

Der plurilinguale Sprachgebrauch im Kontext der Immersion. Eine qualitative Studie aus soziokultureller Perspektive.

Rebecca Walter

---

TESI DOCTORAL UPF / 2016

DIRECTOR DE LA TESI

Dra. Olga Esteve Ruescas

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLINGUATGE









## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei den vielen Personen bedanken, die mich diese viereinhalb Jahre begleitet haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Professor Doktor Olga Esteve. Sie hat mich nicht nur viereinhalb Jahre bei meinem Promotionsvorhaben betreut. Als Mitarbeiterin an ihrem Lehrstuhl konnte ich auch fachlich und persönlich sehr viel von ihr lernen. Ich danke ihr für ihre unendliche Geduld und Unterstützung. Sie wird mir mit ihrer Art immer ein Vorbild sein.

Des Weiteren möchte ich mich bei der Deutschen Schule Barcelona sowie für ihre Kooperationsbereitschaft im Hinblick auf die Durchführung meiner Forschungsstudie bedanken.

Mein Dank gilt auch meinen Mitdoktoranden und Kollegen von der Universität und den zahlreichen hilfreichen Gesprächen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Freunden für ihre Unterstützung, Aufmunterung und vor allem ihre Nachsicht.

Bei meinen Eltern, die immer an mich geglaubt haben, sowie Geschwistern Johanna und Florian; vor allem für die letzten beiden Monate und ihre hilfreiche Unterstützung sowie stetigen Ermunterungen.

Abschließend möchte ich mich besonders bei Àngel bedanken. Dem Menschen, der mich auf dieser Berg- und Talfahrt viereinhalb Jahre begleitet und mir dabei seine unendliche Geduld, Aufmunterung und Unterstützung entgegenbracht hat.



## **Abstract**

Plurilinguale Erziehung ist in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und im Forschungsbereich in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) sieht vor, dass der Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht auf Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz basieren sollte. Nur so kann eine kommunikative Kompetenz in den verschiedenen Sprachen entwickelt werden. Dazu haben sich verschiedene methodologische Ansätze herausgebildet. Hierzu zählt unter anderem das stark in den Vordergrund getretene und in den Forderungen der Europäischen Kommission verankerte Modell *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). In Verbindung mit der Forderung des GERS<sup>1</sup> sowie dem Aktionsplan *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* wird der Frage nachgegangen, wie in einem konkreten Immersionskontext, und zwar im CLIL-Unterricht, die kommunikative Kompetenz entwickelt wird. Dazu wird aus soziokultureller Perspektive beobachtet, was im CLIL-Unterricht geschieht.

## **Abstract**

Plurilingual education is not an entirely unknown concept. Both in the various educational institutions and in research it has increasingly moved to the centre of interest. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provides that second or foreign language teaching should be based on plurilingual competence, to develop communicative competence in the different languages. There are various methodological approaches to achieve this goal. These include in particular Content and Language Integrated Learning (CLIL), a model that has gained more and more importance and is firmly stipulated in the programme of the European Commission. Taking into account the CEFR's claims and the Aktionsplan *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* (2004 – 2006 Promotion of language acquisition and language diversity) the question is pursued how to develop communicative competence in an immersion context, namely CLIL-teaching. On that point, the study observed what happened during CLIL-teaching from a socialcultural perspective.

---

<sup>1</sup> Der Zweit- und Fremdsprachenunterricht soll die plurilinguale Kompetenz, welche die mentalen Mechanismen, die das Individuum besitzt, zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-)Sprache aktiviert und die verschiedenen Sprachen des Lernalters kombiniert, integriert und vernetzt berücksichtigen, welche die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unterstützt.





# INHALTSVERZEICHNIS

Abstract	S. vii
Danksagung	v
Tabellenverzeichnis	xii
Grafikverzeichnis	xii
EINLEITUNG	
1. SPRACHERWERB UND SPRACHANEIGNUNG	11
1.1 Definitionen	12
1.2 L2-Erwerbsmodelle und ihre Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen- und -lehren	14
1.2.1 Der behavioristische Ansatz	14
1.2.2 Der nativistische Ansatz	17
1.2.3 Der kognitive Ansatz	23
1.2.4 Der interaktionistische Ansatz	24
1.2.5 Die Output-Hypothese	24
1.3 Explizites und implizites Wissen	26
1.4 Die Debatte über den Einfluss der L1 und des Alters auf den L2- /Lx-Erwerb	31
1.5 (Fremd)Spracherwerb aus dem Bereich des Bilingualismus und Plurilingualismus	34
1.5.1 Bilingualismus und die Problematik der Begriffsdefinition	34
1.5.2 <i>Codeswitching</i>	42
1.5.3 <i>Translanguaging</i>	48
1.5.4 Das mentale Lexikon	51
1.5.5 Multikompetenz	53
1.5.6 <i>Plurilinguale</i> Modelle	56
1.5.7 Sprachproduktions- und Sprachrezeptionsmodelle	62
1.5.7.1 Sprachproduktionsmodelle	62
1.5.7.1.1 Sprachproduktionsmerkmale	66
1.5.7.2. Sprachrezeptionsmodelle	67
1.6. Fremdspracherwerb aus soziokultureller Perspektive	71

1.6.1 Sprachaneignung vs. Spracherwerb	72
1.6.2 Sprache	73
1.6.3 Internalisierung	74
1.6.4 Die Zone der nächsten Entwicklung	76
1.6.4.1 Imitation	77
1.6.4.2 Mediation	78
1.6.4.3 Scaffolding	81
1.6.4.4 Two Metaphor	83
1.6.4.5 Interaktion	86
1.6.4.6. Fazit	86
1.6.4.7. Agency und Identity	88
2. FREMDSPRACHENLERNEN UND -LEHREN HEUTE	93
2.1 Fremdsprachenlernen: Kompetenzorientierung basierend auf dem GER	93
2.1.1. Der Kompetenzbegriff	93
2.1.2 Der Kompetenzbegriff im Rahmen des GER	95
2.1.3 Kommunikative Kompetenz	97
2.1.4 <i>Communicative development vs. Kommunikative Kompetenz</i>	103
2.1.5 <i>Plurilinguale Kompetenz</i>	105
2.1.6 <i>Interkulturelle Kompetenz</i>	108
2.2. Plurilinguale Sprachlehransätze	110
2.2.1 Tertiärsprachendidaktik	111
2.2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik	112
2.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit	113
2.2.4 <i>CLIL – Content Language Integrated Learning</i>	114
2.2.5 <i>Integrierende und integrierte Sprachendidaktik</i>	118
2.3 Fremdsprachenlehren <i>aus soziokultureller Sicht</i>	119
2.3.1 <i>Mercer</i>	120
2.3.2 <i>Moate</i>	122
2.3.3 Der integrierende Mehrsprachigkeitsansatz	124
3. FORSCHUNGSVERFAHREN	127
3.1 Einleitung	128

3.2 Spezifische Forschungsziele und Forschungsfragen	128
4.FORSCHUNGSMETHODOLOGIE	129
4.1 Qualitative Studie: Grundlagen und Kennzeichen	129
4.2 Prozess der qualitativen Studien	133
4.3 Qualität der interpretativen Studien	134
4.3.1 Gütekriterien: Reliabilität, Validität und Objektivität	134
4.3.1.1 Reliabilität (Zuverlässigkeit)	135
4.3.1.2 Validität (Gültigkeit)	136
4.3.1.3 Objektivität	137
4.4 Der Interpretationsprozess qualitativer Daten	138
4.5 <i>Grounded Theory</i>	139
4.5.1 Die Art des Kodierens	140
4.6 <i>Crystallization</i>	143
4.7 Eigene Forschungsmethodologie	145
4.7.1 Beschreibung des Kontexts	148
4.7.2 Forschungsphasen	150
4.7.2.1 Datenerhebung	150
4.7.2.2 Datenanalyse	155
5. ERGEBNISSE	189
5.1 Lehrerdiskurs	191
5.1.1 Allgemeine Kennzeichen	191
5.1.1.1 Lehrerdiskurs in Klasse 6a	195
5.1.1.2 Lehrerdiskurs in Klasse 8a	211
5.1.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprachlicher Elemente der Lehrerdiskurse	218
5.2. Schülerdiskurs	220

5.2.1 Allgemeine Kennzeichen	220
5.2.1.1 Schülerdiskurs in Klasse 6a	223
5.2.1.2 Schülerdiskurs in Klasse 8a	234
5.2.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sprachlichen Elemente im Schülerdiskurs	244
6. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DISKUSSION	247
7. SCHLUSSWORTE	265
8. LITERATURVERZEICHNIS	267
9. ANHANG/DVD	295

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

	S.
Abb. 1. Faktorenmodell	60
Abb. 2. Sprachproduktionsmodell nach Levelt	63
Abb. 3. Sprachverarbeitungsmodell	65
Abb. 4. Language learning as language use	104
Abb. 5. <i>Transitioning Talking Types</i>	123
Abb. 6. Konstellation des Kodierens	141
Abb. 7. Kodierprozeduren in systematischer Anordnung	142
Abb. 8. Analyse	160
Abb. 9. Kristallisierte Datenanalyse	169
Abb. 10. IMA	263
	S.
Tab. 1. Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons	52
Tab. 2. <i>The two metaphors</i>	85
Tab. 3. <i>Talk-type-definitions</i>	122
Tab. 4. Schüler- und Lehrerprofil	150
Tab. 5. Datenanalyse	161
Tab. 6. Sprachliche Formulierungen	193
Tab. 7. CS-Typen	194
Tab. 8. Sprachliche Formulierungen	221
Tab. 9. CS-Typen	222

## EINLEITUNG

In Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung ist nicht auszuschließen, dass das Erlernen mehrerer Sprachen bezüglich des gegenseitigen Verstehens und friedlichen Miteinanders einen immer wichtigeren Raum einnimmt. In diesem Rahmen muss insbesondere die Wahrnehmung des Zusammenspiels der Sprachen und die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen gefördert werden. Das bedeutet, dass der Blick nicht auf eine einzelne Sprache, sondern auf mehrere Sprachen gelenkt werden muss. Diesbezüglich hat sich die europäische Sprachen- und Bildungspolitik zum Ziel gesetzt, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu fördern. Wie aus dem Weißbuch (*Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*/Europäische Kommission, 1995) hervorgeht, soll jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen bzw. spricht die Europäische Kommission davon, die „Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (*Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*/ Europäische Kommission, 1995, S. 62). Weiter postuliert sie, dass die „Mehrsprachigkeit [...] ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft [ist]“ (ebd., S. 62). Daraus ergibt sich weiter, dass die Förderung der Plurilingualität bzw. einer plurilingualen Bildung (vgl. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*/Europäische Kommission, 1995) in das Zentrum bildungspolitischer Einrichtungen rückt.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen<sup>2</sup> sieht demnach vor, dass der Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht auf Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz basieren sollte. Dadurch könne laut GER die kommunikative Kompetenz in den verschiedenen Sprachen erstrebt bzw. entwickelt werden. Es wird dabei jedoch betont, dass die Förderung der plurilingualen Kompetenz im Sprachunterricht entscheidend dazu beiträgt.

„Die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt.“ (GER, 2001, S. 163).

---

<sup>2</sup> Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen = GERS/GER; im weiteren Textverlauf GER.

Diese genannten Kompetenzen sind nicht als Schichtung oder Nebeneinander von getrennten Kompetenzen zu verstehen, sondern als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (vgl. GER, 2001, S. 163).

In Anbetracht des dargestellten Sachverhalts (vgl. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*, 1995, 2001, 2005) stellt dieser eine neue Herausforderung für die verschiedenen Bildungseinrichtungen bezüglich einer plurilingualen Erziehung und neuer Konzepte dar.

Dazu haben sich bis jetzt verschiedene Ansätze einer plurilingualen Erziehung herausgebildet: unter anderem das stark in den Vordergrund gerückte und in den Forderungen der Europäischen Kommission verankerte Modell *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bzw. bilingualer Sachfachunterricht. Dieses Modell hat in den letzten Jahren an beachtlicher Dominanz in den Bildungseinrichtungen gewonnen, wie dem Aktionsplan *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* zu entnehmen ist.

Dieser strebt an und unterstützt die Förderung des integrierten Lernens von (Sach-) Inhalten und Sprache (CLIL). Demzufolge ist laut Aktionsplan *2004 – 2006* CLIL eine Möglichkeit, das Sprachenlernen zu verbessern sowie die Sprachenvielfalt zu gewährleisten, was ausführlich thematisiert wird:

„Das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (Content and Language Integrated Learning – CLIL), d. h. der fremdsprachliche Fachunterricht, kann einen wesentlichen Beitrag zu den Sprachlernzielen der Union leisten. Es bietet den Schülern die Möglichkeit, ihre neuen Sprachkenntnisse sofort anzuwenden, anstatt sie zu erwerben und erst später zu nutzen. Auch ermöglicht es einem größeren Kreis von Lernenden den Zugang zu Sprachen, fördert das Selbstbewusstsein der jungen Lernenden und derjenigen, die im formalen Sprachunterricht der allgemeinen Bildung nicht so gut abgeschnitten haben. Dabei muss für den Kontakt mit der Sprache keine zusätzliche Zeit im Lehrplan vorgesehen werden, was in beruflichen Kontexten von besonderem Interesse sein kann. Die Einführung von CLIL-Konzepten in einer Einrichtung kann durch die Präsenz geschulter Lehrer (Muttersprachler der Unterrichtssprache) erleichtert werden“ (Aktionsplan *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*, S. 9).

Der CLIL-Ansatz verfolgt das inhaltsbezogene Lernen in der Fremdsprache. Neben Fachinhalten, wie beispielsweise Erdkunde, Geschichte, Mathematik etc., vermittelt er

ebenfalls Fachsprachenverständnis in der jeweiligen Fremdsprache<sup>3</sup>. Das heißt, der Sachfachunterricht findet nicht in der Schulsprache, sondern in der Fremdsprache statt, wobei Fachinhalte sowie Fachbegriffe im Vordergrund stehen<sup>4</sup>. Im Gegensatz zum formalen Sprachunterricht verfolgt der CLIL-Unterricht den Ansatz eines natürlichen Sprachgebrauchs in einem immersiven Sprachkontext. Der Unterricht basiert auf der Immersionsdidaktik, deren Fokus auf dem Sachfachlernen und gleichzeitigem Fremdspracherwerb liegt. Der CLIL-Unterricht wird in der Regel nicht von einer Fremdsprachenlehrperson erteilt, sondern von (Sach-)Fachlehrkräften. Wie u. a. Eurodyce Report (2005), Aktionsplan 2004 – 2006 und Wolff (2007) thematisieren, haben sich innerhalb dieses Ansatzes unterschiedliche Varianten entwickelt, die alle das Ziel der Gewährleistung der Sprachvielfalt sowie der Verbesserung des Sprachenlernens verfolgen.

Dem CLIL-Ansatz wird meines Erachtens, vor allem was die Verbesserung des Sprachenlernens sowie die Gewährleistung der Sprachvielfalt betrifft, eine zu große Bedeutung beigemessen (vgl. Aktionsplan 2004 – 2006 *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*). Dabei wird außer Acht gelassen, dass der bilinguale Sachfach- bzw. CLIL-Unterricht neben möglichen sachinhaltlichen Problemen auch sprachliche Probleme mit sich bringt. Diese Feststellung beruht zum einen auf eigenen Erfahrungen als DaF-Lehrkraft an der Deutschen Auslandsschule<sup>5</sup> in Barcelona (Spanien) und zum anderen auf den verschiedenen Debatten zu den Vor- und Nachteilen eines CLIL-Ansatzes, die u.a. in Spanien, Deutschland und Frankreich stattfinden; zum Beispiel zur Entwicklung der BICS und CALPS im CLIL-Unterricht (vgl. Dausend, Elsner & Keßler, 2013) oder der kommunikativen Kompetenz (vgl. Dalton-Puffer 2007). Laut verschiedenen Autoren (Dausend, Elsner & Keßler, 2013; Wannagat, 2013; Dalton-Puffer, 2007; Candelier, 2003; Christ, 2004; Cots & Nussbaum, 2003; Europäische Erziehung, 2011; Guasch, 2011; Hufeisen, 2011; Le Pape Racine, 2010; Quetz, 2004) sei CLIL ein weiterer Ansatz bzw. ein Modell, welches das Fremdsprachenlernen unterstütze (zum

---

<sup>3</sup>CLIL, auch als bilingualer Sachfachunterricht bekannt oder im Kontext der deutschen Schulen im Ausland als deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Haatja (2007) spricht von CLIL(iG) und bezieht sich auf das Content Language Learning in German.

<sup>4</sup>Hier ist jedoch anzumerken, dass es sich bei der Deutschen Schule Barcelona um die Schulsprache Deutsch handelt, die jedoch für die neuen Sekundarschüler eine Fremdsprache darstellt (vgl. Kapitel Beschreibung des Kontexts)

<sup>5</sup>Die deutsche Schule Barcelona ist eine private integrierte Begegnungsschule mit bikulturellem Schulziel.



Beispiel Erweiterung des fachspezifischen Vokabulars) und die mündliche Kompetenz entwickle und fördere, jedoch der Entwicklung einer plurilingualen Kompetenz nicht gerecht würde. Dies bedürfe laut selbigen Autoren (Candelier, 2003; Christ, 2004; Cots & Nussbaum, 2003; Europäische Erziehung, 41.Jg. Nr.1; Guasch, 2011; Hufeisen, 2011; Le Pape Racine, 2011; Quetz, 2004) einer ausdrücklichen Aktivierung des sprachlichen Bewusstseins, das die eigenen Kenntnisse eines Fremdsprachenrepertoires mit einbinde. Woraus hervorgeht, dass eine aktive Auseinandersetzung und Reflexion mit den strukturellen Gegebenheiten der neuen und vorhandenen Sprache(n) berücksichtigt werden muss. Laut diesen Autoren könne *nur* auf dieser mehrsprachigen Bildungs- bzw. Erziehungsgrundlage eine kulturelle, kommunikative Kompetenz gebildet werden.

Veranlasst durch die genannten aktuellen Debatten, hat sich ein weiterer Ansatz herausgebildet: die integrierende und integrierte Sprachendidaktik<sup>6</sup> (vgl. Esteve, 2015; Esteve & Walter, 2014; Esteve, Martin-Péris & Walter, 2014; Hufeisen, 2012, Le Pape Racine, 2007). Dieser Ansatz stellt einen pädagogischen Rahmen für die Sprachfächer dar, der dem Fremdsprachenlerner durch *Language Awareness* Aktivitäten dazu verhelfen soll, logische Verbindungen zwischen seinem eigenen und dem neuen linguistischen Bewusstsein herzustellen. Dadurch soll der Lerner kognitiv sensibilisiert werden, damit er sich signifikant dem neuen sprachlichen Bewusstsein bzw. den neuen sprachlichen Kenntnissen nähert und annähert. Daraus ergibt sich eine Integration inter- und intralinguistischer Transferaufgaben sowie kontrastive Sprachanalysen in sogenannte kommunikative Sprachaufgaben. Diese Aufgabentypen sollen laut Esteve (2010) und Meißner (1999) die Aneignung der interlinguistischen Transferstrategien fördern, welche wiederum die Heranbildung der plurilingualen Kompetenz und Plurilingualität unterstütze. Dieser Ansatz kann meines Erachtens in unmittelbare Verbindung mit den Ideen des GERs und der Theorie einer Fremdsprachenlehre im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdi-

---

<sup>6</sup> Zu diesem Bereich wird momentan im spanischen Raum ein Forschungsprojekt durchgeführt, das sich auf die Konzipierung und Erprobung eines didaktischen, mehrsprachigkeitsorientierten Sprachlehrmodells ausrichtet. Das Projekt wird vom Ministerio de Economía y Competitividad der spanischen Regierung finanziert und hat eine Dauer von drei Jahren (Diseño y Experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. REF: EDU2012-38452). Projektleiterin: Prof. Dr. Olga Esteve (Universität Pompeu Fabra).

daktik (vgl. GER, 2001, S. 21) gebracht werden und muss im Rahmen plurilingualler Forschung beachtet werden.

Der hier beschriebene aktuelle Sachverhalt sowie die Erfahrung als DaF-Lehrkraft an der Deutschen Auslandsschule<sup>7</sup> in Barcelona (Spanien) stellen den Anlass dieser Forschungsstudie dar. Eigene Erfahrungen und eigene Beobachtungen zeigten, dass sich einerseits plurilinguale Schulkontexte hauptsächlich als einsprachige erweisen. Vorteile einer Plurilingualität wurden nicht ausgeschöpft und eine Dominanz der Einsprachigkeit trat auf, was sicherlich an der Umsetzung des CLIL/DF<sup>8</sup>-Unterrichts liegt. Andererseits war aber dennoch eine Wechselbeziehung zwischen Immersionsperspektive und plurilingualem Sprachgebrauch im Unterricht beobachtbar. Das heißt, dass sich trotz eines immersiven Unterrichtskonzepts das Prinzip der sprachlichen Homogenität bei den Schülern nicht immer umsetzen ließ. Die Schüler griffen im Unterricht auf ihre L1/L2 zurück, obwohl sie sich in einem immersiven Kontext befanden. Eine Beobachtung, die u. a. auch Moate in ihrem Ansatz *Reconceptualising the Role of Talk in CLIL* (2011) thematisiert (vgl. Kapitel X).

Daraus erfolgte, dass sich das Forschungsinteresse konkretisierte, und zwar darauf, wie Lerner mit Sprache in einem immersiven CLIL-Kontext umgehen, der sich dennoch als plurilingual erweist.

Ziel dieser Arbeit ist es, in Verbindung mit der Forderung des GERS<sup>9</sup> sowie dem Aktionsplan *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* der Frage nachzugehen, wie in einem konkreten Immersionskontext, hier CLIL-Unterricht, die kommunikative Kompetenz entwickelt wird. Dazu wird aus soziokultureller Perspektive beobachtet, was im CLIL-Unterricht geschieht: *Welchen sprachlichen Gebrauch machen die Schüler und Lehrer in einem immersiven Unterrichtskontext? Bzw. Welcher sprachliche Gebrauch ist in einem immersiven Kontext beobachtbar, um das sprachli-*

---

<sup>7</sup> Die deutsche Schule Barcelona ist eine private integrierte Begegnungsschule mit bikulturellem Schulziel.

<sup>8</sup> DF-Unterricht = DFU

<sup>9</sup> Der Zweit- und Fremdsprachenunterricht soll die plurilinguale Kompetenz, welche die mentalen Mechanismen, die das Individuum besitzt, zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-)Sprache aktiviert und die verschiedenen Sprachen des Lernalters kombiniert, integriert und vernetzt berücksichtigen, welche die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unterstützt.

che Verhalten bestimmen zu können? Wie gehen die Lerner und Lehrer mit Sprache um? Welche Sprache(n) wird/werden zum Aufbau von Inhalten benutzt, und wie werden sie gebraucht? In diesem Zusammenhang darf die Tatsache, dass an der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz die Förderung der plurilingualen Kompetenz beteiligt ist (vgl. GER, 2001), nicht ignoriert werden.

Wie bereits angedeutet, wird die Forschungsstudie auf der Grundlage der soziokulturellen Theorie durchgeführt und verstanden. Dafür lassen sich mehrere Gründe aufführen. Erstens liegt der Fokus darauf, wie Individuen aus einer Interaktion mit anderen heraus Wissen konstruieren und lernen. Dabei rücken die Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, also Schüler und Lehrer, als auch die Interaktionen unter den Schülern während des Lern- und Aneignungsprozesses in den Mittelpunkt. Zweitens berücksichtigt die soziokulturelle Theorie, wie kollektives Wissen und Verstehen kreiert wird. Drittens geht sie davon aus, dass kollektives wie aber auch individuelles Denken einen erheblichen Einfluss auf das Lernen bzw. auf die Sprachaneignung und -anwendung hat. Diese drei in enger Verbindung miteinander stehenden Faktoren sollten nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Der Grund dafür ist, dass die Sprachaneignung sowie -anwendung das Denken (vgl. Wygotski, 1979) beeinflussen.

Solch einen plurilingualen Kontext einer bi- bzw. plurilingualen Sprachgemeinschaft sowie die Implementierung des CLIL-Ansatzes ist an der Deutschen Schule Barcelona vorzufinden. Angesichts dessen ist auf die Forschungsstudien Müllers (2003) und González Vilbazos (2005) zu verweisen. Beide Studien beziehen sich ebenfalls auf den Kontext Deutsche Schule Barcelona und deren bilingualen (meiner Erachtens plurilingualen<sup>10</sup>) Sprachgemeinschaft. Müller (2003) konzentriert sich in ihrer Untersuchungsstudie unter Einbezug der sozialen und konversationellen Funktionen des *Codeswitchings* auf eine nähere Kennzeichnung des Sprachverhaltens bilingualer Sprecher. González Vilbazo (2005) hingegen befasst sich mit den grammatikalischen Eigenschaften des *Codeswitchings* und geht der Frage nach, welche syntaktischen Strukturen die Sprecher verwenden. Im Vergleich zu Müller (2003) und González Vilbazo (2005) steht im Mittelpunkt dieser vorliegenden Forschungsarbeit die (Ko)-Konstruktion von Wissen. In ihren Arbeiten nehmen Müller (2003) wie auch González Vilbazo (2005) jedoch

---

<sup>10</sup> Müller (2003) und González Vilbazo (2005) erwähnen in ihren Studien den Terminus einer plurilingualen Sprachgemeinschaft nicht, obwohl m.E. von einer plurilingualen Sprachgemeinschaft zu sprechen ist.

keinen Bezug darauf. González Vilbazo (2005) und Müller (2003) fokussieren zwar den Sprachenwechsel, aber andererseits wird dem Interesse nach den psychischen Gründen und der Frage, warum die bilingualen Sprecher mitten im Diskurs ihre Sprache wechseln, nicht nachgegangen.

Dieses für die Forschungsarbeit wesentliche didaktische Prinzip der (Ko)-Konstruktion in einem CLIL-Kontext thematisieren u. a. auch die Untersuchungen Moates (2010, 2011) und Gefälls (2009), deren Studien in Kapitel 2.3.2 sowie 2.2.4 erneut aufgegriffen werden.

Gefälls Arbeit (2009) beschäftigt sich mit der Methode CLIL in Bezug auf das Sprachenlernen. Sie geht der Frage nach, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für das Sprachenlernen durch CLIL ergeben. Auch Moate (2010, 2011) fokussiert den CLIL-Ansatz und thematisiert den Ansatz des sozialen Lernens und der Konstruktion des gemeinsamen Wissens im Rahmen des CLIL-Ansatzes.

„The social dimension is more than a safe, supportive environment: it is the area within which learning actually occurs. It is worth noting that the emphasis placed on learning as occurring initially on the social rather than psychological plane, differs from individualised accounts of learning based on cognitive ability (Moate 2010, S. 39).

Moate (2010, 2011) betrachtet und konzipiert ein pädagogisches Rahmenmodell, in das der CLIL-Ansatz eingebettet ist und dem soziokulturellen Ansatz zugrunde liegt. Laut Moate (2010, 2011) kann aus soziokultureller Sicht das Sachfachlernen als dynamischer, interaktiver Prozess unter fachkundiger Anleitung des Lehrers verstanden werden, der die Lernenden dazu ausbildet, auf eine bestimmte Art und Weise methodisch und diskursiv zu bestimmten Inhalten in einer Gemeinschaft zu denken. Diese Perspektive stellt für diese hier vorliegende Forschungsarbeit insofern einen interessanten Ansatz dar, als sie CLIL zum Untersuchungsgegenstand wählt und auf der soziokulturellen Grundlage basiert. Anzumerken ist hier, dass sich sowohl die Daten Moates wie die Gefälls auf die Erfahrungen von Lehrern und Forschern sowie Lernern und deren Eltern berufen und nicht auf eigens erhobene Unterrichtsbeobachtungen. Die Schülerperspektive wird bei Moate nicht berücksichtigt. Dennoch tragen Moates und Gefälls Studien zur Komplementarität dieser hier vorliegenden Arbeit bei.

Der Untersuchungsgegenstand bezieht sich auf den CLIL-Unterricht sowie auf die in diesem Kontext verwendeten Sprachen bzw. den Sprachgebrauch. Dieser Begriff wird

in dieser Forschungsarbeit aus der soziokulturellen Perspektive verstanden. Er übernimmt die Funktion eines kommunikativen Werkzeugs und steht in Zusammenhang mit der kognitiven Psychologie bzw. Entwicklungspsychologie Wygotksis (1979). Laut Wygotski (1979) wird mittels Sprache nicht nur Sprache gelernt, sondern auch gleichzeitig die individuelle Entwicklung im Lernprozess und der persönlichen Interaktion entwickelt. Folglich ist Sprechen eine Form der sozialen Interaktion. Dabei ist dieses interaktive Verhalten und Handeln von einem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext sowie verschiedenen sozialen Bedingungen abhängig. Die dabei entstehenden Sprechakte stehen demnach in Abhängigkeit des Hörers und seiner Interpretation. Demzufolge untersucht der hiesige Forschungskontext den mündlichen und nicht den schriftlichen Sprachgebrauch und bezieht sich, in Anlehnung an Fishman<sup>11</sup> (1972) und die soziokulturelle Theorie, auf folgende Teilfragen:

- Wer spricht?
- Mit wem wird gesprochen?
- Was für eine Sprache wird gesprochen?
- Welche sprachliche Formulierung wird gewählt?
- Welche Absicht wird damit erfüllt?

Auf den Forschungskontext übertragen, bedeutet das, dass Sprache nicht nur Kommunikationsmittel ist und Sachthemen und -inhalte mittels ihrer vermittelt werden, sondern dass auch mittels Sprache Sprache angeeignet wird. Dabei spielt besonders das *Was*, *Wann*, *Wie* und *Warum* eine Rolle.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, in den theoretischen und den empirischen Teil.

Zuerst werden die verschiedenen Spracherwerbstheorien und -lerntheorien im Hinblick auf die L2-Erwerbsmodelle und ihre Auswirkungen und Einflüsse auf das Fremdsprachenlernen und -lehren in Kapitel 1 vorgestellt. Diese ausführliche Darstellung geht darauf zurück, dass (Fremd-)Spracherwerb und (Fremd-)Sprachlehren meines Erachtens in enger Verbindung zueinander stehen und von ihren unterschiedlichen Kenntnissen

---

<sup>11</sup> Sprachsoziologe

profitieren, wobei der Bereich des Bilingualismus hier nicht zu ignorieren ist. Man weiß heute, dass die Bilingualität auf den weiteren Fremdspracherwerb einen positiven Einfluss hat. Diese Darstellung in Kapitel 1 ist insofern wichtig, weil erstens die Plurilingualismusforschung auf der Grundlage der Bilingualismusforschung basiert und zweitens, weil es sich bei den meisten Studienteilnehmern<sup>12</sup> im CLIL-Unterricht um bilinguale Sprecher handelt. Bilinguale Sprecher/Lerner besitzen im Vergleich zu monolingualen Sprechern/Lernern nicht nur ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein, sondern bedienen sie sich u. a. anderen Sprachlernstrategien und besitzen ein anderes metalinguistisches Bewusstsein sowie strategisches Wissen. Bereits erlernte Sprachen bilden die Grundlage für den Transfer von Sprach-, Lernstrategien- und -erfahrungen (vgl. Appel & Muysken, 1987; Bialystock, 1991). In diesem Zusammenhang ist auf die Prozesse bzw. Strategien des *Codeswitchings* sowie *Translanguagings* einzugehen, die im mentalen Lexikon ablaufen. Diese Prozesse übernehmen während der Sprachproduktion und Sprachrezeption verschiedene Funktionen im mentalen Lexikon. Folglich stellt die mentale Sprachverarbeitung bei bilingualen Sprechern eine komplexe und dynamische Vernetzung von Sprache und Sprachenlernen im mentalen Lexikon dar. In diesem Zusammenhang ist die sogenannte *Multikompetenz* hervorzuheben, die nicht nur bei bilingualen, sondern auch bei plurilingualen Sprechern vorhanden ist. In Anbetracht plurilingualler Sprecher sowie plurilinguaalem Sprachenlernen existieren verschiedene Erwerbsmodelle bzw. -konzepte, die ebenfalls in diesem Kapitel skizziert werden.

Vor dem Hintergrund, dass diese Arbeit auf der soziokulturellen Grundlage basiert, muss laut dieser die Sprachaneignung dem Erwerb gegenübergestellt werden. Während der Erwerb auf die kognitive Dimension gerichtet ist, bezieht sich die Aneignung im Sinne der soziokulturellen Theorie auf den *Erwerb* durch Interaktionsprozesse. Das heißt, Sprache wird interaktiv angeeignet. Dies geschieht immer in einem sozialen Kontext bzw. im Rahmen eines Handlungsprozesses. Gleichzeitig erfolgt dabei auch die Aneignung verschiedener Kompetenzen. In diesem Kapitel werden hauptsächlich die Sprachaneignung mittels Interaktionsprozessen und deren daran beteiligten Prozessen bzw. Faktoren illustriert.

---

<sup>12</sup> *meisten*, weil die Lehrer nicht simultan bilingual sind

Im Anschluss daran schafft Kapitel 2 eine Übersicht des *Fremdsprachenlernens und -lehrens heute*, welche in direktem Zusammenhang mit den Forderungen des GERs und dem Aktionsplan stehen. Hierbei rücken in den Mittelpunkt die kommunikative, plurilinguale und interkulturelle Kompetenz sowie deren plurilinguale Konzepte und die verschiedenen Sprachlehrmodelle sowie das Fremdsprachenlehren aus soziokultureller Sicht. In Anbetracht des plurilingualen Forschungskontextes werden hauptsächlich die Lehrmodelle CLIL sowie integrierende und integrierte Sprachendidaktik fokussiert.

In Anbetracht der im ersten Teil geschaffenen theoretischen Grundlagen stellt der zweite Teil der Arbeit den empirischen Teil dar. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der empirischen Vorgehensweise und mit der Darstellung der Forschungsziele sowie der Forschungsfragen. Im Anschluss daran illustriert Kapitel 4 die Grundlage für das adäquate Forschungsdesign. Aufgezeigt werden erstens, welche Forschungsmethode sich für diese Studie eignet, und zweitens dessen wesentliche Charakteristika. Anschließend werden die schon im Hinblick auf die Forschungsstudie gewählten Forschungsmethodiken bzw. Submethodiken, im engeren Sinne *Grounded Theory* und *Crystallization*, dargestellt, woran die Beschreibung des adäquaten Forschungsdesigns für die Untersuchungsstudie (Kapitel 5) anknüpft. Danach werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt und auf der thematischen Grundbasis (Kapitel 1) diskutiert.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet die Diskussion der Schlussfolgerungen (Kapitel 6) und die sich daraus ergebenden didaktischen Implikationen, die in Kapitel 7 aufgeführt werden.

# 1. SPRACHERWERB UND SPRACHANEIGNUNG

Chomsky (1959) vertritt die nativistische Ansicht, dass Spracherwerb eine angeborene Fähigkeit sei<sup>13</sup> (vgl. u. a. Chomsky, 1959; Riemer, 2002). Sprache wird, unabhängig von der kognitiven Entwicklung, mittels eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD<sup>14</sup>), erworben. Die Umgebung spielt dabei eine sekundäre Rolle. Demgegenüber steht der soziokulturelle-interaktionistische Ansatz. Dieser geht davon aus, dass der Spracherwerb immer in Abhängigkeit zur Umgebung (vgl. Wygotski, 1971, 1978) steht und Sprache mittels Interaktion angeeignet wird. Die Sprache, die ein Kind erwirbt, ist von der/den Sprache/n der Bezugspersonen (Eltern oder andere Personen, die mit dem Kind sprechen) abhängig.

Die Forschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese Prozesse, das heißt, wie ein Individuum Sprache erwirbt und lernt, zu untersuchen. In Anbetracht dessen ist deutlich zu machen, dass Erwerb und Lernen verschiedene Prozesse sind. Spracherwerb ist ein intuitiver, ungesteuerter Prozess ohne Einfluss formeller Regulierung. Im Gegensatz dazu ist Sprachenlernen eine bewusste Aneignung von explizitem Wissen und verläuft über formales Sprachwissen (vgl. Krashen & Terrel, 1984). Diese aufgeführten Definitionen werden später nochmals aufgegriffen und thematisiert.

Wie hervorgeht, ändert sich je nach linguistischer Perspektive der Fokus auf den Prozess des (Fremd-)Spracherwerbs sowie (Fremd-)Sprachenlernens.

So konzentriert sich zum Beispiel die Psycholinguistik primär auf das (Fremd-)Sprachenlernen mit Blick auf das Individuum, die Soziolinguistik hingegen auf das (Fremd-)Sprachenlernen im Rahmen gesellschaftlicher Kontexte. Die Pragmalinguistik beschäftigt sich mit der Frage, welche Elemente der Sprache ein Individuum sprachhandlungsfähig machen. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die neurolinguistische Forschung primär auf die Hirnaktivitäten bezüglich des Sprachen- bzw. Fremdsprachenlernens. Diese unterschiedlichen Sichtweisen geben unterschiedliche Antworten, wie (Fremd-)Sprachen erworben und gelernt werden und welche Prozesswege dabei eine Rolle spielen.

---

<sup>13</sup> Obwohl es bis jetzt keine eindeutigen Ergebnisse gibt bzw. keine Spracherwerbsansätze, die den Spracherwerb vollständig erklären (vgl. Aguado, 2002).

<sup>14</sup> Language Acquisition Device



In den oben genannten Teildisziplinen der Sprachwissenschaft wird immer wieder die Frage nach der muttersprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache gestellt bzw. aufgegriffen und erforscht. Man weiß heute, dass kognitive, soziale und affektive Faktoren, wie zum Beispiel psychologische Faktoren, auf den Fremdspracherwerb einen stärkeren Einfluss haben, als man bisher angenommen hatte. Dies führte dazu, dass Konzeptsätze u. a. psychologischer oder soziolinguistischer Natur ebenfalls Einzug in die Fremdsprachenforschung gehalten haben.

Bevor jedoch auf die Schwerpunkte der verschiedenen Erwerbs- bzw. Lernprozesse bzw. -modelle von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen eingegangen wird, muss sich der terminologischen Klärung aus der Spracherwerbsforschung gewidmet werden.

