hier unten siehst du eine Anzahl Wörter aus vier verschiedenen Sprachen: Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch. Es kann sein, dass du einige erkennst, aber die meisten sind für dich vermutlich neu. Versuche einzuschätzen, aus welchen Sprachen sie stammen. Kreise bitte einen der Buchstaben unter dem Wort ein: E= Englisch, F= Französisch, S= Spanisch und T=Deutsch. Ich habe Französisch Stufe: _____, Spanisch Stufe: _____ gelernt.)*

⁶⁹ Eine Definition des Begriffs *Kognat* wird von Ringbom gegeben: “Cognates in two languages can be defined as historically related, formally similar words, whose meanings may be identical, similar, partly different or, occasionally, even wholly different. Words with different meanings where the formal similarity is purely accidental, as in English pain – French pain, cannot be considered cognates” (2006: 73).

lernter Sprachen konzeptuelle Repräsentationen im multilingualen Gedächtnis teilen. Beim Erlernen eines Kognats in der L2, L3 bzw. Ln lässt dieses sich auf eine schon existierende konzeptuelle Repräsentation in der L1 abbilden (Van Hell und De Groot (1998)). Viele Sprachlerner erkennen aber Kognate ohne Übung nicht und können deshalb daraus keinen Nutzen ziehen (vgl. Ringbom 2006). Test 2 soll dieses Vermögen messen. Könnte es sein, dass die Bilingualen aufgrund ihres z.T. ungesteuerten Erwerbs des Schwedischen es gewohnt sind, nach Kognaten zu suchen, und diese Fähigkeit im Test anwenden? Oder sind ihre schwedischen Vokabelkenntnisse doch nicht ausreichend genug, um immer zwischen den schwedischen Varianten unterscheiden zu können?

Dieser Test enthält fünfzehn Testitems mit je vier schwedischen Alternativen. Eine korrekte Antwort wird mit einem Punkt bewertet, d.h. 14 Punkte können erreicht werden.⁷⁰ Einige Aufgaben aus dem Test werden in der folgenden Abbildung 5.3 erläutert, eine volle Übersicht des Tests 2 folgt in Anhang 2.

Svenskan och tyskan är ofta lika!

Som du kanske vet är svenskan och tyskan ofta lika, t.ex. heter *arbete* på svenska *Arbeit* på tyska. I följande uppgift skall du försöka gissa vad de olika tyska orden betyder på svenska. **Ringa in** det alternativ du tror är rätt⁷¹.

1. Aussicht	2. Eigenschaft	3. Lebensgefahr	4. Anspruch	5. Drucksache
a) Utskick	a) Egensinnig	a) Livsfara	a) Anspråk	a) Dryckesslag
b) Utsikt	b) Ägandeskap	b) Livsfråga	b) Anstånd	b) Trycksak
c) Utsökt	c) Egenskap	c) Livsgärning	c) Ansöka	c) Druvsocker
d) Ursäkt	d) Egentligen	d) Levnadsglad	d) Anspänning	d) Tryckstark

Abb. 5.3: Auszug aus Test 2

5.4.4 Wörter im Kontext: Test 3

Test 3 soll herausfinden, wie gut die Probanden *intralinguale*, *interlinguale* bzw. *kontextuelle* Hinweise verwenden können, um die richtigen Wortbedeutungen zu inferieren. Forschungsergebnisse in Bezug auf das fremdsprachliche Vokabular zeigen, dass Lerner mit guten Kenntnissen oftmals besser inferieren als solche mit Grundkenntnissen (vgl. Haastrup 1991). Könnte

⁷⁰Eine Aufgabe musste nach der Analyse gestrichen werden, weil keine der schwedischen Alternativen dem deutschen Testitem genau entsprach.

⁷¹Deutsche Übersetzung: *Schwedisch und Deutsch sind sich oft ähnlich! Wie du vielleicht weißt, sind sich Schwedisch und Deutsch oft ähnlich, z.B. heißt schwedisch **arbete** auf Deutsch **Arbeit**. In der folgenden Aufgabe sollst du versuchen, die schwedische Entsprechung der deutschen Wörter zu erraten. Kreise bitte die richtige Alternative ein.*

es sein, dass die bilingualen Probanden wegen ihrer größeren Erfahrung in Hinblick auf impliziten Spracherwerb bessere Resultate erzielen? Haben sie effizientere Strategien entwickelt, um Verständnisprobleme beim Lesen zu lösen? Oder sind hier die zielsprachlichen Kenntnisse wichtiger?

Test 3 besteht aus einem deutschen Text mit einem dazugehörigen Bild über japanische Jugendliche mit 12 fett gedruckten und unterstrichenen Wörtern, die ins Schwedische zu übersetzen sind. Die Bedeutung der Testitems können in der Mehrheit der Fälle sowohl mithilfe der Wortform (einige sind schwedisch-deutsche Kognate) als auch mithilfe des Kontexts inferiert werden. Jede richtige Antwort ergibt einen Punkt. Abbildung 5.4 enthält einen Auszug aus Test 3 und in Anhang 3 ist der ganze Test zu finden.

Die Probanden erhielten die mündliche Instruktion, den Text zu lesen und die fett gedruckten und unterstrichenen Wörter mit Hilfe der inter- bzw. intralingualen und kontextuellen Hinweise ins Schwedische zu übersetzen.



Mai, 17, und Yuuki, 18, sind in Japan geboren und **aufgewachsen** _____. Ihre Väter kamen vor einigen Jahren nach Deutschland. Sie arbeiten in Düsseldorf. Die Familien **folgten** _____.

Abb. 5.4: Auszug aus Test 3

5.4.5 Lücken: Test 4

Auch in Test 4 soll untersucht werden, welchen Nutzen die Probanden bei der Bedeutungerschließung aus kontextuellen Hinweisen bzw. aus ihrem Weltwissen bei ihrer Bedeutungerschließung ziehen. Dieser Test hat einen höheren Schwierigkeitsgrad als Test 3, denn nur der satzübergreifende Kontext bzw. das Weltwissen der Probanden können Hilfestellung leisten. Es fehlen also inter- und intralinguale Wissensquellen.

Test 4 ist ein *Cloze-Test* über das Wakeboarden und soll mit deutschen oder schwedischen Wörtern⁷² ergänzt werden. Die Leerstellen wurden u.a. gewählt, um zu untersuchen, ob die Probanden nicht nur in unmittelbarer Nähe, sondern auch außerhalb des Testsatzes nach Hinweisen suchen. Die maximal zu erreichende Punkteanzahl ist 10.⁷³ Auch hier wurden die Probanden von mir mündlich instruiert, den Text zu lesen und die Leerstellen mit einem passenden deutschen oder schwedischen Wort zu ergänzen. Ein Beispiel aus Test 4 wird in der folgenden Abbildung gegeben. In Anhang 4 ist der ganze Test enthalten.

Der Sport _____ Wakeboarden. Er _____ aus den USA. Alles _____ vor 10 Jahren. Jetzt ist Wakeboarden ein populärer _____. In Deutschland gibt es _____ viele Wakeboarder. Heute sind es _____ 20 000.
--

Abb. 5.5: Test 4

5.4.6 Textaufbau: Test 5

Test 5 soll das Leseverständnis der Probanden nach fast einem Jahr Deutschunterricht messen. Der Text handelt von einem Mann, der anstelle seines kranken Sohnes zur Schule geht. Die Aufgabe besteht darin, sechs Paragraphen in die richtige Reihenfolge zu bringen, damit der Text Sinn ergibt. Der Textanfang und das Ende sind bereits vorgegeben. Jeder Abschnitt besteht aus zwei bis vier Zeilen und für jeden korrekt zugeordneten Paragraphen wird ein Punkt vergeben. Maximal sieben Punkte können erzielt werden. Die Probanden wurden über die oben stehende Zielsetzung mündlich instruiert. Ein Teil des Tests 5 wird in Abbildung 5.6 illustriert. In Anhang 5 ist der ganze Test wiedergeben.

Gebrüder-Grimm-Schule steht über der Eingangstür. In der ersten Stunde ist Mathematik. Das macht Papa Spaß. Er meldet sich oft. „Richtig Herbert“, sagt Frau Kleinlein jedes Mal, wenn er etwas weiß. „Mannomann!“, stöhnt Sebastian. Papa wird ängstlich. Er war mit seinen Gedanken ganz weit weg. „Du hörst ja gar nicht zu!“, schimpft Frau Kleinlein, die Lehrerin. „Nicht gut“, sagt sie und schaut auf die Uhr.
--

Abb. 5.6: Test 5

⁷² Die deutschen und schwedischen Wörter wurden (egal, ob morphologisch korrekt) gleich hoch bewertet.

⁷³ Ein Satz im Text bestand aus zwei grammatisch korrekten Leerstellen. Zwei Punkte wurden aber nur vergeben, wenn diese mit sinnvollen schwedischen oder deutschen Wörtern gefüllt wurden, denn die Instruktionen lauteten, dass *alle* Lücken mit angemessenen Wörtern zu füllen seien.

5.4.7 Generelle Informationen: Fragebogen 1

In Fragebogen 1 geben die Informanten Auskunft über Geburtsdatum, Muttersprache, Lerndauer und Noten aller bisher gelernten Fremdsprachen. Gefragt wurde auch nach den zuletzt erhaltenen Noten im Fach Schwedisch, der Muttersprache und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In Anhang 6 wird der gesamte Fragebogen aufgeführt.

5.4.8 Hintergrundinformationen: Fragebogen 2

Es gibt zwei verschiedene Hintergrundfragebögen, einen für die bilingualen und einen für die monolingualen Schüler (Anhang 7). In diesen werden Auskünfte erhoben über Familienhintergrund und elterliche Ausbildung bzw. Berufstätigkeit. Die bilingualen Schüler wurden gebeten, zusätzliche nur für sie betreffende Informationen anzugeben, z.B. Auskünfte über eventuelle Lehrgänge im Ausland und Sprachverwendung im Familienkreis und mit Freunden.

5.4.9 Selbsteinschätzung der Muttersprache: Fragebogen 3

Diese Selbsteinschätzung entstammt den *Council of Europe common reference levels*.⁷⁴ Sie besteht aus einer großen Anzahl sog. Can-Do-Behauptungen, mit denen der Informant über sein Fertigniveau im Lesen, Hören und Schreiben in einer Fremdsprache Stellung nimmt (Anhang 8).

Die bilingualen Informanten bekamen zu Beginn der Datenerhebung einen Can-Do-Bogen, in dem sie die entsprechenden Fertigkeiten in ihrer jeweiligen Muttersprache ankreuzen sollten.⁷⁵ Es sollte festgestellt werden, ob ihre bilingualen Fähigkeiten ausreichten, um an der Studie teilnehmen zu können. Die folgende Abbildung 5.7 zeigt einen Teil des Can-Do-Fragebogen

⁷⁴ [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=EundM=\\$t/208-1-0-1/main_pages/levels.htm](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=EundM=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.htm)

⁷⁵ Die Aussagen vorangestellt sind die jeweiligen Niveaustufen (entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen). A1 ist das niedrigste Niveau und C2 das höchste. Jede Kategorie beinhaltet eine bestimmte Anzahl an Aussagen. Wenn der Schüler eine oder mehrere Aussagen in einer Kategorie markiert, bekommt er einen Punkt, d.h. nicht alle Aussagen in einer Kategorie müssen umkreist sein, um Punkte für diese Kategorie zu bekommen. A1 und A2 (in der vorliegenden Untersuchung als 1 und 2 „übersetzt“) repräsentiert eine elementare Sprachverwendung. Wenn der Schüler die Niveaus B1 und B2 (in der vorliegenden Untersuchung 3 und 4) erreicht hat, kann er die Sprache selbständig benutzen, die Werte C1 und C2 (in der vorliegenden Untersuchung 5 und 6) sind Zeichen einer kompetenten Sprachverwendung (vgl. www.goethe.de/dll/fnu/dln/de33664.htm).

A1	Jag kan förstå huvudinnehållet i enkla informativa texter och i korta enkla beskrivningar, särskilt om de innehåller bilder som bidrar till att förklara texten.
A1	Jag kan förstå mycket korta enkla texter där för mig bekanta namn, ord och elementära uttryck ingår genom att t. ex. läsa igenom delar av texten en gång till.
A1	Jag kan följa korta enkla skriftliga instruktioner, särskilt om de innehåller bilder.
A1	Jag kan känna igen bekanta namn, ord och mycket enkla fraser i enkla meddelanden i de vanligaste vardagliga situationerna.
A1	Jag kan förstå korta enkla meddelanden, t. ex. på vykort.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som innehåller de vanligaste orden, inklusive vissa gemensamma internationella ord.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som är skrivna på vanligt vardagsspråk.

Abb. 5.7: Can-Do-Fragebogen

5.4.10 Motivation/Einstellungen/Sprachangst: Fragebogen 4

Die affektiven Faktoren werden zu den stärksten Einflussfaktoren beim Fremdsprachenlernen gezählt (siehe Kap. 3.2.4). Um sie messen zu können, wurde eine Adaption des AMTB⁷⁶ (*Attitude/Motivation Test Battery*) von Gardner (1985) verwendet.

Für den Einsatz von diesem umfassenden Messinstrument lassen sich mehrere Gründe finden. Erstens erleichtert es den Vergleich der Informanten (d.h. Lerner mit gleichstarker/gleichschwacher Motivation lassen sich problemlos vergleichen). Zweitens kann eingeschätzt werden, ob die Informantengruppen gleich stark motiviert sind, eine neue Fremdsprache zu lernen. Drittens ist der Fragebogen umfangreich genug, um wiederholt und ohne Reliabilitätsverlust zum Einsatz gebracht werden zu können, d.h. wenn er am Schuljahresende wieder verwendet wird, können sich die Schüler an die am Jahresbeginn gegebenen Antworten nicht mehr erinnern.

Der Fragebogen (siehe Anhang 9) besteht aus elf verschiedenen Teilen:

- 1) *Intresse för främmande språk i allmänhet*⁷⁷ (Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen)
- 2) *Inställning till tysktalande människor*⁷⁸ (Einstellung zu deutschsprachigen Leuten)

⁷⁶ Einige Teile des AMTB wurden ausgeschlossen, nämlich *teacher evaluation* und *course evaluation*. Diese Teile der Motivation sind zweifellos wichtig, aber da in Einzelfällen die Motivationsfragebögen mithilfe der Lehrer (in Abwesenheit der Verfasserin) ausgefüllt wurden, mussten diese Teile des Fragebogens ausgeschlossen werden.

⁷⁷ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985) und Missler (1999)

- 3) *Inställning till att lära sig tyska*⁷⁹ (Einstellung zum Deutschlernen)
- 4) *Integrerad orientering*⁸⁰ (Integrative Orientierung)
- 5) *Instrumental orientering*⁸¹ (Instrumentale Orientierung)
- 6) *Spänning och oro under tysktimmarna*⁸² (Sprachangst)
- 7) *Föräldrastöd*⁸³ (Elterliche Unterstützung)
- 8) *Motivationsintensitet*⁸⁴ (Motivationsintensität)
- 9) *Lust att lära sig tyska*⁸⁵ (Gründe für den Wunsch, Deutsch zu lernen)
- 10) *Orienteringsindex*⁸⁶ (Orientierungsindex)
- 11) *Min tyskkurs*⁸⁷ (Wie ich Deutsch lerne)

Die Abschnitte 2, 10 und 11 werden in dieser Studie wegen Operationalisierungs- und Auswertungsproblemen nicht aufgenommen. In den Abschnitten 1, 3, 4, 5, 6 und 7 wurde eine sechsgradige Likert-Skala⁸⁸ von *stämmer absolut inte* (absolut falsch) zu *stämmer absolut* (absolut richtig) gewählt.⁸⁹ In den Abschnitten 8 und 9 konnten die Schüler hingegen zwischen drei Alternativen wählen. Der unterste Wert auf der Skala wurde mit zwei, der höchste mit sechs Punkten bewertet.

In Bezug auf die Operationalisierung⁹⁰ muss generell beachtet werden, dass es Datenprobleme gibt, die einen Vergleich erschweren. Als Beispiel kann die Analyse der Antworten im Motivationsfragebogen genannt werden. Hier mussten die Probanden zu einer Anzahl von Aussagen Stellung nehmen und jedes Mal eine von sechs Alternativen wählen (*absolut richtig* bis *absolut falsch*). Die negativste Alternative wurde mit einem Punkt bewertet, während die

⁷⁸ Hauptsächlich basierend auf Ljungberg (2000)

⁷⁹ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985) und Missler (1999)

⁸⁰ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985)

⁸¹ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985)

⁸² Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985) und *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Horwitz, Horwitz und Cope 1986)

⁸³ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985)

⁸⁴ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985)

⁸⁵ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985)

⁸⁶ Hauptsächlich basierend auf Gardner (1985). Abschnitt 10 beinhaltet nur eine Aussage mit vier Alternativen. Diese können weder als positiv noch negativ ausgewertet werden, und sind in der Analyse deswegen nicht dabei.

⁸⁷ Hauptsächlich basierend auf Klein (1995)

⁸⁸ Eine sechsgradige Skala (statt einer siebengradigen in der originalen Version des AMTB) wurde gewählt, um zu vermeiden, dass die Informanten immer die mittlere Alternative wählen.

⁸⁹ Die negativste Antwort (d.h. *stämmer absolut inte*) wurde mit einer 1, die positivste mit einer 6 bewertet. Je höher die Punktezahl, desto stärker/positiver ist die Motivation/Einstellung.

⁹⁰ Bortz (2004: 9) schreibt, dass durch die *Operationalisierung* festgelegt wird, „[...] welche Operationen (Handlungen, Reaktionen, Zustände usw.) wir als indikativ für die zu messende Variable ansehen wollen und wie diese Operationen quantitativ erfasst werden.“

positivste sechs Punkten entsprach. Woher weiß man aber, ob eine Person mit einem Durchschnitt von 6 doppelt so motiviert ist, wie eine Person, die durchschnittlich eine 3 angibt?

5.5 Methode der statistischen Datenanalyse

Es erfolgt eine statistische Auswertung der Daten mithilfe von *Excel* und *SPSS (Statistical Package of the Social Sciences)*. Zuerst wurden die Informationen aus den Fragebögen gruppenweise bearbeitet und die Antworten daraufhin in Tabellen veranschaulicht. Danach wurde ein Verfahren der deskriptiven Statistik eingesetzt, um u.a. einen ersten Überblick über die Verteilung der Mittelwerte und Standardabweichungen zu erhalten. Die individuellen Sprachtestresultate der zwei Informantengruppen wurden später in Tabellen festgehalten und eventuelle Unterschiede mittels t-Tests auf ihre Signifikanz hin überprüft. Der t-Test wird benutzt, um Mittelwerte zweier Untersuchungsgruppen näher zu analysieren. Er zeigt, ob ein Mittelwertunterschied rein zufällig entstanden ist, oder ob reale Gruppenunterschiede bestehen. Wenn die Differenz groß genug ist, kann die Nullhypothese verworfen werden, d.h. die Behauptung, dass es keinen Unterschied gibt. In der vorliegenden Arbeit wurde 0.05 bzw. 5% als Signifikanzniveau gewählt. Für dieses Signifikanzniveau existiert ein entsprechender kritischer t-Wert. Wenn der errechnete t-Wert größer ist als die kritische Richtmarke, kann die Nullhypothese abgelehnt werden (Aron et al. 2009: 217 ff.). Die Differenzen sind in diesem Fall statistisch signifikant.

In einem weiteren Schritt werden die Zusammenhänge zwischen den Testresultaten und den Werten der Fragebögen erfasst (Korrelationskoeffizient nach *Pearson (r)*, d.h. *Regression*), um die Stärke ihrer Korrelation herauszufinden (Hatch und Lazaraton 1991: 604). Der Korrelationskoeffizient bewegt sich zwischen -1 und +1. Je näher der Wert an + 1, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den zwei Variablen (Aron et al. 2009: 69).

5.6 Forschungsethische Prinzipien

Beim ersten Schülertreffen auf den verschiedenen Gymnasien wurde das Projekt kurz präsentiert. Die Informanten wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass alle Datenerhebungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie gemacht werden, die zentrale Bestandteile meines Dissertationsprojektes darstellt. Es wurde ihnen versichert, dass diese Datenerhebungen kei-

nerlei Einfluss auf ihre Deutschnoten haben und anderen Personen, insbesondere ihren Lehrern, nicht zugänglich sein würden. Nachdem ich erklärt hatte, wofür die zu erhebenden Daten verwendet werden sollten, und dass alle Informationen und Testergebnisse anonymisiert werden würden, erklärten sich alle Schüler zur Teilnahme bereit.

6. AUSWERTUNG UND ANALYSE

Dieses Kapitel behandelt den Zusammenhang zwischen den Testresultaten und den einzelnen Einflussfaktoren/Lernvariablen. Im Zentrum stehen sowohl die Durchschnittsresultate als auch die Durchschnittsergebnisse bestimmter Untergruppen, die auf verschiedene Messwerte der erhobenen Lernvariablen zurückgehen. In Kap. 6.1 werden die durchschnittlichen Testresultate erfasst und in 6.2 - 6.8 erfolgt eine Präsentation der aus den Fragebögen gewonnenen Informationen. Es wird in erster Linie auf Gruppenunterschiede fokussiert, zuerst auf Unterschiede der sprachlichen, danach der außersprachlichen Determinanten. Abschließend werden die Informanten mit Hinsicht auf die Lernvariablen in Untergruppen eingeteilt, um sie im zweiten empirischen Teil *ceteris paribus*, in Bezug auf einzelne Testresultate und ihre bei den Testaufgaben eingesetzten Inferenzprozessen, vergleichen zu können.

6.1 Durchschnittliche Testresultate⁹¹

In den sieben Sprachtests (vgl. Anhang 1-5) konnten maximal 77 Punkte erreicht werden, d.h. ein durchschnittliches Resultat von 11 Punkten pro Test. Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Gruppenresultate sind in der folgenden Tabelle enthalten.

Tabelle 6.1: Die durchschnittlichen Testresultate (Max. 11 Punkte)

	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
Bilinguale	5.8	1.9
Monolinguale	6.1	1.5

Die Tabelle zeigt eine große Übereinstimmung der Resultate der bi- und monolingualen Probanden, doch ist die bilinguale Standardabweichung etwas höher. Der t-Test⁹² weist aber keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei arithmetischen Mitteln auf, d.h. ohne Rücksicht auf die Hintergrundvariablen erzielen die Bi- und Monolingualen durchschnittlich ungefähr gleich gute Testresultate.

⁹¹ Das durchschnittliche Testresultat wird hier als abhängige Variable verstanden. Die einzelnen Sprachtests werden in Kap. 8 näher analysiert.

⁹² $t=.53$ und $p>.05$ (.60)

Nicht nur die Gruppenresultate, sondern auch die individuellen Testergebnisse sind von Interesse. Man vergleiche die folgenden Tabellen, in denen die Informanten nach Leistung eingeteilt sind (*Ausgezeichnet bis Sehr schwach*).

Tabelle 6.2: Durchschnittliche Testresultate in Untergruppen eingeteilt (Bilinguale)

Hoch (11-7)		Mittel (6.9-3)		Niedrig (2.9-0)	
Ausgezeichnet (11-9)	Sehr gut (8.9-7)	Gut (6.9-5.0)	Mittelmäßig (4.9-3)	Schwach (2.9-1)	Sehr schwach (0.9-0)
<i>Demirel 9.1</i>	<i>Mohsin 8.3 Natalia 7.4 Melania 7.2 Valentina 7.1 Sando 7</i>	<i>Jin-Li 6.6 Pau-Ling 6.3 Ali 5.1 Naja 5.5 Luka 5</i>	<i>Stjepan 4.9 Zeljko 4.3 Milla 3.6 Sabina 3.6</i>	<i>Jamila 2.3</i>	

Tabelle 6.3: Durchschnittliche Testresultate in Untergruppen eingeteilt (Monolinguale)

Hoch (11-7)		Mittel (6.9-3)		Niedrig (2.9-0)	
Ausgezeichnet (11-9)	Sehr gut (8.9-7)	Gut (6.9-5.0)	Mittelmäßig (4.9-3)	Schwach (2.9-1)	Sehr schwach (0.9-0)
<i>Jonathan 9.3 Emilia 9</i>	<i>Victor 8.6 Isabella 8.1 Jacob 8.1 Oscar 7.4 Lina 7.3 Anders 7.2 Peter 7.1 Christian 7</i>	<i>Magnus 6.7 Jonas 6.3 Anna-Lena 6.1 David 5.9 Linnea 5.9 Mats 5.9 Leo 5.8 Pierre 5.7 Lukas 5.3 Patrik 5.6 Albin 5.4 Ludvig 5.3 Susanna 5.1 Linus 5</i>	<i>Karolina 4.7 Evelina 4.6 Roger 4.4 Robin 4.3 Joakim 4.1 Hampus 4 Niklas 3.6</i>		

Die Mehrheit der Probanden erzielt gute oder mittelmäßige Testergebnisse (Werte zwischen 6.9 und 3), nämlich 56% in der bilingualen und 68% in der monolingualen Gruppe.

6.2 Sprachliche Lernvariablen (Bilinguale)

Dieses Kapitel behandelt eine Auswahl der mithilfe der Fragebögen erfassten Lernvariablen, die, in Anlehnung an Riemer (1997), als sprachliche Lernvariablen zu bezeichnen sind.

6.2.1 Ähnlichkeit

Sowohl *objektive* (genetische Verwandtschaft) als auch *wahrgenommene* Ähnlichkeiten (*Psychotypologie*) mit der Zielsprache spielen beim Transfer eine wichtige Rolle (vgl. Ringbom 2006: 7). Von einer genetisch verwandten Sprache (*objektive Ähnlichkeit*) wird generell häufiger in die Zielsprache transferiert, da die beiden Wortschätze vielfach starke Ähnlichkeiten aufweisen. Die vom Lerner *wahrgenommenen* Ähnlichkeiten dürften beim sprachlichen Transfer jedoch wichtiger sein, denn laut Ringbom (2006: 7) werden in erster Linie Wissensmengen transferiert, die mit einer ähnlichen, die Kommunikation unterstützenden, Funktion verbunden werden.

Objektive Ähnlichkeit: Muttersprache und Deutsch

Wegen der engen genetischen Nähe zwischen Schwedisch und Deutsch bestehen im lexikalischen Bereich viele Ähnlichkeiten. Die genetische Nähe zwischen den Muttersprachen der Bilingualen und Deutsch ist andererseits nicht gleich stark, d.h. vielfach existieren nur geringe lexikalische Ähnlichkeiten zwischen diesen Sprachen. Dies bedeutet wiederum, dass die Bilingualen in Hinblick auf einen positiven Transfer keinen doppelten Nutzen aus der Muttersprache und Schwedisch ziehen, sondern fast ausschließlich Bedeutungserschließungen über schwedische Kognate machen können.

Die folgende Abbildung enthält eine Unterteilung der jeweiligen Muttersprachen der Informanten, die den sprachgenetischen Abstand zum Deutschen illustrieren soll. Je weiter unten eine Sprache eingeordnet ist, desto weniger ausgeprägt ist ihre Verwandtschaft mit dem Deutschen. Die slawischen Sprachen werden in der Abbildung zuoberst eingeordnet, weil sie dem Deutschen am nächsten sind. Darauf folgen die indo-arischen und iranischen Sprachen. Da afro-asiatische und sinitische Sprachen keine indo-europäischen Sprachen sind, sind sie im unteren Bereich angeordnet.

INDO-EUROPÄISCHE SPRACHFAMILIE		
Slawische Sprachen		
Westliche Gruppe	Südliche Gruppe	Östliche Gruppe
	Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Makedonisch Demirel, Melania, Milla Luka, Sabina Sando, Stjepan, Valentina, Zeljko	Ukrainisch Natalia
Indo-Iranische Sprachen		
Urdu Mohsin	Persisch Ali	
NICHT INDO-EUROPÄISCHEN SPRACHEN		
Afro-asiatische Sprachen	Sinitische Sprachen	
Somalisch Jamila, Naja	Mandarin Jin-Li, Pau-Ling	

Abb. 6.1: Objektive Ähnlichkeit: Muttersprache und Deutsch (Bilinguale)

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass die slawischen Sprachen *Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Makedonisch* und *Ukrainisch* (10 von 16 der Probanden sprechen diese Sprachen) enger mit dem Deutschen verwandt sind als *Urdu, Persisch, Somalisch* und *Mandarin*. Keine Muttersprache ist mit dem Deutschen jedoch genauso nah verwandt wie das Schwedische.

Falls die Hypothese vom Transfer objektiv ähnlicher Wissensmengen (vgl. Ringbom 2006) ihre Richtigkeit hat, und falls Transferprozesse bei der Lösung der Mehrheit der Testaufgaben zum Tragen kommen, dann müsste die statistische Korrelation der durchschnittlichen Testresultate der Bilingualen und der Variable *objektive Ähnlichkeit* schwach sein, denn die vorliegenden Muttersprachen der bilingualen Probanden weisen keine enge Verwandtschaft (d.h. große objektive Ähnlichkeit) mit der Zielsprache Deutsch auf. Um dies zu testen, wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt, wobei die oben abgebildeten Relationen operationalisiert wurden. Die Probanden mit einer slawischen, die mit einer indo-iranischen und die mit einer afro-asiatischen oder sinitischen Sprache wurden in drei verschiedenen Gruppen eingeteilt.⁹³

⁹³Jeder Sprachgruppe wurde einer Nummer gegeben, d.h. den slawischen Sprachen 1, den indo-iranischen bzw. den iranischen Sprachen 2 und den afro-asiatischen bzw. den sinitischen Sprachen 3.

Die Gruppenzugehörigkeit wurde danach mit den Ergebnissen der Sprachtests auf Korrelation hin überprüft. Die Analyse ergab einen sehr schwachen und statistisch nicht signifikanten Zusammenhang ($r=.11$ und $p>.05$ (.69)). Daher lässt sich vermuten, dass Ringboms Transferhypothese empirisch zutrifft. Eine weitere Schlussfolgerung ist, dass die Bilingualen keinen Nutzen aus ihren muttersprachlichen Kenntnissen ziehen können.

*Wahrgenommene Ähnlichkeit:*⁹⁴ *Muttersprache und Deutsch*

Ergänzend zur obigen Korrelation wurden die Daten in Hinblick auf wahrgenommene Ähnlichkeiten hin überprüft. In dem am Anfang und am Ende des Schuljahres zu beantwortenden Motivationsfragebogen sollten die Informanten zur folgenden Aussage Stellung nehmen: „Mitt modersmål gör det lättare för mig att lära mig tyska“ (dt. *Meine Muttersprache erleichtert mir das Deutschlernen*). Das Resultat wird in der folgenden Tabelle 6.4 veranschaulicht.⁹⁵

Tabelle 6.4: Meine Muttersprache erleichtert mir das Deutschlernen - Fragebogen I und II (Bilinguale)

Meine Muttersprache erleichtert mir das Deutschlernen	Informanten Motivationsfragebogen I	Informanten Motivationsfragebogen II
<i>Stimmt absolut nicht</i>	Sando (1), Natalia (1)	Milla (1), Jamila ⁹⁶ (3)
<i>Stimmt nicht</i>	Milla (1), Mohsin (2), Naja (3), Pau-Ling (3), Jin-Li (3), Sabina (1)	Naja (3), Melania (1), Luka (1), Ali (2), Jin-Li (3), Pau-Ling (3)
<i>Stimmt nicht so gut</i>	Zeljko (1), Melania (1), Luka (1)	Mohsin (2), Natalia (1), Sabina (1), Stjepan (1)
<i>Stimmt ziemlich gut</i>	Stjepan (1)	Sando (1)
<i>Stimmt</i>	Ali (2)	Zeljko (1), Valentina (1)
<i>Stimmt absolut</i>	Demirel (1), Valentina (1)	Demirel (1)

Wie deutlich wird, erfährt die Mehrheit der Informanten (in sowohl Motivationsfragebogen I als auch II) durch ihre Muttersprache keine oder wenig Erleichterung beim Deutschlernen. Es fällt auf, dass zu Kursanfang nur Informanten mit einer indo-europäischen Muttersprache eine Erleichterung sehen, am Kursende enthält diese Gruppe nur Informanten mit einer slawischen Muttersprache. Die Korrelation zwischen den Testresultaten und der Variable *Wahrgenommene Ähnlichkeit: Muttersprache und Deutsch* in der slawischen Probandengruppe⁹⁷ ist auch relativ stark, nämlich $r=.45$, statistisch aber nicht signifikant ($p>.05$ (.16)).

⁹⁴Der Begriff *wahrgenommene Ähnlichkeit* enthält zwei Teilprozesse: erstens das Wahrnehmen per se und zweitens das Vermögen, diese Ähnlichkeiten kreativ zu anzuwenden.

⁹⁵Die Zahlen nach den jeweiligen Namen entsprechen den oben vorgestellten Sprachfamilien auf folgende Weise: 1=slawische Muttersprache, 2=indo-arische oder iranische Muttersprache und 3=afro-asiatische oder sino-tibetische Muttersprache.

⁹⁶Jamila füllte nur Motivationsfragebogen II aus.

⁹⁷Ein durchschnittlicher Wert (aus Motivationsfragebogen I und II) wurde verwendet, um den Zusammenhang zwischen den Variablen zu errechnen.

Wahrgenommene Ähnlichkeit: Schwedisch und Deutsch

Schwedischkenntnisse müssten, der Transfertheorie zufolge, das Deutschlernen vereinfachen, denn die Sprachen sind sich typologisch ähnlich. Nehmen aber die Informanten diese Ähnlichkeiten wahr? Um dieser Frage nachzugehen, wurde in Motivationsfragebogen I und II die Zustimmung zur Aussage „Svenska gör det lättare för mig att lära mig tyska“ (dt. *Schwedisch erleichtert mir das Deutschlernen*) untersucht. Das Resultat dieser Stellungnahme ist in Tabelle 6.5 enthalten.

Tabelle 6.5: Schwedisch erleichtert mir das Deutschlernen - Fragebogen I und II (Bilinguale)

Schwedisch erleichtert mir das Deutschlernen	Informanten Motivationsfragebogen I	Informanten Motivationsfragebogen II
<i>Stimmt absolut nicht</i>	Luka	
<i>Stimmt nicht</i>	Sabina	
<i>Stimmt nicht so gut</i>	Mohsin	Milla, Jamila, Melania, Mohsin, Sabina
<i>Stimmt ziemlich gut</i>	Milla, Melania, Ali, Pau-Ling, Natalia, Stjepan	Naja, Luka, Stjepan
<i>Stimmt</i>	Zeljko	Ali, Jin-Li, Pau-Ling, Natalia, Zeljko
<i>Stimmt absolut</i>	Naja, Jin-Li, Sando, Valentina, Demirel	Sando, Valentina, Demirel

Hieraus geht hervor, dass eine große Mehrheit der Bilingualen, 12 von 15, schon am Kursanfang die Ähnlichkeiten zwischen Schwedisch und Deutsch wahrnimmt. Nur drei Informanten erfährt keine oder wenig Erleichterung durch Schwedischkenntnisse beim Deutschlernen. Am Schuljahresende sind es noch mehr Probanden, die sich der schwedisch-deutschen Ähnlichkeiten bewusst sind und daraus einen Nutzen ziehen.

Um den Zusammenhang zwischen den Testresultaten und der Variable *Wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Schwedisch und Deutsch* zu überprüfen, wurde ein durchschnittlicher Wert aus Motivationsfragebogen I und II errechnet. Der Zusammenhang erwies sich als stark ($r=.51$) und statistisch signifikant ($p<.05$ (.04)).

6.2.2 Dominanz

Nicht nur die objektive bzw. wahrgenommene Ähnlichkeit ist beim Transfer von Bedeutung, sondern auch, wie gut man die Sprache beherrscht aus der transferiert wird und wie häufig sie zur Anwendung kommt (Missler 1999: 29). Je höher die Sprachkompetenz und je umfassender die Sprachverwendung (d.h. die Dominanz), desto größer ist die Wahrscheinlichkeit eines Transfers der Sprachkenntnisse (Missler 1999: 30). Es ist aber unklar, welche Variable beim Transfer am wichtigsten ist, *Dominanz* oder *Ähnlichkeit* (Missler 1999: 40). Was passiert z.B., wenn ein Deutschlerner Französisch sehr gut und Niederländisch nur mittelmäßig beherrscht? Wird er wegen seiner höheren Kompetenz mehr aus dem Französischen oder wegen der typologischen Nähe mehr aus dem Niederländischen transferieren? Um dieser Frage nachzugehen, wurde die Korrelation der durchschnittlichen Testresultate sowohl mit den muttersprachlichen als auch mit den schwedischen Dominanzverhältnissen überprüft.

Muttersprachliche Verwendung und Kompetenz

Die bilinguale Informantengruppe erweist sich als sehr heterogen in Hinblick auf die Stärke der muttersprachlichen Dominanz. Dies hängt z.B. mit einer sehr variablen Aufenthaltsdauer in Schweden bzw. mit sprachlich sehr unterschiedlichen Familienhintergründen zusammen. Um den Teilkomponenten *Grad der aktiven muttersprachlichen Verwendung* der Variable *Dominanz* auf die Spur zu kommen und ihre Korrelation mit den Testresultaten bewerten zu können, wurden diesbezügliche Informationen aus dem Fragebogen 2 (vgl. Anhang 7) operationalisiert⁹⁸ und analysiert. Das Resultat ist in Tabelle 6.6 enthalten.

⁹⁸Für bestimmte Bedingungen wird eine bestimmte Anzahl Punkte vergeben. Eine häufige Verwendung der Muttersprache bzw. viele Reisen ins alte Heimatland ergeben z.B. eine höhere Anzahl Punkte (Näheres zu diesem Fragebogen ist in Anhang 7 enthalten).

Tabelle 6.6: Muttersprachliche Dominanz (Bilinguale)

Informant	Muttersprache	Muttersprachliche Dominanz
Ali	Persisch	44.5
Natalia	Ukrainisch	40.5
Jin-Li	Mandarin	37
Demirel	Bosnisch	36.5
Pau-Ling	Mandarin	34.5
Valentina	Bosnisch	30
Stjepan	Bosnisch	28.5
Milla	Bosnisch	28
Zeljko	Serbisch	27
Melania	Kroatisch	26.5
Sabina	Bosnisch	26.5
Naja	Somalisch	25
Jamila	Somalisch	22
Sando	Makedonisch	22
Luka	Serbisch	20
Mohsin	Urdu	12.5

Tabelle 6.6 zeigt ein sehr variierendes Bild der muttersprachlichen Verwendung. Einige Informanten sind erst kürzlich in Schweden angekommen und verwenden demzufolge ihre Muttersprache oft. Andere hingegen haben weniger ausgeprägten Kontakt mit ihr. Entweder wohnen sie schon seit langem in Schweden oder sind Immigranten der zweiten Generation. Es gibt jedoch Ausnahmen, z.B. *Melania*, eine in Schweden geborene Informantin mit kroatischen Eltern, die ihre Muttersprache relativ oft verwendet.

Hier stellt sich nun die Frage, ob eine typologisch nicht nah verwandte, aber oft verwendete Muttersprache beim Deutschlernen stören kann, d.h. ob ein negativer Transfer stattfindet, der den Lernerfolg im Deutschen bremst. Man vergleiche hier z.B. die Untersuchung von Balke-Aurell und Lindblad (1982), laut der Bilinguale mit aktiven Muttersprachen die schlechteren Resultate erzielen (siehe Kap. 2.4). Eine statistische Überprüfung der angegebenen Daten in Hinblick auf diesen Zusammenhang stellt diese Korrelation aber in Frage, denn die Variable *muttersprachliche Verwendung* korreliert **positiv** mit dem Testresultat, d.h. je öfter die Muttersprache verwendet wird, desto besser ist das Testresultat. Der Zusammenhang ist jedoch schwach und statistisch nicht signifikant ($r=.15$, $p>.05$ (.57)).

Um die muttersprachlichen Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Hören zu bewerten, mussten die Informanten an einer Can-Do-Befragung teilnehmen, bei der sie ihre Kompetenz anhand von sechs Niveaustufen (*A1, A2, B1, B2, C1, C2*⁹⁹) angeben sollten. Ihre Antworten wurden analysiert und ausgehend von den Stufen operationalisiert. In Tabelle 6.7 sind diese

⁹⁹Council of Europe common reference levels ([http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=EundM=\\$t/208-1-0-1/main_pages/levels.htm](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=EundM=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.htm)).

Auskünfte als Durchschnittsangaben¹⁰⁰ für die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Hören enthalten.¹⁰¹

6.7: Muttersprachliche Kompetenz (Bilinguale)

Informanten	Muttersprache	Muttersprachliche Kompetenz (Durchschnitt)
Ali	Persisch	6
Natalia	Ukrainisch	6
Jin-Li	Mandarin	6
Pau-Ling	Mandarin	6
Demirel	Bosnisch	6
Stjepan	Bosnisch	6
Sabina	Bosnisch	6
Milla	Bosnisch	5.5
Melania	Bosnisch	5.5
Valentina	Bosnisch	5
Luka	Serbisch	5
Zeljko	Serbisch	3
Naja	Somalisch	3
Sando ¹⁰²	Makedonisch	2.5
Jamila	Somalisch	1.5
Mohsin	Urdu	1.5

Die Übersicht zeigt, dass mehr als zwei Drittel der bilingualen Probanden (11 von 16) ihre muttersprachlichen Kenntnisse sehr hoch bewerten (mit mindestens 5 von 6 möglichen Punkten), d.h. sie meinen, eine fast muttersprachenähnliche Kompetenz zu besitzen. Unter ihnen befinden sich nicht nur erst kürzlich in Schweden Angereiste, sondern auch Migranten der 2. Generation.¹⁰³ Wie bei der Variable *muttersprachliche Verwendung* ist der Zusammenhang zwischen *muttersprachliche Kompetenz* und den Testresultaten positiv aber sehr schwach, nämlich $r=.13$ und $p>.05$ (.62).

Schwedischnote

Um dem Dominanzverhältnis zwischen den Sprachen besser auf die Spur zu kommen, soll die muttersprachliche Kompetenz mit den Schwedischnoten verglichen werden, da diese als eine

¹⁰⁰ Der durchschnittliche Wert wird hier verwendet, weil es bei den Informanten im Allgemein keine großen Wertunterschiede in Bezug auf die einzelnen Fähigkeiten gab. Wenn sie die drei Fähigkeiten aber unterschiedlich bewerteten, haben sie ihr Hörverständnis generell am höchsten bewertet, während ihnen das Lesen die größten Schwierigkeiten bereitet.

¹⁰¹ Diese Stufen wurden für die Analyse folgenderweise operationalisiert: A1, die niedrigste Stufe einer *elementaren Sprachverwendung*, wurde mit einem Punkt bewertet. C2 repräsentiert die höchste Stufe, d.h. eine *kompetente Sprachverwendung*, und Probanden mit dieser Selbsteinschätzung erhalten deshalb 6 Punkte.

¹⁰² Sando hat den Can-Do-Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt. Nach einem Telefongespräch wurde von mir eine Einschätzung durchgeführt.

¹⁰³ Mohsin z.B. ist ein in Schweden geborener Proband, der nach eigenen Angaben seine Muttersprache (Urdu) weder lesen noch schreiben kann.

Art Wegweiser in Hinblick darauf dienen können, wie gut ihre schwedische *CALP* (siehe Abschn. 2.3) ist.¹⁰⁴ Die Schwedischnoten¹⁰⁵ sind in Tabelle 6.8 enthalten.

Tabelle 6.8: Schwedischnote und durchschnittliches Testresultat (Bilinguale)

	Schwedischnote 3	Schwedischnote 2	Schwedischnote 1
Informant	Valentina, Natalia	Pau-Ling, Melania, Luka, Naja	Ali, Jin-Li, Demirel, Stjepan, Sabina, Milla, Zeljko, Jamila, Mohsin, Sando
Durchschnittliches Testresultat	7.3	6	5.5

Die Tabelle zeigt, dass die Mehrheit der Informanten (10/16) die schlechteste Schwedischnote bekommt, mit der man bestehen kann. Diese Gruppe enthält, interessanterweise, größtenteils Informanten mit einer langen Aufenthaltsdauer in Schweden. Es kann daher angenommen werden, dass die Aufenthaltsdauer die Schwedischnote/schwedische *CALP* schwach beeinflusst. Nur zwei der 16 Informanten erhalten die beste Schwedischnote. Diese in slawischen Ländern geborenen Informanten schneiden auch in den Sprachtests sehr gut ab. Die Korrelation zwischen der Schwedischnote und den Testresultaten ist relativ stark, $r=.31$, jedoch statistisch nicht signifikant ($p>.05$ (0.24)).

Kompetenzverhältnis Muttersprache und Schwedisch

Um das Kompetenzverhältnis zwischen ihrer Muttersprache und Schwedisch genauer zu überprüfen, wurden die Bilingualen bezüglich der Länge ihrer Aufenthaltsdauer in Schweden in drei Gruppen aufgeteilt; man vergleiche Tabelle 6.9.

Tabelle 6.9: Aufenthaltsdauer in Schweden (Bilinguale)

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
	In Schweden geboren oder vor Schulanfang eingewandert	Einige Jahren in Schweden wohnhaft (die Schule aber auch im Ausland besucht)	Erst seit kurzer Zeit in Schweden
Informanten	<i>Sando, Mohsin, Luka, Melania, Stjepan, Jamila, Milla, Sabina</i>	<i>Valentina, Demirel, Natalia, Naja, Zeljko</i>	<i>Jin-Li, Pau-Ling, Ali</i>

Die Tabelle zeigt, dass die Hälfte der Informanten in Schweden geboren oder vor Schulanfang ins Land immigriert ist. Diese Gruppe besteht größtenteils aus slawischen Informanten. Die drei kürzlich eingereisten Informanten sprechen hingegen alle eine nicht indo-europäische

¹⁰⁴Eine schwächere Schwedischnote bedeutet aber nicht automatisch, dass die schwedischen *BICS* nicht gut entwickelt sind.

¹⁰⁵Man verwendet im schwedischen Gymnasium vier Noten: *IG* (*nicht bestanden*) als 0, *G* (*bestanden*) als 1, *VG* (*sehr gut*) als 2 und *MVG* (*hervorragend*) hier als eine 3 eingestuft.

Muttersprache. Vier der restlichen fünf Informanten, welche alle schon einige Jahre in Schweden wohnen, die Schule aber im Ausland besucht haben, stammen aus Ex-Jugoslawien.

Das Kompetenzverhältnis zwischen der Muttersprache und Schwedisch wird unten in drei separaten Tabellen illustriert. Tabelle 6.10 zeigt die Werte für die in Schweden geborenen oder vor Schulanfang eingewanderten Informanten.

Tabelle 6.10: Kompetenzverhältnis Muttersprache und Schwedisch (Bilinguale (1))

	Muttersprache sehr gut	Muttersprache gut	Muttersprache mittelmäßig
Schwedisch sehr gut			
Schwedisch gut	Luka Melania		
Schwedisch mittelmäßig	Stjepan Milla Sabina		Sando Mohsin Jamila

Die acht in Tabelle 6.10 eingestuften Informanten sind somit gut in die Gesellschaft integriert und kommen in der Schule zurecht. Fünf von ihnen geben eine sehr gute Beherrschung der Muttersprache an, drei hingegen bewerten ihre muttersprachlichen Kenntnisse als mittelmäßig, gleichzeitig bekommen diese drei auch eine mittelmäßige Schwedischnote.

Tabelle 6.11 enthält Informationen zu fünf Informanten, die schon einige Jahre in Schweden leben, doch bereits im alten Heimatland¹⁰⁶ die Schule besucht haben. Diese Informanten dürften sowohl gute Kompetenz in der Muttersprache, als auch in Schwedisch besitzen.

Tabelle 6.11: Kompetenzverhältnis Muttersprache und Schwedisch (Bilinguale (2))

	Muttersprache sehr gut	Muttersprache gut	Muttersprache mittelmäßig
Schwedisch sehr gut	Valentina Natalia		
Schwedisch gut			
Schwedisch mittelmäßig	Demirel		Naja Zeljko

Drei der fünf Informanten meinen, dass sie ihre Muttersprachen sehr gut beherrschen. Zwei von ihnen bekommen auch die höchste Schwedischnote. Diese zwei dürften die besten Voraussetzungen für das Deutschlernen haben (vgl. Resultate aus Spanien etc. Cenoz und Hoffmann 2003). Zwei andere hingegen haben relativ schwache muttersprachliche Kenntnisse und erzielen nur eine mittelmäßige Note im Fach Schwedisch.

¹⁰⁶ Demirel gibt an, die Schule in der Türkei eine kurze Zeit besucht zu haben.

Die nachfolgende Tabelle gibt Auskunft über die drei kürzlich nach Schweden eingewanderten Informanten. Wie erwartet, bewerten sie ihre muttersprachliche Kompetenz als sehr hoch. Keiner erreicht die beste Schwedischnote, eine Informantin jedoch die zweitbeste.

Tabelle 6.12: Kompetenzverhältnis Muttersprache und Schwedisch (Bilinguale (3))

	Muttersprache sehr gut	Muttersprache gut	Muttersprache mittelmäßig
Schwedisch sehr gut			
Schwedisch gut	Pau-Ling		
Schwedisch mittelmäßig	Jin-Li Ali		

Die obigen Übersicht zeigt, wie wichtig es ist, dass man bei einer Untersuchung der Dominanz der Sprachen bilingualer Informanten, der Aufenthaltsdauer im Zusammenhang mit anderen Einflussvariablen Rechnung trägt. Die vorliegende Studie erfasst z.B. keine Informanten mit einer langen schwedischen Aufenthaltsdauer, die sowohl eine hohe Schwedischnote bekommen, als auch eine hohe muttersprachliche Kompetenz besitzen. Wie schon erwähnt (vgl. Abschn. 2.3), zeigt die einschlägige Forschung, dass eine gute muttersprachliche und schwedische Sprachfertigkeit die besten Voraussetzungen ergeben, um kognitive Vorteile aus dem Bilingualismus ziehen zu können (vgl. Toukoma und Skutnabb-Kangas (1977) und Cummins (1976)). Die schlechtesten Voraussetzungen dürften demgegenüber Informanten mit sowohl mangelhaften muttersprachlichen als auch schwedischen Kenntnissen haben.

Um die Ausgewogenheit zwischen Schwedisch und der Muttersprache noch genauer unter die Lupe zu nehmen, werden die Informanten hier nochmals in vier Gruppen eingeteilt, nämlich nach Informanten mit sehr guten muttersprachlichen Kenntnissen und einer guten Schwedischnote (Gruppe 1), Informanten, bei denen das Schwedische dominiert (Gruppe 2), Informanten, bei denen die Muttersprache dominiert (Gruppe 3), und schlussendlich Informanten, die schwache muttersprachliche Kenntnisse haben und eine schlechte Schwedischnote erzielen (Gruppe 4). Die Gruppen findet man in der folgenden Tabelle, zusammen mit den durchschnittlichen Testresultaten der einzelnen Informanten.

Tabelle 6.13: Zusammenstellung von Kompetenzverhältnissen: Schwedischnote (SN) und Muttersprache (H) (Bilinguale)

	Gruppe 1 (gute SN und H)	Gruppe 2 (S dominiert)	Gruppe 3 (H dominiert)	Gruppe 4 (schwache SN und H)
Informanten	Luka Melania Valentina Natalia Pau-Ling		Stjepan Milla Sabina Demirel Jin-Li Ali	Sando Mohsin Jamila Naja Zeljko
Durchschnittliches Testresultat	6.6		5.5	5.5

Die Tabelle zeigt eine relativ gleiche Verteilung der 16 bilingualen Informanten auf drei der vier Kategorien. Bei keinem Informant dominiert Schwedisch. Aus der Gegenüberstellung ist außerdem ersichtlich, dass die Informanten in Gruppe 1 das beste durchschnittliche Testresultat erzielen (6.6). Zwischen den Informanten in Gruppe 3 und 4 existiert interessanterweise jedoch kein Leistungsunterschied (beide 5.5). Es liegt somit die Schlussfolgerung nahe, dass beim Deutschlernen in Schweden die Schwedischkenntnisse eine größere Rolle spielen als die muttersprachlichen, besonders wenn die Muttersprachen mit dem Deutschen nicht eng verwandt sind. Insgesamt ist die Korrelation zwischen den Testresultaten und der Gruppenzugehörigkeit jedoch relativ schwach und statistisch nicht signifikant ($r=.25$ und $p>.05$ (.36)).

Kompetenz in weiteren Fremdsprachen

Nicht nur die Muttersprache und Schwedisch spielen beim Transfer eine Rolle, sondern auch andere gelernte Fremdsprachen. Wie schon erwähnt, sind Ähnlichkeit und Dominanz (d.h. Verwendungsgrad und Kompetenz) beim sprachlichen Transfer wichtig. Je höher die fremdsprachliche Kompetenz, desto mehr sprachliche Vorkenntnisse können transferiert werden. Diese können dem Lernprozess jedoch auch im Wege stehen (vgl. Missler 1999: 30).

Die Variable *fremdsprachliche Kompetenz* wird hier als das Ergebnis von drei Faktoren betrachtet, nämlich *der Anzahl gelernter Fremdsprachen* und ihrer *Lerndauer* sowie der jeweiligen *Note*. Die Gesamtzahl der drei Faktoren wird als die *Gesamtkompetenz* in der Fremdsprache betrachtet.¹⁰⁷

Um den Zusammenhang zwischen den Testresultaten und der fremdsprachlichen Kompetenz zu ermitteln, und vor allem, um die fremdsprachliche Kompetenz zu messen, wurde ein Punktesystem entwickelt. Die Operationalisierung der Erhebung der fremdsprachlichen Kom-

¹⁰⁷Sowohl *die Lerndauer* als auch *die Note* werden bei dieser Variable berücksichtigt, da die Note das Kompetenzniveau nicht ausreichend abbildet, d.h. eine Person mit der besten Note nach einem Jahr im Sprachkurs hat nicht dasselbe Kompetenzniveau wie eine Person mit derselben Note nach einem dreijährigen Kurs.

petenz sieht wie folgt aus: Der Informant erhält für jede Fremdsprache Punkte, gemäß der Anzahl der Schuljahre und der erreichten Note im letzten Jahr (IG/keine Note=0.5, G=1, VG=2, MVG=3), d.h. ein Proband der schon drei Jahre Englisch lernt und am Ende des dritten Jahres die beste Note (MVG) erhält, erreicht 9 Punkte (3x3). Auf diesem Wege kommt man natürlich zu einer Approximation der fremdsprachlichen Kompetenz. In diesem Zusammenhang wird davon abstrahiert, dass z.B. die Schlussnote nicht alle fremdsprachlichen Kompetenzbereiche abdeckt. Eine Übersicht über die fremdsprachliche Kompetenz der Bilingualen ist in der folgenden Tabelle enthalten.

Tabelle 6.14: Fremdsprachliche Kompetenz (Bilinguale)

Informant	L1	L1	L2 Jahre/Note/Summe	L3 Jahre/Note/Summe	Total
Natalia	Ukrain.	Schw.	Russ ¹⁰⁸ 9/3/27	Eng. 8/3/24	51
Demirel	Jugo.	Schw.	Eng. 9/3/27	Franz 5/2/10	37
Valentina	Jugo.	Schw.	Eng. 7/3/21	Fraz. 5/3/15	36
Luka	Jugo.	Schw.	Eng. 6/2/12	Sp. 4/2/8	20
Sando	Maked.	Schw.	Eng. 8/2/16	Ital. 1/2/2	18
Mohsin	Urdu	Schw.	Eng 8/2/16	Sp. 1/2/2	18
Pau-Ling	Chines.	Schw.	Eng. 7/2/14		14
Melania	Jugo	Schw.	Eng. 7/2/14		14
Milla	Jugo ¹⁰⁹	Schw.	Eng. 6/2/12	Fr. 1/- ¹¹⁰ /0.5	12.5
Stjepan	Jugo ¹¹¹	Schw.	Eng. 6/2/12		12
Naja	Somal.	Schw.	Eng. 6/2/12		12
Jin-Li	Chines.	Schw.	Eng. 5/2/10		10
Zeljko	Jugo.	Schw.	Eng. 7/1/7		7
Sabina	Jugo.	Schw.	Eng. 7/1/7		7
Jamila	Somal.	Schw.	Eng. 6/1/6	Fr. 1/-/0.5	6.5
Ali	Pers.	Schw.	Eng. 5/1/5		5

¹⁰⁸ Natalia hat zwei Muttersprachen, Ukrainisch und Russisch. Sie ist mit ihrer russischsprachigen Großmutter aufgewachsen und hat in der Schule Russisch als Fach gelernt.

¹⁰⁹ Sowohl Sabina als auch Milla sprechen Bosnisch und eine Mischung zwischen Bosnisch und Albanisch. Sie geben aber selbst an, dass sie Bosnisch als ihre Muttersprache betrachten. Die Mischung aus Bosnisch und Albanisch ist eine Art „Balkan Romanisch“, und da diese Sprache sehr große Ähnlichkeiten mit Bosnisch aufweist, wird sie in dieser Studie nicht als eine separate Sprache betrachtet.

¹¹⁰ Aufgrund fehlender Lernfortschritte hat diese Probandin keine Schlussnote erhalten. Ich bewerte aber die einjährige Lernerfahrung mit einem halben Punkt.

¹¹¹ Bosnisch, Kroatisch und Serbisch werden in der vorliegenden Studie als Jugoslawisch zusammengefasst.

Alle Informanten haben Englisch als Fremdsprache gelernt. Ungefähr die Hälfte der Informanten lernt noch eine weitere Fremdsprache (*Französisch, Spanisch, Italienisch* oder *Russisch*) vor Beginn des Deutschkurses. Tabelle 6.14 zeigt, dass die fremdsprachliche Kompetenz der Informanten sehr variiert. *Natalia* z.B. hat umfassende Lernerfahrungen mit Englisch und Russisch und bekommt in diesen Fächern auch die besten Noten, während vier andere bloß Englisch gelernt haben und nur die Note 1 bekommen. Der Zusammenhang zwischen den Testresultaten und der fremdsprachlichen Kompetenz ist, wenig überraschend, statistisch hochsignifikant $r=.64$ $p<.01$ (.007).

6.2.3 Vergleichende Übersicht: sprachliche Lernvariablen und Lernerfolg

Um den eventuellen Einfluss der bisher untersuchten Lernvariablen auf den Lernerfolg aufzeigen zu können, sollen hier die Werte von drei Variablen, der *Schwedischkompetenz*, der *wahrgenommenen Ähnlichkeit zwischen Schwedisch und Deutsch* und der allgemeinen *Fremdsprachenkompetenz* mit den durchschnittlichen Testresultaten in Verbindung gebracht werden.¹¹² Diese Art von Operationalisierung ist natürlich alles andere als unproblematisch, da es keine Patentlösung dafür gibt, wie man z.B. Höchstwerte der empfundenen Sprachnähe (Schwedisch-Deutsch) korrelieren soll. Hier wurde eine einfache Lösung gewählt, nämlich die Zurückführung der jeweiligen Werte auf eine 6-gradige Skala, auf der 6 für den Maximalwert steht. Die *Schwedischkompetenz*, die *wahrgenommene Ähnlichkeit Schwedisch/Deutsch* und die allgemeine *Fremdsprachenkompetenz* werden alle gleich hoch bewertet, d.h. ein Proband kann bei jeder Variable maximal 6 Punkte erhalten.

Es könnte natürlich auch der Fall sein, dass weitere Variablen, außer den drei hier aufgenommenen, eine wichtige Rolle spielen. Gleichwohl kann der Schluss gezogen werden, dass, wenn sich eine starke Korrelation zwischen der Gesamtheit der hier aufgeführten drei Variablen und den Testresultaten in Deutsch aufzeigen lässt, die Variablen einen wichtigen Teil der sprachlichen Voraussetzungen für das Lernen weiterer Fremdsprachen (wie z.B. Deutsch) darstellen. Die Skaleneinteilung der hier vorgenommenen Operationalisierung verdeutlicht mit anderen Worten: je höher die Summe der Werte, desto besser die sprachlichen Voraussetzungen. Die Werte für die bilinguale Gruppe werden in der folgenden Tabelle aufgeführt.

¹¹² In diesem Zusammenhang werden nur die sowohl für die bilingualen als auch die monolingualen Informanten relevanten Faktoren behandelt, d.h. auf muttersprachliche Variablen wird hier keine Rücksicht genommen.

Tabelle 6.15: Gesamtwerte einer Auswahl sprachlicher Variablen und durchschnittliche Testresultate (Biling.)

Gesamtwerte der Sprachlichen Lernvariablen		Lernerfolg im Schwedischen¹¹³	Wahrgenommene Ähnlichkeit Schwedisch-Deutsch¹¹⁴	Fremdsprachliche Kompetenz¹¹⁵	Total	Sprachtestresultat
<i>Ausgezeichnet (18-16.5)</i>	Valentina	6	6	5	17	7.1
	Natalia	6	4.5	6	16.5	7.4
<i>Sehr Gut (16-14.5)</i>						
<i>Gut (14-12.5)</i>	Demirel	2	6	5	13	9.1
<i>Mittelmäßig (12-10.5)</i>	Pau-Ling	4	4.5	2	10.5	6.3
<i>Schwach (10-8.5)</i>	Sando	2	6	2	10	7
	Naja	4	5	1	10	5.5
	Melania	4	3.5	2	9.5	7.2
	Luka	4	2.5	2	8.5	5
	Jin-Li	2	5.5	1	8.5	6.6
<i>Sehr Schwache (8-4)</i>	Zeljko	2	5	1	8	4.3
	Ali	2	4.5	1	7.5	5.1
	Mohsin	2	3	2	7	8.3
	Stjepan	2	4	1	7	4.9
	Milla	2	3.5	2	7.5	3.6
	Jamila	2	3	1	6	2.3
	Sabina	2	2.5	1	5.5	3.6

Die Tabelle macht deutlich, welche bilingualen Informanten die höchsten bzw. niedrigsten Werte für die sprachlichen Variablen haben. Die Mehrheit hat recht niedrige Werte, was sich in schlechten Lernergebnissen widerspiegelt (vgl. die Testresultate). Zu erkennen ist jedoch, dass z.B. drei der Probanden (*Mohsin*, *Jin-Li*, und *Melania*) trotz ziemlich niedriger Werte gute Resultate erzielen. Abgesehen von diesen drei Ausnahmefälle besteht auf Gruppenebene jedoch eine starke Korrelation zwischen den Testresultaten und den sprachlichen Lernvariablen, $r=.62$ und $p<.05$ (.0011). Aufgrund dieses engen Zusammenhangs können die hier aufgeführten Variablen auch als sprachliche Voraussetzungen für das Deutschlernen verstanden werden.

¹¹³Die Note G (bestanden)=2, Note VG (sehr gut)=4 und MVG (ausgezeichnet)=6 Punkte. Diese Skala wurde gewählt, da die Werte im Motivationsfragebogen von 1 bis 6 variieren.

¹¹⁴In den zwei Motivationsfragebögen konnte ein Wert von 1-6 gewählt werden; das Maximal wurde also mit 6 Punkten bewertet; für die Berechnung wurde ein Durchschnittswert aus beiden Motivationsfragebögen ermittelt.

¹¹⁵Die fremdsprachliche Kompetenz wurde folgenderweise errechnet: 57-49=6, 48-40=5, 39-31=4, 30-22=3, 21-13=2 und 12-5=1 Punkt

6.2.4 Zusammenfassung und Diskussion

In den vorherigen Abschnitten wurde das Verhältnis zwischen den Testresultaten und einer Anzahl von sprachlichen Variablen behandelt. Fokussiert wurde zuerst auf die Variablen *objektive* bzw. *wahrgenommene Ähnlichkeit* zwischen der Muttersprache und Deutsch. Danach stand das Dominanzverhältnis zwischen der Muttersprache und Schwedisch im Blickpunkt. Des Weiteren wurde die Kompetenz in anderen gelernten Sprachen, so wie diese durch Noten abgebildet wird, erfasst.

Eine Übersicht über die genetische Verwandtschaft (*objektive Ähnlichkeit*) zwischen den Muttersprachen und Deutsch zeigt, dass sie alles andere als eng ist. Somit können die Informanten beim Deutschlernen wenig auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Es besteht, auch nur eine schwache, aber positive Korrelation zwischen den Testresultaten und der Variable *objektive Ähnlichkeit*.

Die Mehrheit der Informanten nimmt auch nur wenige Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und ihren Muttersprachen wahr. Der Zusammenhang zwischen der Variable *wahrgenommene Ähnlichkeit* und den Testresultaten wurde in Bezug auf die slawische Gruppe näher untersucht. Diese Faktoren korrelieren bedeutend stärker miteinander als z.B. bei der *objektiven Ähnlichkeit*. Es scheint demzufolge wichtiger zu sein, von wahrgenommenen Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen Muttersprache und Zielsprache auszugehen, als von objektiv vorhandenen oder nur hypostasierten Ähnlichkeiten, wenn es darum geht, gute Lernerfolge zu erzielen.

Die Mehrheit der bilingualen Informanten bekommt eine schlechte Schwedischnote. Desweiteren ergibt sich kein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Schwedischnote und der Aufenthaltsdauer in Schweden; die Informanten mit den besten Schwedischnoten sind sogar im Ausland geboren. Es kann deshalb angenommen werden, dass nicht die Aufenthaltsdauer in Schweden für die Schwedischnote ausschlaggebend ist, sondern ein stärkerer Einfluss von anderen Faktoren vorkommt. Man kann z.B. voraussetzen, dass bilinguale Schüler, aus Familien stammend, in denen die Eltern nach einer kurzen Aufenthaltsdauer in die schwedische Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt integriert sind, vermutlich stärker motiviert sind, Schwedisch zu lernen, als solche, die sich kaum eingefügt haben bzw. arbeitslos sind. Auch sprachliche, kognitive und neurophysiologische Faktoren spielen wahrscheinlich eine wichtige Rolle, um eine gute Schwedischnote zu erhalten.