## 1.1 Definitionen

Zunächst gilt es, zwischen den Termini L1, L2, L3 bzw. L<sub>x</sub> zu unterscheiden. Die Erstspracherwerbserforschung beschäftigt sich mit der Aneignung von *Muttersprachen*<sup>15</sup>, der sogenannten L1. In diesem Zusammenhang kann diese Erstsprachenaneignung bzw. dieser Erstspracherwerb auch ein doppelter oder dreifacher Erstspracherwerb in Verbindung eines bilingualen oder aber auch mehrsprachigen Familienkontextes bzw. Umfeldes sein, wobei diese Sprachen simultan erworben werden. Im Unterschied dazu erfolgt die Zweitsprachenaneignung (L2) bzw. der L2-Erwerb sukzessiv und bezieht sich auf die Aneignung einer oder mehrerer weiterer Sprachen. Traditionellerweise wird die Abkürzung L2 (Zweitsprache) auch als Bezeichnung für Fremdsprachen, indifferent die wievielte es ist, verwendet. Dabei untersucht und konzentriert sich die Zweitsprachenforschung auf den ungesteuerten Spracherwerbsprozess, hingegen beschäftigt sich die Fremdsprachenforschung mit dem *gesteuerten* Sprachenlehren und -lernen.

Der Begriff der Fremdsprache bezieht sich hier in dieser Forschungsarbeit auf die Definition, dass man dann von Fremdsprache spricht, wenn die zu erlernende bzw. betreffende Sprache außerhalb des Sprachlandes bzw. -gebietes liegt. Folglich definiert sich die Zweitsprache darüber, dass diese innerhalb des Landes liegt und dort erlernt wird. Da sich dieser Untersuchungsgegenstand auf das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache bezieht, definiert sich der Begriff Deutsch als Fremdsprache (DaF) also

---

<sup>15</sup> In dieser Arbeit wird weitgehend versucht, den Begriff Muttersprache zu umgehen, weil mitnichten die Erstsprache immer der Mutter ist und somit das Argument, man könne aus diesem Grund auch von einer Vatersprache sprechen, im Raum stehen würde.

auf außerhalb liegende, nicht deutschsprachige Gebiete und Länder und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als eine Zweitsprache, die in deutschsprachigen Gebieten und Ländern gelernt wird (vgl. Hufeisen & Riemer, 2010).

In Anbetracht der L1 (Muttersprache) und L2 (Zweitsprache bzw. Fremdsprache) laufen diese Erwerbsprozesse – also der L1- bzw. bilinguale Erwerbsprozess sowie der L2-Erwerbsprozess im Wesentlichen gleichartig ab. Laut den Autoren Edmondson und House (2000) sowie Hufeisen und Riemer (2010) orientiert sich die Zweitsprachenerwerbserforschung bzw. Fremdsprachenerwerbserforschung an der Erstsprachenerwerbserforschung. Zur Erstsprachenerwerbserforschung könnte man folglich auch den bilingualen simultanen Spracherwerb als eine Sonderform zählen. Der Grund dafür liegt laut Hufeisen und Riemer darin, dass dieser Erwerb ähnlichen Mechanismen unterliegt (vgl. Hufeisen & Riemer, 2010). Davon grenzt sich de Houwer (2009) jedoch ab. Laut ihr solle man monolinguale und bilinguale Sprecher nicht miteinander vergleichen. Der monolinguale Spracherwerb sage nichts über den bilingualen Spracherwerb aus. Dies seien erstens zwei verschiedene Prozesse, die zweitens durch unterschiedlichen Input geprägt seien. (vgl. de Houwer, 2009).

Im Gegensatz dazu lassen sich beim Erst- und Zweitsprachenerwerb (nicht bilingualer Zweitsprachenerwerb) Unterschiede feststellen. Zum Beispiel ist der Anfangszustand des Spracherwerbsprozesses in der L1 ein anderer als in der L2. Das betrifft hauptsächlich die kognitive und geistige Entwicklung. Diese läuft in der L1 sowie beim simultanen bilingualen Erwerb gleichzeitig ab, was bei der L2 nicht der Fall ist. Die L2 durchläuft unter anderen Voraussetzungen andere Phasen in Bezug auf den Aufbau mentaler Strukturen und des Lexikons. Der L2-Erwerb findet in einem Stadium statt, in dem die kognitive Entwicklung schon fortgeschritten ist und der L2-Lerner über vorhandenes Wissen verfügt. Beim L2-Erwerb kommen weitere affektive Faktoren wie *Agency*<sup>16</sup> (siehe Kapitel 4.4.2) sowie kognitive und linguistische Faktoren hinzu. Somit beschäftigt sich die Zweitsprachenerwerbserforschung mit der Frage, inwieweit die L1 eine Rolle beim Erwerb einer L2 bzw. Lx spielt. Nicht nur die Zweitsprachenerwerbserforschung diskutiert diese Frage, auch die bilinguale Forschung beschäftigt sich mit der

---

<sup>16</sup> Auch bekannt unter dem Begriff Handlungsfähigkeit.

Diskussion der gegenseitigen Beeinflussung beider vorhandener Sprachsysteme, also inwieweit diese beiden Systeme miteinander in Bezug stehen. Zudem weiß man auch, dass eine Sprache für die Entwicklung einer anderen Sprache hilfreich sein kann (Cantone, Cenoz & Hufeisen, 2003) und der L2-Erwerbsprozess durchaus ungesteuert erfolgen kann. Konsens herrscht jedoch nicht. Es wird in der Erstsprachenerwerbsforschung kontrovers diskutiert, inwieweit es sich beim L1-Erwerb um einen ungesteuerten bzw. gesteuerten Erwerb handelt (vgl. Wolff, 2003).

## **1.2 L2-Erwerbsmodelle und ihre Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen und -lehren**

Sprache ist ein komplexes System, das auf verschiedenen Ebenen viele Zeichen miteinander kombiniert und die als rein naturwissenschaftlicher Gegenstand oder aber auch von ihrer Funktion der Kommunikation her als ein soziales Phänomen betrachtet werden kann. Es gibt verschiedene linguistische Strömungen und Ansichtsweisen sowie psychologische Theorien des Spracherwerbs, die Auswirkungen auf die Theorien des Fremdsprachenerwerbs und der -lehre haben und im Folgenden dargestellt werden.

### **1.2.1 Der behavioristische Ansatz**

Der behavioristische Ansatz verfolgt den Grundgedanken, dass Sprachen aufgrund von Erfahrungen mit der Natur und Umgebung gelernt werden. Ausschlaggebend für den behavioristischen Ansatz sind die Untersuchungen des russischen Psychologen Pawlow. Dieser untersuchte die Reiz-Reflex-Reaktion tierischen Verhaltens unter genauerer Beobachtungen der angeborenen, kaum beeinflussbaren Reflexe sowie der Reflexe, die nicht angeborenen und beeinflussbar sind und auf einen bestimmten Reiz hin entstehen (Ruch & Zimbardo, 1975). Dieses Pawlowsche Prinzip übertrug der US-Amerikaner John B. Watson auf die Psychologie des Menschen (*Psychology as the behaviorist views it*). Watson geht davon aus, dass der Mensch über gewisse Lernmechanismen verfügt, mittels derer er das Verhalten aus seiner Umgebung nachahmend erwirbt. In Bezug auf den Spracherwerb spielt nach seinen Erkenntnissen demnach weniger eine Rolle, was im menschlichen Gehirn passiert, sondern vielmehr rückt das Verhalten (*behavior*) in den Mittelpunkt.

Ein weiterer bekannter Vertreter des Behaviorismus war Skinner, der diesen bereits skizzierten Ansatz mit dem strukturalistischen (US-amerikanische Variante) Sprachverständnis zusammenbrachte und laut seiner Untersuchungsstudie *Verbal Behavior* (1957) herausfand, dass Kinder die Sprache ihrer Umwelt nachahmen. Seine Theorie war in den 40er- und 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA maßgebend. Skinners *Reiz-Reaktion-Theorie*, appliziert auf den Fremdsprachenunterricht, ist darauf ausgerichtet, dass der Lehrer einen Reiz, zum Beispiel in Form einer sprachlichen Äußerung, in der zu erlernenden Fremdsprache sendet. Dieser Reiz wiederum löse beim Lernenden eine Reaktion in Form einer sprachlichen Äußerung in der Fremdsprache aus. Durch ein Lob des Lehrers fühle sich der Lerner bestärkt und motiviert. Hingegen fühle er sich nicht bestärkt und motiviert, wenn er kein Lob erhalte. Dies hätte zum Ziel, dass der Lerner diese (fehlerhafte bzw. nicht korrekte) sprachliche Äußerung nicht erneut verwende.

Während sich der behavioristische Ansatz mit dem Verhalten bzw. mit dem Prozess der Imitation von Sprache befasste, konzentrierte sich der Strukturalismus auf die synchrone und sprachimmanente Sprachbetrachtung.

Einer der wichtigsten europäischen Vertreter des Strukturalismus ist Saussure, der mit dem *Course de Linguistique Générale* (1916) den europäischen Strukturalismus wesentlich prägte. Saussure fasst Sprache erstens als ein Zeichensystem (*langue*) auf, das zwei Seiten hat, welche nicht voneinander trennbar sind und in eine bezeichnende (*signifiant*/Ausdruck) und in eine bezeichnete (*signifié*/Inhalt) Seite eingeteilt werden, und zweitens als einen Sprechakt an sich (*parole*), eine Existenzform des Systems. Sprache und Sprechakt bilden das Element der Sprachfähigkeit. Dabei entsteht die Bedeutung nicht mittels der Referenz auf den Gegenstand oder Gedanken, sondern durch den Unterschied des Zeichens zu anderen Zeichen bzw. durch die Beziehung eines Zeichens zu den anderen Zeichen. Das heißt, Saussures Theorie beschäftigt sich mit der Beziehung von Einheiten und Regeln innerhalb eines Systems. Auf die Sprache übertragen bedeutet das, dass sich die Einheit auf die Wörter einer Sprache und die Regeln auf die Grammatik einer Sprache beziehen. Obwohl sich beide Komponenten voneinander unterscheiden, bilden sie ein Ganzes, und zwar die Bedeutung an sich, da es dieselben Strukturen sind. Sprache wird in ihrer Totalität als ein Ganzes betrachtet und nicht als ein Ganzes, bestehend aus vielen Teilkomponenten<sup>17</sup>. So lautet auch die US-

---

<sup>17</sup> Die strukturalistische Theorie bezieht eine Pragmatik nicht mit ein.

strukturalistische Ansichtweise, unter anderem vertreten durch Bloomfield und Fries (1945).

Laut Edmondson und House (2006) hat die strukturalistische Theorie auf den Fremdsprachenunterricht insofern Auswirkungen, dass die Einsicht

„für das Erlernen einer fremden Sprache als einem in sich geschlossenen System ein Verständnis struktureller Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten fördernd und ökonomisch sein kann [...] sowie auf die Rolle der gesprochenen Sprache als dem primären Kommunikationsmittel [...] die Notwendigkeit, die Sprache weniger als inhaltliches, sondern vielmehr als formales System zu erfassen, zu beschreiben und das Sprachenlernen durch die Erkenntnis inhärenter Beziehungen und Zusammenhänge zu strukturieren und systematisieren“ (Edmondson & House 2006, S. 75).<sup>18</sup>

In den 1940er-Jahren bis 1970er-Jahren herrschte, wie bereits erwähnt, ein behavioristisches-strukturalistisches Sprachlernverständnis, woraufhin die *Kontrastivhypothese* entwickelte wurde.

Die *Kontrastivhypothese*, auch *Transferhypothese* genannt, geht auf die Arbeiten von Fries (1945), Weinreich (1953/1968) und Lado (1957) zurück und beruht auf der Beobachtung von Sprachvermittlung. Sie stellt die Grundlage der *audiolingualen Methode* dar, in der das Üben und Nachahmen unter dem Einsprachigkeitsprinzip von Satzmustern zur Entwicklung der Sprachkompetenz im Sprachlabor praktiziert wird.

Die *Kontrastivhypothese* vertritt die These, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Erst- und der zu erlernenden Sprache eine wichtige Rolle beim L2-Erwerb übernehmen. Der Lernprozess beruht auf der Kontrastivität und der Gemeinsamkeit der L1 und L2. Das heißt, Gemeinsamkeiten stellen einen positiven Transfer dar, hingegen die Unterschiede, also alles Abweichende, einen negativen Transfer und provozieren somit Interferenzen (inter- und intralingual). Je größer die Unterschiede, umso schwieriger der L2-Erwerb (*degree of difference/degree of difficulties*). Dabei soll der negative Transfer mittels didaktischer Methoden vermieden werden. Auch wenn Sprachen viele Ähnlichkeiten aufweisen, weiß man heute, dass die Formel *degree of difference/degree of difficulties* nicht immer funktioniert. Das Lernen ist nicht immer einfacher, wenn die meisten sprachlichen Ähnlichkeiten auftauchen, umgekehrt ist es auch nicht immer schwieriger, wenn die meisten sprachlichen Unterschiede auftauchen, sowie auch nicht alle Fehler Interferenzfehler sind (siehe Kapitel *Identitätshypothese*).

---

<sup>18</sup>Dieser Ansatz wird später in der audiolingualen sowie audiovisuellen Methode sichtbar.

Man weiß heute, dass viele andere Faktoren und nicht kontrollierbare Variablen den Lernprozess beeinflussen. Diese sind jedoch nicht immer steuerbar, wie beispielsweise der Faktor Alter.

### 1.2.2 Der nativistische Ansatz

Mitte des 20. Jahrhunderts erkannte man, dass sich einige Sprachprozesse bzw. -phänomene nicht mehr durch Verhalten erklären ließen. Einer der wichtigsten Kritiker des Behaviorismus war Chomsky. Seine Theorie von einer *Universalgrammatik* (1986) stellt das Gegenstück der behavioristischen Sprachlerntheorie dar. Seine Untersuchungen beschäftigten sich hauptsächlich mit der Thematik, wie Kinder innerhalb weniger Jahre eine sprachliche Kompetenz entwickeln, die annähernd den Regeln einer Grammatik eines Erwachsenen entspricht. Er stellte sich die Frage, wie es möglich sei, dass ein Sprecher unendlich viele Sätze produzieren könne und ein Hörer unendliche viele Sätze verstehe, obwohl er diese zuvor nicht gehört habe. Chomsky geht von einem angeborenen Sprachwissen aus und davon, dass allen natürlichen Sprachen universelle (allgemeinen) Eigenschaften innewohnen (Universalgrammatik). Die Universalgrammatik (UG) ist laut Chomsky angeboren und wird mittels des Inputs aktiviert (vgl. Chomsky, 1986). Eine Weiterentwicklung seiner Theorie zur Universalgrammatik stellt das minimalistische Programm (MP) (vgl. Chomsky, 1995) dar. Der Grundgedanke dieser Theorie befasst sich damit, dass alle Sprachen auf demselben System grammatikalischer Prinzipien basieren. Laut Chomsky ist die menschliche Sprache das Produkt komplexer Interaktionen verschiedener Verarbeitungsmechanismen und kognitiver Systeme. In Anlehnung an diese Feststellung bzw. Annahme scheint es ihm unmöglich, dass Sprache durch Imitationen gelernt werden könne, und er geht weiter davon aus, dass der Mensch über eine Art angeborenen Lernsystems – *Language Acquisition Device* (LAD) – verfüge. Folglich setzt der nativistische Ansatz voraus, dass das Sprachenlernen gesteuert und im Lerner angelegt ist.

Zwar hat Chomsky seine Theorie der UG nicht ausdrücklich auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, jedoch vertritt er ganz nach nativistischer Auffassung die Meinung, dass sich der Erstspracherwerb vom Erwerb weiterer Sprachen nicht grundsätzlich unterscheidet, da die psychologischen Prozesse ähnlich seien. Diese Hypothese ist Grundlage der sogenannten *Identitätshypothese* (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014).

Die *Identitätshypothese*, erstmals 1967 von Corder veröffentlicht, verfolgt den Grundgedanken, dass der L2-Spracherwerbsprozess und L1-Erwerb identisch verlaufen (vgl. Dulay & Burt, 1974 nach Selinker & Gass, 2008). Dabei spielt es keine Rolle, ob sich der Erwerb auf eine L2, L3 oder Lx bezieht. Der Grund hierfür ist, dass sie sich ganz im Einklang mit dem Nativismus auf die These stützt, dass der Mensch, unabhängig vom Alter, über eine genetische Anlage verfüge, die es ihm möglich mache, nicht nur die Erstsprache, sondern auch die Zweit- und Dritt-, Viert- oder x-Sprache in gleicher Abfolge wie die Erstsprache zu erwerben<sup>19</sup>. Hinsichtlich dessen stellt sich die Frage, ob diese These bzw. L1=L2-Formel vertretbar ist. Empirische Studien belegen (vgl. Kapitel 1.4; Cenoz & Jessner, 2003), dass der Lerner beim Erwerb einer L2 bzw. Lx bereits über mindestens ein Sprachsystem verfügt und dass der Erwerb einer L1 bei allen Kindern gleichermaßen gut verläuft, jedoch jeder weitere erfolgreiche L2-/Lx-Erwerb bzw. jede weitere erfolgreiche L2-/Lx-Aneignung von verschiedenen Faktoren abhängig ist (vgl. u. a. Krashen & Terrell, 1984; Wygotski, 1971; Block, 2007; Duff, 2012, 2015; Lantolf & Pavlenko, 2001; van Lier, 2014).

Im Gegensatz zu Chomsky vertraten Krashen und Terrell (1984) nicht nur die Annahme, dass sich die *Language Acquisition Device* (LAD) nur auf den Erwerb der Erstsprache beschränke, sondern, dass LAD auch übertragbar auf den Erwerb weiterer Sprachen sei, und konzeptualisierten hinsichtlich dessen, mit Hauptaugenmerk auf den Fremdsprachenunterricht, den sogenannten *natural approach* (1983). Grundgedanke bzw. Ziel des *natural approach* ist der ungesteuerte, nicht auf die Sprachform bezogene L2-Erwerb. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem der L2-Erwerb auf natürlichem Wege stattfindet, wie es beim Kind der Fall ist, wenn es die L1 erwirbt. Hier wird deutlich, dass Krashen die These vertritt, dass explizites Wissen nicht automatisiert werden kann. Der *natural approach* beruht auf dem 5-Hypothesen-Modell: der *Learning-Acquisition*-Hypothese, der *Monitor*-Hypothese, der *Natural Order*-Hypothese, der *Input*-Hypothese, der *Affective-Filter*-Hypothese und der *Reading*-Hypothese.

Teil der stark rezipierten, jedoch kaum empirisch überprüfaren *Monitor*-Hypothese, ist die *Learning-Acquisition*-Hypothese (*Spracherwerbs-/Sprachlernen*-Hypothese). Dem-

---

<sup>19</sup> Man unterscheidet zwischen einer starken Version und einer schwachen Version der Identitätshypothese, auf die jedoch nicht eingegangen wird.

nach gibt es laut Krashen zwei voneinander unabhängige Arten der Sprachaneignung: *Language Acquisition* (Erwerb) und *Language Learning* (Lernen) (Krashen & Terrel, 1984, S. 23). Krashen und Terrel verstehen unter *Language Acquisition* (Spracherwerb) einen intuitiven, ungesteuerten Prozess ohne Einfluss formeller Regulierung (implizites Wissen), hingegen unter *Language Learning* (Sprachenlernen) eine bewusste Aneignung von explizitem Wissen, die über formales Sprachwissen verläuft (Krashen & Terrel, 1984, S. 27). Laut Krashen (vgl. *natural approach*) kann explizites Wissen nicht automatisiert werden, auch nicht durch stetiges Üben. Von dieser *non-interface position* weichen einige Forscher ab. Sie gehen davon aus, dass explizites Wissen sehr wohl in implizites Wissen überführt werden kann und thematisieren diese These unter dem Begriff *interface-position* (vgl. Ellis, R., 1994, 2001; DeKeyser, 1998; siehe Kapitel 1.3). Krashen bezieht sich ebenfalls auf die These, dass beim *Language Learning* das Ziel der *fluency* (die Sprachflüssigkeit) nicht erreicht werden könne, jedoch die *accuracy* (Sprachrichtigkeit). Seine Gründe liegen darin, dass die sprachlichen Äußerungen der Anwendung und die Kontrolle der gelernten Regeln, dem sogenannten *monitoring*, unterliegen – für das viel Zeit in Anspruch genommen werden muss<sup>20</sup> – und eine Art formales Produkt des Lernprozesses darstellen. Demnach erzeugt Lernen laut Krashen nur sprachliches Wissen und sorgt nicht für sprachliches Können (Erwerb) und sprachliches Können sorgt vice versa nicht für sprachliches Wissen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014). Für Krashen sollte also ein erfolgreicher L2-Erwerb wie der L1-Erwerb verlaufen, also in dem Sinne, wie sich Kinder allein durch Zuhören und der Interaktion in einem immersiven Kontext ihre L1 aneignen. Für Krashen liegt der Hauptgedanke auf der kommunikativen Kompetenz und nicht auf der grammatikalischen Perfektion. Diese Hypothese, dass man eine L2 bzw. Zielsprache nur mittels Erwerb und nicht durch Lernen erwirbt, bildet die Grundlage der CLIL-Methodologie. Genauer gesagt spiegelt sich dieser Ansatz in einigen CLIL-Typologien wieder (siehe Kapitel CLIL).

Eine weitere Hypothese des *natural approach* stellt die *natural order hypothesis* (Natürliche-Erwerbssequenz-Hypothese) dar, die jedoch der Grundidee (nicht sprachformbezogener und ungesteuerter Erwerb) des *natural approach* widerspricht. Krashen und Terrell fanden aufgrund verschiedener Untersuchungen heraus, dass grammatikalische

---

<sup>20</sup> Diese Hypothese ist Teil der Monitoring-Hypothese.



Strukturen in einer nicht beeinflussbaren bestimmten Reihenfolge erworben werden. Somit verfolgt die *natural order hypothesis* einen nativistischen Spracherwerbsprozess (vgl. Chomsky 1959) und steht demnach in Krashens *Kritik* des formalen Erwerbs, bildet aber dennoch einen Teil der fünf Hypothesen.

Eine wichtige Erwerbstheorie für den *natural approach* ist hingegen die *Input-Hypothese* Krashens und Terrells. Sie weist äquivalente Merkmale zum L1-Erwerb auf. Kinder eignen sich ihre L1 nicht an, indem sie grammatikalische und lexikalische Gesetzmäßigkeiten lernen oder einen Sprachkurs besuchen, sondern aufgrund des sprachlichen Inputs. Demzufolge ergibt sich das Sprechen aus dem Spracherwerb und kann nicht gelehrt werden. Es erfolgt automatisch aufgrund des Verstehens des sprachlichen Inputs. Demnach soll eine L2 auf der Basis des Inputs angeeignet werden. Dieser Input darf jedoch weder zu unbekannt und noch zu bekannt sein, weil dieser aus dem Kontext oder mittels außersprachlicher Informationen erschlossen werden soll. Der Input muss wahrgenommen und verstanden werden. Diesen Ansatz bezeichnet Krashen mit der Formel „ $i+1$ “, eine Formel, die den Kompetenzgrad nicht übersteigen soll (Krashen & Terrell, 1984, 1988) und die bei erfolgreicher Kommunikation bzw. erfolgreichem Erwerb von alleine geleistet wird und grammatikalisches Wissen entwickelt.

Hinsichtlich des L2-Erwerbs soll laut Krashen nur sprachlich ausreichender und verständlicher Input zur Verfügung gestellt werden. Ähnlich wie beim kindlichen L1-Erwerb benötigen laut Krashen die L2-Erwerber ebenfalls eine stille Phase („*silent period*“), in der sie die Sprache hören und verarbeiten, jedoch noch nicht sprechen (vgl. Krashen & Terrell 1984, 1988).

Die fünfte These, die Krashens *natural approach* bildet, ist die *affective filter hypothesis*, die sich auf die Motivationsbereitschaft des Spracherwerbers bezieht und die für den erfolgreichen Erwerb sowie im Unterricht elementar ist. Ohne diese ist jeder sprachliche Input laut Krashen nicht effektiv (vgl. Krashen 1987).

In Bezug auf die *Input-Hypothese* bzw. im Hinblick auf die Erwerbsequenzen bezüglich des Zweitspracherwerbs stehen auch die Arbeiten Pienemanns (1980, 1989) und die

mit ihm in Verbindung gebrachte *teachability-Hypothese*. Pienemann geht von der Annahme aus, dass „the individual learner's position on the learner's orientation continuum is determined by socio-psychological factors in the learner's environment“ (Pienemann, 1980, S. 7). Ähnlich wie Krashen vertritt Pienemann die These, dass ein positiver Lernerfolg erreicht werden kann, wenn der Input bzw. die Konfrontation mit dem sprachlichen Phänomen nicht zu weit über dem bereits erworbenen Entwicklungsstand des Lerners liegen (vgl. Pienemann, 1989). Eine Überforderung würde sich negativ auf den Lernprozess auswirken. Demzufolge orientiert sich der Ansatz an der Vermittlung von Sprache auf der Grundlage einer natürlichen Form, wobei sich der Inhalt an den individuellen Erwerbsstand jedes einzelnen Lerners richten muss.

### 1.2.3 Der kognitive Ansatz

Der Kognitivismus beschäftigt sich mit den Prozessen der Wissens- und Sprachverarbeitung sowie mit der Untersuchung von Denkprozessen des Lernens. Für die Kognitiven steht die Verbindung/Konnex zwischen Denken und Sprechen im Vordergrund. Der Fokus liegt auf den inneren Prozessen, genauer gesagt auf dem Verstehen der im Gehirn ablaufenden Prozesse. Die kognitiven Ansätze tauchen schon in den 1930er-Jahren auf, in der sogenannten Gestaltpsychologie. Wichtige Begründer sowie Vertreter dieser Richtung sind Koffka, Wertheimer und Lewin (Berliner Schule der Gestaltpsychologie). Ganz nach dem aristotelischen Prinzip, dass das Ganze die Summe seiner Teile ist, geht die Gestaltpsychologie davon aus, dass das, was der Mensch wahrnimmt, als ein Ganzes aufgenommen werden muss. Um zu verstehen, was wahrgenommen wird, müssen die einzelnen Teile, die wiederum das Ganze ausmachen, betrachtet werden. Das heißt, der Mensch nimmt verschiedene Elemente einer Situation wahr, stellt eine Beziehung zwischen diesen Elementen, sowohl *alter* als auch *neuer*, her, integriert diese und erschafft ein neues, vollständiges Bild. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner einzelnen Teile. Im Sinne der Gestaltpsychologie ist Lernen ein Aufnehmen von etwas Neuem und ein *In-Beziehung-Setzen* mit dem Alten. Das heißt, eine neue Information aktiviert alte Informationen, setzt diese in Beziehung und erweitert diese alte Information. Das ursprünglich Wahrgenommene wird folglich *nicht so* aufgenommen, wie es wahrgenommen wurde, sondern nur in Verbindung mit den schon bereits vorhandenen Informationen. Es ist eine Art kreativer Wahrnehmungsprozess, der neue In-

formationen zu vorhandenen Informationen hinzufügt. Dieser ursprüngliche Ansatz findet sich in anderen kognitiven Modellen wieder.

Ein weiterer Vertreter des Kognitivismus ist Piaget, da sein Interesse der Entwicklung von Wissen im allgemeinen Sinne und der kognitiven Strukturen, die nach einem bestimmten Muster von physischen und intellektuellen Verhalten in Bezug zur kindlichen Entwicklung ablaufen, galt. Die verschiedenen Entwicklungsstufen (*sensomotorisches, vorbegriffliches, intuitives, konkret-operationales, formales Stadium*) laufen immer in derselben Reihenfolge ab. Laut Piaget beeinflusst die Umwelt bzw. soziale Momente nur begrenzt die Entwicklung des Kindes. Das heißt, dieser Faktor wird zwar allgemein in Betracht gezogen, jedoch wird ihm keine Wertigkeit zugesprochen. Piagets Ansatz ist funktional, das heißt, individuelle Faktoren spielen mit Ausnahme des Alters kaum eine Rolle, denn die genetisch- und altersbedingten (vgl. genetische Epistemologie<sup>21</sup>) Entwicklungsstufen sind voneinander abhängig. Sie bauen laut Piaget aufeinander auf und beziehen sich auf die *kognitiv-intellektuellen* Fähigkeiten. Piagets Modell dieser Entwicklungsphasen wurde auf den Spracherwerb übertragen und rekuriert auf die *kognitiven* Fähigkeiten.

Weitere kognitivistische Ansätze sind in den psycholinguistischen Modellen, die den Erst- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb unter anderen Aspekten betrachten (vgl. Hufeisen & Riemer, 2010) zu finden. Zum Beispiel das von Selinker (1972) entwickelte Modell der *Interlanguage*<sup>22</sup> Hypothesis (Lernersprachen-Hypothese). Diese These geht davon, dass Lernersprachen systematisch und variabel aufgebaut sind und eine Veränderung dieser Systematik bzw. Regel durch lernspezifische Prozesse und Strategien zulassen. Der Lerner entwickelt beim Lernen einer L2 bzw. Zielsprache ein spezielles Sprachensystem – *interlanguage* – (vgl. Selinker, 1972), das sowohl Merkmale der L1 als auch der L2 bzw. Zielsprache, aber auch eigenständige enthält. Auf diesen Lernprozess wirken laut Selinker ebenfalls psycholinguistische Prozesse ein, denen weitaus mehr Bedeutung geschenkt werden müsse, als bisher erfolgte. Er bezieht sich auf folgende Prozesse (vgl. Selinker, 1972, S. 215ff.):

---

<sup>21</sup> Eine Erkenntnistheorie nach Piaget, die versucht, den Wissenserwerb in Anlehnung an die Biologie empirisch zu erklären.

<sup>22</sup> Interlanguage=Interimssprache. Dieser Begriff wurde von Larry Selinker geprägt und eingeführt.

- 1) Transfer von der L1 (Regeln der L1 werden in die Systematik der *Interlanguage* übernommen)
- 2) die Umgebung (ungeeignete Lernmaterialien können zu Sondermerkmalen der *Interlanguage* führen)
- 3) Lern- und Kommunikationsstrategien (der Lerner stellt selbstständig eigenen Regeln und Normen auf)
- 4) Übergeneralisierung und Fossilierung (Anwendung von Analogien, die nicht richtig sind).

Im Laufe der 1990er-Jahre entwickelten Forscher, unter anderem Wolff (1997), auf der Basis kognitiver Lerntheorien neue konstruktivistische Ansätze, die davon ausgehen, dass Lernen im allgemeinen Sinne bzw. im engeren Sinne das Lernen von Fremdsprachen ein autonomer und individueller Konstruktionsprozess ist,

„bei dem neues Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens und der gemachten Erfahrungen verarbeitet wird. Dabei spielen der Input und die Interaktion mit anderen eine relevante Rolle und gelten als lernfördernd“ (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 742).

So verfolgen u. a. Legenhausen und Wolff (1992) den Ansatz *language learning as language use*. Nach diesen Autoren geht es nicht nur um den Sprachgebrauch in authentischen Situationen, sondern auch um den Sprachgebrauch beim Analysieren und Experimentieren. Das heißt, dass beim Erwerb einer neuen Sprache/L2 sowohl der verbale Gebrauch als auch die kognitive Handhabung bzw. das kognitive Management während des Sprachlernprozesses stattfinden. Dieser Ansatz wird in Kapitel 2.1.4 nochmals aufgegriffen und thematisiert.

#### 1.2.4 Der interaktionistische Ansatz

Foster und Otha (2005) sprechen innerhalb des interaktionistischen Ansatzes von zwei Ansätzen: dem interaktionistisch-kognitiven Ansatz und dem interaktionistisch-soziokulturellen. Ersterer betrachtet den L2-Erwerb als einen mentalen Prozess. Der Fokus liegt dabei primär auf den Mechanismen (z. B. Gedächtnis) und Prozessen (Automatisierung).

Letzterer verfolgt den L2-Erwerb unter der hauptsächlichen Betrachtung der sozialen Prozesse, während Wissen ko-konstruiert wird (vgl. Foster & Ohta, 2005, S. 402f.).

Einen interaktionistischen-kognitiven Ansatz stellt die von Michael Long (1985) konzeptualisierte *Interaktionshypothese* dar, die auf der *Input-Hypothese* Krashens basiert. Longs *Interaktionshypothese* bezieht sich auf den Unterrichtskontext und darauf, wie Lernende bei der Verarbeitung des Inputs mit diesem umgehen. Das heißt, wie Input seitens der Lernenden reguliert wird. Hinsichtlich dessen macht Allwright (1984a, 1984b) jedoch auf die Individualität des Lernenden aufmerksam. Lerner lernen im selben Unterrichtskontext unterschiedliche Dinge. Jeder Lerner geht anders mit demselben Input um. Die Lerner steuern ihren empfangenen Input selbst und modifizieren ihn zugleich, indem sie zum Beispiel Inhalte und/oder bei Unverständnis nachfragen. Dennoch stehen die Lerner mit anderen Interaktionspartnern im Austausch. Dieser Austausch kann jedoch nur über *Das-Verständlich-Machen* erfolgen. Sprache muss produziert werden. Laut Swain (1995, 2005) treibt dies gleichzeitig den Spracherwerb voran. Hinsichtlich dieser *dynamisierenden Sprachproduktion* stellt Long den Begriff der *negativ-Evidenz* in den Mittelpunkt. Er versteht unter *negativ-Evidenz*, das negative *Feedback* des Lehrers bezüglich der vom Lerner sprachlich produzierten Strukturen, wie zum Beispiel Vokabular, Morphologie oder Syntax. Dieses negative *Feedback* veranlasse den Lerner dazu, Fehler etc. zu analysieren (1996), was sich wiederum positiv auf den Erwerb auswirke.

### 1.2.5 Die Output-Hypothese

Die *Output-Hypothese* vertritt die These, dass *Input* allein nicht ausreicht. Der Spracherwerb kann nur gelingen, wenn Sprache auch angewendet wird. Dieser Ansatz geht auf Swain (1985) zurück, der Krashens *Input-Hypothese* in Frage stellt. Swain stimmt zwar mit Krashens darin überein, dass ein verständlicher *Input* für den Erwerb und das Lernen einer Sprache bzw. L2/Fremdsprache eine wichtige Voraussetzung sei, jedoch betont sie, dass eine korrekte sprachliche Produktion damit allein nicht gewährleistet sei und versucht, dies mit der *Output-Hypothese* auszugleichen. Der Grund hierfür liege darin, dass im Gegensatz zur Sprachrezeption bei der Sprachproduktion strukturelle Elemente einer Fremdsprache entscheidend seien. Eine fehlerfreie und verständliche Äußerung

könne sich laut Swain positiv auf den Prozess bzw. L2-Fremdsprachenerwerb auswirken. „Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology” (Swain, 1985, S. 128)<sup>23</sup>.

Swain versteht unter *Output* den *reflektiven* Gebrauch von Sprache. Dieser aktive *reflektive* Gebrauch funktioniere wie ein Katalysator, der den Spracherwerb dynamisiere. Laut Swain könnten sich Konzepte ohne diesen aktiven *reflektiven* Gebrauch nicht verinnerlichen und eine sprachliche Korrektheit könnte nicht erreicht werden. Sie fügt hinzu, dass auf diesen *Output*-Prozess (Swain, 1993, 2001, 2005) die dialogische Interaktion (vgl. Wygotski, 1978) unterstützend wirke. Gleichzeitig macht sie jedoch auch darauf aufmerksam, dass der aktive *reflektive* Gebrauch den Erwerb allein nicht vorantreibt, sondern in enger Verbindung mit dem *noticing* sowie der *conduit metaphor* zu setzen sei.

Der Begriff des *noticing* geht auf Schmidt (1990) zurück. Er hat diesen Begriff geprägt und versteht darunter die bewusste Wahrnehmung sprachlicher Strukturen, die geradezu eine Voraussetzung hinsichtlich des Fremdsprachenlernens darstelle. Laut Schmidt kann Sprache nur durch eine bewusste Wahrnehmung aufgenommen, kognitiv verarbeitet und im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Mittels kognitiver Prozesse, die beim Lerner ausgelöst werden, könne der Lerner neue Inhalte und Strukturen aufnehmen und neues sprachliches Wissen generieren. Ein Beispiel für *noticing* ist der Vergleich mit der Muttersprache und deren Unterschiede zur L2. Wie Aguado (2010) formuliert, muss diesem Ansatz jedoch kritisch gegenübergestellt werden. Laut ihr sei bis jetzt noch nicht geklärt, inwieweit die Wahrnehmung Einfluss auf den Spracherwerb habe (Aguado, 2010, S. 818).

Im Gegensatz zu Schmidt beschreibt Swain den Begriff *noticing* als ein Bemerkens sprachlicher Sprachschwachstellen, die während der sprachlichen Produktion auftauchen. Das heißt, indem der Lerner versucht, sich in der Fremdsprache auszudrücken, *bemerke* der Lerner eine Lücke zwischen dem, was er sagen möchte, und dem, was er sagen kann. Ignoriere er diese Lücke nicht und setzt sich damit auseinander, am besten im Kontext der dialogischen Interaktion, dann setzt laut Swain der Prozess der metalinguis-

---

<sup>23</sup> Der Vollständigkeit halber muss hier eingeräumt werden, dass die Produktion von Output nicht immer zu einem positiven Erwerb bzw. zu einer korrekten Sprachbeherrschung führt (vgl. Swain & Lapkin, 1982, Cummins & Swain, 1990).

tischen Reflektion ein. Unter metalinguistischer Reflektion versteht Swain die Reflektion des Sprachgebrauchs auf die Sprachproduktion durch einen selbst oder in Interaktion mit anderen, indem der Lerner das sprachliche Wissen kontrolliert und internalisiert (vgl. Swain, 2005) (vgl. Wygotskis soziokulturelle Theorie, Kapitel 1.6)

Unter dem Begriff *conduit metaphor* – kognitive Metapher – versteht Swain (Swain & Lapkin, 1995, 2002) eine kognitive Verbindung zwischen *Input* und *Output* (Swain & Lapkin, 1995, 2002). Diese Verbindung schafft eine Erleichterung zwischen dem Verständnis und dem Transferprozess (Kramsch, 1995; van Lier, 2000). Während sprachliche Probleme gelöst werden und Sprachwissen aufgebaut wird, findet sowohl im sprachlichen *Input*- als auch im *Output*-Prozess während des kollaborativen Dialogs/der dialogischen Interaktion metalinguistische Reflektion statt. Demzufolge löst der *Output* nicht nur kognitive Prozesse aus, die neues sprachliches Wissen hervorrufen, sondern stimuliert auch den Prozess metalinguistischer Reflexionen, worauf laut Swain der Fokus gerichtet sein (Aufmerksamkeitsfokussierung) und vertieft werden sollte. Dies wirkt sich erfolgreich auf den Spracherwerb aus und treibt den Lerner voran. „The input to learning of output could be that output pushes learners to process language more deeply than does input“ (Swain, 1995, S. 126).<sup>24</sup>

In enger Verbindung zur *noticing*-Hypothese stehen die Diskussionen zu explizitem und implizitem Wissen. Explizites Wissen fördert und unterstützt den *noticing* Prozess (vgl. Ellis, R., 2003).

### 1.3 Explizites und implizites Wissen

Die Frage nach der Rolle von explizitem und implizitem Wissen bzw. Wissenserwerb und Lernen im Bereich des L2-/Fremdspracherwerbs erhält auch Einzug in die L2-/Fremdsprachenlernforschung<sup>25</sup> und wird kontrovers diskutiert.

Primär geht es um die Fragen:

---

<sup>24</sup> An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass neben den hier für diesen Kontext aufgezeigten wichtigsten Hypothesen noch weitere Hypothesen (zum Beispiel *Teachability-Hypothese*, *Schwellenhypothese*, *Pidginisierungs-Hypothese*) entwickelt worden sind, auf die jedoch nicht weiter eingegangen wird, da ihre Erklärungen in der Wissenschaft sehr umstritten sind sowie weiterer Diskussion bedürfen.

<sup>25</sup> Im fortlaufenden Text: L2-Erwerb oder L2-Lernen.

- 1) Wie präsentiert sich das bereits erworbene Wissen?
- 2) Was kann implizit erworben werden?

Das bedeutet, präzise formuliert, welche nicht ausdrücklich erwähnten, aber dennoch miteingeschlossenen Inhalte können während des Lernens aufgenommen werden?

Darüberhinaus stellt sich die weitere Frage nach der Interdependenz zwischen implizitem und explizitem Wissen sowie nach der Überführung von explizitem in implizites Wissen (vgl. Reber, 1967, 1989; Bialystock, 1994; Krashen, 1985, 1994; Ellis R., 2005; DeKeyser, 1998, 2003, 2013; Pinnemann, 1989; Swain 1995; Swain & Suzuki, 2008).

Die Forschung versteht erstens unter *explizitem Wissen* das Wissen, was in Worte gefasst werden kann und bewusst präsentierbar und anwendbar ist (vgl. Ellis R., 2005; Williams, 2009; Rebuschat & Williams, 2013). Hingegen wird *implizites Wissen* als verfügbares, jedoch nicht in Worte zu fassendes Wissen definiert (Williams, 2009, Rebuschat & Williams, 2013). Zweitens unterscheidet sie zwischen *deklarativem* und *prozeduralem* Wissen, welches mit dem *expliziten (deklarativ)* und dem *impliziten (non-deklarativ/prozedural)* gleichgesetzt wird (vgl. Schmidt, 1994; Gasparini, 2004; Muñoz, 2013). Drittes geht auch hervor, dass in explizites und implizites Gedächtnis unterschieden wird, was sich im Langzeitgedächtnis wiederfindet.

„Implicit knowledge is unconscious knowledge which subjects are generally not aware of possessing. Explicit knowledge is conscious knowledge which subjects will be aware of possessing, though they might still not be able to verbalize it“ (Rebuschat & Williams, 2013, S. 299).

In Hinblick auf die Interdependenz von explizitem und implizitem Wissen werden von der Forschung drei Positionen vertreten:

- 1) *non-interface*
- 2) *strong-interface*
- 3) *weak-interface*

Zu 1)

Die *non-interface position* geht davon aus, dass implizites und explizites Wissen in verschiedenen Bereichen gespeichert und nicht miteinander verbunden ist und folglich eine



Wissensform nicht in die andere Form konvertieren kann. Einer dieser Vertreter ist Krashen. Er postuliert, wie bereits angeführt, eine strikte Trennung zwischen Erwerb und Lernen und unterstreicht, dass grammatikalisches Wissen für einen spontanen kommunikativen Gebrauch nicht aktivierbar ist, da sogenannte Stimuli fehlen. Krashen geht folglich davon aus, dass explizites Wissen (Sprachwissen) nicht in implizites Wissen (Sprachfähigkeit) überführt werden kann und beide gänzlich voneinander zu unterscheiden sind. Wenn überhaupt, übernehme das deklarative Wissen eine Monitorfunktion zur Korrektur des *Outputs* bzw. zur Kontrolle der sprachlichen Äußerungen (Krashen, 1981, 1982). Obwohl Bialystok ebenfalls ablehnt, dass explizites Wissen in implizites Wissen überführt wird, „Language that is explicit does not become implicit“ (ebd. 1994, S. 567), räumt sie ein, dass der Zugang zum Wissens sich verändere, was auf den Verarbeitungsprozess zurückzuführen sei.

Zu 2)

Die *strong-interface position* vertritt die Hypothese, dass jede Form von Wissen in die andere konvertieren kann (vgl. Ellis, R., 2005; DeKeyser, 2003, 1998; Williams, 2009). Laut Ellis, R. (2005) kann explizites Wissen vollständig automatisiert werden und damit funktionell äquivalent zum impliziten Wissen stehen (siehe *weak-interface position*). In Anlehnung daran vertieft DeKeyser (2003) diese Position und hebt hervor, dass vielmehr der Automatisierungsprozess von Wissen ein *Problem* darstelle als das implizite Wissen selbst. Dabei unterscheidet DeKeyser implizites Wissen vom *automatischen Gebrauch*. Seiner Ansicht nach ermöglicht deklaratives Wissen, das ausdrücklich im schulischen Kontext präsentiert und mittels praktischer Übungen erworben wird, einen automatischen Zugang zu einem spontanen Gebrauch. Das heißt, deklaratives Wissen wird in prozedurales Wissen überführt. Er betont dabei, dass dieser Prozess der Prozeduralisierung (*proceduralization*) nicht mit implizitem Wissen zu vergleichen sei (DeKeyser, 2003), sondern es sich erst dann um implizites Wissen handle, wenn die Lerner „eventually lose their awareness of the rule“ (DeKeyser, 2003). Erst wenn dies eintritt, könne davon gesprochen werden, dass explizites Wissen in implizites Wissen übergegangen sei.

Zu 3)

Die *weak-interface position* spiegelt sich in verschiedenen Blickwinkeln wieder. Einer dieser Vertreter ist Ellis, R.. Seiner Ansicht nach kann explizites Wissen in implizites Wissen in bestimmten Fällen überführt werden, und zwar mittels praktischer Anwendung. Jedoch gelinge dies nur, wenn der Lerner von seiner Entwicklungsstufe her gesehen bereit sei diese „Eigenschaften“ zu erwerben (Ellis, R., 2005, S. 144), und wenn dem expliziten Wissen eine aufmerksamkeitserregende Funktion bzw. ein Effekt zugesprochen werde. Explizites Wissen übernimmt bei der Wahrnehmung und Verarbeitung die Funktion des Bindeglieds zum impliziten Wissensbestand. Explizites Wissen kann dazu verhelfen, dass Merkmale des sprachlichen Inputs wahrgenommen werden können und somit indirekt zum impliziten Erwerb beisteuern (Ellis, 2005, S. 144).

Im Gegensatz zu anderen Autoren sprechen DeKeyser und Criado (2013) *nicht direkt* von implizitem Wissen und Lernen, sondern unterscheiden drei Arten von Wissen: deklaratives, prozedurales und automatisiertes Wissen (ebd.). Ihrer Ansicht nach ist deklaratives Wissen „knowledge or information about things and facts“ (DeKeyser & Criado, 2013, S. 1) und beinhaltet zudem das im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Sprachregelwissen sowie Wortbedeutungen.

Diese Art von Wissen kann aus den expliziten Anleitungen bzw. aus dem Unterricht hervorgehen und häufig ins Bewusstsein überführt werden. Prozedurales Wissen bedeutet zu wissen, wie ein Prozess ausgeführt wird. Laut DeKeyser und Criado zieht das prozedurale Wissen die Regel *if-X-then-do-Y* mit sich und ist mit dem impliziten unbewussten Wissen verbunden. Das automatisierte Wissen wiederum entstehe auf der Grundlage des „restructuring and fine-tuning of procedural knowledge“ und ermögliche, dass *relevantes (sprachliches) Verhalten* korrekt und schnell dargestellt werde.

Laut DeKeyser unterliegt automatisiertes Wissen, i.e. automatisiertes deklaratives Wissen, drei Phasen. Jede Phase erfordere ein eigenes Verfahren, damit es zu einer Verfestigung des Wissens komme.

- 1) Deklaratives Wissen ist durch Übungen des traditionellen formellen Ansatzes, einschließlich Lückentexte sowie Übersetzungsaufgaben, verfestigt.

- 2) Prozeduralisation von Wissen erfolgt in Form der Konsequenz bei kommunikativen Übungen.
- 3) Prozedurales Wissen verlangt zusätzliche Übungen, damit es *verautomatisiert* werden kann und für einen freien, spontanen und fehlerfreien Gebrauch zur Verfügung steht.

Laut DeKeyser (2009) existiert oftmals eine Lücke zwischen dem expliziten Wissen und Gebrauch. Dabei handelt es sich um explizites Wissen, das sich zum einen als unzureichend verautomatisiert und zum anderen als eingeschränkt implizit darstellt. Zum Beispiel kann eine Regel versprachlicht werden, aber bei einem spontanen sprachlichen Gebrauch nicht automatisch angewendet bzw. umgesetzt werden. Damit dies gelingen kann, schlägt DeKeyser (2013) eine extensive, umfangreiche Anwendung mittels spontaner kommunikativer Aktivitäten sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Ausführung vor.

Die Tatsache, dass der Automatisierungsprozess von explizitem Wissen bzw. die Umwandlung von explizitem in implizites Wissen ein sehr langer Prozess ist, schließt dennoch nicht aus, dass nur noch mittels der nicht systematischen impliziten Methode gelernt werden soll. Es muss vielmehr an den Lernkontext, das Ziel sowie an die Fähigkeiten das Alter der Lerner angepasst werden, so DeKeyser (2013). Das Wichtigste laut DeKeyser ist

„if practice is to be maximally effective for skill acquisition, it should try to stay as close as possible to the target skills. In the case of language learning, that means that linking forms and meanings should always be in focus“ (DeKeyser, 2013, S. 6).

Explizites deklaratives Wissen wird, auch wenn es einige Schwierigkeiten dabei gibt, zu prozeduralisiertem und automatisiertem Wissen, so lange die Möglichkeit eines ausreichenden Lerner-Engagements besteht, was durch entsprechende Übungen in Form kommunikativer Aufgaben erreicht wird.

Der Vollständigkeit wegen muss erwähnt werden, dass die miteinander verzahnten Bereiche des expliziten und impliziten Lernens in der Forschung zwar kontrovers diskutiert werden und es Untersuchungen gibt, die sich hauptsächlich auf den Erwerb von

Vokabeln und Syntax hinsichtlich des impliziten Lernens konzentrieren<sup>26</sup> (vgl. Williams & Rebuschat, 2013; Cleeremans, 1997, 2006), dennoch fehlt es bis zum jetzigen Zeitpunkt an ausreichenden empirischen Untersuchungen, die sich auf das implizite Lernen konzentrieren. Der Grund liegt vermutlich darin, dass sich das implizite Lernen als eine höchst komplexe Erscheinung darstellt und viel Aufmerksamkeit in Bezug auf die multiplen Elemente, die berücksichtigt werden müssen, erfordert. Dabei verweisen Williams und Rebuschat (2013) unter anderem darauf, und meines Erachtens scheint mir dies eine evidente Feststellung zu sein, dass man immer noch zu wenig darüber weiß, inwiefern das vorhandene Wissen eine Rolle bezüglich des impliziten Lernens spielt bzw., inwieweit das vorhandene Wissen Einfluss darauf hat bzw. inwieweit die vorhandenen Sprachen Einfluss auf den weiteren Spracherwerb haben. Beispielsweise stellt sich die Frage, welchen Einfluss die L1 auf den Erwerb der L2 hat oder die L1 und L2 auf den Erwerb einer L3 (siehe Kapitel 2) haben. Und obwohl explizite Unterrichtsmethoden einen stärkeren Lerneffekt als die impliziten besitzen, ist es nicht eindeutig, inwieweit dieser Lehriansatz zu implizitem Wissen führt (vgl. Rebuschat & Williams, 2013), denn Untersuchungen, die sich nur auf den Wortschatzerwerb konzentrieren und die Bemessung des Bewusstseins außer Acht lassen, geben keinen Aufschluss darüber, was sich schlussendlich als wirkliches implizites Wissen herausstellt.

## **1.4 Die Debatte über den Einfluss der L1 und des Alters auf den L2-/Lx-Erwerb**

Forschungen haben gezeigt, dass beim Fremdsprachenlernen die L1 eine fundamentale Funktion übernimmt. Die L1 erleichtert u. a. das Lernen einer Zweitsprache bzw. Fremdsprache (Cenoz, 1991, 2009; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001, 2003). Darüber hinaus ist bezüglich jedes weiteren Spracherwerbs (Dritt-, Viertsprachenerwerb etc.) zu berücksichtigen, dass zum Beispiel nicht nur die L2 einen bedeutenden Einfluss auf die L3 (Williams & Hammarberg, 1998) hat sowie die L2 und L3 durch die L1 beeinflusst sind, sondern dass diese Beeinflussung auch im entgegengesetzten Sinne effektiv ist. Wie der Ansatz zur *Multikompetenz* (vgl. CookX; Kapitel XX) zeigt, beeinflussen die L2 sowie die L3 in gewissem Masse die L1 (Cook 2010; Cenoz, Hufeisen & Jessner,

---

<sup>26</sup> Was auch leichter zu erforschen ist.

2001, S. 2). In Untersuchungen zum Erwerbsprozess einer dritten Sprache bezüglich der genetischen Verwandtschaft zwischen den erworbenen Sprachen und der Sprache, die erworben wird, haben u. a. Lasagabaster (2000), Ringbom (2007) und Cenoz (2011) herausgefunden, dass, wenn die L1 und L2 genetisch miteinander verwandt sind, jedoch nicht genetisch mit der L3, der Einfluss der L1 und der L2 im Erwerbsprozess einer dritten Sprache gering ist. Die Möglichkeit, dass der Einfluss ein wenig höher ist, tritt dann ein, wenn L2 und L3 genetisch miteinander verwandt sind. Der stärkste Einfluss findet dann statt, wenn eine genetische Verwandtschaft zwischen L1, L2 und L3 besteht (Lasagabaster, 2000; Ringbom, 2007; Cenoz, 2001).

Wie einschlägiger Forschungsliteratur zu entnehmen ist, wird in den letzten Jahren der *age effect*/Faktor Alter und sein Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb und das Fremdsprachenlernen zunehmend kontrovers diskutiert (DeKeyser, 2013; Muñoz, 2010, 2008; Singleton, 2005). Diskussionsmittelpunkt ist die *critical period hypothesis*/kritische Phase<sup>27</sup> versus einer günstigen bzw. optimalen Phase (Singleton, 2005). Bezüglich des Begriffs der *CPH* gibt es unterschiedliche Definitionsansätze; zum Beispiel wann die *CPH* einsetzt und endet. Einige Forscher vertreten die Ansicht, dass sie bereits mit dem fünften (Krashen, 1973) bis sechsten (Pinker, 1994) abgeschlossen sei, andere, dass dies erst mit dem 12. (Lenneberg, 1967) oder 15. (Johnson & Newport, 1989) Lebensjahr der Falle sei. Wiederum andere widerlegen eine Theorie der *CPH* bezüglich des Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbs. So schlussfolgern Snow und Hoefnagel-Höhle (1978) bezüglich ihrer Untersuchungen, „that a critical period extending from age 2 to age 12 does not exist“ (ebd., S. 1125).

Darüber hinaus lässt sich innerhalb dieses Forschungsbereiches eine starke Divergenz hinsichtlich weiterer Untersuchungskontexte erkennen. So fokussieren sich zum Beispiel einige Studien zum *age effect* im Kontext des Zweit- oder Fremdsprachenerwerb auf die Kontaktdauer und -intensität oder aber auch auf den natürlichen oder unnatürlichen Erwerb. Dies bedeutet, dass hinsichtlich des L2-Erwebs sowie L2-Lernens der *age effect*/Faktor Alter in Abhängigkeit anderer Faktoren differenziert betrachten und zu untersuchen ist. Das heißt, die *CPH* ist je nach Untersuchungskontext eine andere.

---

<sup>27</sup> Im weiteren Textverlauf *CPH*.

Dennoch können Übereinstimmungen hinsichtlich des *age effects* festgemacht werden. So herrscht im Hinblick auf die Erwerbsgeschwindigkeit Konsens. Der Spracherwerb, sowohl der Zweit- als auch der Fremdsprache, ist im Kindesalter viel langsamer und erschwerter, als bisher angenommen wurde, was unter anderem Cummins' Untersuchung hinsichtlich der *CALPS* und *BICS* (2008) erklärt<sup>28</sup>. Er zeigt auf, dass im kanadischen Immersionskontext zugewanderte Kinder fast fünf bis sieben Jahre länger benötigten, um auf den Stand der *CALPS* ihrer Mitschüler zu gelangen (Cummins, 2008, S. 73). Laut Muñoz (vgl. 2008, 2006) liegt das primär daran, dass deren Lernkontext sich vom Lernkontext der Fremdsprachenlerner unterscheidet.

Auch wenn es Übereinstimmungen hinsichtlich des *age effects* gibt, muss laut Singleton (2008) der individuelle Unterschied, den jeder Lerner in jeder noch so günstigen oder aber ungünstigen Phase aufzeige, beachtet werden. Gemeint seien Faktoren wie Motivation, psychosoziale oder aber soziokulturelle Faktoren, die sich bei jedem Lerner individuell äußern, was schließlich Einfluss auf das Alter hat. Diese Tatsache muss bei Untersuchungen bzw. im Erwerbskontext berücksichtigt werden. Auch Muñoz (2010, 2008a, 2008b) hebt hervor, dass, auch wenn sich der Lerner in einem noch so optimalen Erwerbzustand befände, ihm dieser nicht viel nütze, wenn die Anzahl der Kontaktstunden hinsichtlich der Fremdsprache zu gering sind. Das heißt, dass der Ansatz des *Inputs* bzw. die *Inputtheorie* auch hier wieder in den Mittelpunkt rücken.

Die Kinder sind dann deutlich im Vorteil, wenn der Erwerb ähnlich wie der L1-Erwerb<sup>29</sup> verläuft. Jedoch müssen auch hier die Einschränkungen aufgezeigt werden. Man hat zum einen festgestellt, dass die *proficiency* hinsichtlich der Aussprache ab ca. dem sechsten Lebensjahr abnimmt, um eine *native-like*-Kompetenz zu erwerben. Zum anderen aber auch, dass dennoch *native-like*-Teilkompetenz erworben werden könne (Aguado, Grotjahn & Schlak, 2005; Molnár 2010).

Wie die Recherche ergeben hat, wird folglich der *age effect* aus einer einsprachigen Perspektive untersucht und diskutiert. Obwohl Muñoz (2008) auf den Vorteil eines bilingualen Lerners bezüglich des Fremdsprachenlernens verweist, sind Untersuchungen bezüglich des *age effects* aus einer bilingualen bzw. plurilingualen Perspektive laut meines Erachtens in Anlehnung an Meisel nur soweit bekannt, dass „im frühen Kindergartenalter der Erwerb der Mehrsprachigkeit bedeutend erleichtert werden könnte“

---

<sup>28</sup> Schließt nicht die unterschiedlichen Lernmethodologien mit ein.

<sup>29</sup> Muttersprachenerwerb.

(Meisel, 2007 S. 111). In Anlehnung dazu rückt die Frage nach dem Einfluss der L1 auf den L2-/Lx-Erwerb in den Mittelpunkt.

Wie aus diesem Kapitel hervorgeht und im folgenden illustriert wird, lassen sich in Bezug auf den Erwerb einer neuen Sprache bzw. einer dritten oder weiteren (Fremd-)Sprache vor allem bei bilingualen Sprechern Vorteile sowie Unterschiede zu Monolingualen erkennen.

## 1.5 (Fremd)Spracherwerb aus dem Bereich des Bilingualismus

Bilingualität hat auf den weiteren Fremdspracherwerb einen positiven Einfluss. Bilinguale Sprecher/Lerner besitzen im Vergleich zu monolingualen Sprechern/Lernern nicht nur ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein, sondern sie bedienen sie sich u. a. anderer Sprachlernstrategien und verfügen über ein anderes metalinguistisches Bewusstsein sowie strategisches Wissen. Bereits erlernte Sprachen bilden die Grundlage für den Transfer von Sprach-, Lernstrategien- und -erfahrungen (vgl. Appel & Muysken, 1987; Bialystock, 1991). Die folgende Darstellung: Bilingualismus und die Problematik der Begriffsdefinition in Kapitel 1.5.1 ist insofern wichtig, weil sie erstens für den Forschungskontext nötige theoretische Grundlagen schafft und zweitens die Plurilingualismusforschung auf der Grundlage der Bilingualismusforschung basiert.

### 1.5.1 Bilingualismus und die Problematik der Begriffsdefinition

*Bilingualismus* und *bilingual* sind zwar gängige Begriffe, jedoch gibt es keine prägnante, allgemeingültige Definition dazu. Es gibt lediglich einen einheitlichen Definitionsansatz, der sich auf die Beherrschung zweier Sprachen eines Individuums bezieht. Bezüglich der zwei Sprachen ist darauf zu verweisen, dass es sich hierbei nicht um eine Variante der ersten Sprache handelt, denn aus linguistischer Sicht ist ein Dialekt keine eigene Sprache. In Anbetracht der Beherrschung zweier Sprachen entsteht hierbei die Frage nach dem Grad, die jedoch bzgl. dieses Definitionsansatzes offen bleibt. Dennoch ist in Bezug auf die betreffende Fachliteratur zu erkennen, dass der Begriff sowie dessen Definition vielfältig und heterogen sind (Grosejan & Wei, 2013) und der Begriff in seiner Komplexität kaum eingrenzbar ist. Eine für mich logische Einteilung sind u. a. zwei

Definitionsstränge, die sich aus der psycho-kognitiven/psycholinguistischen (Kompetenz) und der soziolinguistischen (Gebrauch) (Baker, 2006) Perspektive ableiten lassen.

Blochers (1909) und Bloomfields (1935) Definitionen können als die gängigsten angesehen werden. Laut Blocher handelt es sich um *Bilingualismus*, wenn ein Individuum zwei bzw. beide Sprachen vollständig spricht sowie diese in allen Bereichen beherrscht. Bloomfield konkretisiert, indem er auf die *Muttersprachliche Kompetenz* in beiden Sprachen verweist: „native-like control of two languages“ (Bloomfield, 1935, S. 56). Demzufolge lässt sich entnehmen, dass er keinen Unterschied bezüglich der *Muttersprachlichen Kompetenz* in der L1 und in der L2 macht. Bilingual heißt, in zwei Sprachen vollkommen zu sprechen. Diese perfekte Beherrschung zweier Sprachen in allen Bereichen existiert aber nur in Ausnahmefällen und ist nicht die Regel (Hoffmann, 1991; Bausch, Krumm & Christ, 2003).

Weinreich (1953) versteht unter Bilingualismus bzw. bilingual einen alternativen Gebrauch zweier Sprachen: „The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism and the person involved bilingual“ (ebd., S.5 ). Darüber hinaus verwendet er den Begriff des idealen Bilingualen, der laut Weinreich nur dann von der einen in die andere Sprache wechselt, wenn es die Situation verlangt (ebd., S.5).

Mackey (1970) unter anderem erweitert die Definition, indem Bilingualismus den Gebrauch zweier oder mehr Sprachen des ein und desselben Individuums auszeichnet: „[...] we shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual“ (ebd., S.555). Bezüglich des Beherrschungsgrades der jeweiligen Sprachen vertritt Mackey die Ansichtswiese, dass dieser von seiner jeweiligen Funktion abhängig sei. Auch Harding und Riley (1998) verweisen darauf, dass der Beherrschungsgrad bezüglich des sprachlichen Gebrauchs und dessen Kompetenzen (zum Beispiel Vokabelwissen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben) unterschiedlich bzw. verschieden sei. Anders wiederum Haugen (1956), der sich darauf stützt, dass schon eine geringe Sprachkompetenz ausreiche, um ein Individuum als bilingual zu bezeichnen. Das heißt, dass es genüge, wenn ein Individuum neben der *Muttersprache/L1* in einer weiteren Sprache vollständige und sinnvolle Sätze bilden könne.

Die psycholinguistische Perspektive zieht zum einen psycholinguistische und zum anderen soziale Faktoren in Erwägung und versteht unter einem bilingualen Individuum die



Möglichkeit, dass sich ein Individuum auf zwei Sprachen entwickeln kann. Dies impliziert auch die kommunikative Kompetenz sowie die kognitive Organisation bzw. den kognitiven Aufbau (Beziehungen herzustellen). Bezüglich dessen beinhaltet die bilinguale Entwicklung u. a. folgende Merkmale:

- 1) kognitiver bilingualer Aufbau
- 2) kommunikative Kompetenz der verschiedenen Bilingualen
- 3) soziales Umfeld, in welchem die L2 entwickelt bzw. erworben wird

Zu 1)

Man unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von Bilingualismus:

- zusammengesetzter oder koordinierter Bilingualismus (Hamers & Blanc, 2000)
- früher oder kindlicher Bilingualismus, worunter man den simultanen Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter versteht (vgl. Müller et. al., 2007)
- erwachsener Bilingualismus, das heißt, der Zweitspracherwerb erfolgt in der Pubertät oder im Erwachsenenalter (McLaughlin, 1984)

Bezüglich des Erwerbs spricht man von einer:

- simultanen/konsekutiven Bilingualität
- und/oder natürlichem Erwerb, die/der informell und nicht vorsätzlich verläuft, was in einem immersiven (eintauchenden) oder submersiven (untertauchenden) Kontext stattfindet (Cummins, 1998; Snow, 1999).

Bezüglich der Submersionsprogramme ist u. a. auf den mit Cummins in Verbindung gebrachten Begriff des *Semilingualismus* bzw. auf die *Gefahr* eines *Semilingualismus* (Cummins, 1994), die sogenannte Halbsprachigkeit<sup>30</sup>, hinzuweisen. Im weitesten Sinne handelt es sich beim *Semilingualismus* um eine Unterentwicklung in der L1, die sich auf den Erwerb einer L2 negativ auswirkt und somit zu einer niedrigen Kompetenz in beiden Sprachen, also L1 und L2, führt.

---

<sup>30</sup> Der Begriff der Halbsprachigkeit wurde von N.E. Hansegård 1968 geprägt und bezieht sich auf die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit. Reduzierte sprachliche Kompetenz in der L1 als auch in der L2.

Vor diesem Hintergrund und in Bezug auf den Spracherwerb ist die Rede von der *Interdependenzhypothese* Cummins' (Cummins, 1982, 1986, 1991, 1994, 2000). Nach dieser sind die Erwerbsprozesse der L1 und L2 bzw. der Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb miteinander verbunden bzw. wird die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Erstsprache und Zweitsprache fokussiert. Cummins geht davon aus, dass die L1 bzw. Erstsprachenkenntnisse den L2-Erwerb beeinflussen und dass ein gut ausgebildetes L1-Kompetenzniveau unabdingbar für den weiteren L2 Erwerb und dessen Erfolg darstelle. Das heißt, die Interdependenz von L1 und L2 stellt eine Interdependenz bezüglich der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit dar, was bedeutet, dass nur wenn diese kognitiv-akademische Sprachfähigkeit entwickelt ist, die Zweitsprache auf diese Grundlage zurückgreifen und sich ohne Probleme entwickeln kann. Folglich bedeutet das, dass sich eine hoch entwickelte Erstsprachenkompetenz positiv auf die Zweitsprache bzw. Zweitsprachenkompetenz auswirkt. Hingegen wirkt sich eine schwache bzw. gering entwickelte Erstsprachenkompetenz negativ auf den Zweitspracherwerb aus (Cummins, 1986).

Zu 2)

Hier unterscheidet man zwischen ausgewogenen und sprachdominanten/semilingualen bilingualen Sprechern (Baker, 1996, 2006; Crystal, 2010; Hamers & Blanc, 2000). In Bezug auf deren sprachliche/kommunikative Kompetenz bzw. mit den Worten Cummins' (1979, 2000) *language proficiency*, verweist Cummins hinsichtlich des Spracherwerbs und -gebrauchs auf die Unterscheidung zwischen *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und *CALPS* (*Cognitive/Academic Language Proficiency*) und bezieht sich damit auf die *Perfektion/Vollständigkeit* des Sprachgebrauchs, was wiederum in Verbindung zu setzen ist mit der aus der *Interdependenzhypothese* folgenden *Schwellenhypothese*.

Mit der *Schwellenhypothese* fokussiert Cummins die Verbindung zwischen interpersoneller und akademischer Sprachkompetenz. *BICS* beziehen sich auf die Kompetenz, alltägliche Handlungen sprachlich zu bewältigen. Dabei geht es nicht immer um den perfekten Gebrauch. Oftmals werden eine unvollständige sowie einfache Syntaxstruktur oder auch nur einzelne Wörter verwendet. *BICS* findet man bei alltäglichen Kommuni-

kationssituationen, die oftmals durch nonverbale Kommunikation sprachlich entlastet werden. Im Gegensatz dazu beziehen sich die *CALPS* auf die Fähigkeit kognitive sprachliche Operationen auszuführen. Sie sind Teil mentaler Prozesse, zum Beispiel einen anspruchsvollen Text zu verstehen oder je nach Kontext gewisses Fachvokabular zu verwenden.

*BICS* und *CALPS* sind konzeptuell voneinander zu unterscheiden. So ist der Erwerb von *BICS* sprachgebunden, der Erwerb von *CALPS* hingegen nur indirekt sprachgebunden (er bezieht sich hauptsächlich auf mentale Prozesse, die wiederum beim weiteren Spracherwerb eine Rolle spielen). Gemeinsam ist beiden jedoch, dass sie in einer *matrix of social interaction* gebildet werden (Cummins, 2006, 2010, S. 74).

Cummins macht ausdrücklich darauf aufmerksam, dass es sich bei der Unterscheidung von *BICS* und *CALPS* bei den *CALPS* nicht um eine höhere Form von Sprache/Hochsprache handelt.

„An additional misconception, is that the distinction characterizes CALP (Academic language) as a ‚superior‘ form of language proficiency to BICS (conversational language)“ (Cummins 2006, 2000, S. 74).

Jedoch werden je nach Kontext die *CALPS* gebraucht, um akademische Aufgaben zu lösen oder Texte etc. zu verstehen oder Strategien zu entwickeln. Erreicht nun ein Kind diese Schwelle nicht, das heißt die Schwelle von *BICS* zu *CALPS*, kann ein *Seminlingualismus* auftreten<sup>31</sup>.

Zu 3)

Hierbei geht es um den sprachlichen Kontakt, den ein Kind in seinem sozialen Umfeld hat. Dieser Kontakt kann wiederum unterschiedlicher Art sein und den kognitiven Aufbau und die kognitive Kompetenz, die in jeder Sprache entwickelt werden, beeinflussen. Diesbezüglich spricht man von *muttersprachlichem* oder *immersivem* oder *submersivem* Bilingualismus.

Geht man von Hardings und Rileys (1998) Definition aus, dass die sprachliche Kompetenz sich je nach Bereich (z. B. Mündlichkeit und Schriftlichkeit) unterscheidet, könnte

---

<sup>31</sup> Die Interdependenz- und Schwellenhypothese basieren auf den Forschungen Cummins' in Bezug auf Migrationshintergrund und sind vielfach in der Zweitsprachenforschung rezipiert worden.

man mit den Worten Grosejans davon ausgehen, dass es sich bei einem bilingualen Sprecher um zwei monolinguale Sprecher handele (Grosejan, 2013). Grosejan ist der Überzeugung, dass

„the majority of bilinguals do not have equal fluency in their languages, many have an accent in at least one of their languages, and many acquire their other languages when different purposes, in different domains of life, to accomplish different things“ (ebd., S. 7).

Die These, dass bei einem bilingualen Sprecher immer eine dominante Sprache zum Vorschein kommt (vgl. Meisel, 2003), widerlegen u. a. Müller et al. (2007) und Grosejan (2010). Grosejan führt ein Beispiel an, bei dem ein Individuum innerhalb einer Zeitspanne von 50 Jahren viermal die dominierende Sprache gewechselt hat. Er zeigt damit auf, dass die L1/„Muttersprache“ nicht immer gleichzeitig die dominantere Sprache ist. „Personal language history may show quite different bilingual configurations at different moments in time“ (Grosejan & Wei, 2013, S. 15).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Studien hinsichtlich des Bilingualismus wie auch die dazugehörigen Definitionen und Typen bezüglich wann, wie und wie gut die Sprachen erworben werden sowie wie gut sie beherrscht werden eine wichtige, vielfältige und zugleich *heikle* Thematik darstellen.

Eine meines Erachtens schlüssige Kategorisierung verschiedener bilingualer Typen beschreibt Romaine (1995, S. 183ff.). Sie unterteilt die Typen nach folgenden Kriterien: die Sprachen der Eltern, Umgebungssprache und die Sprache, die zu Hause gesprochen wird. Romaine unterscheidet in sechs Typen:

- Typ 1: eine Person – eine Sprache
- Typ 2: Nichtumgebungssprache zu Hause/eine Sprache – eine Umgebung (Eltern sprechen zu Hause ihre Erstsprache mit dem Kind; die Erstsprachen der Eltern sind nicht Umgebungssprache)
- Typ 3: eine Sprache zu Hause – die andere aus der Umgebung (Migrantenfamilien)

- Typ 4: zwei Sprachen zu Hause – eine andere aus der Umgebung (simultaner Erwerb von drei Sprachen)
- Typ 5: Beide Elternteile sprechen die Erstsprache, das heißt monolinguale Lebensweise, jedoch entschließt sich ein Elternteil eine L2, die es gut beherrscht, mit dem Kind zu sprechen.
- Typ 6: gemischte Sprachen; beide Elternteile sind bilingual und sprechen beide Sprachen mit dem Kind, das heißt sie mischen die Sprachen

Darüber hinaus sind noch weitere Varianten möglich. Zum Beispiel könnten bei Typ 4 auch vier Sprachen simultan erworben werden. Zum Beispiel spräche ein Elternteil Katalanisch, ein Elternteil Französisch, Familiensprache wäre Spanisch und Umgebungssprache Deutsch. Jedoch ist hier dann nicht mehr die Rede von Bilingualität, sondern wie auch schon bei Typ 4 (nach Romaine) von Trilingualität bzw. Plurilingualität.

Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Typen wird auch zwischen einem simultanen Bilingualismus, einem frühen kindlichen, und einem sukzessiven bzw. späten Bilingualismus unterschieden (vgl. Baker, 2006). Der Unterschied zwischen einem frühen kindlichen und einem späten Bilingualismus besteht hauptsächlich darin, dass nur wenige späte Bilinguale in der Zweitsprache über die gleichen hohen Kompetenzen wie in der Erstsprache verfügen, was primär auf den Input zurückzuführen ist. Ein weiterer Unterschied liegt in der Effizienz und Schnelligkeit zugunsten der Spätbilingualen. Sie können auf bereits erworbenes sprachliches Wissen zurückgreifen, was den Zweitspracherwerb positiv unterstützt (Baker, 2006).

In Bezug auf den Erwerb einer neuen Sprache bzw. einer dritten oder weiteren Sprache besitzen Bilinguale im Unterschied zu Monolingualen gewisse Vorteile (Ringbom, 2007; Cenoz, 1991, 2009; Lasagabaster & Huguet, 2007), da sie, wie sich anhand der Ausführungen deutlich erkennen lässt, über linguistische Vorteile verfügen, die einen positiven Effekt bzw. großen Nutzen mit sich bringen (Roquet & Pérez, 2008, S. 164; Cook, 1992, S. 557). Anders gesagt: Bilinguale haben es einfacher, eine weitere Sprache zu lernen (Cenoz, 2009, S. 146). Laut Jessner (2006) und Cenoz (2009) muss dennoch dabei berücksichtigt werden, dass es sich bei dem Erwerb einer dritten Sprache um einen komplexen Prozess bzw. ein Phänomen handelt, welches eine große Anzahl an

individuellen und kontextuellen Faktoren mit sich führt (Cenoz 2009, S. 147; Jessner 2006, S. 16). Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001, 2003) vertiefen die Untersuchungen zum Drittspracherwerb bei simultan Bilingualen und messen ihnen erhebliche Bedeutung zu. Ihre Untersuchungen zeigen, dass der Hauptunterschied zwischen dem L2- und dem L3-Erwerb darin besteht, dass der Erwerb der L3 von allgemeinen kognitiven Effekten, die bei Bilingualen vorzufinden sind, beeinflusst ist (Cenoz, 2003; Hufeisen & Jessner, 2009).

Die beiden bereits erworbenen Sprachen dienen als Grundlage/Basis, wenn eine dritte Sprache gelernt wird – im Vergleich zum Erwerb einer L2 gibt es nur eine verfügbare Basalsprache (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001, S. 2). Andere Untersuchungen (Cummins, 1976; Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1997) beziehen sich auch auf den Kompetenzgrad, den das bilinguale Individuum in den Sprachen L1 und L2 besitzen sollte, um einen möglichst großen Erfolg beim Erwerb einer L3 zu erreichen (Roquet & Pérez, 2008, S. 164). Je höher der bilinguale Grad, desto besser sind die Ergebnisse in der L3 (Roquet & Pérez, 2008).

Im Unterschied zu einem monolingualen Sprecher können bilinguale Sprecher problemlos zwischen beiden Sprachen hin und her wechseln, die Rede ist vom sogenannten *Codeswitching*<sup>32</sup>. Dies wirkt sich positiv auf die Leistungsfähigkeit aus und erhöht die Multikompetenz (Baker, 2006).

Was man unter CS versteht und welcher Nutzen daraus gezogen werden kann, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

---

<sup>32</sup> Für den Begriff *Codeswitching* wird im weiteren Textverlauf die Abkürzung *CS* verwendet.

## 1.5.2 Codeswitching

It's so strange in here  
todo lo que pasa is so strange  
y nadie puede entender  
que lo pasa aqui  
isn't any different  
[...]  
Pedro Ortiz Vasquez<sup>33</sup>

Seit 1995 beschäftigt sich die Forschung intensiv mit dem Phänomen des *Codeswitching* (CS) (Milroy & Muysken, 1995). Wie einschlägiger Forschungsliteratur (u. a. Poplack, 1980; Appel & Muysken, 1987) zu entnehmen ist, konzentriert sich die CS-Forschung hauptsächlich auf zwei Stränge: morphosyntaktisches und soziolinguistisch-pragmalinguistisches Codeswitchen. Es existieren verschiedene Typen, Definitionen sowie Funktionen, die jedoch nicht alle im Einzelnen detailliert thematisiert werden sollen, sondern nur die für den Forschungskontext und in Bezug auf die Funktion des Sprachenlernens relevanten.