Eine gute Schwedischnote kann beim Lösen der Testaufgaben in der vorliegenden Untersuchung von Vorteil sein, da die Beherrschung des Schwedischen, wegen der zahlreichen

lexikalischen Ähnlichkeiten mit dem Deutschen, den Informanten eine Erleichterung beim Deutschlernen bringen dürfte. Die Analyse der Resultate zeigt auch einen relativ starken, jedoch statistisch nicht signifikanten Zusammenhang. Die Analyse bestätigt ebenfalls, dass die Mehrheit der bilingualen Informanten der Meinung ist, dass Schwedischkenntnisse eine Erleichterung beim Deutschlernen bringen.

Das Verhältnis zwischen Muttersprache und Schwedisch wurde auch erörtert. Die Mehrheit der bilingualen Informanten gibt an, über gute muttersprachliche Kenntnisse zu verfügen, nur drei von ihnen haben jedoch eine gute Schwedischnote. Die Testresultate weisen eine positive, aber nicht signifikante Korrelation mit der Ausgewogenheit zwischen den Sprachen auf (vgl. Kap. 6.2.2). Die nicht signifikante Korrelation kann auf die Verwendung der Schwedischnote als Maß für schwedische *CALP* beruhen. Eine Selbsteinschätzung der Schwedischkenntnisse würde vielleicht eine stärkere Korrelation aufweisen.

Das Resultat verdeutlicht, dass eine hohe Aktivität und gute Kenntnisse in der Muttersprache das Deutschlernen nicht negativ beeinflussen. Dies widerspricht Balke-Aurells und Lindblads (1982) Studie, laut der schwedische Englischlerner mit ausländischem Hintergrund und einer aktiven Muttersprache¹¹⁶ schlechtere Resultate als Englischlerner mit passiven Muttersprachen erzielten.

Die eine Hälfte der bilingualen Informanten hat vor dem Deutschlernen nur eine andere Fremdsprache gelernt (Englisch), die andere Hälfte hingegen zwei. Alle haben ungefähr gleich lang Englisch in der Schule gehabt, aber die Lerndauer der zweiten Fremdsprache, wenn vorhanden, ist sehr unterschiedlich. Darüber hinaus variieren die Noten in den Fremdsprachen sehr. Einige Informanten sind äußerst erfolgreich, während andere große Schwierigkeiten haben. Die Testresultate korrelieren sehr stark mit der Variable *fremdsprachliche Kompetenz*. Es kann sein, dass sich Lern-/Kommunikationsstrategien aus dem Fremdsprachenunterricht verhältnismäßig leicht transferieren lassen. Die Variable *fremdsprachliche Kompetenz* könnte aber auch eine Art Sprachlerneignung messen, wobei sie sehr stark mit den Testresultaten korreliert.

Letztlich wurden drei sprachliche Variablen zusammengerechnet, um ihre Korrelation mit den Testresultaten zu überprüfen. Diese erwies sich als hochgradig signifikant, d.h. die Informanten mit den besten Voraussetzungen erzielen auch sehr gute Testresultate. Die Informantengruppe mit schwachen sprachlichen Voraussetzungen umfasst aber auch Personen mit gu-

¹¹⁶ Ihre Muttersprache wurde in erster Linie in der Familie gesprochen.

ten Testresultaten. Dies wiederum zeigt, dass mannighaltige Faktoren beim Fremdsprachenlernen zusammenwirken.

6.3 Sprachliche Lernvariablen (Monolinguale)

Um zwischen den bi- und monolingualen Lernern eventuelle Unterschiede entdecken zu können, wurden die monolingualen im Hinblick auf die gleichen Variablen (außer den muttersprachlich bezogenen Aspekten) untersucht.

6.3.1 Ähnlichkeit

Wie bereits erwähnt, existieren im lexikalischen Bereich viele *objektive (genetische) Ähnlichkeiten* zwischen Schwedisch und Deutsch, von denen schwedische Deutschlerner gebrauch machen können. Wichtig ist aber vor allem, dass die Lerner diese Ähnlichkeiten wahrnehmen und davon profitieren.

Wahrgenommene Ähnlichkeit: Deutsch und Schwedisch

Die Werte des Faktors *Wahrgenommene Ähnlichkeit: Deutsch und Schwedisch* wurden in der gleichen Weise wie im Falle der Bilingualen errechnet (vgl. Kap. 6.2.1). Sie sind in der folgenden Tabelle 6.16 enthalten.

Tabelle 6.16: Schwedisch erleichtert mir das Deutschlernen- Fragebogen I und II (Monolinguale)

Schwedisch erleichtert mir das Deutschlernen	Informant Motivationsfragebogen I	Informant Motivationsfragebogen II
Stimmt absolut nicht		
Stimmt nicht	Roger	Lukas, Oscar, Evelina
Stimmt nicht so gut	Lukas, Mats	Mats, Roger.
Stimmt ziemlich gut	Karolina, Victor, Joakim, Robin, Magnus, Linnea, Peter, Niklas, Ludvig, Linus, Evelina	Karolina, Christian, Victor, Anna-Lena, Jonas, Joakim, Robin, Leo, Patrik, Peter, Niklas, Linus
Stimmt	Emilia, Christian, Oscar, Hampus, Susanna, Jonathan, Anna-Lena, Isabella, Jonas, David, Leo	Hampus, Pierre, Albin, Lina, Susanna, Jonathan, Anders, David, Magnus, Linnea.
Stimmt absolut	Jacob, Pierre, Albin, Lina, Anders, Patrik	Emilia. Jacob, Isabella, Ludvig

Die Mehrheit der Monolingualen nimmt, sowohl am Anfang (90%) als auch am Ende (84%), die Ähnlichkeiten zwischen Schwedisch und Deutsch wahr. Im Vergleich zur bilingualen

Gruppe sind es anteilmäßig weniger Informanten, die keine oder kaum einen Lernvorteil ausmachen. Am Schuljahresende ist diese Gruppe, wie unter den Bilingualen, etwas größer.

Um den Zusammenhang zwischen den Testresultaten und der Variable *wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Schwedisch und Deutsch* zu berechnen, wurde ein Durchschnittswert (aus Motivationsfragebogen I und II) ermittelt. Wie in der bilingualen Gruppe erweist sich diese Korrelation als statistisch signifikant ($r=.42$ und $p<.05$ (.02)).

6.3.2 Kompetenz

Hier werden sowohl die Schwedischnote als auch die Kompetenz in weiteren Fremdsprachen in den Blick genommen.

Erreichte Schwedischnote

Um einen Zusammenhang zwischen der Schwedischnote und den Testresultaten herzustellen wurden die Monolingualen entsprechend ihrer Schwedischnote in Untergruppen eingeteilt. Das Resultat wird in Tabelle 6.17 deutlich.

Tabelle 6.17: Schwedischnote und durchschnittliches Testresultat (Monolinguale)

	Schwedischnote 3	Schwedischnote 2	Schwedischnote 1
<i>Informant</i>	Victor, Magnus, Jonathan, Isabella, Emilia, David	Susanna, Pierre, Peter, Patrik, Mats, Ludvig, Linus, Linnea, Lina, Leo, Karolina, Jonas, Jacob, Hampus, Evelina, Christian, Anna-Lena, Anders, Albin	Roger, Robin, Oscar, Niklas, Lukas, Joakim
<i>Durchschnittliches Testresultat</i>	7.9	5.8	4.9

Ca. 20% (6/31) bekommen die beste Schwedischnote, was verglichen mit den Bilingualen (ca. 13%) einen größeren Anteil ausmacht. Die schlechteste Note erzielen auch 20% der Schüler, verglichen mit ungefähr zwei Dritteln in der bilingualen Gruppe.

Die Gegenüberstellung macht sogleich die enge Verbindung zwischen den Testergebnissen und der Schwedischnote deutlich. Diese Korrelation beträgt $r=.65$, $p<.05$ (.000). Die Abhängigkeit ist fast doppelt so ausgeprägt wie in der bilingualen Gruppe (vgl. Tabelle 6.8).

Kompetenz in weiteren Fremdsprachen

Die Werte der fremdsprachlichen Kompetenz dieser Gruppe sind im Anhang enthalten (siehe Tabelle A.1).

Wie in der bilingualen Gruppe haben die Monolingualen vor dem Deutschkurs Englisch gelernt. Fast alle (fünf Ausnahmen) haben noch eine weitere (dritte) Fremdsprache gelernt, in drei Fällen sogar noch eine vierte Fremdsprache. Verglichen mit der bilingualen Gruppe ist der Anteil von Schülern mit zwei Fremdsprachen (außer Deutsch) größer (75% vs. 50%). Die Monolingualen haben also insgesamt mehr schulische Fremdsprachenerfahrung. Ihre Noten (und Kompetenzen) in den gelernten Fremdsprachen variieren stark. Einige Informanten schneiden in allen Fremdsprachen sehr gut ab (z.B. *Emilia*, *Victor* und *Isabella*), während andere in einigen Schwierigkeiten haben (z.B. *Susanna*, *Niklas* und *Joakim*). Ihre durchschnittlichen Testresultate korrelieren stark mit der fremdsprachlichen Kompetenz ($r=.78$ und $p<.05$ (.000)). Der Zusammenhang ist in der monolingualen Gruppe somit noch stärker als in der bilingualen Gruppe (vgl. $r=.66$).

6.3.3 Vergleichende Übersicht: sprachliche Lernvariablen und Lernerfolg

Wie bei den Bilingualen (vgl. Tabelle 6.15) wurden die monolingualen Informanten bezüglich ihrer sprachlichen Lernvariablen in Untergruppen eingeteilt. Dasselbe Operationalisierungsverfahren wurde angewendet (vgl. 6.2.2). Man vergleiche:

Tabelle 6.18: Gesamtwerte einer Auswahl sprachl. Variablen und durchschnittliche Testresultate (Monolinguale)

Gesamtwert der sprachlichen Lernvariablen		Schwedisch-note	Wahrgenommene Ähnlichkeit Schwedisch-Deutsch	Fremdsprachliche Kompetenz	Total (Max. 18)	Sprachtestresultat
<i>Ausgezeichnet (18-16.5)</i>	Emilia	6	5.5	6	17.5	9
<i>Sehr gut (16-14.5)</i>	Isabella	6	5.5	4	15.5	8.1
	Jonathan	6	5	4	15	9.3
<i>Gut (14-12.5)</i>	Victor	6	4	4	14	8.6
	Jacob	4	6	4	14	8.1
	David	6	5	2	13	5.9
	Anders	4	5.5	3	12.5	7.2
	Christian	4	4.5	4	12.5	7
	Magnus	6	4.5	2	12.5	6.7
	Lina	4	5.5	3	12.5	7.3
	Albin	4	5.5	3	12.5	5.4
	<i>Mittelmäßig (12-10.5)</i>	Anna-Lena	4	4.5	3	11.5
Pierre		4	5.5	2	11.5	5.7
Patrik		4	5	2	11	5.6
Ludvig		4	5	2	11	5.3
Hampus		4	5	2	11	4
Leo		4	4.5	2	10.5	5.8
Linnea		4	4.5	2	10.5	5.9
<i>Schwach (10-8.5)</i>	Peter	4	4	2	10	7.1
	Susanna	4	5	1	10	5.1
	Linus	4	4	2	10	5
	Karolina	4	4	2	10	4.7
	Jonas	4	4.5	1	9.5	6.3
	Mats	4	3	2	9	5.9
	Evelina	4	3	2	9	4.6
<i>Sehr schwach (8-4)</i>	Robin	2	4	1	7	4.3
	Joakim	2	4	1	7	4.1
	Niklas	2	4	1	7	3.6
	Oscar	2	3.5	1	6.5	7.4
	Lukas	2	2.5	2	6.5	5.3
	Roger	2	2.5	1	5.5	4.4

Die Tabelle zeigt eine ziemlich gleichmäßige Verteilung der Informanten auf die vier unteren Kategorien (*gut*, *mittelmäßig*, *schwach* und *sehr schwach*). Nur drei Informanten erreichen *sehr gut* (2) bzw. *ausgezeichnet* (1). Im Vergleich hierzu haben 2/3 aller bilingualen Informanten *schwache* und *sehr schwache* Werte für die sprachlichen Lernvariablen, was wiederum als schlechte Voraussetzung für das Deutschlernen interpretiert werden kann. Die monolingualen Informanten mit den fünf besten Testresultaten haben alle sehr hohe Werte bei den sprachlichen Lernvariablen. Die Korrelation zwischen diesen Variablen und den Testresultaten ist, wie in der bilingualen Gruppe, hochsignifikant ($r=.74$ und $p<.05$ (.000)). Ein Informant mit einer guten Schwedischnote, der die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Schwe-

disch wahrnimmt und kreativ nutzt bzw. über eine ausgeprägt gute fremdsprachliche Kompetenz verfügt, erreicht fast immer gute Ergebnisse beim Deutschlernen.

6.3.4 Zusammenfassung und Diskussion

Hier wurde der Zusammenhang zwischen den Testresultaten und einigen sprachlichen Variablen (*wahrgenommene Ähnlichkeit Schwedisch–Deutsch*, die *Schwedischnote* und *fremdsprachliche Kompetenz*) behandelt.

Viele Faktoren beeinflussen das Transfervermögen. Sowohl die wahrgenommene als auch die objektive Ähnlichkeit zwischen den beteiligten Sprachen ist von Bedeutung (Ringbom 2006: 7-8). In der monolingualen Gruppe bestätigen fast alle Informanten die unterstützende Funktion des Schwedischen. Der Zusammenhang zwischen den Testresultaten und der Variable *wahrgenommene Ähnlichkeit* ist statistisch allerdings etwas schwächer ausgeprägt als in der bilingualen Gruppe (aber trotzdem signifikant). Informanten, die sich den größten Ähnlichkeiten zwischen Schwedisch und Deutsch bewusst sind, erzielen auch die besten Testresultate.

Das Dominanzverhältnis zwischen den zuvor erlernten Sprachen spielt beim Transfer ebenfalls eine wichtige Rolle. Je dominanter eine Sprache ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass aus dieser transferiert wird (Missler 1999: 30). Für die monolingualen Informanten dominiert Schwedisch. Ein höherer Anteil von ihnen hat, wie erwartet, eine bessere Schwedischnote als die Bilingualen. Die Korrelation zwischen der Schwedischnote und den Testresultaten ist statistisch hochsignifikant. Dieser Zusammenhang ist bei den Monolingualen mehr als doppelt so stark wie in der bilingualen Gruppe.

Hier stellt sich die Frage, warum die Schwedischnote der Bilingualen schwächer mit dem Testresultat korreliert. Ist es wahrscheinlich, dass die Bilingualen eine schlechtere Schwedischnote auf andere Weise kompensieren, oder sind sie vielleicht motivierter Deutsch zu lernen? Dies wird in den Abschnitten zu den affektiven Variablen näher untersucht. Eine andere Ursache könnte die Zweisprachigkeit an sich sein, denn schlechtere Schwedischkenntnisse könnten z.B. durch ein entwickeltes strategisches bzw. analytisches Vermögen kompensiert werden.

Die Kompetenz in den anderen Fremdsprachen scheint der bedeutungsvollste sprachliche Faktor für erfolgreiches Deutschlernen zu sein. Die Mehrheit der Monolingualen hat eine höhere fremdsprachliche Kompetenz als die Bilingualen, was darauf zurückgeht, dass viele von

ihnen vor dem Deutschkurs bereit zwei Fremdsprachen gelernt haben. Der Zusammenhang zwischen den Testresultaten und dieser Variable ist statistisch hochsignifikant und stärker ausgeprägt als in der bilingualen Gruppe. Dieses Verhältnis zeigt, dass die Informanten im Fremdsprachenunterricht vermutlich gewisse Lernstrategien erlernt haben, von denen sie bei weiteren Fremdsprachenlernen profitieren können. Auch dürften sie ein besseres grammatisches Vorverständnis und Analysevermögen haben. Unter Umständen misst die Variable *Kompetenz in übrigen Fremdsprachen* auch eine Art Sprachlerneignung.

In beiden Untersuchungsgruppen zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Testresultaten und den sprachlichen Faktoren. Eine nähere Analyse der einzelnen Informantenergebnisse macht aber auch die Bedeutung anderer Variablen beim Erlernen einer neuen Fremdsprache deutlich. Im nächsten Unterkapitel soll deshalb eine Auswahl außersprachlicher Einflussfaktoren unter die Lupe genommen werden.

6.4 Außersprachliche Lernvariablen (Bi- und Monolinguale)

6.4.1 Affektive Lernvariablen

Neben den sprachlichen Lernvariablen sind auch außersprachliche Faktoren, wie z.B. *Motivation* und *Einstellungen* von großer Bedeutung beim Fremdsprachenlernen.

Wie bereits deutlich gemacht wurde, mussten die Informanten zwei Motivationsfragebögen ausfüllen, einen am Anfang (Motivationsfragebogen I) und einen am Ende des Schuljahres (Motivationsfragebogen II). Die Mehrheit der Motivationsaspekte, die hier untersucht wurden, folgt dem *AMTB* Rahmwerk (Gardner 1985).

Mantle-Bromley (1995: 378) untersuchte die nicht-statische Variable Motivation und stellte für Schüler nach einer bestimmten Lerndauer eine sinkende Motivation bzw. negativere Einstellung gegenüber der Zielsprache und Kultur fest. Ähnliche Ergebnisse präsentieren Gardner et al. (2004: 22), die mit Hilfe des *AMTBs* eruierten, wie sich Einstellungen und Motivation im Laufe eines Jahres verändern. Auch ihre Analysen zeigten negativere Einstellungen und eine abnehmende Motivation. Die statistisch signifikanten Veränderungen in Gardner et al. (2004: 22) berühren jedoch nur die Variablen *Ängste*, *Lehrer-* und *Kursbewertung*.

Um eine eventuelle Veränderung der Motivation über das Schuljahr hinweg festzustellen, wurde von Gardners Modell (1985) ausgegangen. Für die Einteilung des Motivationsfragebogens wurde die folgende Hauptstruktur übernommen:

1) <i>Integrativität</i>	Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen, Integrative Motivation
2) <i>Motivation</i>	Einstellung zum Deutschlernen, Motivationsintensität
3) <i>Instrumentalität</i>	Instrumentale Orientierung
4) <i>Ängste</i>	Ängste

6.4.1.1 Integrativität

Laut Gardner (2006: 9) setzt sich Integrativität aus drei Variablen zusammen, nämlich aus der Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen, zu zielsprachlichen Ländern und Menschen,¹¹⁷ und aus der integrativen Motivation, die den Grad der Offenheit eines Individuums gegenüber der zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur bezeichnet (Gardner 2006: 10).

Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen

Um diesen Faktor zu untersuchen, sollten die Informanten zu acht Aussagen¹¹⁸ Stellung nehmen. Drei dieser Aussagen (ins Deutsche übersetzt) folgen unten zu Illustrationszwecken. Die Informanten sollten eine von sechs Alternativen wählen (vgl. Anhang 9), die die Stärke ihrer Zustimmung angibt.¹¹⁹

1. *Wenn ich ein fremdes Land besuchen würde, möchte ich die Landessprache sprechen können.*
2. *Es ist wichtig für Schweden, Fremdsprachen zu lernen.*
3. *Ich mag es, Literatur und Zeitungen in fremden Sprachen zu lesen.*

Die Resultate der Integrativitätsumfrage sind in der folgenden Tabelle enthalten.

¹¹⁷ Da die Schüler nur geringe Erfahrungen mit deutschsprachigen Personen hatten, wurde dieser Teil aus dem Fragebogen entfernt. Stattdessen wurden die Informanten gebeten, eine Assoziationsübung mit verschiedenen Adjektiven und Substantiven durchzuführen. Diese Aufgabe wurde aber in der Analyse nicht miteinbezogen.

¹¹⁸ Der Abschnitt besteht aus 14 Aussagen, weil jedoch sechs für diesen Abschnitt nicht relevant waren, wurden nur acht von diesen hier analysiert und präsentiert.

¹¹⁹ *Stimmt absolut nicht*=1 Punkt bis zu *Stimmt absolut*=6 Punkte

Tabelle 6.19: Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen - Motivationsfragebogen I und II

	Arithmetisches Mittel I (Max 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	4.7	0.8	4.6	0.7
Monolinguale	4.2	1.1	4.1	1.1

Die Gegenüberstellung zeigt sowohl am Anfang als auch am Ende des Deutschkurses eine durchschnittlich positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen. Die Einstellung der Bilingualen ist etwas positiver als die der Monolingualen, ihr Vorsprung ist aber statistisch nicht signifikant (in Fragebogen I $t(45)=1.6$ $p>.05$ (.12) und in Fragebogen II $t(45)=1.6$ $p>.05$ (.12)).

Tabelle 6.19 macht eine kleine Veränderung der Einstellung zum Fremdsprachenlernen deutlich. Sie ist aber so geringfügig, dass sie nur zufällig erscheint, d.h. in keiner Gruppe signifikant ist.¹²⁰

Die folgende Abbildung illustriert die individuelle *Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen* unter den bilingualen Informanten.

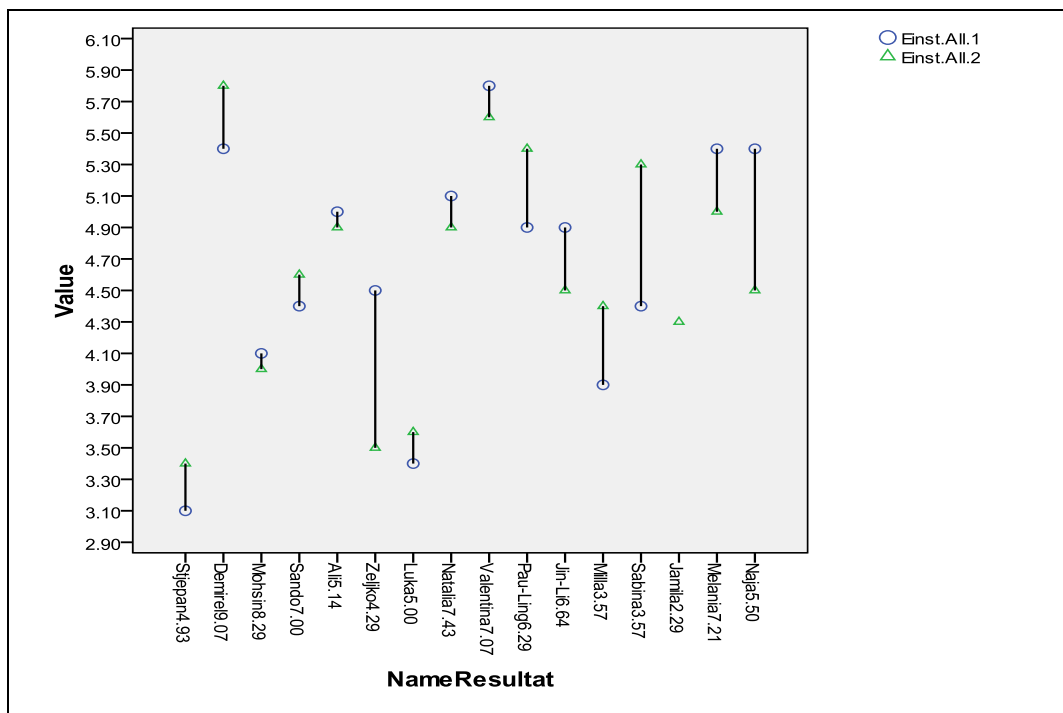


Abb. 6.2: Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen (Bilinguale)

Die Werte am Anfang des Deutschkurses, die durch einen Kreis markiert sind, bewegen sich zwischen 3.1 und 5.8 und sind somit ziemlich hoch. Fünf Informanten (>5 Punkte) zeigen ein sehr großes Interesse und erzielen mit Ausnahme von *Naja* auch relativ gute Testresultate.

¹²⁰ In der bilingualen Gruppe $t(14)=.30$ $p>.05$ (.77) und in der monolingualen Gruppe $t(30)=.30$ $p>.05$ (.78)).

Demgegenüber haben drei ein deutlich geringeres Interesse, was sich in der Abbildung mit einem Durchschnitt unter 4 widerspiegelt. Ein Informant mit einem sehr guten Testergebnis (*Mohsin*) fällt wegen seines geringen Interesses für Fremdsprachen aus dem Rahmen. Die Korrelation zwischen der anfänglichen Einstellung zum Fremdsprachenlernen und den durchschnittlichen Testresultaten ist verhältnismäßig stark und nahezu signifikant ($r=.48$ und $p>.05$ (.07)).

Am Schuljahresende verteilen sich die Werte zwischen 3.4 und 5.8, was in der Abbildung mithilfe von Dreiecken gekennzeichnet ist. Vier Informanten äußern sich hier sehr positiv (>5 Punkte). Eine von ihnen (*Sabina*) hat jetzt eine deutlich positivere Einstellung gewonnen, schneidet aber in den Sprachtests ziemlich schlecht ab. Unter den Informanten mit negativer Einstellung lassen sich mehr oder weniger dieselben wie zu Beginn des Jahres. Eine hat jedoch eine positivere Einstellung gewonnen (*Milla*). Bei 7 der 16 bilingualen Informanten ist die Einstellung zum Fremdsprachenlernen am Schuljahresende negativer. Die Korrelation mit den durchschnittlichen Testresultat ist dementsprechend auch etwas schwächer als am Jahresanfang ($r=.41$ und $p>.05$ (.12)).¹²¹ In der folgenden Abbildung 6.3 wird *die Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen* in der monolingualen Gruppe präsentiert.

¹²¹Um die Einstellung zu Fremdsprachen weiter untersuchen zu können, wurde der Durchschnittswert für Motivationsfragebogen I und II errechnet und mit den Testresultaten verglichen. Das Ergebnis zeigt eine signifikante Korrelation von $r=.59$ ($p<.05$ (.02)).

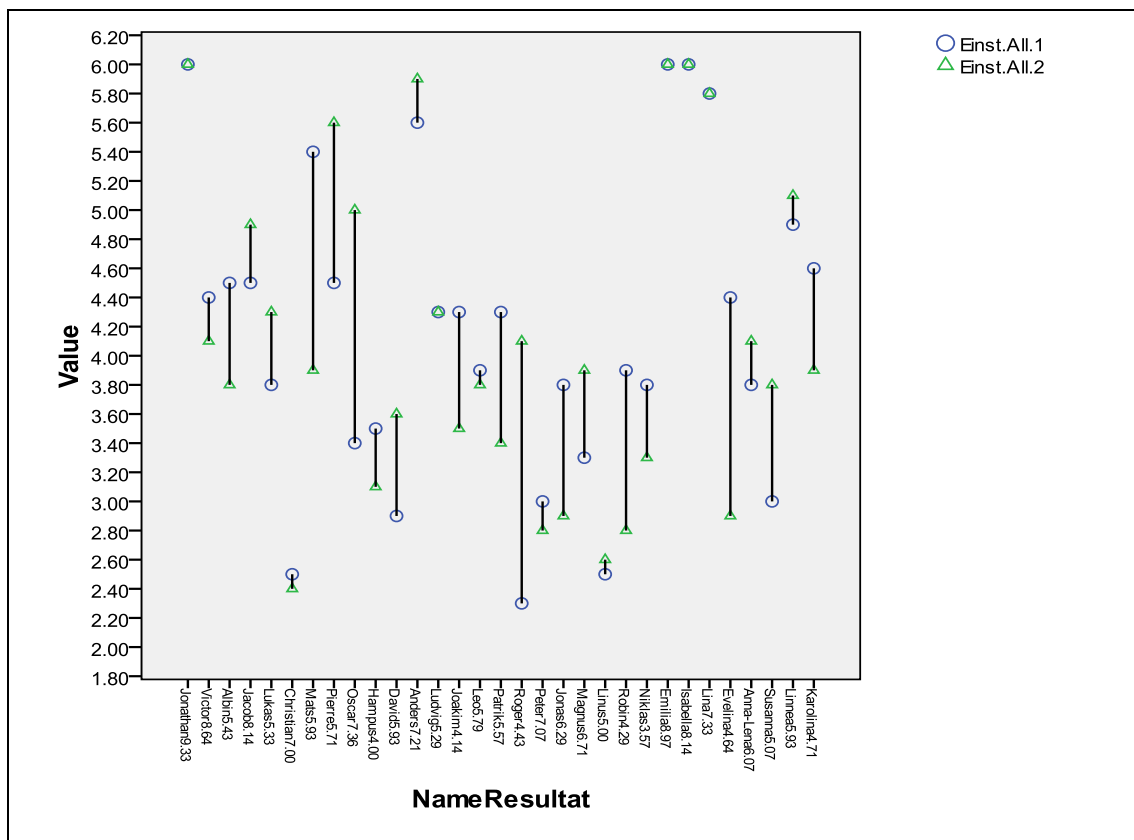


Abb.6.3: Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen (Monolinguale)

Es lässt sich feststellen, dass die Streuung bei den Monolingualen, mit Werten zwischen 2.3 und 6.0, am Schuljahresanfang erheblich größer ist, als bei den Bilingualen (vgl. Abb. 6.2). Die Durchschnittswerte von rund 20% der gesamten Gruppe liegen am Kursanfang über 5. Dieser Anteil ist prozentual kleiner als in der bilingualen Gruppe, wo er über 30% ausmacht. Wie in der bilingualen Gruppe erzielen die Informanten mit einem Wert über 6.0, von einem abgesehen (*Mats* 5.93 Punkte), gute Testresultate.

Der Anteil von Informanten mit weniger positiven Einstellungen (<4 Punkte) ist hingegen größer als in der bilingualen Gruppe und diese Informanten erzielen größtenteils die schwächeren Testresultate. Diese Ergebnisse korrelieren am Sprachkursanfang stark mit der Einstellung zum Fremdsprachenlernen ($r=.69$ und $p<.05$ (.000)).

Am Schuljahresende bewegen sich die Werte zwischen 2.4 und 6, was eine größere Streuung als in der bilingualen Gruppe (3.4 - 5.8) darstellt. Die Mehrheit der „negativen“ Informanten erzielt schlechte Sprachtestresultate, während in der „positiven“ Gruppe sowohl gute als auch schlechte Testresultate vorkommen. Am Schuljahresende korreliert die Einstellung

zum Fremdsprachenlernen signifikant mit den Testresultaten und ist annähernd gleich stark wie zu Schuljahresbeginn ($r=.70$ und $p<.05 (.000)$).¹²²

Es gibt somit sowohl in der bilingualen als auch der monolingualen Informantengruppe einen deutlichen Zusammenhang zwischen der *Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen* und den Testresultaten (als Teilmenge des erreichten Wissensstandes in Deutsch).

Integrative Motivation

Integrative Motivation bezieht sich, wie schon erwähnt, auf den Grad der Offenheit eines Individuums gegenüber der zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur (Gardner 2006: 10). Um die Stärke dieser Motivationsorientierung evaluieren zu können, sollten die Informanten zu zwei Aussagen Stellung nehmen (vgl. unten).

1. *Das Deutschlernen gibt mir die Möglichkeit, mit Deutschsprachigen zu kommunizieren.*
2. *Das Deutschlernen kann für mich wichtig sein, denn es gibt mir die Möglichkeit, deutsche Kunst und Kultur kennenzulernen.*

Tabelle 6.20 veranschaulicht das arithmetische Mittel und die Standardabweichung in den zwei Gruppen.

Tabelle 6.20: Integrative Motivation – Motivationsfragebogen I und II (beide Gruppen)

	Arithmetisches Mittel I (Max. 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max. 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	4.6	1.2	4.1	1.2
Monolinguale	3.9	1.3	4.2	1.0

Die Übersicht zeigt am Schuljahresanfang eine stärkere integrative Motivation der Bilingualen. Bei der zweiten Motivationsbefragung ist das Verhältnis jedoch umgekehrt. Bei beiden Motivationsbefragungen sind die Gruppenunterschiede statistisch nicht signifikant (in Fragebogen I $t(45)=1.7$ $p>.05 (.09)$ und in Fragebogen II $t(45)=1.5$ $p>.05 (.13)$). Auch eine eventuelle Veränderung der integrativen Motivation über die Zeit wurde untersucht. Sie findet statt, ist aber, obwohl in beiden Gruppen verhältnismäßig groß, statistisch nicht signifikant (Bilinguale: $t(14)=1.15$ $p>.05 (.27)$ und Monolinguale: $t(30)=1.45$ $p>.05 (.15)$). Die folgenden zwei Abbildungen zeigen die Werte der *integrativen Motivation*.

¹²²Auch der durchschnittliche Wert der zweimal untersuchten Variable *Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen* korreliert, wie in der bilingualen Gruppe, sehr stark mit dem Testresultat ($r=.75$ $p<.05 (.000)$).

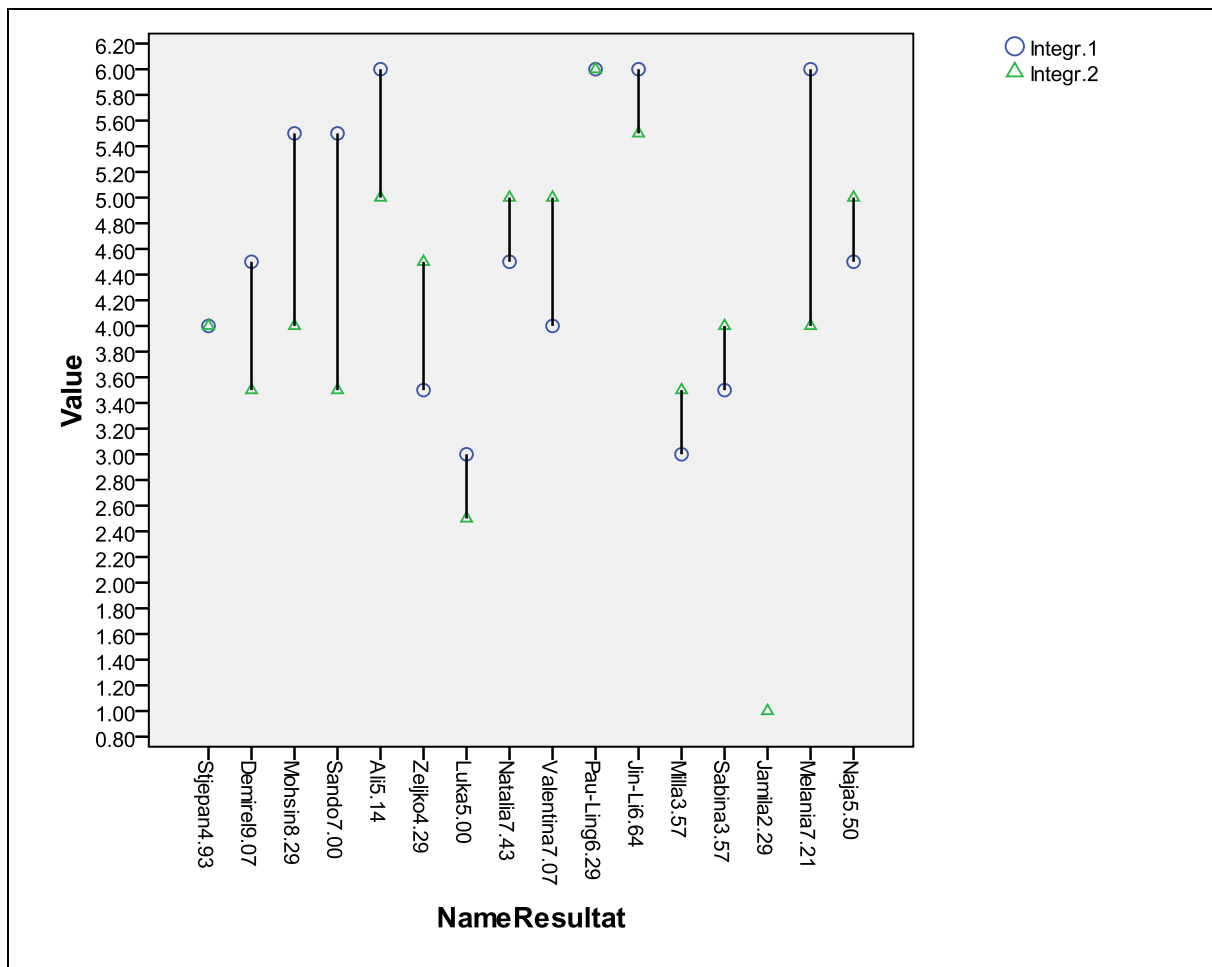


Abb. 6.4: Integrative Motivation (Bilinguale)

Am Kursanfang verteilen sich die Werte der *integrativ motivierten* Bilingualen zwischen 3 und 6, was eine größere Streuung als bei der Variable *Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen* darstellt. Informanten mit einem durchschnittlichen Wert über 5 erzielen fast immer gute Testresultate. Vier Informanten mit verhältnismäßig schlechten Testresultaten erzielen einen Wert unter 4. Die *integrative Motivation* am Kursanfang korreliert stark und signifikant mit den durchschnittlichen Testergebnissen ($r=.55$ $p<.05$ (.03)).

Am Kursende ist die Streuung noch größer (1-6). Nur zwei Informanten sind immer noch integrativ sehr motiviert und erzielen auch gute durchschnittliche Testresultate. Unter den übrigen ist die große Mehrheit nun stärker motiviert. Es fällt auf, dass drei von den besten Probanden (*Demirel*, *Mohsin* und *Melania*), eine große Motivationsveränderung im negativen Sinne aufweisen. Die Korrelation von integrativer Motivation und Testergebnissen ist immer noch positiv, jedoch nicht signifikant ($r= .41$ $p<.05$ (.14)). Sie ist am Kursende demzufolge

schwächer ausgeprägt als am Kursanfang.¹²³ Bei der individuellen Analyse der *integrativen Motivation* der Monolingualen fällt eine erhebliche Streuung auf (vgl. Abb. 6.5 unten).

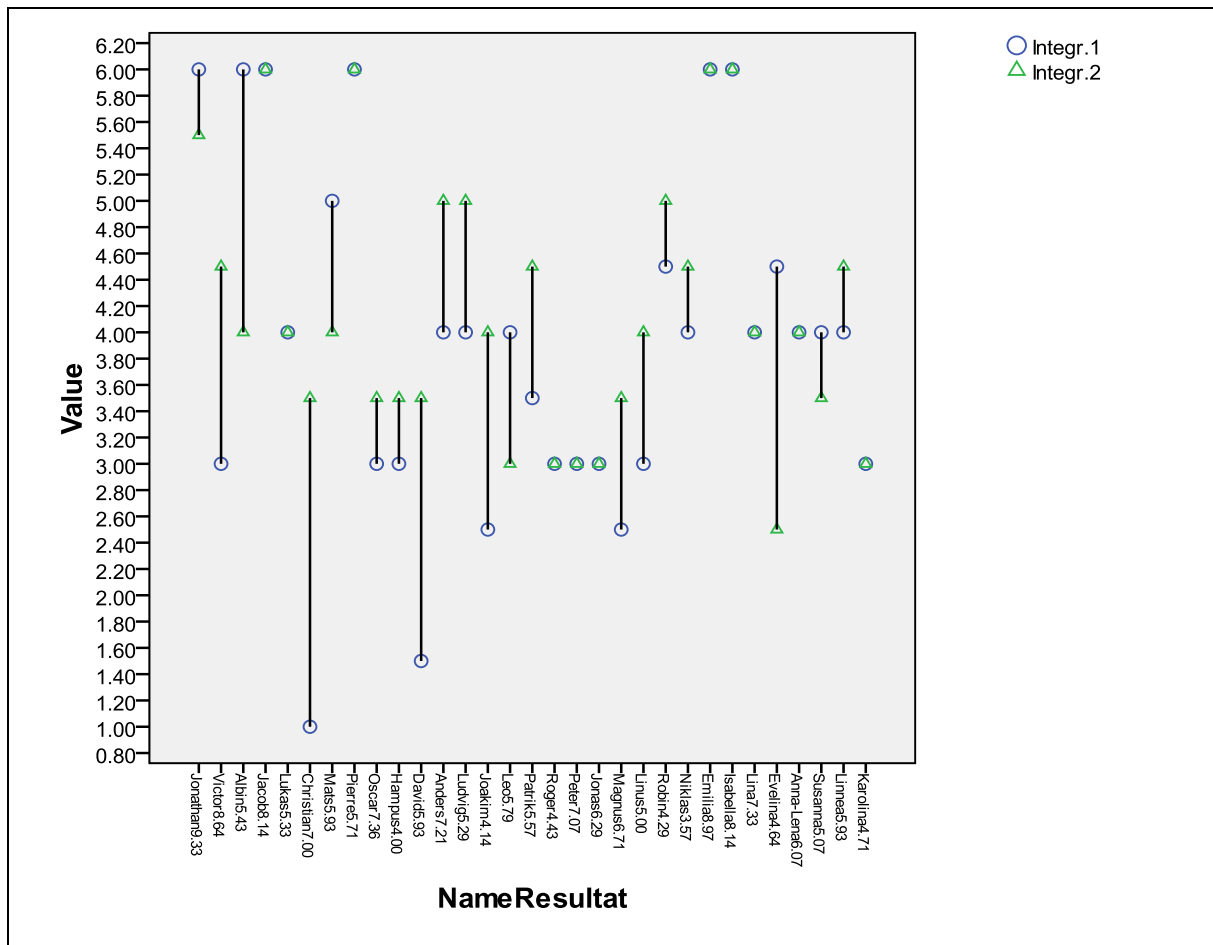


Abb. 6.5: Integrative Motivation (Monolinguale)

Die sechs am Schuljahresanfang integrativ sehr motivierten Informanten erzielen fast alle sehr gute Sprachtestresultate (>8 Punkte). Unter den weniger motivierten Informanten (<4 Punkte) variieren die Testresultate aber erheblich (zwischen 4.0 und 8.64, Mittelwert 5.9). Die *integrative Motivation* am Kursanfang korreliert positiv und signifikant mit den Testresultaten ($r=.58$ und $p<.05$ (.001)).

Am Kursende hat sich die Streuung der integrativen Motivationswerte für die monolinguale Gruppe verkleinert (Mindestwert 2.5). Sowohl die sehr als auch die weniger motivierte Informantengruppe ist um ein Individuum reduziert. Die Korrelation zwischen der *integrativen*

¹²³ Die Korrelation zwischen den durchschnittlichen Werten der zwei Motivationsmessungen und den Testresultaten ist aber hoch und signifikant ($r=.60$ und $p<.05$ (.01)).

Motivation am Kursende und den durchschnittlichen Testresultaten ist noch stärker als bei der anfänglichen Motivation und hoch signifikant, d.h. $r=.64$ und $p<.05$ (.000).¹²⁴

Zusammenfassung

Zusammenfassend wird ein durchschnittlich größeres Interesse fürs Fremdsprachenlernen im Allgemeinen bei den Bilingualen deutlich. Dies könnte, meines Erachtens, z.B. darauf beruhen, dass die Bilingualen in einer Umgebung aufwachsen, in der sie in zwei Sprachgemeinschaften aktiv integriert sind, d.h. sie erleben täglich, wie nützlich es ist, mehrere Sprachen zu beherrschen. Die Gruppenunterschiede in Hinblick auf die integrative Motivation sind aber weder am Kursanfang noch am Kursende signifikant.

Das Interesse für das Fremdsprachenlernen ändert sich wenig im Verlauf des Schuljahres. Wahrscheinlich ist dieses Interesse relativ stabil, da die Informanten schon seit längerer Zeit Fremdsprachen in der Schule lernen.

Es gibt am Kursanfang einen engen Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Fremdsprachenlernen und den Testresultaten, d.h. Probanden mit guten Testresultaten sind generell bereits zu Kursbeginn sehr interessiert daran, Fremdsprachen zu lernen. Dieser Zusammenhang ist aber am Kursende unter den Bilingualen nicht mehr gleich stark. Da die Gruppe sehr klein ist, muss diese Tendenz vorsichtig interpretiert werden.

Die *integrative Motivation* ist durchschnittlich relativ stark. Am Kursbeginn ist sie unter den Bilingualen höher als unter den Monolingualen, am Kursende ist das Verhältnis jedoch umgekehrt, der Gruppenunterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant.

Die Auswertung zeigt auch, dass die Werte für die *integrative Motivation* nicht gleich stark mit den Testresultaten korrelieren wie z.B. die Variable *Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen*. Generell erzielen aber Informanten mit einer starken *integrativen Motivation* die besten Testresultate.

6.4.1.2 Motivation

Dieser Abschnitt behandelt die zwei Teilaspekte *Einstellung zum Deutschlernen* und *Motivationsintensität*, die Gardner (1985: 11) unter *Motivation* zusammenfasst. Diese Aspekte sind

¹²⁴ Auch die Korrelation zwischen den durchschnittlichen Werten der Variable *integrative Motivation* (am Kursanfang bzw. -ende) und den durchschnittlichen Testresultaten wurde geprüft. Diese Variablen korrelieren auf dem 5%-Signifikanzniveau ($r=.66$ $p<.05$ (.000)).

wichtig, weil oft beobachtet werden konnte, wie unterschiedlich stark die Motivation, verschiedene Fremdsprachen zu lernen, sein kann. So kann z.B. ein Lerner eine sehr positive Einstellung zum Englischlernen haben, während seine Motivation Deutsch zu lernen schwächer ist. Dies zeigen Csizier und Kormos (2008) in ihrer Studie, in der Einstellungen und Motivation zum Fremdsprachenlernen bei 13- und 14-jährigen ungarischen Englisch- und Deutschlernern untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler stärker motiviert sind Englisch zu lernen. Den Grund hierfür sehen die Verfasser darin, dass Englisch mit seinem Status als Weltsprache attraktiver ist als Deutsch (vgl. Csizier und Kormos 2008: 43).

In einer ähnlichen in Hongkong durchgeführten Studie (Humphreys und Spratt 2008) wurden Csiziers und Kormos (2008) Resultate bestätigt, d.h. die *Motivationsprofile* für verschiedene Sprachen können unterschiedlich aussehen. Humphreys und Spratt (2008: 326) betonen jedoch, dass, ungeachtet genereller Tendenzen dieser Art, auch nationale Besonderheiten in Betracht gezogen werden müssen, d.h. das *Motivationsprofil* für eine bestimmte Sprache mag in jedem Land anders aussehen.

Einstellung zum Deutschlernen

In diesem Abschnitt werden die Resultate von zwei Teilen des Motivationsfragebogens gemeinsam analysiert, nämlich die ersten sieben Aussagen unter der Rubrik *Einstellung zum Deutschlernen* und alle Aussagen unter der Rubrik *Lust Deutsch zu lernen*¹²⁵. Drei Beispiele werden hier vorgestellt.

1. *Deutschlernen ist super.*
2. *Ich mag das Deutschlernen wirklich.*
3. *Deutsch ist ein wichtiger Teil meiner Ausbildung.*

Unten (vgl. Tabelle 6.21) werden die Werte der *Einstellung zum Deutschlernen* aufgeführt, d.h. das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der beiden Motivationsbefragungen.

Tabelle 6.21: Einstellung zum Deutschlernen – Motivationsfragebogen I und II (beide Gruppen)

	Arithmetisches Mittel I (Max. 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max. 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	4.3	0.8	4.1	0.9
Monolinguale	3.7	0.9	3.5	1.0

¹²⁵ In diesem Abschnitt des Fragebogens konnten die Probanden zwischen drei (statt normalerweise sechs) Alternativen wählen, deshalb wurden die Punkte mit zwei multipliziert.

Die Informanten sind durchschnittlich negativer zum Deutschlernen als zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen (vgl. Kap. 6.4.1) eingestellt. Die Bilingualen haben aber eine positivere Einstellung als die Monolingualen. Mit Hilfe eines t-Tests wurde am Kursanfang ein signifikanter Gruppenunterschied errechnet ($t(44)=2.1$ und $p<.05$ (.045)). Am Kursende ist er aber kleiner und statistisch nicht signifikant ($t(45)=1.8$ und $p>.05$ (.08)).

Am Kursende haben die Probanden eine etwas negativere Haltung zum Deutschlernen. Die Veränderung ist aber statistisch nicht signifikant (bilinguale Gruppe: $t(14)=.54$ und $p>.05$ (.59) vs. monolinguale Gruppe: $t(30)=1.4$ und $p>.05$ (.18)).

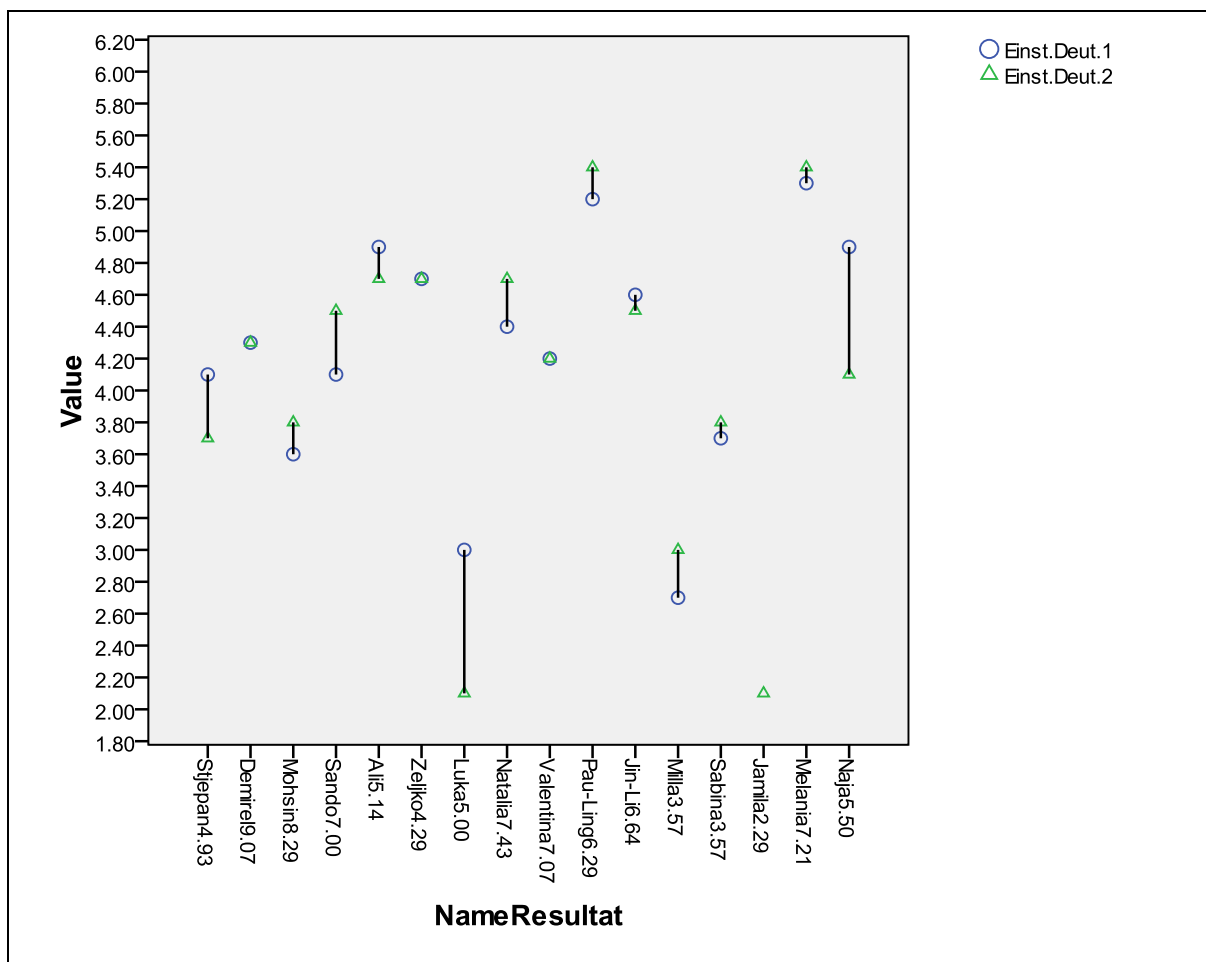


Abb. 6.6: Einstellung zum Deutschlernen (Bilinguale)

Die Werte der Bilingualen in Bezug auf die *Einstellung zum Deutschlernen* bewegen sich in der ersten Motivationsbefragung zwischen 2.7 und 5.3 (vgl. Abb. 6.6). Die zwei „positivsten“ Informanten (>5 Punkte) erzielen beide gute Testresultate, während die „negativste“ Informantin (<3 Punkte) hingegen eins von den schlechtesten erzielt. Die Korrelation zwischen der anfänglichen *Einstellung zum Deutschlernen* und den Testresultaten ist positiv und verhältnismäßig stark, jedoch statistisch nicht signifikant ($r=.30$ und $p>.05$ (.27)).

Am Kursende ist die Streuung noch größer (zwischen 2.1 und 5.4). Die „positivsten“ Informanten verbleiben aber dieselben, so auch die „negativsten“ (<3 Punkte). Die Einstellung in der bilingualen Gruppe zum Deutschlernen weist unter den affektiven Variablen bis jetzt die stärkste Korrelation mit den Testresultaten auf ($r=.55$ und $p<.05$ (.03)).¹²⁶

Die monolingualen Werte der *Einstellung zum Deutschlernen* (vgl. Abbildung 6.7) bewegen sich am Kursbeginn ungefähr auf gleichem Niveau wie in der bilingualen Gruppe (zwischen 2.3 - 5.4). Drei Informanten mit durchschnittlich hohen Testresultaten haben sehr positive Einstellung (>5 Punkte), während acht Informanten mit durchschnittlich schlechteren Testresultaten eine relativ negative Einstellung haben (<3 Punkte). Die Korrelation mit den Testergebnissen ist statistisch signifikant (beträgt $r=.39$ und $p<.05$ (.03)).

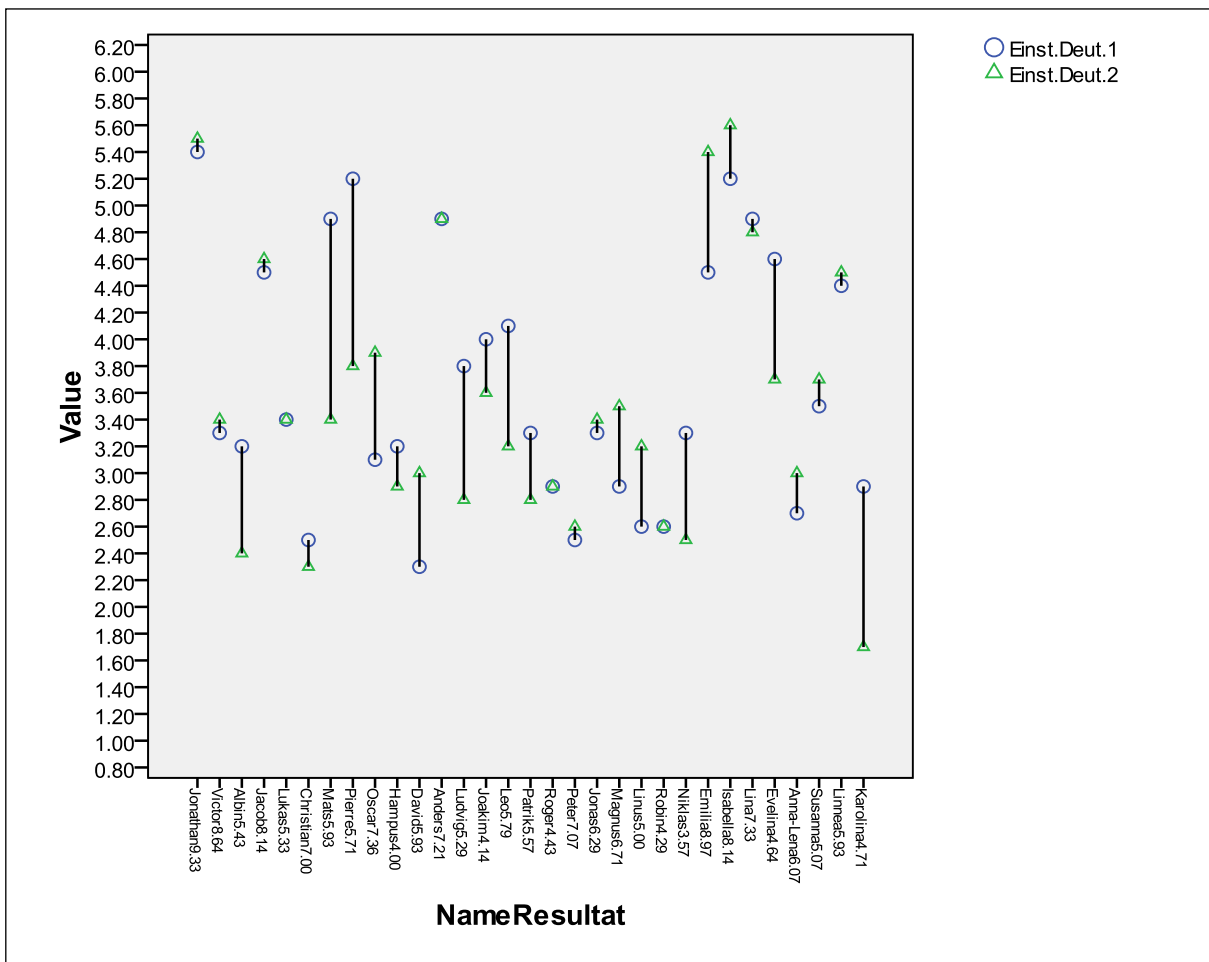


Abb. 6.7: Einstellung zum Deutschlernen (Monolinguale)

¹²⁶ Die Korrelation zwischen den durchschnittlichen Werten der Variable *Einstellung zum Deutschlernen* und den Testresultaten ist statistisch auch signifikant ($r=.54$ $p<.05$ (.03)).

Am Kursende ist die Streuung noch größer (zwischen 1.7 und 5.6). Die zwei „positivsten“ Informanten sind im Vergleich zum Kursbeginn noch positiver geworden, während der Dritte, mit einem durchschnittlich schlechteren Testresultat als die zwei anderen, eine negativere Einstellung gewonnen hat. Zehn Informanten, mit durchschnittlich schlechteren Testresultaten als der Positivste, sind negativ eingestellt zum Deutschlernen. Bei der zweiten Testgelegenheit ist die Korrelation mit den Testresultaten noch stärker ($r=.67$ und $p<.05 (.000)$).¹²⁷

Motivationsintensität

Die *Motivationsintensität* ist ein Maß der Stärke der Motivation (Gardner 2006: 11). Die folgende Übersicht zeigt einen Auszug mit drei Beispielfragen aus einem Teilabschnitt im Motivationsfragebogen.¹²⁸

Tabelle 6.22: Motivationsintensität ins Deutsche übersetzt - Beispiel

1. *Ich denke aktiv daran, was ich in den Deutschstunden gelernt habe:*
 - a) *Sehr oft*
 - b) *Fast nie*
 - c) *Manchmal*

2. *Wenn ich Deutsch nicht in der Schule lernen könnte, würde ich:*
 - a) *versuchen, Deutsch mithilfe von deutschen Büchern und Zeitungen zu lernen und mit Deutschsprachigen zu sprechen.*
 - b) *Deutsch überhaupt nicht lernen.*
 - c) *versuchen, Deutschstunden irgendwo anders zu bekommen.*

3. *Wenn ich Probleme habe, etwas im Deutschunterricht zu verstehen, dann mache ich das Folgende:*
 - a) *Ich bitte sofort den Lehrer um Hilfe*
 - b) *Ich frage nur vor der Prüfung*
 - c) *Ich kümmere mich überhaupt nicht darum*

In der nachfolgenden Tabelle werden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der zwei Informantengruppen präsentiert.

Tabelle 6.23: Motivationsintensität - Motivationsfragebogen I und II (beide Gruppen)

	Arithmetisches Mittel I (Max. 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max. 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	4.5	0.6	4.1	0.9
Monolinguale	4.2	0.8	3.9	0.9

¹²⁷ Der durchschnittliche Wert der Variable *Einstellung zum Deutschlernen* korreliert ebenfalls stark mit dem Testresultat ($r=.57$ $p<.01 (.001)$).

¹²⁸ Hier konnten die Informanten zwischen drei Alternativen wählen, die von mir mit einer Punktzahl von 1 bis 3 bewertet und daraufhin mit 2 multipliziert wurden. Diese Umrechnung wurde gemacht, um einen Vergleich mit anderen Werten aus dem Fragebogen zu ermöglichen (Max.wert = 6).

Die *Motivationsintensität* ist am Kursbeginn recht stark, wobei die Bilingualen durchschnittlich motivierter sind. Der Gruppenunterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($t(44)=1.42$ $p>.05$ (.16)). Die Motivation nimmt während des Schuljahres ab. Die Abnahme ist aber nur in der monolingualen Gruppe statistisch signifikant (Bilinguale: $t(14)=2.0$ $p>.05$ (.06)) vs. Monolinguale: ($t(30)=2.1$ $p<.05$ (.04)).

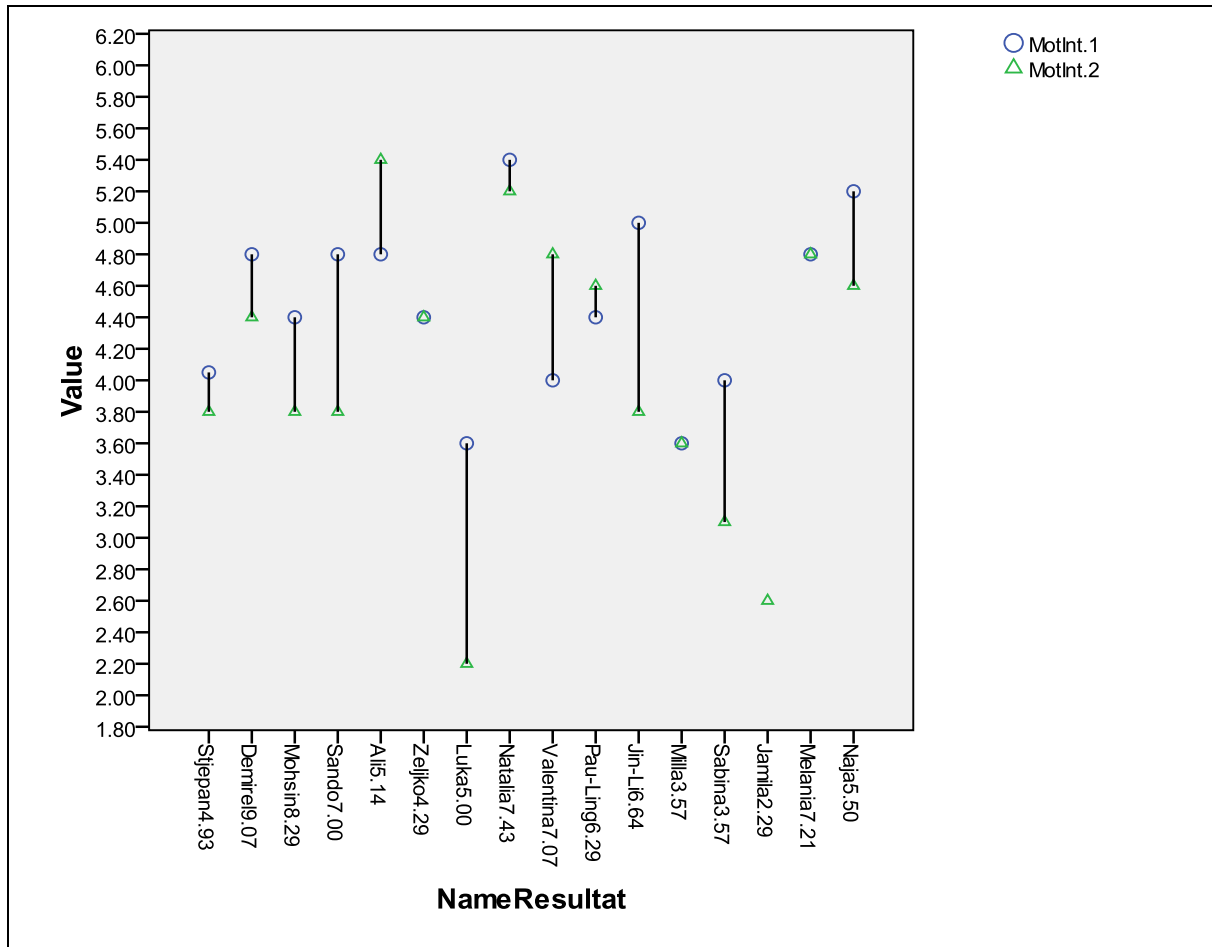


Abb. 6.8: Motivationsintensität (Bilinguale)

In der obigen Abbildung wird eine relativ geringe Streuung (zwischen 3.6 und 5.4) am Schuljahresanfang deutlich, d.h. alle Informanten sind verhältnismäßig motiviert, Deutsch zu lernen. Die zwei Informanten mit der stärksten Motivation (>5 Punkte) erzielen bessere Testresultate als die zwei Informanten mit der geringsten Motivation. Die Korrelation zwischen der *Motivationsintensität* und den Testresultaten ist stark und auf dem 5%-Niveau statistisch signifikant ($r=.53$ und $p<.05$ (.04)).