Poplack (1980) definiert CS als „the use of two languages in alternation within a single discourse, sentence or constituent“ (ebd., S. 583). Demnach versteht sie unter CS einen typischen Kommunikationsmodus bilingualer Sprecher sowie eine bilinguale Sprachfähigkeit, welche gezielt eingesetzt wird, wenn die Sprecher die gleichen Sprachen teilen bzw. sprechen. Laut Weinreich (1968) kann es sich hinsichtlich dessen um kontrolliertes, aber auch um unkontrolliertes Codeswitchen handeln. Grosjean (1982) definiert CS als „the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation“ (ebd., S. 145) und sieht dabei vor, dass hinsichtlich des CS sowohl zwischen nur einem einzelnen Wort, einen Satzteil als auch einem ganzen Satz (ebd., S.146) *geswitcht* werden kann. In diesem Zusammenhang muss der Vollständigkeit wegen auf den Begriff *borrowing* verwiesen werden, der innerhalb der CS-Forschung Kontroversen aufwirft.

Müller et al. (2007) definiert *borrowing* als Wort oder kurzen Ausdruck, „welche [...] phonologisch und morphologisch in eine andere Sprache integriert wurden (ebd., 2007, S. 187). Romaine (1989, S. 114) versteht unter *borrowing* wie folgt: „Borrowing can occur in the speech of those with only monolingual competence [...]“ während CS „[...] implies some degree of competence in two languages.“ Wie Müller et al. (2007) und Romaine (1989) zu entnehmen ist, gibt es eine klare Abgrenzung zwischen *borrings* und CS.

---

<sup>33</sup> Ortiz Vasquez, P. (1975). In *The Bilingual Review* 293-294 aus *Life with two Languages* François Grosjean, S. 147.

Grosecjan hingegen argumentiert, dass diese Grenzen zwischen den Elementen nicht immer ganz eindeutig voneinander zu festzumachen sei, sondern vielmehr miteinander verschwimmen (vgl. Grosjean, 1982, S. 308ff.). In dieser Kontroverse ist auch der Begriff des *Codemixings* (CM) zu erwähnen, der später noch einmal aufgegriffen und definiert wird.

Während Grosjean einer weit gefassten Auffassung der CS-Typen nachgeht, teilt Poplack (1988, 1980) die verschiedenen CS-Typen nach syntaktischen Gesichtspunkten ein: *Intra-sential Codeswitching* innerhalb eines Satzes, *extra-sential Codeswitching* (1980) zwischen den Sätzen sowie von *emblematic switching* (1980). Letzteres bezieht sich auf Interjektionen oder idiomatische Wendungen, die als Verbindungsstelle zwischen dem Wechsel von der einen Sprache in die andere Sprache gesehen werden können. Das, was Poplack (1980) unter *emblematic-switching* versteht, bezeichnen Appel und Muysken (1987) als *tag-switches*. Unter *tags* verstehen Appel und Muysken Embleme, die über einen bilingualen Charakter verfügten.

Cook versteht unter CS eine äußerst hochqualifizierte Handlung/Tätigkeit, die dazu verhelfen könnte, eine Reihe von sozialen und psychologischen Funktionen, die in der gesellschaftlichen Rollen der Teilnehmer verankert seien, durchzuführen. Wie Poplack vertritt auch Cook das Argument, dass CS nur dann möglich sei, wenn beide Teilnehmer über die gleichen beiden Sprachen verfügten. Denn CS

„is the most obvious achievement of the multicompetent user that monolingual speakers cannot duplicate, as they have no language to switch into. It shows the intricate links between the two language systems in multicompetence: in the mind, the L1 is not insulted from the L2“ (Cook, 1999, S. 193).

Grosecjan fügt hinzu, dass man davon ausgehen könne, dass kompetente *Codeswitcher* zwei oder sogar mehrere Sprachen in einem monolingualen Sprachhabitus (Grosjean, 1989) verwendeten und zugleich in einen bilingualen Sprachhabitus (Grosjean, 1989) wechselten und umgekehrt innerhalb eines Satzes, was oftmals unbewusst geschieht.

„It takes places quite unconsciously: speakers are often quite unaware that they are switching from one language to another: Their main concern is with communication, a message or intent, and they know that the other person will understand them whether they use one or two languages“ (Grosecjan, 1982, S. 148).



Wie aus der Forschung hervorgeht, werden die verschiedenen CS-Typen nicht nur nach syntaktischen Funktionen klassifiziert, sondern auch nach systematischen Funktionen. Diesbezüglich lassen sich drei verschiedenen Perspektiven feststellen:

- 1) soziolinguistisch: Warum *switcht* das Individuum zwischen zwei oder mehreren Sprachen?
- 2) psycholinguistisch: Welche Faktoren spielen beim CS eine Rolle?
- 3) linguistisch: Welche Marker unterscheiden zwischen CS und Entlehnung?

In Bezug auf die soziolinguistische Funktion unterscheiden Appel und Muysken (1987) zwischen sechs verschiedenen CS Funktionen (ebd., S. 118ff.).<sup>34</sup>

1. *referential*/referentiell: Die referentielle Funktion bezieht sich auf das fehlende Wissen/den Mangel an Sprachkenntnissen. Das heißt, der Sprachwechsel kommt zustande, weil dem Sprecher das Wort nicht einfällt (zum Beispiel bei Fachbegriffen) oder aber nicht im anderen Sprachkonzept existiert. Appel und Muysken verweisen darauf, dass fast alle Wechsel, die auf Themen bezogen sind, referentielle Wechsel sind (ebd., S. 118).
2. *directive*/direkt: Die direkte Funktion liegt darin, dass Sprecher bewusst in eine andere Sprache wechseln, um den anderen Sprecher von der Gesprächssituation entweder auszuschließen oder ihn miteinzubeziehen.
3. *expressive*/expressiv: Appel und Muysken (1987) verstehen darunter in Bezug auf Poplack (1980) ein unbewusstes, anhaltendes Sprachenwechseln, welches Ausdruck einer doppelten Identität darstellt. Es handelt sich um einen eigenen Sprachmodus, der nur in wenigen bilingualen Sprachgemeinschaften zu finden ist (zum Beispiel in der puerto-ricanischen Sprachgemeinschaft in New York) (Poplack, 1980).
4. *phatic*/phatisch: Die phatische Funktion bezieht sich auf Hervorhebungen von bestimmten Teilen während der Kommunikation. Zum Beispiel können

---

<sup>34</sup> Auch Williams und Hammarberg (1998) unterscheiden in ihrem Rollen-Funktions-Modell, das noch beschrieben wird, sieben verschiedene CS-Typen, die aus Anlass einer Untersuchungsstudie emergierten, auf die jedoch nicht weiter eingegangen wird (vgl. Williams & Hammarberg 1998, S. 306).

Pointen eines Witzes oder aber auch Gefühle in der einen Sprache besser ausgedrückt werden als in der anderen.

5. *metalinguistic*/metalinguistisch: Appel und Muysken (1987) verstehen darunter einen bewussten Sprachenwechsel, um andere Gesprächsteilnehmer mit ihren sprachlichen Fähigkeiten zu beeindrucken.

6. *poetic*/poetisch: Die poetische Funktion ermöglicht den bewussten, aber auch kreativen zweisprachigen Wechsel, beispielsweise bei wechselnden Pointen, Wortspielen oder wenn der Dichter ganz bewusst die Stimmung des Gedichtes verändern möchte (ebd., S. 122).

Hinsichtlich der appelschen/muyskenschen *direkten Funktion* sprechen Bloom und Gumperz vom *situational switchen*/situativen CS. Der auslösende Faktor für solch einen Sprachwechsel liegt, wie der Name schon sagt, an der Situationsänderung (zum Beispiel: Ort, Thema, Gesprächsteilnehmer). Die phatische Funktion Appels und Muyskens bezeichnen Bloom und Gumperz als *metaphorical* bzw. *conversational CS* und sehen die Ursache weniger in der Situationsveränderung. Vielmehr liegt der Grund in der sozialen Bedeutung, d. h. wenn gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände den Sprachenwechsel veranlassen.

In Bezug auf die appelschen/muyskenschen Kategorien erweitert Auer diese auf acht Funktionsebenen und kategorisiert pragmatisch wie folgt (Auer, 1995, S. 120):

- 1) *reported speech*/indirekte Rede
- 2) *change of participant constellation*/Wechsel der Sprechkonstellation
- 3) *parentheses or side-comments*/Einschübe oder Kommentare
- 4) *reiterations*/Wiederholungen; quasi-Übersetzungen, die zur Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen
- 5) *change of activity type*/Änderung der sozialen Form
- 6) *topic shift*/Themenwechsel
- 7) *puns, language play, shift of key*/Humor, Sprachspiel, Imitation
- 8) *topicalisation, topic/comment structure*/Topikalisierung, Thema/Rhema

Erfolgt der Wechsel der *Codes* nicht systematisch (vgl. Auer, 1995; Appel & Muysken, 1987) so spricht die Forschung von *Codemixing* (*CM*). Laut Auer ist *CM*

„a frequent type of bilingual speech between these two extremes in which the juxtaposition of the two languages lacks pragmatic-stylistic function and in which grammatical structure is not yet sedimentated (as shown by variation, nonobligatory regularities, and negative constraints“ (ebd., 1999, S. 329).

*CM* stellt folglich eine beliebig alternierende, keinem eindeutigen Muster folgende Sprachmischung dar und kann beziehungsweise auf Clyne (2003) laut Roche (2013) als Markierung der Übertragung von Identitätsmerkmalen in die andere Sprache betrachtet werden. Roche spricht hierbei vom „Ausdruck der bewussten oder unbewussten Identitätsmischung“ (Roche, 2013, S. 185). Diesbezüglich stellt sich jedoch die Frage, ob dies nur im Kontext bilingualer Sprecher der Fall ist. In einem Kontext, in dem sowohl monolinguale wie bilinguale Sprecher eine *Lx* lernen bzw. erwerben und dabei in die *L1* *switchen*, stellt sich die Frage, inwieweit die *neue Identität* bereits zugelassen bzw. entwickelt oder gar die eigene mit der „neuen Identität“ erweitert wurde. Handelt es sich hierbei tatsächlich um eine Identitätsmischung, wenn man in Betracht zieht, dass erst mit der Bereitschaft und des *Sich Einlassens* auf die neue Sprache sowie mit dem Erwerb dieser sich die neue Identität heranbildet? Anders gefragt: Lässt sich im Kontext des Fremdsprachenlernens überhaupt von *Codemixing* sprechen? In Anlehnung an Roches Definition (2013) findet meines Erachtens *Codemixing* erst mit fortgeschrittener Sprachkompetenz statt.<sup>35</sup>

Von Identitätsverortung spricht auch Poplack, jedoch bezüglich des *CS*: „The phenomenon of codeswitching has been a point of contention in assessing community identity“ (ebd., 1980, S. 588). Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob im Fremdsprachenunterricht von den Sprechern womöglich geradezu bewusst *CS* eingesetzt wird, um einen Sprach- sowie Identitätsverlust zu vermeiden. Ein meines Erachtens interessanter Ansatz, der jedoch nicht vertieft werden soll.

Neben den bereits systematischen Kategorien des *CSs* unterscheidet Auer auch zwischen *teilnehmerbezogenem* und *diskursfunktionalem CS* (ebd., 1984, 1988, 1998).

---

<sup>35</sup> Auf den von Meyers-Scotton (1993) innerhalb des *CM* geprägten Begriffs *Matrix-Sprache* wird nicht eingegangen, sondern ausschließlich auf Roches Definition (vgl. Roche, 2013).

*Teilnehmerbezogenes CS (participated-related)* bezieht sich auf die Sprachkompetenz des Zuhörers und auf die Sprache, die vor der anderen bevorzugt wird (ebd., S. 1988). *Diskursfunktionales CS* definiert Auer als „the use to organise the conversation by contributing the interactional meaning of a particular utterance“ (ebd., 1998, S. 4). Das heißt, der Sprecher zielt auf einen bewussten Sprachwechsel, damit dem Rezipienten eindeutig vor Augen geführt wird, dass eine Änderung im Gespräch stattfindet und zugleich die Kommunikation erleichtert wird und sich demnach der Diskurskontext ändert. Ein Unterschied zwischen *teilnehmerbezogenem* und *diskursfunktionalem CS* lässt sich daran festmachen, dass bei ersterem die Sprachkompetenz des Zuhörers berücksichtigt wird, hingegen bei letzterem die Veränderung einer Sprechsituation gekennzeichnet wird. Und obwohl der Eindruck entsteht, dass sich *diskursfunktionales CS* und *situatives CS* ähneln, gibt es dennoch einen Unterschied. Während *diskursfunktionales CS* bewusst eingesetzt wird, ist es beim *situativen CS* die Situation an sich, also ein äußerer Einfluss, der einen Sprachwechsel zur Folge hat.

*CS* wurde lange Zeit als eine negative Begleiterscheinung hinsichtlich des Sprachenlernens bzw. Fremdsprachenlernens angesehen. Laien sprachen von Sprachzerfall bzw. unsystematischem Sprachwissen (vgl. Appel & Muysken, 1987). Auch heute noch lassen sich Vorbehalte demgegenüber feststellen, was sicherlich an der monolingualen Perspektive bzw. Hegemonie liegt, die in einem doch sehr plurilingualen Europa herrschen. Trotz dieser Vorbehalte ist nicht zu bestreiten, dass *CS* eine sehr nützliche Kommunikations- sowie Lernstrategie sein kann und hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts durchaus eine positive Wirkung aufweist (Grosjean, 1982; Corcoll, 2014; Roche, 2013; Butzkamm, 2002). Mittels des *CS* hat der Lerner die Möglichkeit, zum Beispiel bei mangelnder Sprachkenntnis bzw. Wortkenntnis, sich zu verständigen, und zwar mit seiner L1. Dies hat wiederum einen positiven Effekt, und zwar, dass es während des Gesprächs bzw. der Interaktionssituation zu keinem Kommunikationsabbruch kommt. Hinsichtlich dessen spricht Roche (2013) von einem Ausgleichssystem für Lücken (ebd., S. 182). Einen weiteren positiven Nebeneffekt auf das Fremdsprachlernen hat das *CS* bzw. Rückgreifen auf die L1, indem Transferstrategien gebildet und genutzt werden. Neben den positiven Effekten besteht aber auch die Gefahr, dass *CS* aus Trägheit oder Bequemlichkeit genutzt wird und den Spracherwerb behindern kann (Butz-

kamm, 2002, S. 33; Grosejan, 1982, S. 125). Ausschlaggebend sind jedoch meines Erachtens und beziehend auf Roche (2013) die positiven strategischen Eigenschaften des CS, und zwar Kompetenzerwerb, Kompetenzmanagement und Mängelverwaltung (ebd., S. 182).

Eine weitere Kommunikations- sowie Lernstrategie im Kontext des CSs sowie bilingualer und plurilingualer Settings stellt der Begriff des *Translanguaging*<sup>36</sup> dar.

### 1.5.3 *Translanguaging*

*Translanguaging (TL)* ist nicht nur ein Begriff, sondern vielmehr ein ideologisch-pädagogischer Ansatz. Dieser verfolgt ein holistisches Konzept, welches das CS-Verfahren zwar mit einschließt, aber dennoch weit darüber hinausgeht. Baker versteht unter *TL* „[...] the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages“ (Baker, 2011, S. 288), wobei es Cen Williams war, der den Begriff in den 1980er-Jahren prägte und das, laut Lasagabaster & García (2014) präziser formuliert, „the planned and systematic use of two languages in the same lesson“ (Lasagabaster & García, 2014, S. 2) ist. *TL* ist laut García

„[the] multiple choice discursive practise in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual words“ (García & Wei, 2014, S. 22), „where students are asked to alternate languages for the purpose of receptive or productive use“ (ebd., S. 20).

García bezeichnet diesen Prozess bzw. *TL* auch als einen dynamischen Bilingualismus (García, 2009; García & Wei, 2014). In Anbetracht dessen kann davon ausgegangen werden, dass *TL* ebenfalls Teil der *Multikompetenz* (siehe Kapitel 5.1.6) eines bilingualen Sprechers ist, die sich wiederum von der eines monolingualen Sprechers unterscheidet, da im Kopf eines bilingualen Sprechers zwei Sprachen koexistieren und diese komplexen Prozesse sowie Interaktionen immer im Vordergrund stehen. Laut García und Wei (2014) ist *TL* ein „product of acting and languaging in our highly technological globalized world“ (ebd., S. 20). In Anbetracht dessen liegt der Unterschied zwischen *CS* und *TL* darin, dass beim *CS* eine Sprache während des Sprachflusses von einer anderen Sprache bewusst/unbewusst bzw. ungeplant abgelöst wird (vgl. Kapitel 3.2). Hingegen wird laut Lasagabaster und García (2014) beim *TL* nicht nur eine Sprache von der ande-

---

<sup>36</sup> Für den Begriff *Translanguaging* wird im weiteren Textverlauf die Abkürzung TL verwendet.

ren bewusst abgelöst, sondern alle beteiligten Sprachen eines Lerners bleiben mehr oder weniger im Spiel und werden nicht unterdrückt.

„While code-switching states that the bilingual speaker uses two languages as two separate monolingual codes, translanguaging believes that bilingual speakers have a unique linguistic repertoire which they strategically use to choose elements that enable effective communication” (ebd., S. 3).

García und Wei (2014) betonen in Anlehnung an Blackledge und Creese (2010), dass beim *TL* keine klaren Grenzen vorhanden sind und auch nicht unbedingt gezogen werden können, und zwar hinsichtlich des *Wann* und *Warum* zwischen den Sprachen gewechselt wird; was beim *CS* jedoch der Fall ist (siehe Kapitel 3.2). Sie berufen sich hinsichtlich dessen auf den Begriff eines *flexible bilingualism* (García & Wei, 2014, S. 22). Sie stimmen zwar, wie bereits erwähnt, mit dem Argument überein, dass die Grenzen zwischen *TL* und *CS* nicht immer eindeutig zu ziehen sind,

„but especially in texting, bilinguals’ language practices are not constrained by outside societal forces; and thus features of their entire semiotic repertoire may be selected” (García & Wei 2014, S. 22).

Wei (2014) vertieft den Ansatz und spricht vom sogenannten *translanguaging space*, der durch *TL* hervorgerufen und geschaffen wird:

„[TL] creates a social space for the multilingual uses by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance“ (Wei, 2011, S. 1223 zitiert nach García & Wei, 2014, S. 24).

In diesem *translanguaging space* werden von einem plurilingualen Individuum sprachliche Äußerungen, die u. a. auf ideologischen sowie historischen oder auf persönlichen Erfahrungen basieren, durchgeführt. Dabei unterliegt dieser *space* einer ständigen Modifizierung. Der Grund dafür liegt darin, dass sich Ideologie, Historie sowie persönliche Erfahrungen verändern.

Mittels *TL* werden bestehende Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachen eines jeden Lerners aktiviert. Weiter verfolgt der Ansatz das Ziel, das plurilinguistische Repertoire, das jeder einzelne Lerner individuell besitzt, in das Lernsetting/den Lernkontext bzw. Unterricht öffentlich, das heißt wissentlich, hörbar und sichtbar, einzubeziehen. Das gesamte sprachliche Repertoire soll sich der Lerner bei der Aneignung neuer Gegenstände, seien es fachliche/sachliche oder sprachliche Inhalte, zu Nutze machen

bzw. im Lernprozess davon profitieren können. Dies gilt aber nicht nur für den Lerner, sondern laut Lasagabster und García (2014) auch für den Lehrer. *TL* soll nicht nur vom Lerner, sondern auch vom Lehrer umgesetzt werden, damit laut Lasagabster und García (2014) ein positiver Effekt erzielt werden kann.

Einen weiteren Vorteil von *TL* sehen Celic und Seltzer (2011).

„Translanguaging affords the opportunity to use home language practices, different as they may be from those of school, to practice the language of school, and thus to eventually also use the appropriate form of language. [...] Translanguaging strategies enable bilinguals to incorporate the language practices of school into their own linguistic repertoire. If students cannot appropriate the language practices of academic work as their own, they cannot possibly develop fitting language for this work“ (ebd., S. 2).

Meiner Auffassung nach darf im Rahmen des Plurilingualismus sowie des *TL*-Ansatzes das ökologische Prinzip bzw. Ökologie und Plurilingualismus nicht außer Acht gelassen werden.

Die Forschung spricht in diesem Zusammenhang von dem sogenannten *ecological language approach* (vgl. u. a. van Lier, 2008; Creese&Martin, 2003, 2008; Hornberger, 2002). Bei diesem Ansatz stehen Selbststeuerungsmechanismen sowie funktionale kommunikative Kompetenzen und Motivation im Vordergrund.

Laut Van Lier (2008) kennzeichne sich im plurilingualen Kontext ein *ecological approach* darin aus, dass erstens parallel zum Erwerb bzw. der Aneignung einer neuen Sprache bereits vorhandenen Sprachen, über die ein Lerner verfügt, berücksichtigt und in den Aneignungs- und Lernprozess miteinbezogen werden. Zweitens spiele, so van Lier (2008), die Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Lerner eine wichtige Rolle, was Lantolf (2004) als *scaffolding* bezeichnet (vgl. Kapitel 2). Das heißt, in einem interaktiven Unterrichtskontext bietet der Lehrer dem Lerner mittels verschiedener Lernaktivitäten eine Orientierungshilfe zum sukzessivem Aufbau von neuem Wissen, sowohl sprachlich als auch inhaltlich, an. Solch einen Kontext beschreiben Creese und Martin (2003, 2008) als *ecological microsystem*. Interessant in diesem Kontext seien, so Creese und Martin, die *ecolgoical details*, die bei interaktiven Aktivitäten zum Vorschein kommen, wie zum Beispiel die Wahl der Sprache oder Ideologie der Sprache. Diese sprachensideologische aber auch sozialideologische Implementierung sei vice versa, laut Hornberger (2002), bei der Entwicklung von möglichst vielen Sprachen wichtig.

Erworbene und bereits angewendete Sprachstrategien können auf andere (sprachliche) Bereiche übertragen werden.

Es bleibt festzuhalten, dass ein *ecological language approach* sich v. a. durch: allgemeines Lernverhalten, Interaktionen, kommunikatives Verhalten, strategisches Ressourcenmanagement und kritische Selbstreflexion auszeichnet.

In Anbetracht dessen ergibt sich folgende Überlegung: Wenn in den Unterrichtskontext das sprachliche Repertoire der plurilingualen Lerner eingebettet und miteinbezogen wird, gilt es jedoch, ein gewisses Maß an Kontrolle bzw. die Balance zwischen den verschiedenen Sprachen einzuhalten, damit die eigentliche Zielsprache nicht darunter leidet. Meines Erachtens stellt sich hier die Frage nach der Möglichkeit der Applikation. Im CLIL-Unterricht könnte der Ansatz ein sehr guter sein, jedoch wachsen meines Erachtens Zweifel hinsichtlich des reinen Sprachunterrichts und der dort zu erlernenden Zielsprache. Ist *TL* im Sprachunterricht sinnvoll, und wäre es nicht besser, sich hier auf ein kontrastives Sprachenabgleichen zu konzentrieren und *CS* als ein pädagogisches Hilfsmittel einzusetzen? Auf die hier entstandenen Fragen wird im Kapitel Diskussionen näher eingegangen.

Diese beschriebenen *CS*- sowie *TL*-Prozesse bzw. -Vorgänge und ihre Verbindung zur Anordnung der Wörter bzw. die Verbindungen zueinander, aber auch die Produktion und Rezeption von Wörtern und Wissen finden in einem Netzwerk statt, dem sogenannten mentalen Lexikon.

## **1.4 Das mentale Lexikon**

Das gesamte Wissen einer Person ist im *mentalen Lexikon* abgespeichert. Aitchison (2001) spricht hier vom *human word-store* und stellt es als Teil des Langzeitgedächtnisses dar. Zu diesem Wissen gehören sowohl deklaratives sowie prozedurales Wissen, das in organisierter Form abgespeichert ist, als auch das gesamte Wortwissen eines Individuums (Börner & Vogel, 1997; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003; Meißner, 1997, 1998, 1999, 2000). Dieses Wortwissen ist auf verschiedenen Repräsentationsebenen, wie Be-



deutung, Laut- und Schriftform, morphologische und syntaktische Verwendung, verteilt.  
 Einzelne Wörter bzw. das Wort sind/ist laut Spalek (2012)

„nicht als Ganzes im mentalen Lexikon gespeichert [...], sondern als eine Menge unterschiedlicher Eigenschaften, die eng miteinander verbunden sind und im Normalfall gleichzeitig zur Verfügung stehen. Bei fehlerhaftem Zugriff auf das mentale Lexikon kann es jedoch geschehen, dass nur ein Teil dieser Information abgerufen wird“ (ebd., S. 55).

Laut Börner und Vogel (1997), Hufeisen, Cenoz & Jessner (2003) sowie Meißner (1999) stellt das *mentale Lexikon* eine Schnittstelle zwischen den sprachlichen und den konzeptuellen Strukturen dar. Einen gewissen Anteil sowie Einfluss an der Entwicklung des mentalen Lexikons haben unterschiedliche ‚Subsysteme‘, wie u. a. das Alter, der Erwerbs- und Anwendungskontext sowie die Dauer bzw. Frequenz der Anwendung. *Input* und *Output* haben einen wesentlichen Anteil am allgemeinen und individuellen Gebrauch jeder Sprache sowie an der mit dem Status oder Marktwert der jeweiligen Sprache verbundenen Motivation (vgl. Kapitel *Agency* und *Identity*) sowie an der kulturellen Identifikation des Sprechers (Börner & Vogel, 1997; Hufeisen, Cenoz & Jessner, 2003). Daneben weist das mentale Lexikon eines jeden Sprechers sowohl kollektive als auch individuelle *Einträge* auf, die laut Neveling (2004) nach gewissen Kategorien bzw. Teilnetzen (vgl. Tabelle 1) organisiert sind.

Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons	Teilnetztypen
Räumliche, zeitliche Kontiguität, Meronymie-Beziehungen, logische Zusammenhänge	Sachnetz
(Ko-)Hyponyme	Begriffsnetz
Synonyme Antonyme	Merkmalsnetz
Satzteile Kollokationen	Syntagmatisches Netz
Derivata	Wortfamiliennetz
Homophone Reime	Klangnetz
Emotional belegte Assoziationen	Affektives Netz

Tab. 1. Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons (Neveling 2004, S. 196)

Wie Hufeisen, Cenoz & Jessner (2003) und Meißner (1997, 1998, 1999, 2000) be-

schreiben, ist das mentale Lexikon eines monolingualen Sprechers von einem plurilingualen Sprecher zu unterscheiden. Enger gefasst, lassen sich auch Unterschiede zwischen dem mentalen Lexikon eines bilingualen und eines plurilingualen Sprecher wahrnehmen. Das mentale Lexikon eines plurilingualen Sprechers ist im Vergleich zu dem eines monolingualen Sprechers deutlich komplexer, was darauf zurückzuführen ist, dass ein plurilingualer Sprecher über eine in der jeweiligen Sprache spezifische Kompetenz verfügt. Das heißt, die sprachliche Kompetenz in der L2 ist nicht dieselbe wie in der L3, bzw. trifft dies äußerst selten zu (Hufeisen, Cenoz & Jessner, 2003).

Sobald plurilinguale Sprecher auf das mentale Lexikon zugreifen, werden laut Meißner (1999) sogenannte Transferbasen gebildet. Das heißt, dass während des mentalen Sprachprozesses ständig *intralinguale* und *interlinguale* Transfers bzw. Übermittlungen gebildet werden. Aus diesem Prozess heraus entstehen sogenannte Vernetzungen, die Verknotungen zu paradigmatischen, syntagmatischen sowie situationsbezogenen Ebenen herstellen bzw. aufzeigen (Meißner, 1999, S. 73f.). Ein plurilingualer Sprecher besitzt eine signifikante Anzahl an *intralingualen* und *interlingualen* Netzen der verschiedenen Sprachen, über die der Sprecher aktiv verfügt. Laut Meißner ist die Entwicklung dieser *intralingualen* und *interlingualen* Netze im mentalen Lexikon sowie die Herstellung der Verbindungen zwischen den einzelnen bekannten Sprachen bei jedem einzelnen Individuum unterschiedlich.

Das mentale Lexikon ist kein statischer Apparat, sondern verändert sich fortlaufend. Seine Gestalt ist, wie bereits erwähnt, von jedem Sprecher individuell geprägt.

### 1.5.5 Multikompetenz

Laut Cummins existiert nicht eine Kompetenz zwischen den Sprachen einer bilingualen Person, sondern vielmehr eine zugrunde liegende gemeinsame Kompetenz beider Sprachen. Und obwohl laut einschlägiger Literatur viele Untersuchungen beweisen, dass eine solch zugrunde liegende gemeinsame Kompetenz beider Sprachen existiert, zeigen neuere Daten, dass es sich bei plurilingualen Sprechern nur um eine einzige Kompetenz, die sich durch metakognitive Fähigkeiten auszeichnet, handelt (Herdina & Jessner, 2002). Diese metakognitiven Fähigkeiten sind mit der Entwicklung kommunikativer Strategien verzahnt, die wiederum neue Möglichkeiten hinsichtlich des Erwerbs/Lernens einer neuen/weiteren Sprache bieten. Herdina und Jessner (2002) halten

fest, dass wenn ein Individuum mit einem neuen sprachlichen/linguistischen System konfrontiert wird bzw. sich dem gegenüberstellt, nicht nur auf eine Sprache, sondern auf die bereits erworbenen oder gelernten Sprachen zurückgreift. Folglich zielt ein Förderung des Plurilinguismus auf die Entwicklung einer Multikompetenz ab, die sich wiederum auf die kognitive Entwicklung auswirkt.

In diesem Zusammenhang ist auf die *Interdependence-* bzw. *Iceberg-Hypothesis* (Eisberg-Modell) (Cummins, 1979) sowie die *Dual Iceberg-Hypothesis* (Doppel-Eisberg-Modell) (Cummins, 1980, 1996) zu verweisen. Die *Iceberg-Hypothesis* bezieht sich auf die monolinguale Sprachbeherrschung/Sprachprofizienz, die *Dual Iceberg-Hypothesis* auf die bilinguale Sprachbeherrschung/Sprachprofizienz.

Allgemein geht es um die Interdependenz zwischen der L1 und L2, also um die gegenseitige Abhängigkeit bei der Entwicklung der L1 und L2. Cummins geht davon aus, dass das Kompetenzniveau in der L1 ausschlaggebend für den Kompetenzerwerb in der L2 ist (Cummins & Swain, 1986). Ist folglich der kognitiv-akademische Bereich entwickelt, kann die L2 auf diesen bereits vorhandenen zurückgreifen. Ist das Kompetenzniveau in der L1 jedoch niedrig, so kann dies den L2-Erwerb beeinträchtigen.

Im Hinblick auf die *Dual Iceberg-Hypothesis* bzw. *Doppel-Eisberg-Modell* fokussiert diese eine gemeinsame, tief liegende Kompetenz verschiedener Sprachen. Obwohl sprachlich Wahrgenommenes/*Sichtbares*, wie beispielsweise grammatikalische Regelsysteme, nicht einfach in eine andere Sprache übertragen bzw. darauf zurückgegriffen werden kann, stehen die verschiedenen Sprachen dennoch miteinander in Verbindung und ziehen ihren Nutzen bzw. Vorteil voneinander. Damit ist gemeint, dass das sprachlich nicht Wahrgenommene/*Nicht-Sichtbare*, das den mentalen Prozessen zugrunde liegt, mit den verschiedenen Sprachen verbunden und folglich daraus ein Nutzen gezogen werden kann. Bezüglich der Kompetenzen belegt Cummins' CUP-Modell, dass sich die CALPS auch auf andere Sprachen übertragen lassen, das heißt, ein Zugang zu der abstrakten weiteren Sprache ist mittels der erworbenen CALPS möglich. Mentale Prozesse, die entwickelt wurden, sind hilfreich für den Erwerb einer weiteren Sprache und bilden bzw. stellen somit ein wichtiges Element der Multikompetenz und ihrer Entwicklung dar. Der Begriff der Multikompetenz wurde von Cook (1991) geprägt und basiert auf der psycholinguistischen sowie soziolinguistischen Grundlage. Laut Cook (2013) definiert sich der Begriff je nach Perspektive anders. Cook spricht von einer monolin-

gualen Multikompetenz, welche die L2 eines Sprechers zur Grundkompetenz der L1 addiert und laut Hall et al. (2006) hinsichtlich der Diversität in Sprache und Erfahrung eine andere ist als die einer bilingualen, welche sich darauf bezieht, dass sich die einzelnen Sprachen eines plurilingualen Sprechers zu einem Sprachsystem formieren. „*Multi-competence refers to the coexistence of more than one language in the same mind*“ (Cook, 2005 S.1, 2013).

Cook (2010) als auch Jessner und Herdina (2002) sowie Kelly, Cheng und Carlson (2006) vertreten die Ansicht, dass der Erwerb einer L2/Lx nicht nur allein vom L1-Transfer abhängt, sondern auch von einer sogenannten Multikompetenz, ein Konzept, was in Zusammenhang mit dem mentalen Lexikon und der plurilingualen Kompetenz gebracht wird.

Laut diesen Autoren gründet die Multikompetenz auf der *plurilingualen* Kompetenz und zeigt sich darin, dass die verschiedenen Sprachen, über die ein *plurilingualer* Sprecher verfügt bzw. spricht, nicht als Summe gesehen werden, sondern mit- und untereinander interagieren (Cook, 1992). Demzufolge bezieht sich die Multikompetenz auf die Verbindung zwischen den präsenten (mehr als zwei) Sprachen sowie auf die Fähigkeit der flexiblen und dynamischen Interaktion der jeweiligen *plurilingualen* Sprecher, was sich zum Beispiel im *Codeswitching*, *Translanguaging* oder im spontanen Sprachwechsel, worüber ein monolingualer Sprecher nicht verfügt, bemerkbar macht (Gibson, Hufeisen & Libben, 2001, S. 138). Der Ansatz verfolgt weiter die Ansicht, dass nicht nur die L2, L3 bzw. Lx von der L1 beeinflusst werden, sondern dieser Einfluss auch in entgegengesetzter Richtung stattfindet. Das heißt, dass auch die L2, L3, Lx einen gewissen Einfluss auf die L1 ausüben, zum Beispiel Sprachtransferleistungen (Cook, 2012, 2010; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Jarvis & Pavlenko, 2009). Demzufolge steht die Sprachnutzung, also die Kommunikation, im Vordergrund und nicht die einzelnen grammatikalischen Inhalte.

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich der Prozess der Sprachnutzung sowie des Sprachwechsels nicht nur durch die Multikompetenz aus, sondern auch durch die *plurilinguale* Kompetenz. Ein *plurilingualer* Sprecher bekräftigt sich u. a. darin, dass die verschiede-

nen Sprachen, über die er verfügt, mit- und untereinander interagieren (Cook, 1992). Die Plurilingualismusforschung unterscheidet wie die bilinguale Forschung zwischen verschiedenen Erwerbsformen und Modellen.

### 5.2.1 *Plurilinguale Modelle*

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen kollektiver und individueller Plurilingualität/Mehrsprachigkeit. Dabei ist darauf zu verweisen, dass die kollektive Plurilingualität/Mehrsprachigkeit zum einen den Begriff des Multilingualismus (Vielsprachigkeit) (siehe Kapitel Plurilinguale Kompetenz), zum anderen den Begriff der Diglossie mit einbezieht. Unter dem Begriff der Diglossie versteht man laut Ferguson (1959) eine stabile Sprachsituation innerhalb eines Landes oder einer Region, bei der zwei Sprachvarietäten einer Sprache (niedrige vs. hohe Standardsprache) oder auch zwei Sprachen (Katalonien: Spanisch vs. Katalanisch oder Haiti: Französisch vs. Kreol) nebeneinander existieren (Ferguson, 1959 zitiert nach Harden, 2006, S. 109)<sup>37</sup>.

Die individuelle *Plurilingualität*/Mehrsprachigkeit steht in Verbindung mit dem Erwerb und kann demzufolge nach unterschiedlichen Kriterien differenziert werden: mentale Repräsentation, Beherrschungsgrad, Alter, Identität (kulturell), gesellschaftliche und soziale Funktionen.

Ferner unterscheidet man hinsichtlich des Erwerbs nach folgenden Kategorien:

- 1) Simultaner Erwerb, worunter man den gleichzeitigen Erwerb von mehr als zwei Sprachen bzw. mehrerer L1-Sprachen versteht.
- 2) Sukzessiver Erwerb, worunter man einen späteren Erwerb von L2, L3, Lx nach dem L1-Erwerb versteht. Dabei unterscheidet man laut Kupisch, Schmitz, Cantone (2006) zwischen natürlichem und gesteuertem Erwerb (mittels formalem Unterricht). An dieser Stelle verweisen Kupisch, Schmitz, Cantone (2006) ebenfalls auf die Altersfrage bezüglich des Erwerbs, zu der jedoch keine genaueren Angaben gemacht werden können,

---

<sup>37</sup> In der Forschungsliteratur (vgl. Roche, 2013) findet man ebenfalls die Begriffe innere und äußere Mehrsprachigkeit, deren Definitionen laut Harden (2006) eher zu Verwirrungen anstatt zur Klärung geführt haben und hier in dieser Arbeit nicht näher beleuchtet werden sollen, da sie m. E. nicht relevant für den Forschungskontext erscheinen.

da es noch an validen Forschungsergebnissen fehlt.

Wie bereits erwähnt, kann der plurilinguale Erwerb (Mehrsprachigkeitserwerb) auf zwei Wegen stattfinden: natürlich und gesteuert. In Anlehnung daran haben sich verschiedene plurilinguale Modelle entwickelt (vgl. Roche, 2013; Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone, 2006).

Die hier aufgezeigten Ansätze verschiedener plurilingualer Modelle/Mehrsprachigkeitsmodelle orientieren sich alle an der Kontrastivhypothese und verfolgen unterschiedliche Ansätze hinsichtlich dessen, wie mehrere Sprachen gelernt bzw. erworbenen werden *können*.

*Dynamic Model of Multilingualism: DMM* (Jessner, 1997, 1999; Herdina & Jessner, 2002), Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg, 1998): verfolgt einen psycholinguistischen Ansatz, der die Entwicklung eines dynamischen, individuellen Lernprozesses fokussiert. Das Modell beschreibt ein Gesamtsystem, das aus mehrsprachigen Systemen bzw. sprachlichen Subsystemen zusammengesetzt ist. Diese Subsysteme, so Allgäuer-Hackle & Jessner (2013), unterliegen einer ständigen Überarbeitung/Ummodelierung und schaffen auch gleichzeitig neue Systeme, die alle miteinander verzahnt sind und interagieren. Dabei verweisen sie gleichzeitig darauf, dass diese Subsysteme von sozialen, psycholinguistischen und individuellen Faktoren beeinflusst sind (Allgäuer-Hackle & Jessner, 2013, S. 125). Dieses Interagieren bezeichnen Allgäuer-Hackle und Jessner (2013) als *crosslinguistic interaction* (ebd., S. 123). Aufgrund dieser dynamischen Prozesse entstehen folglich neue Fertigkeiten und Fähigkeiten, um diese Mehrsprachen zu kontrollieren.

Diese Kontrolle bezeichnen Herdina und Jessner (2002) als M-Faktor (*Multilingual proficiency* oder *MP*), der laut Allgäuer-Hackle und Jessner „als eine Funktion der unterschiedlichen Sprachsysteme, der gegenseitigen Interaktion dieser Systeme und des Multilingualismusfaktors“ (Allgäuer-Hackle & Jessner, 2013, S. 125) dient. Dieser M-Faktor beinhaltet unter anderem zum einen Sprachbewusstsein/*linguistic awareness* und zum anderen sprachenübergreifendes Be-

wusstsein/*crosslinguistic awareness* und, wie Allgäuer-Hackle & Jessner selbst darauf verweisen, weniger das Ideal der *native-speaker*-Kompetenz in den einzelnen Sprachen (ebd., S. 125). Daraus lässt sich in Anlehnung an Allgäuer-Hackle und Jessner entnehmen, dass hier vielmehr die Entwicklung einer Multi-kompetenz im Vordergrund steht.

*Biotic*<sup>38</sup> *Model of Multilinguality* (Aronin & Laoire, 2004): verfolgt zum einen den soziolinguistischen Ansatz und zum anderen einen individuellen Charakter. Das heißt, der Fokus liegt auf dem Einfluss des *Plurilingualismus*/der Mehrsprachigkeit auf die individuelle Entwicklung eines Individuums. Demzufolge ist die *Plurilingualität*/Mehrsprachigkeit eines Individuums ein individueller, auf seine Bedürfnisse und Umwelt hin entwickelter Prozess. Die Fertigkeiten sind unterschiedlich ausgeprägt und werden unterschiedlich gut beherrscht, was auf die verschiedenen Kontexte, Situationen und den variierenden Kommunikationsbedarf zurückzuführen ist, sprich je nach Sprachbedarf und Interesse des jeweiligen Individuums.

„Language learning and use in a multilingual person implicates a wide range of modifications occurring and interacting simultaneously through the mix of languages L1, L2, L3, etc. acquired in various stages, which constitute a kind of ecosystem or biosystem“ (Aronin & Laoire, 2004, S. 20).

Aronin und Laoire verstehen den Plurilingualismus als ein ökologisches Modell der Untrennbarkeit und des Ineinandergreifens bzw. der Verzahnung.

*Foreign Language Acquisition Model: FLAM* (Groseva 1998): Grosevas Modell fokussiert den Ansatz, dass die L1/L2 das Grundfundament für alle weiteren Sprachen, die gelernt werden, darstellt. Es werden keine weiteren externen Faktoren, wie beispielsweise im *DMM*, einbezogen. Das heißt, die aus der L1 und L2 erworbenen Kenntnisse stellen die Referenz für jede weitere Sprache dar. Sind in diesem Fall L1 und L2 genetisch miteinander verwandt, so hat dies einen Vorteil. Strukturelle und grammatikalische Strukturen stellen einen Bezugsrahmen für die weitere zu erlernende Sprache dar. Nach Groseva übernimmt die L2

---

<sup>38</sup>Biotic als Synonym für *ecological* wird im Sinne von ökologisches Mehrsprachigkeitsmodell verwendet (Aronin & Laoire 2004, S. 19).

eine Kontroll- und Korrekturinstanz für jede weitere Sprache (Groseva, 1998, S. 22). Dabei werden Fremdsprachlernstrategien sowohl bewusst als auch unbewusst entwickelt, die dann mit der Zeit vertieft und verinnerlicht werden.

*Das Faktorenmodell* (Hufeisen, 1998, 2000, 2001) beschreibt den sukzessiven (Fremd-)Sprachen-/Lx-Erwerb nach dem Erwerb der L1. Hufeisen unterstreicht, dass während des systematisch-dynamischen Prozesses verschiedene Faktoren, u. a. kognitive oder emotionale Faktoren, hinzukommen, die vorab noch nicht vorhanden waren, d. h., Faktoren, wie zum Beispiel Bewusstsein oder Lernerfahrung, die mittels der L1 entwickelt wurden und nun den L2-Erwerb unterstützen. Hufeisen geht davon aus, dass in diesem Stadium die Basis für eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit eines Menschen gelegt wird, denn der Lerner verfügt über Erfahrungen hinsichtlich des Sprachenlernens und kann auf bereits gelernte Sprachen zurückgreifen und diverse (Fremd-)Sprachlernstrategien entwickeln (Hufeisen, 2003, S. 9).



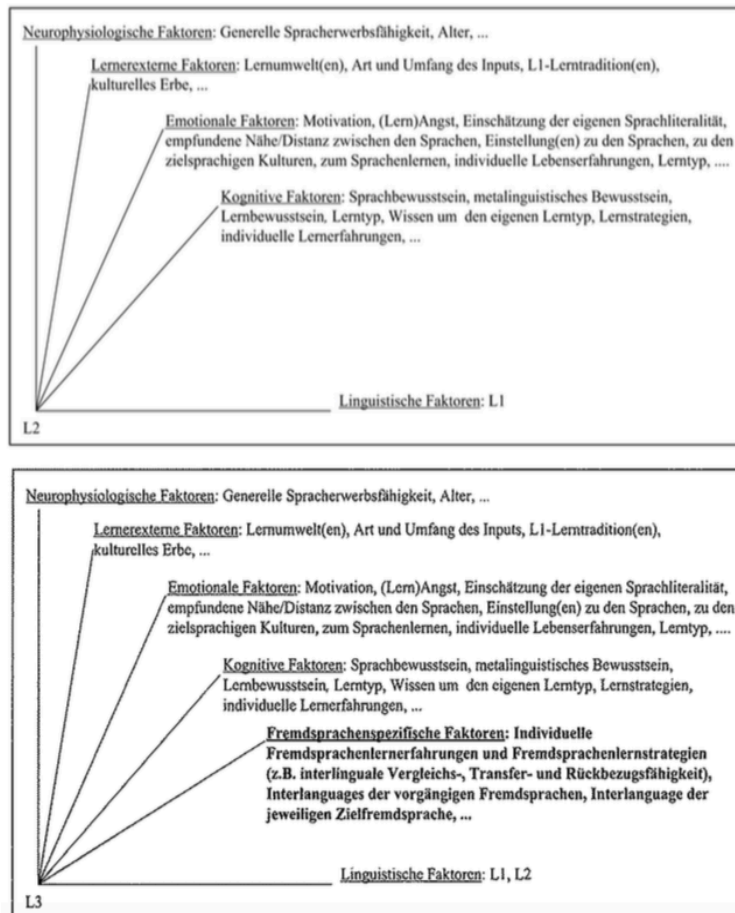


Abb. 1. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens Faktorenmodell 2.0. (Hufeisen, B., 2010).

*Das Rollen-Funktions-Modell/Language Switch Modell:* Ähnlich wie im Faktorenmodell gehen Williams und Hammarberg (1998) davon aus, dass die zuerst gelernte Fremdsprache ein Grundfundament hinsichtlich des weiteren Spracherwerbs bildet. Laut Williams und Hammarberg sind am L3-Erwerb zum einen verschiedene Faktoren beteiligt und zum anderen werden den verschiedenen Sprachen gewisse Funktionen, die im Fremdsprachenlernprozess eine Rolle spielen, zugeschrieben. So fanden Williams und Hammarberg in ihrer Langzeitstudie heraus, dass die L2 einen umso bedeutenderen Einfluss auf die L3 (Williams & Hammarberg, 1998) – interlingualer Transfer – hat, wenn der Sprecher über eine höhere Fremdsprachenkompetenz verfügt (*proficiency*) und der Faktor der etymologischen und typologischen Nähe bzw. genetischen Verwandtschaft gegeben ist (Hammarberg, 2001). Das bedeutet, dass je nachdem ob es sich um einen bilingualen oder monolingualen Sprecher handelt, die L2 (bilinguale Spre-

cher) oder die L1/Muttersprache (monolinguale Sprecher) die Funktion des *default supplier* einnimmt. Das heißt, dass im Falle eines monolingualen Sprechers die L1, im Falle eines bilingualen Sprechers die L1 oder L2 als Modell beim weiteren Fremdsprachenerwerb genutzt wird.

Auch die bilinguale Forschung (vgl. u. a. Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz, 1991, 2003; Lasagabaster, 2000) belegt, dass sich eine frühe Bilingualität positiv auf den Erwerb von weiteren Sprachen auswirkt, weil diese Sprachen, die bereits während des *doppelten* L1-Erwerbs aufgebauten Netzwerke nutzen können. Frühbilinguale optimieren ihren Sprachgebrauch, indem sie Interferenzen vermeiden. Diese Verarbeitungsstrategien wenden sie bei später hinzukommenden Fremdsprachen an, während Spätlinguale das Erlernen von Fremdsprachen kontrollieren<sup>39</sup>. Je höher der Grad an Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit, desto größer der Vorteil beim Erlernen einer weiteren Sprache. Demnach geht die Forschung davon aus, dass eine Erziehung bzw. Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht sinnvoll ist, indem diese kognitiven Prozesse bzw. die kognitiven Mehrsprachigkeitsprozesse gefördert werden mit dem Ziel, eine positive Veränderung von konkreten Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu bewirken (vgl. Bausch, 2007). Dies postuliert auch der GER. Wie diesem (GER, 2001, S. 17 f.) zu entnehmen ist, sollen u. a. die Sprachenvielfalt, die Beherrschung mehrerer Sprachen sowie die kommunikative Kompetenz mittels der plurilingualen Kompetenz gefördert werden:

„Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. [...] dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln“ (GER, 2001, S. 17).

Das heißt, dass es in der Fremdsprachenlehre nicht nur darum geht, Sprache zu lehren, sondern auch, sich darüber bewusst zu sein, dass der Lerner *fit* gemacht wird, neues Wissen mittels der Aktivierung verschiedener Strategien zu konstruieren, indem er u. a. auf das bereits vorhandene sprachliche Wissen zurückgreift. Es geht demnach auch darum, den Lerner anzuleiten, Sprachen zu lernen (Noguerol 2008), Lernen zu lernen. Laut Esteve (2010) ist es unabdinglich, pädagogische Ansätze mit einzubinden, die auf explizite Art den Lerner anleiten und ihn schlussendlich befähigen, logische Verbin-

---

<sup>39</sup> Vgl. Aguado (2010).

dungen zwischen dem bereits existierenden und dem zu erwerbenden Sprachsystem herzustellen. Aus diesem Grund betont Esteve (2010) weiter, dass eine effektive Lehre geradezu diesen Entwicklungsprozess fördern, potenzieren und unterstützen müsse. Ein solcher methodologischer Ansatz gestaltet sich insofern, indem das Lernen den Hauptausgangspunkt bildet. Das heißt, wie wird Wissen aufgrund der Unterscheidung zwischen Befähigung und Ausbilden konstruiert? Folglich muss man sich laut Esteve (2010) bei der Planung eines solchen methodologischen Ansatzes in den Lerner hineinversetzen und nicht in den Lehrer (Esteve, 2010).

### 1.5.6 Sprachproduktions- und Sprachrezeptionsmodelle

Sprachproduktion und Sprachrezeption sind sehr komplexe Prozesse. Ein Erwachsener verfügt über ca. 50000 Wörter und produziert zwischen zwei und drei Wörter pro Sekunde (Spalek, 2012, S. 56). Zur Sprachproduktion und –rezeption existieren verschiedene Modelle. Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, wenn auf alle Modelle ausführlich eingegangen werden würde. Die nächsten Abschnitte beschränken sich auf das bekannteste Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) sowie auf das in Anlehnung an das leveltsche Sprachproduktionsmodell von Roche (2013) und De Bots Ansatz eines bilingualen bzw. mehrsprachigen Modells. Bei der Beobachtung von Sprachproduktionsprozessen können Sprachproduktionsmerkmale festgestellt werden. Diese sind insofern wichtig, weil sie hauptsächlich der Datenanalyse dienen.

Bezüglich der Sprachrezeptionsmodelle werden in diesem Kapitel der Vollständigkeit wegen verschiedene Ansätze, wie u. a. *Bottom-up* und *Top-down*, sowie zwei einflussreiche Modelle, *Logogen* (1970) und *Kohorten* (1980), kurz dargestellt.

#### 1.5.6.1 Sprachproduktionsmodelle

Levelts Modell ist ein hybrides Modell, das sich aus drei primären Subsystemen zusammensetzt: *Conceptualizing*/Konzeptualisierung, *Formulation*/Formulierung und *Articulation*/Artikulation. Levelt vereint in seinem Modell die modulare und die interaktive Theorie. Das heißt, während des Verarbeitungsprozesses laufen diese verschiedenen Subsysteme zeitlich sowohl nacheinander als auch parallel ab (vgl. Levelt, 1989).

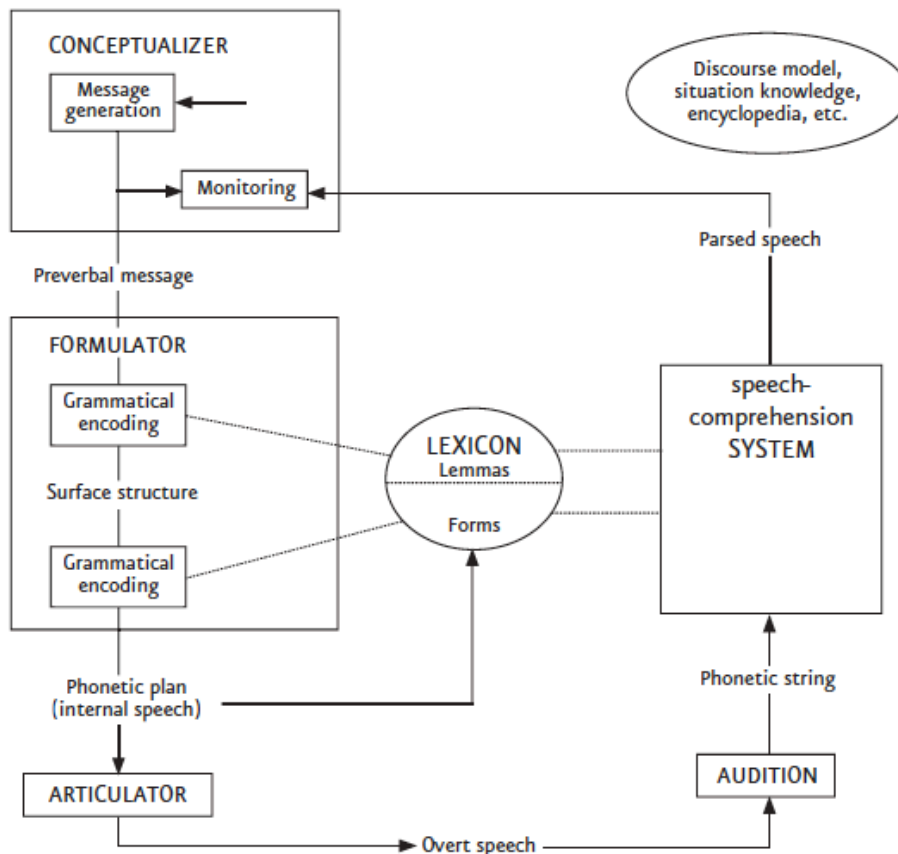


Abb. 2. Sprachproduktionsmodell nach Levelt (Levelt 1989, S. 9)

Beim *Conceptualizer*/bei der Konzeptualisierung erfolgt die Absicht bzw. das Vorhaben, etwas auszudrücken. Das heißt, einen bestimmten Inhalt und ein bestimmtes Ziel einer/der kommunikativen Äußerung zu planen und zu realisieren.

„Talking as an intentional activity involves conceiving of an intention, selecting the relevant information to be expressed for the realization of this purpose, ordering this information for expression, keeping track of what was said before, and so on“ (ebd., S. 9).

Das Endprodukt des *Conceptualizing*/des Konzeptualisierungs-Prozesses ist die Nachricht/Information, die parallel dazu den *Formulation*/Formulierungs-Prozess einleitet.

Laut Roche

„unterscheidet man [dabei] zwischen Prozessen, die von der Konzeptualisierung gesteuert sind (Top-down-Prozesse), und solchen, die von dem Sprachsignal ausgehen (Bottom-up-Prozesse)“ (ebd., 2013, S. 114).

Der *Formulator* bzw. der Formulierungs-Prozess übernimmt die Aufgabe, die konzeptuelle Struktur in eine sprachliche Struktur mittels grammatischer und phonetischer Entkodierung zu übersetzen.

„The formulating component, or Formulator, accepts fragments of messages as characteristic input and produces as output a phonetic or articulatory plan. In other words the Formulator translates a conceptual structure into a linguistic structure“ (Levelt, 1989, S. 11).

Dabei wird das mentale Lexikon nach den geeigneten Wörtern durchsucht, indem der grammatische Kodierer Lemmata vom Lexikon abrufen und grammatische Beziehungen erzeugt, welche die konzeptionelle Beziehungen der Botschaft wiedergeben (Vater, 2002, S. 210; Spalek, 2012). An diesem Prozess sind deklaratives sowie prozedurales Wissen beteiligt, welche im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind (Roche, 2013).

Der phonologische Kodierer hat die Aufgabe anhand eines *phonologischen Plans* mit den abstrakten Wortbildungen ein phonologisches Klangbild zu erzeugen, welches vom *Articulator* in einer Sequenz von neuromuskulären Sequenzen umgesetzt wird (Vater, 2002, S. 210; Levelt, 1989, S. 12). Damit die Information zwischen *Formulator* und *Articulator* nicht verloren geht, wird mittels des *Articulatory Buffers*/Artikulationsbuffers eine Art Zwischenspeicherung gewährleistet (Levelt, 1989, S. 12). Der *Articulator* ruft sukzessiv *Chunks* von diesem Buffer ab und entfaltet diese zur Durchführung (ebd., S. 12).

Laut Roche (2013) laufen diese Formulierungs- und Artikulationsprozesse automatisch ab und bieten kaum Eingriffsmöglichkeiten, was sich an den Versprechern, „die erst nach Durchlaufen verschiedener Verarbeitungsphasen und oft sogar erst nach der Artikulation (hörbarer Sprache) vom Sprecher selbst bemerkt werden“ (Roche, 2013, S. 116) aufzeigen lässt. Bezüglich dessen ergänzt Spalek, dass Fehler, die noch gar nicht gemacht wurden, mittels längerer Pausen verbessert werden, indem der Sprecher meist unbewusst den phonetischen Plan mittels *Self-Monitoring* kontrolliert (Spalek, 2012, S. 60), indem er das Gesprochene wahrnimmt, versteht und interpretiert. Dies bezeichnet Levelt als *Speech-Comprehension-System*/Sprachverständnissystem.

Was Levelt nicht mit einbezieht, und darauf macht Roche (2013) aufmerksam, sind die Komponenten wie grammatische Information, unterschiedliche Kodierungen, kulturelle Spezifika (Roche, 2013, S. 116), die das mentale Lexikon enthalten und einen wesentli-

chen Anteil an der Sprachproduktion darstellen. Roche entwirft ein Modell, das diese Aspekte neben den pragmatischen miteinbezieht. Laut Roche ist es „kaum vorstellbar, dass die Konzeptualisierung von Äußerungen oder die Dekodierung von Äußerungen außerhalb eines pragmatischen Kontextes, also in einer *kulturfreien* Zone geschieht (Roche, 2013, S.116).

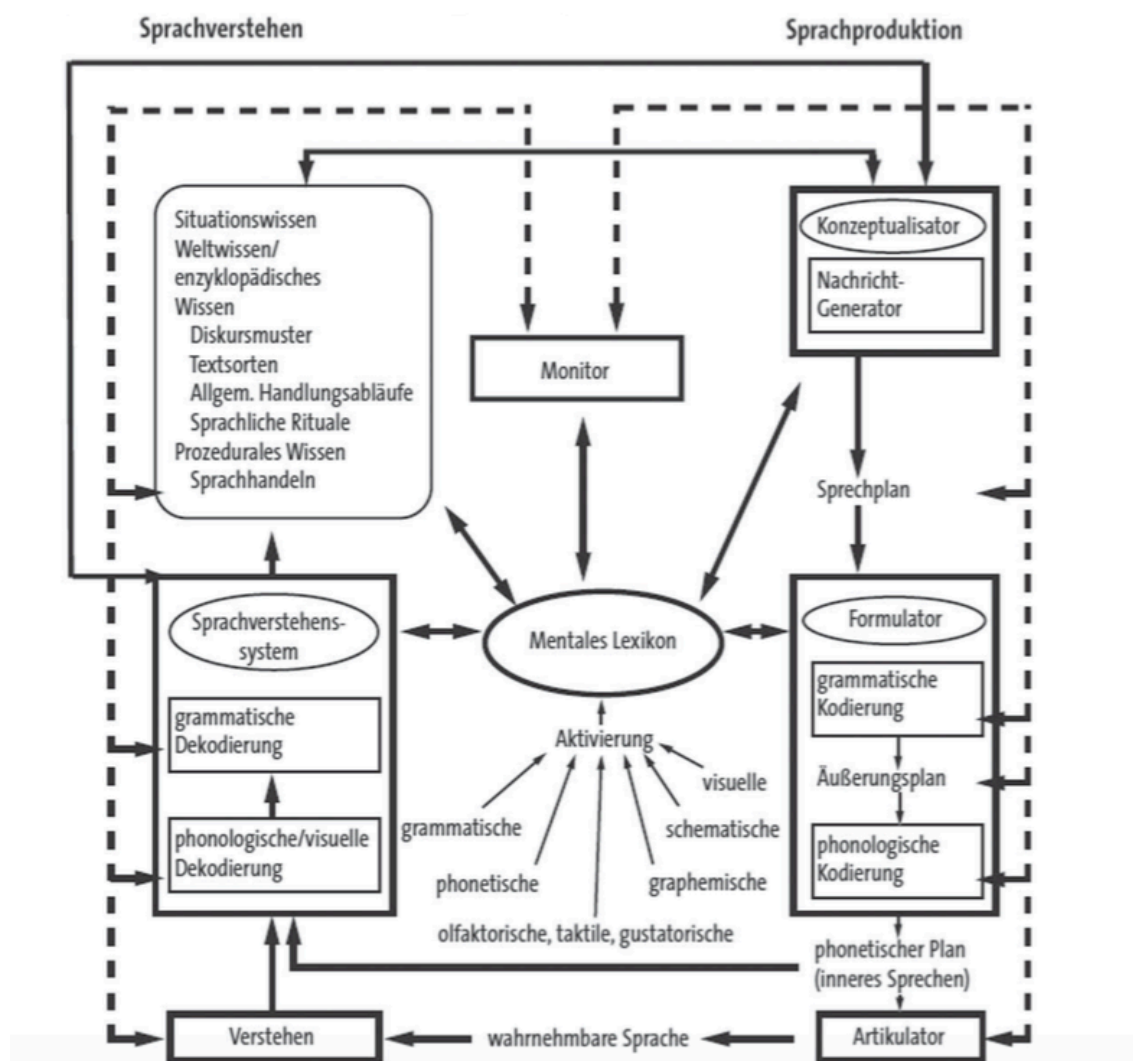


Abb. 3. Sprachverarbeitungsmodell in Anlehnung an Levelt nach Roche (Roche 2013, S. 115)

Diskussionen hinsichtlich der Unterschiede zwischen monolingualer und bilingualer Sprachproduktion relativieren de Bot und Schreuder (1993). Im Grunde genommen ist der Unterschied im Hinblick auf die Sprachproduktionsmechanismen zwischen monolingualen und einem bilingualen laut de Bot und Schreuder nicht fundamental. Das Hauptproblem liegt ganz woanders: „How the system will deal with the different lexica-

lization patterns for different languages“ (de Bot & Schreuder, 1993, S. 191). Bezüglich bilingualer bzw. mehrsprachiger Modelle dienen Sprachproduktionsmodelle als Grundlage, so unter anderem Levelts Modell zum Sprachproduktionsprozess, welches de Bot zur Adaptation für ein bilinguales bzw. mehrsprachiges Modell als empirisches Fundament nutzt (de Bot, 1992; de Bot & Schreuder, 1993). Levelts Modell wird insofern *verändert*, „if empirical findings on language production cannot be explained with the existing model“ (de Bot, 1992, S. 7).

De Bots bilinguales bzw. mehrsprachiges Modell setzt folgende Bedingungen voraus: die Existenz zweier verschiedener Sprachsysteme, *cross-linguistischer* Einfluss, die Zeit der Sprachproduktion, das Vorhandensein unterschiedlicher Sprachkompetenz in den jeweiligen beiden Sprachen sowie die sprachtypologischen Unterschiede (de Bot, 1992, S.6). Bezüglich der Sprachwahl geht de Bot davon aus, dass diese schon im *Conceptualizer* getroffen wird.

#### 1.5.6.1.1 Sprachproduktionsmerkmale

Bei der Sprach- bzw. Fremdsprachenproduktion tauchen Merkmale auf, die auf den Prozess, das *Endprodukt* sowie auf die Botschaft, die an den Empfänger gesendet werden soll, Einfluss haben. Im folgenden Abschnitt sind die meines Erachtens wichtigsten Merkmale zu nennen:

- 1) Pausen
- 2) Sprechtempo
- 3) Chunks bzw. Formelhaftigkeit einer Sequenz
- 4) Wiederholungen/Modifizierbarkeit/Variabilität

Pausen bzw. Rede-/Sprechpausen haben unterschiedliche Funktionen. Sie können u. a. hinsichtlich der muttersprachlichen oder aber auch der fremdsprachlichen Produktion zur Sprachplanung dienen. Zudem entstehen sie auch während des Sprachplanungsprozesses (vgl. Beyer, 2003). Sie tauchen auf, wenn der Bedarf des Luftholens einsetzt, sogenannte Atempausen zur Unterstützung der Verständlichkeit oder zur syntaktischen Segmentierung, aber auch zur inhaltlichen Strukturierung (vgl. Gallardo, 1996). Abgesehen davon, dienen Pausen ebenso zur kognitiven Sprachverarbeitung. Des Weiteren

fallen Pausen mit dem Ende eines Satzes zusammen, was bei geschriebener Sprache mit einem Punkt gekennzeichnet, jedoch bei gesprochener Sprache nicht sichtbar ist und nur erkennbar ist, wenn der Sprecher mit der Stimme nach unten geht.

In Verbindung mit den Pausen steht die Sprechgeschwindigkeit. Die Sprechgeschwindigkeit bei spontaner Sprachproduktion wird hauptsächlich durch die Anzahl und Dauer der Pausen bestimmt (Grosejan, 1974).

Bei den Chunks handelt es sich um formelhafte bzw. sprachliche Sequenzen, die als ein Ganzes abgespeichert wurden (vgl. Aguado, 2002, 2009, 2013), was zum Beispiel feststehende Formulierungen oder aber auch idiomatisierte Wendungen sein können. Sie erlauben bezüglich des L2-Lernens eine Entlastung des Arbeitsspeichers und können der Planung von komplexeren Strukturen dienen (Aguado, 2009).

Auch Wiederholungen entstehen im Sprach- bzw. Fremdsprachenproduktionsprozess. Dabei sind zum Beispiel wortwörtliche Wiederholungen, aber auch Rekonstruktionen bzw. Modifikationen eines bereits artikulierten Satzes gemeint. Bezüglich der Rekonstruktionen bzw. Modifikationen ist dies ein äußerst komplexer Prozess, denn zuerst muss die semantische Bedeutung erfasst und dann das semantische Konzept durch neue Begriffe neu formuliert werden.

#### 1.5.6.2 Sprachrezeptionsmodelle

Sprachrezeption kann im weitesten Sinne als eine Art Umkehrprozess der Sprachproduktion aufgefasst werden und ist wie die Sprachproduktion ebenfalls ein aktiver Prozess. Es gibt verschiedene Ansätze sowie unterschiedliche Modelle, die der Vollständigkeit halber kurz dargestellt werden (Vater, 2002; Rickheit, Weiss & Eikmeyer, 2011, S. 61):

*Bottom-up-Ansätze* fassen den Rezeptionsprozess als einen analytischen auf, der von lexikalischem Wissen und phonologischer Information gesteuert wird. Es handelt sich hierbei um eine sukzessive Extraktion der Bedeutung einer Äußerung (zum Beispiel das



Sprachverarbeitungsmodell von Kintsch, 1998), wobei das Weltwissen eine untergeordnete Rolle spielt.

*Top-down-Ansätze* betrachten den Rezeptionsvorgang als einen synthetischen sowie als Konstruktion einer umfassenden mentalen Repräsentation des in der Äußerung enthaltenen Sachverhalts (zum Beispiel der Ansatz von Johnson-Laird: *Theorie der mentalen Modelle*). Bei diesem Ansatz spielt das Weltwissen des Rezipienten eine wichtige Rolle.

*Interaktive Ansätze* beziehen sich auf eine kontinuierliche wechselseitige Beeinflussung der Subsysteme. Das heißt, die Interaktion ist von *bottom-up-* und *top-down-Prozessen* geleitet<sup>40</sup>. Rickheit, Weiss und Eikmeyer (2007) verweisen darauf, dass die Psycholinguistik davon ausgehe,

„[...] dass die Bildung einer mentalen Repräsentationen beim Rezipienten sowohl top-down vom Weltwissen als auch bottom-up von der jeweiligen Sprachäußerung beeinflusst wird [...]“ (ebd., S. 65).

*Embodied-Cognition-Ansätze* verfolgen die Bildung eines gemeinsamen kognitiven Systems aus Kognition und Wahrnehmung, das eine analoge Repräsentationsstruktur aufweist. Rickheit, Weiss und Eikmeyer (2012) verweisen auf die vielen Untersuchungen, die diesbezüglich unternommen wurden und deren evidenten Theorien, mit denen weitere Folgeforschungen angestrebt und somit neue Erkenntnisfortschritte gewonnen werden können (ebd., S. 68).

Als zwei sehr einflussreiche Modelle gelten das von Morton entwickelte *Logogen-Modell* (1970) und das von Marslen-Wilson und Tyler bzw. Marslen-Wilson und Welsh entwickelte *Kohorten-Modell* (1980).

Das modalitätenunabhängige *Logogen-Modell* fokussiert sowohl die Verarbeitungsprozesse des Lesens als auch des Hörens. Das bedeutet, Wörter werden in ihrer Form sowie in ihrer Bedeutung aufgefasst – ein Modell, das vor allem Einfluss im Bereich der Sprachstörungsdiagnostik hatte (Schade & Baratelli, 2003). Hingegen versteht das *Kohorten-Modell* unter dem lexikalischen Zugriff einen Prozess, der in zwei Schritten ab-

---

<sup>40</sup> Beruht auf der von Just und Carpenter formulierten *Theorie der unmittelbaren Sprachverarbeitung* und bezieht sich auf die Messung von Augenbewegungen und Annahmen, wie die Mikroprozesse beim Lesen eines Textes ablaufen (vgl. Rickheit, Weiss, Eikmeyer, 2011, S. 33, 64).

läuft. Mittels Informationen, welche die zu bearbeitende Phonemfolge liefert, wird die Anfangskohorte ermittelt, die alle lexikalischen Einträge erfasst, um dann alle Wörter, die mit derselben Anfangskohorte beginnen, zu betrachten. Diese werden dann immer und immer wieder exkludiert – ähnlich wie in einem Ausschlussverfahren –, bis nur noch ein einziger Worteintrag enthalten ist, der das gehörte Wort darstellt. Das geschieht simultan auf phonologischer, lexikalischer, syntaktischer und semantischer Ebene. Dabei kann der Rezipient wohl verfälscht präsentierte Wörter erkennen, was auf die semantische und syntaktische Kontextebene zurückzuführen ist (Schade & Baratelli, 2003). Wie bisherige Forschungsergebnisse zur auditiven Worterkennung laut Rickheit, Weiss und Eikmeyer gezeigt haben, können weder interaktive noch autonome Modelle die Komplexität der Worterkennungsprozesse entsprechend erklären, und laut den Autoren sollten sie am besten durch ein *hybrides* Modell ersetzt werden (ebd., 2011, S. 69). Neben der Wortrezeption bzw. Worterkennung unterscheidet die Sprachrezeptionsforschung weiter zwischen Satzrezeptions- und Diskursrezeptionsmodellen, wobei alle drei Bereiche bezüglich ihrer Mechanismen zu unterscheiden sind (Prestin, 2003). Auf der Ebene der Satzrezeption kommen neben der lexikalischen sowohl die syntaktischen als auch die semantischen Informationen ins Spiel (z. B. das autonome *Garden-Path-Modell* von Frazier & Fodor [1978] oder das *Lexical Functional Grammar* von Bresnan [1978], vgl. Prestin, 2003). Bezüglich der Diskursrezeption macht Prestin (2003) deutlich, dass es sich dabei um einen eigenen Forschungsgegenstand handelt. Hierbei spielen Semantik und Pragmatik eine bedeutende Rolle. Der Rezipient muss neben der reinen Textinformation auch sein Weltwissen<sup>41</sup> aktivieren und heranziehen, um eine Kohärenz herzustellen und aufrechtzuerhalten. Dabei rückt nach neueren Erkenntnissen, so Prestin (2003), immer stärker eine weitere Komponente ins Blickfeld, und zwar der Einbezug der vorherrschenden Situation, die in den Kommunikationskontext eingebettet ist und die die Rezeption unterschiedlich beeinflusst. Aber auch kulturbedingte Regeln oder Informationen über Emotionen spielen eine Rolle (Prestin, 2003, S. 495f.).

An der Sprachrezeption sind in Anlehnung an Schuhmann (2009, S. 189 zitiert nach Decke-Cornill & Küster, 2014) verschiedenen Dimensionen beteiligt sind:

---

<sup>41</sup> Schließt hier kulturelle/s Regeln/Wissen mit ein.

- 1) *linguistische Kompetenz*: die Fähigkeit des phonetischen Diskriminierens, des lexikalischen und grammatikalischen Segmentierens und des Semantisierens des Gehörten
- 2) *soziolinguistische Kompetenz*: die Fähigkeit, die soziale Konstellation der Hörsituation zu durchschauen, Sprecherrollen und Gesprächsabläufe zu antizipieren und diese Hypothesen zum Verstehensprozess zu nutzen
- 3) *pragmatische Kompetenz*: die Fähigkeit, das Wissen über sprachliche Diskurse, ihre Redemittel und Strukturen vorwegzunehmen oder durch Inferieren zu ergänzen
- 4) *strategische Kompetenz*: die Fähigkeit, kommunikativ auf das Gehörte zu reagieren, Gehörtes zu bestätigen oder zu kommentieren, nachzufragen oder zu widersprechen

Sprachrezeption ist folglich je nach Modalität ein sehr komplexer Verarbeitungsprozess. Abgesehen davon kommt hinzu, dass der Rezipient einer sprachlichen Äußerung, sei es in L1 oder L2 bzw. Lx, Sprach- und Weltwissen und vor allem kulturelle Regeln braucht, um diese Äußerungen interpretieren und verstehen zu können. Bezüglich der Fremdsprachenrezeption ist das kulturelle Wissen bzw. sind kulturelle Kompetenzen unabdinglich, die erst meist jedoch mit der jeweiligen Fremdsprache vermittelt werden und somit das vorhandene Weltwissen erweitern. Ist dieses Wissen nicht verfügbar, kann es möglicherweise während der Diskursrezeption zu Schwierigkeiten im Hinblick auf Kohärenz, aber auch Verständnis kommen. Sprachrezeption ist folglich sowohl von äußeren als auch von inneren Bedingungen abhängig, wie zum Beispiel sprachlichen und inhaltlichen Strukturen, unkontrollierbaren Faktoren, die aus der Interaktion bzw. aus dem Setting heraus entstehen, oder paralinguistischen Reizen. Hinsichtlich der inneren Bedingung sind u. a. zu nennen: das Entwicklungsniveau des sprachlichen Wissens und Könnens in der Zielsprache, der Stand der Sachkenntnisse zum vorliegenden Thema, Aufmerksamkeitsgrad des Empfängers bzw. Hörers, Motivation und das Interesse an der Information, die übermittelt wird. Diesbezüglich gilt hervorzuheben, dass vor allem das sprachliche Wissen und Können das Sprachverstehen erheblich beeinflussen. Bezüglich der Fertigkeiten Lesen und Hören gibt es ebenfalls Unterschiede. Beim Lesen kann das Individuum das Tempo selbst regulieren, es können Operationen zeitlich indi-

viduell vollzogen werden, wie zum Beispiel unbekannte Wörter erschließen, wichtige Inhalte herausfiltern oder gelesene Passagen wiederholend gelesen werden. Hingegen wird beim Hören das gesprochene Wort vom Sender/Sprecher aus reguliert, und in der Regel hat der Empfänger/Hörer keinerlei Einfluss darauf. So muss zum Beispiel beim Hörverstehen das Gehörte verstanden werden, wobei gleichzeitig auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen wird, um das Gehörte einordnen zu können. Das heißt, während der Hörer sich in seiner L1 primär um den Inhalt und nur sekundär um die lexikalische und grammatische Information kümmert, richtet sich im Unterschied dazu seine Aufmerksamkeit in der L2 primär auf die lexikalische und grammatische Information und nur sekundär auf den Inhalt. Dabei kann es durchaus zu Verzögerungen im Sprachrezeptionsprozess kommen. Auch längere Sinneinheiten werden nicht immer nur in der L2, sondern auch in der L1 abgespeichert, indem mittels des Übersetzens der Sinn von der L2 in die L1 überführt wird. Daneben kann es sein, dass diese längeren Sinneinheiten in der L2 abgespeichert werden, aber nicht immer in der L1 *abrufbar* (vgl. Datenanalyse: Interview) sind. Weiter können Wörter auch anders gedeutet werden und der eigentliche Sinninhalt *falsch* rezipiert werden.

In Anbetracht dessen empfiehlt es sich, Sprachlehrmethoden zu entwickeln, die in den Lernprozess einer neuen Sprache die wesentlichen Aspekte, wie u. a. die genetische Sprachverwandtschaft sowie die Transfermöglichkeit zur Hilfestellung oder auch als Strategie, integrieren und diese auch deutlich hervor heben.

## 1.6 Fremdsprachenwerb aus soziokultureller Sicht

Gründer des soziokulturellen bzw. interaktionistisch-soziokulturellen Ansatzes ist der russische Psychologe Wygotski (1896 – 1934). Obwohl sich Wygotski selbst mit dem L2- bzw. Fremdsprachenerwerb nur am Rande beschäftigte, hat in den letzten Jahren der soziokulturelle Ansatz Wygotskis Einzug in den Fremdsprachenerwerb erhalten (vgl. u. a. Lantolf & Poehner, 2000, 2006, 2014; Esteve, 2014, 2013, 2012, 2008, 2006, 1999; Negueruela, 2013). Zurückzuführen ist dies erstens auf die Funktion der Verbindung zur Sprache, Identität und Kultur und zweitens auch auf die soziale Interaktion während der (Ko-)Konstruktion von Wissen.