Am Kursende ist die Streuung größer (zwischen 2.2. und 5.4). Zwei Informanten sind sehr motiviert, Deutsch zu lernen (>5 Punkte), bemerkenswert ist aber, dass einer der Beiden ein relativ schlechtes Sprachtestresultat erzielt (Ali). Die „negativsten“ Informanten (<3 Punkte)

erzielen, nicht unerwartet, ein verhältnismäßig schlechtes Testresultat. Die Einstellung zum Deutschlernen und die Testresultate korrelieren am Kursende statistisch signifikant, jedoch nicht stärker als am Kursanfang ($r=.50$ $p<.05$ (.05)).¹²⁹

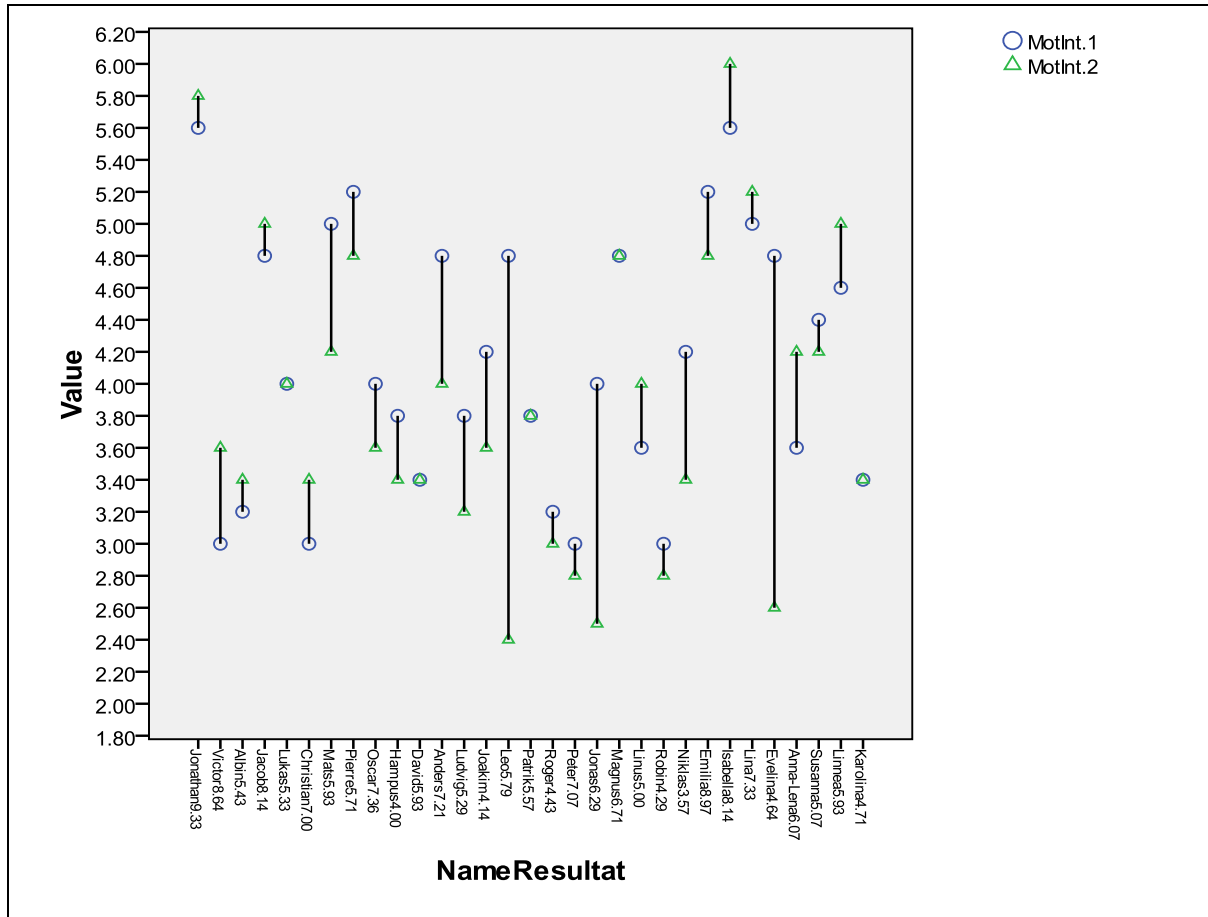


Abb. 6.9: Motivationsintensität (Monolinguale)

Abb. 6.9 zeigt die monolingualen Werte der *Motivationsintensität*. Hier ist die Streuung größer als in der bilingualen Gruppe (zwischen 3.0 und 5.6). Vier Informanten mit guten Testresultaten sind sehr motiviert (>5 Punkte), während die unmotivierten Informanten sowohl gute als auch schlechte Testresultate erzielen. Die *Motivationsintensität* korreliert jedoch trotzdem signifikant mit den Testergebnissen ($r=.38$ und $p<.05$ (.01)).

Am Schuljahresende ist die Streuung größer (zwischen 2.4 und 6.0). Die drei motiviertesten Informanten erreichen auch gute Testresultate, die fünf unmotiviertesten (<3

¹²⁹ Der durchschnittliche Wert der *Motivationsintensität* korreliert auch signifikant mit den Testresultaten ($r=.62$ $p<.05$ (.01)).

Punkte) erzielen aber schlechte Ergebnisse. Die *Motivationsintensität* korreliert hochsignifikant mit den Testresultaten ($r=.56$ und $p<.05 (.001)$).¹³⁰

Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Abschnitt wurde, in Anlehnung an Gardner, zwei zentralen Aspekten der Motivation nachgegangen, nämlich der *Einstellung zum Deutschlernen* und der *Motivationsintensität*. Durchschnittlich zeigen alle Informanten eine positive Einstellung gegenüber dem Deutschlernen, die Bilingualen noch stärker als die Monolingualen. Die bilingualen Informanten sind auch gegenüber dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen positiver eingestellt. Diese Ergebnisse können eventuell auf ihre Zweisprachigkeit zurückgeführt werden. Ein täglicher Kontakt mit zwei Sprachen verstärkt möglicherweise das Verständnis für die Bedeutung des schulischen Fremdsprachenlernens.

In Ibarra et al. (2008) wurde die Einstellung katalanischer Immigrantenschülern und Einheimischen zu Katalanisch, Spanisch und Englisch verglichen. Die Resultate zeigen, dass die Immigrantenschüler dem Englischen gegenüber die Positiveren waren (Ibarra et al. 2008: 336). Auch in Bermaus et al. (2007) wurde die Einstellung und die Motivation katalanischer Immigrantenschüler untersucht. Ihre Resultate zeigen hingegen, dass Immigranten aus asiatischen Ländern dem Englischlernen gegenüber positiver eingestellt sind, verglichen mit Lernern afrikanischen Hintergrunds. Das Herkunftsland scheint aber keinen größeren Effekt auf die Motivation bzw. Einstellung zu haben (Bermaus et al. 2007: 240).

Die Situation in Schweden ähnelt der in Katalonien nicht, denn die katalonische Region ist zweisprachig und deshalb sprachlich komplexer als die in Schweden. Darüber hinaus wurde die Einstellung gegenüber dem Englischen gemessen und diese Sprache hat, verglichen mit Deutsch, einen anderen Status.

Eine Pisastudie aus dem Jahre 2003, in der Immigrantenschüler erster und zweiter Generation bezüglich der Mathematikmotivation mit Einheimischen verglichen wurden, zeigt, dass Immigrantenschüler beider Generationen im Vergleich mit den Einheimischen in der Mehrheit der untersuchten Länder motivierter sind, Mathematik zu lernen (OECD 2006: 89). Wie auch in der vorliegenden Studie erzielen die Immigrantenschüler aber, trotz ihrer positiveren Einstellung, keine besseren Resultate als die Einheimischen, was wiederum verdeutlicht, wie komplex die Zusammenwirkung von Motivation/Einstellung und Sprachlernerfolg ist. Möglicherweise lässt sich die stärkere Motivation der Immigrantenschüler auf kulturelle Unter-

¹³⁰ Der durchschnittliche Wert der Motivationsintensität korreliert auch signifikant mit dem Testresultat ($r=.52$ $p<.05 (.002)$).

schiede zurückzuführen, d.h. vielleicht haben sie mehr Respekt vor der Schule/den Lehrern und geben deswegen positivere Antworten als die Einheimischen.

In der vorliegenden Untersuchung wird, im Gegensatz zur Pisastudie, nahegelegt, dass die Einstellung zum Lerngegenstand einen prognostischen Wert für den Lernerfolg hat. So weisen die anfänglichen *Einstellungen zum Deutschlernen* in beiden Untersuchungsgruppen einen starken Zusammenhang mit den sieben darauffolgenden Sprachtests auf, wobei der Zusammenhang nur in der monolingualen Gruppe statistisch signifikant ist.

Der Zusammenhang zwischen den *Einstellungen zum Deutschlernen* und den Testresultaten verstärkt sich aber am Kursende und ist jetzt für beide Gruppen signifikant. Eine plausible Erklärung für diesen engen Zusammenhang ist, dass der Grad des Lernerfolgs einen Einfluss auf die Einstellung ausübt, d.h. die Einstellung der Erfolgreichen wird durchschnittlich positiver und die der Schwächeren negativer.

Die *Motivationsintensität* bezeichnet die Stärke der Motivation, etwas zu lernen. Die Bilingualen sind sowohl am Anfang als auch am Ende des Schuljahres stärker motiviert, der Gruppenunterschied ist aber nicht signifikant. Weiter zeigt sich am Kursende eine sinkende *Motivationsintensität* in beiden Gruppen. Bermaus et al. (2007) kommen, wie auch Gardner et al. (2004), zu ähnlichen Resultaten in ihren Studien und führen diese größtenteils auf Lernmüdigkeit zurück.

Am Kursanfang ist die Korrelation zwischen der *Motivationsintensität* und den Testresultaten stark, d.h. die motiviertesten Informanten erzielen die besten Testergebnisse. Am Kursende ist diese Korrelation noch stärker.

6.4.1.3 Instrumentale Orientierung

Ein instrumental orientierter Informant will eine Fremdsprache aus praktischen Gründen lernen. In der folgenden Übersicht werden drei von den insgesamt vier Aussagen aus diesem Abschnitt im Motivationsfragebogen aufgeführt.¹³¹

1. *Deutsch zu lernen könnte für meine zukünftige Karriere wichtig sein.*
2. *Deutsch zu lernen könnte für mich wichtig sein, um mich zu einer noch gebildeteren Person zu machen.*
3. *Deutsch zu lernen könnte für mich wichtig sein, weil ich glaube, dass es für mich bei einer zukünftigen Arbeit nützlich sein kann.*

¹³¹Wie auch in den vorherigen Beispielen werden hier Werte von 1 bis 6 angewendet, um die Stärke der Übereinstimmung zu messen.

In der Tabelle unten wird das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der zwei Informantengruppen präsentiert.

Tabelle 6.24: Instrumentale Orientierung - Motivationsfragebogen I und II (beide Gruppen)

	Arithmetisches Mittel I (Max. 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max. 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	4.4	1.1	4.4	1.3
Monolinguale	3.9	1.2	3.7	1.2

Die *instrumentale Orientierung* ist verhältnismäßig hoch und die Bilingualen sind sowohl am Kursanfang als auch am Kursende motivierter als die Monolingualen. Mit Hilfe eines t-Tests wurde der Gruppenunterschied errechnet. Er ist verhältnismäßig groß, aber statistisch nicht signifikant (Kursbeginn: $t(44)=1.32$ und $p>.05$ (0.19) vs. Kursende: $t(45)=1.96$ $p>.05$ (.056)).

Die *instrumentale Orientierung* in der bilingualen Gruppe verändert sich während des Jahres nicht ($t(15)=.96$ $p>.05$ (.35)), während sie in der monolingualen sinkt. Die Veränderung ist jedoch statistisch nicht signifikant ($t(31)=1.59$ $p>.05$ (.12)). In den zwei folgenden Abbildungen wird die *instrumentale Orientierung* dargestellt.

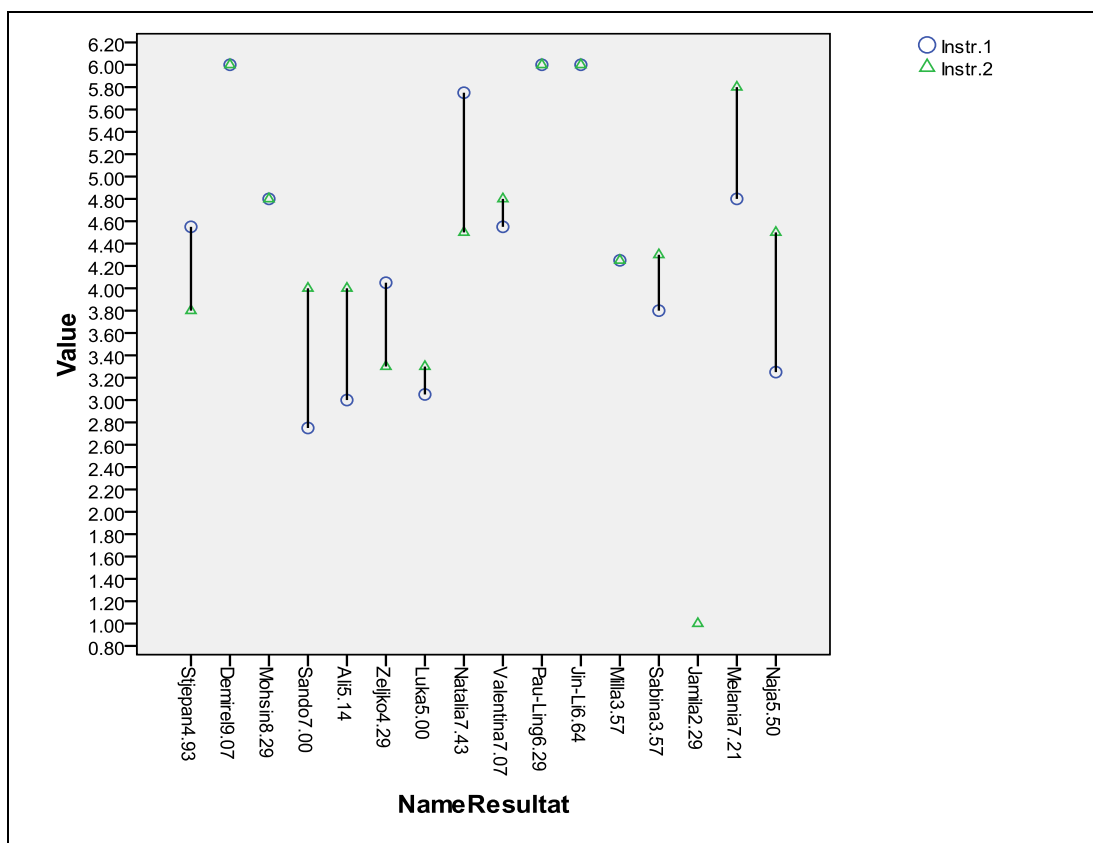


Abb. 6.10 : Instrumentale Orientierung (Bilinguale)

Die bilingualen Werte für die *instrumentale Orientierung* bewegen sich am Schuljahresbeginn zwischen 2.7 und 5.8. Sowohl die sehr Motivierten (>5 Punkte) als auch der am wenigsten Motivierte erzielen verhältnismäßig gute Testresultate. Der Wert der *instrumentalen Orientierung* des Letzteren steigt aber bedeutend während des Jahres. Der Zusammenhang zwischen der *instrumentalen Orientierung* und den Testresultaten ist zu Kursbeginn statistisch nahezu signifikant ($r=.51$ und $p>.05$ (.051)).

Am Schuljahresende ist die Streuung kleiner (zwischen 3.3 und 5.8). Die *instrumental* motiviertesten Informanten schneiden in den Sprachtests sehr gut ab. Die Korrelation zwischen der *instrumentalen Orientierung* und den Testresultaten ist daher sehr stark und statistisch hoch signifikant ($r=.72$ und $p<.05$ (.001)).¹³²

In der folgenden Abbildung werden die Resultate der monolingualen Schüler vorgestellt.

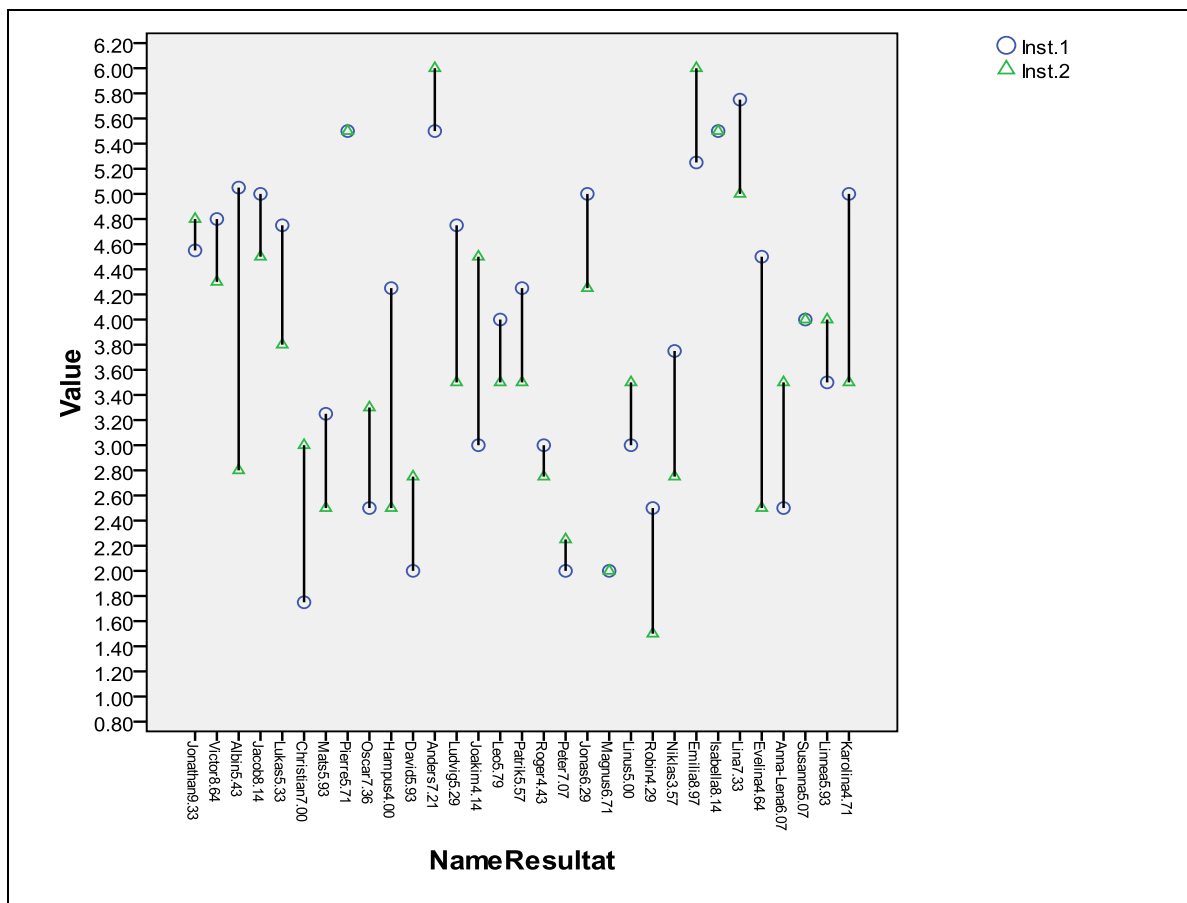


Abbildung 6.11: Instrumentale Orientierung (Monolinguale)

¹³² Auch die durchschnittliche *instrumentale Orientierung* und das Testresultat korrelieren hoch signifikant ($r=.60$ $p<.05$ (.001)).

In der ersten Motivationsbefragung ist die Streuung relativ groß (zwischen 1.7 und 5.5). Sechs Informanten sind *instrumental* sehr stark motiviert (>5 Punkte). Sie schneiden interessanterweise jedoch in den Sprachtests nicht viel besser ab als die *instrumental* weniger Motivierten. Am Kursanfang ist die Korrelation zwischen der *instrumentalen Orientierung* und den Testresultaten positiv aber statistisch nicht signifikant ($r=.22$ und $p>.05$ (.21)).

Am Schuljahresende ist die Streuung größer (zwischen 1.5 und 6.0) und die Anzahl der weniger Motivierten ist gestiegen. Diese erzielen auch schlechtere Testergebnisse als die motivierteren Informanten. Die *instrumentale Orientierung* korreliert jetzt statistisch signifikant mit den Testresultaten ($r=.55$ $p<.05$ (.001)).¹³³

Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt ist die *instrumentale* Motivation, obwohl stark in beiden Gruppen, in den zwei Motivationsbefragungen bei den Bilingualen stärker ausgeprägt. Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Eine stärkere Beziehung zu Deutschland oder zu Deutschsprachigen (besonders unter den Ex-Jugoslawen) könnte erklären, warum sie größere praktische Vorteile mit dem Deutscherwerb empfinden.

Die *instrumentale Motivation* nimmt zum Schuljahresende ab, wobei diese Veränderung statistisch nicht signifikant ist. Der Zusammenhang zwischen der *instrumentalen Orientierung* und den Testresultaten ist am Kursanfang stark, aber statistisch nicht signifikant, am Kursende hingegen noch stärker und nun statistisch auch signifikant.

Laut Warden und Lin (2000: 538) ist für das Sprachenlernen die *instrumentale Motivation* von größerer Bedeutung als die integrative in einem nicht-zielsprachigen Land, da das Bedürfnis nach Integration in die zielsprachliche Bevölkerung hier kleiner ist. Ähnliche Ergebnisse wurden auch in Dörnyeis (1990) Studie aus Ungarn vorgelegt.

Die Ergebnisse in der vorliegenden Studie bestätigen nur teilweise diejenigen von Dörnyei (1990) und Warden und Lin (2000). Die Bilingualen sind am Kursanfang integrativ stärker motiviert, wobei die instrumentale Motivation am Kursende ausgeprägter ist. Unter den Monolingualen sind am Kursanfang die Werte der zwei Motivationsarten gleich, während diese am Kursende stärker integrativ motiviert sind.

Bei den Bilingualen korreliert am Kursanfang die integrative Motivation am stärksten, während am Kursende die instrumentale Motivation einen sehr starken Zusammenhang mit

¹³³ Die Korrelation zwischen der durchschnittlichen *instrumentalen Orientierung* und dem Testresultat beträgt $r=.42$ $p<.05$ (.02) und ist demzufolge auf dem 5%-Niveau signifikant.

den Testresultaten aufzeigt. In der monolingualen Gruppe korreliert die integrative Motivation in beiden Motivationsbefragungen am stärksten mit den Testergebnissen.

6.4.1.4 Ängste

Dieser Teil des Motivationsfragebogens behandelt Angstgefühle im Deutschunterricht. Große Angst beeinflusst die Leistung oft negativ (vgl. Horwitz 2001: 115). Uneinigkeit besteht aber darüber, ob Sprachangst das Resultat von Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen ist oder umgekehrt, dass Sprachangst zu Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen führt. Horwitz et al. (1991: 118) vertreten die erste Auffassung, während Sparks und Ganshow (2007: 264) das Letztere behaupten.

Drei der 16 Beispiele aus dem Motivationsfragebogen werden unten aufgeführt.¹³⁴

1. *Ich habe Angst, dass ich Fehler in den Deutschstunden machen werde.*
2. *Ich werde nervös, wenn ich nicht verstehe, was mein Lehrer in den Deutschstunden sagt.*
3. *Es wäre schwierig, noch mehr Sprachen zu lernen.*

Tabelle 6.25 erfasst das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der beiden Versuchsgruppen.

Tabelle 6.25: Ängste - Motivationsfragebogen I und II (beide Gruppen)

	Arithmetisches Mittel I (Max. 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max. 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	3.1	1.0	3.0	1.0
Monolinguale	3.0	0.8	2.9	1.0

Die Tabelle zeigt, dass die Informanten durchschnittlich relativ entspannt/sicher sind. Die Bilingualen sind zu Schuljahresbeginn etwas ängstlicher, der Gruppenunterschied ist jedoch gering ($t(44)=0.25$ $p>.05$ (.80)). Am Kursende sind alle Informanten entspannter/sicherer, die Bilingualen bleiben jedoch die Ängstlicheren, wobei der Gruppenunterschied sehr klein ist ($t(45)=.22$ $p>.05$ (.82)). Die Veränderung übers Jahr ist gering und statistisch nicht signifikant (Bilinguale: $t(14)=.71$, $p>.05$ (.49) vs. Monolinguale: $t(30)=.47$, $p>.05$ (.64)).

Die folgende Abbildung stellt die Variable *Ängste* dar.

¹³⁴ Wie auch in den vorherigen Beispielen werden hier Werte von 1 bis 6 angewendet, um die Stärke der Übereinstimmung zu messen.

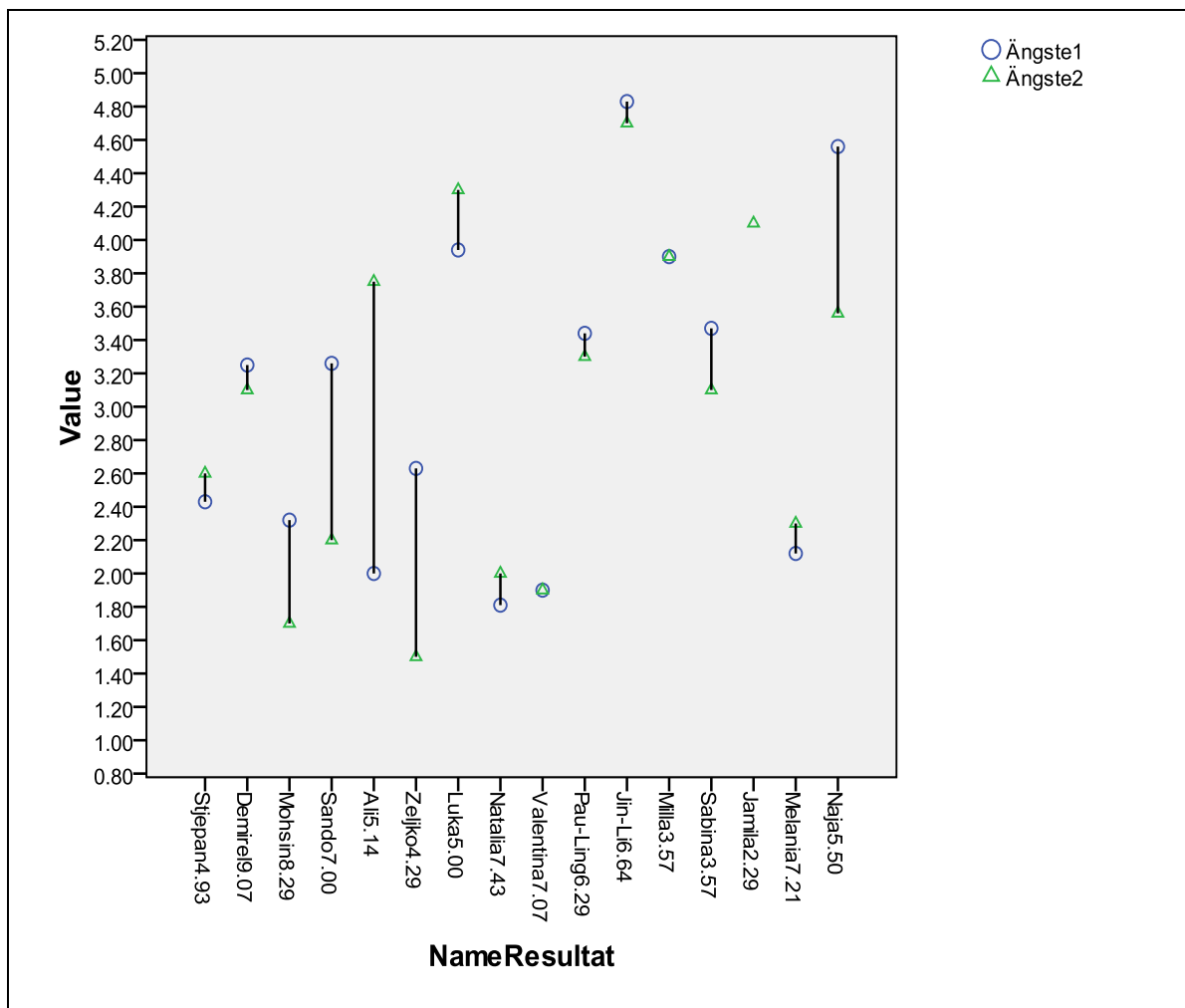


Abb. 6.12: Ängste (Bilinguale)

Zu Kursbeginn bewegen sich die Werte zwischen 1.8 und 4.8. Zwei Informanten sind relativ ängstlich (>4 Punkte), während zwei andere sehr entspannt/sicher (<2 Punkte) sind und bessere Testergebnisse als die Ängstlichen erzielen. Am Kursanfang ist der Zusammenhang zwischen den Angstgefühlen und den Testresultaten negativ, statistisch aber nicht signifikant ($r=-.27$ und $p>.05$ (.33)).

Am Kursende ist die Streuung etwa gleich groß. Drei Informanten fühlen sich im Deutschkurs sehr sicher (<2 Punkte) und die Mehrheit von ihnen erzielt auch gute Testresultate. Die zwei Informanten, die am Kursanfang ängstlich waren, sind beide sicherer/entspannter. Die Veränderung ist aber sehr gering. Die Korrelation zwischen den Angstgefühlen und den Testresultaten ist jetzt ausgeprägter, nämlich $r=-.41$ und $p>.05$ (.12), statistisch aber nicht signifikant.¹³⁵

¹³⁵ Die Korrelation zwischen dem durchschnittlichen Wert der Angstgefühle und dem Testresultat beträgt $r=-.41$ und $p>.05$ (.12), d.h. ist recht stark aber statistisch nicht signifikant.

Die Werte der monolingualen Schüler bei der Variable *Ängste* ist in Anhang 11 (Abb. A1) enthalten. Die Streuung ist hier größer (zwischen 1.6 und 4.5). Vier Informanten sind ängstlich (>4 Punkte) mit mittelmäßigen Testresultaten, während vier andere sehr entspannt/sicher sind (<2 Punkte). Diese schneiden jedoch in den Tests sehr unterschiedlich ab. Die Variable *Ängste* korreliert negativ, statistisch aber nicht signifikant, mit den Testresultaten $r=-.24$ und $p>.05$ (.18).

Am Kursende ist die Streuung noch größer (zwischen 1.4 und 5.1). Wie in der ersten Befragung sind vier Informanten sehr ängstlich (>4 Punkte). Diese Gruppe besteht aber aus drei neuen Informanten, alle mit mittelmäßigen Resultaten. Sieben sind im Deutschunterricht sehr entspannt/sicher (<2 Punkte), wobei drei von ihnen dies schon zu Kursbeginn sind. Die vier zusätzlichen Informanten erzielen sehr unterschiedliche Resultate. Die Korrelation ist negativ, aber statistisch nicht signifikant $r = -.29$ und $p>.05$ (.11).¹³⁶

Zusammenfassung

Durchschnittlich sind die Informanten während der Deutschstunden relativ entspannt und das bleibt auch bis zum Kursende so. Interessanterweise zeigt sich keine starke Beeinflussung der Testresultate durch Angstgefühle, d.h. diese Studie kommt zu ähnlichen Resultaten wie Sparks und Ganshow (2007).

Bei der Betrachtung der einzelnen Ergebnisse werden aber Veränderungen bei den Angstgefühlen deutlich, diese scheinen jedoch relativ selten von der Leistung alleine abhängig zu sein. Die Korrelation zwischen den Ängsten und den Testresultaten ist sowohl am Kursanfang wie am Kursende negativ, statistisch aber nicht signifikant. Wegen dem unsicheren Verhältnis zwischen Leistung und Ängsten wird diese Variable in die folgende Totalzusammenstellung der affektiven Lernvariablen nicht miteinbezogen.

6.4.2 Vergleichende Übersicht: affektive Lernvariablen und Lernerfolg

In diesem Abschnitt soll der Zusammenhang zwischen den affektiven Lernvariablen und dem Lernerfolg behandelt werden. Wie schon erwähnt, wurde das Verfahren des AMTB-

¹³⁶ Die Korrelation zwischen dem durchschnittlichen Wert der Ängste und dem Testresultat beträgt $r=-.28$ $p>.05$ (.12), d.h. ist statistisch auch nicht signifikant.

Fragebogens von Gardner (1985) größtenteils für die obigen Untersuchungen übernommen. Im nachfolgenden werden die affektiven Lernvariablen zusammengefasst und weiter untersucht.

In der Tabelle 6.26 wird die Gesamtheit der affektiven Lernvariablen der bilingualen Informanten dargestellt. Die durchschnittlichen Werte aus den vorangegangenen Tabellen wurden dabei übernommen und addiert.

Tabelle 6.26: Gesamtwerte einer Auswahl affektiver Lernvariablen und durchschnittliche Testresultate (Bilinguale)

<i>Gesamtwerte der affektiven Lernvariablen</i>		Einst. Fremdspr.	In-tegr. Mot.	Einst. Deutsch	Motiv. Intens.	Instrum. Mot.	Total (Max. 30)	Sprachtestresultat
<i>Ausgez. (30-26.5)</i>	Pau-Ling	5.2	6	5.3	4.5	6	27	6.3
<i>Sehr gut (26-22.5)</i>	Melania	5.2	5	5.4	4.8	5.3	26	7.2
	Jin-Li	4.7	5.8	4.6	4.4	6	26	6.6
	Ali	5	5.5	4.8	5.1	3.5	25	5.1
	Natalia	5	4.8	4.6	5.3	5.1	25	7.4
	Demirel	5.6	4	4.3	4.6	6	24.5	9.1
	Valentina	5.7	4.5	4.2	4.4	4.7	23.5	7.1
	Naja	5	4.8	4.5	4.9	3.9	23	5.5
<i>Gut (22-18.5)</i>	Mohsin	4.1	4.8	3.7	4.1	4.8	21.5	8.3
	Sando	4.5	4.5	4.3	4.3	3.4	21	7.0
	Zeljko	4	4	4.7	4.4	3.7	21	4.3
	Sabina	4.9	3.8	3.8	3.6	4.1	20	3.6
	Stjepan	3.3	4	3.9	3.9	4.2	19	4.9
<i>Mittelmäßig (18-14.5)</i>	Milla	4.2	3.3	2.9	3.6	4.3	18	3.6
	Luka	3.5	2.8	2.6	2.9	3.2	15	5.0
<i>Schwach (14-10.5)</i>	Jamila	4.3	1	2.1	2.6	1	11	2.3
<i>Sehr Schwach (10-5)</i>								

Die Mehrheit der Informanten erreicht durchschnittlich hohe affektive Werte und gute Testresultate, obwohl es Ausnahmen gibt (z.B. *Ali* und *Naja*). Die Korrelation zwischen den affektiven Variablen und den Testergebnissen ist stark, jedoch schwächer als die der sprachlichen Variablen, und statistisch hoch signifikant ($r=.66$ und $p<.05$ (.006)).

Die affektiven Variablen der monolingualen Gruppe werden in der Tabelle 6.27 illustriert.

Tabelle 6.27: Gesamtwerte einer Auswahl affektiver Lernvariablen und durchschnittliche Testresultate (Monolinguale)

<i>Gesamtwerte der affektiven Lernvariablen</i>		Einst. Fremdspr.	Integr. Mot.	Einst. Deutsch	Motiv. Intens.	Instrum. Mot.	Total (Max. 30)	Sprachtestresultat
<i>Ausgez. (30-26.5)</i>	Isabella	5.4	6	5.6	5.8	5.5	28.5	9.4
	Emilia	5.5	6	5.3	5.0	5.7	27.5	9.9
	Jonat.	5.4	6	5.5	5.7	4.8	27.5	11.2
	Pierre	5.1	6	4.9	5	5.5	26.5	6.1
<i>Sehr gut (26-22.5)</i>	Anders	5.3	4.5	4.9	4.4	5.8	25	7.9
	Jacob	4.6	6	4.6	4.9	4.8	25	9.3
	Lina	5.2	4	4.8	5.1	5.4	24.5	6.3
	Linnea	4.9	4.5	4.5	4.8	3.8	22.5	6.3
<i>Gut (22-18.5)</i>	Victor	4.3	4.3	3.5	3.3	4.6	20	9.7
	Mats	4.5	4.5	3.7	4.6	2.9	20	6.7
	Susan.	3.9	4	3.7	4.3	4	20	5.4
	Ludvig	4.5	4.5	3	3.5	4.2	19.5	5.3
	Lukas	3.9	4	3.4	4	4.3	19.5	5.8
	Albin	4.2	5	2.6	3.3	4	19	5.4
	Joakim	4.1	3.3	3.8	3.9	3.8	19	4.1
	Patrik	3.9	4.3	2.9	3.8	3.9	19	5.7
	Leo	4.1	3.5	3.4	3.6	3.8	18.5	6.7
<i>Mittelmäßig (18-14.5)</i>	Oscar	4	3.5	3.9	3.8	2.9	18	8.3
	Jonas	3.6	3	3.4	3.3	4.7	18	6.7
	Anna-L	4.1	4	3	3.9	3	18	6.6
	Niklas	3.4	4.5	2.7	3.8	3.3	17.5	3.6
	Evelina	3.5	3.8	3.2	3.7	3.5	17.5	4.7
	Hampu.	3.7	3.5	3	3.6	3.4	17	4.1
	Mag.	3.8	3	3.4	4.8	2	17	6.9
	Karo.	4.1	3	2	3.4	4.3	17	4.7
	Linus	2.9	3.5	3.1	3.8	3.3	16.4	5.1
	Robin	3.5	4.8	2.6	2.9	2	16	4.6
	Roger	3.5	3	2.9	3.1	2.9	15.5	5.0
	David	3.7	2.3	2.9	3.4	2.4	14.5	6.4
<i>Schwach (14-10.5)</i>	Peter	3.3	3	2.7	2.9	2.2	14	7.6
	Christ.	2.7	2.3	2.4	3.2	2.4	13	7.0
<i>Sehr Schwach (10-6)</i>								

Die Majorität der Monolingualen hat mittelmäßige affektive Werte. Wie die Bilingualen schneiden fast alle Monolingualen mit ausgezeichneten und sehr guten Voraussetzungen in den Sprachtests auch sehr gut ab. Unter denen mit schwachen Voraussetzungen gibt es aber zwei Informanten mit recht guten Testresultaten (*Peter* und *Christian*). Einer hat gute sprachliche Voraussetzungen, während der andere schlechte hat. So hat der letztgenannte sowohl schwache sprachliche als auch affektive Voraussetzungen dafür, Deutsch zu lernen, schneidet aber trotzdem in den Sprachtests sehr gut ab. Der Zusammenhang zwischen den affektiven Lernvariablen und den Testresultaten ist stark und statistisch signifikant: $r=.55$, $p<.05$ (.001).

6.4.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die Informanten sind generell sowohl motiviert als auch positiv eingestellt zum Fremdsprachen- und Deutschlernen. Am Schuljahresende sind sie durchschnittlich negativer eingestellt. Statistisch signifikant ist die Veränderung aber nur in der monolingualen Gruppe bei der Variable *Motivationsintensität*. Eine Verschlechterung im Hinblick auf die Einstellung und Motivation scheint gewöhnlich zu sein (vgl. Gardner et al. 2004: 28). Generell haben Kursteilnehmer am Anfang hohe Erwartungen und Ziele. Mit der Zeit treten aber häufig Hindernisse und Schwierigkeiten auf und sie benötigen mehr Energie, um ihre Motivation aufrechtzuerhalten.

In Bezug auf die Mehrheit der affektiven Variablen erscheinen die Bilingualen positiver und motivierter als die Monolingualen, nur bei der Einstellung zum Deutschlernen ist der Unterschied aber statistisch signifikant. OECD (2006: 89) zeigt auch, dass Immigrantenschüler eine positivere Einstellung gegenüber bestimmten Schulfächern haben (hier Mathematik). In den vorliegenden Tests, (wie im OECD-Bericht 2006) schneiden aber die Bilingualen, trotz dieser positiven Einstellung, durchschnittlich gleich gut oder schlechter ab.

Es gibt viele mögliche Erklärungen für die positive Einstellung/hohe Motivation der Bilingualen. Der Unterschied könnte z.B. kulturell bedingt sein, d.h. die Bilingualen haben mehr Respekt für die Schule und die Lehrer und geben deshalb „zu positive“ Antworten. Es kann aber auch sein, dass die Bilingualen es wegen ihrem Bilingualismus nützlicher finden, Fremdsprachen zu lernen, aber wegen anderen Ursachen, z.B. ungünstigeren sozialen Voraussetzungen, trotzdem schlechter abschneiden.

Die Mehrheit der affektiven Faktoren, außer der Variable *Ängste*, korreliert schon am Kursanfang positiv mit den Testresultaten. Am Kursende sind diese Korrelationen generell noch stärker und häufig statistisch auch signifikant. Viele Informanten mit guten Testresultaten sind somit schon zu Kursbeginn positiv eingestellt. Eine hohe Motivation und eine positive Einstellung führen in der vorliegenden Studie also grundsätzlich zu guten Testergebnissen, was die Resultate in Gardner et al. (2004: 29) bestätigt.

6.4.4 Neurophysiologische Lernvariablen

Als neurophysiologische Lernvariablen bezeichnet man z.B. *Intelligenz*, *Sprachlerneignung* und *Gehirnhemisphärenlateralisierung* (Riemer 1997: 8). *Sprachlerneignung* wird hier näher

untersucht, da sie als eine der wichtigsten, oder sogar als die wichtigste Variable beim fremdsprachlichen Lernerfolg angesehen wird (Sparks et al. 2009: 727).

Da es in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht möglich war, einen Sprachlerneignungstest durchzuführen, wird hier die Englischnote als Maßstab verwendet. Nach u.a. Dewaele (2007: 170) können Noten in Fremdsprachen eine Art Sprachlerneignung illustrieren. Es entsteht eine gewisse Interkorrelation zwischen *Sprachlerneignung* und *fremdsprachlicher Kompetenz*. Zusätzlich könnte natürlich eine gegenseitige Beziehung zwischen dieser Note und den anderen Lernvariablen bestehen. Die Englischnote soll jedoch separat behandelt werden, da diese Sprache, im Gegensatz zu z.B. Schwedisch, ungefähr gleich lange und unter ungefähr denselben Voraussetzungen gelernt wurde.

Die arithmetischen Mittel und Standardabweichungen der Englischnote werden in der Tabelle unten aufgeführt.

Tabelle 6.28: Englischnote

	Arithmetisches Mittel (Max 3)	Standardabweichung
Bilinguale	1.9	0.7
Monolinguale	2.0	0.8

Durchschnittlich erreichen die Monolingualen ein etwas höheren Mittel, die Differenz ist jedoch statistisch nicht signifikant ($t(45)=.42$ und $p>.05$ (.68)). In den folgenden Abbildungen werden die Englischnoten mit den Testergebnissen in Verbindung gebracht.

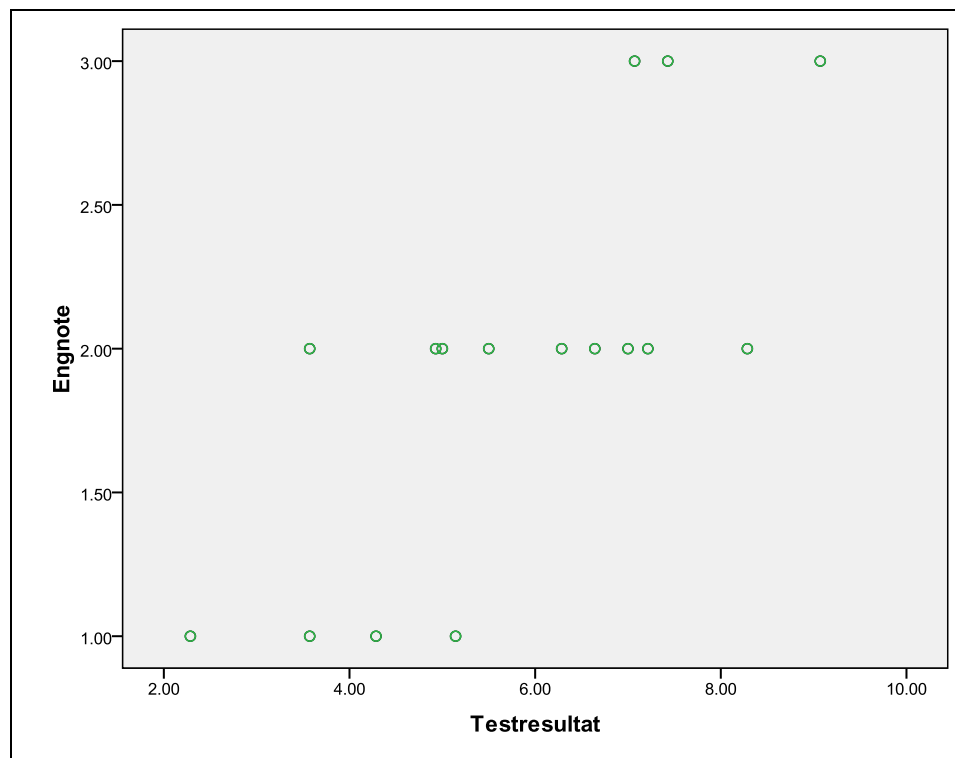


Abb. 6.13: Englischnote und Testresultat (Bilinguale)

Neun Informanten erreichen die zweitbeste Englischnote (eine 2). Die restlichen verteilen sich fast genau gleich zwischen einer Drei¹³⁷ (3 Informanten) und einer Eins (4 Informanten). Die Informanten mit einer Drei erzielen gute Testresultate, während die mit einer Eins nur mittelmäßig oder schwach abschneiden. Die Korrelation zwischen der Englischnote und den Testresultaten ist hochsignifikant und beträgt $r=.74$ und $p<.05$ (.001).

Die Resultate aus der monolingualen Gruppe werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

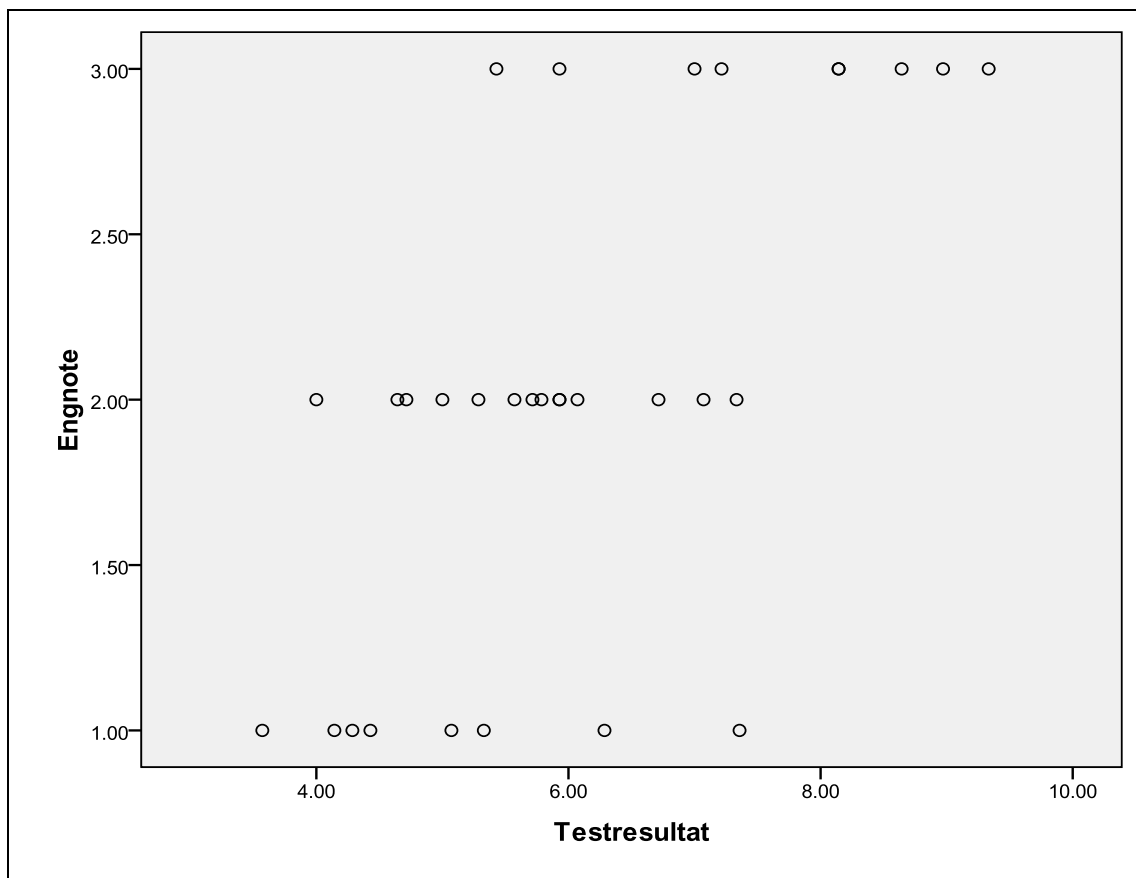


Abb.6.14: Englischnote und Testresultat (Monolinguale)

Auch hier erzielt ein großer Anteil eine 2 (13/31). Neun Informanten bekommen die beste Englischnote, d.h. prozentuell mehr als in der bilingualen Gruppe. Unter diesen schneiden fast alle in den Sprachtests sehr gut ab. Acht bekommen hingegen die schlechteste Englischnote und hier variiert das Testresultat sehr. Es besteht aber trotzdem eine signifikante positive Korrelation, jedoch nicht gleich stark wie unter den Bilingualen ($r=.65$ und $p<.05$ (.000)).

¹³⁷ Die beste Note.

Zusammenfassung und Diskussion

Die Informanten erreichen durchschnittlich gute Englischnoten (beinahe 2.0) und obwohl die Bilingualen nicht ganz so erfolgreich sind, ist der Gruppenunterschied statistisch nicht signifikant. Die Korrelation zwischen der Englischnote und den Testresultaten ist in beiden Gruppen jedoch hochsignifikant: In der bilingualen Gruppe weist sie die stärkste Korrelation unter den bisher analysierten Lernvariablen auf, und in der monolingualen die Drittstärkste (nach *fremdsprachlicher Kompetenz* und *Einstellung zum Deutschlernen*). Diese Ergebnisse stimmen mit denen von Dewaele (2007: 183) überein, nach denen die Sprachnoten positiv miteinander korrelieren.

Diese Resultate zeigen wiederum, wie komplex das Verhältnis zwischen den Testresultaten und den verschiedenen Lernvariablen ist. Natürlich müssen die Resultate mit Vorsicht interpretiert werden, denn die Gruppen sind relativ klein und die Korrelationsunterschiede gering. Es kann aber für diese Untersuchungsgruppe festgehalten werden, dass hier sowohl die affektiven Variablen sowie die Sprachlerneignung für das Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung sind.

6.4.5 Soziale Lernvariablen

In diesem Abschnitt wird näher auf die elterliche Ausbildung bzw. Unterstützung eingegangen. Die Mehrheit der Untersuchungen, die den *sozio-ökonomischen Status* berücksichtigen, weisen auf eine positive Korrelation mit der L2-Leistung, d.h. je höher der sozioökonomische Status der Familie, desto bessere Ergebnisse werden im Fremdsprachenunterricht erzielt (Burstall 1975, Ellis 1994, Olshtain et al 1990 und Schofield und Mamuna 2003).¹³⁸

6.4.5.1 Elterliche Ausbildung

Der Hintergrundfragebogen beinhaltet zwei Fragen über die elterliche Ausbildung bzw. den *sozio-ökonomischen Status*. Die Probanden mussten angeben, wie lange ihre Eltern zur Schule gegangen sind. Folgendes Punktesystem wurde benutzt:

- *Grundschule (1-9 Jahre) = 1 Punkt*

¹³⁸In einer Untersuchung in Großbritannien konnte jedoch nur eine durchschnittliche Korrelationen zwischen Familienhintergrund und Fremdsprachenleistung aufgezeigt werden (Skehan 1990).

- *Gymnasium (10-12 Jahre) = 2 Punkte*
- *Universität (13 Jahre+) = 3 Punkte*

Die folgende Tabelle illustriert die arithmetischen Mittel und Standardabweichungen der elterlichen Ausbildung.

Tabelle 6.29: Elterliche Ausbildung

	Arithmetisches Mittel (Max 3)	Standardabweichung
Bilinguale	2.1	0.7
Monolinguale	2.4	0.7

In der Tabelle wird ein niedrigeres Ausbildungsniveau der bilingualen Eltern deutlich. Der Gruppenunterschied ist statistisch aber nicht signifikant ($t(45)=1.4$ und $p>.05$ (.17)). In den folgenden Abbildungen wird die elterliche Ausbildung in Zusammenhang mit den Testresultaten illustriert.

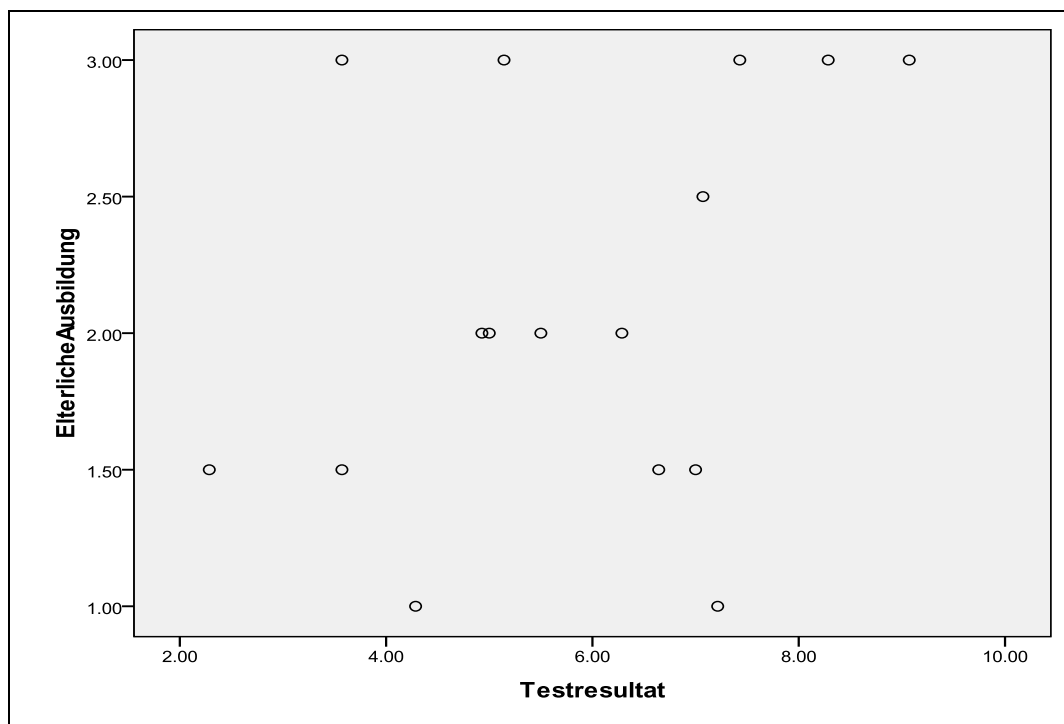


Abb. 6.15: Elterliche Ausbildung und Testresultate (Bilinguale)

Abbildung 6.15 zeigt die relative große Streuung innerhalb der „Ausbildungsstufen“. Die fünf Informanten mit akademisch gebildeten Eltern erzielten sehr unterschiedliche Resultate. Unter den Informanten mit mindestens einem Elternteil mit Grundschulausbildung sieht es ähnlich aus. Die Korrelation zwischen den Testresultaten und der elterlichen Ausbildung ist positiv, jedoch statistisch nicht signifikant ($r=.34$ und $p>.05$ (.19)).

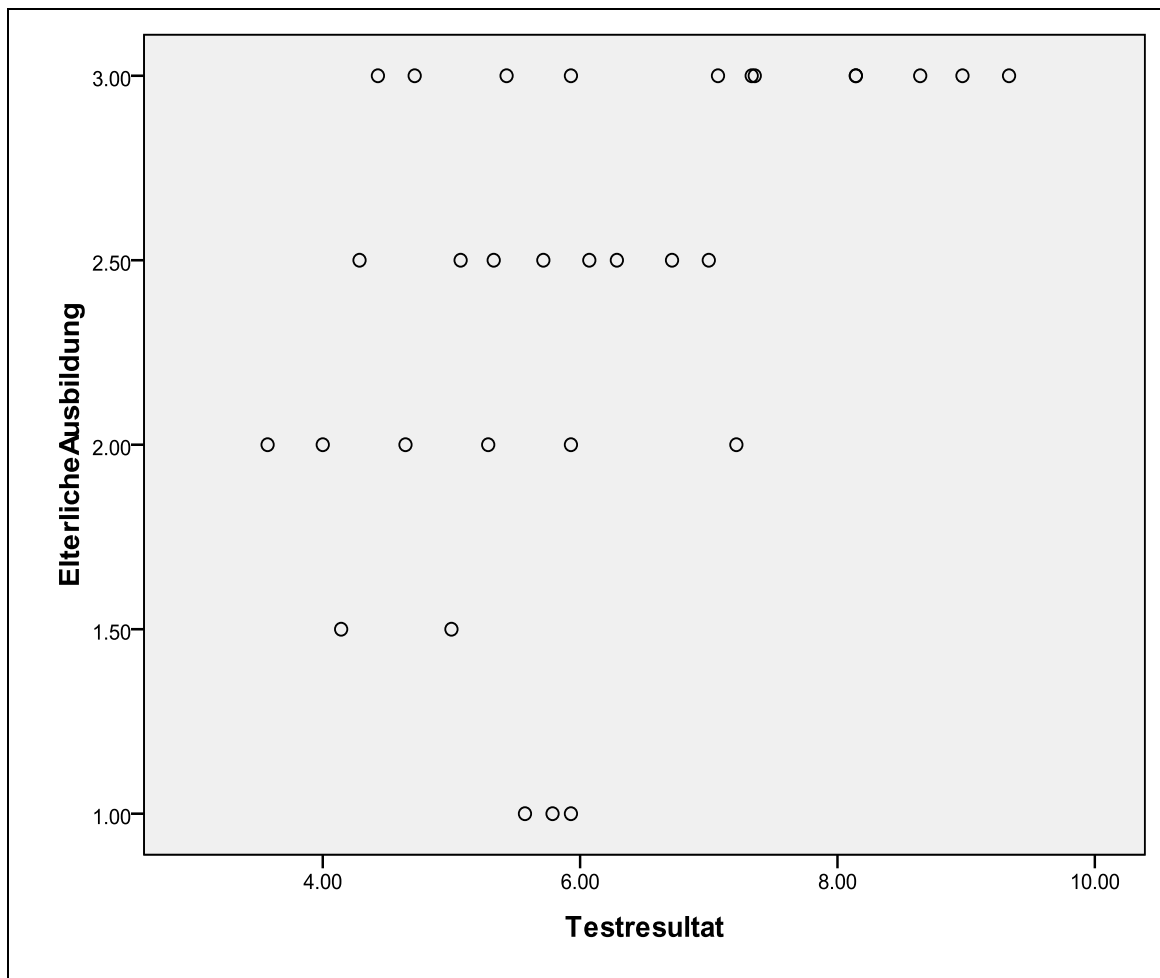


Abb. 6.16: Elterliche Ausbildung und Testresultate (Monolinguale)

Auch in dieser Gruppe ist die Streuung (Abb. 6.16) in den unterschiedlichen Unterkategorien erheblich. 12 Informanten haben akademisch gebildete Eltern, prozentual ungefähr gleich viele, wie in der bilingualen Gruppe. Auch die Testresultate der übrigen Schüler variieren sehr stark. Drei Informanten haben Eltern mit Grundschulausbildung (ein kleinerer Anteil als in der bilingualen Gruppe). Diese erzielen mittelmäßige Testresultate. Es besteht jedoch eine positive und statistisch signifikante Korrelation zwischen der elterlichen Ausbildung und den Testresultaten $r=.46$ und $p<.05$ (.001).

6.4.5.2 Elterliche Unterstützung

Der Motivationsfragebogen behandelte auch die *elterliche Unterstützung*. Drei Beispiele werden hier gegeben.¹³⁹

1. *Meine Eltern bemühen sich, mir beim Deutschlernen zu helfen.*
2. *Meine Eltern finden, dass ich Deutsch lernen soll.*
3. *Meine Eltern finden, dass ich dem Deutschlernen mehr Zeit widmen soll.*

Die arithmetischen Mittel und Standardabweichungen werden in der folgenden Tabelle 6.30 präsentiert.

Tabelle 6.30: Elterliche Unterstützung (beide Gruppen)

	Arithmetisches Mittel I (Max 6)	Standardabweichung I	Arithmetisches Mittel II (Max. 6)	Standardabweichung II
Bilinguale	3.2	0.9	3.4	0.9
Monolinguale	3.7	0.9	3.7	1.3

Durchschnittlich bekommen die Informanten verhältnismäßig wenig *elterliche Unterstützung* beim Deutschlernen, die Bilingualen noch weniger als die Monolingualen. Am Kursanfang ist der Gruppenunterschied sogar statistisch signifikant ($t(44)=2.1$ $p<.05$ (.046)), am Kursende jedoch nicht mehr ($t(45)=0.78$ $p>.05$ (.44)). Die Veränderung der *elterlichen Unterstützung* über das Schuljahr hinweg ist innerhalb der Informantengruppen der Bilingualen recht groß, statistisch aber nicht signifikant ($t(14)=1.7$ $p>.05$ (.11)), in der monolingualen Gruppe hingegen sehr klein ($t(30)=0.17$ $p>.05$ (.87)).

Die individuellen Werte der *elterlichen Unterstützung* sind in Abb. A2 und Abb. A3 in Anhang 11 enthalten. Die Werte in der bilingualen Gruppe bewegen sich am Kursanfang zwischen 1.4 und 3.9. Nur eine Informantin bekommt von ihren Eltern viel Unterstützung (>4 Punkte). Sie erzielt auch ein gutes Testresultat. Drei Informanten geben hingegen an, wenig Unterstützung zu bekommen (<2 Punkte), und unter diesen drei variieren die Testresultate relativ stark. Die Korrelation beträgt $r=.15$ $p>.05$ (.60), ist demzufolge schwach und statistisch nicht signifikant.

Am Kursende ist die Streuung größer (zwischen 1.6 und 5). Die Testresultate korrelieren nun stärker, sind aber statistisch nicht signifikant ($r=.37$ $p>.05$ (.16)).¹⁴⁰

¹³⁹ Wie auch in den vorherigen Beispielen werden hier Werte von 1 bis 6 angewendet, um die Stärke der Übereinstimmung zu messen.

¹⁴⁰ Die Korrelation zwischen dem durchschnittlichen Wert der *elterlichen Unterstützung* und dem Testresultat beträgt $r=.39$ und $p>.05$ (.13) und ist also statistisch nicht signifikant.

In der monolingualen Gruppe ist die Streuung groß (zwischen 1 und 5.8). Elf Informanten geben am Kursanfang an, viel Unterstützung von ihren Eltern zu bekommen (>4 Punkte), d.h. prozentuell erheblich mehr als unter den Bilingualen. Wie bei den bilingualen sind die Testresultate sehr variierend. Fünf Informanten sind der Ansicht, wenig Unterstützung von ihren Eltern zu bekommen (>3 Punkte). Auch hier schneiden sie unterschiedlich ab. Die Korrelation ist relativ stark, statistisch aber nicht signifikant ($r=.32$ und $p>.05$ (.08)).

Am Kursende bewegen sich die Werte zwischen 1.2 und 5.7. Die Gruppe, die viel Unterstützung bekommt hat sich um zwei Informanten erweitert (13 vs. 11 am Kursanfang). Die Mehrheit erzielt nur mittelmäßige Testresultate. Auch die Gruppe, die wenig *elterlicher Unterstützung* bekommt ist größer geworden. Diese schneiden schlechter ab. Die Korrelation ist nun schwächer als am Kursanfang: $r=.27$ $p>.05$ (.13).¹⁴¹

6.4.6 Vergleichende Übersicht: soziale Lernvariablen und Lernerfolg

Die hier untersuchten *sozialen Lernvariablen* werden in den folgenden Tabellen aufgeführt.

Tabelle 6.31: Gesamtwerte einer Auswahl sozialer Lernvariablen und durchschn. Testresultate (Bilinguale)

Gesamtwerte der sozialen Lernvariablen	Informant	Elterliche Unterstützung	Elterliche Ausbildung	Total	Testresultat
<i>Ausgezeichnete Voraussetzungen (12-11)</i>					
<i>Sehr gute Voraussetzungen (10.5-9.5)</i>	Demirel	4.5	6	10.5	9.1
	Natalia	3.8	6	10	7.4
	Mohsin	3.4	6	9.5	8.3
	Milla	3.3	6	9.5	3.6
<i>Gute Voraussetzungen (9-8)</i>	Pau-Ling	4.3	4	8.5	6.3
	Valentina	2.9	5	8	7.1
	Ali	2.2	6	8	5.1
<i>Mittelmäßige Voraussetzungen (7.5-6.5)</i>	Naja	3.5	4	7.5	5.5
	Luka	3.3	4	7.5	5
	Stjepan	3.3	4	7.5	4.9
	Jin-Li	4.2	3	7	6.6
	Sabina	3.4	3	6.5	3.6
<i>Schwache Voraussetzungen (5-4)</i>	Sando	3.2	3	6	7
	Zeljko	3.7	2	5.5	4.3
	Jamila	1.6	3	4.5	2.3
<i>Sehr schwache Voraussetzungen (3.5-2)</i>	Melania	1.7	2	3.5	7.2

¹⁴¹ Der Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Wert der elterlichen Unterstützung und dem Testresultat wurde auch berechnet ($r=.13$ und $p>.05$ (.50)), weißt jedoch keine statistische Signifikanz auf.

Ungefähr gleich viele Schüler haben mittelmäßige und gute *soziale Voraussetzungen* für das erfolgreiche Deutschlernen. Unter diesen Informanten schneiden alle (außer einem) in den Sprachtests sehr gut ab. Zu vermerken ist, dass eine Informantin (*Milla*) sehr gute *soziale Voraussetzungen* hat, aber trotzdem das zweitschlechteste Testresultat erzielt. Interessant ist auch eine andere Informantin (*Melania*) mit sehr schlechten *sozialen Voraussetzungen*, aber mit einem guten Sprachtestresultat. Der Zusammenhang zwischen den *sozialen Lernvariablen* und den Testresultaten ist in der bilingualen Gruppe stark, er verfehlt aber das aufgestellte Signifikanzniveau knapp ($r=.44$, $p>.05$ (.09)).