Fremdsprachenerwerb aus soziokultureller Sicht ist ein sozialer Prozess, wobei gleichzeitig die individuelle Entwicklung im Lernprozess und die persönliche Interaktion gestärkt werden (vgl. Wygotski, 1978). Fremdsprachenerwerb nach dem soziokulturellen Ansatz bedeutet (Fremd-)Sprachaneignung durch aktive Interaktionsprozesse, eingebettet in soziokulturelle Kontexte. In einer Sprachengemeinschaft (z. B. Klasse) setzt sich das Individuum interaktiv mit der Generierung von Wissen und dem Lösen von Problemen auseinander und (ko)-konstruiert Wissen.

Der Fremdsprachenerwerb bzw. die Fremdsprachenaneignung nach dem soziokulturellen Ansatz bildet in dieser hier vorliegende Forschungsarbeit einen Schwerpunkt, weil dieser Ansatz hauptsächlich fokussiert, wie Individuen aus einer Interaktion mit anderen heraus Wissen konstruieren und lernen. Dabei rücken die Interaktionen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, also Schüler und Lehrer, als auch die Interaktionen unter den Schülern während des Lern- und Aneignungsprozesses in den Mittelpunkt. Das kollektive wie aber auch das individuelle Denken haben einen erheblichen Einfluss auf das Lernen bzw. auf die Sprachaneignung und -anwendung.

### 1.6.1 Sprachaneignung vs. Spracherwerb

Der soziokulturelle bzw. interaktionistisch-soziokulturelle Ansatz befasst sich mit dem L2-Erwerb unter der Betrachtung der sozialen Prozesse, während Wissen ko-konstruiert wird (vgl. Foster & Ohta, 2005, S. 402f.). Im Zentrum der interaktionistisch-soziokulturellen Ansätze stehen zum einen die Kommunikation und zum anderen die wygotskianische These, dass das Lernen sowohl vom menschlichen Verhalten, ergo der sozialen Interaktion, als auch von den inneren Anlagen bestimmt sei. Wie aus „*Sprechen und Denken*“ sowie „*Mind and Society*“ hervorgeht, stellt gerade die soziale Interaktion für Wygotski in seinen Untersuchungen zum Entwicklungsprozess einen wichtigen Faktor dar. Für Wygotski spielt nicht nur die soziale Interaktion, die für die kognitive Entwicklung unabkömmlich ist, sondern auch das gesamte soziokulturelle Umfeld eine wesentliche Rolle. Dieses soziale Umfeld, in das der Mensch eingebettet ist, *beeinflusst* bzw. ist *verantwortlich* für dessen Entwicklung. Das Kind lernt nur, was in diesem Kontext, sprich in seiner Umwelt, wichtig ist. Das heißt, dieses Wissen wird durch selektive Wahrnehmung, die durch verschiedene kulturelle Faktoren, wie Werte, Systeme, Symbole, Fähigkeiten, die Umwelt, mit denen das Kind interagiert und von denen

das Kind geprägt ist, in einem sozialen Kontext konstruiert. Dabei verläuft der „Weg vom Objekt zum Kind und vom Kind zum Objekt über eine andere Person“ (Wygotski, 1978, S. 30). Diese Vermittlung kann wiederum nur mittels psychischer Werkzeuge ausgeführt bzw. erreicht werden. Eines dieser Werkzeuge ist die Sprache.

## 1.6.2 Sprache

Sprache ist ein Mittel der Verständigung und zugleich ein Instrument, das Prozesse steuert. Das Wissen, das dabei erschaffen wird, ist laut Wygotski ein selbstgenerierender Prozess, ein Prozess der *Internalisierung*, der Verinnerlichung, der *intramental* abläuft. In Anbetracht dessen versteht Wygotski unter *intramental* die *Interaktion* mit der Umwelt und sich selbst. *Interaktion* schafft Wissen. Somit versteht Wygotski unter *Interaktion* eine sich wechselseitig beeinflussende, soziale Handlung zwischen zwei Personen; wobei immer eine der beiden Personen die kompetentere darstellt; zum Beispiel zwischen Lehrer und Schülern. An diesem Prozess sind die sogenannten *psychischen Werkzeuge* bzw. Hilfsmittel beteiligt, die eingesetzt werden, um das Verhalten zu kontrollieren, Probleme zu strukturieren und zu bearbeiten, zwischen Mensch und seiner Umwelt zu vermitteln, Elementares in Höheres zu transformieren. Das wichtigste Werkzeug für Wygotski ist die Sprache. Sie ist der Vermittler zwischen der Internalisierung von elementaren Prozessen in höhere geistige Funktionen. Sie übernimmt laut Wygotski die Rolle der *semiotic mediation*. Das heißt, Sprache wird zum einen als Werkzeug zur Wissensvermittlung eingesetzt und um Probleme zu lösen, zum anderen aber auch, um Sprache zu lernen. Dieser Ansatz ist in dem hier zu untersuchenden Forschungsgegenstand beobachtbar, vor allem bei der Interaktion von Schüler und Lehrer (siehe Kapitel 5), und wird in den Schlussfolgerungen nochmals aufgegriffen und näher thematisiert.

Im Folgenden werden die einzelnen Prozesse, die nach dem soziokulturellen Ansatz bei der (Fremd-)Sprachaneignung durchlaufen werden, dargestellt.

### 1.6.3 Internalisierung

Mit *Internalisierung* verbindet Wygotski die Verinnerlichung der Verbindung aller mental höheren Funktionen, die aus einem externen sozialen Zustand, also aus den zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. *Interaktionen*, entstanden sind. Das heißt, Wissen, das sich mittels der Interaktion herausgebildet hat, wird verinnerlicht. Unter ‚extern‘ versteht Wygotski zum einen die soziale Wahrnehmung und Empfindung, also die interpersonellen Beziehungen; zum anderen die kulturelle Wahrnehmung und Empfindung, die er als ein kulturelles Produkt des sozialen Lebens und des menschlichen Seins versteht (Wygotski, 1971, S. 102). In Anlehnung an Wygotski beschreibt Lantolf (2006) die Internalisierung als

„the process through which members of communities of practice appropriate the symbolic artefacts used in communicative activity and convert them into psychological artefacts that mediate their mental activity“ (ebd., S. 90).

Laut Wygotski (2000) setzt sich der Prozess der Internalisierung aus einer Reihe von Transformationen zusammen:

- a) Rekonstruktion einer zunächst externen Handlung, die dann nach und nach intern zu existieren beginnt
- b) Transformation vom Interpersonellen ins Intrapersonelle: Transformation des interpersonellen Prozesses in einen intrapersonellen ist das Ergebnis einer langen Reihe von entwickelten Ereignissen. Das bedeutet, dass es während des Transformationsprozesses eine transitorische Zeitspanne gibt, in der die Funktion der Internalisierung sich immer noch extern offenbart bzw. zeigt.

Dazu definiert Winnegar (1997) den Prozess der Internalisierung als einen

„negotiated process of development that is co-constructed both intra- and interpersonally. As such, it is a process of reorganization of the person-environment relationship that itself emerges with person-environment relationships. Through this process, immediate person-environment relationships are reorganized, and some aspects of this reorganization may carry forward to contribute to future reorganization. At least for humans, this process always is socially mediated whether or not other persons are physically present. Some patterns of previous and later person-environment relationships we experience as continuity“ (Winnegar, 1997, S. 31, zitiert nach Lantolf & Thorne, 2006, S. 154f.).

Demzufolge lässt sich erschließen, dass die Internalisierung unter dem Prozess der Interaktion stattfindet, die wiederum mit dem *scaffolding*, das in der Zone der nächsten Entwicklung<sup>42</sup> (ZDP) stattfindet, verzahnt ist und das Intramentale und das Intermentale vereint. *Scaffolding* spielt insofern eine Rolle, als dass es den Prozess der Internalisierung von sozial konstruiertem Wissen unterstützt bzw. Wissen ko-konstruiert.

Hinsichtlich dessen und davon ausgehend, dass Lernen eine soziale Aktivität ist, spricht Rogoff (1995) nicht von Internalisierung, sondern von Aneignung/*appropriation*. Für sie weist die wygotskianische Begriffsdefinition/Prozessdefinition keine Dynamik auf. Ihrer Ansicht nach wird der *Input* der sozialen Interaktionen auf eine *mechanisch-stereotypische*, nicht wechselseitige Weise von extern nach intern übertragen.

„The process as one of internalization in which something static is taken across a boundary from the external to the internal [...] and implies a separation between the person and the social context” (Rogoff, 1995, S. 151).

Ihrem Standpunkt nach sind gerade Denken, Wiedergeben, Erinnern und Planen aktive Prozesse, die nicht auf „*store objects*“ reduziert werden dürfen (Rogoff, 1995, S. 151). Sie verbindet mit dem Begriff der *appropriation* einen fließenderen Übergang zwischen dem Individuum und dem Interpersonellen. Damit dieser fließende Übergang gewährleistet werden kann bzw. damit es zu diesem fließenden Übergang während des *Mediationsprozesses* kommt, konzipiert Rogoff ein dreischichtiges Phasenmodell, das wie folgt aufgebaut ist: *apprenticeship* (Lehre), *guided participation* (geteilte Partizipation/Teilnahme) und *appropriation* (Aneignung). *Apprenticeship* bezieht sich auf eine gemeinsame und institutionelle Ebene, auf der es zu interpersonellen Verbindungen zwischen den Teilnehmern, die aktiv an einer gemeinsamen Aktivität – Vermittlung der soziokulturellen Lebenswelt – beteiligt sind, kommt. *Guided participation* nimmt Bezug auf die zwischenmenschlichen Aspekte der gemeinsamen Tätigkeit, und *appropriation* bezieht sich auf die innerliche Veränderung in der jeweiligen Person aufgrund ihrer Beteiligung an den Aktivitäten<sup>43</sup>. Zu dieser kritischen Sichtweise Rogoffs bezüglich des wygotskianischen Begriffs der Internalisierung nehmen Lantolf und Thorne (2006) Stel-

---

<sup>42</sup> Siehe Kapitel: Die Zone der nächsten Entwicklung.

<sup>43</sup> Es lässt sich daraus schließen, dass Rogoffs dreischichtiges Modell ein Konzeptentwurf des *scaffolding* darstellt.



lung und unterstreichen den sowohl aktiven als auch transformatorischen bzw. wechselseitigen existierenden Charakter (Lantolf & Thorne, 2006, S. 158).

### 1.6.4 Die Zone der nächsten Entwicklung

Mit der Zone der nächsten Entwicklung – auch bekannt als *the zone of proximale development (ZPD)*<sup>44</sup> – setzt sich Wygotski von der zu seiner Zeit herrschenden pädagogischen Grundauffassung ab und konkretisiert seine Ideen zu den Verbindungen zwischen den interpsychologischen (zwischenmenschlichen) und intrapsychologischen (kindlich individuellen) Ebenen, den menschlichen mentalen Funktionen sowie der Annäherung und Internalisierung mittels der Mediation/des *mediation tools* Sprache (Wygotski, 1978; Lantolf & Poehner, 2008). Wygotski definiert die ZPD wie folgt:

„It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solved and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Wygotski, 1978, S. 86).

Demnach unterscheidet Wygotski bei der ZPD in zwei Entwicklungsstufen: zum einen die reale Stufe (aktueller Entwicklungsstand), die sich über die abgeschlossenen höheren psychologischen Funktionen definiert, also das, was das Kind selbstständig lösen kann, und zum anderen die höhere, sogenannte potenzielle Stufe (potenzieller Entwicklungsstand), die sich durch die Funktionen, die sich im Reifeprozess befinden, kennzeichnet, also das, was das Kind mit Hilfe anderer bewältigen kann.

Mittels der ZPD ist es nur dann möglich, den Entwicklungsprozess, der sich als ein dynamischer darstellt, besser zu verstehen bzw. nachzuvollziehen, wenn man den Prozess der Veränderung an sich betrachtet und nicht das fertige Ergebnis dieser Veränderung. Hinsichtlich dessen wird besonders die soziale Interaktion sowie das psychische Werkzeug bzw. die Mediation, also Sprache, der hinsichtlich der Entwicklung eine bedeutende Funktion zukommt, hervorgehoben. Indem das Kind während des Prozesses des Problemlösens von einem Erwachsenen angeleitet wird, internalisiert es die Interaktion mit dem Erwachsenen auf der intermentalen Ebene und integriert diese dann in die intramentale Ebene. Demzufolge kann und ist das Lernen, wie bereits erwähnt, laut Wy-

---

<sup>44</sup> Im weiteren Textverlauf ZPD.

Wygotski nur dann erfolgreich, wenn in diesem Prozess die *ZDP* auf der Basis sozialer Interaktion geschaffen wird. Wygotski weist darauf hin, dass die soziale Interaktion keinesfalls ein bloßes Nachahmen sei. Vielmehr wendet er sich davon ab. Laut ihm kann das Kind nur das nachahmen, was auch in der Zone seiner eigenen intellektuellen Möglichkeiten liege bzw. mit der *ZDP* völlig übereinstimme (Wygotski, 1971, S. 237 f.). Nur durch das zwar angeleitete, aber dennoch selbstständig Erschaffene kann dieser Prozess erfolgreich sein. Hierbei gilt es laut Wygotski, ebenso die altersspezifischen Lehr- und Lernformen bei der Schaffung einer *ZDP* miteinzubeziehen bzw. zu berücksichtigen.

#### 1.6.4.1 Imitation

Nach der soziokulturellen Theorie bedeutet Imitation *Internalisierung* der Elemente von anderen Personen, *Was* sie sagen und *Wie* sie es sagen:

„imitation is [...] a method of absorbing what is present in others and of making it over in forms peculiar to one's own temper and valuable to one's own genius“ (Valsiner & van der Veer, 2000, S. 153 zitiert nach Lantolf & Thorne, 2006, S. 166).

Die Imitation ist keine Kopie bzw. Abbild oder eine Wiederholung eines menschlichen Verhaltens oder Handlung, sondern eine Transformation dessen, was während einer sozialen Handlung passiert. Das bedeutet also, dass der Lernprozess, die Kognition und Interaktion eng beieinander liegen.

Lantolf und Thorne verbinden mit dem Begriff der *Imitation* im Kontext der soziokulturellen Theorie und in Anbetracht der tomasellschen<sup>45</sup> Grundlage den Begriff *imitative learning* (imitatives Lernen). Dieser lässt sich wie folgt erläutern.

Laut Tomasello kann das menschliche Wesen im Unterschied zu den Primaten seine kulturellen Entwicklungen (zum Beispiel Strategien) akkumulieren. Vom menschlichen Individuum neu erfundene Strategien können weitergegeben werden bzw. existieren weiter; hingegen vom Primaten entwickelte Strategien sterben mit ihrem Erfinder aus (Lantolf & Thorne, 2006, S. 31f.). Im Gegensatz zum Menschen benutzt der Primat seinen „kompetenteren Artgenossen“ nicht als Vorbild, sondern nur als eine Art Idee und versucht, die Aufgabe alleine zu bewerkstelligen. Der Mensch jedoch benutzt den

---

<sup>45</sup>Michael Tomasello (Primatenforscher). Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt a.M. 2002.

„kompetenteren Artgenossen“ als Vorbild und orientiert sich an dessen Intentionalität und will das nachmachen, was die Person vorgemacht hat. Laut Tomasello (2002) sind Primaten und Menschen lernfähig, jedoch nur der Mensch belehrbar. Folglich lernt der Mensch vom und durch den Menschen mittels *Imitation*.

Demzufolge ist *Imitation* keine eigenständige Wissenskonstruktion, sondern ein Konstrukt von verschiedenen Prozessen, dessen Produkt wiederum zu eigenem Wissen ausgebaut bzw. diesem angepasst werden kann (vgl. Aguado, 2010).

In unmittelbarer Verbindung zur *Imitation* rückt die *Mediation*, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

#### 1.6.4.2 Mediation

Unter *Mediation* wird der Prozess des Vermittlers und des Vermittelns mittels verschiedener Instrumente bzw. Elemente verstanden. Hinsichtlich dessen nehmen vor allem Sprache, Kultur und die Interaktion eine bedeutende Rolle ein.

„Mediation [...], building a link between social and historical processes, on the one hand, and individuals' mental processes, on the other. It is because humans internalize forms of mediation provided by particular cultural, historical, and institutional forces that their mental functioning is sociohistorically situated“ (Wertsch, 2007, S.178).

Das menschliche Denken wird im wygotskianischen Sinne mittels *artifizuell* entwickelter Mittel und den Inhalten des kulturellen Erbes vermittelt. Einerseits agiert der Mensch nicht mit seinem bloßen Wesen in der physischen Welt, sondern bedient sich verschiedener symbolischer Instrumente, welche ihm ermöglichen, die Welt zu transformieren und infolge dessen auch seine eigenen Lebensbedingungen. Andererseits macht er Gebrauch von diesen verschiedenen symbolischen Instrumenten, die es ihm erlauben, seine eigene Beziehung zu anderen Individuen sowie mit sich selbst zu regulieren. Symbolische als auch physische bzw. psychologische Zeichen sind Gegenstände bzw. Produkte, die vom Menschen bzw. der menschlichen Kultur über viele Jahre hinweg erschaffen wurden. Diese symbolischen Zeichen wiederum können die Beschaffenheit dieser Verbindungen, sowohl interpersonal wie auch intrapersonal, transformieren. Demzufolge besteht die psychologische Arbeit darin zu verstehen, wie die mensch-

lichen, sozialen und mentalen Tätigkeiten, die mittels kultureller Gegenstände konstruiert sind, organisiert sind (vgl. Lantolf, 2000); *Mediation* wird demnach als ein transformierender Prozess verstanden (Lantolf, 2006, 2008).

Unter Anbetracht und Berücksichtigung der Komplexität der soziokulturellen Theorie Wygotskis teilt bzw. unterscheidet Wertsch (2007) zwischen *expliziter* und *impliziter Mediation*. Unter *expliziter Mediation* versteht Wertsch den bewusst eingesetzten und „sichtbaren“ Reiz bzw. Stimulus, der von einem externen Vermittler bzw. Mediator ausgelöst wird und gleichzeitig auch Bestandteil der zu lösenden Aufgabe bildet. Nach Wertsch handelt es sich um einen tendenziell nicht-transitorischen und offensichtlichen mediativen Stimulus (Wertsch, 2007, S. 180, 185). Dagegen ist die *implizit Mediation* weniger offensichtlich und demnach auch schwieriger wahrzunehmen. Laut Wertsch handelt es sich hierbei um einen Typ von Mediation, bei dem die Mediation mittels Zeichen, hauptsächlich mittels der natürlichen Sprache, sowohl auf sozialer Ebene – intermental – als auch auf privater und innerer Ebene – intramental – stattfindet. Wertsch bemerkt, dass es aufgrund des kurzlebigen Charakters der Sprache nicht einfach zu erkennen sei, ob es sich hierbei um eine bewusste Reflexion oder Beeinflussung handele. Ferner werden implizite Formen der *Mediation* nicht künstlich oder bewusst in die Aufgaben integriert. Im Gegenteil, die Zeichen der Mediationen sind schon Bestandteil eines „preexisting, independent stream of communicative action that become integrated with other forms of goal-directed behaviour“ (Wertsch, 2007, S. 181). Was Wertsch als *explizit* und *implizit* bezeichnet, bezeichnet Kozulin als *human mediator* und *symbolic mediator*. Er geht noch weiter und unterscheidet zwischen verschiedene Vermittlungstypen und -techniken bzw. Instrumenten. Die Vermittlungstypen stehen in Verbindung zu den Techniken bzw. Instrumenten, die wiederum die Entwicklung von kognitiven Strategien unterstützen. Parallel dazu verweist er darauf, dass nicht jeder Vermittlungstyp einen Vermittlereffekt (Kozulin, 2007, S. 22) hat.

Hinsichtlich der Vermittlungstechniken bzw. -instrumente teilt Kozulin (2000) diese in drei Gruppen ein:

- 1) *materielle Werkzeuge*: Diese zielen auf die Kontrolle der natürlichen Prozesse ab. Ihre Verwendung hat nur einen indirekten Einfluss auf den menschlichen

psychologischen Prozess.

- 2) *psychische Werkzeuge*: Diese vermitteln zwischen den einzelnen menschlichen psychischen Prozessen. Sie leiten die natürlichen Formen des individuellen Erkennens und Handelns. Nach der wygotskianischen Auffassung sind die psychologischen Instrumente kulturspezifisch, dazu zählen zum Beispiel Sprache, Gesten, Zeichensystem, Erinnerungstechniken, aber auch Lernstrategien.
- 3) *menschliche Vermittler*: Die Entwicklung der höheren mentalen Prozesse des Kindes ist, während das Kind mit seiner Umwelt interagiert, abhängig vom Vorhandensein eines Mediators bzw. Vermittler-Agenten (vgl. Kozulin 2003, S. 17), der den Übergang vom Interpersonalen zum Intrapersonalen unterstützt.

Im Hinblick darauf und in Bezug auf den Erwerb der psychologischen Werkzeuge unterscheidet sich der Erwerb dieser psychologischen Werkzeuge nicht nur deutlich vom bloßen Inhaltserwerb, sondern ist auch nur in bestimmten Lernaktivitäten möglich (vgl. Kozulin, 2003; Lantolf & Poehner, 2014). Vielmehr verlangt es laut Kozulin (2003) der Erwerb nach unterschiedlichen Lernparadigmen.

Voraussetzungen für diese Lernparadigmen sind

- 1) ein bewusster anstatt eines spontanen Charakters des Lernprozesses
- 2) der systematischen Erwerb der symbolischen/psychologischen<sup>46</sup> Werkzeuge, weil diese schon selbst systematisch organisiert sind,
- 3) die Emphase der natürlichen universellen bzw. allgemeinen symbolischen/psychologischen Instrumente/Mittel und deren Anwendung (Kozulin, 2003, S. 24-25).

Kozulin verweist darauf, dass sich die Lerner die psychischen Werkzeuge nicht aneignen können. Das heißt, sie werden als divergentes Sujet und nicht als psychische Werkzeuge wahrgenommen. Diese psychologischen Werkzeuge sind kulturspezifisch, da ihre Bedeutung allein aus den kulturellen Konventionen emergiert und aus diesem Grund

---

<sup>46</sup> Die psychologischen Werkzeuge sind symbolische Hilfsmittel (Zeichen, Symbole, Texte, grafische Symbole, Formeln), welche dem Individuum helfen, seine eigenen natürlichen psychologischen Funktionen der Wahrnehmung, Erinnerung, Aufmerksamkeit etc. zu beherrschen. Diese psychologischen Werkzeuge übernehmen die Funktion einer Brücke zwischen den einzelnen kognitiven Handlungen und den symbolischen soziokulturellen Voraussetzungen dieser Handlungen (übersetzt: Kozulin 2000, S. 15).

haben diese außerhalb der kulturellen Konventionen keine Bedeutung. Vielmehr erhalten sie erst durch sie ihre Bedeutung und ihren Sinn.

Für Wygotski stellt Sprache eines der zentralsten psychischen Werkzeuge dar (Kozulin, 2000). Denn ohne Sprache ist es laut Wygotski (1971) unmöglich, die gesamte geistige Struktur von Denken und Handeln zu bilden sowie Inhalte zu präsentieren.

Lantolf und Poehner (2006) sehen *Mediation* als einen Prozess, durch welchen der Mensch kulturelle Artefakte, Konzepte und Aktivitäten nutzt, um die materielle Welt oder seine eigene sowie gemeinsame soziale und mentale Handlungen zu regulieren. Ebenfalls vertreten sie die Ansicht, dass *Mediation* die Entfaltung des Menschen mittels des Denkens sei. Dabei heben sie hervor, dass Schreibhandlungen nicht das konstruierte Äquivalent des Denkens seien. Vielmehr sei Schreiben ein Mittel zur Regulierung des Denkprozesses.

Zusammengefasst bedeutete dies, dass *Mediation* zum einen kulturspezifisch ist und zum anderen zugleich die Entwicklung der Selbstregulierung unterstützt und steuert. Nach dem Verständnis des sozialen Konstruktivismus bezeichnet Selbstregulierung die Fähigkeit, diejenigen bewussten und unbewussten psychischen Vorgänge, mit denen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen, zu steuern (Lantolf & Thorne, 2006). Dies bedarf wiederum einer Bewusstmachung der eigenen Fähigkeiten, Einstellungen und der eigenen Entwicklung, die durch einen Internalisierungsprozess sowie die aktive Beteiligung aktiviert wird (van Lier, 2007; Wolff, 2008; Esteve, 2008).

Ein solches *Mediationskonzept* auf der Grundlage der soziokulturellen Theorie ist das *scaffolding*, auf das im Folgenden eingegangen wird.

#### 1.6.4.3 Scaffolding

*Scaffolding* ist ein Begriff, der sich vor allem in der Sprachlehrforschung wiederfindet und als die Fortführung bzw. die Weiterentwicklung der *ZPD* angesehen werden kann.

*Scaffolding* ist ein Gerüst, das den Prozess vom aktuellen zum potenziellen Entwicklungsstand unterstützt, eine sogenannte Hilfestellung. Die *Bewältigung* bzw. die *Zurücklegung* dieser Distanz vom aktuellen hin zum potenziellen Entwicklungsstand findet in der *ZPD* statt. Unter dem potenziellen Entwicklungsstand werden die Fähigkeiten bzw.

Kompetenzen, die der Lernende noch nicht beherrscht sowie Aufgaben, die er noch nicht alleine lösen kann, verstanden. Das bedeutet, dass eine fingierte Situation – setting up – hergestellt wird, die den Lernprozess des Kindes erleichtern soll (Brunner, 1983<sup>47</sup>, zitiert nach van Lier, 1988, S. 230). Dabei werden Strategien zum Problemlösen sowie Kompetenzen hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens erworben. Donato verweist bezüglich dessen darauf hin, dass diese „scaffolded performance [] a dialogically constituted interpsychological mechanism that promotes her novice’s internalization of knowledge co-constructed in shared activity“ (Donato, 1994, S. 41) sei. Das heißt, dass Wissen bei der Bewältigung von gemeinsamen Aufgaben internalisiert und ko-konstruiert wird; demzufolge wird neues Wissen geschaffen. Ellis, R. (1999) geht noch weiter und unterteilt das *scaffolding* in zwei Stufen:

- 1) einen kollaborativen Prozess, in dem die Interaktionspartner ein Gespräch auf eine bestimmte Art und Weise konstruieren, sodass sie in der Lage sind, sprachliche Formen zu produzieren, die außerhalb ihres Kompetenzbereiches bzw. aktuellen Entwicklungsstandes liegen.
- 2) einen Bezug auf die soziale, kognitive und affektive Unterstützung, welche durch die Interaktion erreicht wird.

Ellis, R. unterstreicht den kindlichen Erwerb von Strategien bezüglich des Problemlösens und der Kompetenzen hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens. Forschungsstudien, u. a. Donato (1994), Swain und Lapkin (1998), van Lier (1996, 2004), Lantolf (2000), Esteve (1999) und Wells (2003), befürworten eine umfassendere Sichtweise der ZPD und verstehen darunter nicht nur das *scaffolding* unter *Anleitung* eines Erwachsenen, sondern auch die Interaktion unter Gleichen (*peer interaction*). Demzufolge muss die Hilfestellung nicht immer von einem Erwachsenen bzw. einer Lehrperson ausgehen. Denn Forschungsstudien, wie u. a. von Donato (1994), Esteve (1999) und Ohta (2000), demonstrieren, dass ein gemeinsames bzw. kollektives *scaffolding* unter Gleichen ebenfalls zu Entwicklungsschritten führen kann.

Gleichzeitig heben diese Autoren erstens die Relevanz der motivationalen und affektiven Faktoren, die unterstützend auf diese Art von Interaktion wirken, hervor. Zweitens

---

<sup>47</sup> Bruners Definition des *scaffoldings* hat seinen Ursprung in der Erstsprachenerforschung (vgl. Donato 1994, S. 40).

die Tatsache, dass sich aufgrund der Zusammenarbeit unter Gleichen in der Gruppe ein eigener Expertencharakter entwickle, der wiederum aus der Ko-Konstruktion von Wissen, an dem unterschiedliche Personen beteiligt seien, entstehe und nur in der Gruppe zum Vorschein komme (Lantolf, 2000, S. 17).

Andere Autoren wie Rogoff (1993), Wertsch (1993) und vor allem Cole (1985) verweisen wiederum darauf, dass nicht nur Interaktion sowie *Mediation*, die an der ZDP beteiligt sind, eine wichtige Rolle spielten, sondern auch die kulturellen, historischen und institutionellen Prozesse, welche die intermentalen und folglich die intramentalen Funktionen des Einzelnen beeinflussen und gleichzeitig die Rolle der *Mediation* übernehmen, in Betracht gezogen werden müssten. Diesen Prozessen schreiben Rogoff, Wertsch und Cole hinsichtlich der *Mediation* eine fundamentale Bedeutung zu, da sie im soziokulturellen und historischen Kontext wieder auftauchen und gleichzeitig das Intrapersonale formten (siehe Kapitel 1.6.4.2).

Im Hinblick auf die bereits erwähnten verschiedenen existierenden Lern- und Lehrtheorien und vor allem im Bezug auf den soziokulturell ko-konstruktivistischen Ansatz spricht Sfard (1998) von der sogenannten *Two Metaphor (On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one)*, die eine mögliche Erweiterung des soziokulturellen Ansatzes darstellen könnte.

#### 1.6.4.4 Two Metaphor

*Two Metaphor* ist ein Ansatz, der sich auf das universitäre Lern- und Lehrverständnis (1998) konzentriert. Das Wort Metapher stammt vom griechischen Wort „metapherein“ ab und bedeutet soviel wie *übertragen*. Nach philosophischer Auffassung wird der Begriff Metapher mit einem Erkenntnisvorgang in Verbindung gebracht. Zudem wird ihm auch eine kognitive Funktion zugeschrieben. Hinsichtlich dessen und in Anlehnung an Lakoff und Johnson (Sfard, 1998, S. 2) geht es hinsichtlich des sfardschen Konzepts der *Two Metaphor* nicht um ein bloßes Abbilden von Wissen, sondern vielmehr um eine kognitive, erkenntnisreiche Konstruktion, um ein *Übertragen* von Wissen. Das Konzept setzt sich, wie der Titel schon sagt, aus zwei Metaphern zusammen: der *Acquisition Metaphor (AM)* und der *Participation Metaphor (PM)*.



Unter *AM* versteht Sfard den Erwerb bzw. die Aneignung sowie die Anhäufung von Wissen. Dieser Begriff enthält nicht nur die Elemente der Aneignung bzw. des Erwerbs, sondern auch die Elemente der Transmission und Mediation. Das heißt, dass Lernen Wissen aufbaut und kognitiv repräsentiert. Laut Sfard ist Lehren die Vermittlung von Wissen, wobei der Lehrer als Vermittler gilt und sich mit dem *human mediator* Kozulins deckt (Sfard, 1998, S. 5f.). Unter *PM* versteht Sfard eine aktive Teilnahme, ein Hineinwachsen in die spezifische Kultur bzw. in den spezifischen Diskurs des Einzelnen. *PM* kann, wie Sfard unterstreicht, nicht als reiner Wissenserwerb aufgefasst werden (Sfard, 1998, S. 6). Sfard geht es bei dem *Two-Metaphor*-Modell nicht um die Förderung der einen oder der anderen Metapher, vielmehr bedarf es beider. *AM* und *PM* stellen eine Einheit dar, in der sich beide Teileinheiten ergänzen (Sfard 1998, S. 7) (siehe Tabelle *The two metaphors* (Sfard, 1998, S. 7).

„An adequate combination of the acquisition and participation metaphors would bring to the fore the advantages of each of them, while keeping their respective drawbacks at bay“ (Sfard, 1998, S. 11).

Denn wie Sfard aufführt und der Tabelle zu entnehmen ist, offeriert jeder Strang etwas, was der andere nicht bereitstellen kann. Sie betont, dass ihrer Meinung nach der Verzicht entweder auf *AM* oder *PM* schwerwiegende Folgen mit sich bringe. Mittels der *Two Metaphor* wird die Möglichkeit geboten, die Komplexität des Lernens *aufzusplittern*. Die jeweils unterschiedlichen Aspekte werden beleuchtet, um dann schließlich wieder zu einem Ganzen zu werden. Hinsichtlich dessen spricht Sfard vom *metaphorischen Pluralismus* (Sfard, 1998, S. 10).

Damit wendet sie sich gegen eine einheitliche, homogene Lerntheorie und vertritt die Ansicht einer „patchworkartigen“ Lerntheorie. Jedes Stück ist *verantwortlich* für einen kleinen Bereich, niemals für den gesamten Bereich, bis ein *patchworkartiges* Ganzes entsteht.

	<i>Acquisition Metaphor</i>	<i>Participation Metaphor</i>
<b>Lernziel</b>	Individuelle Aneignung	Gründung einer Gemeinschaft bzw. Teilnahme an einer Gemeinschaft
<b>Lernen</b>	Sich etwas aneignen/ etwas zu eigen machen	Teilnehmer werden
<b>Student</b>	Rezipieren, (re-) konstruieren	periphere Teilnahme, Lehrling
<b>Lehrer</b>	Anbieter, Mediator,	als Experte teilnehmen
<b>Wissen, Konzept</b>	Individueller Besitz	Aktivität, Partizipation, Kommunikation

Tab. 2. *The two metaphors* (Sfard, 1998, S. 7)

Sfards Konzept gleicht dem Prozess der Ko-Konstruktion, der mittels des *scaffolding* erreicht werden kann. Wissen bzw. mentale Prozesse werden ko-konstruiert und internalisiert (verinnerlicht). Dies geschieht auf der intramentalen Ebene und ist Teil der kognitiven Entwicklung. Das Wissen wird also ko-konstruiert, und zwar mittels Interaktionsprozessen. Laut Wygotski (1971) sind diese Interaktionsprozesse in einen sozialen Kontext eingebettet, der wiederum das Kind bei der Ko-Konstruktion *beeinflusst*, und zwar, ausgelöst durch die Interaktion und die Förderung, nicht nur zwischen erfahreneren, erkenntnisreicheren Menschen, sondern auch zwischen den Peers.

Der interaktive Austausch schafft neue Ideen, die das Kind internalisiert und weiterverarbeitet und dabei seine eigenen Strategien oder sein eigenes Wissen mittels der Ko-Konstruktion schafft. Die kognitive Entwicklung ist eine Ko-Konstruktion des Wissens des interaktiven Austauschs mit einem erfahrenen, kenntnisreichen Menschen in seiner sozialen Welt. Dieser Prozess findet in der *ZDP* statt. Das heißt, eine Fortentwicklung/ein Vorwärtskommen der *ZDP* kann nur mittels der Interaktion erreicht werden. Ein erfolgreiches Lernen ist laut Wygotski in der *ZDP* nur unter Anleitung möglich.

#### 1.6.4.5 Interaktion

Die *Interaktion* bzw. *Kollaboration (collaboration)* wird dazu verwendet, um die kindliche *ZDP* einzuschätzen bzw. zu beurteilen. Und zwar indem durch die Interaktion die Möglichkeit der Imitation geboten wird (vgl. Auguado, 2010; van Lier, 1988), wobei mittels derer wiederum die psychologischen Funktionen, die für eine selbstständige sprachliche Äußerung bzw. Sprachverwendung in einer konkreten Situation (Performanz) noch nicht ausreichen, heranreifen können. Das Hauptanliegen dieser Interven-

tionen ist die Heranreifung dieser psychologischen Funktionen. Diese sind wiederum nur mittels der Interaktion möglich; hierbei ergreift das Kind die Chance bzw. erhält das Kind die Möglichkeit, von einer kompetenteren Person angeleitet zu werden bzw. mittels Hilfestellung geführt zu werden. Chaiklin (2003) kritisiert, dass Wygotski bezüglich der kollaborativen Intervention keine detaillierte Information darüber gibt, wie ein Kind anzuleiten ist. Es seien kein systematisches Prinzip, keine Methoden oder Techniken vorzufinden, wie diese kollaborative Intervention gestaltet sein sollte, das heißt, wie ein Kind anzuleiten sein sollte, damit die *ZDP* eingeschätzt werden kann. Der einzige Anhaltspunkt, den man hinsichtlich dessen erhält, sei der Vermerk Wygotskis selbst, dass die Einschätzung des Kindes mittels Fragen, Vorführung, Suggestivfragen und Einführung von Elementen, die zur Aufgabenlösung dienen, erfolgen soll (Wygotski. 1971). In Anbetracht dessen verweist Aguado (1996) auf van Lier (1984, S. 156), der vier verschiedene Interaktionstypen unterscheidet und dabei betont, dass je nach Interaktionstyp der Effekt auf den L2-Erwerb unterschiedlich ist. Er definiert die einzelnen Typen nach dem Grad der Thematik oder des Gegenstandes sowie deren Aktivität. Dabei verweist er darauf, dass diese Interaktionstypen Muster seien, wie sie im Unterricht vorzufinden sind, das heißt abhängig vom Unterrichtsaufbau. Van Liers Typen lassen sich dementsprechend auf folgende Interaktionstypen applizieren: Immersion, allgemeiner L2-Unterricht, Gruppen- und Partnerarbeit. Je nach Interaktionstyp fällt die Beteiligung aktiver oder weniger aktiv aus, und der Effekt auf den L2-Erwerb ist positiver oder negativer (vgl. Aguado, 1996).

#### 1.6.4.6. Fazit

Aus dem bis jetzt Dargestellten zeigt sich, dass ohne *Interaktion* die wygotskianische *Imitation* nicht möglich ist. *Interaktion* und *Imitation* sind zwei voneinander abhängige Abläufe, die mittels *Mediation* – hauptsächlich mittels der Sprache – in Gang gesetzt bzw. ausgelöst werden. Die *Internalisierung* des aus der *Interaktion* und *Imitation* stammenden „Inputs“ kann nur dann erfolgreich verlaufen (Ko-Konstruktion), wenn dies in der *ZPD* unter dem Ansatz des *scaffoldings* geschieht. So bestätigen auch andere nordamerikanische wygotskianische Autoren (van Lier, 2004) das Existieren anderer Mediations-Werkzeuge bzw. Hilfsmittel, wie zum Beispiel die internen Mittel desselben Individuums (van Lier, 2004). Hinsichtlich dessen findet man bezüglich der Funktion

der L1 im Zweitsprachenlernen eine Rekonzeptualisierung. Laut den Autoren Lantolf (2002), Esteve (2003) und van Lier (2004) ist die L1 ein kognitives Hilfsmittel der Verinnerlichung der neuen Sprache, was wiederum die Untersuchungen Guaschs (1999), Carreteros (2004) und Surribas (2011) evaluieren.