Tabelle 6.32: Gesamtwerte einer Auswahl sozialer Lernvariablen und durchschn. Testresultate (Monolinguale)

Gesamtwerte der sozialen Lernvariablen	Informant	Elterliche Unterstützung	Elterliche Ausbildung	Total	Testresultat
<i>Ausgezeichnete Voraussetzungen (12-11)</i>	Isabella	4.7	6	11	8.1
<i>Sehr gute Voraussetzungen (10.5-9.5)</i>	Pierre	5.7	5	10.5	5.7
	Jonathan	4.5	6	10.5	9.3
	Peter	4.5	6	10.5	7.1
	Lina	4.4	6	10.5	7.3
	Linnea	4.4	6	10.5	5.9
	Albin	4.3	6	10.5	5.4
	Roger	4.2	6	10	4.4
	Jacob	5.1	5	10	8.1
	Emilia	4.1	6	10	9
	Oscar	3.8	6	10	7.4
<i>Gute Voraussetzungen (9 -8)</i>	Victor	3.3	6	9	8.6
	Anders	5.1	4	9	7.2
	Karolina	2.9	6	9	4.7
	Anna-Lena	3.8	5	9	6.1
	Susanna	3.8	5	9	5.1
	Robin	3.7	5	8.5	4.3
	Lukas	3.4	5	8.5	5.3
	Christian	3	5	8	7
	Ludvig	3.9	4	8	5.3
	Evelina	3.8	4	8	4.6
<i>Mittelmäßige Voraussetzungen (7.5-6.5)</i>	Hampus	3.5	4	7.5	4
	Jonas	2.4	5	7.5	6.3
	David	3.3	4	7.5	5.9
	Joakim	3.9	3	7	4.1
	Niklas	2.5	4	6.5	3.6
	Leo	4.3	2	6.5	5.8
<i>Schwache Voraussetzungen (6-5)</i>	Magnus	1.2	5	6	6.7
	Patrik	4	2	6	5.6
	Linus	2.6	3	5.5	5
<i>Sehr schwache Voraussetzungen (4.5-3)</i>	Mats	2	2	4	5.9

Die Mehrheit (20/31) der Monolingualen hat (sehr) gute *soziale Voraussetzungen* und im Vergleich zu den Bilingualen sind sie etwas besser. Die Variation der Testresultate in dieser Gruppe ist aber kleiner. Ähnlich sieht das Verhältnis bei den Informanten mit schwachen und sehr schwachen *sozialen Lernvariablen* aus. Die Korrelation zwischen den *sozialen Lernvariablen* und den Testresultaten ist stark und signifikant ($r=.44$ und $p>.05$ (.001)).

6.4.7 Zusammenfassung

Die Mehrheit der Informanten hat akademisch gebildete Eltern. Dieser Anteil ist unter den Bilingualen prozentuell etwas kleiner. Lerner, die in einer Familie groß werden, die mit Büchern und schulischen Aktivitäten vertraut ist, haben wahrscheinlich bessere Voraussetzungen, in der Schule generell und damit auch im Deutschunterricht, erfolgreich zu sein. Die Analyse verdeutlicht aber, dass mehrere Informanten diesem Muster nicht folgen. Dies könnte auf die Bedeutung weiterer Einflussfaktoren (wie z.B. *Sprachlerneignung, Motivation* und *Kompetenz in anderen Fremdsprachen*) hinweisen.

Die Ergebnisse zeigen relativ wenig *elterliche Unterstützung*, bei den Bilingualen noch bedeutend weniger als bei den Monolingualen. Womöglich stehen die bilingualen Eltern öfter unter sozialem Druck (mehr Probleme z.B. wegen Arbeitslosigkeit etc.) und können ihre Kinder weniger unterstützen. Der Zusammenhang zwischen der *elterlichen Unterstützung* und den Testresultaten ist positiv, statistisch aber nicht signifikant.

Die Korrelation zwischen den *sozialen Variablen* und den Testresultaten liegt in beiden Informantengruppen bei ungefähr 44%. Diese Korrelation ist somit die schwächste, verglichen mit der zwischen den Testresultaten und den *sprachlichen, neurologischen* und *affektiven Variablen*. Dieses Resultat widerspricht z.T. der einschlägigen Forschung, in der davon ausgegangen wird, dass sozio-ökonomische Variablen von großer Bedeutung sind.

6.5 Zusammenfassung der sprachlichen und außersprachlichen Lernvariablen

Hier sollen alle Lernvariablen kurz zusammengefasst werden. Danach erfolgt eine Präsentation der Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen (*sprachliche, affektive, neurophysiologische* und *soziale*) bzw. der Gesamtheit dieser Variablen und den Testresultaten. Abschlie-

ßend werden die Sprachtestresultate gruppenweise mit den individuellen Deutschnoten verglichen.

In Tabelle A8 und A9 im Anhang wird eine Übersicht der gesamten Resultate der Bi- und Monolingualen, geordnet nach der Gesamtheit aller Lernvariablen, dargestellt. Tabelle 6.33 unten enthält eine Zusammenfassung aller Lernvariablen und deren Korrelation und Signifikanz mit den Testresultaten.

Tabelle: 6.33: Zusammenfassung aller Lernvariablen – Korrelation und Signifikanz

	T e s t r e s u l t a t	
	<i>Korrelation</i>	<i>Signifikanz</i>
<i>sprachliche Variablen</i>	$r=.69$	$p<.05 (.000)$
<i>affektive Variablen</i>	$r=.51$	$p<.05 (.003)$
<i>neurophysiologische Variable</i>	$r=.68$	$p<.05 (.000)$
<i>soziale Variablen</i>	$r=.44$	$p<.05 (.002)$
<i>Die Gesamtheit der vier Variablen</i>	$r=.77$	$p<.05 (.000)$

Die Korrelation zwischen den *sprachlichen Variablen* und den Testresultaten beträgt $r=.69$ und $p<.05 (.000)$ und ist somit statistisch signifikant (auf dem 1%-Niveau). Zwischen den *affektiven Variablen* und den Testresultaten ist die Korrelation etwas schwächer ($r=.51$, $p<.05 (.003)$). Die *neurophysiologische Variable* korreliert auch auf dem 1%-Niveau mit den Testresultaten ($r=.68$, $p<.05 (.000)$). Die schwächste Korrelation zeigt die *soziale Variable* mit den Testresultaten ($r=.44$, $p<.05 (.002)$). Die Korrelation zwischen dem Gesamtwert von allen individuellen Faktoren (*Total*) und den Testresultaten ist hingegen die stärkste ($r=.77$ ($p<.05 (.000)$)).

Die Zusammenstellung in den Tabellen A8 und A9 wurde gemacht, um die Informanten *ceteris paribus* in den einzelnen Sprachtests miteinander vergleichen zu können. In der folgenden Tabelle 6.34 werden diese Gruppen vorgestellt.¹⁴² Bilinguale Informanten sollen demzufolge mit Monolingualen, mit ungefähr gleichen sprachlichen, affektiven, neurophysiologischen und sozialen Variablen, bezüglich ihrer Testresultate und Deutschnoten verglichen werden.

¹⁴² Um die Operationalisierung zu vereinfachen, wird der Gesamtwert zur nächsten Vollzahl abgerundet.

Tabelle: 6.34: Zusammenfassung aller Lernvariablen – Unterschiedliche Voraussetzungen

	Bilinguale Informanten	Sprachtest -resultat	Deutsch- note	Monolinguale Informanten	Sprachtest- resultat	Deutsch- note
<i>Ausgezeichnete Voraussetzungen (24-22)</i>				Emilia Isabella Jonathan	8.97 8.14 9.33	2 3 3
Durchschnitt Testresultat					8.81	2.67
<i>Sehr gute Voraussetzungen (21-19)</i>	Natalia Demirel Valentina	7.43 9.07 7.07	3 3 3	Victor Jacob Anders Albin Lina	8.64 8.14 7.21 5.43 7.33	3 3 3 1 3
Durchschnitt Testresultat		7.86	3		7.35	2.6
<i>Gute Voraussetzungen (18-16)</i>	Pau-Ling Jin-Li	6.29 6.64	3 2	Christian Linnea Pierre Ludvig	7.00 5.93 5.71 5.29	1 1 1 1
Durchschnitt Testresultat		6.47	2.5		5.98	1
<i>Mittelmäßige Voraussetzungen (15-13)</i>	Naja Mohsin Melania Sando Ali Luka Stjepan Milla	5.50 8.29 7.21 7.00 5.14 5.00 4.9 3.57	2 2 3 1 0 1 1 0	Anna-Lena Oscar Peter Magnus Jonas Mats David Leo Patrik Susanna Linus Karolina Evelina Hampus Lukas	6.07 7.36 7.07 6.76 6.29 5.93 5.93 5.79 5.57 5.07 5.00 4.71 4.64 4.00 5.33	1 2 1 3 2 2 2 2 2 2 2 0 1 1 1
Durchschnitt Testresultat		5.83	1.25		5.7	1.6
<i>Schwache Voraussetzungen (12-10)</i>	Sabina Zeljko	3.57 4.3	0 0	Roger Robin Joakim Niklas	4.43 4.29 4.14 3.57	1 0 0 1
Durchschnitt Testresultat		3.94	0		4.11	0.5
<i>Sehr schwache Voraussetzungen (9-7)</i>	Jamila	2.29	0			
Durchschnitt Testresultat		2.29	0			

Die Tabelle zeigt, dass die Informanten durchschnittlich bessere Testresultate erzielen, je bessere Voraussetzungen sie haben. Drei Monolinguale, jedoch keine Bilingualen, besitzen ausgezeichnete Voraussetzungen, um Deutsch erfolgreich zu lernen. In der Gruppe mit sehr schwachen Voraussetzungen ist nur eine bilinguale Informantin repräsentiert, aber kein/keine

Monolinguale/r. Nicht überraschend ist die Gruppe mit den mittelmäßigen Voraussetzungen mit Abstand die Größte, d.h. 50% der Bi- und fast 50% der Monolingualen.

Die oben präsentierten Ergebnisse zeigen, dass bei einem Vergleich, *ceteris paribus*, bezüglich der durchschnittlichen Testresultate nur sehr kleine Gruppenunterschiede bestehen. Unter den Informanten mit sehr guten, guten und mittelmäßigen Voraussetzungen schneiden die Bilingualen am besten ab. In der Gruppe mit schwachen Voraussetzungen erreichen sie aber die schlechtesten Resultate. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Bilingualen mit schwachen Voraussetzungen keine „ausgewogenen“ Bilingualen sind, und dass ihnen der Bilingualismus deshalb eventuell keine Vorteile beim Fremdsprachenlernen bringt (vgl. die Schwellenhypothese Kap. 2.3). Die Gruppe ist aber klein, und die Resultate müssen deshalb mit Vorsicht interpretiert werden.

Im nächsten Kapitel sollen die Informanten in den einzelnen Sprachtests sowohl bezüglich der Resultate als auch der verwendeten Inferenzstrategien verglichen werden.

STUDIE II – DIE KORRELATION DER LERNVARIABLEN MIT DEN TESTRESULTATEN BZW. MIT DEN ZUR TESTLÖSUNG VERWENDETEN HINWEISEN

7. DATEN UND METHODE

In diesem Kapitel wird, vor der Informantenbeschreibung (Kap. 7.2), eine kurze Einführung in die Studie II gegeben, gefolgt von einer Präsentation der Datenerhebungsinstrumente (Kap. 7.3) und einer Darstellung der Datenanalyse (Kap. 7.4). Abschließend wird das Transkriptionsverfahren beschrieben (Kap. 7.5).

7.1 *Einführung*

Effiziente Sprachrezeptionsprozesse können zu beiläufigem Vokabelerwerb, d.h. einer Erweiterung des Wortschatzes, führen (Rieder 2002). Ein großer Wortschatz ist wiederum eine Voraussetzung, um in der Fremdsprache gut zu funktionieren (Gass 1988). In ihrer Interaktion mit neuen Texten kommen Sprachlerner häufig in Kontakt mit unbekanntem Wörtern. Um diese Wörter zu verstehen und das Leseverständnis aufrechtzuerhalten, werden häufig Kompensationsstrategien (vgl. Kap. 4.5.3) eingesetzt. Eine solche Strategie ist die Inferenz (vgl. Kap. 4.5). Studie II beschäftigt sich mit der Analyse dieser Inferenzstrategien bei den Bi- und Monolingualen. Hier stellt sich die Frage, wie die Gruppe sich in Bezug auf diesen Prozess unterscheiden, und ob sich durch den Bilingualismus eine eventuelle Beeinflussung auf diesen Prozess festlegen lässt.

Ein Vergleich zwischen Bi- und Monolingualen bezüglich verwendeter Hinweise bei der Sprachrezeption ist, meines Wissens, bisher nicht durchgeführt worden, was die vorliegende Untersuchung rechtfertigt. Problematisch sind hier die kleinen Untersuchungsgruppen (vgl. Kap. 7.2) und die Heterogenität der Gruppe der Bilingualen (vgl. Kap. 6.2), aber diesen methodischen Schwächen zum Trotz dürfte die Analyse einen Einblick in diesen komplexen Prozess ermöglichen.

7.2 Informanten

14 Informanten, sechs Bi- und acht Monolinguale, wurden für Mini-Disk-Aufnahmen ausgewählt. Erstrebenswert wäre natürlich gewesen, alle Informanten aufzunehmen, was sich aber aus praktischen (vor allem zeitlichen) Gründen nicht durchführen ließ.

Bei der Auswahl der 14 Informanten wurde versucht, Probanden mit unterschiedlichem Leistungsvermögen, d.h. eine repräsentative Auswahl umfassend, aufzunehmen. Da sprachliche Vorerfahrungen laut der Forschung eine wichtige Rolle beim schulischen Fremdsprachenlernen spielen (vgl. z.B. Missler 1999), wurden alle 47 Informanten zunächst in Gruppen mit kleiner, mittelmäßiger bzw. großer schulischer Sprachlernerfahrung eingeteilt. Daraufhin wurden sie auf ihre Bereitschaft hin befragt, für diesen Teil der Untersuchung interviewt zu werden. 12 Bi- und Monolinguale mit kleiner bzw. mittelmäßiger Sprachlernerfahrung, bzw. zwei Monolinguale¹⁴³ mit großer Sprachlernerfahrung wurden darauf beliebig ausgewählt.

Da keiner der Bilingualen vor dem Beginn des Deutschkurses drei Fremdsprachen gelernt hatte, besteht ihre Gruppe nur aus sechs Probanden, verglichen mit acht in der monolingualen Gruppe (siehe Tabelle 7.1).

Tabelle 7.1: Die Untergruppen für die Mini-Disk-Aufnahmen

Untergruppe	Bilinguale Informanten	Monolinguale Informanten
<i>Drei Fremdsprachen vor dem Beginn des Deutschkurses</i>		Emilia Lukas
<i>Zwei Fremdsprachen vor dem Beginn des Deutschkurses</i>	Demirel Mohsin Natalia	Peter Anders Susanna
<i>Eine Fremdsprache vor dem Beginn des Deutschkurses</i>	Ali Melania Pau-Ling	Karolina Oscar Jonas

7.2.1 Die bilinguale Gruppe

Die sechs Informanten der bilingualen Gruppe, die vor dem Deutschkurs eine oder zwei Fremdsprache/-n gelernt haben, werden unten präsentiert (Tabelle 7.2 und 7.3). Die Tabellen beinhalten außer Name, Alter und Herkunft der Informanten auch Hinweise über ihre Muttersprache und Familienverhältnisse (aus Fragebogen 1 und 2 stammende Angaben, vgl. Anhang 6 und 7). Die letzte Spalte der Tabelle enthält die Sprachnoten der Informanten, die hier fol-

¹⁴³ Die zwei einzigen Informanten, die drei Fremdsprachen vor Deutsch lernen.

genderweise quantifiziert wurden: das schwedische MVG (sehr gut) = 3 Punkte, VG (gut) = 2 Punkte bzw. G (genügend) = 1 Punkt. Wer keine Note erreicht hat (das schwedische U oder kein Eintrag), erlangt 0 Punkte.

Tabelle 7.2: Hintergrunddaten der Bilingualen: Informanten mit Deutsch als L4¹⁴⁴

Name	Alter und Herkunft	Sprach- und Familienverhältnisse	Benotung/Testresultat
Demirel	Alter: 17 Jahre Geboren: Bosnien Ankunft in Schweden: Mit 9 Jahren Bisherige Schulerfahrung: 1.5 Jahre in der Türkei und danach ca. acht Jahre Schweden.	Eltern (beide Universitätsbildung): Sprechen (mit dem Prob.) überwiegend Bosnisch Geschwister: Sprechen (mit dem Prob.) Bosnisch manchmal auch Schwedisch, jedoch meistens Bosnisch. Freunde: Sprechen (mit dem Prob.) Schwedisch <u>Muttersprachliche Kenntnisse</u> Hören: sehr gut Lesen: sehr gut Schreiben: sehr gut Besuchsfreq. im alten Heimatland: einmal pro Jahr	Englisch: 3 Französisch: 2 Schwedisch: 1 Deutsch: ¹⁴⁵ 3 Testresultat: ¹⁴⁶ 1/16
Mohsin	Alter: 17 Jahre Geboren: Schweden Ankunft in Schweden: Eltern sind vor ungefähr 30 Jahren aus Pakistan eingewandert. Bisherige Schulerfahrung: Schweden	Eltern (beide Universitätsbildung): Sprechen (mit dem Prob.) meistens Schwedisch Geschwister: Sprechen (mit dem Prob.) nur Schwedisch Freunde: Sprechen (mit dem Prob.) nur Schwedisch <u>Muttersprachliche Kenntnisse</u> Hören: recht gut Lesen: schwach Schreiben: schwach Besuchsfreq. im alten Heimatland: niedrig ¹⁴⁷	Englisch: 2 Spanisch: 2 Schwedisch: 1 Deutsch: 2 Testresultat: 2/16
Natalia	Alter: 16 Jahre Geboren: In der Ukraine Ankunft in Schweden: mit 13 Jahren Bisherige Schulerfahrung: 7 Jahre in der Ukraine und danach ca. drei Jahre in Schweden	Eltern (beide Universitätsbildung): Sprechen (mit der Prob.) Ukrainisch Geschwister: Sprechen (mit der Prob.) Ukrainisch Freunde: Sprechen (mit der Prob.) Schwedisch und Ukrainisch. <u>Muttersprachliche Kenntnisse</u> Hören: sehr gut Lesen: sehr gut Schreiben: sehr gut Besuchsfreq. im alten Heimatland: ein bis zwei Mal pro Jahr	Englisch: 3 Russisch: 3 Schwedisch: 3 Deutsch: 3 Testresultat: 3/16

¹⁴⁴ Muttersprache L1 und Schwedisch L1.

¹⁴⁵ Die Deutschnote am Ende des Schuljahres.

¹⁴⁶ Die Zahl stellt den durchschnittlich erreichten Gruppenrang in den gesamten 5 Sprachtests der jeweiligen Gruppe dar. 1/16 ist also der beste bilinguale Absolvent in der Gesamtheit aller Sprachtests.

¹⁴⁷ Dieser Proband hat das Heimatland sehr selten oder nie besucht.

Tabelle 7.3: Hintergrunddaten der Bilingualen: Informanten mit Deutsch als L3

Name	Alter und Herkunft	Sprach- und Familienverhältnisse	Benotung/Testresultat
Ali	Alter: 20 Jahre Geboren: Iran Ankunft in Schweden: mit 18 Jahren Bisherige Schulführung: Grundschule und Gymnasium im Iran und danach ca. zwei Jahre in Schweden	Eltern (beide Universitätsbildung): Sprechen (mit dem Prob. telefonisch) Persisch Geschwister: Sprechen (mit dem Prob. telefonisch) Persisch. Freunde: Sprechen in gleichen Anteilen Persisch wie Schwedisch <u>Muttersprachliche Kenntnisse</u> Hören: sehr gut Lesen: sehr gut Schreiben: sehr gut Besuchsfreq. im alten Heimatland: niedrig	Englisch: 1 Schwedisch: 1 Deutsch: 0 Sprachtestresultat: 10/16
Pau-Ling	Alter: 16 Jahre Geboren: China Ankunft in Schweden: mit 13 Jahren Bisherige Schulführung: 7 Jahre in China und danach ca. drei Jahre in Schweden	Mutter (chinesische Gymnasialbildung): Spricht (mit der Prob.) nur Chinesisch Stiefvater (Schwede): Spricht (mit der Prob.) nur Schwedisch Freunde: Sprechen (mit der Prob.) nur Schwedisch <u>Muttersprachliche Kenntnisse</u> Hören: sehr gut Lesen: sehr gut Schreiben: sehr gut Besuchsfreq. im alten Heimatland: einmal pro Jahr	Englisch: 2 Schwedisch: 2 Deutsch: 3 Sprachtestresultat: 8/16
Melania	Alter: 16 Jahre Geboren: Schweden Ankunft in Schweden: Eltern aus Kroatien vor ungefähr 30 Jahren immigriert Bisherige Schulführung: Schweden	Eltern (Grundschulbildung): Sprechen Kroatisch Geschwister: Sprechen (mit der Prob.) sowohl Kroatisch als auch (am häufigsten) Schwedisch Freunde: Sprechen (mit der Prob.) sowohl Kroatisch als auch (am häufigsten) Schwedisch <u>Muttersprachliche Kenntnisse</u> Hören: sehr gut Lesen: gut Schreiben: sehr gut Besuchsfreq. im alten Heimatland: einmal pro Jahr	Englisch: 2 Schwedisch: 2 Deutsch: 3 Sprachtestresultat: 4/16

In den obigen Darstellungen wird die Heterogenität der bilingualen Informantengruppe deutlich. Vor allem das elterliche Bildungsniveau unterscheidet sich stark. *Natalias* Eltern sind z.B. beide akademisch gebildet, während *Melania's* Eltern nur die Grundschule besucht haben. Zusätzlich variieren die gelernten Fremdsprachen stark; *Demirel* hat z.B. Französisch gelernt, während *Mohsin* und *Natalia* Spanisch bzw. Russisch in der Schule gehabt haben.

Die bilinguale Informantengruppe besteht außerdem aus Immigranten erster (*Demirel*, *Natalia*, *Pau-Ling* und *Ali*) und zweiter (*Mohsin* und *Melania*) Generation aus verschiedenen Ländern (Ex-Jugoslawien, Ukraine, Iran etc.). Alle außerhalb von Schweden geborenen Ver-

suchspersonen geben an, ihre Muttersprache sehr gut zu beherrschen. *Mohsin* und *Melania* (zweite Generation Immigranten) unterscheiden sich deutlich. *Mohsin* kann seine Muttersprache weder lesen noch schreiben und fährt sehr selten nach Pakistan, während *Melania* Kroatisch oft benutzt und das ehemalige Heimatland der Eltern auch häufig besucht.

Trotz dieser Unterschiede gibt es auch eine bestimmte Homogenität in den Untergruppen. Die L4-Informanten haben akademisch gebildete Eltern, gute Englischnoten und schneiden in den Sprachtests sehr gut ab, während die L3-Informanten Eltern mit unterschiedlichem Bildungsniveau haben und keine einheitlichen Englischnoten bzw. Testresultate erzielen.

7.2.2 Die monolinguale Gruppe

Die monolinguale Gruppe besteht aus acht Informanten, die drei, zwei oder eine Fremdsprache/-n vor Deutsch gelernt haben (vgl. Tabelle 7.4-7.6).

Tabelle 7.4: Hintergrunddaten der Monolingualen: Deutsch als L5

Name	Alter	Familie	Benotung/Testresultat
Emilia	18 Jahre	Beide Eltern mit Universitätsbildung	Englisch: 3 Französisch: 3 Spanisch: 3 Schwedisch: 3 Deutsch: 2 Sprachtestresultat: 2/31
Lukas	16 Jahre	Mutter Gymnasium und Vater Universität	Englisch: 1 Französisch: 1 Spanisch: 2 Schwedisch: 1 Deutsch: 1 Sprachtestresultat: 19/31

Tabelle 7.5: Hintergrunddaten der Monolingualen: Deutsch als L4

Name	Alter	Familie	Benotung/Testresultat
Anders	17 Jahre	Mutter Universität und Vater Gymnasium	Englisch: 3 Französisch: 1 Schwedisch: 2 Deutsch: 3 Sprachtestresultat: 8/31
Peter	16 Jahre	Beide Eltern Universitätsbildung	Englisch: 2 Französisch: 2 Schwedisch: 2 Deutsch: 1 Sprachtestresultat: 9/31
Susanna	16 Jahre	Mutter Universität und Vater Gymnasium	Englisch: 1 Spanisch: 1 Schwedisch: 2 Deutsch: 2 Sprachtestresultat: 23/31

Tabelle 7.6: Hintergrunddaten der Monolingualen: Deutsch als L3

Name	Alter	Familie	Schulresultate
Oscar	17 Jahre	Beide Eltern Universitätsbildung	Englisch: 1 Schwedisch: 2 Deutsch: 2 Sprachtestresultat: 6/31
Jonas	16 Jahre	Mutter Universität und Vater Gymnasium	Englisch: 1 Schwedisch: 2 Deutsch: 2 Sprachtestresultat: 12/31
Karolina	17 Jahre	Mutter Universität und Vater Gymnasium	Englisch: 2 Schwedisch: 2 Deutsch: 0 Sprachtestresultat: 25/31

Die monolinguale Informantengruppe erweist sich als etwas homogener als die bilinguale, vor allem da die Mehrheit der Eltern (11 von 16 Personen) eine akademische Bildung aufweist. Die Sprachnoten variieren aber beträchtlich innerhalb dieser Gruppe.

Im Gegensatz zu den bilingualen L4-Informanten haben alle Schüler dieser Gruppe akademisch gebildete Eltern und gute Englischnoten bzw. erzielen ausgezeichnete Testresultate (vgl. Tabelle 7.4). Die monolingualen L5- und L4-Informanten, deren Eltern keine akademische oder gymnasiale Bildung haben, erzielen hingegen variierende Englischnoten und Testresultate.

7.3 Materialien

In *Studie II* wurden dieselben Sprachtests wie in *Studie I* verwendet (siehe Kap. 5.4), d.h. *Test 1: Wortidentifikation*, *Test 2: Multiple-Choice*, *Test 3: Wörter im Kontext*, *Test 4: Lücken* und *Test 5: Textaufbau*.¹⁴⁸ Wie schon in der Einführung erwähnt haben die aufgenommenen Probanden dieselben Tests wie die Übrigen gemacht. Um die verwendeten Hinweise analysieren zu können, wurden die aufgenommenen Probanden, zusammen mit mir, als Problemlösungsübung durchgeführt. Dies ist aber nicht unproblematisch, denn die Tests bzw. Testaufgaben sind unterschiedlich und verlangen verschiedene Arten von Hinweisen. Generelle Angaben über die Verwendung der Hinweise können deshalb nur schwer gemacht werden, weil sie im

¹⁴⁸ Die Analyse der verwendeten Hinweise stieß in Test 5 auf gewisse Probleme; erstens weil dieser Test von den Probanden als sehr schwierig eingeschätzt wurde, und zweitens, weil sie zu diesem Zeitpunkt (am Kursende) relativ müde waren, sodass die Motivation in vielen Fällen fehlte, die Lösungswege vollständig zu erklären. Drittens wurden nicht immer voll angemessene Fragen gestellt, um informative Antworten von den Probanden zu erhalten.

Zusammenhang mit jedem einzelnen Test gesehen werden müssen. Alle Tests wurden konstruiert, um der natürlichen Progression im Lernprozess Rechnung zu tragen (vgl. Kap. 5.4), und genau deshalb war es unmöglich, den Informanten schon am Kursanfang Tests mit höherem Komplexitätsniveau zuzuteilen.

7.4 *Der Testablauf*

Vor den Mini-Disk-Aufnahmen wurden die 14 ausgewählten Probanden gebeten, während des Problemlösens ihre Gedanken laut auszusprechen und sofort zu erläutern, warum sie eine gewisse Antwort/Lösung gewählt haben.¹⁴⁹ Die erhaltenen Verbalisierungen sollten Aufschluss darüber geben, welche Hinweise beim Lösen lexikalischer Probleme angewendet werden.

In dieser Teiluntersuchung wurde somit eine Kombination von Protokollen des lauten Denkens und Interviews angewendet. Die Methode des lauten Denkens hat Bühler (1907) in der Denkpsychologie entwickelt „um herauszufinden, welche kognitiven Prozesse sich beim Lösen von Problemen abspielen“ (Rieder 2002: 115). Sie wurde aber später von den Behavioristen wegen Subjektivität/Unzuverlässigkeit stark kritisiert. Seit Mitte der 70er Jahre wird die Methode gleichwohl in vielen Studien der Spracherwerbsforschung verwendet, um z.B. L2-Lese- und Schreibprozesse aufzudecken (vgl. Bowles und Leow 2005: 417).

Nach Leow und Morgan-Short (2004: 36) wird zwischen introspektiven und retrospektiven bzw. metalinguistischen und nicht-metalinguistischen Methoden unterschieden. In der vorliegenden Studie wurde eine introspektive metalinguistische Methode verwendet, d.h. die Informanten wurden aufgefordert, ihre Inferenzprozesse beim Lösen des Wort- und Leseverständnisses online zu versprachlichen (introspektive Methode). Auch sollten sie erklären, warum sie gerade die eine und nicht eine andere Lösung wählten (metalinguistische Methode).

Diese Methode muss mit gewisser Vorsicht angewendet werden, denn nach Leow und Morgan-Short (2004: 38) können kognitive Prozesse bei introspektiven und metalinguistischen Aufgaben den Prozess behindern bzw. anders aussehen lassen, als es bei der einfachen Erfüllung einer Aufgabe ohne Erklärungswidrigkeit der Fall wäre. Laut Rieder (2002: 116) ist

¹⁴⁹ Die Mehrheit der Mini-Disk-Aufnahmen fand am Tage der Durchführung der schriftlichen Tests statt. Da viele Aufnahmen gemacht werden mussten, reichte die Zeit jedoch nicht immer aus. Um die restlichen Probanden aufzunehmen, war ich deshalb gezwungen, spätere Treffen zu vereinbaren.

es deshalb wichtig, "im Auge zu behalten, dass das laute Denken nur eine unvollständige und lückenhafte Wiedergabe der Prozesse darstellt."

7.5 Das Transkriptionsverfahren

Zum Zweck der späteren Analysen wurden die Protokolle des lauten Denkens zuerst transkribiert. Die Transkriptionen wurden in Normalschrift geschrieben.

7.6 Zur Kategorisierung der Inferenzprozesse

In diesem Abschnitt soll die verwendete Kategorisierung der beim Lösen der Testaufgaben aktivierten und verbalisierten Inferenzprozesse kurz erläutert werden. Die Kategorisierung der herangezogenen Wissensmengen, die fortan Hinweise genannt werden (vgl. Englisch *cue* und Kap. 4.5) gehen auf Haastrup (1991) zurück, die wiederum auf Carton (1971) verweist. Die Wahl fiel auf Haastrups Taxonomie, teils, weil sie zur Analyse von Lernersprachen entworfen wurde, und teils, weil sie des öfteren erprobt wurde und somit eine hohe Validität aufweisen dürfte. Haastrup unterteilt ihre Wissensmengen in drei Hauptkategorien, nämlich in intralinguale, interlinguale und kontextuelle Hinweise. Diese Hauptkategorien sind jedoch den Daten der vorliegenden Studie angepasst worden, was sowohl zum Ausschluss als auch zur Erweiterung von Untergruppen führt. Erstens wurden in der Gruppe *Kontextuelle Hinweise* die zwei Kategorien *Ein oder zwei Wörter aus dem direkten Kotext* und *Der direkte Kotext* zusammengelegt, da es in der Praxis unmöglich war, zwischen ihnen zu unterscheiden. In der Mehrheit der Fälle wurde ein Wort aus dem direkten Kotext verwendet, manchmal aber auch mehrere Wörter. Auch wurden Haastrups Kategorien *Unspezifischer Nutzen des Kotextes* und *Wortklasse* weggelassen, da das Datenmaterial keine solchen Fälle aufzeigte. Drittens wurde in der Gruppe *Intralingualer Hinweise* Haastrups Kategorie *Phonologie/Orthographie* aufgeteilt, denn die Analysen verlangten nach dem Nutzen einer näheren Definition. Die Kategorie *Morphologie* hingegen wurde als solche nicht übernommen, sondern in die Kategorie *Orthographie* miteinbezogen, da es praktisch schien, nur eine Kategorie für Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen zu haben.

Außerdem wurden Haastrups Unterkategorien *Satzsyntax* und *Kollokationen* als kontextuelle Hinweise kategorisiert.¹⁵⁰ Auch in der Gruppe *interlinguale* (d.h. *schwedische*) Hinweise sind *Phonologie/Orthographie* getrennt analysiert, und *Morphologie* bzw. *Kollokationen* herausgelassen worden, weil sie im Datenmaterial nicht zum Tragen kamen. Schließlich wurde die Kategorie *Generelle Reflexionen*, aus denselben Gründen weggelassen.

Zusätzlich zu diesen drei Hauptgruppen mit insgesamt 11 Unterkategorien mussten noch zwei weitere Kategorien herangezogen werden; Kategorie 12 bezeichnet Kombinationen aus Hinweisen 1-11, die die Informanten gelegentlich anwendeten, und Kategorie 13, jene Fälle, in denen die Informanten darauf verzichteten, die Art ihrer verwendeten Hinweise zu verbalisieren. Die Kategorie 13 ist in diesem Zusammenhang natürlich problematisch, denn sie stellt gewissermaßen eine Verbalisierung von Wissensmengen/Inferenzprozessen ex negativo dar. Ungeachtet dessen soll sie hier verwendet werden, denn die Frage ist nicht uninteressant, in wie vielen Fällen die Informanten auf eine Versprachlichung ihrer mentalen Suchwege verzichten, und ob sich die zwei Untersuchungsgruppen hier womöglich unterscheiden.

Eine Übersicht über die Taxonomie wird in Tabelle 7.7 gegeben, während eine nähere Beschreibung mit authentischen Beispielen in Tabelle A. 4 in Anhang 10 zu finden ist.

¹⁵⁰ *Satzsyntax* und *Kollokationen* werden aber im Zusammenhang mit der Analyse der verwendeten Hinweise in Test 4 (Kap. 8.4) trotzdem erwähnt, denn sie spielen in diesem Test eine wichtige Rolle.

7.7: Kategorisierung der Inferenzprozesse: Die Taxonomie der verwendeten Hinweise

<u>I. Intralinguale Hinweise</u> (Der Informant nimmt Merkmale des Testwortes zur Hilfe, reflektiert aber nicht über die Bedeutung des Wortes)			
1. <i>Phonologie</i>	Der Informant identifiziert typische Phoneme der Zielsprache.		
2. <i>Orthographie</i>	Der Informant identifiziert typische Buchstaben/Buchstabenkombinationen der Zielsprache.		
3. <i>Lexik</i>	Der Informant vergleicht mit einem Wort in der Zielsprache.		
<u>II. Interlinguale Hinweise</u> (Der Informant nimmt schwedische oder Ln -Kenntnisse zur Hilfe)			
a. Schwedisch		b. Ln	
4. <i>Phonologie</i>	Der Informant identifiziert typische Phoneme der Zielsprache und vergleicht mit schwedischen Phonemen.	7. <i>Lexik</i>	Der Informant vergleicht mit Wörtern aus einer Ln und reflektiert nicht über die Bedeutung.
5. <i>Orthographie</i>	Der Informant identifiziert typische Buchstaben/Buchstabenkombinationen der Zielsprache und vergleicht mit schwedischen Buchstaben/Buchstabenkombinationen.	8. <i>Semantik</i>	Der Informant vergleicht mit Wörtern aus einer Ln und reflektiert über die Bedeutung des Wortes.
6. <i>Semantik</i>	Der Informant behauptet, die Wortbedeutung oder Teile davon zu kennen.		
<u>III. Kontextuelle Hinweise</u>			
a. Der Kotext		b. Das Weltwissen	
9. <i>Der direkte Kotext</i>	Der Informant zieht Informationen aus dem nahen Kotext (d.h. aus dem Testsatz) heran.	11. <i>Das Weltwissen</i>	Der Informant verwendet sein generelles Wissen, das in erster Linie von im Text nicht vorhandenen Informationen aktiviert wird. Es handelt sich z.B. um situatives Wissen, aber auch um Vorurteile und Einstellungen etc.
10. <i>Der indirekte Kotext</i>	Der Informant zieht Informationen aus einem satzübergreifenden Teil des Kotextes heran.		

8. AUSWERTUNG UND ANALYSE

Zum besseren Verständnis der in den jeweiligen Tests verbalisierten Inferenzprozeduren sollen zunächst einige quantitative Daten für alle 47 Informanten herangezogen werden. So stellt sich hier z.B. die Frage, ob es in bestimmten Tests einen deutlichen statistischen Unterschied zwischen den Bi- und Monolingualen gibt, und ob diese quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Unterschieden der interviewten Informantengruppen in Verbindung gebracht werden können. Diese Unterschiede in Form der analysierten Inferenzprozeduren werden sowohl auf Gruppen- wie Individualebene behandelt. Folgende Fragen sollen u.a. beantwortet werden: Welche Strategien kommen am häufigsten vor? Setzen die Bi- und Monolingualen unterschiedliche Strategien ein? Wie fällt ein Vergleich der Testteilnehmer, *ceteris paribus*, bzw. eingeteilt nach *Leistung*, in den jeweiligen Tests aus?

8.1 Wortidentifikation: Test 1a und 1b

In *Test 1* mussten die Probanden zehn deutsche Wörter in einer Auswahl von deutschen, französischen, spanischen und englischen Vokabeln identifizieren (vgl. Kap. 5.4.2). Dieser wurde einmal am Anfang (*Test 1a*) und einmal am Ende des Schuljahres (*Test 1b*) durchgeführt, wobei insgesamt 10 Punkte erreicht werden konnten.

8.1.1 Gruppenvergleich unter Berücksichtigung der Voraussetzungen

Die nachfolgende Tabelle enthält die durchschnittlichen Resultate aller 47 Informanten in den zwei Tests. Wie deutlich wird, erkennen die Probanden die Mehrheit der zehn deutschen Wörter (das arithmetische Mittel liegt zwischen 7.2 und 8.0).

Tabelle 8.1: Arithmetisches Mittel und Standardabweichung in Test 1a und 1b der gesamten Probandengruppe (46 bzw. 47 Lerner)

	Arithmetisches Mittel		Standardabweichung	
	1a	1b	1a	1b
Bilinguale	7.2	7.4	2.2	1.7
Monolinguale	7.9	8.0	1.4	1.2

Beide Gruppen erreichen am Schuljahresende (*Test Ib*) im Vergleich zum Schuljahresanfang (*Test Ia*) bessere Resultate, diese Verbesserung ist allerdings klein und statistisch nicht signifikant (Bilinguale +0.2 und Monolinguale +0.1). In der bilingualen Gruppe ist sie nur $t(15)=.39$ ($p>.05$ (.70)) und in der monolingualen $t(30)=.70$ ($p>.05$ (.49)).

Die Bilingualen schneiden sowohl am Anfang (*Test Ia*) als auch am Ende des Schuljahres (*Test Ib*) schlechter ab als die Monolingualen. Eine Kontrolle mit Hilfe des t-Tests zeigt jedoch keinen statistisch signifikanten Gruppenunterschied. Die Werte für *Test Ia* sind: $t(44)=1.25$ ($p>.05$ (.22)) und für *Test Ib*: $t(45)=1.47$ ($p>.05$ (.15)). Die kleinere Standardabweichung (vgl. Tabelle 8.1) macht aber deutlich, dass die Testergebnisse am Schuljahresende einheitlicher geworden sind.

Um Schlussfolgerungen ziehen zu können, wurden die Probanden in Untergruppen mit ähnlichen (d.h. *guten, mittelmäßigen* bzw. *schlechten*) sog. Voraussetzungen, Deutsch erfolgreich zu lernen, eingeteilt (vgl. Tabelle 6.40). Zu diesem Zweck wurden die Werte für die *sprachliche, affektive, neurophysiologische* und *soziale* Lernvariable summiert. Dies ist natürlich keine unproblematische Operationalisierung. Erstens beziehen sich die „Voraussetzungsgruppen“ nur auf Mittelwerte und somit können große Variationen innerhalb der Gruppen bestehen. Zweitens gibt es natürlich noch zusätzliche, hier nicht berücksichtigte, Variablen, die die Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen beeinflussen können. Die hier summierten Werte der Voraussetzungen erklären aber ungefähr drei Viertel des Testresultates (d.h. $r=.75$ vgl. Kap. 6.7), was meiner Meinung nach diese Art der Operationalisierung rechtfertigt.

Die Tabelle A.5 in Anhang 10 zeigt, dass die Probanden mit den besten Voraussetzungen auch ausgezeichnete Resultate erzielen. Gewisse individuelle Werte weichen aber vom Muster ab, z.B. erzielt *Natalia*, eine Probandin mit guten Voraussetzungen, nur 6 Punkte in *Test Ia*, während *Robin*, ein Proband mit schlechten Voraussetzungen, 9 Punkte erreicht. Im späteren *Test Ib* schneidet *Natalia* jedoch besser ab als *Robin*. Zu vermerken ist auch der durchschnittliche Vorsprung der Monolingualen, der in erster Linie auf die Ergebnisse in der Gruppe mit den schlechten Voraussetzungen zurückzuführen ist. Insbesondere im Vergleich zur bilingualen Gruppe mit ähnlich schlechten Voraussetzungen ist ihr Durchschnitt deutlich besser.

Die Resultate einer Korrelationsanalyse mit den verschiedenen Lernvariablen ist in Tabelle 8.2 enthalten.¹⁵¹

¹⁵¹Hier muss die Korrelation mit den affektiven Lernvariablen mit Vorsicht interpretiert werden, da diese Variablen dynamisch sind, und in Zusammenhang mit der Testdurchführung nicht gemessen werden konnten.

Tabelle 8.2: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 1a und den Lernvariablen (15 Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.35	.34	.29	.60	.51	.50
<i>p</i>	.10	.21	.30	.02*	.05*	.06

Die Resultate in *Test 1a* weisen nur mit der *neurophysiologischen Variable* ($r=.60$), d.h. der Englischnote, sowie mit dem Gesamtwert ($r=.51$) eine statistisch signifikante Korrelation auf ($p<.05$).

Tabelle 8.3: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 1a und den Lernvariablen (31 Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.59	.40	.30	.55	.61	.32
<i>p</i>	.001**	.03*	.10	.01**	.000**	.08

Im Unterschied hierzu zeigen bei den Monolingualen (Tabelle 8.3) zwei weitere Variablen eine signifikante Korrelation, nämlich die *sprachliche* und *affektive*, wobei ein noch stärkerer Zusammenhang zwischen den Testresultaten und dem Gesamtwert besteht ($r=.61$).

Zur Aufdeckung einer eventuellen Veränderung während der Testperiode wurde die gleiche Korrelationsanalyse in Bezug auf *Test 1b* (Schuljahresende) durchgeführt (vgl. Tabelle 8.4 und 8.5).

Tabelle 8.4: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 1b und den Lernvariablen (16 Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.55	.67	.54	.61	.73	.60
<i>p</i>	.03*	.005**	.03*	.01**	.001**	.01**

Bei den Bilingualen ist jetzt die Korrelation zwischen den Testresultaten und allen Variablen statistisch signifikant. Die stärkste Korrelation ist die zwischen den Testergebnissen und der *affektiven Lernvariable* ($r=.67$).

Tabelle 8.5: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 1b und den Lernvariablen (31 Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.63	.37	.46	.55	.66	.47
<i>p</i>	.000**	.04*	.009*	.001**	.000**	.008*

Auch bei den Monolingualen korrelieren die Testresultate statistisch signifikant mit allen Lernvariablen. Der Zusammenhang zwischen den Sprachtestresultaten und den *affektiven Variablen* ist mit ($r=.37$) aber viel schwächer ausgeprägt als in der bilingualen Gruppe.

8.1.2 Analyse der verwendeten Hinweise und der Testitems

In diesem Abschnitt sollen zuerst die in *Test 1a und Test 1b* verwendeten Hinweise der 14 auf Mini-Disk aufgenommenen Informanten erläutert werden, um danach mit den einzelnen Testitems in Verbindung gebracht zu werden. Zuerst wird die Erfolgsrate jedes einzelnen Testitems in der ganzen Gruppe (d.h. der gesamten 47 Probanden) präsentiert. Danach wird erläutert, warum bestimmte Testitems den Probanden Schwierigkeiten bereiten, andere hingegen nicht.

Verwendete Hinweise in Test 1a und 1b

Die Tabelle A.5 in Anhang 10 gibt Auskunft über die verwendeten Hinweise bei der Wortidentifikation der 6 auf Mini-Disk aufgenommenen Bilingualen (vgl. Kap. 7.5). Hier fällt die Dominanz der intralingualen Hinweise auf, wobei die phonetischen (Kat.1) den größten Anteil ausmachen (26%). Der Proband liest das Testitem laut und identifiziert für ihn/sie typische deutsche Phoneme. *Demirel* sagt z.B. (meine Zwischenfragen/Kommentare sind mit ‚J‘ markiert):

Testwort: *Schleie*

Schwedisch	Deutsch
D: Schleie ¹⁵² det är tyska tror jag för ...	Schleie das ist Deutsch glaube ich, weil ...
J: Ja?	Ja?
D: För det låter mest tyskt.	Weil es vorwiegend deutsch klingt.
J: Ja, är det något särskilt som låter tyskt i ordet?	Ja, gibt es etwas Besonderes, dass im Wort deutsch klingt?
D: Sch... eie	Sch... eie
J: Eie på slutet?	Eie am Ende?
D: Ja, slutet.	Ja, am Ende.

In 15% der Fälle meinen die Bilingualen, die Bedeutungen eines Teils oder des ganzen Testwortes zu kennen (Kat. 6). *Mohsin* z.B. erklärt:

Testwort: *anerkennen*

Schwedisch	Deutsch
M: Anerkennen ja det är det är tyska, för jag känner igen detta ordet slutet kennen så.	Anerkennen ja es ist... es ist Deutsch, weil ich dieses Wort kenne, das Ende kennen so.

Demgegenüber verwenden die Bilingualen interlinguale Hinweise und ihr Weltwissen seltener als intralinguale Hinweise. Auch fällt auf, dass in 25% der Fälle keine Erklärung für die gewählte Lösung gegeben wird (Kat. 13).

¹⁵² Im Test vorkommenden Wörter sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Tabelle A.7 in Anhang 10 gibt nähere Aufschlüsse über die verwendeten Hinweise unter den 8 auf Mini-Disk aufgenommenen monolingualen Probanden. Auch die Monolingualen stützen ihre Erschließungen am häufigsten auf intralinguale Hinweise, wobei die gewöhnlichsten phonetischer (Kat. 1 = 36%) und orthographischer (Kat. 2 = 15%) Art sind. Oscar sagt z.B.:

Testwort: *eifersüchtig*

Schwedisch	Deutsch
<i>O: Det är tyska.</i>	Es ist Deutsch.
<i>J: Ja? Hur visste du det?</i>	Ja? Wie hast du das gewusst?
<i>O: Tyskt u jag är säker.</i>	Deutsches ü, ja ich bin sicher
<i>J: Tyskt vaddå var det den där bokstaven där eller?</i>	Deutsch, was war es, der Buchstaben da oder?
<i>O: Ja tyska yet öet eller?</i>	Ja Deutsch das y, das ö oder?

Die Gegenüberstellung zeigt, dass die angewendeten Strategien der beiden Gruppen im Großen und Ganzen die gleichen sind. Am häufigsten werden intralinguale phonologische Hinweise verwendet (Kat. 1), um die Testwörter zu identifizieren. Die Bilingualen behaupten aber etwas öfter, die Bedeutung eines Wortteils oder des ganzen Testwortes zu kennen (Kat. 6). Bei jedem vierten Testwort fehlt aber in beiden Gruppen eine Erklärung für die gewählte Lösung (Kat. 13).

In den Tabelle A.8 und A.9 in Anhang 10 sind die verwendeten Hinweise unter den 6 Bi- und 8 Monolingualen in *Test 1b* enthalten. Wie ersichtlich, verwenden beide Gruppen wiederum am häufigsten intralinguale Hinweise. Die Bilingualen geben aber öfter eine Erklärung für ihre Lösungsvorschläge ab (90% vs. 79%) bzw. begründen ihre Vermutungen auch häufiger anhand phonetischer Hinweise (Kat. 1) als die Monolingualen (40% vs. 27%), die wiederum öfter orthographische Hinweise (Kat. 2) heranziehen (23% vs. 13%).

Es lassen sich keine großen Unterschiede zwischen den beiden Testgelegenheiten ausmachen. Ein Unterschied besteht aber darin, dass die Bilingualen in *Test 1b* etwas öfter eine Erklärung für ihre Wahl abgeben (90% vs. 79%). Auch behaupten in *Test 1b* sowohl die Bilingualen als auch die Monolingualen häufiger die Bedeutung von Wörtern zu kennen¹⁵³ (Kat. 6), was natürlich wenig verwundert.

Erfolgsrate und verwendete Hinweise der einzelnen Testwörter

Zum besseren Verständnis der Analysen der Think-Aloud-Protokolle der einzelnen Testwörter werden hier zuerst die Gesamtergebnisse der beiden Gruppen behandelt. In den folgenden

¹⁵³Die Zahlen für die Bilingualen sind: in 15/60 Fällen (Schulanfang) vs. 25/60 Fällen, d.h. fast eine Verdoppelung.

Tabellen ist die Erfolgsrate jedes einzelnen *Testitems* enthalten, wobei jede korrekte Antwort mit einem Punkt bewertet wurde.¹⁵⁴

Tabelle 8.6: Erfolgsrate einzelner Testwörter in Test 1a (Beide Gruppen: 15 Bilinguale und 31 Monolinguale)

BILINGUALE			MONOLINGUALE		
Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max.15)	Prozent korrekter Antworten	Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max. 31)	Prozent korrekter Antworten
<i>eifersüchtig</i>	15	100	<i>verschmutzen</i>	31	100
<i>verschmutzen</i>	14	93	<i>Schleie</i>	31	100
<i>Schleie</i>	13	87	<i>eifersüchtig</i>	30	97
<i>Hoheit</i>	12	80	<i>anerkennen</i>	29	94
<i>stehen</i>	11	73	<i>stehen</i>	28	90
<i>anerkennen</i>	11	73	<i>traurig</i>	25	81
<i>traurig</i>	10	67	<i>Luchs</i>	23	74
<i>Luchs</i>	9	60	<i>Hoheit</i>	22	71
<i>Welle</i>	7	47	<i>Welle</i>	17	55
<i>mutlos</i>	6	25	<i>mutlos</i>	8	26

Generell kann, ausgehend von der Tabelle, der Schluss gezogen werden, dass die Erfolgsrate der Testitems in beiden Gruppen sehr ähnlich ist. So ist z.B. ersichtlich, dass *eifersüchtig*, *verschmutzen*, und *Schleie* am häufigsten identifiziert werden, während *Welle* und *mutlos* vielen Mühe bereiten.

Die Resultate für *Test 1b* werden in Tabelle 8.7 aufgeführt.

Tabelle 8.7: Erfolgsrate einzelner Testwörter in Test 1b (Beide Gruppen: 16 Bilinguale und 31 Monolinguale)

BILINGUALE			MONOLINGUALE		
Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max.16)	Prozent korrekter Antworten	Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max. 31)	Prozent korrekter Antworten
<i>verschmutzen</i>	16	100	<i>verschmutzen</i>	31	100
<i>eifersüchtig</i>	16	100	<i>eifersüchtig</i>	31	100
<i>traurig</i>	14	88	<i>Schleie</i>	30	97
<i>Luchs</i>	13	82	<i>Hoheit</i>	30	97
<i>stehen</i>	13	82	<i>anerkennen</i>	29	94
<i>Schleie</i>	13	82	<i>stehen</i>	29	94
<i>anerkennen</i>	12	75	<i>traurig</i>	26	84
<i>Hoheit</i>	12	75	<i>Luchs</i>	20	65
<i>Welle</i>	6	38	<i>Welle</i>	15	48
<i>mutlos</i>	3	19	<i>mutlos</i>	3	15

Die Tabelle zeigt, dass *verschmutzen* (wie schon in *Test 1a*) und *eifersüchtig* nun von allen identifiziert werden. Die Mehrheit der Bilingualen erkennt zusätzlich *Luchs* (82% vs. Mono-

¹⁵⁴ Ein bilingualer Proband war bei dem Test abwesend, darum ist die mögliche Höchstanzahl hier nur 15.

linguale: 65%). Das umgekehrte Verhältnis ist bei *Hoheit* und *anerkennen* der Fall, wo die Bilingualen die größeren Probleme haben.

Bei *eifersüchtig* (in *Test 1a*) basieren beinahe alle Behauptungen der Probanden auf intralingualen orthographischen Hinweisen (Kat. 2). *Susanna* sagt z.B.:

Testwort: *eifersüchtig*

Schwedisch	Deutsch
S: Å herregud eifersüchtig ... Det är ett sådant där tyskt u, så det är jag nästan säker på. J: Ett tyskt u ja ...	O mein Gott eifersüchtig ... Das ist ein solches deutsches ü, so da bin ich fast sicher. Ein deutsches u ja...

In *Test 1b* ist die Verteilung der Hinweise jedoch etwas anders. Die eine Hälfte der Bilingualen verwendet ausschließlich intralinguale orthographische Hinweise (Kat.2), während die andere eine Kombination von Hinweisen benutzt (Kat. 12).

Bei den Monolingualen (*Test 1b*) werden ebenfalls intralinguale orthographische Hinweise (Kat.2) am häufigsten (63%) benutzt. Demgegenüber dominieren bei *verschmutzen* intralinguale phonetische Hinweise (Kat.1) (50% vs. 75%). *Emilia* drückt sich z.B. folgendermaßen aus:

Testwort: *verschmutzen*

Schwedisch	Deutsch
E: Verschmutzen ... Det låter jättetyskt ... Sch och z och sådant	Verschmutzen ... Es klingt sehr deutsch ... Sch und z und so

Am Schuljahresende steigt bei den bilingualen Probanden auch der Anteil intralingualer orthographischer Hinweise bei der Identifikation von *verschmutzen* (50%). Die Monolingualen hingegen ziehen nach wie vor intralinguale orthographische Hinweise (Kat. 2) (50%) vor. *Karolina* erklärt z.B.:

Testwort: *verschmutzen*

Schwedisch	Deutsch
K: Verschmutz ja usch tyska ... J: Ok vilket? K: Det är t z	Verschmutz ja oh je Deutsch ... Ok, welches? Es sind t z

Bei den für die Schüler „einfachen“¹⁵⁵ Wörtern werden folglich am häufigsten intralinguale phonetische und orthographische Hinweise (Kat. 1 und 2) genutzt. Anscheinend verstehen sie aufgrund der [x], [ʃ] und [ts] – Laute *eifersüchtig* und *verschmutzen* als typisch deutsche Wörter. *Welle* und *mutlos* hingegen sind viel schwieriger zu erkennen. Um *Welle* zu identi-

¹⁵⁵ Mit einer hohen Erfolgsrate.

zieren werden eine Menge verschiedener Hinweise verwendet und vielfach können die Probanden überhaupt nicht erklären, wie sie zur Lösung gekommen sind (Kat. 13).

In *Test 1b* wird beim Identifikationsprozess von *Welle* auch eine Vielfalt übriger Hinweise verwendet, was auf eine Unsicherheit der Lerner hindeutet, da sie sich fragen, ob es wirklich eine deutsche Vokabel ist. Es fällt auch auf, dass sehr wenige Probanden die Großschreibung von *Welle* heranziehen, um das Wort als deutsch zu identifizieren.

Bei *mutlos* kann die Mehrheit der Bilingualen (67%) in *Test 1a* ihre Wahl nicht erklären (Kat. 13); die Monolingualen andererseits denken öfter darüber nach und assoziieren mithilfe weiterer Fremdsprachen (Kat. 8). Peter sagt z.B.:

Testwort: *mutlos*

Schwedisch	Deutsch
P: <i>Mutlos ... Det låter lite franskt eller spanskt eller vad man ska säga? Ja, men hade det varit engelskt hade de nog vart ett till s på.</i>	Mutlos ... Es klingt ein bisschen französisch oder spanisch oder was soll man sagen? Ja, aber wäre es englisch wäre vermutlich noch ein s am ende
J: <i>Ok?</i>	Ok?
P: <i>På slutet ...och tyska tycker jag inte det låter riktigt.</i>	Am Ende ... und Deutsch, es klingt nicht richtig.
J: <i>Nej ...</i>	Nein ...
P: <i>Alls ... Så jag tror att det är spanskt.</i>	Überhaupt ... Ich denke also, es ist Spanisch.

In *Test 1b* gibt die Hälfte der Bilingualen nach wie vor keine Erklärung für ihre Wahl (Kat. 13) ab, während die Monolingualen etwas öfter zu anderen Hinweisen greifen, z.B. zu intralingualen orthographischen Hinweisen.

Welle und *mutlos* sind folglich laut den Probanden keine typisch deutschen Wörter, die durch ihre äußere Form oder ihren Klang einfach zu identifizieren sind. Die Vokabeln werden deshalb auch nicht laut gelesen und danach als deutsch identifiziert, sondern es wird öfter nach anderen Hinweisen gesucht, um eine Zuordnung vornehmen zu können. Häufig geben die Probanden ihre assoziativen Gedankengänge jedoch auf, und wählen aufs Geradewohl eine zufällige Alternative (Kat. 13).

8.1.3 Probandenvergleich

Der folgende Abschnitt soll die Wahl der Hinweise einzelner Probanden näher beleuchten. Für diesen Zweck werden zwei unterschiedliche Dispositionen vorgenommen. Die Resultate sollen zuerst mit Hilfe von Abbildungen, *ceteris paribus/ähnliche Voraussetzungen*, verglichen und veranschaulicht werden. Danach folgt ein Vergleich nach *Leistung*, um eventuelle Verbindungen zwischen guten Testresultaten und der Wahl der Hinweise aufzudecken. Dies

lässt sich dadurch begründen, dass Informanten mit ähnlichem Hintergrund/ähnlichen Voraussetzungen nicht immer die gleichen durchschnittlichen Testergebnisse erzielen.

Vergleich ceteris paribus

In Kap. 8.1.2 wurden die Bi- und Monolingualen in Hinblick auf ihre verwendeten Hinweise verglichen, ohne Rücksicht auf die Hintergrundvariablen oder Testergebnisse. Um einen gerechteren Vergleich anstellen zu können, sollen jetzt die Informanten *ceteris paribus* verglichen werden, d.h. die im Kap. 6.7 durchgeführte Einteilung nach *sprachlichen, affektiven, neurophysiologischen* und *sozialen* Variablen soll hier herangezogen werden. Es versteht sich von selbst, dass diese Werte nur Durchschnitte sind, und dass es natürlich auch andere Variablen gibt, die das Resultat beeinflussen können. Da aber der hier berechnete Durchschnitt der Lernvariablen (der Gesamtwert) das Testresultat zu 77% erklären kann (vgl. Kap. 6.7) scheint eine *ceteris paribus*-Einteilung ein zweckmäßiger Ausgangspunkt zu sein.

In der folgenden Tabelle sind die Probanden in Hinblick auf ihre Voraussetzungen für das Deutschlernen in zwei Gruppen eingeteilt worden.

Tabelle 8.8: Einteilung nach Voraussetzungen Deutsch erfolgreich zu lernen (beide Gruppen)

	Ausgezeichnete und Sehr gute	Mittelmäßige
Bilinguale	Natalia, Demirel, Pau-Ling	Melania, Mohsin, Ali
Monolinguale	Emilia, Anders	Karolina, Susanna, Oscar, Peter, Jonas, Lukas

Die Tabelle macht die Verteilung der Lerner auf die zwei Untergruppen ersichtlich, d.h. 9 der 14 auf Mini-Disk aufgenommenen Informanten haben mittelmäßige Voraussetzungen (6 Monolinguale und 3 Bilinguale) und 5 ausgezeichnete/sehr gute (3 Bilinguale und 2 Monolinguale). In den folgenden zwei Abbildungen wird der prozentuale Anteil der verwendeten Strategien, in *Test 1a* (Abb. 8.1) und *Test 1b* (Abb. 8.2) *ceteris paribus* illustriert.

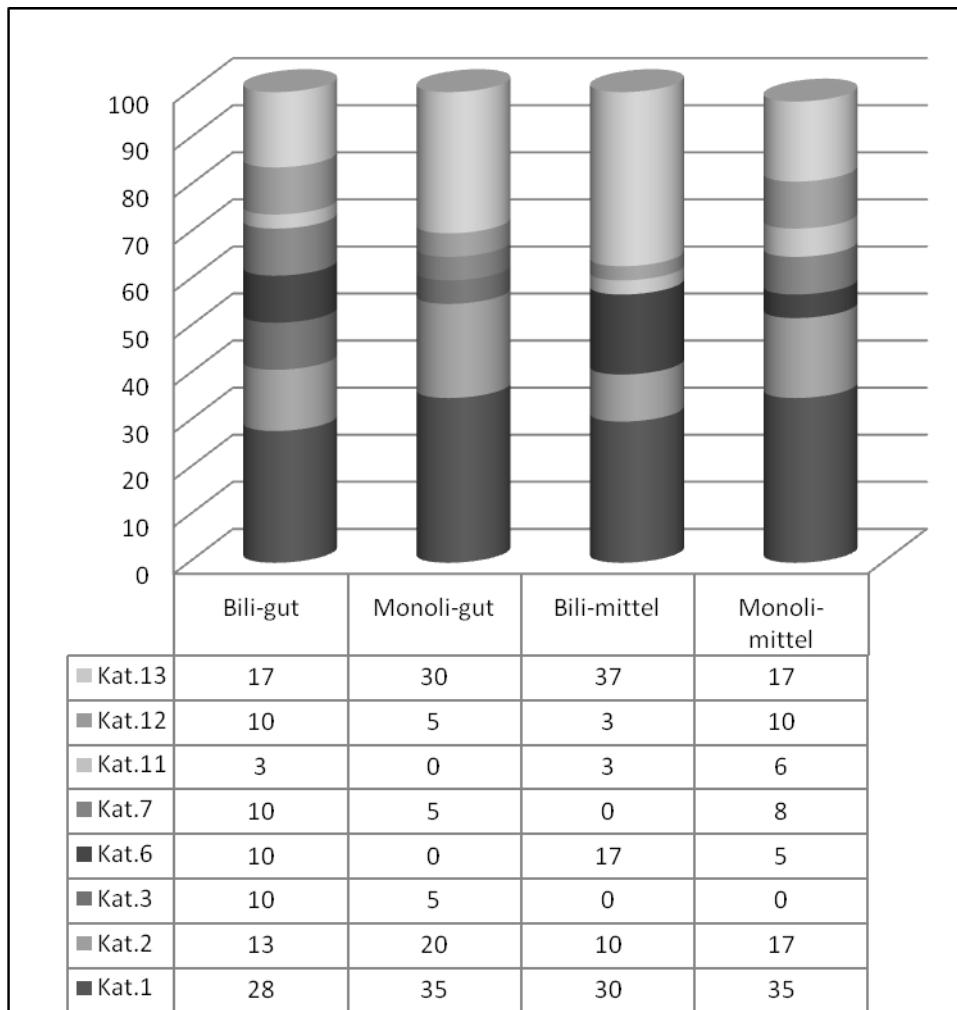


Abb. 8.1: Hinweisverwendung in Test 1a (Bi- und Monolinguale, *ceteris paribus*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, g=ausgezeichnete/sehr gute Voraussetzungen, m=mittelmäßige Voraussetzungen, Kat.1= intralinguale phonologische Hinweise, Kat.2= intralinguale orthographische Hinweise, Kat.3= intralinguale lexikalische Hinweise, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.7= interlinguale lexikalische Hinweise aus einer Ln, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass alle Probanden, unabhängig von der Stärke ihrer Voraussetzungen, am häufigsten auf intralinguale Strategien zurückgreifen (Kat.1 und 2). Doch unterscheiden sich die Probanden mit den besten Voraussetzungen darin, dass sie neben phonem- bzw. graphembasierten Strategien (Kat.1 und 2) öfter lexikalisch kontrastive Vergleiche anstellen (Kat.3). Für alle Bilingualen ist wiederum typisch, dass sie häufiger eine Bedeutungsentschlüsselung von Testitems anstreben (Kat. 6).

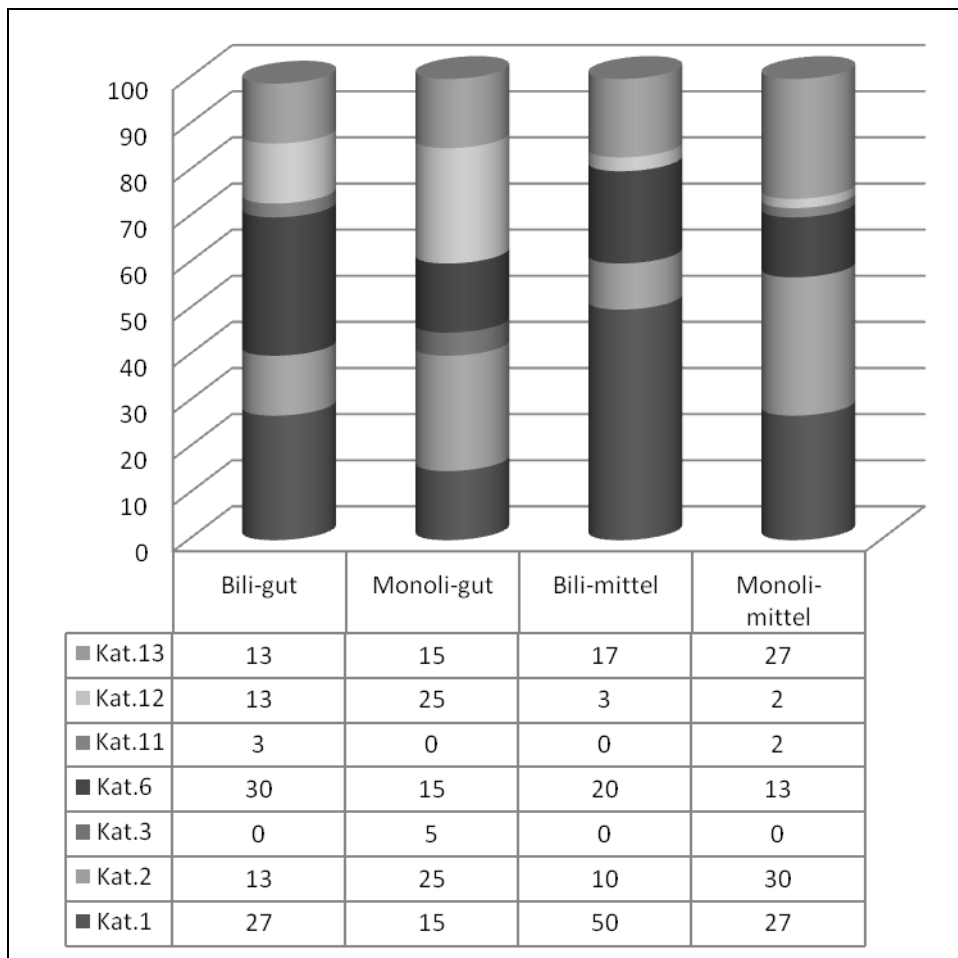


Abb. 8.2: Hinweisverwendung in Test 1b (Bi- und Monolinguale, *ceteris Paribus*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, g= ausgezeichnete/sehr gute Voraussetzungen, m=mittelmäßige Voraussetzungen, Kat.1= intralinguale phonologische Hinweise, Kat.2= intralinguale orthographische Hinweise, Kat.3= intralinguale lexikalische Hinweise, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.7= interlinguale lexikalische Hinweise aus einer Ln, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Auch in *Test 1b*, illustriert in Abb. 8.2, werden intralinguale phonetische oder orthographische Hinweise (Kat. 1 und 2) am häufigsten verwendet. Die bi- und monolingualen Probanden mit den besten Voraussetzungen machen sich aber viel öfter Kombinationen von Hinweisen (Kat. 12) zunutze, und sie behaupten durchschnittlich häufiger als die übrigen, die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6).

Ein Vergleich der Bi- und Monolingualen mit denselben Voraussetzungen zeigt, dass die Bilingualen die Bedeutung der Testwörter öfter zu kennen glauben (Kat. 6), eine Kombination von Hinweisen (Kat. 12) hingegen seltener nutzen.

In der Gruppe mit mittelmäßigen Voraussetzungen werden zumeist intralinguale phonetische/orthographische Hinweise verwendet. Die Hinweisverteilung ist aber etwas unterschied-

lich: die Bilingualen stützen sich viel öfter auf intralinguale phonetische Hinweise (Kat. 1) und verbalisieren ihre Wahl häufiger.

Vergleich nach Leistung in Test 1a und 1b

In diesem Abschnitt soll die Verbindung zwischen den gewählten Hinweisen und dem Testergebnis beleuchtet werden. Zu diesem Zweck wurden die Probanden nach ihrer Leistung in drei Gruppen (*hoch*, *mittel* und *niedrig*) eingeteilt (vgl. Tab. 8.9).

Tabelle 8.9: Einteilung nach Leistung in Test 1a (beide Gruppen)

	Hoch (10-9)	Mittel (8-7)	Niedrig (6-4)
Bilinguale	Demirel, Mohsin	Melania	Natalia, Ali
Monolinguale	Emilia, Peter	Anders, Oscar, Jonas, Karolina	Susanna, Lukas

Die Tabelle zeigt, dass die Verteilung nicht ausgewogen ist, da in der Mittelgruppe nur eine Bilinguale und vier Monolinguale Probanden enthalten sind. Diese Resultate müssen deshalb mit Vorsicht interpretiert werden. Die gruppenbezogene Hinweisverwendung ist in der folgenden Abbildung enthalten.

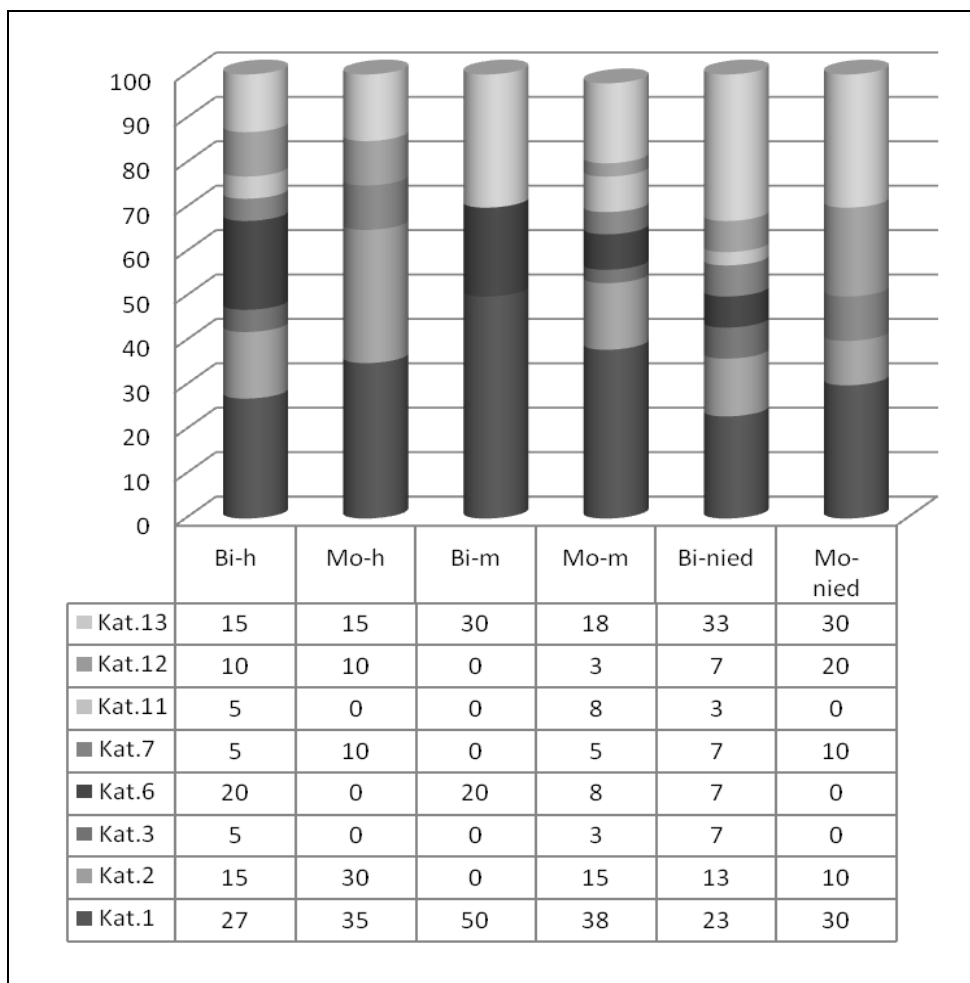


Abb. 8.3: Hinweisverwendung in Test 1a (Bi - und Monolinguale, *Leistung*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, h= hohe Leistung, m=mittelmäßige Leistung und nied.=niedrige Leistung, Kat. 1= intralinguale phonologische Hinweise, Kat. 2= intralinguale orthographische Hinweise, Kat.3= intralinguale lexikalische Hinweise, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat 7= interlinguale lexikalische Hinweise aus einer Ln, Kat. 11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat. 13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Beim Leistungsvergleich lassen sich in *Test 1a* einige Tendenzen erkennen. Die Probanden mit guten oder mittelmäßigen Resultaten (außer den Monolingualen mit guten Resultaten) meinen z.B. viel öfter, die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6), während diejenigen mit schlechten Testresultaten ihre Wahl häufig nicht erklären können (Kat. 13), oder öfter auf Hinweiskombinationen zurückgreifen (Kat. 12).

Ungeachtet der Leistung behaupten die Bilingualen öfter, die Bedeutung der Testwörter oder eines Teiles davon zu kennen (Kat. 6). Typisch für die Bilingualen mit mittelmäßigen Testresultaten scheint auch eine geringere Variation in der Verwendung der Art der Hinweise zu sein.

Die Verteilung nach Leistung in *Test 1b* wird in der folgenden Tabelle 8.10 dargestellt.

Tabelle 8.10: Einteilung nach Leistung in Test 1b (Beide Gruppen)

	Hoch (10-9)	Mittel (8-7)	Niedrig (6-4)
Bilinguale	Natalia, Pau-Ling, Mohsin	Demirel, Ali, Melania	-
Monolinguale	Emilia, Peter	Anders, Susanna, Karolina, Oscar, Jonas, Lukas	-

In *Test 1b* erzielen die Probanden entweder gute oder mittelmäßige Testresultate. Die Verteilung in den zwei Untergruppen sieht jedoch bei den Bi- und Monolingualen etwas unterschiedlich aus. Die Bilingualen sind mit je drei Probanden gleichmäßig verteilt, während nur zwei von den acht Monolingualen sehr gut abschneiden. Abbildung 8.4 illustriert die Hinweisverwendung in *Test 1b*.

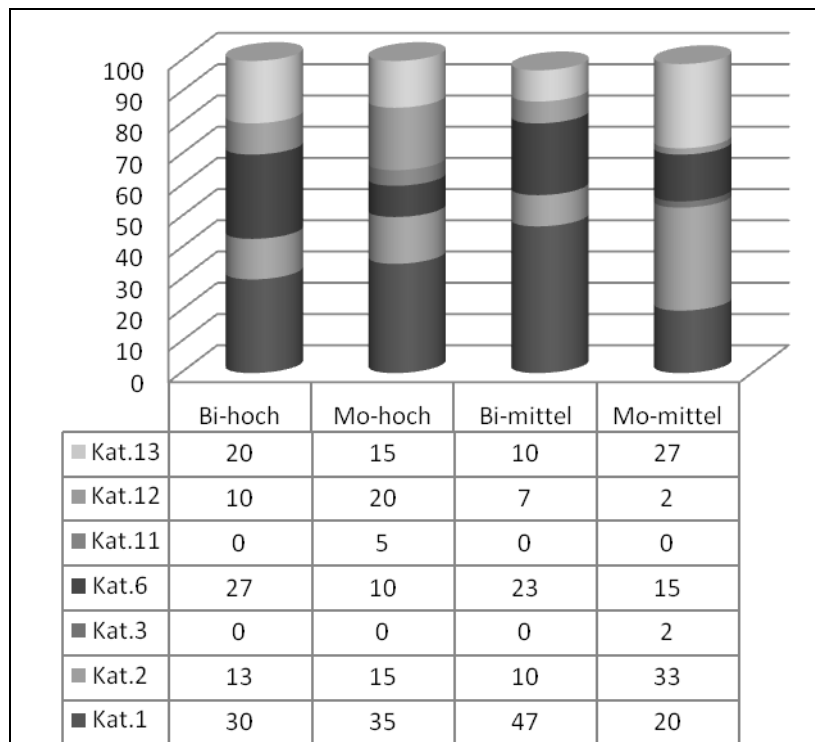


Abb. 8.4: Hinweisverwendung in Test 1b (Bi- und Monolinguale, *Leistung*)

Legende: Bi= Bilinguale, Mo=Monolinguale, h= hohe Leistung, m=mittelmäßige Leistung, Kat. 1= intralinguale phonologische Hinweise, Kat. 2= intralinguale orthographische Hinweise, Kat.3=intralinguale lexikalische Hinweise, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat 7= interlinguale lexikalische Hinweise aus einer Ln, Kat. 11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat. 13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

In *Test 1b* unterscheiden sich die Probanden mit guten bzw. mittelmäßigen Resultaten nicht auffallend. Die Erstgenannten verwenden aber öfter eine Kombination von Hinweisen (Kat. 12), was in einem Gegensatz zu den Resultaten in *Test 1a* (vgl. Abb. 8.3) steht.

Zwischen den bi- und monolingualen Probanden mit guten Leistungen existieren kaum Unterschiede. Die Bilingualen behaupten aber häufiger, die Bedeutung der Testitems zu ken-

nen (Kat.6), und verwenden seltener Hinweiskombinationen (Kat.12). Unter den Probanden mit einer mittelmäßigen Leistung ist der Unterschied hingegen größer, da die Bilingualen ihre Lösungsvorschläge u.a. viel öfter verbalisieren.

8.2 **Multiple-Choice: Test 2a und 2b**

8.2.1 **Gruppenvergleich unter Berücksichtigung der Voraussetzungen**

In diesem *Multiple-Choice-Test* soll die Bedeutung 14 unbekannter deutscher Wörter mit Hilfe von je vier schwedischen Alternativen angegeben werden. Dieser Test wurde, wie *Test 1*, zweimal durchgeführt, einmal am Anfang, *Test 2a*, und einmal am Schuljahresende,¹⁵⁶ *Test 2b*. Die maximale Punktzahl in diesem Test ist 14.

Tabelle 8.11: Arithmetisches Mittel und Standardabweichung in Test 2a und 2b der gesamten Probandengruppe (46 bzw. 47 Lerner)

	Arithmetisches Mittel		Standardabweichung	
	2a	2b	2a	2b
Bilinguale	8.4	7.3	2.5	2.7
Monolinguale	8.1	7.6	2.2	2.1

Tabelle 8.11 illustriert, dass die bilinguale Probandengruppe in *Test 2a* mit einem Wert von 8.4 das bessere, in *Test 2b* aber das schlechtere Ergebnis erzielt. Ein t-Test zeigt aber einen sehr geringen, statistisch nicht signifikanten Gruppenunterschied (in *Test 2a*: $t(44)=0.46$ und $p>.50$ (.65) vs. in *Test 2b*: $t(44)=0.44$ und $p>.05$ (.66)).

Im zweiten Test schneiden beide Gruppen schlechter ab. Die Bilingualen verschlechtern sich, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($t(14)=2.02$ $p>.05$ (.06)). Die Verschlechterung der Monolingualen ist etwas geringer und statistisch auch nicht signifikant ($t(29)=.77$ $p>.05$ (.45)).

In Anhang 10 (vgl. Tabelle A. 10) werden die beiden Probandengruppen anhand ihrer individuellen Resultate aus *Test 2a* und *2b*, in drei Leistungsgruppen aufgeteilt (*gute*, *mittelmäßige*, und *schwache* Voraussetzungen).

Generell erzielen die Probanden mit guten Voraussetzungen durchschnittlich auch die besseren Testresultate. Dies gilt für alle Probanden in beiden Tests. Auch bei der Berücksichti-

¹⁵⁶ Aus dem gleichen Grund wie bei *Test 1a/1b* wurde *Test 2* einmal wiederholt (vgl. Kap. 8.2).

gung der Voraussetzungen unterscheiden sich die Ergebnisse sehr geringfügig. In *Test 2a* erzielen die bilingualen Probanden die besten Resultate in den zwei besten Voraussetzungsgruppen. Die Unterschiede sind aber sehr gering. Der größte durchschnittliche Unterschied besteht unter den Probanden mit mittelmäßigen Voraussetzungen (Bilinguale: +0.7 Punkte). In *Test 2b* schneiden zwei Drittel der Bilingualen hingegen schlechter ab. Wie am Kursanfang sind aber die Unterschiede sehr klein, am größten in der Gruppe mit guten Voraussetzungen (Bilinguale: -0.3).

Der Zusammenhang zwischen den Testresultaten der Bilingualen und ihren Lernvariablen /Voraussetzungen, sind in Tabelle 8.12 (*Test 2a*) und Tabelle 8.13 (*Test 2b*) enthalten.

Tabelle 8.12: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 2a und den Lernvariablen (15 Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.40	.36	.44	.38	.38	.38
<i>p</i>	.14	.19	.10	.16	.16	.16

Tabelle 8.13: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 2b und den Lernvariablen (16 Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.41	.79	.39	.48	.55	.66
<i>p</i>	.11	.000**	.13	.06	.03*	.006**

In Tabelle 8.12 wird ersichtlich, dass die Korrelationen zwischen den einzelnen Lernvariablen in *Test 2a*, dem Gesamtwert bzw. der Deutschnote und den Testresultaten ungefähr gleich stark (zwischen 0.36 und 0.44) und statistisch nicht signifikant ist ($p > .05$). Der stärkste Zusammenhang besteht zwischen den Sprachtestresultaten und den sozialen Lernvariablen (0.44). In *Test 2b* variieren die Korrelationen zwischen den Testresultaten und den Lernvariablen bzw. der Deutschnote in größerem Ausmaße als in *Test 2a* (zwischen 0.39-0.79) und sind auch bei der Hälfte der Variablen statistisch signifikant ($p < .05$).

In den folgenden Tabellen ist der Zusammenhang zwischen den Testresultaten der Monolingualen in *Test 2a* und *2b* und den vier separaten Lernvariablen, dem Gesamtwert bzw. der Deutschnote enthalten.

Tabelle 8.14: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 2a und den Lernvariablen (31 Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.56	.23	.39	.52	.57	.42
<i>p</i>	.001*	.21	.02*	.003**	.001**	.02*

Tabelle 8.15: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 2b und den Lernvariablen (31 Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.54	.34	.35	.37	.53	.64
<i>p</i>	.002**	.07	.06	.04*	.003**	.000**

Die Korrelationen unter den Monolingualen sind in *Test 2a* bei fast allen Variablen statistisch signifikant. Sie variieren aber mehr (zwischen 0.23-0.57) als in der bilingualen Gruppe. Am Kursende sind alle Korrelationen, mit Ausnahme von den sprachlichen Lernvariablen, schwächer geworden. Sie sind trotzdem bei der Mehrheit der Variablen statistisch signifikant ($p < .05$).

8.2.2 Analyse der verwendeten Hinweise und der Testitems

Im folgenden Abschnitt werden die zwei Schülergruppen bezüglich der verwendeten Hinweise genauer unter die Lupe genommen. Danach wird die Erfolgsrate der einzelnen Testwörter in den *Tests 2a* und *2b* präsentiert. In den Tabellen A.11 und A.12 im Anhang sind die für die Worterschließung verwendeten Hinweise enthalten.

Die Bi- und Monolingualen unterscheiden sich wenig in *Test 2a*. Die gewöhnlichsten Hinweise sind interlinguale phonologische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen (d.h. Kat. 4 und 5). Der Lerner schaut sich das Wort an, liest es laut, vergleicht die Phonologie/Orthographie des Testitems mit den schwedischen Alternativen und wählt danach die ähnlichste. *Mohsin* drückt sich folgendermaßen aus:

Testwort: *Verfasser*

Schwedisch	Deutsch
<i>M: Verfasser ... det är nog författare då, för ett ord där ... ver och så fasser fattare.</i>	Verfasser ... es ist vermutlich författare [verfasser], weil ein Wort da ... ver und so fasser fattare [fasser].

Aber in einem Viertel (Bilinguale) bzw. einem Drittel (Monolinguale) der Fälle können die Probanden keine Erklärung für ihre gewählten Lösungen geben (Kat. 13). *Ali* z.B. sagt:

Testwort: *Verzeichnis*

Schwedisch	Deutsch
<i>A: Verzeich ...</i>	Verzeich ...
<i>J: Ingen aning ... eller ingen ...</i>	Keine Ahnung ... oder keine ...
<i>A: Ingen aning ...</i>	Keine Ahnung ...
<i>J: Hur uttalar du det? Om du skulle uttala det ...</i>	Wie sprichst du das aus? Wenn du es aussprechen würdest ...
<i>A: Verzeichnis ...</i>	Verzeichnis ...
<i>J: Ja? Ja?</i>	Ja? Ja?
<i>A: Förteckning kanske ...</i>	Förteckning [Verzeichnis] vielleicht...
<i>J: Förteckning, ja bra! Hur tänkte du då? Att du valde det just där ...</i>	Förteckning [Verzeichnis] ja gut! Wie denkst du? Dass du genau das gewählt hast ...
<i>A: Jag bara gissade.</i>	Ich habe nur geraten.
<i>J: Ja, du bara gissade, ok, ok.</i>	Ja, du hast nur geratet, ok, ok.

In den Tabellen A.12 und A.13 in Anhang 10 werden die gewählten Hinweise in *Test 2b* näher vorgestellt.

In *Test 2b* hat sich die Verwendung der Hinweise etwas verändert. Interlinguale phonetische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen (Kat. 4 und 5) werden immer noch am häufigsten verwendet: Bilinguale 39% vs. Monolinguale 54%. Die Bilingualen behaupten aber viel öfter, die Bedeutung des Testitems oder eines Teiles davon zu kennen (Kat.6). Die Verwendung dieser Kategorie ist nämlich mit 23 Prozentanteilen gestiegen, während die Monolingualen nur eine 5-prozentige Steigerung aufweisen. *Melania* äußert sich z.B. folgendermaßen:

Testwort: *Eigenschaft*

Schwedisch	Deutsch
M: Eigenschaft ... Oj, egenskap kanske.	Eigenschaft ... Oh, egenskap [eigenschaft] vielleicht.
J: Ok?	Ok?
M: Eigen är ju egen.	Eigen ist ja egen [eigen].
J: Ja	Ja
M: Schaft gissar jag på, att det kanske är skap.	Schaft rate ich, es ist vielleicht skap [schaft].

Nur selten werden andere Typen von Strategien benutzt. Kategorie 11 (*Weltwissen*) z.B. kommt kaum zum Zug. Auch am Kursende können die Probanden in ungefähr einem Fünftel (Bilinguale) bzw. einem Drittel der Fälle (Monolinguale) ihre Herangehensweise nicht erklären.

Erfolgsrate und verwendete Hinweise bei den einzelnen Testwörtern

Die folgenden Tabellen enthalten die Erfolgsrate jedes einzelnen *Testitems*. Jeder Punkt stellt eine korrekte Antwort dar. Tabelle 8.16 illustriert die Resultate beider Gruppen in *Test 2a*.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Weil eine Testperson abwesend war, liegt das Maximum der bilingualen Gruppe bei 15.

Tabelle 8.16: Erfolgsrate einzelner Testwörtern in Test 2a (Beide Gruppen: 15 Bi- und 31 Monolinguale)

BILINGUALE			MONOLINGUALE		
Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max. 15)	Prozent korrekter Antworten	Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max. 31)	Prozent korrekter Antworten
<i>Anspruch</i>	14	93	<i>Angehörige</i>	30	97
<i>Angehörige</i>	13	87	<i>Anspruch</i>	28	90
<i>Aussicht</i>	12	80	<i>Eigenschaft</i>	27	87
<i>behindert</i>	12	80	<i>Aussicht</i>	24	77
<i>Öffentlichkeit</i>	11	73	<i>behindert</i>	18	58
<i>Eigenschaft</i>	11	73	<i>Verfasser</i>	17	55
<i>Lebensgefahr</i>	10	67	<i>Lebensgefahr</i>	16	52
<i>Betrüger</i>	8	53	<i>Betrüger</i>	16	52
<i>Verfasser</i>	7	47	<i>kurzfristig</i>	16	52
<i>jährlich</i>	7	47	<i>Öffentlichkeit</i>	16	52
<i>Verzeichnis</i>	7	47	<i>Auffassung</i>	15	48
<i>Auffassung</i>	5	33	<i>jährlich</i>	13	42
<i>Drucksache</i>	5	33	<i>Verzeichnis</i>	8	26
<i>kurzfristig</i>	4	27	<i>Drucksache</i>	6	19

Die Tabelle zeigt, dass alle Probanden für ungefähr dieselben Wörter das korrekte Übersetzungsäquivalent finden, nämlich für *Anspruch*, *Angehörige*, und *Aussicht*. Demgegenüber ist die Erfolgsrate bei *Drucksache*, *Verzeichnis*, *jährlich* und *Auffassung* sehr niedrig. Auffällig sind die unterschiedlichen Erfolgsraten bei *behindert* und *kurzfristig*. 80% der Bilingualen, aber nur 58% der Monolingualen wählen die korrekte Alternative für *Behindert*. Bei *kurzfristig* ist das Verhältnis umgekehrt, Bilinguale 27% vs. 52% für die Monolingualen.

Die folgende Tabelle enthält die Resultate für *Test 2b*.

Tabelle 8.17: Erfolgsrate einzelner Testwörter in Test 2b (Beide Gruppen: 16 Bi- und 30 Monolinguale)

BILINGUALE			MONOLINGUALE		
Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max.16)	Prozent korrekter Antworten	Wort	Anzahl korrekter Antworten (Max. 30)	Prozent korrekter Antworten
<i>Angehörige</i>	14	88	<i>Angehörige</i>	25	83
<i>Eigenschaft</i>	13	82	<i>Eigenschaft</i>	24	80
<i>Aussicht</i>	12	75	<i>Anspruch</i>	24	80
<i>Anspruch</i>	11	69	<i>Aussicht</i>	23	77
<i>Lebensgefahr</i>	9	57	<i>Betrüger</i>	19	63
<i>Öffentlichkeit</i>	9	56	<i>Lebensgefahr</i>	17	57
<i>Betrüger</i>	8	50	<i>Verfasser</i>	16	53
<i>behindert</i>	8	50	<i>Öffentlichkeit</i>	15	50
<i>Auffassung</i>	7	44	<i>behindert</i>	14	47
<i>Verfasser</i>	7	44	<i>kurzfristig</i>	14	47
<i>jährlich</i>	6	38	<i>jährlich</i>	13	43
<i>kurzfristig</i>	5	31	<i>Auffassung</i>	10	33
<i>Drucksache</i>	4	25	<i>Drucksache</i>	6	20
<i>Verzeichnis</i>	3	19	<i>Verzeichnis</i>	5	17

Am Kursende finden die Probanden ungefähr dieselben Wörter „einfach“ (*Angehörige, Eigenschaft, Aussicht* und *Anspruch*) bzw. „schwierig“ (*jährlich, Drucksache* und *Verzeichnis*). *Angehörige, Eigenschaft*, und *Anspruch* ähneln alle ihren schwedischen Übersetzungsäquivalenten ziemlich stark, z.B. beginnen sie mit denselben Anfangsbuchstaben (*Angehörige-anhörig, Eigenschaft-egenskap, Anspruch-anspråk*). *Aussicht* unterscheidet sich aber (*Aussicht-utsikt*). Hier kann aber die Frequenz des Wortes vielleicht eine Rolle spielen, d.h. je frequenter ein Wort ist, desto einfacher dürfte es sein, es zu erkennen und zu verstehen (vgl. Mondria und Wit de Boer 1991).

Die „schwierigen“ Testwörter haben eine geringere Ähnlichkeit mit ihren schwedischen Übersetzungsäquivalenten (*jährlich-årlig, Drucksache-trycksak, Verzeichnis-förteckning*), was vermutlich zu ihrer niedrigen Erfolgsrate beigetragen hat.

Es besteht ein relativ großer Unterschied bei dem Testitem *kurzfristig* (Bilinguale: 31% vs. Monolinguale: 47%). Hier kann es sich um die niedrige Frequenz der L1-Alternative *kortfristig* handeln, die deshalb vielleicht für einige Bilinguale nicht bekannt ist. Bei *behindert* besteht aber jetzt nur eine sehr geringe Differenz (Bilinguale: 50% vs. Monolinguale: 47%), hingegen zeigt sich ein deutlicher Unterschied bei *Betrüger* (Bilinguale: 50% vs. Monolinguale: 63%), der schwer erklärbar ist.

Unten sollen die verwendeten Hinweise beim Herausfinden einer korrekten Übersetzungsäquivalenz bei den „einfachen“ bzw. „schwierigen“ Wörtern analysiert werden. Als „einfache“ Beispiele werden *Angehörige* und *Anspruch*, als „schwierige“ *Drucksache* und *Verzeichnis* diskutiert.

Sowohl in *Test 2a* als auch *2b* verwenden bei *Angehörige* rund zwei Drittel der Bi- bzw. fast alle der Monolingualen interlinguale phonetische Hinweise. *Oscar* versucht dies z.B. so:

Testwort: *Angehörige*

Schwedisch	Deutsch
<i>O: Anhörig</i>	Anhörig [Angehörige]
<i>J: Ja? Vad var det där?</i>	Ja? Was war das?
<i>O: Ja, det låter som det.</i>	Ja, es klingt so wie das hier.

Bei *Anspruch* verwenden die Probanden neben interlingualen phonetischen auch orthographische Hinweise aus dem Schwedischen (Bilinguale: 83% vs. Monolinguale 50%). In *Test 2b* kommen diese Strategien immer noch sehr oft zur Anwendung (Bilinguale: 50% vs. Monolinguale: 76%). *Anders* sagt z.B.:

Testwort: *Anspruch*

Schwedisch	Deutsch
A: Anspruch , det är nog anspråk. J: Ok? Hur tänkte ...? A: Åå ... Spruch språk	Anspruch das ist vermutlich anspråk [Anspruch]. Ok? Wie denkst? Oh ... Spruch språk [Sprache].

In *Test 2b* reflektiert aber ein Drittel der Bilingualen über den Zusammenhang zwischen *Spruch* und *sprechen* bzw. schw. *tala* (Kat.6), während diese Strategie von keinem Monolingualen verwendet wird. Melania erkennt z.B. *Anspruch* auf die folgende Weise:

Testwort: *Anspruch*

Schwedisch	Deutsch
M: Anspruch ... Sprechen är ju tala. J: Ja? M: Anspråk, jag gissar på anspråk. J: Ok? Hur tänkte du där? Var de t...? M: Spruch kanske är ... Jag vet inte. Jag tänkte på sproken, men det kanske inte har ...	Anspruch ... Sprechen ist ja tala [sprechen]. Ja? Anspråk [Anspruch], ich rate anspråk [Anspruch]. Ok? Wie denkst du da? War es? Spruch ist vielleicht ... Ich weiß nicht. Ich dachte an sproken, aber es hat vielleicht nicht ...

Drucksache resultiert selten im richtigen Äquivalent, obwohl sowohl *Druck* wie *Sache* dem schwedischen *tryck* und *sak* einigermaßen ähneln. Viele wählen hier die falsche Alternative *druvsocker*, was vermutlich damit zusammenhängt, dass die drei Anfangsbuchstaben dieser zwei Wörter identisch sind. In *Test 2a* machen sich die Bilingualen wie die Monolingualen interlinguale phonologische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen (Kat. 4 und 5) zu nutze, um ihre Wahl zu treffen (Bilinguale: 67% vs. Monolinguale: 38%). Anders drückt dies z.B. so aus:

Testwort: *Drucksache*

Schwedisch	Deutsch
A: Ja ... mm... Drucksache ... Ja, jag vet inte hur det uttalas. J: Nää, nä... A: Ja, det är nog druvsocker. J: Vad kom det sej att du tyckte att det? A: Druck och druv, det är ju lite och sache socker. J: Ok? A: Det är ju hyfsat lika.	Ja ... mm ... Drucksache ... Ja, ich weiß nicht, wie man es ausspricht. Nein, nein... Ja, es ist vielleicht druvsocker [Traubenzucker]. Wie kommt es, dass du so denkst? Druck und druv [Traube], das ist ja ein bisschen und sache socker [Zucker]. Ok? Die sind sich ziemlich ähnlich.

Unter den Monolingualen geben aber 63% überhaupt keine Erklärung für ihre gewählte Lösung (Kat.13). Am Kursende verwenden die Probanden unterschiedliche Hinweise, um das korrekte Übersetzungsäquivalent zu finden. Die Bilingualen meinen in mehr als zwei Drittel der Fälle, die Bedeutung des Testitems zu kennen. Natalia sagt z.B.:

Testwort: *Drucksache*

Schwedisch	Deutsch
<i>N: Drücksache, Sache, trycksak för Sache är ju sak, så då måste det vara det.</i>	Drücksache, Sache , trycksak [Drucksache], denn Sache ist ja sak [Sache], es muss also das sein.

Die Monolingualen verwenden jedoch in drei Viertel der Fälle immer noch interlinguale phonologische/orthographische Hinweise.

Verzeichnis hat auch eine niedrige Erfolgsrate. Die üblichste Strategie ist hier ebenfalls, sich interlinguale phonetische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen zunutze zu machen (Kat. 4 und 5), Bilinguale: 33% vs. Monolinguale: 51%. Zwei Drittel der Bilingualen vs. ein Drittel der Monolingualen können aber hier ihre Lösungsvorschläge nicht erklären.

In *Test 2b* verwenden die Probanden recht unterschiedliche Strategien, um die korrekte Alternative für *Verzeichnis* auszuwählen. Die Bilingualen gebrauchen in zwei Drittel der Fälle entweder interlinguale phonetische Hinweise (Kat. 4) oder semantische Hinweise (Kat. 5). *Demirel* sagt z.B.:

Testwort: *Verzeichnis*

Schwedisch	Deutsch
<i>D: Ää Verzeichni s ... för ... förteckning tror jag att det betyder.</i>	Ää <i>Verzeichnis</i> ... för [für] ... förteckning [Verzeichnis] glaube ich, dass das bedeutet.
<i>J: Ja? Ok? Hur tänkte du där?</i>	Ja? Ok? Wie hast du da gedacht?
<i>D: Ä ... zeichnen tror jag betyder teckna.</i>	Ä ... zeichnen glaube ich bedeutet teckna [zeichnen].

Die Monolingualen hingegen ziehen immer noch am häufigsten (zu 38%) interlinguale phonetische Hinweise (Kat.4) vor. In zwei Drittel der Fälle können sie aber ihre Erklärungen nicht verbalisieren (Kat. 13). Diese Rate beträgt bei den Bilingualen nur ein Drittel.

8.2.3 Probandenvergleich

In diesem Abschnitt soll auf eventuelle Unterschiede zwischen den Probanden im Hinblick auf die Voraussetzungen, *ceteris paribus*, und die *Leistung* in *Test 2a* und *2b* aufmerksam gemacht werden.

Vergleich ceteris paribus

In Abbildung 8.5 werden die Probanden, *ceteris paribus*, in Bezug auf ihre Hinweisverwendung präsentiert.

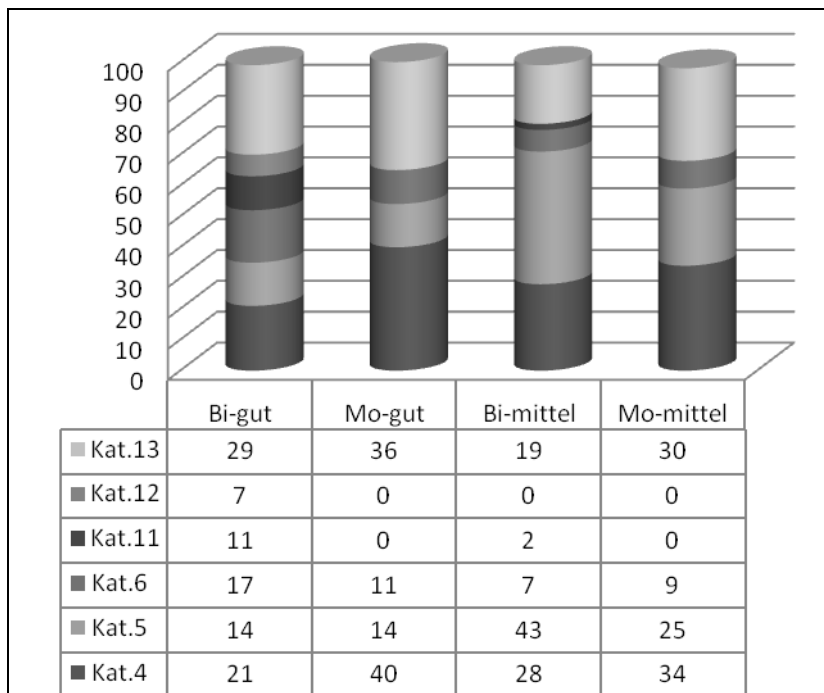


Abb. 8.5: Hinweisverwendung in Test 2a (Bi - und Monolinguale, *ceteris paribus*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, gut=ausgezeichnete/sehr gute Voraussetzungen, mittel=mittelmäßige Voraussetzungen, Kat.4=interlinguale phonetische Hinweise aus Schwedisch, Kat.5= interlinguale orthographische Hinweise aus Schwedisch, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13=Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass Probanden mit guten Voraussetzungen, verglichen mit den Übrigen, öfter meinen, die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6). Sie können aber auch ihre Wahl seltener erklären (Kat. 13). Die Probanden mit mittelmäßigen Voraussetzungen andererseits verwenden viel häufiger interlinguale phonologische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen (Kat. 4 und 5).

Die Bilingualen mit guten Voraussetzungen behaupten, verglichen mit den Monolingualen, öfter die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6). Sie verwenden auch häufiger ihr Weltwissen oder eine Kombination von Strategien (Kat. 11 bzw. 12), während die Monolingualen öfter interlinguale phonologische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen (Kat. 5 und 6) heranziehen.

Die Probanden mit mittelmäßigen Voraussetzungen verwenden relativ ähnliche Strategien. Wiederum besteht aber der Unterschied darin, dass die Bilingualen ihre Wahl öfter begründen können. Die Abbildung unten zeigt die Resultate für *Test 2b*.

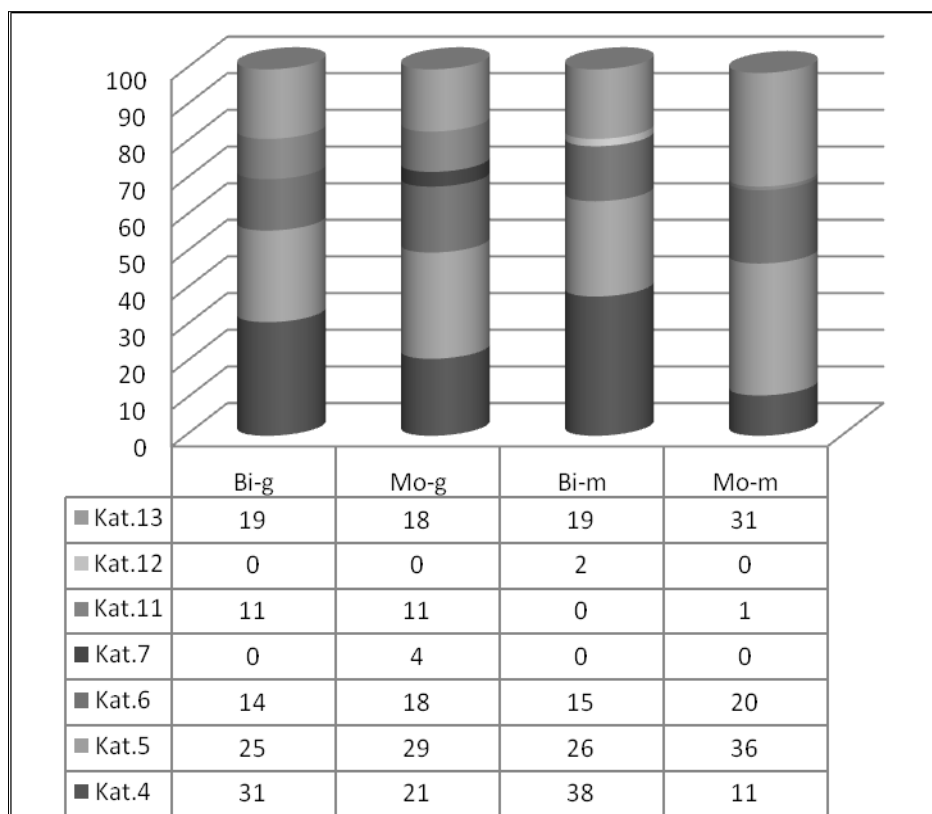


Abb. 8.6: Hinweisverwendung in Test 2b (Bi- und Monolinguale, *ceteris paribus*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, g=ausgezeichnete/sehr gute Voraussetzungen, m= mittelmäßige Voraussetzungen, Kat.4=interlinguale phonetische Hinweise aus Schwedisch, Kat.5= interlinguale orthographische Hinweise aus Schwedisch, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13=Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Auch in *Test 2b* werden ungefähr dieselben Strategien wie in *Test 2a* verwendet. Die Testpersonen mit guten Voraussetzungen stützen ihre Erschließungen aber öfter auf ihr *Weltwissen* (Kat. 11). Diejenigen mit schlechten Voraussetzungen hingegen können ihre Wahl seltener explizieren (Kat. 13).

Die Verwendung der Hinweise unter den Probanden mit guten Voraussetzungen unterscheidet sich kaum. Auch in der Gruppe mit mittelmäßigen Voraussetzungen sieht die Verteilung recht ähnlich aus. Der größte Unterschied besteht darin, dass die Monolingualen öfter keine Erklärung für ihre Wahl geben (Kat.13).

Vergleich nach Leistung in Test 2a und 2b

Die Einteilung nach Leistung in *Test 2a* wird in der folgenden Tabelle festgehalten.

Tabelle 8.18: Einteilung nach Leistung in Test 2a (Beide Gruppen)

	Hoch (13-11)	Mittel (10-8)	Niedrig (7-5)
Bilinguale	Demirel, Ali, Natalia	Mohsin, Paul-ling	Melania
Monolinguale	Emilia	Oscar, Anders, Peter	Jonas, Lukas, Karolina

Die Tabelle macht deutlich, dass die bi- und monolinguale Gruppe mit einem hohen bzw. niedrigen Resultat nur aus je einer Probandin besteht, und deshalb müssen eventuelle Tendenzen mit Vorsicht interpretiert werden. Die verwendeten Hinweise werden in der folgenden Abbildung illustriert.

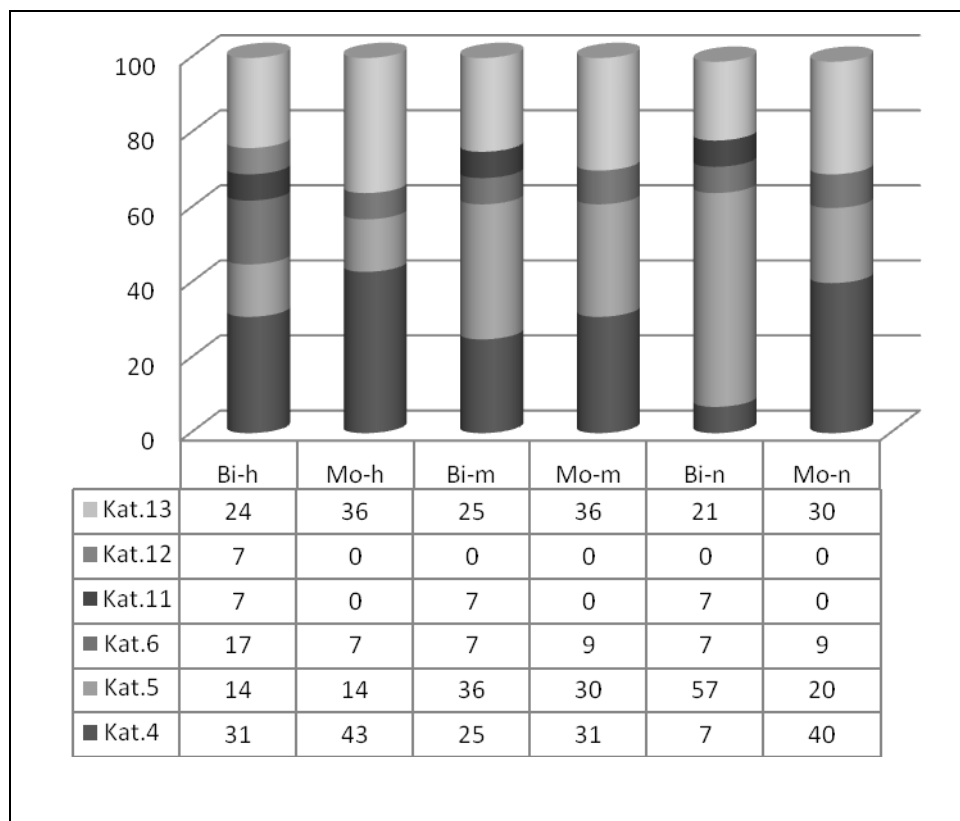


Abb. 8.7: Hinweisverwendung in Test 2a (Bi- und Monolinguale, *Leistung*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, h= hohes Resultat, m= mittelmäßiges Resultat, n=niedriges Resultat, Kat.4=interlinguale phonetische Hinweise aus Schwedisch, Kat.5= interlinguale orthographische Hinweise aus Schwedisch, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13=Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Die Übersicht lässt erkennen, dass alle Probanden, unabhängig vom Testergebnis, am häufigsten interlinguale phonetische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen anwenden (Kat. 4 und 5). Die Probanden mit einer hohen Leistung meinen aber durchschnittlich öfter, die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6), und zusätzlich verwenden sie häufiger eine Kombination von Hinweisen (Kat. 12).

Wie in *Test 1a* und *1b* verwenden die Bilingualen mit den besten Testresultaten häufiger Kategorie 6. Sie gebrauchen auch öfter *das Weltwissen* (Kat. 11) bzw. eine Kombination von Hinweisen (Kat. 12) und erklären ihre Wahl noch häufiger.

Der größte Unterschied zwischen den Bi- und Monolingualen mit mittelmäßigen bzw. niedrigen Testresultaten ist die häufigere Verbalisierung der gewählten Lösungen bei den Bilingualen. Darüber hinaus verwenden sie ihr Weltwissen (Kat. 11) öfter. Die Einteilung nach Leistung in *Test 2b* wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 8.19: Einteilung nach Leistung in Test 2b (Beide Gruppen)

	Hoch (13-11)	Mittel (10-8)	Niedrig (7-5)
Bilinguale	Demirel	Melania, Mohsin, Natalia, Ali, Pau-Ling	
Monolinguale		Emilia, Oscar, Jonas, Susanna, Peter	Karolina, Lukas, Anders

In *Test 2b* erzielen, außer *Demirel* (hoch) bzw. *Karolina, Lukas* und *Anders* (niedrig) alle ein mittelmäßiges Resultat. Die Strategieverwendung wird in Abbildung 8.8 dargestellt.

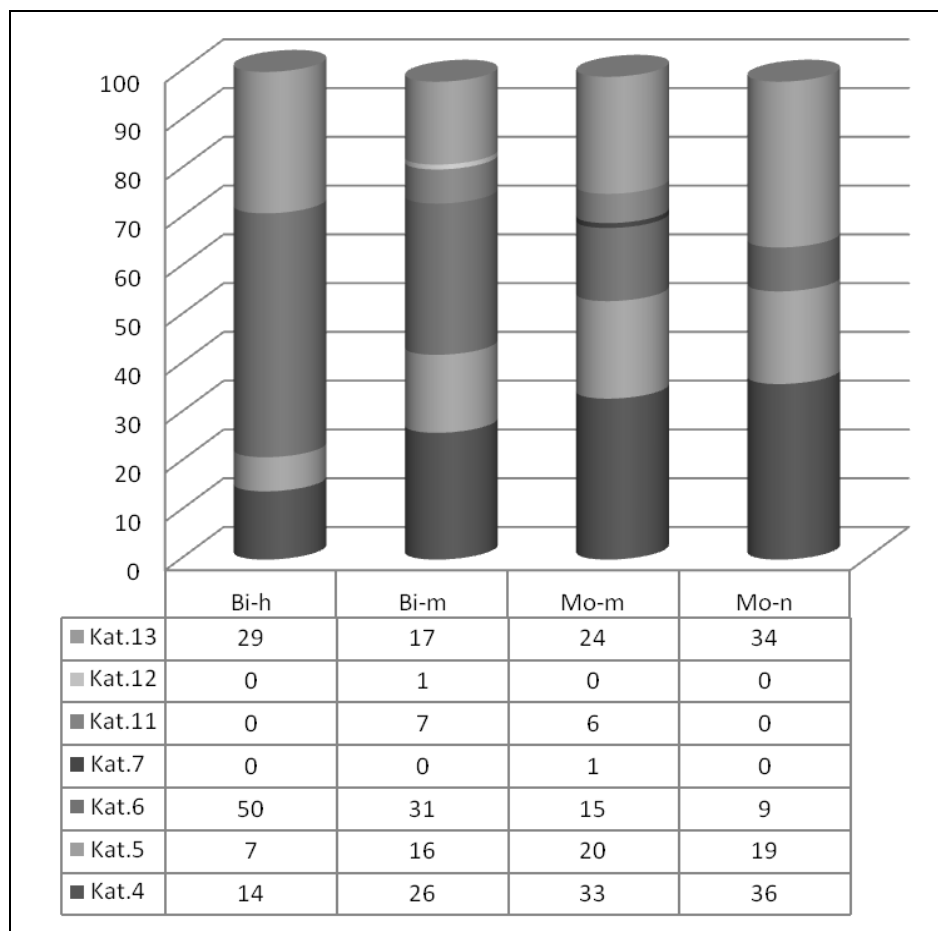


Abb. 8.8: Hinweisverwendung in Test 2b (Bi- und Monolinguale, *Leistung*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, h=hohes Resultat, m=mittelmäßiges Resultat, n=niedriges Resultat, Kat.4=interlinguale phonetische Hinweise aus Schwedisch, Kat.5= interlinguale orthographische Hinweise aus Schwedisch, Kat.6=interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.11=Weltwissen, Kat.12 =Kombinationen, Kat.13=Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Die Abbildung zeigt, dass alle ungefähr dieselben Hinweise verwenden. Der Proband mit einer hohen Lesitung in der bilingualen Gruppe verwendet aber öfter Kat. 6, d.h. er behauptet häufiger, die Bedeutung der Testwörter zu kennen. Die Probanden mit mittelmäßigen bzw. niedrigen Resultaten verwenden ihrerseits öfter interlinguale phonetische/orthographische Hinweise (Kat. 4 und 5). Zusätzlich können diejenigen mit niedrigen Resultaten oft keine Erklärung für ihre gewählten Lösungen geben (Kat.13). Die Probanden mit einem mittelmäßigen Resultat benutzen ungefähr dieselben Hinweise; ein Unterschied besteht aber darin, dass die Bilingualen viel öfter meinen, die Bedeutung der Testitems zu kennen (Kat. 6), während die Monolingualen häufiger interlinguale phonetische/orthographische Hinweise aus dem Schwedischen nutzen (Kat. 4 und 5).

8.3 **Wörter im Kontext: Test 3**

8.3.1 **Gruppenvergleich unter Berücksichtigung der Voraussetzungen**

Test 3 wurde ungefähr in der Mitte des zweiten Schulhalbjahres durchgeführt. Hier sollten die Probanden einen Text über zwei in Deutschland ansässige japanische Jugendliche lesen, und versuchen, im **Fettdruck** geschriebene Wörter ins Schwedische zu übersetzen. Die maximale Punktzahl war 12, wobei jede richtige Antwort einem Punkt entsprach. Die Gruppenergebnisse sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 8.20: Arithmetisches Mittel und Standardabweichung in Test 3 der gesamten Probandengruppe (46 Lerner)

Gruppe	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
<i>Bilinguale</i>	6.5	6.4
<i>Monolinguale</i>	6.5	6.1

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die Gruppen in *Test 3* nur sehr wenig unterscheiden. Die individuellen Resultate wurden gruppenweise nach Voraussetzungen analysiert (*gute*, *mittelmäßige* und *schlechte*), vgl. Tabelle A.15 im Anhang. Auch dieser *ceteris paribus* Vergleich der Bi- und Monolingualen zeigt nur sehr geringe Unterschiede. Die größte Differenz findet man unter den Probanden mit mittelmäßigen Voraussetzungen, wo die Bilingualen durchschnittlich 0.4 Punkte besser abschneiden.

In der bilingualen Gruppe ist die Streuung groß (zwischen 0 und 9.5) und diejenigen mit den besten Voraussetzungen erzielen die besten durchschnittlichen Testresultate. In der Gruppe mit mittelmäßigen Voraussetzungen variieren diese Werte jedoch stark und Informanten mit schlechten Voraussetzungen erzielen überhaupt keine Punkte. Die Korrelation zwischen den Testresultaten der Bilingualen und den Lernvariablen ist in der folgenden Tabelle enthalten.

Tabelle 8.21: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 3 und den Lernvariablen (15 Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.60	.51	.46	.78	.69	.88
<i>p</i>	.02*	.05*	.08	.001**	.004**	.000**

Die Korrelationen bewegen sich zwischen 0.46 und 0.88, d.h. sie sind stark und in allen Fällen, außer der sozialen Variable, statistisch signifikant. Am stärksten korrelieren die Testresultate mit den Deutschnoten.

In der monolingualen Gruppe ist die Streuung größer als in der bilingualen (zwischen 0 und 11). Genau wie in der bilingualen Gruppe erzielen die Probanden mit den besten Voraussetzungen auch hier durchschnittlich die besten Resultate. Die Streuung innerhalb dieser Gruppe ist aber sehr groß. Die folgende Tabelle illustriert die Korrelation zwischen den Testresultaten und den Lernvariablen bei den Monolingualen.

Tabelle 8.22: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 3 und den Lernvariablen (31 Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.55	.56	.35	.53	.63	.68
<i>p</i>	.002**	.001**	.06	.003**	.000**	.000**

Wie in der bilingualen Gruppe korrelieren die Testresultate stark und statistisch signifikant mit allen Variablen (zwischen 0.35 und 0.68), mit Ausnahme der sozialen Variablen. Auch in dieser Gruppe korrelieren die Deutschnoten am stärksten mit den Testresultaten.

8.3.2 Analyse der verwendeten Hinweise und der Testitems

In diesem Abschnitt sollen die verwendeten Hinweise in *Test 3* bzw. einzelne Testitems behandelt werden. Um die Analyse zu verdeutlichen, wird der Text hier wiedergegeben und für jedes Textitem werden Beispiele für im Text vorhandene Hinweise aufgezeigt (siehe Fußnoten).

Mai, 17, und Yuuki, 18, sind in Japan geboren und **aufgewachsen**¹⁵⁸ _____. Ihre Väter kamen vor einigen Jahren nach Deutschland. Sie arbeiten in Düsseldorf. Die Familien **folgten**¹⁵⁹ _____. Es gibt in Düsseldorf japanische Geschäfte und Restaurants, aber auch einen Tempel und einen japanischen **Garten**¹⁶⁰ _____. Wie **erleben**¹⁶¹ _____ Yuuki und Mai Europa? Yuuki wartet nicht lange mit seiner Antwort. Er hat sich sehr darüber **gefremdet**¹⁶² _____, **erklärt**¹⁶³ _____ er. In Japan musste er eine wichtige und schwierige **Prüfung**¹⁶⁴ _____ an seiner Schule machen. Der Wechsel war sehr gut für ihn. Heute besuchen beide die „International School of Düsseldorf“. Die **Unterrichtssprache**¹⁶⁵ _____ ist Englisch. **Außerdem**¹⁶⁶ _____ lernt man Deutsch und Japanisch in einer rein japanischen Klasse. In der **Kantine**¹⁶⁷ _____ in der Schule gibt es deutsches Essen. Zu Hause kommen japanische **Gerichte**¹⁶⁸ _____, viel Reis, Gemüse und Fisch auf den Tisch; traditionell essen beide Familien mit **Stäbchen**¹⁶⁹ _____.

Verwendete Hinweise in Test 3

In den Tabellen A.16 für die Bilingualen und A.17 für die Monolingualen in Anhang 10, werden die verwendeten Hinweise ausführlich präsentiert.¹⁷⁰

Obwohl die Mehrheit der Testitems Ähnlichkeiten mit dem Schwedischen haben (siehe Fußnoten), werden in *Test 3* am häufigsten kotextuelle Hinweise als Indizien verwendet, d.h. in 45% der Fälle unter den Bi- und 39% der Fälle unter den Monolingualen, d.h. die Probanden suchen innerhalb des Satzes nach Hinweisen. *Jonas* sagt z.B.:

¹⁵⁸ Interlinguale Hinweise: *Wachsen* und schw. *växa* sind ähnlich; Kontextuelle Hinweise: *aufgewachsen* und *geboren*: gehören zum selben semantischen Feld.

¹⁵⁹ Interlinguale Hinweise: *folgten* und schw. *följde* sind ähnlich. Kontextuelle Hinweise: *Die Väter kamen vor einigen Jahren nach Deutschland* und *die Familien folgten*: logische Folge.

¹⁶⁰ Interlinguale Hinweise: *Garten* und eng. *garden* sind ähnlich; Kontextuelle Hinweise: *Japanischer Tempel* und *Garten* gehören zum selben semantischen Feld.

¹⁶¹ Interlinguale Hinweise: *erleben* und schw. *uppleva* sind ähnlich.

¹⁶² Interlinguale Hinweise: *gefremdet* und schw. *fröjdats* sind ähnlich.

¹⁶³ Interlinguale Hinweise: *erklärt* und schw. *förklarar* sind ähnlich.

¹⁶⁴ Interlinguale Hinweise: *Prüfung* und schw. *prov* sind ähnlich; Kontextuelle Hinweise: die umgebenden Wörter: *wichtig*, *schwierig* und *Schule*.

¹⁶⁵ Interlinguale Hinweise: *Unterrichtssprache* und schw. *undervisningsspråk* sind ähnlich; Kontextuelle Hinweise: die umgebenden Wörter: *Schule* und *Englisch*.

¹⁶⁶ Interlinguale Hinweise: *außer[dem]* und schw. *[dess]utom* sind einigermaßen ähnlich. Kontextuelle Hinweise: *Deutsch*, *Japanisch* und *Englisch* gehören zum selben semantischen Feld.

¹⁶⁷ Interlinguale Hinweise: *Kantine* und fr. *cantine* und sp. *cantina* sind ähnlich; Kontextuelle Hinweise: *Essen* und *Kantine* gehören zum selben semantischen Feld.

¹⁶⁸ Interlinguale Hinweise: *Gerichte* und schw. *rätter* sind ähnlich; Kontextuelle Hinweise: *Essen*, *Kantine*, *Reis*, *Gemüse*, *Fisch* gehören zum selben semantischen Feld.

¹⁶⁹ Kontextuelle Hinweise: *Stäbchen*, *essen* und *japanisch* gehören zum selben semantischen Feld.

¹⁷⁰ Mohsins und Peters Resultate konnten nicht analysiert werden, da technische Probleme bei den Aufnahmen zu teilweise unvollständigen Antworten führten.

Testwort: *Prüfung*

Schwedisch	Deutsch
<i>Jon: Ää ... In Japan musste er ein wichtig und ... ää ... schwierige Prüfung ... ää ...</i>	Ää ... In Japan musste er ein wichtig und ... ää ... schwierige Prüfung... äää ...
<i>J: Har du hört det ordet förut?</i>	Hast du dieses Wort schon gehört?
<i>Jon: Nej, det kan väl kanske vara en lag eller någonting.</i>	Nein, es könnte vielleicht ein Gesetz oder so etwas sein.
<i>J. Ja? Hur... hur tänkte du där?</i>	Ja? Wie ... wie denkst du hier?
<i>Jon: Ää ... ää ... det står väl. Det här betyder väl viktigt?</i>	Ää ... ää ... Es steht wohl so geschrieben. Dies hier bedeutet wohl wichtig?
<i>J: Ja? Ok?</i>	Ja? Ok?
<i>Jon: Så då tänkte jag att ... ä ... något sådant också där.</i>	Dann habe ich gedacht, dass ... ä ... so etwas Ähnliches auch da.

Die Probanden verwenden aber auch interlinguale Hinweise bzw. eine Kombination von Hinweisen. Bisweilen behaupten sie z.B., die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6), eine Strategie, die die Bilingualen verglichen mit den Monolingualen doppelt so oft anwenden (12% vs. 6%). *Demirels* Lösungsvorschlag sieht z.B. folgendermaßen aus:

Testwort: *Prüfung*

Schwedisch	Deutsch
<i>D: In Japan musste er eine wichtige und schwierige Prüfung... Det är prov.</i>	In Japan musste er eine wichtige und schwierige Prüfung... Es ist prov [Prüfung].
<i>J: Ja? Ok?</i>	Ja? Ok?
<i>D: Det vet jag för vår lärare har sagt det.</i>	Das weiß ich, weil unsere Lehrerin dies erwähnt hat.

Ziemlich oft können die Probanden ihre Wahl auch nicht erklären (Bilinguale: 12% vs. Monolinguale: 21%).

Erfolgsrate und verwendete Hinweise der einzelnen Testwörter

In der folgenden Tabelle wird die Erfolgsrate jedes einzelnen Testitems in *Test 3* in den beiden Testgruppen veranschaulicht.

Tabelle 8.23: Erfolgsrate einzelner Testwörter in Test 3 (Beide Gruppen: 15 Bi- und 31 Monolinguale)

BILINGUALE			MONOLINGUALE		
Wort	Anzahl richtiger Antworten (Max.15)	Prozent richtiger Antworten	Wort	Anzahl richtiger Antworten (Max. 30)	Prozent richtiger Antworten
<i>Kantine</i>	8	53	<i>Kantine</i>	18	60
<i>außerdem</i>	7	47	<i>Garten</i>	14.5	48
<i>Garten</i>	6	40	<i>Unterrichtssprache</i>	10.5	35
<i>Prüfung</i>	5.5	37	<i>aufgewachsen</i>	9	30
<i>Unterrichtssprache</i>	4.5	30	<i>außerdem</i>	8.5	28
<i>aufgewachsen</i>	4.5	30	<i>folgten</i>	8	27
<i>Gerichte</i>	4	27	<i>Gerichte</i>	7.75	26
<i>Stäbchen</i>	3.5	23	<i>Prüfung</i>	7.25	24
<i>erklärt</i>	3	20	<i>erklärt</i>	6.75	22
<i>folgten</i>	1.5	10	<i>Stäbchen</i>	5	17
<i>erleben</i>	1.5	10	<i>erleben</i>	3.5	12
<i>gefremt</i>	0	0	<i>gefremt</i>	0	0

Die Testwörter *Kantine* und *Garten* werden in der Mehrheit der Fälle korrekt verstanden. Vor allem erkennen viele Probanden alltägliche Wörter aus dem Französischen bzw. Englischen, aber ihr Kontext besteht auch aus Nomina, mit denen die Probanden vertraut sind, z.B. *Schule* und *Essen* bzw. *Geschäfte*, *Restaurants* und *Tempel*.

Die Erfolgsrate für *Kantine* ist in beiden Gruppen hoch (Bilinguale: 53% vs. Monolinguale: 60%). Am häufigsten (ungefähr 60% in beiden Gruppen) werden kontextuelle Hinweise herangezogen (Kat. 9). *Jonas* z.B. drückt sich wie folgt aus:

Testwort: Kantine

Schwedisch	Deutsch
<i>Jon: Ää ... In Japan musste er ein wichtig und ää ... schwierige Prüfung ää ...</i>	Ää ... In japan musste er ein wichtig und ää... schwierige Prüfung äää ...
<i>N: In der Kantine in der Schule gibt es deutsches Essen. Kantine in der Schule gibt es deutsches Essen. Deutsch ... dom äter kanske i bamba eller någonting ... eller matsal?</i>	In der Kantine in der Schule gibt es deutsches Essen Kantine in der Schule gibt es deutsches Essen. Deutsch ... sie essen vielleicht in der bamba [Kantine] oder etwas ... oder matsal[Speisesaal]?
<i>J: Matsal?</i>	Speisesaal?
<i>N: Det bara gissa ... matsal.</i>	Ich muss einfach raten ... matsal [Speisesaal]
<i>J: Och hur kom du fram till det? Var det att du förstod vad det?</i>	Und wie hast du das herausgefunden? Wie hast du das verstanden?
<i>N: Jag tror att essen ...</i>	Ich glaube, dass essen ...
<i>J: Essen?</i>	Essen?
<i>N: Och så in der Schule ... Dom äter ju på skolan.</i>	Und in der Schule ... Sie essen ja in der Schule.

Manchmal vergleichen die Probanden das Testwort auch mit Wörtern aus weiteren Sprachen (Kat. 7), Bilinguale: 20% vs. Monolinguale: 29%. Der Erschließungsprozess von *Emilia* sieht so aus:

Testwort: Kantine

Schwedisch	Deutsch
<i>E: Äää ...in der Kantine...Det betyder faktiskt bamba, för det är cantine på franska.</i>	Äää ... in der Kantine ... Es bedeutet tatsächlich bamba [Kantine], denn es ist cantine auf Französisch.
<i>J: Jaaa?</i>	Jaaa?
<i>E: Och på spanska liknande.</i>	Und auf Spanisch etwas ähnliches.
<i>J: Ja? Ok, bra.</i>	Ja? Ok, gut.
<i>E: Det måste betyda det.</i>	Es muss dies bedeuten.
<i>J: Ja?</i>	Ja?
<i>E: Helt enkelt.</i>	Ganz einfach.
<i>J: Så det är du säker på?</i>	Du bist also ganz sicher?
<i>E: Det är jag helt säker på. Ja annars så... Ja, det finns ju ord som liksom ändras när man lånar in dem.</i>	Ich bin mir ganz sicher, weil sonst gibt es ja Wörter, die sich verändern, wenn man sie aus anderen Sprachen übernimmt.
<i>J: Ja, precis ja.</i>	Ja, genau ja.
<i>E: Jag tror ändå att det betyder det.</i>	Ich glaube trotzdem, dass dies die Bedeutung ist.