Dieser wygotskianische soziokulturelle Ansatz wurde erstmals Mitte der 1980er-Jahre von Lantolf und van Lier auf das Zweit- und Fremdsprachenlehren und -lernen übertragen. Lantolfs Ansatz des Fremdsprachenerwerbs im Rahmen der soziokulturellen Theorie, der auf Wygotskis *The Collected Works of L.V. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speaking* (1979) beruht, bezieht sich u. a. auf den Fremdsprachenerwerb anhand sozialer Interaktion, das heißt u. a. Lernen durch Kommunikation. Dabei versteht Lantolf (2000, 2002) unter Kommunikation eine selbstregulierende Funktion und nicht wie im Sinne der angewandten Sprachwissenschaften das Senden und Empfangen von Nachrichten. Hinsichtlich dieser Funktion und laut den Untersuchungen Wygotskis verweist Lantolf in seinen Publikationen darauf, dass der Mensch von sich aus die Fähigkeit besitze, seine eigenen mentalen Prozesse zu regulieren, inbegriffen Erinnerung, Aufmerksamkeit, Organisation und Entwicklung, das heißt die Steuerung aller psychischen Vorgänge, die Menschen beim Handeln in Gang setzen (Lantolf & Thorne, 2006). Diese Selbstregulierung findet über die Sprache – den internen Diskurs – statt (vgl. Surribas, 2011). Subirras (2011) spricht diesbezüglich von „l’emergència del discurs privat en L1, i especialment en LE, [que es] indicadora del procés d’interiorització de la llengua estrangera“ (ebd., S. 908). Auch Swain schließt sich dem Gedanken Lantolfs an und bezeichnet den Fremdsprachenerwerb durch soziale Interaktion als „*linguaging*“. Sie versteht darunter „*the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language*“ (Swain, 2000, S. 98), was sich bezüglich des hier zu behandelnden Forschungsgegenstandes auf die L2 – also auf das Deutsch als Fremdsprache – aber auch auf die L1 der Schüler bezieht. Das heißt, es wird diesbezüglich der Frage nachgegangen, wie mittels der L2 und L1 Wissen konstruiert wird.

Sich eine L2 anzueignen bzw. zu erwerben, ist wie aus den vorherigen Kapiteln hervorgeht, hauptsächlich an den Sprachgebrauch, die Vermittlung sowie die Verarbeitung der

Sprachelemente gebunden. Dabei ist die Aneignung bei jedem Sprecher individuell geprägt. Dies bedeutet gleichzeitig, dass jeder Sprecher unterschiedliche Lernerfolge sowie ein unterschiedliches Sprachvermögen aufweist. An dieser individuellen Entwicklung sind unterschiedliche Faktoren beteiligt. Im Folgenden sollen die zwei meines Erachtens relevantesten aufgeführt werden: *Identity* und *Agency*.

#### 1.6.4.7 *Identity* und *Agency*

Zwei weitere Faktoren, die im Sinne der wygotskianischen Theorie Einfluss auf das L2-Lernen bzw. den –Erwerb/Aneignung haben, sind *Agency* (Handlungsfähigkeit) und *Identity* (Identität) (Block, 2007; van Lier, 2007; Duff, 2012, 2015; Deters, 2011).

Während man unter *Agency* eine individuelle Handlungsfähigkeit bzw. Fähigkeit der Selbstkontrolle sowie die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, um geplante Ziele zu erreichen, versteht (vgl. Lantolf & Pavlenko, 2000; Lantolf & Thorne, 2006; Duff, 2012), bietet die Forschungsliteratur ein vielfältiges Spektrum hinsichtlich des Begriffs *Identity* an. Wie dieser zu entnehmen ist, wird aus u. a. soziologischen, psychologischen oder philosophischen Perspektiven diskutiert sowie der Begriff auch in Verbindung mit Kultur, Sprache oder Ethnizität gebracht, wie u. a. Haarmann formuliert. Laut ihm ist Sprache eine Komponente bzw. ein Bestandteil der Identität (Haarmann, 1996; Dörnyei, 1998). Diese sei

„keine Kategorie, die man Kultur oder Sprache nebenordnen kann; vielmehr ist sie eine überordnende Größe, zu der die beiden Begriffe in Abhängigkeit stehen. Kultur- und Sprachfähigkeit sind ohne Identität als ihre Voraussetzung nicht denkbar“ (Haarmann, 1996, S. 219).

In diesem Forschungskontext soll sich der Fokus auf *Identity* und Sprache beschränken sowie in Verbindung mit dem Begriff der *Agency* diskutiert werden. *Identity* und *Agency* sind zwei Begriffe, die oftmals in Kombination erscheinen und nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. *Identity* entsteht durch Kommunikation mit anderen, das heißt Wechselwirkungen in der Gesellschaft im Rahmen soziokultureller Interaktionen. Diese Interaktionen sind abhängig von der Handlungsfähigkeit und vor allem von der Sprache bzw. finden mittels Sprache sowohl verbal als auch nonverbal statt.

Im Rahmen des L2-/Lx-Lernens/-Erwerbs versteht man unter dem Begriff der *Identity* die lernersche Identitätskonstruktion bzw. die eigene Identitätsbereicherung (Coughlan & Duff, 1994). Diese findet mittels eines dialogischen Prozesses zwischen dem Neuen und dem bereits Existierenden statt. Lantolf und Pavlenko (2001) verweisen darauf, dass *Identity* oftmals durch die vergangene Entwicklung geprägt sei. In Anbetracht dessen machen Lantolf und Pavlenko (2000) auf die elementare Bedeutung der Integration und Kombination von *Identity* und *Agency* im Sprachenunterricht aufmerksam. Für sie bedeutet L2-Lernen die Verortung von *Identity* sowie die Teilnahme in einer Gesellschaft und die (Re-)Konstruktion des eigenen Selbst.

„Applying such an approach to SLA involves shifting the focus of investigation from language structure to language use in context, and to the issue of context and belonging“ (Pavlenko, 2000, S. 156).

Der Begriff der *Agency* bezieht sich auf ein individuelles, aber auch gemeinsames Agieren bzw. Handeln sowie auf die Elemente Motivation, Initiative und Kontrolle (van Lier, 2007). *Agency* im soziokulturellen Sinne fokussiert vielmehr die interaktive Teilnahme als den *reinen Erwerb* (Lantolf & Pavlenko, 2000) und steht in *Abhängigkeit* zum Lerner. In Bezug auf Duranti (2004) charakterisiert van Lier (2008, S. 163) drei wichtige Merkmale der *Agency*:

- 1) die Kontrolle über das eigene Handeln
- 2) das eigenen Handeln beeinflusst nicht nur das eigene Handeln, sondern auch andere Entitäten bzw. das Handeln anderer
- 3) die Evaluation dieser (Ziel-)Handlungs-Aktivitäten

Van Lier (ebd.), Lantolf und Pavlenko (2000) sowie Coughlan und Duff (1994) betonen geradezu, dass die *Agency/Handlungsfähigkeit* sowohl intramental und intermental als auch individuell oder gesellschaftlich sei. Lantolf und Pavlenko (2001) heben hierbei hervor, dass diese so einzigartige individuelle Fähigkeit (*Agency*) durch andere Handelnde ko-konstruiert werde. Das bedeutet, *Agency* (Handlungsfähigkeit) wird mittels Artefakten sowie soziokultureller Interaktion vermittelt und herangebildet. In Verbindung mit der *Agency/Handlungsfähigkeit* und dem Sprachen-/Fremdsprachenlernen ist der Begriff der Motivation in das Blickfeld zu stellen.

Motivation ist laut Dörnyei (1998, 2006) nicht mehr nur ein Spiegel der inneren Einstellung jedes Einzelnen, sondern vielmehr ein mentaler Prozess, der die eigene Denkweise und Meinung sowie Emotionen fokussiert und schlussendlich die eigene Handlungsweise *bestimmt*. Motivation besitzt laut Dörnyei (2006) einen dynamischen Charakter und ist demzufolge immer wieder veränderbar bzw. befindet sich in einem stetigen Prozess (vgl. Waninge, de Bot & Dörnyei, 2014). In Hinblick auf das L2-Lernen stellt Motivation einen wichtigen Faktor dar (Dörnyei, (2001). In Anlehnung an Vallerand (1997) spricht Dörnyei von zwei Motivationssträngen: *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation (Dörnyei 1998, 2001). Bezugnehmend auf Gardners sozial-psychologischen Ansatz (1985) bildet sich laut Dörnyei (1998) die *intrinsische* Motivation beim Fremdsprachenlernen aus der eigenen Einstellung zur Sprache und Kultur, während sich die *extrinsische* Motivation aus pragmatischen Gründen bildet. Es ergibt sich fast von selbst, dass die intrinsische Motivation einen stärkeren Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hat als die extrinsische. Beide Stränge können unabhängig voneinander, aber auch miteinander in Erscheinung treten. In diesem Zusammenhang zeigt sich also, dass die Motivation geradezu einen entscheidenden Einfluss auf *Agency* (Handlungsfähigkeit) und *Identity* hat. Denn übertragen auf das L2-/Lx-(Fremdsprachen-)Lernen im Rahmen einer plurilingualen Erziehung bedeutet das, dass die Ausführung einer konkreten Handlung (Sprachenlernen) in einer bestimmten Situation (beispielsweise Immersionskontext) vom Grad der Bereitschaft (Motivation) abhängig ist. Ist der Grad der Bereitschaft aufgrund einer Nichtverortung von Identität bzw. der *Unterdrückung* von Identität/Sprachenidentität niedrig, so wirkt sich das meines Erachtens folglich negativ auf die Heranbildung einer plurilingualen Kompetenz aus. Es zeigt sich laut Jessner, dass

„die Dynamik in der sprachlichen Entwicklung, die u. a. durch den Übergang im Gebrauch von einem anderen Sprachsystem zum anderen bestimmt wird, durch die Fokussierung auf die Identitätsentwicklung verdeutlicht [wird] und gleichzeitig eine intensivere Auseinandersetzung mit den komplexen individuellen Veränderungen in Mehrsprachensystemen [fordert]“ (ebd., 2007, S. 29).

Auch Hu verweist darauf, dass „Lernmotivation, Lern-, Verstehens-, und Interpretationsprozesse [...] nicht vom Phänomen der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abkoppelbar“ seien (ebd., 2003, S. X). Treten demzufolge zwei Sprachen miteinander in Kontakt, so interagieren zum einen die beiden Sprachsysteme untereinander und zum anderen sind auch beide Systeme individuellen und soziologischen Komponenten aus-

gesetzt. Demzufolge müssen Modelle des Lernens und Lehrens einen holistischen und dynamischen Ansatz ganzheitlich in Betracht ziehen. Denn der Zweitsprachen- bzw. Mehrsprachenlernprozess ist nicht linear, sondern dynamisch, komplex und variabel. Demzufolge wäre die Rede von einer *plurilingualen Identity* (bestehend aus Plurilingualität und Plurikulturalität), worunter Duff (2012) eine dynamische, sich verändernde Verbindung von multiplen, unterliegenden, Positionen versteht oder, wie Pavlenko und Blackledge (2004) es bezeichnen, ein Aushandeln von *Identitäten in plurilingualen settings*. Solch eine *plurilinguale Identity* zeigt sich zum Beispiel während des CS (siehe Kapitel 1.5.2) oder TL (siehe Kapitel 1.5.3).

Voraussetzung ist jedoch, dass die Sprachen nicht bloß geduldet, was oftmals mit dem L1-Identitätsverlust in Verbindung gebracht wird, sondern auch anerkannt werden. Dies hängt oftmals zum einen vom Marktwert (Duff, 2012, S. 5) und zum anderen von der *Agency* ab. Denn nur wer keine Angst hat, seine eigene *Identity* ‚zu verlieren‘ bzw. ‚ihr Schaden zuzufügen‘ und seine eigene *Identity* der(n) anderen Kultur(en) öffnet sowie diese akzeptiert, wird *freiwillig* bzw. *motivierter* eine Sprache lernen.

In Anbetracht dessen, dass Sprache an sich immer mit Identität und Handlungsfähigkeit verzahnt ist, bedeutet Sprache lernen und erwerben, eine neue Identität zulassen bzw. die bereits vorhandene Identität mit dem Neuen zu bereichern und zu handeln und somit Sprache zu produzieren und zu rezipieren. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, in wie fern dieser Ansatz bzw. die These in die verschiedenen Fremdsprachenlehransätze integriert ist. Eine Frage, die in den Schlussdiskussionen erneut aufgegriffen wird.





## 2. FREMDSPRACHENLERNEN UND -LEHREN HEUTE

Fremdsprachenlernen und -lehren heute ist ausgerichtet auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Der GER ist ein System für Sprachlerner und Sprachlehrer zur effektiven Umsetzung. Das heißt, Spracherwerb und Sprachanwendung in den verschiedenen Teilqualifikationen ist durch verschiedene Kompetenzen definiert und soll durch diese auch beurteilt werden.

### 2.1 Fremdsprachenlernen: Kompetenzorientierung, basierend auf dem GER

In Anlehnung an den GER sowie ausgehend davon, dass sich sprachliches Wissen, sprachliches Handeln sowie Kommunikation aus implizitem und explizitem Wissen zusammensetzt, entsteht bezüglich des Fremdsprachenerwerbs und -lernens u. a. die Frage nach der Bedeutung sowie Entwicklung der Kompetenzen bzw. der kommunikativen Kompetenz. Der GER sieht vor, dass der Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht auf der Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz basieren sollte, die wiederum eine der Hauptsäulen der kommunikativen Kompetenz darstellt. Hinsichtlich der Kompetenzorientierung sowie der Frage, was unter kommunikativer Kompetenz verstanden wird bzw. wie kommunikative Kompetenz zu definieren ist, soll vorab die Thematisierung des Kompetenzbegriffes eine gewisse Grundlage schaffen, um eine für diese Forschungsarbeit adäquate Definition aufzustellen.

#### 2.1.1 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz wird in verschiedenen Fachdisziplinen verwendet und weist ein breites Definitionsspektrum auf. Zum Teil weichen manche Kompetenzdefinitionen stark voneinander ab. Der Begriff Kompetenz wird vor allem in der Linguistik (hier ist hauptsächlich ist die Rede von Sprechkompetenz) sowie in der Lern- und Lehrpsychologie (Kompetenz) mit den Begriffen *Fertigkeit*, *Fähigkeit* oder *Wissen* in Verbindung gebracht und eingehend diskutiert. Es würde den Umfang dieser Arbeit überschreiten, wenn auf das in der Pädagogik weit aufgefasste Kompetenzverständnis detailliert eingegangen werden würde. Aus diesem Grund wird in Anlehnung an Weinert (2001) sowie Klieme und Hartig (2007) nur kurz auf den Kompetenzbegriff im pädagogischen Sinne sowie im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens eingegangen. Im Anschluss

daran wird sich mit dem für die vorliegende Arbeit zentralen Begriff der kommunikativen Kompetenz auseinandergesetzt.

Der Begriff Kompetenz ist in den Sozial- und Erziehungswissenschaften immer wieder neu aufgegriffen und beschrieben worden (vgl. Klieme & Hartig, 2007). So versteht Weinert unter Kompetenz die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Demzufolge ist Kompetenz mehrdimensional und befähigt eine Person, verschiedene Arten von Problemen erfolgreich zu lösen. Dabei ist hervorzuheben, dass Kompetenz je nach Individuum unterschiedlich ausgeprägt ist. Kompetenz ist verfügbar oder erlernbar und wiederum durch verschiedene Faktoren bzw. Elemente geformt: Motivation, Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln und Erfahrung (vgl. Weinert, 2001). Klieme und Hartig (2007) vertiefen den Ansatz und definieren wie folgt:

„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbständigem [sic] und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“ (ebd., S. 21).

Demnach sind Kompetenzen Resultate aus Bildungsprozessen und setzen sich aus Wissen, kognitiven Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation, sozial-kommunikativen Fähigkeiten, motivationaler Orientierung sowie selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln zusammen. Jeder Kompetenz unterliegen Teilkompetenzen, die wiederum miteinander verknüpft sind. Kompetenzen entwickeln sich ständig auf eine spiralförmige Art weiter und sind „Ausdruck einer dynamischen Wissens- und Handlungsbasis, die als Potenzial vorhanden ist, sich aber auch in der Zukunft weiter bewähren muss“ (Caspari, Grünewald, Hu, Küster, Nold, Vollmer & Zydati, 2008). Es wird eindeutig: „Kompetenz ist Wissen, das handelnd hervorgebracht wird und nur im

Handeln zutage tritt“ (Pfadenhauer, 2014, S. 41) und neben kognitiven Aspekten auch affektuelle und motivationale erfasst.

### 2.1.2 Der Kompetenzbegriff im Rahmen des GERs

Wie u. a. Caspari et al. sowie der GER aufzeigen, ist der Begriff der Kompetenz zum zentralen Gegenstand bzw. Konzept jeden Bildungszieles geworden. Auch bezüglich des Fremdsprachenlernens und -lehrens definiert der GER erstmals die fremdsprachlichen Kompetenzen sowie Teilkompetenzen und deren Kompetenzniveaus. Er teilt die Kompetenzen wie folgt ein:

- 1) Deklaratives Wissen (*savoir*)
- 2) Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*)
- 3) Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*)
- 4) Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)
- 5) Kommunikative Sprachkompetenzen

Zu 1) Darunter zählt das *Weltwissen*, worunter ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweise verstanden wird. Ein Modell, über das der erwachsene Mensch verfügt und das mit dem Vokabular und der Grammatik der L1 bzw. Muttersprache eng verbunden ist. Dieses Weltwissen, ganz gleich ob es aus Erfahrung, Erziehung oder Informationsquellen usw. stammt, umfasst die Orte, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Diesbezüglich rückt laut GER in den Mittelpunkt der Lernenden das Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache, die der Lerner lernt, gesprochen wird sowie die Art von Dingen, wie zum Beispiel konkret vs. abstrakt oder belebt vs. unbelebt, aber auch ihre Eigenschaften und Beziehungen, wie zum Beispiel u. a. zeitlich-räumlich, assoziativ, analytisch, logisch, Ursache vs. Wirkung (GER, 2001, S. 103). Weiter impliziert das deklarative Wissen *soziokulturelles Wissen* und bezieht sich im engeren Sinne auf das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft bzw. Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird und stellt somit einen Aspekt des Weltwissens dar. Unter anderem bezieht sich das soziokulturelle Wissen laut GER auf das tägliche Leben wie Essen und

Trinken; die Lebensbedingungen wie Lebensstandard; die interpersonalen Beziehungen; die Werte, Überzeugungen und Einstellungen, wie beispielsweise soziale Schichten oder Politik; die Körpersprache; die sozialen Konventionen sowie rituales Verhalten, wie beispielsweise Bräuche, Feierlichkeiten. Daneben zählt zum deklarativen Wissen das *Interkulturelle Bewusstsein* (GER, 2001, S. 104, vgl. RePA<sup>48</sup>).

Zu 2) Darunter zählen *praktische* Fertigkeiten, die folgende Fertigkeiten umfassen: *soziale* Fertigkeiten, die mit den in 1) dargestellten Konventionen korrespondieren, Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden, *berufliche* Fertigkeiten sowie Fertigkeiten für die *Freizeit*. Aber auch *interkulturelle* Fertigkeiten werden miteinbezogen, wobei es u. a. darum geht, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen sowie um die Entwicklung kultureller Sensibilität und die Überwindung stereotyper Beziehungen (GER, 2001, S. 105f.).

Zu 3) Dazu zählen individuelle Faktoren wie *Einstellung, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile* und *Persönlichkeitstypen* sowie *-faktoren*, die zu ihrer Identität beitragen. Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen nicht nur die Rollen der Sprachverwendenden/Lernenden in kommunikativen Handlungen, sondern auch ihre Lernfähigkeit (GER, 2001, S. 106; vgl. RePA).

Zu 4) Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) umfasst zum einen das *Sprach- und Kommunikationsbewusstsein* und zum anderen allgemeines *phonetisches Bewusstsein* und phonetische Fertigkeiten. Diese allgemeinen phonetischen Fertigkeiten sind zu unterscheiden von der Fähigkeit, eine bestimmte Sprache auszusprechen (phonologische Fähigkeiten). Des Weiteren kommen *Lerntechniken* wie *heuristische Fertigkeiten* hinzu (GER, 2001, S. 108f.).

Zu 5) Die kommunikativen Sprachkompetenzen beziehen sich auf die *linguistischen, soziolinguistischen* sowie *pragmatischen Kompetenzen* (GER, 2001, S. 109), welche im Kapitel Kommunikative Kompetenz ausführlicher thematisiert werden.

---

<sup>48</sup> RePA (CARAP): Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.

Dabei betont der GER,

„dass alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden beitragen, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann“ (GER, 2001, S. 103).

Gleichzeitig macht er darauf aufmerksam, dass es jedoch

„sinnvoll sein kann, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden“ (GER, 2001, S. 103).

Diesbezüglich wird nun im weiteren Verlauf auf den Begriff der kommunikativen Kompetenz und seine Definitionsansätze, die für den zu untersuchenden Kontext eine Rolle spielen, eingegangen sowie auf den Begriff des *communicative development*, der in verschiedenen theoretischen Ansätzen im Fremdsprachenlern- und -lehrbereich mit der kommunikativen Kompetenz verknüpft wird (Esteve, 2015; Esteve & Walter, 2014; Wolff & Legenhausen, 1992).

### 2.1.3 Kommunikative Kompetenz

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird u. a. von dem Sprachphilosophen und Soziolinguisten Hymes geprägt und eingeführt<sup>49</sup>. Dessen Ansatz kann als eines der einflussreichsten soziolinguistischen Konzepte angesehen werden. Dieser Ansatz beruht auf der kritischen Auseinandersetzung mit der chomskianischen Perspektive. Während Chomsky eine klare Linie zwischen sprachlicher Kompetenz und sprachlicher Performanz (Chomsky, 1965, S. 4) zieht, gelangt Hymes (1971/72) zu dem Schluss, dass sprachliche Kompetenz sowie sprachliche Performanz in den Begriff der kommunikativen Kompetenz zu integrieren seien. Für Hymes (1971/72) bedeutet Kommunikative Kompetenz weitaus mehr als reines linguistisches Wissen. Demzufolge erfasst sie nicht

---

<sup>49</sup> Ein weiterer Verfechter der Kommunikativen Kompetenz ist der Sozialphilosoph Jürgen Habermas. Im Gegensatz zu Hymes vertritt Habermas einen normativ geprägten Ansatz: *Die Theorie des kommunikativen Handelns*. Habermas unterscheidet zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs. Er sucht bzw. beschäftigt sich mit der Frage nach der idealen Sprechsituation. Die Bedingungen, die eine ideale Sprechsituation ausmachen sind laut Habermas, dass sich die Mitwirkenden auf Augenhöhe befinden und frei von Zwängen kommunizieren. Es soll jedoch nicht weiter im Detail darauf eingegangen werden. Denn Habermas' Theorie lässt die sozialen Gegebenheiten beiseite und vertritt im engeren Sinne die hier für diese Forschungsstudie befürwortete soziokulturelle Ansichtswiese nicht. Anzumerken sei ebenfalls, dass Hans Eberhard Piepho Anfang der 1970er-Jahre die habermassche Idealvorstellung einer Kommunikativen Kompetenz auf den Fremdsprachenunterricht überträgt (ideale Sprechsituationen sollen einstudiert werden). Jedoch gerät diese in Kritik, weil er die sozialpsychologischen und gesellschaftlichen Bedingungen, die gerade Schule ausmachen, außer Acht lässt.

nur grammatisches und lexikalisches Wissen bzw. explizites und implizites Wissen, sondern auch psycho- und soziolinguistisches (zum Beispiel Regeln des Sprachgebrauchs oder Register).

Laut Hymes (1971/72) ist Kommunikation nicht nur eine soziale Aktivität, sondern auch ein kommunikatives Ereignis, bei dem nicht nur dem ‚Was wird gesagt‘, sondern auch dem *Wann, Wo, Wie* sowie *Zu Wem wird Was* gesagt eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Bezüglich dessen stellt Hymes vier Kriterien auf, die, bezogen auf die kommunikative Kompetenz – den Gebrauch von Sprache –, einen Einfluss haben bzw. ein kommunikatives Kompetenzkonzept klassifizieren.

- 1) *Whether (and to what degree) something is formally possible*
- 2) *Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available*
- 3) *Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated*
- 4) *Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails* (Hymes, 1972, S. 281).

Diese vier Fragekriterien beziehen sich darauf, ob die kommunikative Handlung formal möglich ist (1), ob sie mit den verfügbaren Mitteln durchführbar bzw. machbar ist (2), ob sie dem Kontext angemessen ist (3) und ob sie überhaupt in diesem Kontext angebracht bzw. üblich ist (4). Hymes Definition zur Kommunikativen Kompetenz konzentriert sich hauptsächlich auf den impliziten Sprachgebrauch und dessen Verwendung und ob eine Verständigung zustande kommt.

Der Ansatz von Hymes wird von Halliday (1969) im Hinblick auf die Funktion von Sprache erweitert. Laut Halliday (1969) ist Sprache nicht nur ein Instrument der Kommunikation, sondern auch ein gesellschaftliches, semiotisches System. Für ihn bedeutet Sprache Interaktion. Sprache wird laut ihm (ganz nach dem soziokulturellen Verständnis) anhand von Interaktion gelernt, wobei Sprache auch gleichzeitig Kultur vermittelt und an Generationen sowie von dieser Gesellschaft weitergegeben geprägt und weiterentwickelt wird. In Anbetracht dessen ist für Halliday Kommunikation gleich Handlung. Das sprachliche Handeln steht in enger Verbindung zu einer aktuellen Situation. Laut

Halliday (1969) besitzt Sprache demnach zwei Funktionen: eine funktionale und eine soziologische.

Die funktionale Funktion bezieht sich nicht auf den kognitiven Prozess, das heißt nicht auf die grammatische Funktion, sondern vielmehr auf den sozialen Funktionsprozess, und zwar auf die Intention der Äußerung, welche an Handlungskontexte und konkrete Handlungssituationen gebunden ist (Sprache ist Teil des sozialen Lebens). Das heißt, Kommunikative Kompetenz ist Handlungskompetenz.

In Anlehnung daran, wie Sprache von Anfang an gebraucht wird und das Lernen ein Interaktionsprozess zwischen einem Kind und anderen ist, fokussiert Halliday (1969) in seinem Ansatz hinsichtlich einer Kommunikativen Kompetenz das Lernen, um zu sprechen. Grundlage des Modells bildet die Frage, wozu wird Sprache verwendet.

- 1) *Instrumental*: Sprache als Mittel, Befriedigung materialer Bedürfnisse, immer abhängig vom Handlungskontext
- 2) *Regulatory*: Sprachgebrauch, um das Verhalten anderer zu regulieren (beruhend auf bzw. sprachliche Konstruktion erfolgt aus den eigenen Erfahrungen des Kindes)
- 3) *Interactional*: Sprachgebrauch in der Interaktion bzw. zwischen dem Kind selbst und anderen Menschen
- 4) *Personal*: eigenes Sprachbewusstsein und Identifikation
- 5) *Heuristic*: heuristische Funktion; Sprache dient der Erforschung des Umfelds
- 6) *Imaginative*: die Konstruktion einer eigenen Welt
- 7) *Informative*: neue Informationen ausdrücken, weitergeben

Einen weiteren wichtigen Beitrag hinsichtlich der Kommunikativen Kompetenz (eine Methodik zur Kommunikativen Kompetenz) stellen die Arbeiten Austins (1962) und Searles (1969) zur Sprechakttheorie dar. Ihre Untersuchungen widmen sich der menschlichen Kommunikation und deren Verhalten. Sie unternehmen den Versuch, Sprechakte zu ermitteln und zu klassifizieren. Die daraus resultierende Sprechakttheorie gibt demnach Aufschluss darüber, ob die Kommunikation bzw. vielmehr das Gespräch gelungen oder misslungen ist.



In Anlehnung an Austin (mit Sprache lassen sich Handlungen vollziehen) unterscheidet Searle zwischen vier Sprechakte:

- 1) *Utterance acts* – Äußerungsakt: Produktion von Sprache, die eine phonetische Dimension (physikalische Struktur des lautlichen Ereignisses) hat
- 2) *Propositional acts* – Präpositionale Akte: die Referenz und Prädiktion einer Aussage
- 3) *illocutinary acts* – Illokutionäre Akte: die Sprecherabsicht
- 4) *perlocutinary acts* – Perlokutionäre Akte: die Konsequenz sowie Wirkung der illokutionären Akte, das heißt die Wirkung auf den Empfänger/Hörer

Während sich u. a. Hymes' oder Hallidays Ansatz auf die muttersprachliche kommunikative Kompetenz beziehen, schlagen Canale und Swain (1980) und Canale (1983) hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts ein Modell zur kommunikativen Kompetenz vor bzw. wie solch ein Modell hinsichtlich einer Zweit- bzw. Fremdsprache aussehen sollte. Dabei unternimmt Canale (1983) den Versuch und charakterisiert die wesentlichen Komponenten, die Kommunikation ausmachen.

Er nennt dies *the nature of communication*. Kommunikation

- 1) ist eine Form der sozialen Interaktion und deshalb normal erwerbbar und wird in sozialen Interaktionen verwendet
- 2) zieht einen höheren Grad an Unvorhersehbarkeit und Kreativität in Form und Aussage mit ein
- 3) findet in Diskursen und soziokulturellen Kontexten, welche durch die Anwendung von Regeln gesteuert/gelenkt werden, statt
- 4) ist durch psychologische und andere Konditionen beeinflusst, zum Beispiel Ermüdung des Gedächtnisses und Distraction
- 5) hat immer einen Zweck bzw. ein Ziel; zum Beispiel soziale Verbindungen aufrechtzuerhalten, jemanden zu etwas zu bewegen etc.
- 6) impliziert authentische Sprache und nicht künstliche
- 7) wird als erfolgreiches oder nicht erfolgreiches Ergebnis beurteilt, also ob die Kommunikation geglückt ist oder nicht

Zusätzlich hebt Canale (1983) hervor, dass Kommunikation ein Austausch und Verhandeln von Informationen zwischen zumindest zwei Individuen unter der Verwendung verbaler und nicht verbaler Zeichen auf schriftliche, mündliche oder visuelle Art während des Produktions- und Verstehensprozesses sei.

In Verbindung dazu setzt sich laut Canale (1983) und Swain und Canale (1980) Kommunikative Kompetenz aus vier Teilkompetenzen zusammen:

- 1) *Grammatical competence*/grammatische Kompetenz: bezieht sich auf die morphologischen und syntaktischen Regeln, Semantik, Phonologie und entspricht praktisch dem Konzept der Sprachkompetenz Chomskys.
- 2) *Sociolinguistic Competence*/soziolinguistische Kompetenz: bezieht sich auf die soziokulturellen Gebrauchsregeln, zum Beispiel auf die verschiedenen Register, wann was unter welchen Umständen sagbar ist.
- 3) *Strategic Competence*/strategische Kompetenz: setzt sich sowohl aus verbalen als auch nonverbalen Strategien zusammen, um etwaige Kommunikationsdefizite zu kompensieren oder um eine effektivere und effizientere Kommunikation zu erzielen.
- 4) *Discourse Competence*/Diskurskompetenz: bezieht sich darauf, innerhalb eines Textes Kohäsion und Kohärenz zu schaffen.

Kommunikative Kompetenz ist hinsichtlich Canales und Swains (1980) mehr, als nur über rein sprachliches Wissen zu verfügen. Dennoch braucht es, wie sich erschließen lässt, ein gewisses Maß an grammatischen Kenntnissen, um *erfolgreich* zu kommunizieren (Canale & Swain, 1980). Auch betonen die Autoren (1980; 1983) hinsichtlich dessen die wichtige Rolle, die die *Interactional Competence*/interaktionaler Kompetenz sowie der Faktor Motivation im Hinblick auf die Kommunikative Kompetenz übernehmen.

In der Fremdsprachenforschung hat das Modell von Canale/Swain (1980; 1983) große Beachtung gefunden und wurde von Bachmann (1990) übernommen und erweitert. Es sei nur so viel dazu gesagt: Anstatt von Kommunikativer Kompetenz zu sprechen, führt

Bachmann den Begriff der *communicative language ability* ein, der folgende Teilkompetenzen mit einschließt:

- 1) *language competence*: Gebrauch spezifischer Wissenskomponenten während der Kommunikation
- 2) *strategic competence*: mentale Kapazität bei der Umsetzung von *language competence* bzw. Sprachgebrauch einzusetzen
- 3) *psychophysiological mechanism*: neurologischer und psychologischer Prozess als physikalisches Phänomen während der aktuellen Sprachabwicklung

Kramersch (1986) wendet sich vom Begriff der Kommunikativen Kompetenz ab und spricht von *interaktionaler Kompetenz*. Sie bezieht sich darauf, dass der Erfolg einer Kommunikationshandlung nicht allein vom Sprachwissen abhängig sei bzw. gemacht werden könne, sondern auch von sozialen, personellen und sachlichen Aspekten bzw. Kompetenzen (vgl. Kramersch, 1986, S. 370f.).

„[...] one must understand the intention behind the question and comprehend how that question relates to the way the speaker views the world“ (Kramersch 1986, S.367). Und bezieht sich auf ein Aushandeln des interkulturellen Verstehens. “In order to understand content it is not enough to experience it, one must reflect on it – paradoxically, one must remove it from context” (ebd., S. 368).

Wie bereits erwähnt, rücken auch hinsichtlich des Fremdsprachenlernens im GER die verschiedenen Kompetenzbegriffe, enger gefasst der Begriff der Kommunikativen Kompetenz, in den Mittelpunkt. Demnach wird wie folgt definiert:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – [die] die Handlungen von Menschen [umfasst], die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen“ [Hervorhebungen im Original] (GER (2001, S. 21).

Daraus ergibt sich, dass Kommunikative Kompetenz weit mehr als sprachliches Regelwissen ist. Kommunikative Kompetenz inkludiert ebenfalls Kenntnis bzw. Wissen über soziale Konventionen und Kulturen (siehe kulturelle Kompetenz). Wie aufgezeigt wurde, ist Sprache eine Form von Handlung, welche den Produktionsprozess, die Intention sowie den Effekt auf den Empfänger mit einschließt. Dabei spielt der soziale Kontext eine wichtige Rolle. Dieser stellt einen unerlässlichen bzw. ausschlaggebenden Faktor, bezogen auf die Interpretation sprachlicher Äußerungen, dar. In diesem Zusammenhang steht das *Communicative development*, das im folgenden Kapitel thematisiert wird.

#### 2.1.4 *Communicative development* vs. Kommunikative Kompetenz

Bei dem Begriff des *Communicative development* handelt es sich um die von mehreren Autoren verteidigte These, dass es, um eine Fremdsprache zu lernen, nicht ausreicht, die Sprache in kommunikativen Situationen anzuwenden, sondern es auch nötig sei, bewusst über das neue Sprachsystem zu reflektieren (Budde, 2012; Cots & Nussbaum, 2003; Esteve et al., 2003; Esteve, 2004, 2008; Oomen-Welke, 2008; Wolff & Legenhausen, 1992; Van Lier, 2004).

In diesem Zusammenhang ist zum einen die Rede von der sozialen Dimension der Interaktion, die sich auf den Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen bezieht, und zum anderen von der kognitiven Dimension des Lernens. Letztere bezieht sich auf die mentalen Mechanismen, die der Lerner aktiviert, während er den Versuch unternimmt, etwas in der fremden Sprache/L2 auszudrücken. Diese Mechanismen werden mehr oder weniger explizit auf eine metalinguistische Reflexion übertragen, die zwar nicht verbalisiert wird, aber dennoch beim Erlernprozess einer Fremdsprache immer allgegenwärtig ist. Demzufolge muss laut Cots und Nussbaum (2003), Cots et al. (2010), Esteve et al. (2003), Esteve (2008), van Lier (2004) bezüglich des Fremdsprachenlernens berücksichtigt werden, dass beim Erwerb einer neuen Sprache/L2 sowohl der verbale Gebrauch als auch die kognitive Handhabung bzw. das kognitive Management während des Sprachlernprozesses stattfindet.

Schon in den 1990er-Jahren verweisen Wolff und Legenhausen (1992) auf diese doppelte Dimension. Laut diesen Autoren geht es nicht nur um den Sprachgebrauch in authentischen Situationen, sondern auch um den Sprachgebrauch beim Analysieren und

Experimentieren. Demzufolge fußt der Begriff des *communicative developments* auf dem Ansatz *language learning as language use* (siehe Abbildung).

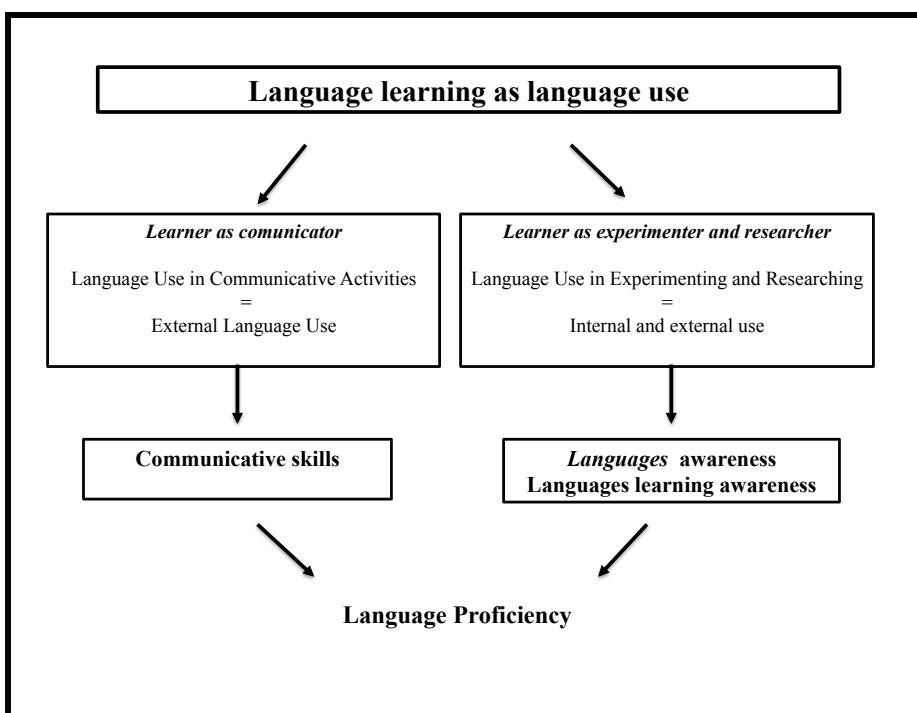


Abb. 4. Language learning as language use (vgl. Legenhausen & Wolff, 1992)

Wie sich dem Schaubild entnehmen lässt, basiert diese Umsetzung auf den so genannten *Language-Awareness-Ansätzen* (vgl. Budde, 2012; Candelier, 2003; Esteve, 2004, 2008; Oomen-Welke, 2008). *Language Awareness* ist eine zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Ansätze, die bereits in den 1980er-Jahren, in Großbritannien entwickelt wurden (Hawkins, 1999; James & Garret, 1991). Sie streben vor allem das Erwecken sprachlicher Phänomene sowie das Erzeugen einer Sensibilisierung für Erscheinungen in der eigenen und der fremden Sprache an (Budde, 2012). In der Unterrichtspraxis erfolgt eine solche Sensibilisierung durch die Einführung von sprachreflexiven Lernaktivitäten, die den Aufbau von Sprachsystemen sowie deren Sprachgebrauch und interkulturelle Elemente untersuchen und vergleichend analysieren lassen (vgl. Candelier, 2003; Esteve & Borrás, 2003; Oomen-Welke, 2008; u. a.).