Auch *Garten* hat eine hohe Erfolgsrate. Oft wird eine Kombination von Hinweisen verwendet (Kat. 12), Bilinguale: 60% vs. Monolinguale: 29%. Lexikalisches Wissen bzw. Weltwissen

wird in Kombination mit kontextuellen Hinweisen verwendet. *Pau-Ling* erklärt ihre Wahl wie folgt:

Testwort: *Garten*

Schwedisch	Deutsch
<i>P: Mm ... Es gibt in Düsseldorf Japan ... japanische ...</i>	Mm... Es gibt in Düsseldorf Japan ... japanische...
<i>J: Mm ...</i>	Mm ...
<i>P: Geschäfte</i>	Geschäfte
<i>J: Ja?</i>	Ja?
<i>P: Und Restaurants ...</i>	Und Restaurants ...
<i>J: Ja?</i>	Ja?
<i>P: Aber auch eine Tempel und eine Japan japanische Garten.</i>	Aber auch eine Tempel und eine Japan japanische Garten.
<i>J: Ja, just det.</i>	Ja, genau.
<i>P: Gården</i>	Gården [Hof]
<i>J: Ja, en gård ok ...</i>	Ja, einen gård [Hof] ok ...
<i>P: Gård ... gård tror jag.</i>	Gård... gård [Hof ... Hof] glaube ich.
<i>J: Hur tänkte du där?</i>	Wie denkst du hier?
<i>P: Det ... Garten ... Det låter ju ganska svenskt så...</i>	Dies ... Garten ... Es klingt ziemlich schwedisch so...
<i>J: Ja?</i>	Ja?
<i>P: Det är jag nästan säker och det har någon sammanbindning med orden.</i>	Darin bin ich mir ziemlich sicher und es hat eine gewisse Verbindung mit den Wörtern.
<i>J: Som kommer innan?</i>	Die da vorkommen?
<i>J: Ja, som fanns innan.</i>	Ja, die da vorkommen.
<i>J: Ja? Ok?</i>	Ja? Ok?
<i>P: Restaurants och Tempel ...</i>	Restaurants und Tempel ...

Nur kontextuelle Hinweise werden aber auch genutzt (Kat. 9), Bilinguale: 40% vs. Monolinguale: 43%.

Erleben konnten nur 10% der Bilingualen vs. 12% der Monolingualen richtig übersetzen. Kontextuelle Hinweise (Kat. 9) verwenden die Bilingualen viel häufiger als die Monolingualen (60% vs. 14%). Letztere nutzen stattdessen öfter intralinguale lexikalische Hinweise (Kat. 3). Dieser Suchprozess von *Jonas* sieht z.B. wie folgt aus:

Testwort: *erleben*

Schwedisch	Deutsch
<i>Jon: Wie erleben ... eller det kan väl vara ... Kanske tycker om eller något kanske?</i>	Wie erleben ... oder es könnte sein ... Vielleicht tycker om [mögen] oder so etwas vielleicht?
<i>J: Ja? Hur tänkte du då?</i>	Ja? Wie denkst du denn?
<i>Jon: Nej, men jag tänkte... Om det var något så ... att det bara böjs så ... Lieben är ju ändå ...</i>	Nein, aber ich dachte ... falls es etwas war ... das sich konjugieren lässt ... lieben ist ja trotzdem...
<i>J: Ja? Ok ... du tror att det har någonting med lieben att göra?</i>	Ja? Ok... du glaubst das es etwas mit lieben zu tun hat?
<i>Jon: Ja, men jag vet inte ...</i>	Ja, aber ich weiß nicht ...
<i>J: Ja? Ok?</i>	Ja? Ok?
<i>Jon: Tycker om tror jag. Jag skriver det.</i>	Tycker om [lieben] glaube ich. Ich schreibe das.

Das Testwort *gefremt* hat eine noch niedrigere Erfolgsrate; keinem Einzigen ist es gelungen, seine Bedeutung zu entschlüsseln. Am häufigsten werden interlinguale phonetische Hinweise verwendet (Kat. 4), Bilinguale: 20% vs. Monolinguale: 14%. Dieser Vergleich sieht bei *Natalia* z.B. folgendermaßen aus:

Testwort: *gefremt*

Schwedisch	Deutsch
N: <i>Yuki wartet nicht lange mit seiner Antwort.</i>	Yuki wartet nicht lange mit seiner Antwort.
J: <i>Ja?</i>	Ja?
N: <i>Han väntar ... Han hat sich sehr darüber gefremt ...</i>	Er wartet ... Er hat sich sehr darüber gefremt ...
J: <i>Ja?</i>	Ja?
N: <i>Hat sich ä ... Där darüber gefremt ... äää... frågat kanske?</i>	Hat sich ä... Dort darüber gefremt ... ää... frågat [gefragt] vielleicht?
J: <i>Frågat, ok hur?</i>	Frågat [gefragt], ok wie?
N: <i>Frågat</i>	Frågat [gefragt]
J: <i>Hur tänkte du för att komma fram till frågat där?</i>	Wie hast du gedacht, um frågat [gefragt] zu finden?
N: <i>Frågat de e freute nånting.</i>	Frågat [gefragt]es ist freute etwas.

8.3.3 Probandenvergleich

Vergleich ceteris paribus

Wie in den obigen Abschnitten werden die Probanden in der folgenden Abbildung mit Bezug auf verwendete Strategien, *ceteris paribus*, in *Test 3* einander gegenübergestellt.

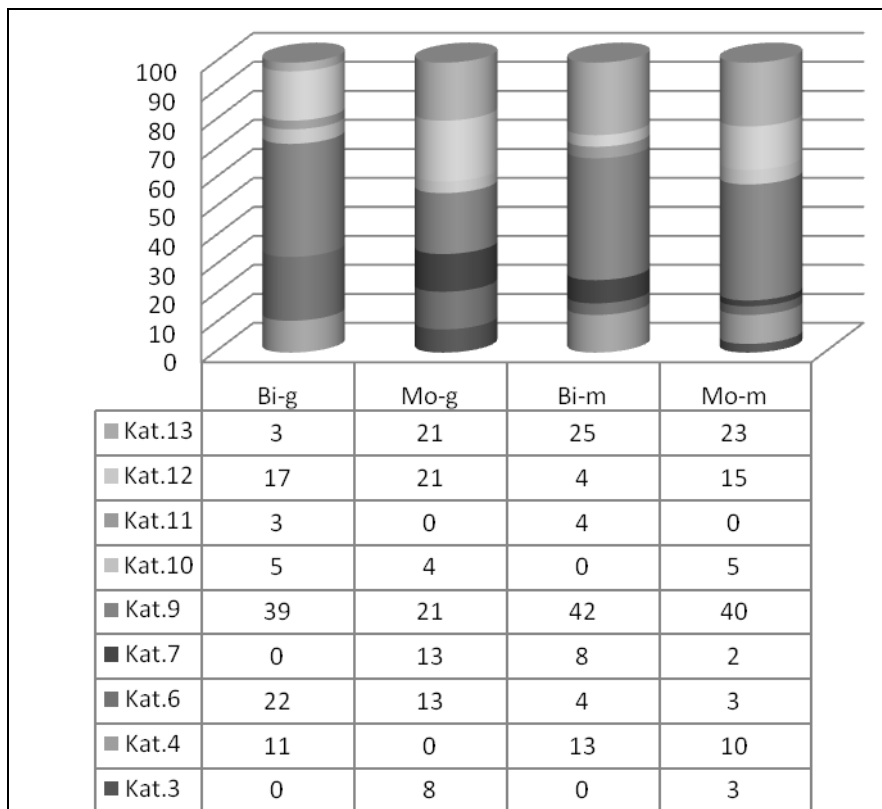


Abb. 8.9: Hinweisverwendung in Test 3 (Bi- und Monolinguale, *ceteris paribus*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, g= ausgezeichnete / sehr gute Voraussetzungen, m= mittelmäßige Voraussetzungen, Kat. 3= intralinguale lexikalische Hinweise, Kat.4=interlinguale phonetische Hinweise aus Schwedisch, Kat.6= interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.7= interlinguale lexikalische Hinweise aus einer Ln, Kat. 9= der direkte Kotext, Kat.10= der indirekte Kotext, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Im Gegensatz zu den bereits analysierten Sprachtests werden in diesem Test relativ unterschiedliche Hinweise verwendet. Die Probanden mit guten Voraussetzungen nutzen am häufigsten interlinguale Hinweise. Sie meinen auch viel öfter, die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6), und verwenden darüber hinaus häufiger eine Kombination von Hinweisen (Kat. 12). Demgegenüber verwenden diejenigen mit mittelmäßigen Voraussetzungen öfter kontextuelle Hinweise (Kat. 9).

Die Hinweisverwendung innerhalb der Probandengruppen mit guten Voraussetzungen unterscheidet sich stark. Die Bilingualen stützen ihre Erschließungen öfter auf kontextuelle Hinweise und behaupten öfter, wie in vielen anderen Tests, die Bedeutungen der Testwörter zu kennen (Kat. 6). Die Monolingualen andererseits vergleichen die Testwörter öfter mit Wörtern aus einer Ln (Kat. 7), können aber ihre Wahl auch seltener erklären (Kat. 13).

Ein Vergleich der Bi- und Monolingualen mit mittelmäßigen Voraussetzungen zeigt eine relativ ähnliche Hinweisverwendung. Die Bilingualen setzen aber seltener eine Kombination von Hinweisen ein (Kat. 12).

Vergleich nach Leistung in Test 3

Die Einteilung der auf Mini-Disk aufgenommenen Probanden nach Leistung in *Test 3* ist in der folgenden Tabelle enthalten.¹⁷¹

Tabelle 8.24: Einteilung nach Leistung in Test 3 (Beide Gruppen)

	Hoch (12-9)	Mittel (8-5)	Niedrig (4-0)
<i>Bilinguale</i>	Demirel	Natalia, Melania, Pau-Ling	Ali
<i>Monolinguale</i>		Emilia, Oscar	Anders, Jonas, Lukas, Susanna, Karolina

Die Verteilung nach Leistung ist in den zwei Probandengruppen etwas unterschiedlich. Die Mehrheit der Bilingualen erzielt ein hohes oder mittelmäßiges Resultat, während die Monolingualen ein mittelmäßiges oder niedriges Resultat erreichen. Die verwendeten Strategien der verschiedenen Probandengruppen sind in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

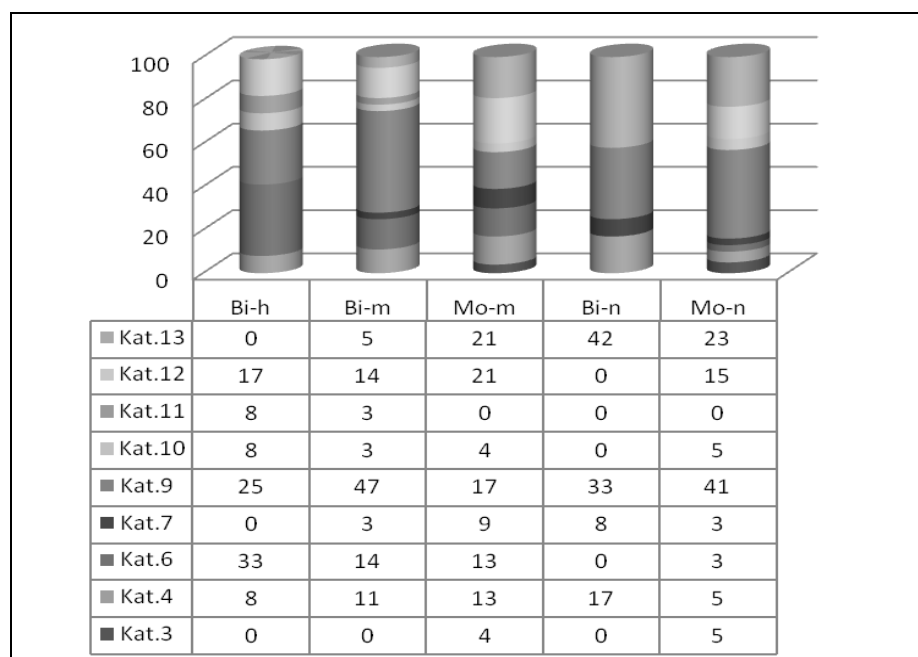


Abb. 8.10: Hinweisverwendung in Test 3 (Bi- und Monolinguale, *Leistung*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, h= hohes Resultat, m= mittelmäßiges Resultat, n=niedriges Resultat, Kat.3= intralinguale lexikalische Hinweise, Kat.4=interlinguale phonetische Hinweise aus Schwedisch, Kat.6= interlinguale semantische Hinweise aus Schwedisch, Kat.7= interlinguale lexikalische Hinweise aus einer Ln, Kat.9= der direkte Kotext, Kat. 10=der indirekte Kotext, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Die Einteilung nach Leistung in *Test 3* macht eine relativ große Variation von angewandten Hinweisen deutlich. Der einzige bilinguale Proband mit einem hohen Resultat verwendet

¹⁷¹ Die Resultate des bilingualen Probanden Mohsin und des monolingualen Probanden Peter fehlen auch hier.

interlinguale Hinweise am häufigsten. Vor allem behauptet er viel öfter, die Bedeutung der Testwörter zu kennen (Kat. 6). Die Probanden mit mittelmäßigen bzw. schwachen Resultaten können ihrerseits ihre Wahl viel seltener explizieren (Kat. 13).

Die Hinweisverwendung der bi- und monolingualen Probanden mit mittelmäßigen Resultaten sieht relativ ähnlich aus, die Bilingualen verwenden jedoch viel öfter kontextuelle Hinweise (hier Kat. 9), während die Monolingualen häufiger eine Kombination von Hinweisen benutzen (Kat. 12) und ihre gewählten Lösungsvorschläge seltener erklären können (Kat. 13).

Ein Vergleich innerhalb der Gruppe mit niedrigen Resultaten zeigt auch einige Unterschiede. Der Bilinguale ist begrenzter in seiner Hinweisverwendung, d.h. er verwendet beinahe nur kontextuelle Hinweise (Kat. 9) und kann seine Lösungswahl selten verbalisieren (Kat. 13).

8.4 **Lücken: Test 4**

8.4.1 **Gruppenvergleich unter Berücksichtigung der Voraussetzungen**

In *Test 4* wurden in einem Text über den Sport *Wakeboarden* zehn Wörter entfernt und durch eine Lücke ersetzt. Die Versuchspersonen konnten die Lücken mit einem schwedischen oder einem deutschen Wort ergänzen, und daher sind viele Antworten möglich. Ihre grammatische Korrektheit wurde nicht berücksichtigt. Die maximale Punktzahl war dementsprechend 10.

Tabelle 8.25: Arithmetisches Mittel und Standardabweichung in Test 4 der gesamten Probandengruppe (47 Lerner)

	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
<i>Bilinguale</i>	4.8	2.8
<i>Monolinguale</i>	5.4	2.2

Wie deutlich wird, erzielen die Bilingualen in diesem Test ein etwas schlechteres Resultat. Die Ergebnisse eines t-Tests zeigen jedoch einen statistisch nicht signifikanten Gruppenunterschied ($t(45) = 0.75$ und $p > .05$ (.46)). Die individuellen Testresultate, eingeteilt nach verschiedenen Voraussetzungen (*gut*, *mittelmäßig*, *schwach*), sind in Tabelle A.19 (Anhang 10) enthalten.

Wie in den anderen Tests erzielen die Probanden, *ceteris paribus*, sehr ähnliche Resultate. Den größten Unterschied findet man zwischen den bi- und monolingualen Probanden mit

schlechten Voraussetzungen, wobei die Bilingualen durchschnittlich 1.1 Punkte weniger erzielen.

Die Resultate in der bilingualen Gruppe bewegen sich zwischen 0 und 9, was eine beträchtliche Streuung ausmacht (wie auch in *Test 3*). Je bessere Voraussetzungen sie haben, desto bessere Resultate erzielen die Probanden. Die Korrelation zwischen den Testresultaten und den Lernvariablen bzw. dem Gesamtwert und den Deutschnoten werden in der folgenden Tabelle präsentiert.

Tabelle 8.26: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 4 und den Lernvariablen (Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.55	.58	.19	.67	.57	.82
<i>p</i>	.03*	.02*	.48	.004**	.02*	.000**

Die Testresultate korrelieren ungefähr gleich stark und signifikant mit allen Lernvariablen, außer den sozialen, am stärksten aber mit der Deutschnote.

Auch die Werte der Monolingualen variieren erheblich (zwischen 1 und 9) und innerhalb der Probandengruppe mit den besten Voraussetzungen ist die Streuung ebenso sehr groß. Wie in *Test 3* erzielt ein Proband in dieser Gruppe ein sehr schlechtes Resultat. In Übereinstimmung mit den Bilingualen besteht eine starke Korrelation zwischen den Voraussetzungen und den Testresultaten. Auch weitere Abhängigkeitsrelationen sind in der Tabelle unten enthalten.

Tabelle 8.27: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 4 und den Lernvariablen (Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.63	.45	.31	.51	.62	.73
<i>p</i>	.000**	.01**	.09	.004**	.000**	.000**

In der monolingualen Gruppe korrelieren die Testresultate signifikant mit allen Lernvariablen, außer den sozialen und, wie schon bei den Bilingualen, am stärksten mit den Deutschnoten.

8.4.2 Analyse der verwendeten Hinweise und der Testitems

Verwendete Hinweise in Test 4

In diesem Abschnitt sollen die verwendeten Hinweise in *Test 4* bzw. die einzelnen Testitems behandelt werden. Zur Verdeutlichung wird der Test unten wiedergegeben. In den angeführten Fußnoten wird die Art der hier zu aktivierenden Hinweise erläutert.

1. Der Sport ¹⁷²Wakeboarden. Er ¹⁷³aus den USA.
 4. Alles ¹⁷⁴vor 10 Jahren. 2. Jetzt ist Wakeboarden ein populärer ¹⁷⁵.
 In Deutschland gibt es ¹⁷⁶viele Wakeboarder. Heute sind es ¹⁷⁷
 20 000.
 Die Sportler sind in Clubs organisiert. Es ¹⁷⁸45 Wakeboard Clubs in Deutschland. Man muss nicht
 lange ¹⁷⁹, um einen Wakeboard Club zu finden.
 Snowboarder haben ein ¹⁸⁰Balancegefühl. 3. Für sie ist das Wakeboarden
¹⁸¹.

Die Tabellen A.20 (Bilinguale) und A.21 (Monolinguale) in Anhang 10 enthalten die verwendeten Hinweise in *Test 4*. Die Probanden verwenden am häufigsten den direkten Kotext (Kat. 9), um die Lücken mit einem passenden Wort zu ergänzen (Bilinguale: 66% vs. Monolinguale: 55%). *Pau-Ling* sagt z.B.:

Testlücke: (*der Sport* _____ *Wakeboarden*)

Schwedisch	Deutsch
P: <i>Der Sport</i> ist, tror jag ...	Der Sport ist, glaube ich ...
J: <i>Ja? Ist ... Ja?</i>	Ja? Ist ... Ja?
P: <i>Ska jag skriva?</i>	Soll ich schreiben?
J: <i>Ja precis!</i>	Ja genau!

Diese Probandin schaut sich die Wörter im direkten Kotext an und kommt danach mit einem Lösungsvorschlag, den sie jedoch nicht prüft; sie fährt sofort mit dem Lesen fort.

Testlücke: (*nicht lange* _____, *um einen Wakeboardklub zu finden*)

Schwedisch	Deutsch
D: <i>Man muss nicht lange ... aha leta suchen</i>	Man muss nicht lange... aha leta [suchen]suchen...
...	
J: <i>Ja? Ok bra! Hur tänkte du då?</i>	Ja? Ok gut! Wie hast du da gedacht?
D: <i>Ö ... finden ... för att hitta.</i>	Ö... finden ... zu hitta [finden].
J: <i>Ja, just det.</i>	Ja, ok.
D: <i>Så då måste det vara leta.</i>	So dann muss es leta [suchen] sein.

Die Testpersonen verzichten aber oft auf eine Erklärung (Bilinguale: 16% vs. Monolinguale: 23%). Bemerkenswert ist die seltene Verwendung anderer Hinweise (z.B. *Weltwissen*). Sie suchen stattdessen zuerst im direkten Kotext und begnügen sich häufig mit den dort gefunde-

¹⁷² Kotext: Kollokation/Syntax: Der Sport *heisst/ist*.

¹⁷³ Kotext: Kollokation/Syntax: Er *kommt* aus den USA.

¹⁷⁴ Kotext: Kollokation/Syntax: Alles *begann* vor 10 Jahren.

¹⁷⁵ Weltwissen: Wakeboarden = ein Sport: Jetzt ist Wakeboarden ein populärer *Sport*.

¹⁷⁶ Kotext: Kollokation/Syntax: In Deutschland gibt es (z.B.) *sehr* viele Wakeboarder.

¹⁷⁷ Kotext: Kollokation/Syntax: Heute sind es (z.B.) *ungefähr* 20 000.

¹⁷⁸ Kotext: Kollokation/Syntax: Es *gibt* 45 Wakeboard Clubs in Deutschland.

¹⁷⁹ Weltwissen: Der kausalen Zusammenhang zwischen *suchen* und *finden*: Man muss nicht lange *suchen*, um einen Wakeboard Club zu finden.

¹⁸⁰ Weltwissen: Der Zusammenhang zwischen Snowboarder und gutem Balancegefühl: Snowboarder haben normalerweise ein *gutes* Balancegefühl.

¹⁸¹ Weltwissen: Der Zusammenhang zwischen einem guten Balancegefühl und der Leichtigkeit Wakeboard zu fahren: Für sie ist Wakeboarden *einfach*.

nen Hinweisen: Wenn ihnen eine Entschlüsselung nicht gelingt, gehen sie aber selten einen Schritt weiter, d.h. über die Satzgrenze hinaus.

Erfolgsrate und verwendete Hinweise der einzelnen Testwörter

In der folgenden Tabelle 8.28 sind die Erfolgsraten einzelner Testitems enthalten.

Tabelle 8.28: Erfolgsrate einzelner Testwörter in Test 4 (beide Gruppen: 16 Bilinguale und 31 Monolinguale)

BILINGUALE			MONOLINGUALE		
Wort (Erwünschte Antworten kursiv)	Anzahl richtiger Antworten (Max. 16)	Prozent richtiger Antworten	Wort	Anzahl richtiger Antworten (Max. 31)	Prozent richtiger Antworten
Ein populärer <i>Sport</i>	13	81	Der Sport <i>heißt</i>	29	97
Es <i>gibt</i> 45	13	81	Ein populärer <i>Sport</i>	27	87
Der Sport <i>heißt</i>	11	69	Es <i>gibt</i> 45	26	84
Heute sind es <i>ungefähr</i>	9	56	Er <i>kommt</i> aus	24	77
Er <i>kommt</i> aus	8	50	Nicht lange <i>warten</i>	15	48
Haben ein <i>gutes</i>	7	44	Gibt es <i>sehr</i>	13	42
Nicht lange <i>warten</i>	6	38	Heute sind es <i>ungefähr</i>	12	39
das Wakeboarden <i>einfach</i>	5	31	Haben ein <i>gutes</i>	9	29
Gibt es <i>sehr</i>	3	19	das Wakeboarden <i>einfach</i>	7	23
Alles <i>begann</i> vor	2	13	Alles <i>begann</i> vor	4	13

Hier soll gezeigt werden, welche Hinweise für die zwei „einfachsten“ bzw. „schwierigsten“ Aufgaben benutzt wurden.

Die Mehrheit der Testpersonen hat die Lücke *Der Sport* _____ (*heißt/ist*) *Wakeboarden* richtig ergänzt. Dies ist der erste Satz im Text und führt das Textthema ein. Die Schüler erkennen und verstehen dies. Um die Aufgabe zu lösen, suchen sie nach Hinweisen im unmittelbaren Satzkontext (Kat. 9).

Der vierte Satz im selben Paragraphen ist: *Jetzt ist* *Wakeboarden ein populärer* _____ (*Sport*). Den Probanden ist schon im ersten Satz *Sport* als Textthema begegnet und deswegen gelingt es den allermeisten (81-87%), es auch hier richtig zu ergänzen. Erleichtert wird die Aufgabe auch durch die restlichen im Satz enthaltenen Vokabeln, die hochfrequent und einfach sind: z.B. *jetzt, ist, ein* und *populärer*. Auch hier wird am häufigsten Kat.9 verwendet.

Demgegenüber ist die Erfolgsrate für die Lücke (*Für sie ist*) *das Wakeboarden* _____ (*einfach*) viel niedriger. Diese Lücke befindet sich im allerletzten Satz und ihre Lösung baut auf dem vorangehenden Satz auf, der beschreibt, dass Snowboarder einen guten Gleichgewichtssinn haben. Obwohl die schw. Entsprechung für *Balance* sehr ähnlich ist (*balans*), vermögen

viele Probanden nicht, den Satzsinne zu erschließen, was wiederum zum Scheitern bei der letzten Lücke führt. Die Lösungssuche beinhaltet somit viele Schritte: 1) das Verständnis von *Balancegefühl*; 2) die Kenntnis über das oft *gute* Balancegefühl bei Snowboardern, und 3) das Vermögen, die Fakten im vorangehenden Satz mit den Fakten im Testsatz verknüpfen zu können. Die Mehrheit der Probanden sucht aber nur im direkten Kontext nach Hinweisen (Kat.9) oder sie geben es einfach auf, eine Lösung vorzuschlagen (Kat.13). *Susanna* sagt z.B.:

Testlücke: (*Für sie ist*) das Wakeboarden_____

Schwedisch	Deutsch
S: Für sie ist das Wakeboard ... Den vet jag inte heller på.	Für sie ist das Wakeboard ... Diesen kenne ich auch nicht.
J: Nej, om vi försöker: Für sie ist das Wakeboarden ... Vad tror du att det kan betyda?	Nein, wir können versuchen: Für sie ist das Wakeboarden ... Was meinst du? Was könnte dies bedeuten?
S: Jag vet faktiskt inte för...	Ich weiß wirklich nicht, weil ...
J: Förstår du för?	Verstehst du für ?
S: För tror jag ...	För [für]glaube ich ...
J: Ja?	Ja?
S: Det kan ju ha någonting med den andra mening- en, men det vet jag inte ...	Es kann ja etwas mit dem anderen Satz zu tun haben, aber das weiß ich nicht ...
J: Nej, nej om du tittar på andra mening- en.	Nein, nein wenn du dir den anderen Satz anschaust.
S: Snowboard haben eine laschengefühl	Snowboard haben eine laschengefühl [Balancegefühl]
J: Förstår du det ordet där?	Verstehst du das Wort da?
S: Nej, det har jag aldrig hört talas om, det ...	Nein, ich habe es nie gehört ...
J: Inte något utav... Du kan inte säga nånting där?	Keines davon ... Du kannst nichts dort erraten?
S: Nej	Nein
J: Som du känner igen ... känner igen ... nej ok?	Das du erkennst ...erkennst ... nein, ok?
S: Jag vet faktiskt inte där.	Ich weiß wirklich dort nichts.
J: Ok ... nej, du kan inte gissa heller nej?	Ok ... nein, du kannst auch nicht raten?
S: Nej, jag vet faktiskt inte.	Nein, ich weiß wirklich nicht.

Auch die Lücke *Alles*_____ *vor 10 Jahren (begannt)* hat vielen Probanden große Schwierigkeiten bereitet. Dies ist der dritte Satz im Text. Die Probanden verstehen gut, dass der Text von einem amerikanischen Sport handelt, d.h. dem *Wakeboarden*. Das Wort *vor* bereitet aber Schwierigkeiten. Dies kann auf dem schwedischen Äquivalent *för_ sedan* beruhen, d.h. das deutsche Ein-Wort-Lexem hat ein schwedisches Zwei-Wort-Lexem als Gegenstück.

Während in der bilingualen Gruppe die Verwendung des direkten Kontextes (Kat.13) üblich ist, um diese Lücke zu ergänzen, wird unter den Monolingualen häufig auf eine Erklärung verzichtet (Kat. 11).

Ali versucht z.B. mithilfe des Kontextes eine Lösung zu finden, was ihm aber nicht gelingt:

Testlücke: *alles ____ vor*

Schwedisch	Deutsch
A: <i>Alles vor zehn Jahren ...</i>	Alles vor zehn Jahren ...
J: <i>Mmm...</i>	Mmm...
A: <i>Är det något ... Kilometer eller något?</i>	Ist es etwas ... Kilometer oder so?
J: <i>Ja kanske ... Det får ... Jag får tyvärr inte hjälpa dig. Du får gissa, vad du tror. Förstår du?</i>	Ja vielleicht ... ich darf ... Ich darf dir leider nicht helfen. Du musst raten, was du denkst. Verstehst du?
A: <i>Alles åker tio kilometer i timman kanske ...</i>	Alles fährt mit zehn Kilometern pro Stunde vielleicht ...
J: <i>Ja?</i>	Ja?

Ali scheint *zehn* zu erkennen, *Jahren* ist aber für ihn unbekannt. Er assoziiert somit *zehn* mit der Geschwindigkeit des Wakeboardfahrers und entscheidet sich daher für *Kilometer*.

Um sowohl die schwierigen als auch die einfachen Lücken zu ergänzen, verwenden die Probanden den unmittelbaren Kontext (Kat. 9) am häufigsten. Die Bilingualen geben aber öfter eine Erklärung für ihre Wahl (Kat.13). Die Mehrheit sucht somit nur innerhalb des direkten Kontextes nach Hinweisen und versucht nicht, die Aufgabe mittels anderem Wissen (z.B. Weltwissen) zu lösen.

8.4.3 Probandenvergleich

Wie in den vorigen Abschnitten werden die Probanden hier, *ceteris paribus* (Abb. 8.11) und nach *Leistung* (Abb. 8.12), mit Bezug auf die verwendeten Strategien verglichen.

Vergleich ceteris paribus

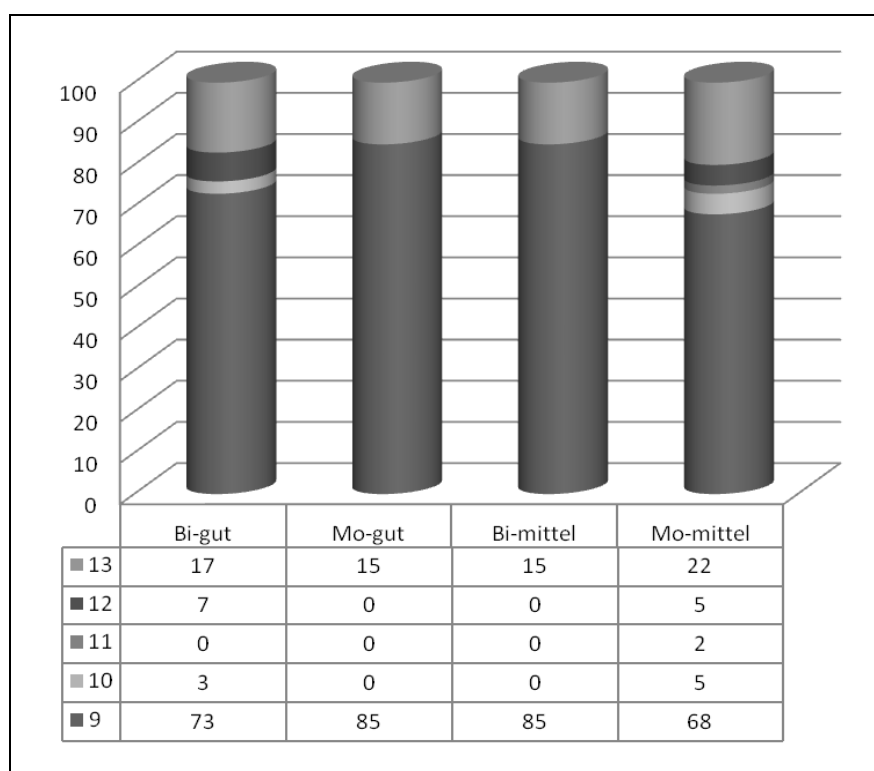


Abb. 8.11: Strategieverwendung in Test 4 (Bi- und Monolingualen, *ceteris paribus*)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, gut= sehr gute/ ausgezeichnete Voraussetzungen, mittel=mittelmäßige Voraussetzungen, Kat.9=der direkte Kotext, Kat.10=der indirekte Kotext, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Ceteris paribus verwenden die Probanden ungefähr dieselben Strategien. Innerhalb der Gruppe mit guten Voraussetzungen verwenden die Probanden öfter eine Kombination von Hinweisen (Kat. 12), um die Lücken zu ergänzen.

In der Gruppe mit mittelmäßigen Voraussetzungen suchen die Bilingualen seltener außerhalb des direkten Kotextes nach Hinweisen (Kat. 10) und verwenden seltener eine Kombination von Hinweisen (Kat.12).

Vergleich nach Leistung in Test 4

Die Einteilung der Probanden nach Leistung (*hoch, mittel, niedrig*) wird in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 8.29: Einteilung nach Leistung in Test 4 (Beide Gruppen)

	Hoch (10-7)	Mittel (6-4)	Niedrig (3-0)
Bilinguale	Melania, Demirel, Mohsin, Natalia	Pau-Ling	Ali
Monolinguale	Emilia, Peter, Anders, Oscar, Jonas	Susanna	Lukas, Karolina

Die Mehrheit der Probanden erzielt in *Test 4* ein hohes Resultat (9 von 14). Die übrigen verteilen sich relativ gleichmäßig auf die zwei übrigen Leistungsgruppen. Die verwendeten Hinweise sind in der folgenden Abbildung enthalten.

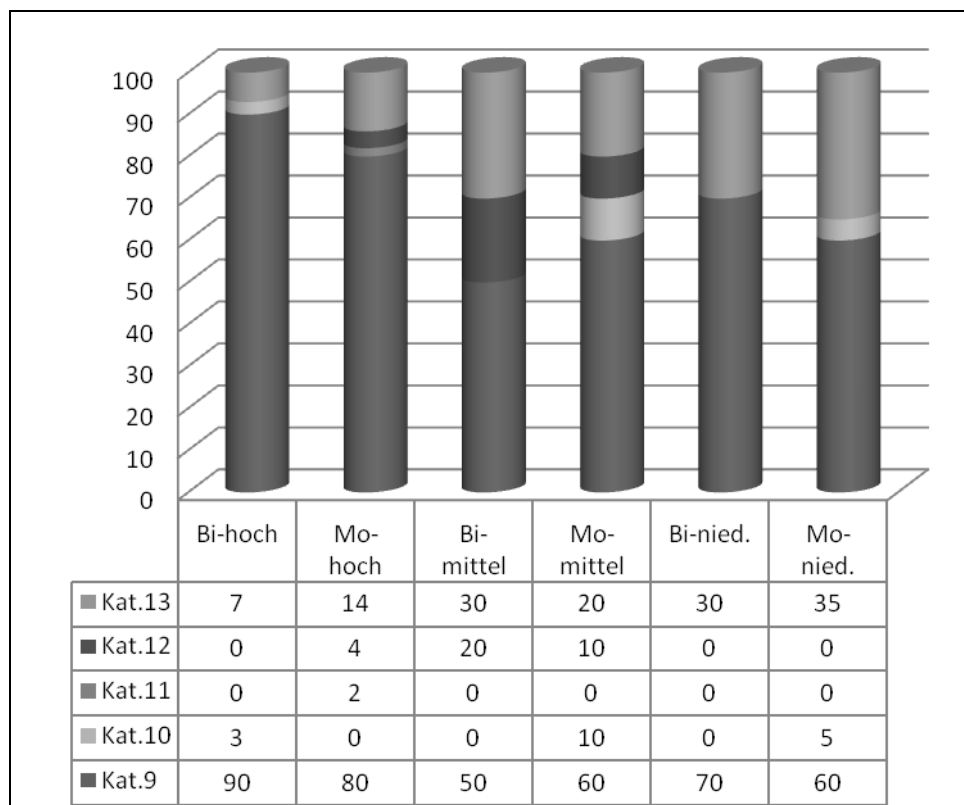


Abb. 8.12: Hinweisverwendung in Test 4 (*Leistung*, Bi- und Monolinguale)

Legende: Bi=Bilinguale, Mo=Monolinguale, hoch= hohe Leistung, mittel= mittelmäßige Leistung, nied= niedrige Leistung, Kat.9= der direkte Kotext, Kat.10= der indirekte Kotext, Kat.11=Weltwissen, Kat.12=Kombinationen, Kat.13= Keine verbalisierte Erklärung für die gewählte Antwort

Alle Probanden, ungeachtet ihrer Leistung, stützen ihre Inferenzen zumeist auf Hinweise im direkten Kotext (Kat. 9). Die Probanden mit einer hohen Leistung können ihre Wahl öfter erklären (Kat. 13) und verwenden somit am häufigsten kontextuelle Hinweise. Interessant ist die hohe Frequenz der Verwendung einer Kombination von Hinweisen unter den Probanden mit mittelmäßigen Ergebnissen.

Auch zwischen den Bi- und Monolingualen innerhalb der Leistungsgruppen bestehen kleine Unterschiede. Die Bilingualen stützen ihre Erschließungen auf eine kleinere Variation von Hinweisen.

8.5 Textaufbau: Test 5

In *Test 5* sollten die Testpersonen einen in acht Teile zerschnittenen Text in die richtige Reihenfolge bringen. Der Anfang und der Schluss sind vorgegeben. Dieser Testtyp prüft laut Alderson (2000: 221) die Fähigkeit sowohl der Kohäsion als auch Textorganisation und komplexe Grammatik zu begreifen. Es ist allerdings relativ schwierig die Ergebnisse in so einem Test auszuwerten, denn die logische Reihenfolge kann z.B. auf unterschiedliche Weisen interpretiert werden. Die in beiden Gruppen starke signifikante Korrelation mit der am Kursende erhaltenen Deutschnote (vgl. Tabelle 8.31 und 8.32) wurde aber als Beweis für eine genügende Validität des Tests betrachtet, denn der Zusammenhang zwischen Leseverständnis und der Deutschnote dürfte stark sein.

8.5.1 Gruppenvergleich unter Berücksichtigung der Voraussetzungen

Maximal können sieben Punkte erreicht werden.¹⁸² Die Resultate werden in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 8.30: Arithmetisches Mittel und Standardabweichung in Test 5 aller Informanten (47 Lerner)

Gruppe	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
Bilinguale	2.6	1.6
Monolinguale	2.2	1.8

Aus Tabelle 8.30 ist ersichtlich, dass die Bilingualen besser abschneiden. Der mit Hilfe eines t-Tests berechnete Wert zeigt jedoch einen statistisch nicht signifikanten Unterschied ($t(45)=0.74$ und $p>.05$ (0.46)). Die Tabelle A.21 im Anhang illustriert die individuellen Resultate für alle Probanden.

Ceteris paribus erzielen die Testpersonen auch in diesem Test ähnliche Resultate. Die bilingualen Probanden mit mittelmäßigen und schlechten Ergebnissen erreichen aber durchschnittlich 0.7 Punkte mehr als die monolingualen mit denselben Voraussetzungen.

Die Resultate in der bilingualen Gruppe bewegen sich zwischen 0 und 4. Niemand schafft es, den gesamten Text zusammenzufügen. Generell erzielen die Testpersonen mit den besten Voraussetzungen auch die besten Resultate. Der Zusammenhang zwischen den Testresultaten und den Lernvariablen bzw. der Deutschnote wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

¹⁸² Für jeden richtig zusammengefügteten Paragraphen wurde ein Punkt vergeben.

Tabelle 8.31: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 5 und den Lernvariablen (Bilinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.53	.54	.15	.65	.53	.78
<i>p</i>	.03*	.03*	.56	.006**	.035*	.000**

Die Testresultate der Bilingualen zeigen eine starke und statistisch signifikante Korrelation mit allen Lernvariablen, außer der sozialen. Die Korrelation mit der Deutschnote ist besonders stark.

In der monolingualen Gruppe gibt es zwei Probanden, beide mit guten Voraussetzungen, die den ganzen Text zusammenfügen können. Die restlichen Resultate variieren aber stark, wie in der bilingualen Gruppe, d.h. zwischen 0 und 4. Die Korrelationen zwischen den Testresultaten und den Lernvariablen sind in Tabelle 8.32 enthalten.

Tabelle 8.32: Die Korrelation zwischen den Resultaten in Test 5 und den Lernvariablen (Monolinguale)

	Sprachliche	Affektive	Soziale	Neurophys.	Total	Deutschnote
<i>r</i>	.47	.41	.12	.40	.47	.49
<i>p</i>	.007**	.02*	.57	.024*	.008*	.005**

Die Korrelationen unter den Monolingualen sind nicht gleich stark wie unter den Bilingualen, aber trotzdem, mit Ausnahme der sozialen Variable, statistisch signifikant. Erneut zeigen die Testresultate den stärksten Zusammenhang mit der Deutschnote.

8.5.2 Analyse der verwendeten Strategien

Die Analyse der erhaltenen Aufnahmen von *Test 5* ergab keine ausdrücklichen Unterschiede zwischen den Bi- und Monolingualen, deswegen werden hier die gesamten Resultate aller 14 aufgenommenen Probanden zusammen diskutiert. Zusätzlich lassen sich aus der Analyse wenige Informationen über die verwendeten Strategien entnehmen. Dies kann viele verschiedene Gründe haben:

- 1) Der Test wurde von der Mehrheit der Probanden als sehr schwierig empfunden. Die Komplexität könnte zu einer begrenzten Strategieverwendung geführt haben.
- 2) Mangelnde Erfahrung mit diesem Testtyp könnte zur Unsicherheit beigetragen haben.
- 3) Wegen Schulmüdigkeit (am Schuljahresende) waren die Probanden schwächer motiviert, ihre Strategieverwendung zu verbalisieren.

Trotz der verhältnismäßig dürftigen Informationen in den Think-Aloud-Protokollen haben meine persönlichen Beobachtungen und Notizen bei der Durchführung von *Test 5* die folgenden Tendenzen aufgezeigt:

- 1) Unter den Probanden mit guten Voraussetzungen bzw. mit einer guten Leistung arbeiten viele selbständig mit den Aufgaben und haben ein gutes Wortverständnis. Sie vermeiden es aber oft, ihre Lösungsschritte zu erklären. *Emilia* z.B. übersetzt den Text sehr selbständig und scheint den gesamten Zusammenhang zu verstehen.

Schwedisch	Deutsch
E: Ää ... Här ... Här kommer hon för tidigt in och så ... Han knackar på dörren. J: Ok? Ja? Ja?	<i>Ää .. Hier... Hier kommt sie zu früh hinein und so... Er klopft an die Tür. Ok? Ja? Ja?</i>
E: Och så säger hon: Gå in! Eller någonting ... Jag vet inte vad hon säger. J: Ja?	<i>Und dann sagt sie: Geh hinein! Oder etwas ... Ich weiß nicht, was sie sagt. Ja?</i>
E: Och så är han försenad. Och så säger han sin ursäkt. J: Ja?	<i>Und dann ist er verspätet. Und dann sagt er seine Entschuldigung. Ja?</i>
E: Bussen var försenad. J:Ja?	<i>Der Bus hatte Verspätung. Ja?</i>
E: Ja säger hon typ ... Ja han är typ ny eller någonting. J: Ja? Ja?	<i>Ja, sagt sie... Ja, er ist wohl neu oder etwas. Ja? Ja?</i>
E: Och så säger han ... Sätt dej bredvid Sebastian säger hon. J: Ok? Ja? Ja?	<i>Und dann sagt er... Setzt dich neben Sebastian sagt sie. Ok? Ja? Ja?</i>

- 2) Die schwächeren Probanden betonen die Schwierigkeit des Textes und geben oft auf. Ihnen fehlt vermutlich ein angemessener Wortschatz. *Jonas* sagt z.B.:

Schwedisch	Deutsch
J: Ä ... Sen tror ja faktiskt att det... Att det är... Eller så att dom ... Jag vet inte riktigt hur man ska säga att ... Det är jävligt svårt att para ihop dem. j: Mmm ... J: Det finns inget sammanhang direkt. j: Det finns det, men det är svårt att hitta det. J: Ja men det är svårt. j: Det är svårt kanske, eftersom det är många ord som är svåra att förstå.	<i>Ä ... Dann denke ich tatsächlich, dass es... Dass es ... Oder dass sie ... Ich weiß nicht genau wie man sagen soll, dass ... Es ist verdammt schwierig, sie zusammenzufügen. Mmm ... Es gibt keinen direkten Zusammenhang. Den gibt es wohl, aber er ist schwierig zu finden. Ja, aber es ist schwierig. Es ist vielleicht schwierig, weil so viele Wörter schwierig zu verstehen sind.</i>

- 3) Generell suchen die Probanden nach einzelnen bekannten Wörtern und versuchen diese miteinander zu verknüpfen, ohne den Zusammenhang näher zu prüfen. Anders z.B. sagt:

Schwedisch	Deutsch
A: <i>I början är det matematik</i> J: <i>Ok? Ok? Sen ...</i> A: <i>Äm ... Sen kanske jag kan ta fyra här, för att</i> zweite Stunde ... <i>Där är ju första stunde och</i> <i>andra stunde.</i> J: <i>Ok? Ok?</i>	<i>Am Anfang ist Mathematik</i> <i>Ok? Ok? Und dann ...</i> <i>Äm ... Dann kann ich vielleicht vier hier wählen, weil</i> <i>zweite Stunde... Dort ist ja die erste Stunde und zwei-</i> <i>te Stunde.</i> <i>Ok? Ok?</i>

8.6 Zusammenfassung: Die Korrelation der Lernvariablen mit den Testresultaten bzw. mit den zur Testlösung verwendeten Hinweisen

In *Test 1* werden oberflächliche lexikalische Kenntnisse einer Fremdsprache geprüft, nämlich die Identifikation von Wörtern als zu einer bestimmten gehörig. Im Vordergrund stand die Frage, ob die Bilingualen ein besseres Vermögen haben, typische Merkmale einer neuen Fremdsprache zu erkennen.

Eine Anzahl ähnlicher Studien, mit einem Fokus auf der Rezeption *gesprochener* Sprache, wurde bereits durchgeführt (vgl. z.B. Bond und Fokes 1991, Bond und Stockmal 2002, Lorch und Meara 1989, 1995). Sie machen deutlich, dass Fremdsprachenlerner weitgehend unbekannte Sprachen mit Hilfe phonetischer Besonderheiten ihres Wortschatzes identifizieren können.

Bei Alonso Marks et al. (2003) wird dieses Vermögen bei Mono- und Bilingualen verglichen, wobei sie zu dem Ergebnis kommen, dass Letztere über die besseren Fähigkeit verfügen. Dies führen diese Forscher auf eine starke Lernersensibilität in Bezug auf phonetische Besonderheiten und Eigenschaften einer zu erlernenden Sprache zurück, was wiederum zu einem schnellen Aufbau mentaler Repräsentationen im Lexikon beitragen würde. Anzumerken ist jedoch, dass die Monolingualen in dieser Studie keine weiteren Fremdsprache, sondern nur ihre Muttersprache beherrschen. In der vorliegenden Untersuchung sind die Verhältnisse aber komplexer, denn neben ihrer Muttersprache beherrschen alle Monolingualen auch Englisch und in der Mehrheit der Fälle auch weitere Sprachen (ca. 80 %, z.B. Spanisch oder Französisch).

Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Alonso Marks et al. erzielen die Bilingualen in dieser Studie das durchschnittlich schlechtere Resultat (vgl. Kap. 8.1.1). Dies lässt sich in erster

Linie damit in Verbindung bringen, dass die große Mehrheit, im Gegensatz zu den Monolingualen, zuvor nur Englisch als Fremdsprache gelernt hat. Diese Tatsache könnte die Validität des Tests in Frage stellen, da sie zu einem Identifikationstest *ex negativo* geführt haben kann: Statt deutsche Wörter mithilfe bestimmter phonetischer Charakteristika zu identifizieren, haben Probanden mit Kenntnissen von 2 - 3 Fremdsprachen sie als nicht-englische, nicht-französische oder nicht-spanische „Restwörter“ erkennen können. Gegen diesen Verdacht spricht allerdings die Beobachtung, dass in äußerst wenigen Think-Aloud-Protokollen *ex negativo* Identifikationen dieser Art sprachlich zum Ausdruck kommen.

Für beide Gruppen korreliert die Englischnote (sowohl als sprachliche als auch neurophysiologische Variable verstanden) neben Noten in weiteren Fremdsprachen deutlich mit den Testergebnissen.

Am Schuljahresende ergeben sich auch andere Relationen zwischen Testresultaten und Lernvariablen. In beiden Gruppen sind die sprachlichen Variablen und besonders die Englischnote immer noch von großer Bedeutung, doch können jetzt einige fremdsprachlich „benachteiligte“ Bilinguale den monolingualen Vorsprung einholen. Dies geht Hand in Hand mit der wichtigen Rolle der affektiven Variable für die Testergebnisse und dieser Zusammenhang ist in der monolingualen Gruppe nur halb so stark. Diese Korrelationen deuten darauf hin, dass die Bilingualen stärker motiviert waren und durch intensive und zielgerichtete Arbeit zu besseren Lernergebnissen gekommen sind.

Demgegenüber unterscheiden sich die Probandengruppen nur wenig in Bezug auch die zur Wortidentifikation eingesetzten Wissensquellen/Hinweise. Am häufigsten stützen sich beide Gruppen auf intralinguale Hinweise, vor allem phonologische oder orthographische, d.h. die Reizwörter werden gelesen und mit dem im mentalen Lexikon existierenden Laut- oder Schriftbild des Deutschen verglichen, eine sich mit den Ergebnissen in Alonso Marks et al. (2003) überlappende Tendenz.

Zur Lösung der Testaufgaben scheinen diese zwei Typen der herangezogenen Wissensquellen, der phonologischen und der orthographischen, auf den ersten Blick die einfachsten und besten zu sein, sie können aber Probleme mit sich bringen. Wenn im mentalen Lexikon z.B. bestimmte Informationen über ein gespeichertes Wort fehlen, fühlen sich die Probanden gezwungen, andere mentale Suchstrategien einzusetzen oder, was wohl die leichtere Wahl darstellt, aufs Geratewohl irgendein Reizwort ohne viel Nachdenken zu wählen. Die Analyse zeigt, dass viele diese letzte Alternative wählen.

Über die Zeit hinweg konnten nur geringfügige Veränderungen festgestellt werden, doch zwei Unterschiede werden deutlich. Erstens können die Probanden ihre Lösungsvorschläge

am Schuljahresende häufiger erklären, und zweitens behaupten sie öfter, die Bedeutung der Testwörter zu kennen. Dies sind erwartbare Strategien, da sie jetzt mehr Deutsch gelernt haben und somit auch mehr deutsche Vokabeln können sollten. Überraschend ist jedoch, dass diese Erwartung oft trügt, denn ungeachtet der vielen Erklärungsversuche und Bedeutungs-umschreibungen sind die Veränderungen am Schuljahresende nur gering.

Der größte Unterschied zwischen den Bi- und Monolingualen ist die bedeutend stärkere Tendenz der Bilingualen, die Wahl ihres Testitems durch Bedeutungserläuterungen zu untermauern, um dadurch ihre Lösungen zu explizieren. Worauf diese Neigung beruht, ist schwer festzustellen. Vielleicht haben sie aufgrund ihrer Zweisprachigkeit ein größeres Assoziationsvermögen. Die verbale Herangehensweise könnte aber auch kulturell bedingt sein; möglicherweise sehen sich die bilingualen Schüler gezwungen, aus Respekt der Interviewerin gegenüber, so weit wie möglich Antworten zu geben.

Die Analyse der Lösungsquoten einzelner Testwörter zeigt, dass alle Probanden ungefähr dieselben Wörter als „einfach“ bzw. „schwierig“ ansehen. Schon am Kursanfang sind sie z.B. der Auffassung, dass u.a. *ü* und *sch* typische deutsche Laute/Buchstaben bzw. Buchstabskombinationen darstellen, d.h. bei Testitems mit diesen Buchstaben werden vorwiegend intralinguale phonetische und orthographische Hinweise verwendet. Bei den „schwierigen“ Wörtern stützen sie sich aber öfters auf eine größere Auswahl an Wissensquellen. Fest steht zugleich, dass alle Lerner schon am Kursanfang ein relativ genaues Laut- und Schriftbild des Deutschen internalisiert haben. Sie kennen die Sprache vermutlich schon durch Musiktexte, aus dem Fernsehen oder durch Reisen im zielsprachlichen Raum.

Die Strategieverwendung der Probanden mit guten und mittelmäßigen Voraussetzungen, d.h. mit entsprechenden Werten der individuellen Lernvariablen, unterscheidet sich nicht stark. Am Kursanfang verwenden jene mit besonders guten Voraussetzungen neben intralingualen phonetische-orthographischen Wissensquellen bereits intra- und interlinguale lexikalische Hinweise zur Wortidentifikation. Am Kursende werden noch mehr Kombinationen von Wissensquellen eingesetzt und die Probanden meinen noch eindeutiger, die Bedeutung der Wörter zu kennen. Diese Tendenz, d.h. das häufigere heranziehen kombinierter Wissensquellen durch die besten Probanden, thematisiert auch Morrison (1996).

Davon unterscheiden sich aber die Lerner mit durchschnittlich guten Voraussetzungen für das Deutschlernen. Denn sowohl am Kursanfang wie am Ende fehlt bei ihnen die Verwendung lexikalischer Hinweise ganz. Sie ziehen im Prinzip nur phonetisch-orthographische Wissensquellen heran. Im Gegensatz zu den Lernern mit sehr guten Voraussetzungen behaupten sie aber bedeutend häufiger, die Bedeutung der gewählten Testwörter zu kennen.

Der größte Unterschied zwischen Bi- und Monolingualen in der Gruppe mit sehr guten Voraussetzungen (in *Test 1a*) ist am Kursanfang eine häufigere Heranziehung und Verbalisierung irgendeiner Wissensquelle durch die Bilingualen, anstelle wortlosen Ausweichens, so wie dies bei den Monolingualen öfter der Fall ist. Dieser Unterschied ist am Kursende nicht mehr so deutlich.

In der Gruppe mit mittelmäßigen Voraussetzungen ist dieses Muster in *Test 1a* ganz anders, d.h. am Kursanfang sind es in erster Linie die Monolingualen, und nicht die Bilingualen, die ihre Entscheidung begründen können. Eine mögliche Erklärung hierfür liefern die fehlenden Französisch- und/oder Spanischkenntnisse der Bilingualen. Am Kursende lässt sich wiederum das übliche Muster feststellen, d.h. jetzt sind es erneut die Bilingualen, die eine stärkere Neigung zum Explizieren ihrer Vokabeln zeigen. Diese Tendenz gilt aber nicht für jene bilinguale Lerner, die sehr schlechte Voraussetzungen mit sich bringen. Sie können, wie erwarten, nur ausnahmsweise ihre Vokabelwahl verbalisieren.

In *Test 2* mussten die Probanden die Bedeutung von deutschen Testitems mithilfe von jeweils vier schwedischen Reizwörtern - darunter eine richtige Alternative - erraten. Hier war die Fähigkeit gefragt, Wörter zu analysieren/segmentieren und dabei Ähnlichkeiten zwischen den zielsprachlichen Testitems und den vorhandenen Alternativen zu entdecken. Laut Bialystok (2001) haben Bilinguale ein besseres Vermögen, Sprachen zu manipulieren, was in diesem Test somit hätte vorteilhaft sein können. Das Resultat zeigt jedoch, dass die Bilingualen etwas schlechter abschneiden (vgl. Kap. 2.2). Eine Erklärung dafür wäre, dass sie durch ihren vermutlich bedeutend kleineren Schwedischwortschatz, insbesondere was infrequente Wörter betrifft (vgl. CALP in Kap. 2.3), auf die Schwierigkeit stoßen, die schwedischen Alternativen überhaupt zu verstehen.

Die Resultate haben sich am Kursende in beiden Gruppen verschlechtert. Eine plausible Erklärung ist, dass die Rezeptionsentwicklung einer nahe verwandten Fremdsprache dem Verlauf einer U-Kurve entspricht (Wagner et al. 2010: 208), d.h. im ersten Schritt, wie hier am Kursanfang, verwenden die Probanden ihre in anderen Sprachen erworbenen Kenntnisse, um die Aufgaben zu lösen, was der Rezeption förderlich ist. Nach einer bestimmten Lernphase (d.h. im vorliegenden Fall am Kursende) konzentriert sich ihre Aufmerksamkeit und Analyse auf die Zielsprache, was zuweilen zu Fehlern führt, da ihnen ausreichend zielsprachlicher Input fehlt, um durch eine Vielzahl intralingualer Assoziationen korrekte Analysen durchzuführen und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. In einer späteren Phase, z.B. nach noch mehr zielsprachlichem Unterricht, hat sich dieses assoziative Analysevermögen durch vermehrten Input verbessert, was wiederum zu guten Ergebnissen führt.

Generell erzielen die Probanden mit den höchsten Werten bei den Lernvariablen, d.h. mit den besten sog. Voraussetzungen, die besten Ergebnisse in *Test 2*. Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und den einzelnen Lernvariablen ist aber, speziell unter den Bilingualen, am Kursanfang, nicht stark. Der Schluss liegt nahe, dass hier andere, unbekannte Variablen das Resultat stark beeinflussen. Am Kursende besteht hingegen ein starker Zusammenhang zwischen den Testresultaten und einer Variable, nämlich der Deutschnote.

Insgesamt wird zur Lösung der Aufgaben in *Test 2* nur eine begrenzte Anzahl Strategien verwendet. Am häufigsten stützen sich die Probanden auf interlinguale phonetisch-orthographische Wissensquellen aus dem Schwedischen. Diese scheinen in Folge des Testdesigns auch die naheliegendsten Strategien zu sein. Oftmals fehlt den Probanden aber das Vermögen, Ähnlichkeiten zwischen den Testitems und den schwedischen Alternativen, ausgehend von Lautentsprechungen, U-Au, T-S usw. zu entdecken.

Wie auch in *Test 1* behaupten die Bilingualen in *Test 2* öfter, dass ihnen die Bedeutung der Testwörter bekannt ist. Darüber hinaus verwenden sie durchschnittlich eine größere Variation an Wissensquellen. Die Monolingualen hingegen können ihre Entscheidung seltener erklären. Die Resultate für *Test 2a* legen nahe, dass die Bilingualen schon am Kursanfang einen bestimmten Vorsprung in Hinblick auf den zielsprachlichen Wortschatz haben. Wie in *Test 1* können sie auch öfter verbalisieren, wie sie zu einer gewählten Lösung gekommen sind. Dies lässt sich so interpretieren, dass die Bilingualen gewohnt sind, auf eigene Faust neue unbekannte Wörter formal und inhaltlich zu zerlegen, was im Einklang mit der Ansicht von Bialystok (2001) steht (vgl. Kap. 2.2). Ihre Analysen führen in *Test 2* bedeutend seltener als in *Test 1* zu korrekten Antworten, was auf mangelnden Deutsch-/Schwedischkenntnissen oder anderen Lernvariablen beruhen könnte.

Die Erfolgsrate bei den einzelnen Testitems ist für alle Probanden in *Test 2* ungefähr dieselbe. Testwörter, die ihren schwedischen Äquivalenten sehr ähnlich sind, haben eine höhere Erfolgsrate. In diesem Zusammenhang dürfte aber auch die Frequenz der einzelnen Testitems eine Rolle spielen, neben den identischen/teilidentischen Anfangsbuchstaben der deutschen Testwörter bzw. der schwedischen Reizwörter. Wenn diese nicht gegeben sind, finden die Probanden selten eine korrekte Alternative. Es zeigt sich auch, dass nur wenige Probanden einen Nutzen aus deutsch-schwedischen Entsprechungen ziehen können, d.h. dass ein deutsches *D* z.B. oft einem schwedischen *T* entspricht (dt. *Dach* – schw. *tak*).

Ceteris paribus sieht die Strategieverwendung ähnlich aus und deutliche Muster sind schwer zu erkennen. Wie erwartet, behaupten Probanden mit sehr guten Voraussetzungen häufig schon am Kursanfang öfter die Bedeutung der Testwörter zu kennen. Dies kann auf

generell guten Schwedischkenntnissen und einer hohen fremdsprachlichen Kompetenz beruhen, da sie aus diesen Wissensmengen einen besseren Nutzen ziehen können. Zu vermerken ist aber, dass sich diese Tendenzen am Kursende verändern. Jetzt behaupten nämlich alle Probanden, gleich oft und ungeachtet ihrer Voraussetzungen, die Bedeutung der Testitems zu kennen. Eine Erklärung dafür ist schwer zu finden, doch kann davon ausgegangen werden, dass die Deutschkenntnisse am Kursende vermutlich eine größere Rolle spielen als am Kursanfang (siehe oben).

Beim Leistungsvergleich lässt sich eigentlich nur eine einzige klare Tendenz erkennen. Die Probanden mit mittelmäßigen und niedrigen Resultaten behaupten seltener, die Bedeutung der Testwörter zu kennen. Insgesamt gesehen sind die Unterschiede zwischen den Bi- und Monolingualen innerhalb der Leistungsgruppen klein. Generell können die Bilingualen, wie in *Test 1*, ihre Lösungsvorschläge häufiger verbalisieren, und dies deutet eventuell auf ein stärker entwickeltes Verbalisierungsvermögen der Bilingualen hin. Wie oben angedeutet, könnte dieser Strategietendenz aber auch kulturell bedingt sein.

In *Test 3* sollen die Probanden die Bedeutung von 12 in einem Text enthaltenen Vokabeln erklären. Wie in *Test 2* können die Probanden durchschnittlich ungefähr die Hälfte der Aufgaben lösen und der Gruppenunterschied ist sehr klein. *Ceteris paribus* zeigen die beiden Gruppen auch sehr geringe Unterschiede.

Allgemein gilt, je günstiger die Voraussetzungen, desto besser die Testresultate. Diese Korrelation ist in beiden Gruppen sehr stark und statistisch signifikant und gilt für alle Lernvariablen, außer den sozialen. Der stärkste Zusammenhang besteht zwischen den Testresultaten und der Schlussnote im Fach Deutsch. Dies lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass viele Kenntnisse, die am Kursende zu einer guten Schlussnote beitragen, schon in *Test 3* von Bedeutung sind, d.h. ein solides deutsches Basisvokabular und ein gutes Vermögen, Analogien zu bilden.

Zur Lösung der Aufgaben in *Test 3* werden im Satzkontext verankerte Wissensquellen am häufigsten herangezogen, obwohl die Bedeutung der Mehrheit der Testwörter bereits ohne jeglichen Kontext erschließbar wäre, weil die Items auf der Ausdruckseite viele Ähnlichkeiten mit schwedischen Vokabeln aufweisen (vgl. Kap 8.3.2). Offenbar sind sich die Probanden dieser Ähnlichkeiten aber nicht bewusst und müssen deshalb nach einer Lösung im Kontext suchen (vgl. mit ähnlichen Tendenzen z.B. bei Bengleil und Paribakht 2004, Haynes 1993 und Roskams 1998).

Nach Haynes (1993) reduzieren viele im umgebenden Kontext vorhandene Anhaltspunkte die Anzahl möglicher Inferenzen. Dies wird auch in *Test 3* deutlich, denn Testwörter, deren

Kontext aus konkreten Nomen besteht, werden häufig verstanden und richtig übersetzt. Abstrakte Wörter haben demgegenüber eine niedrigere Erfolgsrate, und die Komplexität der Testsätze erschwert den Inferenzprozess zusätzlich (vgl. Frantzen 2003: 169 und Kaivanpanah und Alavi 2008: 177).

Wie in Test 1 und 2 verbalisieren die Bilingualen ihre Strategiewahl viel häufiger und behaupten relativ oft, die Bedeutung der Testwörter zu kennen. Diese Tendenzen scheinen somit vom Testtypus unabhängig zu sein.

Die Probanden mit sehr guten Voraussetzungen verwenden ungefähr genauso viele Wissensquellen wie die Mittelmäßigen. Sie behaupten aber öfter, die Bedeutung der Testwörter zu kennen, bzw. verwenden häufiger eine Kombination von inter- und intralingualen Wissensquellen, die als Anhaltspunkte bereits im Satzkontext gegeben sind. Die Probanden mit mittelmäßigen Voraussetzungen nutzen hingegen öfter kontextuelle Hinweise und können ihre Begründungen seltener verbalisieren.

Die größten Unterschiede zwischen den Bi- und Monolingualen mit guten Voraussetzungen bestehen darin, dass Ersterer - wie in allen bis jetzt durchgeführten Tests (außer *2b*) - häufiger behaupten, die Bedeutung der Testwörter zu kennen und öfter kontextuelle Hinweise verwenden.

Die hier durchgeführten Analysen machen weiter deutlich, dass die Verwendung von Hinweisen *außerhalb* des Testsatzes sehr selten ist. Interessant ist die Tendenz, dass die monolingualen Probanden mit niedrigen Testergebnissen von dieser Inferenzstrategie häufig jedoch Gebrauch machen. Dies steht im Gegensatz zu Arden-Close (1993) bzw. Haastrup (1991), die meinen, dass diese Hinweise in erster Linie von Probanden mit guten Voraussetzungen genutzt werden. Eine mögliche Erklärung für meine divergierenden Resultate ist die hohe Erfolgsrate unter den Probanden mit guten Voraussetzungen, d.h. sie müssen keine kontextuellen Wissensquellen heranziehen, da sie, wie behauptet, die Testwörter bereits kennen.

In *Test 4* sollen die Probanden einen Lückentext mit geeigneten deutschen oder schwedischen Wörtern ergänzen. Eine hohe Erfolgsrate bei einer Lücke beruht u.a. auf der „Platzierung“ der dazu notwendigen Anhaltspunkte im Kontext und auf der Frequenz der sie umgebenden Satz Wörter (vgl. Kap 4.5.4). Verschiedene Lücken verlangen darüber hinaus nach verschiedenen Arten von Wissen (vgl. Kap. 8.4.2). Möglich ist, dass die Bilingualen bei jenen Lücken Vorteile haben, die eine tiefere Textanalyse notwendig machen.

Die durchschnittliche Erfolgsrate für *Test 4* liegt bei ca. 50%. Die Ergebnisse der Bilingualen sind etwas besser, die Gruppenunterschiede aber statistisch nicht signifikant. Bei der Ergänzung einer Lücke, bei der die Anhaltspunkte satzübergreifend gegeben sind, und die Satz-

wörter zusätzlich keine frequenten Vokabeln aufweisen, haben alle Probanden die größten Schwierigkeiten (vgl. Kap. 8.4.2). Ein Vergleich der beiden Probandengruppen zeigt, *ceteris paribus*, dass sie ungefähr die gleichen Ergebnisse erzielen.

Das Testresultat für *Test 4* korreliert stark und signifikant mit allen einzelnen Lernvariablen, außer der sozialen. Der stärkste Zusammenhang besteht, wie in *Test 3*, zwischen den Testresultaten und den Deutschnoten. Unter den Probanden mit guten durchschnittlichen Testresultaten lässt sich dies vermutlich auf einen größeren deutschen Wortschatz sowie auf eine Vielzahl angemessener Inferenzstrategien beim Lesen und Hören zurückführen.

Am häufigsten ziehen die Probanden den direkten Satzkontext heran, um Anhaltspunkte für ihre Inferenzstrategien zu erhalten. Oft geben sie die Bedeutungserschließung aber auf oder wählen irgendeine beliebige Lösung. Augenfällig ist auch die Heranziehung nicht direkt sprachgebundener Wissensquellen (z.B. von *Weltwissen*). Ein Vergleich *ceteris paribus* macht deutlich, dass die Bilingualen in allen Tests¹⁸³ ihren Lösungsvorschlag öfter oder gleich oft erklären können.

Beim Leistungsvergleich wird deutlich, dass sowohl bi- als auch monolinguale Probanden mit hohen Erfolgsraten ihre Lösungsvorschläge öfter verbalisieren und begründen können. Auch beim *ceteris paribus*-Vergleich der beiden anderen bi- und monolingualen Leistungsgruppen lassen sich nur kleine Unterschiede finden. Die größte Differenz besteht in der begrenzteren Strategievariation der Bilingualen, ungeachtet der Leistungsgruppe, was von den Tendenzen in *Test 1* und *2* abweicht. Die Ausprägung der Strategievariation lässt sich somit nicht mit Bilingualismus per se in Verbindung bringen, sondern dürfte in Abhängigkeit von den Testaufgaben und den damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen variieren.

Unter den Probanden mit sehr guten Testresultaten verwenden die Bilingualen öfter kontextuelle Hinweise, um die jeweilige Aufgaben lösen zu können, während die Monolingualen seltener eine Erklärung für ihre Lösungsvorschläge abgeben können. Es versteht sich aber, dass die ausgebliebene Begründung für eine Antwort nicht mit einem schlechten Testresultat gleichzusetzen ist, sondern vielmehr auf eine besondere Kommunikationsstrategie in einer bestimmten Testsituation zurückzuführen ist.

In *Test 5* sollen die Probanden einen in kleinere Teile zerschnittenen Text in die richtige Reihenfolge bringen. Hier wäre anzunehmen, dass die Bilingualen, auf Grund eines vermuteten besseren sprachlichen Analysevermögens, bestimmte Vorteile haben (vgl. Bialystok 2001), da diejenigen, die im Schulalter nach Schweden umgesiedelt sind, z.B. größere Erfah-

¹⁸³ Außer in *Test 1a* unter den Probanden mit schlechten Voraussetzungen.

rung damit haben sollten, gesprochene und geschriebene schwedische Texte, in denen ihnen viele Wörter fremd sind, zu entschlüsseln. Den Testergebnissen nach scheint ihnen diese Erfahrung nicht zugute zu kommen, was wiederum damit in Verbindung gebracht werden kann, dass diese gewohnten Inferenzstrategien scheitern, wenn die Anzahl unbekannter Fremdwörter zu groß ist. Ein lexikalisch sehr komplexer Test ist nämlich laut Frantzen (2000: 169) u.a.m. ein großes Hindernis beim Textverständnis.

Die Resultate in *Test 5* fallen in beiden Probandengruppen fast gleich aus, mit einer durchschnittlichen Erfolgsrate von ca. 50%. Auch der Vergleich von Untergruppen nach dem *ceteris paribus*-Prinzip führt zu sehr ähnlichen Resultaten.

Die Resultate in *Test 5* korrelieren, wie erwartet, am stärksten mit der Deutschnote, was allem Anschein nach dem Umstand zugeschrieben werden kann, dass der Test nur am Schuljahresende durchgeführt wurde, weil er gute Kenntnisse des deutschen Basisvokabulars voraussetzt. Es sind vermutlich diese lexikalischen Kenntnisse, die mehrheitlich der am Jahresende vergebenen Schlussnote zugrunde liegen, und die somit für die hohe Korrelation verantwortlich sind.

Auch bei den verwendeten Kommunikations- und Inferenzstrategien lassen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den Bi- und Monolingualen feststellen. Auffällig ist aber die etwas andersartige Herangehensweise bei der Textverständnisaufgabe unter den Probanden mit guten Voraussetzungen und Leistungen. Sie arbeiten deutlich und ziehen großen Nutzen aus ihren bereits vorhandenen, guten Vokabelkenntnissen. Demgegenüber beschwerten sich die Lerner niedriger Leistungsniveaus, dass die Aufgabenstellung zu schwierig sei und dass sie deswegen gleich aufgeben müssten.

9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob Bilingualismus Vorteile beim schulischen Fremdsprachenlernen mit sich bringt. Lernen Schüler, die außer der Muttersprache noch eine früh erworbene sog. Zweitsprache beherrschen, weitere Fremdsprachen besser, schneller oder anders als solche, die nur eine Muttersprache kennen? Diese Frage wurde in der Forschungsliteratur z.T. uneinheitlich beantwortet (vgl. Kap. 2.4).

Um der Frage auf die Spur zu kommen wurden die Lernfortschritte einer bilingualen Gruppe von Gymnasialschülern, von denen die Mehrheit im 10. Schuljahr anfing Deutsch zu lernen, mit denen von einer monolingualen Kontrollgruppe verglichen. Aus praktischen Gründen konnte keine homogene bilinguale Gruppe gefunden werden, d.h. eine Schülergruppe mit gleicher Muttersprache und etwa gleich langer Aufenthaltsdauer in Schweden. Die bilinguale Untersuchungsgruppe umfasst Schüler mit z.T. sehr divergierendem Hintergrund: einige waren Migrantenkinder der zweiten Generation, andere erst kürzlich in Schweden angekommene. Auch sprachlich unterschieden sie sich, da die eine Hälfte aus Ex-Jugoslawien stammte, die andere Hälfte Sprachen wie Mandarin, Urdu usw. als Muttersprache hatte (vgl. Kap. 6.2).

Diese Heterogenität erwies sich aber auch als vorteilhaft, denn dadurch konnte der Einwirkung potentieller Einflussfaktoren auf die fremdsprachlichen Lernfortschritte, wie z.B. Aufenthaltsdauer, Sprachverwandtschaft sowie Grad der muttersprachlichen Aktivität und Kompetenz, Rechnung getragen werden (vgl. Kap. 6.2).

Um die Fortschritte der bi- und monolingualen Schüler beim Deutschlernen zu untersuchen, wurden fünf Tests entworfen, die im ersten Lernjahr ihre Lernfortschritte in Bezug auf den passiven Wortschatz und das Leseverständnis messen sollten. Sowohl die durchschnittlichen als auch die individuellen Testergebnisse wurden später, mit in der Forschung beschriebenen sog. Lernvariablen (*sprachliche, affektive, neurophysiologische* und *soziale*) korreliert, um herauszufinden, inwieweit sich Unterschiede zwischen bilingualen und monolingualen Schüler ausmachen lassen. Auch Unterschiede im Hinblick auf die verwendeten Wissensquellen bei ihren Inferenzprozeduren und in Bezug auf kognitive Strategien bei der Bedeutungerschließung wurden untersucht, und zwar bei einer reduzierten Anzahl Probanden (14 von 47), die bei ihrer Bedeutungerschließung bei Wort- und Leseverständnisaufgaben interviewt und auf Mini-Disk aufgenommen wurden.

Die Analysen der Lernfortschritte legen nahe, dass die Mehrsprachigkeit der Bilingualen auf Gruppenebene keinen Vorteil mit sich zu bringen scheint (vgl. Kap. 6.1). In einem weiteren Schritt wurden die durchschnittlichen Lernfortschritte/Testergebnisse mit einer Auswahl von Lernvariablen verglichen, um herauszufinden, welche von ihnen den Lernfortschritt deutlich fördern (vgl. Kap. 6.2-6.5).

Für beide Gruppen, Bi- und Monolinguale, erwiesen sich die Schwedischkenntnisse als wichtig. Aufgrund der nahen Verwandtschaft zwischen Deutsch und Schwedisch überrascht dies wenig. Interessanterweise zeigen aber auch eine hohe Kompetenz und große Aktivität in der individuellen Muttersprache einen positiven Effekt auf das Deutschlernen, jedoch immer in Verbindung mit guten Schwedischkenntnissen. Dies steht z.T. im Gegensatz zu anderen Forschungsergebnissen, in denen auf die negative Auswirkung einer sog. „aktiven Muttersprache“ hingewiesen wird (vgl. Kap. 2.4, z.B. Balke-Aurell und Lindblad 1982). Laut der sog. *Schwellenhypothese* ist aber ein hohes, dem Alter angepasstes, Niveau sowohl in der Muttersprache als auch in der L2 wichtig, um kognitive Vorteile aus dem Bilingualismus ziehen zu können (vgl. Cummins 1976). Als Nebenergebnis konnte festgestellt werden, dass die Aufenthaltsdauer der Bilingualen in Schweden tendenziell keinen direkten Einfluss ausübt, weder auf die Schwedischkenntnisse noch auf die Lernfortschritte im Fach Deutsch.

Von sehr großer Bedeutung für die Lernergebnisse zeigte sich die Kompetenz in den übrigen gelernten Fremdsprachen. Schüler, die viele Fremdsprachen einen längeren Zeitraum gelernt haben und gute Noten erreichten, machen größere Lernfortschritte in einer neu zu erlernenden Fremdsprache, wie z.B. Deutsch. Es reicht somit nicht, viele Fremdsprachen oberflächlich zu lernen, um Vorteile beim Erlernen einer neuen Fremdsprache daraus zu ziehen. Fundierte Kenntnisse scheinen am wichtigsten zu sein, um gute Lernfortschritte in einer neuen Fremdsprache zu erzielen.

Affektive Lernvariablen sind beim Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung. Durchschnittlich waren die bi- und monolingualen Informanten gut motiviert und positiv zum Fremdsprachenlernen eingestellt. Die bilingualen Informanten hatten aber fast immer die positivere Einstellung und die stärkere Motivation. Diese Resultate stimmen mit den Ergebnissen in einem OECD-Bericht¹⁸⁴ (2006) überein, der festgestellt, dass Immigrantenschüler vieler Europäischer Länder überdurchschnittlich positiv gegenüber dem schulischen Lernen eingestellt sind, ungeachtet ihrer schulischen Lernfortschritte (vgl. Kap. 6.4.1.2).

¹⁸⁴ Hier wurden die Resultate im Fach Mathematik mit der Stärke der Motivation verglichen.

Die Mehrheit der affektiven Variablen korrelierte schon am Schuljahresanfang statistisch signifikant mit den Testergebnissen. Dies dürfte darauf hindeuten, dass Lerner mit guten Lernergebnissen bereits zu Kursbeginn eine positivere Einstellung gegenüber dem Fach haben und eine höhere Motivation besitzen, was sich positiv auf die späteren Leistungen auswirkt (vgl. hier die Ergebnisse von Gardner et al. 2004 und Kap. 6.4.3).

Sprachlerneignung wurde als eine wichtige Lernvariabel verstanden, da jedoch kein Test dieser Variable möglich war, musste stattdessen die Englischnote als quantifizierbarer Ersatz herangezogen werden. Dies schien sinnvoll zu sein, da alle Informanten ungefähr gleich lange und gleich intensiv Englisch gelernt hatten (vgl. Dewaele 2007). Alle Informanten erreichten gute Englischnoten, wobei die Monolingualen etwas besser abschnitten. Die Korrelation zwischen der Englischnote und dem Testresultat zeigte sich in beiden Gruppen als statistisch hochsignifikant, d.h. Informanten mit einer guten Englischnote erzielten in den meisten Fällen auch ein gutes Testresultat und Lernergebnis in Deutsch. Ähnliche Tendenzen finden sich in einer belgischen Studie, in der die Noten in L2-Französisch signifikant mit den Noten in L3-Englisch und L4-Deutsch korrelierten (vgl. Dewaele 2007).

Zwei sozialen Variablen wurde Rechnung getragen, nämlich *elterlicher Ausbildung* und *elterlicher Unterstützung*. Die Eltern der Monolingualen hatten durchschnittlich ein etwas höheres Bildungsniveau. Die Korrelation zwischen dieser Variable und den monolingualen Testergebnissen erwies sich als sehr stark. Diese Variable spielte bei den Bilingualen hingegen keine ebenso große Rolle. Die Korrelation war zwar positiv, jedoch weniger stark ausgeprägt. Diese Tendenz überrascht, da eine Vielzahl von Forschungsberichten eine signifikante positive Korrelation zwischen sozio-ökonomischem Status und Lernergebnissen zeigt (vgl. z.B. Burstall 1975, Ellis 1994, und Skolverket 2004). Die nicht signifikante Korrelation könnte hier teilweise auf die kleine Untersuchungsgruppe zurückzuführen sein, d.h. sie könnte zufällig sein. Darüber hinaus waren die bilingualen Eltern in meiner Studie fast ebenso gut ausgebildet wie die Monolingualen (vgl. Kap. 6.4.5.1), was sehr wahrscheinlich nicht dem nationalen Durchschnitt im heutigen Schweden entspricht.

Die *elterliche Unterstützung* wurde im Motivationsfragebogen zweimal gemessen. Auch bei dieser Variable hatten die Bilingualen einen niedrigeren Wert. Die elterliche Unterstützung dürfte allerdings weniger wichtig für die Lernfortschritte sein, denn in beiden Gruppen konnte keine starke Korrelation mit den durchschnittlichen Testresultaten ausgemacht werden. Die sozialen Lernvariablen korrelieren insgesamt gesehen am schwächsten mit dem Testresultat, was etwas überrascht.

Zusammenfassend hatten die Monolingualen die besseren sprachlichen, neurophysiologischen und sozialen Voraussetzungen für das Deutschlernen, während die Bilingualen bessere affektive Voraussetzungen aufwiesen.

Beim Vergleich des durchschnittlichen Testresultates bzw. der Mehrheit der einzelnen Testresultate der Bi- und Monolingualen erzielten die Monolingualen allerdings die höhere Punktzahl. Der Unterschied war aber klein und statistisch nicht signifikant.

Die Resultatunterschiede zwischen den bi- und monolingualen Probanden waren somit gering, was ein Ergebnis darstellt, das auf den ersten Blick nicht mit der Mehrheit der Forschungsergebnisse in Bezug auf bilinguale Immigrantenschüler übereinstimmt (vgl. Edelenbos et al. 1993, Ohlander 2009 und Van Gelderen et al. 2003). Laut ihnen erzielten bilinguale Immigrantenschüler nämlich oft signifikant schlechtere Lernergebnisse als einheimische Schüler. Als Erklärung werden z.B. mangelnde Kenntnisse der Landessprache (vgl. die *Schwellenhypothese* bzw. BICS/CALP in Kap. 2.3) bzw. schlechtere soziale Voraussetzungen angegeben. Die in der vorliegenden Studie untersuchten bilingualen Probanden hatten durchschnittlich schlechtere Schwedischkenntnisse und auch schlechtere soziale Voraussetzungen, wenn darunter ihr sozio-ökonomisches Umfeld verstanden wird. Dessen ungeachtet war ihr elterliches Bildungsniveau durchschnittlich ungefähr so hoch wie das der Monolingualen, was wiederum auf eine gute analytische Begabung der Kinder dieser Eltern und eine in der Familie vorherrschende positive Einstellung zum schulischen Lernen schließen lässt. Diese Umstände, in Kombination mit einer hohen Motivation zum Deutschlernen und einer positiven Einstellung gegenüber dem Fach und der Sprache, scheinen sehr wohl ihre schlechteren Schwedischkenntnisse und den niedrigeren sozio-ökonomischen Status kompensieren zu können.

Beim *ceteris paribus*-Vergleich bestanden auch kleine Resultatunterschiede zwischen den Bi- und Monolingualen. Bei dieser Gegenüberstellung waren jedoch die Resultate der Bilingualen in der Mehrheit der Fälle etwas besser als die der Monolingualen. Die Gruppenunterschiede waren aber sehr gering, d.h. beim Erlernen einer neuen, mit dem Schwedischen nahe verwandten Fremdsprache in der Schule erzielten Bilinguale fast gleiche Lernergebnisse wie Monolinguale, wenn dieselben sprachlichen, affektiven, neurophysiologischen und sozialen Voraussetzungen gegeben sind. Die 1. Hypothese¹⁸⁵ kann deswegen als bestätigt angesehen werden.

¹⁸⁵ Bilinguale und monolinguale Fremdsprachenlerner erzielten im *ceteris paribus*-Vergleich die gleichen Lernergebnisse.

In Teilstudie II standen die individuellen Testresultate und ihre Korrelationen mit ihnen und den Lernvariablen, sowie die Analyse der verwendeten Inferenzstrategien in den fünf Sprachtests im Vordergrund.

Am häufigsten korrelieren die einzelnen Testresultate mit der am Kursende erreichten Deutschnote. Es fällt aber auf, dass die Englischnote (die neurophysiologische Variable) und die affektiven Variablen in der bilingualen Gruppe in den beiden *ersten* Tests sehr wichtig sind, während die sprachliche Variable unter den Monolingualen von großer Bedeutung ist. Dies kann darauf beruhen, dass die Bilingualen weniger Fremdsprachen gelernt haben und deshalb andere Lernvariablen von Bedeutung sind. Je später der Test im Deutschkurs durchgeführt wurde, desto wichtiger ist die Deutschnote in beiden Gruppen.

Es hat sich gezeigt, dass die Probanden beim Lösen der Aufgaben in *Test 1* und *Test 2* in der Mehrheit der Fälle phonetische und orthographische Charakteristika der Testwörter identifizierten. Diese Resultate stimmen mit schon durchgeführten Studien der Identifikation gesprochener Sprache überein (vgl. Bond und Fokes 1991, Bond und Stockmal 2002 und Lorch und Meara 1989).

Im *Wörter im Kontext-Test (Test 3)* wurden vielfach im Satzkontext verankerte Wissensquellen herangezogen, obwohl die Mehrheit der Items ohne den Kontext erschließbar war, da die Testwörter Ähnlichkeiten mit schwedischen Vokabeln aufwiesen. Ähnliche Tendenzen findet man in Bengelil & Paribakht (2004), Haynes (1993) und Roskams (1998).

Im *Cloze-Test (Test 4)* zogen die Probanden meist den direkten Satzkontext heran, um Anhaltspunkte für ihre Inferenzstrategien zu erhalten. Die größten Schwierigkeiten hatten sie mit Lücken, bei denen die Anhaltspunkte satzübergreifend gesucht werden mussten und die Satz Wörter zusätzlich keine frequenten Vokabeln waren.

Der Test mit dem zerschnittenen Text (*Test 5*) bereitete den Probanden große Schwierigkeiten, besonders denjenigen mit einem niedrigen Leistungsniveau. Diese beschwerten sich oft darüber, dass die Aufgabenstellung zu schwierig sei. Die Probanden mit guten Voraussetzungen und Leistungen zogen aber großen Nutzen aus ihren bereits vorhandenen, guten Vokabelkenntnissen.

Die Verwendung der Hinweise variierte von Test zu Test, d.h. bei jedem Test gab es ein oder zwei bevorzugte Typen von Hinweisen. Diese wurden sowohl von den Bi- als auch von den Monolingualen verwendet, deshalb muss die 2. Hypothese¹⁸⁶ als widerlegt gelten. Gene-

¹⁸⁶ Bilinguale verwenden im *ceteris paribus*-Vergleich mit monolingualen Lernern andere Inferenzstrategien bei Bedeutungserschließungen in der Fremdsprache.

rell meinten aber die Bilingualen öfter, dass sie die Bedeutung eines Teils oder des ganzen Testwortes kennen, während die Monolingualen dieselben durchschnittlichen Resultate erzielten, obwohl sie ihre gewählten Lösungsvorschläge seltener begründeten. Eine mögliche Erklärung dieses Resultates wäre, dass die Bilingualen eine größere mentale Flexibilität besitzen. Es könnte aber auch eine soziokulturell bedingte Kommunikationsstrategie der bilingualen Lerner sein, Fragen einer hierarchisch übergeordneten Person (hier die Interviewerin) nach Möglichkeit zu beantworten.

Somit kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass bei der Hinweisverwendung zwischen Bi- und Monolingualen keine größeren Unterschiede bestehen. Hier müssen die Resultate jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da die aufgenommenen Untersuchungsgruppen sehr klein waren. Zusätzlich waren die Tests sehr unterschiedlich, was zu Schwierigkeiten beim Strategienvergleich führt. Es war aber nicht möglich, ähnliche Tests zu konstruieren, die sowohl am Kursanfang als auch am Kursende verwendet werden konnten, da die zielsprachlichen Kenntnisse am Kursanfang sehr begrenzt waren.

Aus der Vervollständigung der Resultate in der vorliegenden Studie wird die Komplexität des Sprachlernens deutlich und vermutlich müssen neue Wege gewählt werden, um eventuelle Unterschiede oder Übereinstimmungen zwischen Bi- und Monolingualen Fremdsprachenlernern besser nachweisen zu können.

Erstens könnte quantitativ mit größeren Gruppen gearbeitet werden, um auf diese Weise den Einfluss individueller Variablen zu verringern. Da Schweden, verglichen mit den übrigen OECD-Ländern (Skolverket 2010: 73), beim Leseverständnis relativ große Unterschiede zwischen Immigrantenschüler und Einheimischen aufweist, wäre es interessant, auf den schwedischen Wortschatz bi- und monolingualer Lerner zu fokussieren, um den Zusammenhang zwischen diesem und dem Lernerfolg in verschiedenen Fremdsprachen (z.B. Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch) aufzuzeigen.

Zweitens wäre auch eine qualitative Annäherung möglich, in der z.B. mithilfe von Tagebüchern und Interviews eine kleine bi- und monolinguale Gruppe untersucht und verglichen wird. Eine solche Studie könnte nicht zu Verallgemeinerungen beitragen, stattdessen würde ihre Stärke darin liegen, ein tieferes Verständnis für eventuelle Unterschiede zwischen Bi- und Monolingualen beim Fremdspracherwerb zu erhalten. Eine Entdeckung solcher Unterschiede könnte für die Schule wichtig sein, denn die Anzahl von Immigrantenschülern in

Schweden ist relativ hoch,¹⁸⁷ und die Entwicklung neuer Methoden für diese Schülergruppe von großer Bedeutung.

Deshalb soll abschließend noch einmal betont werden, dass generell vermehrt Untersuchungen mit dem Fokus auf bilingualen Fremdsprachenlernern durchgeführt werden müssen, seien diese quantitativer oder qualitativer Art. Diese Arbeit möchte sich als ein Beitrag zum Verständnis der komplexen Verhältnisse zwischen Bilingualismus und schulischem Fremdsprachenlernen verstehen. Weitere Forschung muss zukünftig unternommen werden, um die Enträtselung der Prozesse beim Fremdsprachenlernen von Immigrantenkidern voranzutreiben.

¹⁸⁷ 2007 hatten ca. 14% der Schüler in der 9. Klasse einen ausländischen Hintergrund (Skolverket 2008:12).

LITERATURVERZEICHNIS

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso Marks, E./Bond, Z. S./Stockmal, V. (2003). Language experience and representations of phonology in an unknown language. *RESLA*, 13: 23-31.
- Arden-Close, C. (1993). NNS Readers' Strategies for Inferring the Meanings of Unknown Words. *Reading in a Foreign Language*, 9(2), 867-893.
- Aron, A./Aron, E. N./Coups, E. (2009). *Statistics for Psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C./Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balke-Aurell, G./Lindblad, T. (1982). *Immigrant Students and Their Languages*. Report No. 23, Department of Educational Research, University of Gothenburg, Sweden.
- Bengeleil, N. F./Paribakht, T. S. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL Learners. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 225-249.
- Bensoussan, M./Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Bermaus, M./ Moore, E./Cordeiro Azevedo, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual setting. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- Bernhardt, E. B. (2000). Second Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the Twentieth Century. In Kamil, M./Mosenthal, P./Pearson P. D./Barr, R. (Eds.). *Handbook of Reading Research, Volume III*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 793-811.
- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Berthele, R. (2007). Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, B. und Marx, N (Hrsg.). *EuroComGerm*, Aachen, 15-26.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bild, E.-R./Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion program: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (3), 255-274.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Bogards, P./Laufer, B. (Eds.). (2004). *Vocabulary in a Second Language: Selection Acquisition, and Testing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bond, Z. S./Fokes, J. (1991). Identifying Foreign Languages. *Proceedings of the XII International Congress of Phonetic Sciences*, 198-201.
- Bond, Z. S./Stockmal, V. (2001). Distinguishing samples of spoken Korean from rhythmic and regional competitors. *Language Sciences*, 24, 175-185.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bowles, M. A./Leow, R. P. (2005). Reactivity and type of verbal report in SLA research methodology. Expanding the scope of investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 415- 440.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 38-49.
- Bühler, K. (1907). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge: I über Gedanken. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 163-164.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8, 105-12.
- Carroll, J. B./Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test Manual*. New York.
- Carton, A. (1971). 'Inferencing: a Process in Using and Learning Language'. In: Pimsleur, P./ Quinn, T. (Eds.). *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge: C.U.P., 45-58.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A Review. *The International Journal of Bilingualism*, 7, 71-87.
- Cenoz, J./Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: what role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, 7, 1-5.
- Chern, C. (1993). Chinese students' word-solving in reading English. In: Huckin, T./Haynes, M./Coady, J. (Eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 67-82.

- Chiswick, B. R./Miller, P. W. (2008). A test of the critical period hypothesis for language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 16-29.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner. Verbal behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies and tasks meet? *IRAL*, 41, 279-291.
- Cromdal, J. (2000). *Code-Switching for All Practical Purposes*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Csizér, K./Kormos, J. (2008). The relationship between intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 30-48.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic Development of Children in Bilingual Education Programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English Programs. In: Paradis, M. (Ed.). *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics* 2, 132-49.
- Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b). Putting Language Proficiency in its Place. Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Eds.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K./Paribakht, T. S./M. B. Wesche. (1999). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: evidence from SLA reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309-329.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Del Puerto, F. G. (2007). Is L3 phonological competence affected by the learner's level of bilingualism? *International Journal of Multilingualism*, 4(1), 1-16.
- Dewaele, J.-M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169-197.
- Dewaele, J.-M./Furnham, A. (1999). Extraversion: the unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509-544.
- Dijkstra, T. (2005). Bilingual Visual Recognition and Lexical Access. In: Kroll, J. F./de Groot, A. M. B. (Eds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: OUP, 179-201.
- Duden. (1996). *Deutsches Universal Wörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z./Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z./Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell, 589-630.
- Edelenbos, P./Pijl, Y. J./Vinjé, M. P. (1993). *Verschillen in het beheersingsniveau van het Engels tussen Nederlandse en allochtone leerlingen*. Groningen: RION.
- Edmondson, W. (1999). *Twelve Lectures on Second Language Acquisition: Foreign Language Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen: Narr Verlag.
- Edmondson, W./House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Edwards, H. P./Casserly, M. C. (1976). *Research and evaluation of second language (French) research programs*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- Edwards, H. P./Doutriaux, C. W./McCarrey, H./Fu, L. (1977). *Evaluation of The Federally and Provincially funded Extensions of the Second Language Programs in the Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board*. Ottawa: Ottawa Roman Catholic Separate School Board.

- Ehrman, M./Leaver, B.L./Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31, 313-330.
- Eisenstein, M. (1980). Childhood bilingualism and adult language learning aptitude. *International Review of Applied Psychology*, 29, 159-172.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. In: Davies A./Elder. C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 525-551.
- Ender, A. (2007). Wortschatzerwerb und Strategieansatz bei mehrsprachigen Lernenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erickson, G. (2004). *Engelska i åtta europeiska länder – en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Svensk huvudrapport.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225-241.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2006). *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm*. EUROSLA 15 Conference, Plenary Presentation, Dubrovnik, Croatia, September 15, 2005.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowly: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C./Tremblay, P. F./Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gardner, R. C./Masgoret, A.-M./Tennant, J./Mihic, L. (2004). Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54(1), 1-34.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S M./Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, M./Hufeisen, B. (2003). Investigating the Role of Prior Foreign Language Knowledge. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./ Jessner, U. (Eds.). *The Multilingual Lexicon*, 87-102. Dordrecht: Kluwer.
- González Ardeo, J M. (2003). Towards English and ESP acquisition as an L2 or L3 at university. *IBÉRICA*, 6, 109-133.
- Grigorenko, E. L./Sternberg, R. J./ Ehrman, M. E. (2000). A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing: Procedures or Talking about Words. Receptive Procedures in Foreign Language Learning with Special Reference to English*. Tübingen: Narr.
- Haastrup, K./Henriksen, B. (1998). Vocabulary acquisition: from partial to precise understanding. In: Haastrup, K./Viberg, Å. (Eds.). *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*, 97-124. Lund: Lund University Press.
- Hakuta, K./Bialystok, E./Wiley, E. (2003). Critical evidence: a test of the critical period hypothesis for second language acquisition. *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Hamers, J. F./Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B./Hart, D. (2000). Vocabulary learning in the content-oriented classroom: student perceptions and proficiency. *Language Awareness*, 9(2), 78-96.
- Hatch., E./Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Haynes, M. (1993). Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading. In: Huckin T./Haynes, M./Coady, J. (Eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 46-62.
- Herdina, P./Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112 -126.
- Horwitz, E.K./Horwitz, M. B./J. A. Cope. (1991). Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, E.K./Young, D. J. (Eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Huckin, T./Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2), 181-93.
- Humphreys, G./Spratt, M. (2008). Many languages, many motivations: a study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages. *System*, 36, 2, 313-335.
- Hyltenstam, K./Abrahamsson, N. (2003). Maturation Constraints on SLA. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-588.

- Ibarraran, A./Lasagabaster, D./Sierra, J.M. (2008). Multilingualism and language attitudes: local versus immigrant students' perceptions. *Language Awareness*, 17(4), 326-341.
- Jacobsen, M./Imhoof, M. (1974). Predicting success in learning a second language. *Modern Language Journal*, 58, 329-336
- Jarvis, S./Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York, NY: Routledge
- Jasone C./Hufeisen, B./ Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jaspaert, K./Lemmens, G. (1990). Linguistic Evaluation of Dutch as a Third Language. In: Byram, M./Leman, J. (Eds.). *Bicultural and Trilingual Education: the Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jiang, N. (2000). Lexical Representation and development in a second language. *Applied Linguistics* 21(1), 47-77.
- Jung, U. O. H. (1981). Englisch als Fremdsprache für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. *Grazer Linguistische Studien*, 14, 83-97.
- Kaivanpanah, S. (2008). Deriving unknown word meaning from context: is it reliable? *RELC Journal*, 39(1), 77-95.
- Kaivanpanah, S./Alavi, S. M. (2008). The role of knowledge in word-meaning inferencing. *System*, 36, 172-195.
- Karbe, U. (2000). Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Ismaning: Hueber.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, 45, 419-465.
- Kroll, J. F./Stewart, E. (1994). Category inference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174.
- Ladberg, G. (1999). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm: Liber utbildning AB.
- Lambert, W. (1977). The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In: Hornby, P. (Ed.). *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 15-28.
- Laurie, S. (1890). *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley und Sons, Inc.
- Leow, R. P./Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not think aloud. The issue of reactivity in SLA research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 35-57.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ljungberg, M. (2000). *Om attityd och motivation: Tendenser och svårigheter vid ett mätningförsök inom en språk- och innehållsintegrerad undervisningsform på Hvitfeldska gymnasiet*. Examensarbete. Göteborgs universitet.
- Lorch, M. P./Meara, P. (1989). How people listen to languages they don't know. *Language Sciences*, 11, 343-353.
- Lorch, M. P./Meara, P. (1995). Can people discriminate between languages they don't know? *Language Sciences*, 17, 65-71.
- MacIntyre, P. D./Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety in language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacLaughlin, B. (1984). *Second-language Acquisition in Childhood*. Volume 1: Preschool Children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mägiste, E. (1984). Learning a third language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5, 415-421.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 3, 372-386.
- Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mondria, J.-A./Wit-de Boer, M. (1991). The effects on contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12 (3), 249-267.
- Morrison, L. (1996). Talking about words: a study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. *Canadian Modern Language Review*, 53, 41-75.
- Modirkhamene, S. (2006). The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the interdependence hypothesis. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 280-295.

- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 107-134.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P./Hwang K. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23, 35-41.
- Nayak, N./Hansen, N./Krueger, N./McLaughlin, B. (1990). Language-Learning Strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40, 221-244.
- O'Malley, J. M./Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T./Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: a study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1, 123-140.
- OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*.
- Ohlander, S. (2009). "Swedish" vs. "Non-Swedish". Immigrant background and cross-linguistic influence in the learning of English as a foreign Language. *Moderna Språk*, 1.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Olshtain, E./Shohamy, E./Kemp, J./Chatow, R. (1990). Factors predicting success among culturally different learners. *Language Learning*, 40, 23-44.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paribakht, T. (2005). The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing: a study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language. *Language Learning*, 55(4), 701-748.
- Paribakht, T./Wesche, S. M. (1999). Reading and „incidental“ L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224.
- Peal, E./Lambert, W.E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76(27), 1-23.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Pulido, D. (2007). The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading. *Applied Linguistics*, 28(1), 66-86.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 3, 513-536.
- Raupach, M. (1994). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In Boerner, W. und Vogel K. (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb: das mentale Lexikon*. Tübingen: Guenther Narr.
- Rieder, A. (2002). *Beiläufiger Vokabelerwerb. Theoretische Modelle und empirische Untersuchungen*. Philosophische Dissertation angenommen von der neophilologischen Fakultät der Universität Tübingen.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Scheider-Verl. Hohengehren.
- Ringbom, H. (2006). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romaine, S. (2003). Variation. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 409-35.
- Roskams, T. (1998). What's a Guess Worth? Chinese Students' Inferencing Strategies for Unknown Words while Reading. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), 65-102.
- Sanders, M./Meijers, G. (1995). English as L3 in the Elementary School. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-108, 59-78.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.
- Schofield, P./Mamuna, G. (2003). The relationship of socio-economic status and length/medium of English instruction with individual differences and English proficiency in Pakistan. *Journal of Research (Faculty of Languages und Islamic Studies)*, 3, 1-28.
- Schoonen, R./Gelderen, A./van Glooper, K./de Hulstijn, J./Snellings, P./Simis, A./Stevenson, M. (2002). Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge and Retrieval Speed in L1, L2, and EFL Writing. In: Ransdell, S/Barbier, M. L-. (Eds.). *New directions for research in L2writing*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 101-122.
- Singleton, D./Little, D. (1985/2005). A First Encounter with Dutch: Perceived Language Distance and Language Transfer as Factors in Comprehension. In: Dechert, H. W./Raupach, M. (Eds.). *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr, 101-109.

- Skehan, P. (1986). Cluster Analysis and the Identification of learner types. In: Cook, V. (Ed.). *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skolverket. (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål- elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden*. PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap. Stockholm: Fritzes.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH und Co. Verlags-KG.
- Soria, J. (2001). A study of Ilokano learners' lexical inferencing procedures through think-aloud. *Second Language Studies*, 19, 2, 77-110.
- Sparks, R./Ganshow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40, 2, 260-287.
- Sparks, R./Patton, J./Ganshow, L./Humbach, N. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30, 725-755.
- Thomas, J. (1985). The Role Played by Prior Linguistic Experience in Second and Third Language Learning. In: Hall, R. Jr. (Ed.). *The Eleventh Linguistic Association of Canada and United States Forum 1984*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language Learning. In: Harris, R.J. *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Toukoma, P./Skutnabb-Kangas, T. (1977). The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age. *Report written for Unesco*. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 26.
- Van Gelderen, A. (1995). *Allochtone leerlingen in het vreemde-taalonderwijs: conclusies uit interviews en protocol analyse*. Enschede: NAP/MVT.
- Van Gelderen, A./Schoonen, R./de Glopper, K./Hulstijn, J./Snellings, P./Simis, A./Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 7-25.
- Van Hell, J. G./De Groot, A. M. B. (1998). Conceptual representation in bilingual memory: effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 193-211.
- Wagner, Å., K., H./Strömqvist, S./Uppstad, P. H. (2010). *Den flerspråkiga människan: en grundbok om skriftspråkslärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Warden, C. A./Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33, 5, 535-545.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 79-95.
- Webster. (1961). *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. London: Bell and Sons.
- Wei, L. (2007). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Weinreich, U. (1953). *Language in Contact. Findings and Problems*: Fourth Printing. London/The Hague/ Paris, Mouton and Co. (1966). Originally published as Number 1 in the series "Publications of the Linguistic Circle of New York" (New York 1953).
- Wen, Q./Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18, 27-48.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice-Hall.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Yamamori, K./Takamichi, I./Tomohito, H./ R. L. Oxford. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences.

ANHANG

Anhang 1: Test 1a und 1b

Namn: _____ Klass: _____

Ord

Här nedanför ser du ett antal ord på fyra olika språk: engelska, franska, spanska och tyska. Det kan hända att du känner igen några stycken, men de flesta är antagligen nya för dig. Försök att avgöra **vilket språk de kommer ifrån**. Ringa in en av bokstäverna under ordet: E= engelska, F= franska, S= spanska och T= tyska.

Jag har läst: franska steg: _____, spanska steg: _____

Luchs	hilt
E-F-S-T	E-F-S-T
gaufre	empujar
E-F-S-T	E-F-S-T
concurso	Welle
E-F-S-T	E-F-S-T
plâtre	crucial
E-F-S-T	E-F-S-T
Schleie	anerkennen
E-F-S-T	E-F-S-T
croon	inculquer
E-F-S-T	E-F-S-T
apuntarse	diablerie
E-F-S-T	E-F-S-T
laity	aloof
E-F-S-T	E-F-S-T
moiré	súbdito
E-F-S-T	E-F-S-T
plèbe	liability
E-F-S-T	E-F-S-T
verschmutzen	invierno
E-F-S-T	E-F-S-T
traurig	stehen
E-F-S-T	E-F-S-T
desangrar	generosidad
E-F-S-T	E-F-S-T
gleam	suif
E-F-S-T	E-F-S-T
devinette	pursue
E-F-S-T	E-F-S-T
fracasar	Hoheit
E-F-S-T	E-F-S-T
mutlos	conjecture
E-F-S-T	E-F-S-T
attrouper	rackety
E-F-S-T	E-F-S-T
traurig	
E-F-S-T	

Anhang 2: Test 2a und 2b

Namn: _____ Klass: _____

Svenskan och tyskan är ofta lika!

Som du kanske vet är svenskan och tyskan ofta lika, t.ex. heter *arbete* på svenska *Arbeit* på tyska. I följande uppgift skall du försöka gissa vad de olika tyska orden betyder på svenska. **Ringa in** det alternativ du tror är rätt.

1. Aussicht

- a) Utskick
- b) Utsikt
- c) Utsökt
- d) Ursäkt

2. Eigenschaft

- a) Egensinnig
- b) Ägandeskap
- c) Egenskap
- d) Egentligen

3. Lebensgefahr

- a) Livsfara
- b) Livsfråga
- c) Livsgärning
- d) Levnadsglad

4. Anspruch

- a) Anspråk
- b) Anstånd
- c) Ansöka
- d) Anspänning

5. Drucksache

- a) Dryckesslag
- b) Trycksak
- c) Druvsocker
- d) Tryckstark

6. Öffentlichkeit

- a) Öppenhet
- b) Överhet
- c) Offentlighet
- d) Oförskämdhet

7. Angehörige

- a) Angivelse
- b) Anhörig
- c) Anklagelse
- d) Behörig

8. Auffassung

- a) Uppfattning
- b) Anpassning
- c) Avslappning
- d) Uppförande

9. Verantwortlich

- a) Svarslös
- b) Förklaring
- c) Försvärlig
- d) Ansvarig

10. Jährlich

- a) Årlig
- b) Jaktlag
- c) Jäktig
- d) Hjälpsam

11. Kurzfristig

- a) Kortklippt
- b) Förkortning
- c) Kortfristig
- d) Korthårig

12. Behindert

- a) Förhindrad
- b) Behövande
- c) Behaga
- d) Hindra

13. Verzeichnis

- a) Försening
- b) Förvaring
- c) Förteckning
- d) Förlag

14. Betrüger

- a) Bedömare
- b) Bedragare
- c) Beröm
- d) Beträktare

Anhang 3: Test 3



Mai, 17, und Yuuki, 18, sind in Japan geboren und aufgewachsen _____. Ihre Väter kamen vor einigen Jahren nach Deutschland. Sie arbeiten in Düsseldorf. Die Familien folgten _____. Es gibt in Düsseldorf japanische Geschäfte und Restaurants, aber auch einen Tempel und einen japanischen Garten _____. Wie erleben _____ Yuuki und Mai Europa? Yuuki wartet nicht lange mit seiner Antwort. Er hat sich sehr darüber gefremdet _____, erklärt _____ er. In Japan musste er eine wichtige und schwierige Prüfung _____ an seiner Schule machen. Der Wechsel war sehr gut für ihn. Heute besuchen beide die „International School of Düsseldorf“. Die Unterrichtssprache _____ ist Englisch. Außerdem _____ lernt man Deutsch und Japanisch in einer rein japanischen Klasse. In der Kantine _____ in der Schule gibt es deutsches Essen. Zu Hause kommen japanische Gerichte _____, viel Reis, Gemüse und Fisch auf den Tisch; traditionell essen beide Familien mit Stäbchen _____.

Anhang 4: Test 4

Namn: _____



Der Sport _____ Wakeboarden. Er _____ aus den USA.

Alles _____ vor 10 Jahren. Jetzt ist Wakeboarden ein populärer _____.

In Deutschland gibt es _____ viele Wakeboarder. Heute sind es _____ 20 000.

Die Sportler sind in Clubs organisiert. Es _____ 45 Wakeboard Clubs in Deutschland.

Man muss nicht lange _____, um einen Wakeboard Club zu finden.

Snowboarder haben ein _____ Balancegefühl. Für sie ist das Wakeboarden _____.

Anhang 5: Test 5

Denna Text är i oordning. Sortera styckena så att den stämmer. Början och slut är givna!

1. Gebrüder-Grimm-Schule steht über der Eingangstür

In der ersten Stunde ist Mathematik. Das macht Papa Spaß. Er meldet sich oft. „Richtig, Herbert“, sagt Frau Kleinlein jedes Mal, wenn er etwas weiß. „Mannomann!“, stöhnt Sebastian.

Papa wird ängstlich. Er war mit seinen Gedanken ganz weit weg. „Du hörst ja gar nicht zu!“, schimpft Frau Kleinlein. „So hat das natürlich keinen Zweck. Du musst schon aufpassen!“

Papa klopft an.

„Herein!“ Vorsichtig öffnet Papa die Tür. Die anderen sind alle da. An der Tafel steht Frau Kleinlein, die Lehrerin. „Nicht gut“, sagt sie und schaut auf die Uhr.

In der zweiten Stunde ist Deutsch. Das findet Papa langweilig. Er passt nicht mehr auf. Und er kann auch nicht so lange still sitzen. „Herbert, hörst du nicht?!“, sagt Frau Kleinlein schon zum zweiten Mal.

„Der Bus hatte Verspätung“, sagt Papa. „Schon gut“, sagt Frau Kleinlein. „Du bist neu bei uns, nicht wahr?“ „Ja“, sagt Papa. „Ich heiße Herbert, und Anna kommt heute nicht.“ „Schön, Herbert, dann setzt dich neben Sebastian.“

Papa geht hinein und eine Treppe hoch. An der vierten Tür rechts steht Klasse 2b.

Dann stellt sie sich genau hinter Papa. Sie lässt Papa keine Ruhe. Er möchte gern etwas sagen. Aber Frau Kleinlein guckt ganz streng und legt den Finger auf den Mund.

Anhang 6: Fragebogen 1: Generelle Informationen

Namn: _____

Modersmål: _____

Födelsenummer: _____

E-postadress: _____

Mobiltelefonnummer: _____

Jag har läst följande språk:

Språk	Hur många år?	Vad var ditt sista betyg i detta språk?
Engelska		
Franska		
Spanska		
Tyska		
Övrigt: _____		

Vad fick du sist för betyg i följande ämnen?

Ämne	Kurs	Betyg
Svenska		
Modersmålsundervisning		
Matematik		
Naturkunskap		

Anhang 7: Fragebogen 2: Hintergrundinformationen

Frågor angående ditt modersmål (bilinguala)

Namn: _____

Födelseland: _____

Modersmål: _____

1. Är du född i Sverige? Ja Nej

2. Har du gått i skola i ditt födelseland eller i något annat land än Sverige?

Ja Nej

Om du svarar ja, vilket/vilka andra länder? _____

Under ungefär hur lång tid gick du i skola i det andra landet eller länderna? _____

3. Får du undervisning i svenska som andra språk?

Ja Nej

Om du svarar ja, ungefär hur många timmar i veckan? _____

4. Får du undervisning i ditt modersmål? Ja Nej

Om du svarar ja, ungefär hur många timmar i veckan? _____

5. Vem/vilka bor du tillsammans med?

Mamma och pappa

Mamma

Pappa

Ibland mamma, ibland pappa

Styvmamma och pappa

Styvpappa och mamma

Annat

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

nämligen: _____

6. Är din mamma född i något annat land än Sverige?

Ja Nej

Om hon är det, vilket land är din mamma född i? _____

7. Vilket modersmål talar din mamma? _____

8. När kom din mamma till Sverige? _____

9. Hur många år har din mamma gått i skolan? _____

10. Arbetar din mamma? _____

Ja Nej

Vad arbetar din mamma med? _____

11. Vad talar din mamma och du för språk tillsammans?

Vi talar svenska och följande språk _____ Mest: _____

Vi talar bara svenska.

Vi talar bara följande språk: _____

12. Är din pappa född i något annat land än Sverige?

Ja Nej

Om hon är det, vilket land är din mamma född i? _____

13. Vilket modersmål talar din pappa? _____

14. När kom din pappa till Sverige? _____

15. Hur många år har din pappa gått i skolan? _____

16. Arbetar din pappa? _____

Ja Nej

Vad arbetar din pappa med? _____

17. Vad talar din pappa och du för språk tillsammans?

Vi talar svenska och följande språk _____ Mest: _____

Vi talar bara svenska.

Vi talar bara följande språk: _____

18. Vilket språk lärde du dig först? _____

19. Har du några syskon?

Ja Nej

Om du har några syskon vad talar ni då med varandra?

Vi talar svenska och följande språk: _____ Mest: _____

Vi talar bara svenska.

Vi talar bara följande språk: _____

20. Vilket språk används mest hemma hos dig? _____

21. Ungefär hur ofta träffar du dina bästa kompisar på fritiden? Sätt bara ett kryss!

Varje dag eller nästan varje dag

Någon eller några gånger i veckan

Någon eller några gånger i månaden

Sällan eller aldrig

22. Vad talar du och dina bästa kompisar för språk med varandra?

Vi talar svenska och följande språk: _____ Mest: _____

Vi talar bara svenska.

Vi talar bara följande språk: _____

23. Finns det några vuxna personer utanför skolan som du brukar prata svenska med?

Ja Nej

Om det finns det vem/vilka personer? _____

24. Finns det några andra personer (utom mamma, pappa, syskon och lärare) som du brukar tala ditt modersmål med?

Ja Nej

Om det är det, i så fall vilka (t.ex. mormor, morfar etc.)? _____

25. Brukar din familj besöka det land eller de länder där dina föräldrar är födda?

Ja Nej

Om ni gör det, ungefär hur ofta? _____

Frågor angående din bakgrund (monolinguala)

Namn: _____

1. Vem/vilka bor du tillsammans med?

Mamma och pappa

Mamma

Pappa

Ibland mamma, ibland pappa

Styvmamma och pappa

Styvpappa och mamma

Annat

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

nämligen: _____

2. Vad har din mamma för utbildning?

1. Grundskola

2. Gymnasium (praktiskt)

3. Gymnasium (teoretiskt)

4. Komvux

5. Universitetsutbildning

6. Annan

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

nämligen: _____

3. Arbetar din mamma?

Ja

Nej

Vad arbetar din mamma med? _____

4. Vad har din pappa för utbildning?

1. Grundskola

2. Gymnasium (praktiskt)

3. Gymnasium (teoretiskt)

4. Komvux

5. Universitetsutbildning

6. Annan

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

nämligen: _____

5. Arbetar din pappa?

Ja Nej

Vad arbetar din pappa med? _____

6. Vad skulle du vilja arbeta med i framtiden?

Anhang 8: Fragebogen 3: Selbsteinschätzung Muttersprache

Namn: _____ Klass: _____

Can-do test – mitt modersmål

Var snäll och läs igenom instruktionerna noggrant!

Nedan har du ett antal påstående angående läs- och skrivefärdighet samt hörförståelse. Jag skulle uppskatta om du kunde fylla i vad du uppskattar att du kan göra i ditt modersmål. Läs varje påstående och ringa in om du tycker att det stämmer.

Det finns inga svar som är rätt eller fel! Fyll bara i det du tror! Försök att svara ärligt!

Läsförståelse

A1	Jag kan förstå huvudinnehållet i enkla informativa texter och i korta enkla beskrivningar, särskilt om de innehåller bilder som bidrar till att förklara texten.
A1	Jag kan förstå mycket korta enkla texter där för mig bekanta namn, ord och elementära uttryck ingår genom att t. ex. läsa igenom delar av texten en gång till.
A1	Jag kan följa korta enkla skriftliga instruktioner, särskilt om de innehåller bilder.
A1	Jag kan känna igen bekanta namn, ord och mycket enkla fraser i enkla meddelanden i de vanligaste vardagliga situationerna.
A1	Jag kan förstå korta enkla meddelanden, t. ex. på vykort.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som innehåller de vanligaste orden, inklusive vissa gemensamma internationella ord.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som är skrivna på vanligt vardags-språk.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som har med mitt arbete att göra.
A2	Jag kan finna viss bestämd information i enkelt skriftligt material som annonser, broschyrer, matsedlar och tidtabeller.
A2	Jag kan identifiera viss information i enkelt skrivet material som brev, broschyrer och korta tidningsartiklar som beskriver händelser.
A2	Jag kan förstå korta enkla personliga brev.
A2	Jag kan förstå vanliga standardbrev eller fax om för mig kända ämnen.
A2	Jag kan förstå enkla instruktioner på apparater som jag stöter på i mitt dagliga liv - t. ex. en offentlig telefon.
A2	Jag kan förstå vanliga skyltar och meddelanden på offentliga platser, t.ex. på gatan, i restauranger, på järnvägsstationer eller arbetsplatser.
B1	Jag kan förstå okomplicerade texter om ämnen som har anknytning till mina intressen.
B1	Jag kan finna och förstå sådan allmän information som jag behöver i vanligt material, som brev, broschyrer eller korta officiella handlingar.
B1	Jag kan söka igenom en lång eller flera korta texter för att finna viss information som jag behöver för att utföra en uppgift.
B1	Jag kan känna igen viktiga punkter i okomplicerade tidningsartiklar om kända ämnen.
B1	Jag kan identifiera de viktigaste slutsatserna i tydligt formulerade argumen-

	terande texter.
B1	Jag kan urskilja huvudlinjen i argumenteringen i en text utan att nödvändigtvis förstå detaljerna.
B1	Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev tillräckligt bra för att kunna brevväxla med en vän eller en bekant.
B1	Jag kan förstå klart formulerade okomplicerade bruksanvisningar.
B2	Jag kan läsa brev som anknyter till mina intresseområden och lätt förstå den centrala innebörden.
B2	Jag kan förstå specialartiklar utanför mitt område förutsatt att jag har tillgång till ordbok för att kontrollera terminologin.
B2	Jag kan ganska obesvärat läsa många slags texter i olika tempo och på olika sätt beroende på min avsikt med läsningen och typen av text.
B2	Jag har ett stort ordförråd för läsning, men känner ibland att jag har svårt med mindre vanligt förekommande ord och fraser.
B2	Jag kan snabbt ta mig igenom långa och komplicerade texter och lokalisera relevanta detaljer.
B2	Jag kan inhämta upplysningar och ta del av idéer och åsikter ur mycket specialiserade källor inom mitt område.
B2	Jag kan snabbt identifiera innehållet i och betydelsen av tidningsnotiser, artiklar och reportage inom ett brett fält av fackämnen och ta ställning till om det lönar sig att gå in mer i detalj.
B2	Jag kan förstå artiklar och reportage om aktuella problem i vilka författaren intar en särskild hållning eller har särskilda synpunkter.
C1	Jag kan i detalj förstå ett vitt spektrum av långa komplexa texter förutsatt att jag har möjlighet att läsa om besvärliga passager.
C1	I en serie av långa och komplexa texter om samhällsliv, yrkesliv eller från den akademiska världen kan jag uppfatta fina detaljer och även utläsa attityder och åsikter som inte uttryckligen framförs.
C1	Jag kan förstå all korrespondens genom att vid behov använda ordbok.
C1	Jag kan i detalj förstå långa komplexa instruktioner för en ny maskin eller en procedur även utanför mitt specialområde, om jag har möjlighet att läsa om svåra passager.
C2	Jag kan förstå och tolka praktiskt taget alla slag av skrivet språk, även abstrakt, med komplex struktur eller mycket talspråksmässiga litterära eller icke-litterära texter.
C2	Jag kan förstå ett brett spektrum av långa komplicerade texter och till fullo förstå nyanser i stil och betydelse som är direkt utsagda eller underförstådda.

Skriftlig färdighet

A1	Jag kan skriva enkla meddelanden till vänner.
A1	Jag kan beskriva var jag bor.
A1	Jag kan fylla i personliga data på blanketter.
A1	Jag kan skriva enkla fristående fraser och meningar.
A1	Jag kan skriva ett kort enkelt vykort.
A1	Jag kan skriva korta brev och meddelanden med hjälp av lexikon.
A2	Jag kan kortfattat och på ett enkelt sätt beskriva händelser och aktiviteter.
A2	Jag kan skriva mycket enkla personliga brev och framföra tack och ursäkter.
A2	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden om vardagliga angelägenheter.
A2	Jag kan beskriva planer och arrangemang.
A2	Jag kan förklara vad jag tycker om respektive inte tycker om ifråga om någonting.
A2	Jag kan beskriva min familj, hur jag lever och vad jag har för utbildning samt berätta om min nuvarande eller senaste anställning.
A2	Jag kan beskriva saker jag gjort och mina personliga erfarenheter.
B1	Jag kan skriva mycket korta rapporter med vardagliga sakupplysningar och förklara skäl till ett visst agerande.
B1	Jag kan med viss tillförsikt sammanfatta, rapportera och uttrycka min mening om fakta som rör bekanta ämnen inom mitt område.
B1	Jag kan skriva personliga brev som detaljerat beskriver upplevelser, känslor och händelser.
B1	Jag kan berätta det väsentliga när något oförutsett inträffar, t ex en olycka.
B1	Jag kan beskriva drömmar, förhoppningar och ambitioner.
B1	Jag kan ta emot och skriva ner meddelanden som gäller förfrågningar, problem etc.
B1	Jag kan återge handlingen i en bok eller film och beskriva mina reaktioner.
B1	Jag kan kortfattat motivera och förklara åsikter, planer och handlingar.
B2	Jag kan redogöra för en ståndpunkt i en aktuell fråga och förklara fördelar och nackdelar med olika ställningstaganden.
B2	Jag kan utveckla ett resonemang och ange skäl för eller emot en viss ståndpunkt.
B2	Jag kan utvärdera olika uppfattningar och lösningar på ett problem.
B2	Jag kan sammanställa information och argument ur olika källor.
B2	Jag kan bygga upp en argumentationskedja.
B2	Jag kan spekulera om tänkbara orsaker, konsekvenser, följder och hypotetiska situationer.
C1	Jag kan ganska utförligt utveckla och ge stöd för synpunkter med hjälp av understödjande detaljer, argument och belysande exempel.
C1	Jag kan argumentera genomtänkt genom att på lämpligt sätt framhäva viktiga delar och lägga fram fakta till stöd för min argumentation.

C1	Jag kan klart och i detalj beskriva komplicerade ämnen.
C1	Jag kan vanligtvis skriva utan hjälp av lexikon.
C1	Jag kan skriva så väl att språket endast behöver granskas om det gäller en viktig text.
C2	Jag kan tillämpa en lämplig logisk disposition som underlättar för läsaren att ta fram det väsentliga.
C2	Jag kan på ett klart sätt och med flyt skriva avancerade rapporter, artiklar och uppsatser om ett tema, eller kritiskt granska förslag och recensera litterära verk.
C2	Jag kan genomgående uttrycka mig i skrift utan att behöva använda lexikon.
C2	Jag kan skriva så bra att det inte är nödvändigt att en infödd talare granskar vad jag skrivit.
C2	Jag kan skriva så bra att det jag skrivit inte nämnvärt kan förbättras ens av en lärare som undervisar i att skriva språket.

Hörförståelse

A1	Jag kan förstå vardagliga uttryck som gäller enkla och konkreta vardagsbehov om talet är tydligt, långsamt och det finns möjligheter till upprepning.
A1	Jag kan följa med i tal som är mycket långsamt och tydligt och som innehåller långa pauser så att jag hinner följa med och kan förstå.
A1	Jag kan förstå frågor och instruktioner och följa med i korta enkla anvisningar.
A1	Jag kan förstå siffror, priser och tider.
A2	Jag kan förstå tillräckligt för att klara av enkla, rutinmässiga replikskiften utan alltför stor ansträngning.
A2	Jag kan på det hela taget förstå vad man talar om i samtal omkring mig som förs långsamt och tydligt.
A2	Jag kan på det hela taget förstå tydligt standardspråk som gäller bekanta saker, även om jag i en verklig samtalssituation kanske kan behöva be om upprepning eller omformulering.
A2	Jag kan förstå tillräckligt för att kunna klara av konkreta behov i vardagslivet under förutsättning att talet är tydligt och långsamt.
A2	Jag kan förstå fraser och uttryck som är knutna till omedelbara behov.
A2	Jag kan klara av enkla ärenden i affärer, postkontor och banker.
A2	Jag kan förstå enkla anvisningar om hur man tar sig från X till Y, till fots eller med kollektivtrafik.
A2	Jag kan förstå det centrala budskapet i korta inspelade meddelanden som handlar om förutsägbara vardagliga saker och som framförs långsamt och tydligt.
A2	Jag kan uppfatta huvudinnehållet i TV-nyheter som rapporterar händelser, olyckor etc och där bildmaterialet stöder kommentaren.
A2	Jag kan uppfatta det viktigaste i korta, tydliga och enkla meddelanden av olika slag.
B1	Jag kan av sammanhanget gissa mig till betydelsen av enstaka okända ord och förstå vad hela meningen betyder, om det ämne som diskuteras är bekant.

B1	Jag kan i stort följa huvuddragen i en längre diskussion omkring mig under förutsättning att talet är tydligt och representerar standardspråk.
B1	Jag kan uppfatta tydligt tal i vardaglig konversation, även om jag i en verklig samtalssituation ibland måste be om upprepning av vissa ord och fraser.
B1	Jag kan förstå okomplicerad sakinformation som gäller vardagslivet eller arbetet, både i fråga om allmänt innehåll och speciella detaljer, under förutsättning att talet är tydligt och en allmänt bekant accent används.
B1	Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt tal på standardspråk som gäller saker som inträffar regelbundet.
B1	Jag kan följa en föreläsning eller ett anförande inom mitt område, under förutsättning att ämnet är bekant och framställningen enkel och tydligt strukturerad.
B1	Jag kan förstå enkel teknisk information, t.ex. hur man använder vanliga apparater i hemmet.
B1	Jag kan förstå sakinnehållet i det mesta av inspelat eller utsänt ljudmaterial om bekanta ämnen om man talar relativt långsamt och tydligt.
B1	Jag kan följa med i många filmer i vilka bildmaterialet och agerandet till stor del bär fram filmberättelsen och i vilka berättelsen är okomplicerad och språket tydligt.
B1	Jag kan uppfatta huvudinnehållet i utsändningar som gäller bekanta ämnen och ämnen av personligt intresse när språket är relativt långsamt och tydligt.
B2	Jag kan förstå i detalj vad som sägs till mig på standardspråket, även vid en del bakgrundsljud.
B2	Jag kan förstå talat standardspråk, i direktkontakt eller utsänt, både vad gäller bekanta och obekanta ämnen som man normalt möter i privatlivet, vid studier eller i yrkeslivet. Endast extremt bakgrundsljud, oklar struktur och/eller idiomatisk språkanvändning förorsakar en del problem.
B2	Jag kan förstå huvudpunkterna i komplext tal som gäller både konkreta och abstrakta ämnen och som framförs på standardspråk, inklusive teknisk diskussion inom mitt specialområde.
B2	Jag kan följa längre sammanhängande tal och komplicerad argumentation under förutsättning att ämnet är någorlunda bekant och att talaren tydligt anger in riktningen av anförandet.
B2	Jag kan följa det viktigaste i föreläsningar, anföranden, rapporter och andra presentationer som innehåller komplexa tankegångar och komplext språk.
B2	Jag kan förstå meddelanden med både konkret och abstrakt innehåll som framförs på standardspråk i normal hastighet.
B2	Jag kan förstå de flesta radiodokumentärer och det mesta av annat inspelat eller utsänt ljudmaterial framfört på standardspråk och kan bestämma den talandes sinnesstämning, tonfall etc.
B2	Jag kan förstå innehållet i de flesta nyhetssändningar och aktuella magasin i TV t.ex. dokumentärer, direktsända intervjuer, lätta underhållningsprogram, pjäser och de flesta filmer på standardspråk.
B2	Jag kan följa med i en föreläsning eller ett anförande inom mitt område

	under förutsättning att framställningen är tydlig.
C1	Jag kan följa med i ett livligt samtal mellan infödda.
C1	Jag kan förstå tillräckligt för att kunna följa med i ett längre samtal som rör abstrakta och komplicerade ämnen utanför mitt eget fält, även om jag kan behöva få enstaka detaljer bekräftade, särskilt om dialekten är obekant.
C1	Jag kan känna igen ett stort antal idiomatiska uttryck och vardagliga vändningar och också känna igen stilskiftningar.
C1	Jag kan följa med i sammanhängande tal också när det inte är klart strukturerat och när sammanhangen bara är underförstådda och inte klart uttryckta.
C1	Jag kan relativt lätt följa med i de flesta föreläsningar, diskussioner och debatter.
C1	Jag kan uppfatta specifik information i offentliga meddelanden av dålig kvalitet.
C1	Jag kan förstå komplicerad teknisk information, t.ex. bruksanvisningar och beskrivningar av bekanta produkter och tjänster.
C1	Jag kan förstå många olika slag av inspelat material, inklusive visst inslag av icke-standardspråk, och jag kan även uppfatta subtila detaljer, inklusive underförstådda attityder och relationer mellan dem som talar.
C1	Jag kan följa med i filmer där mycket slang och idiomatiskt språk förekommer.
C2	Jag har inga svårigheter att förstå snabbt talat språk av vilket slag som helst från infödda talare, vare sig i direktkontakt eller genom medier.
C2	Jag kan följa med i specialiserade föreläsningar och presentationer som har ett stort inslag av vardagliga uttryck, regionalt språk eller obekant terminologi.

Motivationsenkät

Namn: _____

Var snäll och tänk på följande innan du börjar:

- 1) På de här frågorna finns det **inget** rätt eller fel svar. **Svara bara så som du känner!**
- 2) Försök att **svara direkt**, utan att du funderar för länge, men tänk ändå på att ge ett **ärligt svar** eftersom det är viktigt för undersökningen!

Svara på varje fråga genom att **skriva ett kryss** i den ruta du tycker passar bäst!

Tack på förhand!

Intresse för främmande språk i allmänhet

	Stämmer absolut inte	Stämmer inte	Stämmer inte så bra	Stämmer ganska bra	Stämmer	Stämmer absolut
1. Om jag skulle besöka ett främmande land skulle jag vilja kunna tala det landets språk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Det är viktigt för svenskar att lära sig främmande språk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jag tycker om att läsa litteratur och tidningar på främmande språk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jag vill verkligen lära mig många främmande språk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Om jag planerade att stanna länge i ett främmande land, skulle jag anstränga mig att lära mig det landets språk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jag skulle studera ett främmande språk i skolan även om jag inte var tvungen. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Jag gillar att träffa och lyssna på människor som talar andra språk. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Det är roligt att lära sig ett främmande språk. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. Jag tycker att jag är ganska språkbegåvad. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Mitt modersmål stör mig när jag lär mig ett nytt språk. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11. Man lär sig ett främmande språk bäst i det landet där det språket talas. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

12. Det är lättare att lära sig ett nytt främmande språk, när man redan kan ett annat. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. Det hjälper mig att jämföra ett nytt främmande språk som jag håller på att lära mig med andra språk som jag redan kan. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Jag tror att jag skulle kunna bli väldigt duktig på ett främmande språk om jag hade möjlighet att bo ett år utomlands där det språket talas. _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Inställning till tysktalande människor

Vad associerar du med tyskar/Tyskland? Kryssa för alla de särdrag/föremål du förknippar med tyskar/Tyskland (Du får kryssa i så många du vill)!

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Flitiga | <input type="checkbox"/> Finansland | <input type="checkbox"/> Grått |
| <input type="checkbox"/> Skidåkning | <input type="checkbox"/> Punktliga | <input type="checkbox"/> Språket |
| <input type="checkbox"/> Humorlösa | <input type="checkbox"/> Dominanta | <input type="checkbox"/> Disciplinerade |
| <input type="checkbox"/> Muren | <input type="checkbox"/> God mat | <input type="checkbox"/> Kalla |
| <input type="checkbox"/> Bilar | <input type="checkbox"/> Gemytliga | <input type="checkbox"/> Kultur |
| <input type="checkbox"/> Högljudda | <input type="checkbox"/> Fotboll | <input type="checkbox"/> Hänsynslösa |
| <input type="checkbox"/> Autobahn | <input type="checkbox"/> Öl | <input type="checkbox"/> Korv |
| <input type="checkbox"/> Nazismen | <input type="checkbox"/> Alperna | |
| <input type="checkbox"/> Litteratur | <input type="checkbox"/> Vackert land | |

Inställning till att lära sig tyska

	Stämmer absolut inte	Stämmer inte	Stämmer inte så bra	Stämmer ganska bra	Stämmer	Stämmer absolut
1. Att lära sig tyska är jättebra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jag gillar verkligen att lära mig tyska. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tyska är en viktig del av utbildningen. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jag planerar att lära mig så mycket tyska som möjligt. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jag älskar att lära mig tyska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tyska är spännande och intressant. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tyska är lätt. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. På tysklektionerna är det viktigt att skriva. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. På tysklektionerna är det viktigt att tala. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. För att bli bra på tyska måste jag lära mig mycket grammatik. _____
11. Det är viktigt att ha många prov i tyska. _____
12. Att vara bra på i tyska är mest typiskt för killar. _____
13. Att vara bra på tyska är mest typiskt för tjejer. _____
14. Min tysklärare inspirerar mig att lära mig tyska. _____
15. Språken jag lärt mig innan hjälper mig att lära mig tyska. _____
16. Mitt modersmål (om annat än svenska!) gör det lättare för mig att lära mig tyska. _____
17. Svenskan hjälper mig när jag lär mig tyska. _____
18. Engelskan hjälper mig när jag lär mig tyska. _____
19. Franskan och/ eller franskan hjälper mig när jag lär mig tyska. _____

Integrerad orientering

	Stämmer absolut inte	Stämmer inte	Stämmer inte så bra	Stämmer ganska bra	Stämmer	Stämmer absolut
1. Att läsa tyska kan vara bra för mig, för då kan jag prata med tysktalande. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Att läsa tyska kan vara viktigt för mig för det gör att jag kan förstå och uppskatta tysk konst och kultur. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrumental orientering

	Stämmer absolut inte	Stämmer inte	Stämmer inte så bra	Stämmer ganska bra	Stämmer	Stämmer absolut
1. Att läsa tyska kan vara viktigt för min framtida karriär. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Att läsa tyska kan vara viktigt för mig för att det gör mig till en mer bildad person. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Att läsa tyska kan vara viktigt för mig för att jag tror att jag kan ha nytta av det i ett framtida jobb. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Att läsa tyska kan vara viktigt för mig, för andra människor kommer att respektera mig mer om jag kan ett främmande språk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spänning och oro under tysktimmarna

	Stämmer absolut inte	Stämmer inte	Stämmer inte så bra	Stämmer ganska bra	Stämmer	Stämmer absolut
1. Jag oroar mig för att göra misstag på tysklektionerna.____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jag blir nervös när jag inte förstår vad min lärare säger på tysklektionerna._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det skulle vara jobbigt att läsa flera språk än jag gör nu._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Under tysktimmarna kommer jag på mig själv att tänka på andra saker som inte alls har med tyskan att göra._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jag tänker att de andra i klassen är bättre på tyska än vad jag är._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jag spänner mig när vi har tyskprov._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jag oroar mig över konsekvenserna av att misslyckas i den här tyskkursen._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. På tyskan blir jag så nervös så att jag glömmer saker jag normalt vet._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jag tycker det är pinsamt att svara på frågor på tyskan.____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jag skulle vara nervös att tala tyska med tysktalande från Tyskland, Österrike eller Schweiz._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Även om jag är väl förberedd inför tysklektionen blir jag orolig._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Jag känner inte ofta för att gå till tysklektionen. _____

13. Jag känner mig spänd när jag talar på tyskan. _____

14. Jag är rädd att min tysklärare skall rätta varje misstag som jag gör. _____

15. Jag kan känna mitt hjärta slå snabbt, när min lärare frågar mig något på tyskan. _____

16. Jag tycker att vi för det mesta har en dålig stämning i klassrummet. _____

Föräldrastöd

	Stämmer absolut inte	Stämmer inte	Stämmer inte så bra	Stämmer ganska bra	Stämmer	Stämmer absolut
1. Mina föräldrar försöker hjälpa mig med min tyska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mina föräldrar tycker att jag skall lära mig tyska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mina föräldrar tycker att jag skall ägna mer tid åt tyskan. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mina föräldrar uppmuntrar mig verkligen att läsa tyska. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mina föräldrar visar stort intresse i allt som har med tyska att göra. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mina föräldrar uppmuntrar mig att öva min tyska så mycket som möjligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Mina föräldrar har betonat nyttan jag kan ha av tyska när jag slutar skolan. _____

8. Mina föräldrar tycker verkligen att jag skall försöka lära mig tyska. ____

9. Mina föräldrar råder mig att fråga läraren om jag har några problem i tyskan. ____

Motivationsintensitet

Ringa in det svar du tycker passar bäst!

1. Jag tänker aktivt på vad jag har lärt mig på tysktimmarna:
 - a. väldigt ofta
 - b. aldrig
 - c. ibland
2. Om man inte kunde lära sig tyska i skolan, skulle jag:
 - a. försöka lära mig tyska genom att läsa tyska böcker och tidningar och försöka tala med någon tysktalande.
 - b. inte lära mig tyska alls.
 - c. försöka få tysklektioner någon annanstans.
3. När jag har svårt att förstå något som vi lär oss i tyskan, gör jag följande:
 - a. frågar genast läraren om hjälp.
 - b. frågar bara innan provet.
 - c. bryr mig inte i huvudtaget.
4. När det gäller tyskläxan, gör jag följande:
 - a. anstränger mig lite grand, men inte så mycket som jag borde.
 - b. arbetar väldigt noggrant och ser till att jag förstår allting.
 - c. skummar bara igenom den.
5. När det gäller hur jag pluggar tyska, kan jag ärligt säga att jag:
 - a. bara arbetar precis så mycket så att jag hänger med.
 - b. kommer att få godkänt pga. ren tur eller pga. min intelligens för jag anstränger mig väldigt lite.
 - c. verkligen försöker att lära mig tyska.
6. Om min tysklärare ville att någon skulle göra en extra tyskuppgift, skulle jag:
 - a. absolut inte anmäla mig som frivillig.

- b. absolut ställa upp som frivillig.
 - c. bara göra det om läraren bad mig speciellt.
7. Efter det att jag får tillbaka en rättad övning i tyskan, gör jag alltid följande:
- a. tittar på felen jag gjort och försöker förstå dem.
 - b. slänger den i papperskorgen och glömmer den.
 - c. tittar på den snabbt, men bryr mig inte om felen.
8. När jag är på tyskan, brukar jag:
- a. svara på frågor så ofta jag kan.
 - b. bara svara på de lätta frågorna.
 - c. aldrig säga någonting.
9. Om jag kunde se på tyska TV-kanaler, skulle jag:
- a. aldrig titta på dem.
 - b. titta på dem ibland.
 - c. titta på dem ofta.
10. När jag hör en tysk låt på radio, gör jag följande:
- a. lyssnar på musiken och uppmärksammar bara de lätta orden.
 - b. lyssnar noggrant och försöker förstå alla orden.
 - c. ändrar kanal.

Lust att lära sig tyska

1. På tysklektionerna vill jag att:
- a) vi skall tala både tyska och svenska.
 - b) vi skall tala så mycket svenska som möjligt.
 - c) att vi bara skall tala tyska.
2. Om jag hade möjlighet att tala tyska utanför skolan, skulle jag:
- a) aldrig tala det.
 - b) tala tyska så mycket som möjligt, bara använda svenska om det var nödvändigt.
 - c) tala det då och då, men använda svenska så mycket som möjligt.
3. I jämförelse med andra ämnen i skolan, gillar jag tyska:
- a) mest.
 - b) lika mycket.
 - c) minst av alla.
4. Om det fanns en tysk förening på min skola, skulle jag:
- a) försöka gå någon gång då och då.
 - b) vara väldigt intresserad av vara med.
 - c) absolut inte vara med.
5. Om det var upp till mig att läsa tyska eller inte, skulle jag:
- a) absolut läsa det.

- b) sluta med det.
 - c) vet jag inte om jag skulle läsa det eller inte.
6. Jag tycker att läsa tyska är:
- a) inte ett dugg intressant.
 - b) inte intressantare än de flesta andra ämnena.
 - c) väldigt intressant.
7. Om möjligheten fanns och jag kunde tillräckligt mycket tyska, skulle jag titta på tyska TV-program:
- a) ibland.
 - b) så ofta som möjligt.
 - c) aldrig.
8. Om jag hade möjlighet att se en tysk teaterpjäs, skulle jag:
- a) bara gå om jag inte hade någonting annat att göra.
 - b) absolut gå.
 - c) inte gå.
9. Om det fanns tysktalande familjer i mitt område där jag bor, skulle jag:
- a) aldrig tala tyska med dem.
 - b) tala tyska med dem ibland.
 - c) tala tyska med dem så mycket som möjligt.
10. Om jag hade möjlighet och kunde tillräckligt mycket tyska skulle jag läsa tyska tidningar:
- a) så ofta som möjligt.
 - b) aldrig.
 - c) inte särskilt ofta.

Orienterings index

Ringa in det svar du tycker passar bäst!

1. Jag läser tyska för att:
- a) jag tror att det en dag kommer att vara viktigt för att få ett bra jobb.
 - b) jag tror att det kommer hjälpa mig bättre att förstå tyska människor och deras sätt att leva.
 - c) jag tror att det kommer att hjälpa mig att träffa och prata med fler människor.
 - d) jag tror att två språk kommer att hjälpa mig att bli en mer bildad människa.

Min tyskkurs

1. Rangordna följande aktiviteter efter hur viktiga du tycker att de är för att du skall bli bra i tyska (**Viktigast:1 Minst viktigt:11**):

Läraren rättar fel (när du talar och skriver)

Samtal och diskussioner

Grammatiska övningar

Att plugga in grammatiska regler och ord utantill

Lyssna på band och TV etc. på tyska

Skriva brev, uppsatser etc.

Skriva inlärardagbok som blir som en dialog mellan dig och din lärare

Läs tyska texter (böcker, tidningar m.m.) för nöjes skull

Titta på TV och filmer på tyska

Läs i grammatikboken

Öva uttal genom att läsa högt

ANHANG 10: Tabellen

Tabelle A.1: Fremdsprachliche Kompetenz (31 Monolinguale)

Versuchs- person	L1	L2 Jahre/Note/Summe	L3 Jahre/Note/Summe	L4 Jahre/Note/Summe	Total
Emilia	Schw.	Eng. 8/3/24	Fr. 8/3/24	Sp. 3/3/9	57
Victor	Schw.	Eng. 8/3/24	Fr. 4/3/12		36
Isabella	Schw.	Eng. 7/3/21	Fr. 5/3/15		36
Jonathan	Schw.	Eng. 7/3/21	Fr. 5/3/15		36
Christian	Schw.	Eng. 8/3/24	Fr. 6/2/12		36
Jacob	Schw.	Eng. 7/3/21	Fr. 4/2/8		29
Lina	Schw.	Eng. 8/2/16	Fr. 6/2/12		28
Anders	Schw.	Eng. 7/3/21	Fr. 4/1/4		25
Albin	Schw.	Eng. 7/3/21	Sp. 2/1/2		23
Anna-Lena	Schw.	Eng. 9/2/18	Fr. 4/1/4		22
Peter	Schw.	Eng. 6/2/12	Fr. 4/2/8		20
Pierre	Schw.	Eng. 7/2/14	Sp. 2/2/4		18
Mats	Schw.	Eng. 6/3/18			18
Magnus	Schw.	Eng. 2/8/16	Deut. ¹⁸⁸ 1/-/0.5	Jap. 1/-/0.5	17
Evelina	Schw.	Eng. 8/2/16	Fr. 1/1/1		17
Ludvig	Schw.	Eng. 6/2/12	Sp. 2.5/2/5		17
Patrik	Schw.	Eng. 8/2/16	Deut. ¹⁸⁹ 1/-/0.5		16.5
Linnea	Schw.	Eng. 6/2/12	Fr. 4/1/4		16
Linus	Schw.	Eng. 7/2/14	Sp. 05/1/0.5		14.5
Karolina	Schw.	Eng. 7/2/14			14
Hampus	Schw.	Eng. 6/2/12	Sp. 3/0.5/1.5		13.5
David	Schw.	Eng. 5/2/10	Fr. 3/1/3		13
Lukas	Schw.	Eng. 7/1/7	Fr. 4/1/4	Sp. 1/2/2	13
Leo	Schw.	Eng.	Deut. ¹⁹⁰		

¹⁸⁸ Magnus hat ein Jahr Deutsch in der sechsten Klasse gelernt.

¹⁸⁹ Patrik hat ein Jahr Deutsch in der achten Klasse gelernt. Er bekam jedoch nur die Note IG.

		6/2/12	1/-/0.5		12.5
Roger	Schw.	Eng. 6/1/6	Fr. 4/1/4		10
Susanna	Schw.	Eng. 6/1/6	Sp. 4/1/4		10
Niklas	Schw.	Eng. 6/1/6	Sp. 1/-/0.5		6.5
Joakim	Schw.	Eng. 6/1/6	Fr. 0.5/-/0.25		6.25
Jonas	Schw.	Eng. 1/6/6			6
Robin	Schw.	Eng. 6/1/6			6
Oscar	Schw.	Eng. 6/1/6			6

Tabelle A2: Zusammenfassung aller Lernvariablen (16 Bilinguale)

Informanten	Sprachl. ¹⁹¹	Affekt.	Neuropsych. ¹⁹²	Soziale	Total	Testresultat
Natalia	5.5	5	6	5	21.5	7.43
Demirel	4.3	4.9	6	5.3	20.5	9.07
Valentina	5.7	4.7	6	4	20.4	7.07
Pau-Ling	3.5	5.4	4	4.3	17.2	6.29
Naja	3.3	4.6	4	3.8	15.7	5.5
Jin-Li	2.8	5.2	4	3.5	15.5	6.64
Mohsin	2.3	4.3	4	4.8	15.4	8.29
Milla	2.5	3.6	4	4.8	14.9	3.57
Sando	3.3	4.2	4	3.3	14.8	7
Melania	3.2	5.2	4	1.8	14.2	7.21
Stjepan	2.3	3.8	4	3.8	13.9	4.93
Luka	2.8	3	4	3.8	13.6	5
Ali	2.5	5	2	4	13.5	5.14
Zeljko	2.7	4.2	2	2.8	11.7	4.29
Sabina	1.8	4	2	3.3	11.1	3.57
Jamila	2	2.2	2	2.3	8.5	2.29

¹⁹⁰ Leo hat ein Jahr Deutsch in der sechsten Klasse gelernt.

¹⁹¹ Ausgezeichnet=6, Sehr gut=5, Gut=4, Mittelmäßig=3, Schwach=2 und Sehr schwach=1

¹⁹² Da es hier nur drei Alternativen gibt, werden die Noten auf folgende Weise operationalisiert: MVG=6, VG=4 und G=2.

Tabelle A3: Zusammenfassung aller Lernvariablen (31 Monolinguale)

Informanten	Sprachl. ¹⁹³	Affekt.	Neuropsych. ¹⁹⁴	Soziale	Total	Testresultat
Emilia	5.8	5.5	6	5	22.3	8.97
Isabella	5.1	5.7	6	5.5	22.3	8.14
Jonathan	5	5.5	6	5.3	21.8	9.33
Jacob	4.7	5	6	5	20.7	8.14
Anders	4.2	5.1	6	4.5	19.8	7.21
Albin	4.2	3.8	6	5.3	19.3	5.43
Victor	4.7	3.9	6	4.5	19.1	8.64
Lina	4.2	5	4	5.3	18.5	7.33
Pierre	3.8	5.2	4	5.3	18.3	5.71
Linnea	3.5	4.5	4	5.3	17.3	5.93
Christian	4.2	2.6	6	4	16.8	7
Ludvig	3.7	3.9	4	4	15.6	5.29
Peter	3.3	2.7	4	5.3	15.3	7.07
Karolina	3.3	3.5	4	4.5	15.3	4.71
Mats	3	4.2	6	2	15.2	5.93
David	4.3	2.9	4	3.8	15	5.93
Hampus	3.7	3.3	4	3.8	14.8	4
Evelina	3	3.7	4	4	14.7	4.64
Leo	3.5	3.7	4	3.3	14.5	5.79
Magnus	4.2	3.3	4	3	14.5	6.71
Patrik	3.7	3.7	4	3	14.4	5.57
Susanna	3.3	3.8	2	4.5	13.6	5.07
Linus	3.3	3.2	4	2.8	13.3	5
Oscar	2.2	3.5	2	5	12.7	7.36
Lukas	2.2	4	2	4.3	12.5	5.33
Jonas	3.2	3.5	2	3.8	12.5	6.29
Roger	1.8	3	2	5	11.8	4.43
Robin	2.3	3.1	2	4.3	11.7	4.29
Joakim	2.3	3.7	2	3.5	11.5	4.14
Niklas	2.3	3.6	2	3.3	11.2	3.57

¹⁹³ Ausgezeichnet=6, Sehr gut=5, Gut=4, Mittelmäßig=3, Schwach=2 und Sehr schwach=1

¹⁹⁴ Da es hier nur drei Alternativen gibt, werden die Noten auf folgende Weise operationalisiert: MVG=6, VG=4 und G=2.

Tabelle A4: Die Taxonomie der verwendeten Wissensquellen

I. Intralinguale Hinweise

(Der Informant nimmt Merkmale des Testwortes zur Hilfe, reflektiert aber nicht über die Bedeutung des Wortes)

Kategorie	Definition	Beispiel, ins Deutsche übersetzt
1. Phonologie	Der Informant identifiziert typische Phoneme der Zielsprache.	Testwort: Schleie D: <i>Schleie ... es ist Deutsch glaube ich, denn ...</i> J: <i>Ja?</i> D: <i>Es klingt am meisten Deutsch.</i> J: <i>Ja, ist es etwas Besonderes im Wort, was deutsch Klingt?</i> D: <i>Sch...eie</i> J: <i>Eie am Ende?</i> D: <i>Ja, am Ende</i>
2. Orthographie	Der Informant identifiziert typische Buchstaben/Buchstabenkombinationen der Zielsprache.	Testwort: Eifersüchtig O: <i>Das ist Deutsch.</i> J: <i>Ja, wie hast du das gewusst?</i> O: <i>Deutsches U, ich bin sicher.</i> J: <i>Deutsches was? War es der Buchstabe da, oder?</i> O: <i>Ja, das deutsches y ... ö ... oder?</i>
3. Lexik	Der Informant vergleicht mit einem Wort in der Zielsprache.	Testwort: Stehen D: <i>Stehen. Das ist Deutsch.</i> J: <i>Ja?</i> D: <i>Es klingt fast wie gehen.</i> J: <i>Ja, genau gut.</i>

II. Interlinguale Hinweise

(Der Informant nimmt schwedische oder Ln -Kenntnisse zur Hilfe)

Kategorie	Definition	Beispiel, ins Deutsche übersetzt
4. Phonologie	Der Informant identifiziert typische Phoneme der Zielsprache und vergleicht mit schwedischen Phonemen.	Testwort: Lebensgefahr M: <i>Mm ... Lebe nsgefahr...</i> J: <i>Was glaubst du, dass das ist?</i> M: <i>Livs fara [Lebensgefahr] vielleicht?</i> J: <i>Dann umkreist du ...wenn du das umkreist und wie hast du da gedacht?</i> M: <i>Gefahr... es klingt wie fara [Gefahr]ein bisschen.</i>
5. Orthographie	Der Informant identifiziert typische Buchstaben/Buchstabenkombination der Zielsprache und vergleicht mit schwedischen Buchstaben/Buchstabenkombinationen.	Testwort: Betrüger D: <i>Ää ... Betrüge r... m m das ist bedragare [Betrüger] oder betraktare [Beobachter], aber ich glaube bedragare [Betrüger]</i> J: <i>Ok?</i> D: <i>Betrüg ... Betrüger man betrachtet wohl ... T sieht man wie D, glaube ich.</i> J: <i>Ja, ja ok, ok gut, gut...</i>

6. Semantik	Der Informant behauptet, die Wortbedeutung oder Teile davon zu kennen.	<p>Testwort: Eigenschaft M: Eigenschaft ... Oh ... egenskap [Eigenschaft] vielleicht? J: Ok? M: Eigen ist ja egen [eigen]. J: Ja? M: Schaft rate ich ... es muss skap[schaft] sein.</p>
II. Ln		
7. Lexik	Der Informant vergleicht mit Wörtern aus einer Ln., reflektiert aber nicht über die Bedeutung.	<p>Testwort: Garten N: Garten es ähnelte Kindergärten. J: Ja genau!</p>
8. Semantik	Der Informant vergleicht mit Wörtern aus einer Ln und reflektiert über die Bedeutung des Wortes.	<p>Testwort: Kantine E: Äää ... in der Kantine ... Es bedeutet tatsächlich bamba [Kantine], denn das ist cantine auf Französisch. J: Ja? E: Und auf Spanisch etwas Ähnliches. J: Ja, ok gut. E: Es muss das bedeuten. J: Ja? E: Ganz einfach J: So, da bist du sicher? E: Ja ich bin ganz sicher. Sonst gibt es ja Wörter, die sich bei der Ausleihe verändert.</p>

III. Kontextuelle Hinweise

Kategorie	Definition	Beispiel, ins Deutsche übersetzt
I. Der Text	Der Informant nimmt den Text zur Hilfe.	
9. Der direkter Kotext	Der Informant zieht Informationen aus dem nahen Kotext (d.h. aus dem Testsatz) heran.	<p>Testwort: Prüfung Jon: Ää ... In Japan musste er ein wichtig ... ää ... schwierige Prüfung ... ää ... J: Hast du das Wort vorher gehört? Jon: Nein, es kann vielleicht ein Gesetz oder so etwas sein. J: Ja? Wie wie hast du da gedacht?</p> <p>Jon: Ää ää ... Es steht wohl da, das hier bedeutet wohl wichtig? J: Ja? Ok? Jon: So, dann habe ich etwas solches auch da gedacht.</p>

10. Außerhalb des Satzes	Der Informant zieht Informationen aus einem satzübergreifenden Teil des Kontextes heran.	<p>Testwort: folgten <i>S: Ihr väter kommen vor einigen Jahren nach Deutschland. Sie arbeiten in Düsseldorf. Die Familie folgten.</i> <i>J: Ja?</i> <i>S: Oh, so schwierig... äm ... hm ...</i> Sie arbeitet in Düsseldorf... Die familien folgten. <i>J: Ja?</i> <i>S: Ää ... familjen följde med [die Familien folgte] oder etwas.</i> <i>J: Ja, gut.</i> <i>S: Ich bin fast sicher.</i> <i>J: Wie hast du da gedacht?</i> <i>S: Äm ... man muss den Satz nochmals lesen und dann muss man ... dom [sie]... hon arbetade i tyskland [sie arbeitete in Deutschland] und ...</i> <i>J: Ja?</i></p>
11. Weltwissen	Der Informant verwendet sein generelles Wissen, das in erster Linie von im Text nicht vorhandenen Informationen aktiviert wird. Es handelt sich z.B. um situatives Wissen aber auch um Vorurteile und Einstellungen etc.	<p>Testwort: Stäbchen <i>P: mm ... pinnar [Stäbchen] oder? Schreibt man es auf diese Weise?</i> <i>J: Ja, r am Ende auch, wenn es viele sind.</i> <i>P: Ja, pinnar [Stäbchen]</i> <i>J: Ja, wie hast du da gedacht?</i> <i>P: Ja, traditonell essen japanische Familien mit Stäbchen.</i> <i>J: Ja?</i> <i>P: Wie ich (Pau-Ling kommt aus China)</i></p>

Tabelle A.5: Individuelle Ergebnisse der Test 1a und 1b (Bi- und Monolinguale)

	Bilinguale Informanten ¹⁹⁵	Test 1 a	Test 1b	Monolinguale Informanten	Test 1a	Test 1b
Gute Voraussetzungen (24-19)	Natalia	6	9	Emilia	10	10
	Demirel	10	8	Isabella	9	9
	Valentina	9	9	Jonathan	9	9
				Victor	9	9
				Jacob	9	10
				Anders	8	8
				Albin	9	8
				Lina	9	9
	Durchschnitt		8.3	8.7		9
Mittelmäßige Voraussetzungen (18-13)	Pau-Ling	6	9	Christian	8	9
	Naja	-	7	Anna-Lena	7	7
	Mohsin	10	9	Linnea	8	9
	Melania	8	7	Pierre	9	8
	Sando	9	9	Ludvig	9	7
	Jin-Li	10	9	Oscar	7	8
	Ali	4	8	Peter	9	10
	Luka	8	5	Magnus	10	9
	Stjepan	5	6	Jonas	7	8
	Milla	8	8	Mats	8	8
				Leo	8	6
				Patrik	9	9
				Susanna	6	8
				Linus	6	6
				Karolina	7	8
				Evelina	7	8
				Hampus	6	7
			David	7	8	
			Lukas	6	7	
Durchschnitt		7.6	7.7		7.6	7.9
Schlechte Voraussetzungen (12-7)	Zeljko	6	5	Roger	7	7
	Sabina	6	5	Robin	9	7
	Jamila	3	5	Joakim	8	7
				Niklas	4	5
Durchschnitt		5	5		7	6.5

¹⁹⁵ Rangordnung nach der Summe der Voraussetzungen (vgl. Kap. 6.7)

Tabelle A.6: Verwendete Hinweise in Test 1a (Bilinguale-6 Probanden)

Testwort	Intralinguale Hinweise (I)			Interlinguale Hinweise (II)		Kontextuelle Hinweise (III)	Kombinationen	Keine Hinweise verbal.
	1 ¹⁹⁶	2 ¹⁹⁷	3 ¹⁹⁸	6 ¹⁹⁹	7 ²⁰⁰	11 ²⁰¹	12	13
<i>Luchs</i>	33% (2/6)	17% (1/6)	-	17% (1/6)	-	-	17% (1/16)	17% (1/6)
<i>Schleie</i>	67% (4/6)	-	-	-	17% (1/6)	-	17% (1/6)	-
<i>verschmutzen</i>	50% (3/6)	-	-	17% (1/6)	-	-	17% (1/6)	17% (1/6)
<i>mutlos</i>	17% (1/6)	-	17% (1/6)	-	-	-	-	67% (4/6)
<i>traurig</i>	17% (1/6)	-	-	-	17% (1/6)	-	-	67% (4/6)
<i>eifersüchtig</i>	-	83% (5/6)	-	-	-	-	-	17% (1/6)
<i>Welle</i>	33% (2/6)	-	-	-	17% (1/6)	17% (1/6)	17% (1/6)	17% (1/6)
<i>anerkennen</i>	-	-	-	67% (4/6)	-	17% (1/6)	-	17% (1/6)
<i>stehen</i>	-	-	33% (2/6)	33% (2/6)	-	-	33% (2/6)	-
<i>Hoheit</i>	50% (3/6)	-	-	17% (1/6)	-	-	-	17% (2/6)
Total²⁰²	26% (16/60)	10% (6/60)	5% (3/60)	15% (9/60)	5% (3/60)			
	41% (25/60)			20% (12/60)		4% (2/60)	10% (6/60)	25% (15/60)

¹⁹⁶ Phonologie¹⁹⁷ Orthographie¹⁹⁸ Lexik¹⁹⁹ Semantik-Schwedisch²⁰⁰ Lexik-Ln²⁰¹ Weltwissen²⁰² Manchmal ergibt sich das Total wegen Abrundungsproblemen nicht genau 100%.

Tabelle A.7: Verwendete Hinweise in Test 1a (Monolinguale-8 Probanden)

Testwort	Intralinguale Hinweise (I)			Interlinguale Hinweise (II)		Kontextuelle Hinweise (III)	Kombinationen	Keine Hinweise verbalisiert
	1. ²⁰³	2 ²⁰⁴	3 ²⁰⁵	6 ²⁰⁶	7 ²⁰⁷	11 ²⁰⁸	12	13
<i>Luchs</i>	25% (2/8)	-	-	-	-	13% (1/8)	26% (2/8)	37% (3/8)
<i>Schleie</i>	50% (4/8)	-	-	-	-	13% (1/8)	13% (1/8)	25% (2/8)
<i>verschmutzen</i>	75% (6/8)	13% (1/8)	-	-	-	-	13% (1/8)	-
<i>traurig</i>	13% (1/8)	-	-	13% (1/8)	13% (1/8)	-	13% (1/8)	50% (4/8)
<i>mutlos</i>	25% (2/8)	-	-	-	13% (1/8)	38% (3/8)	-	25% (2/8)
<i>eifersüchtig</i>	-	88% (7/8)	-	-	-	13% (1/8)	-	-
<i>Welle</i>	50% (4/8)	13% (1/8)	-	-	13% (1/8)	13% (1/8)	-	13% (1/8)
<i>anerkennen</i>	38% (3/8)	13% (1/8)	-	13% (1/8)	-	-	13% (1/8)	25% (2/8)
<i>stehen</i>	38% (3/8)	13% (1/8)	13% (1/8)	13% (1/8)	-	13% (1/8)	13% (1/8)	-
<i>Hoheit</i>	50% (4/8)	13% (1/8)	-	-	-	-	-	38% (3/8)
Total	36% (29/80)	15% (12/80)	1% (1/80)	4% (3/80)	4% (3/80)	11% (8/80)	9% (7/80)	21% (17/80)
	52% (42/80)			8% (6/80)				

²⁰³ Phonologie²⁰⁴ Orthographie²⁰⁵ Lexik²⁰⁶ Semantik-Schwedisch²⁰⁷ Lexik-Ln²⁰⁸ Weltwissen

Tabelle A.8: Verwendete Hinweise in Test 1b (Bilinguale-6 Probanden)

Testwort	Intralinguale Hinweise (I)		Interlinguale Hinweise (II)	Kontextuelle Hinweise (III)	Kombinationen	Keine Hinweise verbalisiert
	1 ²⁰⁹	2 ²¹⁰	6 ²¹¹	11 ²¹²	12	13
<i>Luchs</i>	83% (5/6)	-	-	-	17% (1/6)	-
<i>Schleie</i>	67% (4/6)	33% (2/6)	-	-	-	-
<i>Verschmutzen</i>	50% (3/6)	-	33% (2/6)	-	17% (1/6)	-
<i>traurig</i>	50% (3/6)	17% (1/6)	17% (1/6)	-	-	17% (1/6)
<i>mullos</i>	17% (1/6)	-	17% (1/6)	-	17% (1/6)	50% (3/6)
<i>eifersüchtig</i>	-	50% (3/6)	-	-	50% (3/6)	-
<i>Welle</i>	33% (2/6)	17% (1/6)	17% (1/6)	17% (1/6)	-	17% (1/6)
<i>Anerkennen</i>	17% (1/6)	-	83% (5/6)	-	-	-
<i>stehen</i>	17% (1/6)	-	67% (4/6)	-	-	17% (1/6)
<i>Hoheit</i>	67% (4/6)	17% (1/6)	17% (1/6)	-	-	-
Total	40% (24/60)	13% (8/60)	25% (15/60)	2% (1/60)	10% (6/60)	10% (6/60)
	53% (32/60)					

²⁰⁹ Phonologie

²¹⁰ Orthographie

²¹¹ Semantik

²¹² Weltwissen

Tabelle A.9: Verwendete Hinweise in Test 1b (Monolinguale- 8 Probanden)

Testwort	Intralinguale Hinweise (I)			Inter-linguale Hinweise (II)	Kon-textuelle Hinweise (III)	Kombi-nationen	Keine Hinweise verbalisiert
	1 ²¹³	2 ²¹⁴	3 ²¹⁵	6 ²¹⁶	11 ²¹⁷	12	13
<i>Luchs</i>	38% (3/8)	25% (2/8)	-	-			38% (3/8)
<i>Schleie</i>	38% (3/8)	38% (2/8)	-	-	13% (1/8)	13% (1/8)	13% (1/8)
<i>Verschmutzen</i>	13% (1/8)	50% (4/8)	-	-	-	26% (2/8)	13% (1/8)
<i>traurig</i>	63% (5/8)			13% (1/8)		13% (1/8)	13% (1/8)
<i>mutlos</i>	-	38% (3/8)	-	25% (2/8)	-	-	38% (3/8)
<i>eifersüchtig</i>	-	63% (5/8)	-	-	-	13% (1/8)	25% (2/8)
<i>Welle</i>	25% (2/8)	13% (1/8)	-	-	-	13% (1/8)	50% (4/8)
<i>Anerkennen</i>	25% (2/8)	13% (1/8)	-	63% (5/8)	-	-	-
<i>stehen</i>	38% (3/8)		13% (1/8)	38% (3/8)	-	-	13% (1/8)
<i>Hoheit</i>	25% (2/8)	-	-	50% (4/8)	-	13% (1/8)	13% (1/8)
Total	26% (21/80)	23% (18/80)	1% (1/80)	19% (15/80)	1% (1/80)	9% (7/80)	21% (17/80)
	50% (40/80)						

²¹³ Phonologie²¹⁴ Orthographie²¹⁵ Lexik²¹⁶ Semantik-Schwedisch²¹⁷ Weltwissen

Tabelle A.10: Individuelle Resultate Sprachtest 2a und 2b

	Bilinguale Informanten	Test 2 a	Test 2b	Monolinguale Informanten	Test 2a	Test 2b
Gute Voraussetzungen (24-19)	Natalia	11	9	Emilia	11	10
	Demirel	13	12	Isabella	9	9
	Valentina	8	7	Jonathan	14	-
				Victor	11	12
				Jacob	11	11
				Anders	9	7
				Albin	9	8
				Lina	7	10
Durchschnitt		<i>10.7</i>	<i>9.3</i>		<i>10.1</i>	<i>9.6</i>
Mittelmäßige Voraussetzungen (18-13)	Pau-Ling	8	8	Christian	11	7
	Naja	-	9	Anna-Lena	9	10
	Mohsin	9	10	Linnea	8	8
	Melania	7	10	Pierre	7	6
	Sando	8	7	Ludvig	5	8
	Jin-Li	9	7	Oscar	10	10
	Ali	12	9	Peter	9	8
	Luka	11	4	Magnus	8	9
	Stjepan	6	7	Jonas	7	10
	Milla	4	4	Mats	6	7
				Leo	6	6
				Patrik	8	5
				Susanna	6	8
				Linus	6	8
				Karolina	6	7
				Evelina	9	5
			Hampus	4	5	
			David	10	7	
			Lukas	7	7	
Durchschnitt		<i>8.2</i>	<i>7.5</i>		<i>7.5</i>	<i>7.4</i>
Schlechte Voraussetzungen (12-7)	Zeljko	7	6	Roger	5	6
	Sabina	7	6	Robin	8	3
	Jamila	6	1	Joakim	6	5
				Niklas	8	3
Durchschnitt		<i>6.7</i>	<i>4.3</i>		<i>6.8</i>	<i>4.3</i>

Tabelle A. 11: Verwendete Hinweise in Test 2a (Bilinguale, 6 Probanden)

Testwort	Interlinguale Hinweise (II)			Kontextuelle Hinweise (III)	Kombinationen	Keine Hinweise verbalisiert
	4 ²¹⁸	5 ²¹⁹	6 ²²⁰	11 ²²¹	12	13
<i>Aussicht</i>	33%(2/6)	33%(2/6)	17%(1/6)	-	-	17%(1/6)
<i>Eigenschaft</i>	17%(1/6)	50%(3/6)	-	17%(1/6)	-	17%(1/6)
<i>Lebensgefahr</i>	17%(1/6)	33%(2/6)	17%(1/6)	-	17%(1/6) B+B	17%(1/6)
<i>Anspruch</i>	50%(3/6)	33%(2/6)	-	-	17%(1/6)	-
<i>Drucksache</i>	17%(1/6)	50%(3/6)	17%(1/6)	-	-	17%(1/6)
<i>Öffentlich-</i>	50%(3/6)	33%(2/6)	-	-	17%(1/6)	-
<i>Angehörige</i>	66%(4/6)	-	-	17%(1/6)	-	17%(1/6)
<i>Auffassung</i>	-	50%(3/6)	17%(1/6)	-	-	33%(2/6)
<i>Verfasser</i>	17%(1/6)	17%(1/6)	-	33%(2/6)	-	33%(2/6)
<i>Jährlich</i>	17%(1/6)	-	50%(3/6)	17%(1/6)	-	17%(1/6)
<i>Kurzfristig</i>	33%(2/6)	17%(1/6)	50%(3/6)	-	-	-
<i>Behindert</i>	17%(1/6)	33%(2/6)	-	-	-	50%(3/6)
<i>Verzeichnis</i>	-	33%(2/6)	-	-	-	66%(4/6)
<i>Betrüger</i>	17%(1/6)	33%(2/6)	-	17%(1/6)	-	33%(2/6)
Total	25% (21/84)	30% (25/84)	11% (9/84)	7% (6/84)	4% (3/84)	23% (19/84)
	66% (55/84)			11% (7/84)		

²¹⁸ Phonologie-Schwedisch

²¹⁹ Orthographie-Schwedisch

²²⁰ Semantik-Schwedisch

²²¹ Weltwissen

Tabelle A. 12: Verwendete Hinweise in Test 2a (Monolinguale, 8 Probanden)

Testwort	Interlinguale Hinweise (II)			Keine Hinweise verbalisiert
	4 ²²²	5 ²²³	6 ²²⁴	
				13
<i>Aussicht</i>	38% (3/8)	25% (2/8)	-	38% (3/8)
<i>Eigenschaft</i>	38% (3/8)	13% (1/8)	13% (1/8)	38% (3/8)
<i>Lebensgefahr</i>	-	63% (5/8)	25% (2/8)	13% (1/8)
<i>Anspruch</i>	25% (2/8)	25% (2/8)	13% (1/8)	38% (3/8)
<i>Drucksache</i>	13% (1/8)	25% (2/8)	-	63% (5/8)
<i>Öffentlichkeit</i>	63% (5/8)	13% (1/8)	26% (2/8)	-
<i>Angehörige</i>	63% (5/8)	-	-	38% (3/8)
<i>Auffassung</i>	13% (1/8)	13% (1/8)	-	75% (6/8)
<i>Verfasser</i>	38% (3/8)	13% (1/8)	-	50% (4/8)
<i>Jährlich</i>	38% (3/8)	25% (2/8)	25% (2/8)	13% (1/8)
<i>Kurzfristig</i>	25% (2/8)	50% (4/8)	13% (1/8)	13% (1/8)
<i>Behindert</i>	50% (4/8)	38% (3/8)	-	13% (1/8)
<i>Verzeichnis</i>	38% (3/8)	13% (1/8)	13% (1/8)	38% (3/8)
<i>Betrüger</i>	88% (7/8)	-	-	13% (1/8)
Total	38% (42/112)	22% (25/112)	9% (10/112)	31% (35/112)
	69% (77/112)			

²²² Phonologie-Schwedisch

²²³ Orthographie-Schwedisch

²²⁴ Semantik

Tabelle A.13: Verwendete Hinweise in Test 2b (Bilinguale, 6 Probanden)

Testwort	Interlinguale Hinweise (II)			Kon- Textuelle Hinweise (III)	Kombi- nat- ionen	Keine Hinweise verbalisiert
	4 ²²⁵	5 ²²⁶	6 ²²⁷	11 ²²⁸	12 ²²⁹	13 ²³⁰
<i>Aussicht</i>	-	83% (5/6)	17% (1/6)	-	-	-
<i>Eigenschaft</i>	33% (2/6)	33% (2/6)	-	17% (1/6)	-	17% (1/6)
<i>Lebensgefahr</i>	17% (1/6)	50% (3/6)	-	-	-	33% (2/6)
<i>Anspruch</i>	50% (3/6)	33% (2/6)	-	-	-	17% (1/6)
<i>Drucksache</i>	17% (1/6)	67% (4/6)	-	-	-	17% (1/6)
<i>Öffentlichkeit</i>	-	33% (2/6)	50% (3/6)	-	-	17% (1/6)
<i>Angehörige</i>	-	-	100% (6/6)	-	-	-
<i>Auffassung</i>	-	50% (3/6)	-	17% (1/6)	-	33% (2/6)
<i>Verfasser</i>	-	17% (1/6)	17% (1/6)	17% (1/6)	-	50% (3/6)
<i>Jährlich</i>	-	50% (3/6)	33% (2/6)	-	-	17% (1/6)
<i>Kurzfristig</i>	17% (1/6)	33% (2/6)	50% (3/6)	-	-	-
<i>Behindert</i>	50% (3/6)	-	33% (2/6)	-	17% (1/6)	-
<i>Verzeichnis</i>	-	33% (2/6)	33% (2/6)	-	-	33% (2/6)
<i>Betrüger</i>	33% (2/6)	-	-	34% (2/6)	-	33% (2/6)
Total	15% (13/84)	34% (29/84)	24% (20/84)	6% (5/84)	1% (1/84)	20% (16/84)
	73% (62/84)					

²²⁵ Orthographie-Schwedisch

²²⁶ Semantik

²²⁷ Phonologie-Schwedisch

²²⁸ Grammatik

²²⁹ Kombinationen

²³⁰ Keine Strategie

Tabelle A.14: Verwendete Hinweise in Test 2b (Monolinguale, 8 Probanden)

Testwort	Interlinguale Hinweise (II)			Kontextuelle Hinweise (III)	Keine Hinweise verbalisiert
	4 ²³¹	5 ²³²	6 ²³³	12 ²³⁴	13
<i>Aussicht</i>	25% (2/8)	25% (2/8)	38% (3/8)	-	13% (1/8)
<i>Eigenschaft</i>	25% (2/8)	50% (4/8)	-	-	25% (2/8)
<i>Lebensgefahr</i>	-	25% (2/8)	63% (5/8)	-	13% (1/8)
<i>Anspruch</i>	63% (5/8)	13% (1/8)	-	-	25% (2/8)
<i>Drucksache</i>	25% (2/8)	38% (3/8)	-	-	38% (3/8)
<i>Öffentlichkeit</i>	50% (4/8)	38% (3/8)	-	-	13% (1/8)
<i>Angehörige</i>	75% (6/8)	25% (2/8)	-	-	-
<i>Auffassung</i>	13% (1/8)	-	25% (2/8)	-	63% (5/8)
<i>Verfasser</i>	38% (3/8)	-	-	13% (1/8)	50% (4/8)
<i>Jährlich</i>	13% (1/8)	25% (2/8)	50% (4/8)	-	13% (1/8)
<i>Kurzfristig</i>	38% (3/8)	25% (2/8)	-	13% (1/8)	25% (2/8)
<i>Behindert</i>	38% (3/8)	-	13% (1/8)	13% (1/8)	38% (3/8)
<i>Verzeichnis</i>	38% (3/8)	-	-	-	63% (5/8)
<i>Betrüger</i>	50% (4/8)	-	-	-	38% (3/8)
Total	35% (39/112)	19% (21/112)	14% (15/112)	3% (3/112)	29% (33/112)
	68% (75/112)				

²³¹ Phonologie-Schwedisch

²³² Orthographie-Schwedisch

²³³ Semantik

²³⁴ Weltwissen

Tabelle A.15: Individuelle Resultate Sprachtest 3

	Bilinguale Informanten	Test 3	Monolinguale Informanten	Test 3
Gute Voraussetzungen (24-19)	Natalia	6	Emilia	6.8
	Demirel	9.5	Isabella	9
	Valentina	5.5	Jonathan	11
			Victor	7.5
			Jacob	8
			Anders	4.5
			Albin	0
			Lina ²³⁵	-
Durchschnitt		7		6.7
Mittelmäßige Voraussetzungen (18-13)	Pau-Ling	5	Christian	-
	Naja	3.5	Anna-Lena	3.5
	Mohsin	8	Linnea	2.5
	Melania	5.5	Pierre	3
	Sando ²³⁶	-	Ludvig	0
	Jin-Li	2.5	Oscar	6.5
	Ali	0	Peter	3.5
	Luka	1	Magnus	1
	Stjepan	2.5	Jonas	3
	Milla	0	Mats	5.5
			Leo	6.5
			Patrik	1
			Susanna	2.5
			Linus	1
			Karolina	0
			Evelina	0.5
		Hampus	1	
		David	3.5	
		Lukas	3.3	
Durchschnitt		3.1		2.7
Schlechte Voraussetzungen (12-7)	Zeljko	0	Roger	1
	Sabina	0	Robin	2
	Jamila	0	Joakim	0
			Niklas	0
Durchschnitt		0		0.75

²³⁵ Lina und Christian haben den Test nicht machen können.

²³⁶ Sando hat am Test nicht teilnehmen können.

Tabelle A. 16: Verwendete Hinweise in Test 3 (Bilinguale, 5 Probanden)

	Interlinguale Hinweise (II)			Kontextuelle Hinweise (III)			Kombinationen	Keine Hinweise verbalisiert
	4 ²³⁷	6 ²³⁸	8 ²³⁹	9 ²⁴⁰	10 ²⁴¹	11 ²⁴²		
							12	13
<i>Aufgewachsen</i>	20% (1/5)	-	-	60% (3/5)	-	-	20% (1/5)	-
<i>folgten</i>	-	-	-	40% (2/5)	-	-	40% (2/5)	20% (1/5)
<i>Garten</i>	-	-	-	40% (2/5)	-	-	60% (3/5)	-
<i>Erleben</i>	20% (1/5)	-	-	60% (3/5)	-	-	-	20% (1/5)
<i>Gefreut</i>	80% (4/5)	-	-	-	-	-	-	20% (1/5)
<i>Erklärt</i>	-	40% (2/5)	-	-	-	-	-	60% (3/5)
<i>Prüfung</i>	20% (1/5)	40% (2/5)	-	40% (2/5)	-	-	-	-
<i>Unterrichtssprache</i>	-	20% (1/5)	-	20% (1/5)	20% (1/5)	-	40% (2/5)	-
<i>außerdem</i>	-	60% (3/5)	-	40% (2/5)	-	-	-	-
<i>Kantine</i>	-	20% (1/5)	20% (1/5)	60% (3/5)	-	-	-	-
<i>Gerichte</i>	-	-	-	80% (4/5)	-	-	-	20% (1/5)
<i>Stäbchen</i>	-	-	-	60% (3/5)	-	40% (2/5)	-	-
Total	12% (7/60)	15% (9/60)	2% (1/60)	40% (24/60)	3% (2/60)	3% (2/60)	13% (8/60)	12% (7/60)
	29% (17/60)			46% (28/60)				

²³⁷ Phonologie-Schwedisch

²³⁸ Semantik

²³⁹ Wörter aus weiteren Sprachen

²⁴⁰ Ein oder zwei Wörter vom direkten Kontext entfernt

²⁴¹ Außerhalb des Satzes

²⁴² Anderes Wissen

Tabelle A.17 : Verwendete Hinweise in Test 3 (Monolinguale, 7 Probanden)

Testwort	Intra- lingu- ale Hin- weise (I)	Interlinguale Hinweise (II)			Kontextuelle Hinweise (III)		Kombi- nationen	Keine Hinweise verbalisiert
		3 ²⁴³	4 ²⁴⁴	6 ²⁴⁵	7 ²⁴⁶	9 ²⁴⁷		
<i>Aufge- wachsen</i>	-	14% (1/7)	-	-	14% (1/7)	-	29% (2/7)	43% (3/7)
<i>folgten</i>	-	-	-	-	14% (1/7)	43% (3/7)	-	43% (3/7)
<i>Garten</i>	-	-	14% (1/7)	14% (1/7)	43% (3/7)	-	29% (2/7)	-
<i>Erleben</i>	43% (3/7)	-	-	14% (1/7)	14% (1/7)	-	-	29% (2/7)
<i>Gefreut</i>	-	14% (1/7)	-	-	-	-	--	86% (6/7)
<i>Erklärt</i>	-	43% (3/7)	14% (1/7)	-	-	-	14% (1/7)	29% (2/7)
<i>Prüfung</i>	-	14% (1/7)	-	-	57% (4/7)	-	29% (2/7)	-
<i>Unter- richts- sprache</i>	-	-	14% (1/7)	-	29% (2/7)	-	57% (4/7)	-
<i>außerdem</i>	-	-	29% (2/7)	-	71% (5/7)	-	-	-
<i>Kantine</i>	-	-	-	29% (2/7)	57% (4/7)	-	14% (1/7)	-
<i>Gerichte</i>	-	-	-	-	57% (4/7)	-	14% (1/7)	29% (2/7)
<i>Stäbchen</i>	-	-	-	-	57% (4/7)	14% (1/7)	14% (1/7)	14% (1/7)
Total	4% (3/84)	7% (6/84)	6% (5/84)	5% (4/84)	34% (29/84)	5% (4/84)	17% (14/84)	21% (18/84)
		18% (15/84)			39% (33/84)			

²⁴³ Lexik

²⁴⁴ Phonologie Schwedisch

²⁴⁵ Semantik

²⁴⁶ Wörter aus weiteren Sprachen

²⁴⁷ Ein oder zwei Wörter vom direkten Kontext entfernt

²⁴⁸ Außerhalb des Satzes

Tabelle A.18: Individuelle Resultate Sprachtest 4

	Bilinguale Informanten	Test 4	Monolinguale Informanten	Test 4
Gute Voraussetzungen (24-19)	Natalia	7	Emilia	8
	Demirel	8	Isabella	8
	Valentina	6	Jonathan	9
			Victor	8
			Jacob	8
			Anders	7
			Albin	3
			Lina	7
Durchschnitt		7		7.3
Mittelmäßige Voraussetzungen (18-13)	Pau-Ling	6	Christian	6
	Naja	4	Anna-Lena	5
	Mohsin	8	Linnea	5
	Melania	9	Pierre	7
	Sando	7	Ludvig	4
	Jin-Li	5	Oscar	7
	Ali	2	Peter	8
	Luka	5	Magnus	6
	Stjepan	4	Jonas	7
	Milla	1	Mats	5
			Leo	6
			Patrik	6
			Susanna	4
			Linus	6
			Karolina	3
			Evelina	1
		Hampus	4	
		David	4	
		Lukas	3	
Durchschnitt		5.1		5.1
Schlechte Voraussetzungen (9-7)	Zeljko	4	Roger	4
	Sabina	1	Robin	1
	Jamila	0	Joakim	3
			Niklas	3
Durchschnitt		1.7		2.8

Tabelle A.19: Verwendete Hinweise in Test 4 (Bilinguale, 5 Probanden)

Testwort	Kontextuelle Hinweise (III)		Kombinationen	Keine Hinweise verbalisiert
	9 ²⁴⁹	10 ²⁵⁰		
<i>Der Sport</i> ____	100% (5/5)	-	-	-
<i>Er</i> ____ <i>aus</i>	100% (5/5)	-	-	-
<i>Alles</i> ____ <i>vor</i>	80% (4/5)	-	-	20% (1/5)
<i>Ein populärer</i> ____	100% (5/5)	-	-	-
<i>Gibt es</i> ____	60% (3/5)	-	-	40% (2/5)
<i>Heute sind es</i> __	80% (4/5)	-	20% (1/5)	-
<i>Es</i> ____ <i>45</i>	60% (3/5)	20% (1/5)	20% (1/5)	-
<i>Nicht lange</i> _____	60% (3/5)	-	-	40% (2/5)
<i>Haben ein</i> _____	60% (3/5)	-	-	40% (2/5)
<i>das Wakeboarden</i> _____	80% (4/5)	-	-	20% (1/5)
Total	80% (39/50)	2% (1/50)	4% (2/50)	16% (8/50)
	82% (40/50)			

²⁴⁹ Direkter Kotext

²⁵⁰ Ausserhalb des Satzes

Tabelle A.20: Verwendete Hinweise in Test 4 (Monolingulae, 8 Probanden)

Testwort	Kontextuelle Hinweise (III)		Kombinationen	Keine Hinweise verbalisiert
	9 ²⁵¹	10 ²⁵²		
			12	13
<i>Der Sport</i> ___	88% (7/8)	-	-	13% (1/8)
<i>Er</i> ___ <i>aus</i>	100% (8/8)	-	-	-
<i>Alles</i> ___ <i>vor</i>	50% (4/8)	13% (1/8)	-	38% (3/8)
<i>Ein populärer</i> ___	75% (6/8)	13% (1/8)	-	13% (1/8)
<i>Gibt es</i> ___	50% (4/8)	-	13% (1/8)	38% (3/8)
<i>Heute sind es</i> ___	63% (5/8)	-	13% (1/8)	26% (2/8)
<i>Es</i> ___ <i>45</i>	75% (6/8)	-	-	27% (3/8)
<i>Nicht lange</i> ___	75% (6/8)	-	13% (1/8)	13% (1/8)
<i>Haben ein</i> ___	75% (6/8)	13% (1/8)	-	13% (1/8)
<i>das Wakeboarden</i>	63% (5/8)	-	-	38% (3/8)
Total	69% (55/80)	3% (2/80)	4% (3/80)	23% (18/80)
	72% (57/80)			

²⁵¹ Direkter Kontext

²⁵² Außerhalb des Satzes

Tabelle A.21: Individuelle Resultate Test 5

	Bilinguale	Test 5	Monolinguale	Test 5
Gute Voraussetzungen (24-19)	Natalia Demirel Valentina	4 4 4	Emilia Isabella Jonathan Victor Jacob Anders Albin Lina	7 4 4 4 0 7 1 2
<i>Durchschnitt</i>		4		3.6
Mittelmäßige Voraussetzungen (18-13)	Pau-Ling Naja Mohsin Melania Sando Jin-Li Ali Luka Stjepan Milla	2 4 4 4 2 4 1 1 4 0	Christian Anna-Lena Linnea Pierre Ludvig Oscar Peter Magnus Jonas Mats Leo Patrik Susanna Linus Karolina Evelina Hampus David Lukas	1 1 0 0 4 3 2 4 2 2 2 1 1 2 2 2 1 2 4
<i>Durchschnitt</i>		2.6		1.9
Schlechte Voraussetzungen (9-7)	Zeljko Sabina Jamila	2 0 1	Roger Robin Joakim Niklas	1 0 0 0
<i>Durchschnitt</i>		1		0.3

Anhang 11: Abbildungen

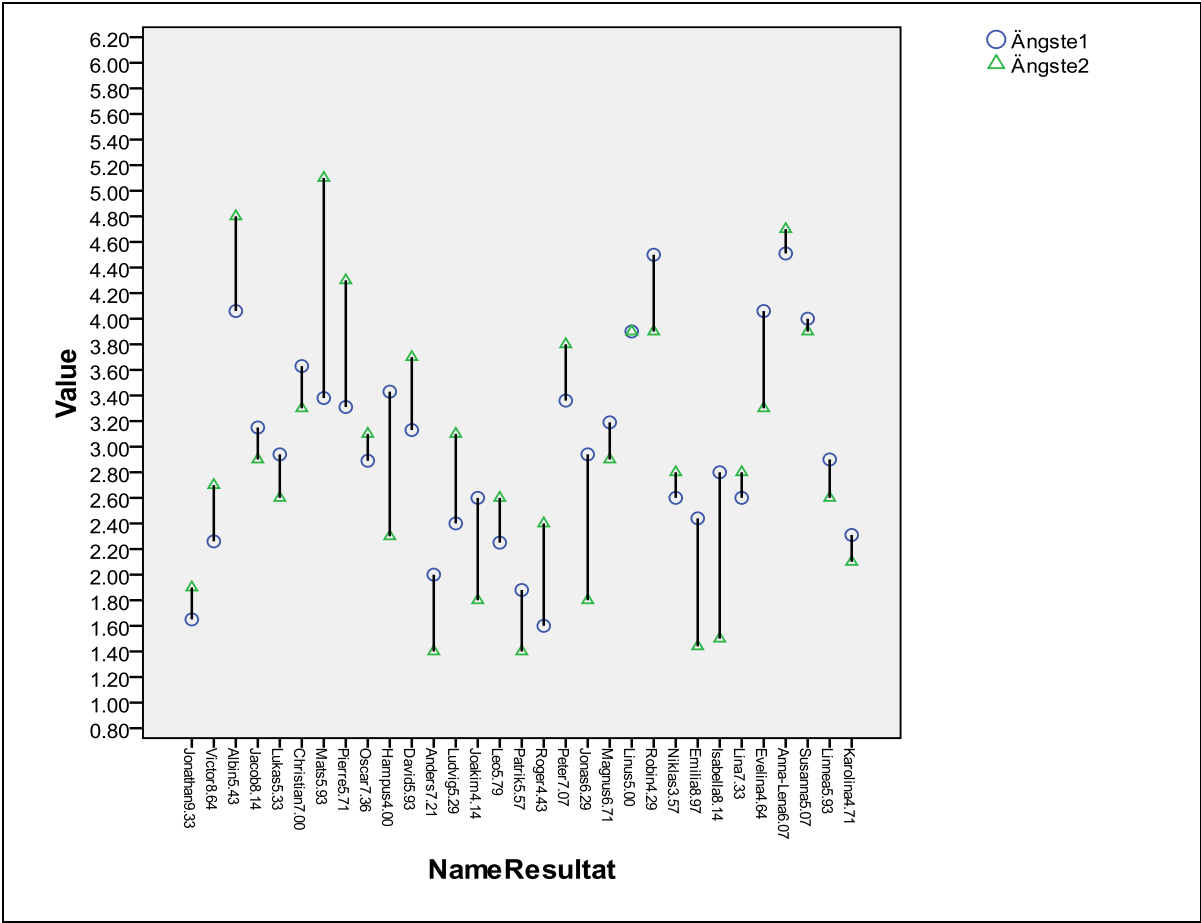


Abb. A1: Ängste (Monolinguale)

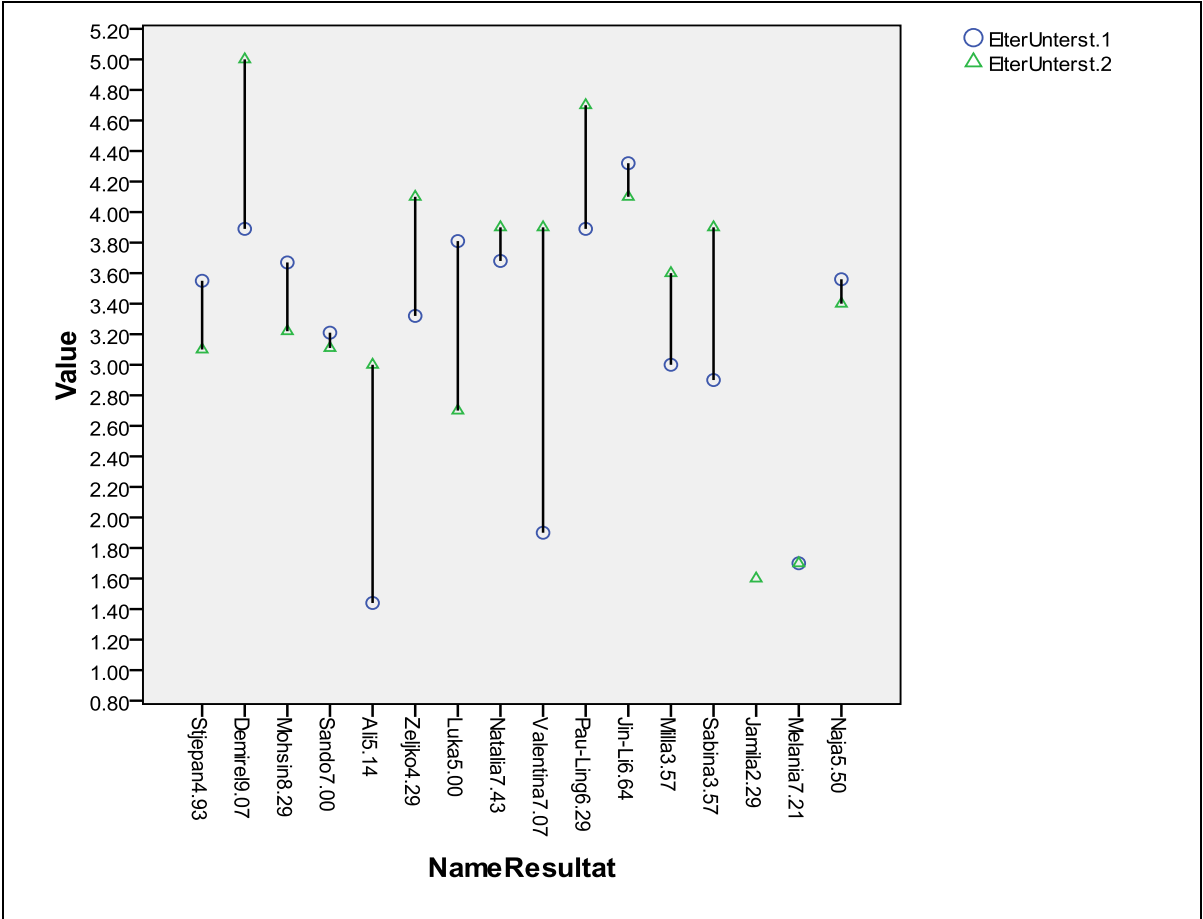


Abb. A2: Elterliche Unterstützung (Bilinguale)

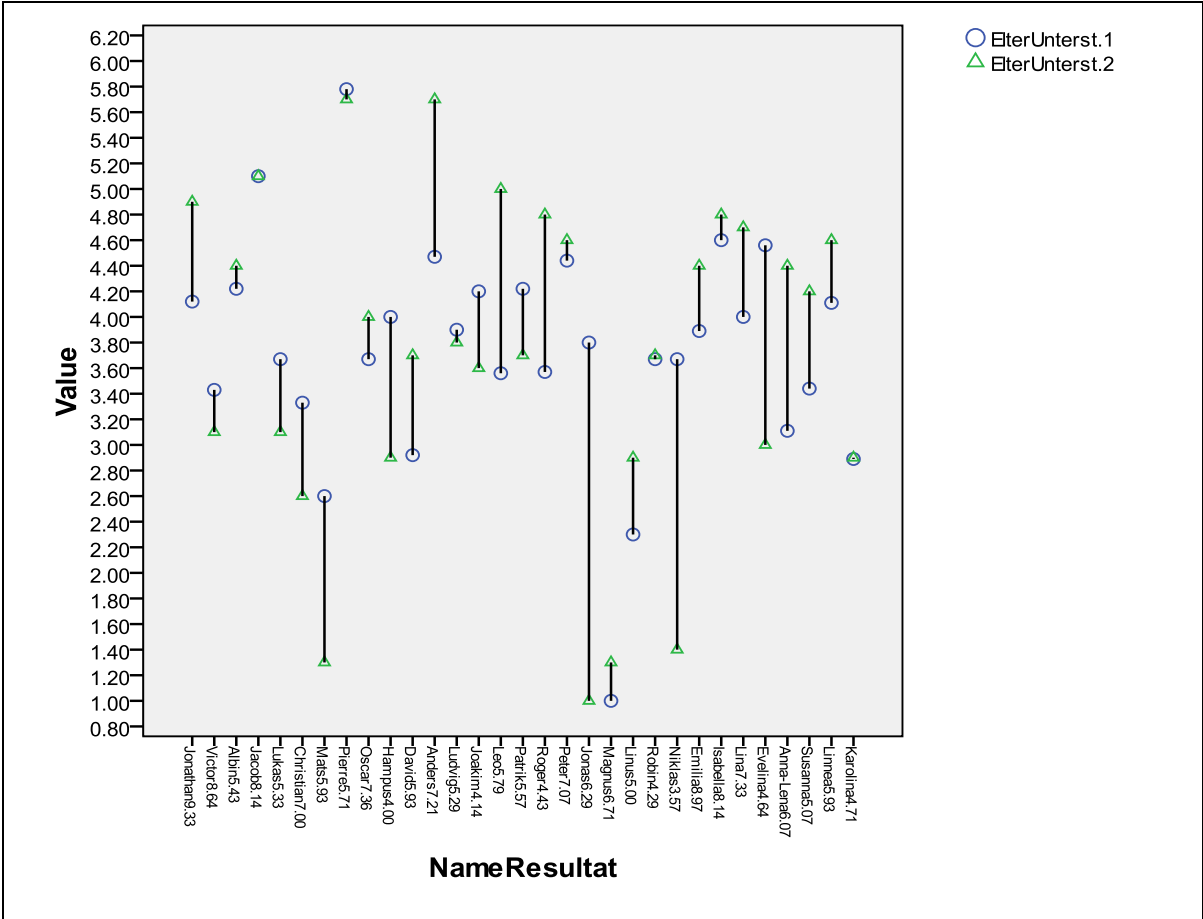


Abb. A3: Elterliche Unterstützung (Monolinguale)