Des Weiteren ist dem Schema das Prinzip des reflexiven Lernen-Lernens (Esteve, 2008) zu entnehmen. Diesbezüglich behauptet Little (2008), dass sich das Prinzip des reflexiven Lernens auf einen kontinuierlichen Prozess beziehen müsse, den nur der Lehrer in Gang setzen könne (das heißt, er müsse den Impuls dafür geben), und dass dieser Pro-

zess durch geplante pädagogische Strategien unterstützt werden müsse, die dem Lerner helfen, über sein eigenes Lernen kritisch zu reflektieren. Laut Little (2008) kann die Reflexion auf einer Makroebene oder einer Mikroebene erfolgen. Auf der Makroebene findet eine allgemeinere Reflexion über den Lernprozess innerhalb einer bestimmten Zeitspanne statt, während die Mikroebene auf die an konkrete Lerninhalte gebundenen Lernaktivitäten ausgerichtet sei. Flavell (1979) verweist darauf, dass sich die Makroebene im Bereich der Metakognition oder des *Wissens über das Wissen* befindet und sich beim Lerner als viel abstrakter und demzufolge weniger handhabbar als die Reflexion auf der Mikroebene erweist. Demzufolge müssen vorangegangene Schritte auf der Mikroebene (kognitive Schritte) erfolgen, um die Makroebene (metakognitive Ebene) zu erreichen (vgl. Veenman et al., 2006).

Es ergibt sich daraus, dass die Heran- bzw. Herausbildung der Kommunikativen Kompetenz durch das *communicative development* bestimmt ist. Deren Entwicklung kann sich erst voll durch *language awareness* sowie die *communicative skills*, die wiederum einen Teil der in Verbindung gebrachten plurilingualen Kompetenz ausmachen, entfalten. Denn die plurilinguale Kompetenz aktiviert nicht nur die mentalen Mechanismen, die das Individuum zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-)Sprache besitzt, sondern kombiniert, integriert und vernetzt auch die verschiedenen Sprachen des Lerner-sprachenrepertoires zur Unterstützung des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts. In Anbetracht dessen postuliert der GER die Notwendigkeit bzw. sieht vor, dass der Zweit- und Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz stattfinden sollte.

#### 2.1.4 Plurilinguale Kompetenz

Die Begriffe *Plurilingualität* (Mehrsprachigkeit) und *plurilinguale Kompetenz* (Mehrsprachigkeitskompetenz) haben zwar etymologisch den gleichen Ursprung, doch liegen ihnen unterschiedliche Ansätze zugrunde. Mehrsprachigkeit ist zwar ein gängiger Begriff, doch herrschen innerhalb seiner Bedeutung heterogene Interpretationen und Definitionen. Es ist fast unmöglich, ihn in allen auf seine Systematisierung bezogenen Aspekten zu erfassen. Während sich einige Theorien auf soziokulturelle und soziolinguistische Faktoren stützen, beziehen sich andere auf solche aus der Psycholinguistik.

Um den Begriff enger einkreisen zu können, muss eine klare Linie zwischen *Plurilingualismus* (Mehrsprachigkeit) und *Multilingualismus* (Vielsprachigkeit) gezogen werden, da beiden Termini zum einen unterschiedliche Ausgangspunkte zugrunde liegen und sie zum anderen verschiedene Interessen und Ziele widerspiegeln (vgl. GER/RePA)<sup>50, 51</sup>.

*Multilingualismus* (Vielsprachigkeit) bezieht sich auf den Gebrauch verschiedener Sprachen auf gleichem geografischem Raum. Die Rede ist hierbei von der isolierten Koexistenz verschiedener Sprachen, ohne gegenseitige Verbindung zwischen ihnen (Lasagabaster & Sierra, 2005).

Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff der *Plurilingualität* (Mehrsprachigkeit) auf die Fähigkeit von Personen, verschiedene Sprachen kommunikativ effektiv neben ihrer eigenen, bereits erworbenen Sprache zu nutzen. *Plurilingual* (mehrsprachig) ist demnach der Sprecher, der neben seiner L1 wenigstens eingeschränkte sprachliche Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachen im gleichen oder in verschiedenen Diskursen aufweist (Christ, 2004, S. 31). Dabei bedient er sich regelmäßig verschiedener Sprachen und wechselt zwischen ihnen (*codeswitching*), wenn es die Umstände verlangen, unabhängig von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz, über die er in diesen Sprachen verfügt. Ferner beinhaltet der Begriff *Plurilingualismus* eine weitere Komponente: die sogenannte funktionelle Sprachkompetenz. Das heißt, dass die verschiedenen Sprachkenntnisse sowie -erfahrungen, auch wenn sie in separaten mentalen Bereichen abgespeichert sind, eine gemeinsame Komponente bilden, indem sie miteinander in Beziehung stehen und miteinander interagieren. In diesem Sinne muss hervorgehoben werden, dass eine plurilinguale Kompetenz nicht addiert, sondern kombiniert, integriert und vernetzt (Le Pape Racine, 2010). Das bedeutet, dass beim Erlernen einer neuen Sprache auf vorhandene, bereits erworbene sprachliche Kenntnisse zurückgegriffen werden kann und dadurch kognitive Prozesse gefördert werden können, die den Sprachlernprozess begünstigen. Somit beschränkt sich das Individuum bei Annäherung an ein neues Sprachsystem nicht nur auf eine Sprache, sondern es bezieht alle bereits erworbenen oder er-

---

<sup>50</sup> An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass der GER die Begriffe Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit verwendet. Hingegen der Forschungskontext anstelle von Mehrsprachigkeit von Plurilingualismus und anstelle von Vielsprachigkeit von Multilingualismus spricht.

<sup>51</sup> Des Weiteren ist auch hier aufzuführen, dass die Begriffe je nach Kontext anders verwandt und interpretiert werden. Aus diesem Grund soll mittels der Begriffsbildung ein für diese Forschungsarbeit adäquater Begriff entwickelt werden.

lernten Sprachen mit ein. Durch die Förderung des *Plurilingualismus* entwickelt sich schlussendlich eine Multikompetenz, die Einfluss auf die kognitive Entwicklung hat.

Demzufolge ist die *plurilinguale* Kompetenz ein komplexes Gefüge, das sich aus deklarativem Wissen (*savoir*) (GER, 2001; RePA, 2009), persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*) sowie Fertigkeiten und prozeduralem Wissen (*savoir-faire*) und Lernstrategien (*savoir-apprendre*) zusammensetzt, die alle miteinander in Beziehung stehen (Coste & Gajo, 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009; Stratilaki, a, b, 2011; Byram, 1997, 2002, 2008). Die Grundlagen einer *plurilingualen* Kompetenz sind also eine Kombination multipler und komplexer Kompetenzen, die es gilt, strategisch zu managen. Diese Kompetenzen sind wiederum nur partielle Kompetenzen, was aber nicht als Mangel einer reduzierten Kompetenz angesehen werden darf, sondern vielmehr bedeutet, dass diese zugleich sowohl funktionell als auch einem interaktiven und transaktionalen Prozess mit Hilfe neuer sprachlicher Werkzeuge unterworfen sind. Folglich ist die Mehrsprachigkeitskompetenz durchaus ergänzend (Stratilaki, a, b, 2011).

Während für Stratilaki *savoir-apprendre* ein reflexiver Prozess ist, in dem selbstständig Neues über eine andere Sprache gelernt wird, bezieht sie sich mit *savoir-comprendre* auf „[...] die Möglichkeit, die andere Sprache in ihrer Pluralität und ihrem Kontext zu interpretieren.“<sup>52</sup> Somit sind *savoir-apprendre* und *savoir-comprendre* zwei Basiskompetenzen, die die Multiplizität der komplexen Elemente, wie sprachliche Erfahrungen, Verbindung bzw. Zusammenhang der einzelnen Kenntnisse, *Codeswitching*, Entwicklung von Strategien, *strategy management* und Interaktion der verschiedenen linguistischen Systeme (Coste & Gajo, 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009; Stratilaki, a, b, 2011), zusammenhalten bzw. verbinden.

Nach dieser Auffassung stehen die sprachlichen Erfahrungen enger in Verbindung mit der Interaktion der verschiedenen linguistischen Systeme, wobei darauf zu verweisen ist, dass gerade diese Interaktion, die zum einen individuell und kollektiv und zum anderen funktionell ist, strategisch *gemanagt* wird und werden muss, damit die Kenntnisse in einen sinnvollen Zusammenhang bzw. in Verbindung gebracht werden können. Das heißt, dass es zugleich auch gilt, Strategien zu entwickeln, die diesen verwobenen bzw. komplexen Prozess sinnvoll ermöglichen. Es handelt sich also hierbei um einen sehr

---

<sup>52</sup> Stratilaki, S., (2011). Identität, mehrsprachige Kompetenz und Repräsentationen von Sprachen deutsch-französischer Schüler. Université Sorbonne Nouvelle – Paris [[http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3\\_Stratilaki.pdf](http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3_Stratilaki.pdf)] [03.03.2013].



dynamischen Prozess verschiedener komplexer Elemente, die miteinander agieren und in Beziehung gesetzt und stimuliert werden müssen.

In Beziehung dazu ist auch die interkulturelle Kompetenz zu setzen. Dies bedeutet, dass eine *plurilinguale* sowie *kommunikative Kompetenz* und in Anlehnung an Kramsch und der *interactional competence* die *interkulturelle Kompetenz* einen wichtigen Säulen-Komplex darstellen. Meines Erachtens ergibt sich ein Bild eines kristallisierten Kompetenz-Komplexes, dessen Kompetenzen in Beziehung gesetzt werden können. Dieser Kompetenz-Komplex stellt ein holistisches Kompetenz-Konzept dar und wird meiner Ansicht nach durch die *interkulturelle Kompetenz* sowie Multikompetenz vervollständigt.

### 2.1.5 Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff *Interkulturell* bezieht sich auf etwas, „das sich zwischen unterschiedlichen Lebenswelten ereignet oder abspielt“ (Bode, 2007, S. 22). Agieren diese unterschiedlichen Lebenswelten, also diese Kulturen, miteinander, dann entstehen wiederum sogenannte Interkulturen. Demzufolge trägt der Begriff etwas Prozesshaftes in sich bzw. stellt einen Prozess zwischen unterschiedlichen Kulturen dar. Ausgehend davon lässt sich rückschließen, dass dieser Prozess nicht ohne Kommunikation – sowohl verbal als auch nonverbal – stattfinden kann, denn Kultur wird kommunikativ weitergegeben und ausgehandelt. Kultur ist demnach ein kommunikativer interkultureller Prozess. Laut des interkulturellen Wirtschaftskommunikationswissenschaftlers Bolten (2006) besteht

„interkulturelle Kompetenz darin, handlungsfähige Synergien zwischen eigen- und fremdkulturellen Ansprüchen bzw. Gewohnheiten „aushandeln“ und realisieren zu können“ (Bolten, 2006, S. 163).

Für Bode bezieht sich der Begriff auf die Handlungskompetenz,

„die den Transfer auf das fremd- bzw. interkulturelle Bezugsfeld sichern. Dazu zählen in der Regel Fremdsprachenkenntnisse, aber auch die Fähigkeit, Differenzen zwischen eigen-, ziel- und interkulturellen Interaktionszusammenhängen reflektieren bzw. erklären sowie Synergiepotentiale erkennen und entfalten zu können“ (Bolten, 2006, S. 164).

Laut den Erziehungswissenschaftlern Byram, Gribkova und Starkey (2002) stehen soziale Identitäten in Bezug zu Kulturen und sind Teil sozialer Interaktion. Ausgehend davon, dass soziale Interaktion hauptsächlich mittels verbaler und nonverbaler Kommuni-

kation stattfindet, kommt es dementsprechend bei der Kommunikativen Kompetenz laut Byram et al. nicht auf grammatisches Wissen an, sondern darauf, was in der Situation X sprachlich angemessen scheint und wiederum nur mittels der interkulturellen Kompetenz durchführbar bzw. erreichbar ist. Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, bedeutet das, dass es nicht nur darum geht, die kommunikativen Fertigkeiten zu schulen, sondern auch, die soziale und persönliche Entwicklung bzw. Fertigkeit zu fördern (Byram, 2002).

Byrams Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (1997), das auf Hymes' Modell der Kommunikativen Kompetenz beruht, hat im europäischen Raum großen Zuspruch gefunden und stellt hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Grundlage dar, die sich sowohl im GER<sup>53</sup> als auch in den RePa-Deskriptoren<sup>54</sup> wiederfindet. Da für Byram der Begriff der ‚interkulturellen Kompetenz‘ eng mit der Kommunikation verbunden ist, spricht er von der ‚interkulturellen kommunikativen Kompetenz‘.

Byrams Modell setzt sich aus fünf *savoirs* bzw. Komponenten zusammen:

- 1) *savoir* bezieht sich auf den Wissenserwerb – Deklaratives Wissen
- 2) *savoir être* bezieht sich auf die Entwicklung der Einstellung – Persönlichkeitsbezogene Kompetenz
- 3) *savoir comprendre* bezieht sich auf die Fertigkeit der Interpretation, Bezüge herzustellen
- 4) *savoir apprendre/faire* bezieht sich auf die Fertigkeiten des Entdeckens, der Interaktion und des prozeduralen Wissens – Lernfähigkeit
- 5) *savoir s'engager* bezieht sich auf Entwicklung von kritischem kulturellem Bewusstsein

„Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with

---

<sup>53</sup> Drei der fünf *savoirs* (*savoir*, *savoir être*, *savoir apprendre/faire*) werden im GER aufgegriffen und zählen dort zu den allgemeinen Kompetenzen (siehe GER, 2001, S.103–108 ).

<sup>54</sup> Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit.

other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience“ (Byram et al., 2002, S. 6).

Demnach beinhaltet die interkulturelle Kompetenz die Fertigkeit des effektiven Interagierens zwischen Sprachen und Kulturen, was wiederum den Anspruch erhebt, die *savoirs* bzw. Komponenten *savoir*, *savoir-être*, *savoir-comprendre* und *savoir-apprendre/faire* zu beherrschen. Das bedeutet gleichzeitig auch die andere Kultur zu kennen, sich in ihr zurechtzufinden bzw. sich in ihr angemessen zu verhalten. In einem in Bezug auf die Prämissen des GERs pädagogischen Kontext kann man eine einleuchtende und brauchbare Unterscheidung aufstellen: zum einen „bilingual sein“ und zum anderen „bilingual agieren“. Ersteres erreicht man durch eine natürliche bilinguale Kompetenz, oft unbewusst sowie in einem nichtformalen Kontext. Hingegen erfordert letztere eine systematische Ausbildung in einem formalen Kontext. Bilinguales Agieren verlangt ein gewisses Verhalten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die erlernt sein sollten sowie der Wille

„to suspend those deeper values, at least temporarily, in order to be able to understand and empathise with the values of others that are incompatible with one’s own“ (Byram, 2008, S. 69).

Dieser bereits erwähnte kristallisierte Kompetenz-Komplex wird mittels der Multikompetenz vervollständigt.

## 2.2. Plurilinguale Sprachlehransätze

Wie den kognitiven Ansätzen zu entnehmen ist, geht es bei der Entwicklung methodischer Ansätze hauptsächlich darum, die unterschiedlichen Prozesse zu begünstigen, die für die Heranbildung strategischen Wissens verantwortlich sind. Dabei nimmt, wie bereits aufgezeigt und in Anbetracht des bildungspolitischen Hintergrunds (GER), die Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachenlehre als oberstes Lernziel einen beachtlichen Raum ein – aber nicht nur in der Fremdsprachenlehre, sondern auch fächerübergreifend (vgl. GER).

Des Weiteren liegt der Fokus auf der Plurilingualität/Mehrsprachigkeit, denn wie bereits im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* vom 29. November 1995 (Europäische Kommission,

1996) die Rede davon ist, stellt *Plurilingualität/Mehrsprachigkeit* keinen Sonderfall mehr dar, da sie „*ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft*“ (Weißbuch, 1995, S. 62) ist. Weiterhin beweisen Belege aus der Hirnforschung, dass das menschliche Gehirn auf Plurilingualität/Mehrsprachigkeit ausgelegt ist, was sich u. a. daran festmachen lässt, dass das Broca-Areal auf den Erwerb von mehreren Sprachen ausgerichtet ist (Rickheit, Weiss & Eikmeyer, 2010).

Vor diesem Hintergrund haben sich verschiedene Ansätze herausgebildet, die in unmittelbarer Verbindung mit den Ideen des GERs und der Theorie der Fremdsprachenlehre im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen. Bevor auf die aktuellsten Konzepte CLIL und integrierte Sprachendidaktik eingegangen wird, soll vorab ein kurzer historischer Rückblick hinsichtlich verschiedener Modelle, die eine Mehrsprachigkeitsdidaktik anstreben, skizziert werden.

### 2.2.1 Tertiärsprachendidaktik

Die Tertiärsprachenforschung, teilweise abgelöst von der Mehrsprachigkeitsforschung (Hufeisen & Riemer, 2010), beschäftigt sich hauptsächlich mit den Einflüssen *genetisch verwandter und ähnlicher* Sprachen auf den weiteren Fremdsprachenerwerb. Es handelt sich um Sprachen, die nach der ersten Fremdsprache gelernt wurden, zum Beispiel Deutsch nach Englisch (Roche, 2013; Hufeisen & Neuner, 2009). Mittels der Tertiärsprachenforschung gelangt man laut Roche zu der Erkenntnis, dass

„sprachliche Systeme aufeinander aufbauen oder interagieren und daher eine chronologische Betrachtung des Spracherwerbs, die sich in der Zählweise nach L2, L3 etc. ausdrückt, keinen Sinn ergibt. Sie schlagen stattdessen eine potenzielle Mehrfachbesetzung der chronologisch bestimmten Positionen vor, und zwar je nach Charakter des Erwerbs als Zweitsprachen (L2 n), Drittsprachen (L3 n) oder weiteren Sprachen (multipler Spracherwerb)“ (Roche, 2013, S. 168).

Die dazu Ende der 1990er-Jahre entwickelte Tertiärsprachendidaktik geht auf das Projekt *DaFnE* (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) zurück, das sich zum Ziel gesetzt hatte, Materialien für DaF-Anfänger, die bereits Englisch gelernt hatten, zu entwickeln. Bereits erworbene Fremdsprachen und -lernstrategien im Englischen sollten mit einbezogen werden, um Deutsch schneller zu lernen (Hufeisen, 2011, S. 269). Dem

Englischen wurde somit eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Es fungierte als Initialsprache beim Deutsch Lernen. Wie Hufeisen (2011) aufzeigt, musste sich dieses Projekt jedoch mit diversen Problemen auseinandersetzen, u. a. wurde Englisch nicht immer als ähnlich wahrgenommen, das Transferwissen konnte nicht immer effektiv genutzt werden, der Einbezug von Englisch in den DaF-Unterricht wurde nicht von allen Lehrern umgesetzt (Hufeisen, 2011, S. 269). Ebenfalls erkannte man, dass ohne eine solide L1- und L2-Basis keine *Synergieeffekte* nutzbar sind (Hufeisen, 2006, S. 114). Dies sind Schwierigkeiten, die auch noch heute in den Ansätzen wie CLIL oder integrierte Sprachendidaktik vorzufinden sind (siehe Datenanalyse und Diskussion).

Dennoch hatte die Tertiärsprachenforschung sowie -didaktik Einfluss auf den weiteren Verlauf von Konzipierung bzw. Entwicklung von Mehrsprachigkeitsmodellen, u. a. auf das bereits erwähnte Faktorenmodell Hufeisens sowie auf das *Dynamic Model of Multilingualism*.

### 2.2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Neben der Tertiärsprachendidaktik entwickelte sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Doyé (2003) bezeichnet die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Transferdidaktik, deren weitere Entwicklungen

„als eine wichtige fachdidaktische Konsequenz aus den Ergebnissen kognitions- und wissenschaftlicher Grundlagenforschung begriffen werden, die unisono das Vorwissen und die Organisation von Wissen als wesentliche Voraussetzung für zielführende Informationsverarbeitung begreifen. Die Vorteile des fächerübergreifenden Lernens sollten, so schon die Umrisse, nicht nur zwischen den Sprachfächern genutzt werden, sondern auch zwischen Sach- und Sprachfächern. Schon dies zeigt, dass viele Fach- und Fremdsprachendidaktiken zur Zusammenarbeit aufgerufen sind“ (Doyé, 2003, S. 56, zitiert nach Meißner 2004).

Nach Neuner ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik

„keine neue ‚Lehrmethode‘ des Fremdsprachenlehrens und -erlernens, sondern sie versteht sich als eine Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten kommunikativen Ansatzes“ (Neuner, 2009, S. 2).

Laut Meißner und Reinfried zielt die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den Erwerb von operablen Kenntnissen in mindestens zwei Fremdsprachen. „[...] Da Sprache kulturelle Inhalte und Erfahrungen transportiert, ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch eine Mehrkulturalitätsdidaktik“ (Meißner & Reinfried, 1998, S. 5).

Dabei geht es aber laut Bär (2004) nicht darum, dass Sprachen mit dem Ziel *native-like* gelernt werden, sondern vielmehr darum, den Lernenden auf sein vorhandenes Sprachwissen aufmerksam zu machen sowie dies bewusst beim weiteren Fremdsprachenerwerb/-lernen zu nutzen bzw. darauf zurückgreifen, während sich der Lernende mit einer neuen Sprache bzw. Fremdsprache auseinandersetzt. Demzufolge kommt es im Unterschied zur Tertiärsprachendidaktik bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik vielmehr auf die Sensibilisierung der verschiedenen Sprachen, auf die Entwicklung und Weiterentwicklung fremdsprachenartiger Lernstrategien in Verbindung mit *Language Awareness* sowie auf die *interlinguale Verzahnung des Lernens und Lehrens* an (Meißner & Reinfried, 1998, S. 5) an, wobei u. a. sprachliches Vorwissen genutzt, bereits vorhandenes Sprachenrepertoire vernetzt und die Faktoren Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zusammengeführt werden sollen (Meißner & Reinfried, 1998; Bär, 2004; Esteve 2011, 2010; Guasch, 2011; Nogueurol, 2008; Candelier, 2008, 2007). Meißner spricht diesbezüglich von sogenannten interkomprehensiven Lern- und Lehrstrategien<sup>55</sup>, ein zentrales Lehr- und Lernmittel der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meißner, 2004, S. 57). Es kristallisiert sich heraus, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Methoden ein individuelles, je nach Lernaltersprachenrepertoire angepasstes Lernen sind, denn jeder Lerner verfügt über unterschiedliche Kenntnisse, von den unterschiedlichen Faktoren (Motivation, Autonomie etc.) ganz abgesehen.

### 2.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit

Dieser Ansatz, basierend auf der Grundlage der skandinavischen *Semikommunikation* nach Haugen (1966), bezieht sich auf die enge genetische Verwandtschaft von Sprachen (Braunmüller, 2002). Im Grunde geht es bei diesem Konzept zum einen darum, dass die Teilnehmer in der Lage sind, die jeweilige Zielsprache der an der Kommunikation beteiligten Sprecher zu verstehen, jedoch ihre eigene Sprache sprechen (vgl. Interkomprehension), und zum anderen, wie Hufeisen aufführt (ebd., 2011, S. 270), um die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen, die sich auf das Lesen von fremdsprachenartigen Texten in mehreren Sprachen einer Sprachfamilie konzentrieren. Der Fokus liegt demzufolge auf den Teilkompetenzen vieler Sprachen (Tafel, 2008), wobei Florio-

---

<sup>55</sup> Der Begriff der Interkomprehension bedeutet das Verstehen einer fremden Sprache, ohne diese vorab gelernt bzw. erworben zu haben; diese Strategien beziehen sich auf Transferleistungen sprachlicher oder aber auch prozeduraler Art.

Hansen in Frage stellt, ob dies bzw. die rezeptive Mehrsprachigkeit für Schüler ein motivierendes Ziel seien, da diese wie bereits erwähnt, zu sehr auf Sprache und einzelne Fertigkeiten konzentriert sei (Florio-Hansen, 2006, S. 28).

Es finden sich zahlreiche Konzepte, die laut Hufeisen (2011) aus diversen Gründen kaum umgesetzt wurden bzw. kaum umsetzbar sind, wie Posners *polyglotter Dialog* (1991), Clynes *plurilingual communication* (2003) oder ten Thijes und Zeevaerts *receptive multilingualism*, da es in allen Konzepten nicht um die Entwicklung und Erlangung der Kompetenzen geht, sondern „nur“ um das Verstehen der jeweiligen Zielsprachen (Hufeisen, 2011, S. 270).

#### 2.2.4 CLIL – Content Language Integrated Learning

Als eine weitere Didaktik bzw. Methodologie hat sich in den 1990-er Jahren (Europäische Kommission, 2009) das integrierte Sprachenlernen, bekannt unter CLIL – Content Language Integrated Learning –, herausgebildet. In Deutschland wird hierfür der Begriff Bilingualer Sachfachunterricht (Wolff, 2004, 2011) verwendet. In Frankreich ist diese Form der Didaktik unter EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère*), in Spanien unter AICLE (*Aprendizaje Integrado de contenidos y lenguas extranjeras*) und im deutschen Auslandsschulwesen unter DFU (deutschsprachiger Fachunterricht DFU) bekannt (vgl. Leisen, 2004).

Unter *CLIL* versteht man

„all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than languages lessons themselves“ (Europäische Kommission, 2009, S. 8).

In den letzten Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Varianten von CLIL in Europa ausgeprägt (vgl. Eurydice Report, 2005; Wolff, 2007). Diese verschiedenen Entwicklungen hängen laut Wolff (Wolff, 2011, S. 75) mit den jeweiligen Unterrichtstraditionen, aber auch mit der anders gearteten Schulsystemstruktur zusammen.

Das Grundprinzip ist jedoch immer gleich: Sachfächer werden in einer anderen als der jeweiligen Schulsprache unterrichtet. CLIL-Unterrichtssprache ist in den meisten Fällen Englisch und je nach Kontext zum Beispiel in Kanada Französisch/Englisch oder, wie bereits erwähnt, im deutschen Auslandsschulwesen Deutsch als Fremdsprache. Diesbezüglich führt Haataja (2013) einen weiteren Terminus ein. Die Rede ist von *CLIL(iG)*,

*Content Language Integrated Learning in German*, ein Terminus, welcher die Nutzung der Unterrichtssprache, nämlich Deutsch als Fremdsprache, präzisiert.

Der CLIL-Unterricht strebt primär zwei Ziele an: erhöhte Sprachkompetenz sowie das Verstehen fachlicher Inhalte, wie z. B. aus Kultur, Politik oder Wirtschaft.

Wie bereits dargelegt, zeigt der Begriff im europäischen Raum nicht nur nach Land und Region, sondern auch nach Kontext (zum Beispiel Unterrichtsverfahren) eine unterschiedliche Terminologie auf, was ebenfalls zu unterschiedlichen Inhalten der diversen Ansätze führt. Das heißt, man findet unter dem Akronym *CLIL* zahlreiche und vielfältige Ansätze bzw. Unterrichtskonzepte wieder, die je nach Bedarf modifiziert werden und gleichzeitig eine Fülle an Unterrichtskonzepten darstellen (vgl. Europäische Kommission, 2009; Haataja, 2007). Das ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass der CLIL-Ansatz hinsichtlich einer plurilingualen Erziehung erstens beachtlichen Zuspruch, genauer gesagt Berücksichtigung erhalten hat (Europäische Kommission, 2003; Marsh, 2002). Zweitens kann er in Zusammenhang mit den unterschiedlichen europäischen Schulsystemstrukturen gebracht werden. Drittens sind die Vorläufer des CLIL-Ansatzes, die sogenannten Sprachimmersionsprogramme, zum Beispiel aus Nordamerika/Kanada (Swain 1991) oder Katalonien, zu berücksichtigen, die jedoch nicht 1:1 auf andere Kontexte übertragbar sind. Laut Haataja (2013) dient die Bezeichnung CLIL

„als Oberbegriff bzw. als Dachterminus für schulisch-institutionelle Bildungszusammenhänge zu, in denen bei der Vermittlung, Bearbeitung und Besprechung curricular verankerter Fachinhalte über den eigentlichen Fremdsprachenunterricht (FSU) per se hinaus zumindest teilweise eine andere Sprache als die im jeweiligen Kontext hauptsächlich verwendete Bildungssprache als Arbeits- und Unterrichtssprache eingesetzt wird“ (Haataja, 2013, S. 2).

Laut Haataja (2013) ist

„CLIL keine Unterrichtsmethode, sondern vielmehr ein Bildungsansatz, der lernerzentrierte Unterrichtsmethoden bzw. unterrichtliche Sozialformen favorisiert“ (Haataja, 2013, S. 3),

was auch in *Profiling European CLIL Classrooms* (2001) veranschaulicht bzw. aufgezeigt wird. Dort wird von fünf verschiedenen Dimensionen und Schwerpunkten mehrsprachiger Bildungsgänge gesprochen:



1. CULTIX – die kulturelle Dimension
2. ENTIX – die Dimension der Umgebung
3. LANTIX – die sprachliche Dimension
4. CONTIX – die inhaltliche Dimension
5. LEARNTIX – die Lerndimension

Diese fünf Dimensionen werden nach unterschiedlichen Faktoren differenziert: Altersspanne, soziolinguistische Umgebung, die Zeit, während der die Lernenden der Sprache ausgesetzt sind, Zielsprache, Lehrer- und Diskurstyp, Wechsel zwischen Ausgangs- und Zielsprache, Eignungsgrad des Sachfaches und die anteilige Gewichtung von Sprache und Inhalt. Diese fünf aufgeführten Dimensionen stellen (Wolff, in Marsh et al., [2001] *Profiling European CLIL Classrooms*) Idealtypen dar und sollten nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie stark miteinander verzahnt sind (Wolff, 2001, S. 177). Interessant ist ebenfalls, dass der CLIL-Unterricht in seiner ursprünglichen Form die Fachsprache sowie L1 integrieren sollte. Das heißt, dass beide Sprachen bilingual vermittelt werden sollten. Eine Form, die heutzutage kaum bzw. nicht beobachtbar ist (vgl. Wolff, 2011).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der CLIL-Ansatz das inhaltsbezogene Lernen in der Fremdsprache verfolgt. Das heißt, neben Fachinhalten, wie beispielsweise Erdkunde, Geschichte, Mathematik etc., vermittelt er ebenfalls Fachsprachenverständnis in der jeweiligen Fremdsprache. Sachinhalt und Sprache werden integriert (Wolff, 2011). Wie Wolff andeutet (2011), strebt der CLIL-Ansatz den *natürlichen* Gebrauch von einer Fremdsprache an. Mittels dieses Gebrauchs kann der Lerner spontan auf neue Strukturen und Sprachelemente aufmerksam gemacht werden, was ihm zur weiteren Entwicklung seiner Sprachkompetenz in der Fremdsprache verhelfen soll. Dazu verweist Wolff auf den Begriff der *Emergenz*. Er versteht darunter die Entwicklung neuer Strukturen oder neuer Eigenschaften während des Lernprozesses, indem Elemente in einem komplexen System kombiniert werden (Wolff, 2011, S. 76). Es stellt sich jedoch die Frage, ob dies im CLIL-Kontext tatsächlich umgesetzt wird bzw. werden kann, zumal meiner Meinung nach Sprache im Sachfachunterricht nicht nur Kommunikations- bzw. Transportmittel von Sachinhalten ist. Sachfachunterricht in der Fremdsprache erweist sich als

ein komplexes Gefüge, mit dem sich der Lerner auseinander setzen muss. Er muss die miteinander verzahnten Sach- sowie Sprachinhalte kognitiv verarbeiten und (ko)konstruieren. Demzufolge müssten meines Erachtens Fachinhalt und Fremdsprache gleichzeitig, integrierend bzw./und fächerübergreifend gelehrt und gelernt werden.

Gründe dafür sind erstens, dass das Fremdsprachenlernen im allgemeinen das Ziel verfolgt, dass der Lerner kommunikativ mit Sprache alltäglich umgehen kann. Zweitens hat das Fremdsprachenlernen im Sachfachunterricht das Ziel, dass der Lerner nicht nur lernt, Aufgaben, Sachinhalte, Theorien, Modelle zu verstehen und Probleme zu lösen, sondern auch mit fachspezifischen Termini umzugehen, sein sprachliches Wissen damit zu erweitern und sein fachliches Denken zu schulen.

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Überlegungen ist anzunehmen, dass sich bezüglich einer effektiven Lehre und eines effektiven Lernens der methodisch-didaktische Zugang ändern müsste. Laut Moate (2010, 2011) realisiere sich dies nur, wenn der soziokulturelle Ansatz die Grundlage bilde. Das heißt, (Fremd)Sprache lernen in einem soziokulturellen Kontext bedeutet, *Sprache nutzen* und *sprachliches Wissen konstruieren*, und ist sowohl eine kognitive als auch soziale Aktivität.

Moate ist der Ansicht, dass

“Students need opportunities to construct their own understanding of subject community knowledge, using appropriate frames of reference and vocabulary under expert tutelage. Further integrating content teachers into the discourse about how language mediates content learning would provide complementary insight into language practices relevant to CLIL“ (Moate 2010, S. 3).

Hinsichtlich eines neuen Zugangs schlägt Gefäll (2009) vor, dass ein konkretes Sprachcurriculum für CLIL entwickelt werden sollte (vgl. Gefäll, 2009). Sie kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass CLIL die verschiedenen Sprachbereiche unterschiedlich gut fördert und dementsprechend der Fokus darauf gerichtet werden sollte.

Diese Ansätze werden in den Kapiteln Diskussion sowie Schlussfolgerungen erneut aufgegriffen und diskutiert.

### *2.2.5 Integrierende und integrierte Sprachendidaktik*

Dieses Konzept stützt sich auf den Ansatz der Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik und sieht demnach vor, den Lerner kognitiv zu sensibilisieren, damit er sich signifikant dem neuen sprachlichen Bewusstsein bzw. den neuen sprachlichen Kenntnissen nähert und annähert. Dieses holistische Konzept strebt ferner eine Integration inter- und intralinguistischer Transferaufgaben sowie kontrastiver Sprachanalysen in sogenannte kommunikative Sprachaufgaben an. Somit fördern nach diesem Ansatz konzipierte Aufgabentypen die Aneignung der interlinguistischen Transferstrategien, die wiederum die plurilinguale Kompetenz und Mehrsprachigkeit generieren (Esteve, 2010; Guasch, 2010; Roche, 2013; Meißner, 1999). Darüberhinaus wird das Ziel die Aneignung der interlinguistischen Transferstrategien seitens der Lernenden zu fördern und somit ihre plurilinguale Kompetenz (Esteve, 2010; Meißner, 1999) zu entwickeln und zu stärken, verfolgt.

Das Sprachlehrkonzept basiert auf der Annahme, dass es, um eine Fremdsprache zu lernen, nicht ausreicht, die Sprache nur in kommunikativen Situationen anzuwenden, sondern es auch nötig ist, bewusst über das neue Sprachsystem kontrastiv zu reflektieren (Cots et al., 2010; Esteve, 2008; van Lier, 2004; Wolff & Legenhausen, 1992). Diesbezüglich ist zum einen die Rede von der sozialen Dimension der Interaktion, die sich auf den Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen bezieht. Zum anderen wird die kognitive Dimension des Lernens angesprochen. Es handelt sich um eine Dimension, die sich auf die mentalen Mechanismen bezieht, die der Lerner während seines Versuchs, etwas in der fremden Sprache auszudrücken, aktiviert. Diese Mechanismen werden mehr oder weniger explizit auf eine metalinguistische Reflexion übertragen. Obwohl diese metalinguistische Reflexion nicht verbalisiert wird, ist dieser Prozess beim Erlernen einer Fremdsprache immer allgegenwärtig. In Anbetracht dessen sowie in Anlehnung an den GER sollten laut Esteve (et al., 2003, 2008) im kommunikativen Fremdsprachenunterricht reflexive Sprach- und Sprachlernaktivitäten integriert werden, weil beim Erwerb einer neuen Sprache – wie bereits oben angeführt – sowohl der verbale Gebrauch als auch die kognitive Handhabung bzw. das kognitive Management, das während des Sprachlernprozesses stattfindet, berücksichtigt werden müssen (Cots & Nussbaum, 2003; Cots et al., 2010; Esteve et al., 2003; Esteve, 2008; van Lier, 2004).

## 2.3 Fremdsprachenlehrmodelle *aus soziokultureller Sicht*

Lehren aus soziokultureller Sicht basiert auf der These, dass die Beziehung zwischen sozialer Aktivität und dem individuellen Denken eine entscheidende Eigenschaft des menschlichen Denkens darstellt und die kognitive Entwicklung unterstützt. Während dieses Beziehungsprozesses eignet sich das Individuum verschiedene menschliche Fähigkeiten an. Daraus geht hervor, dass die Aneignung nicht nur ein Produkt eigener Bemühungen durch intellektuelle Erfolge und Misserfolge ist, sondern auch durch kulturelle, soziale Interaktionen *beeinflusst* ist. Dabei übernimmt Sprache entscheidende Funktionen (vgl. Kapitel 1.6). Laut Wygotski ist Sprache ein kulturelles, *psychologisches Werkzeug*, das die verschiedenen Prozesse und Inhalte einzelner Gedanken strukturiert. Dies findet auf zwei Anwendungsebenen statt: intermental und intramental. Erkennen und Denken konstruiert nicht nur individuelles Wissen, sondern trägt maßgeblich in interaktiven Handlungen und bei den verschiedenen Handlungspartnern zu neuem individuellem, aber auch kollektivem Wissen bei. Dazu zählt nicht nur die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer, sondern auch zwischen den Schülern bzw. den weiterentwickelten Peers untereinander. Kulturtechniken und vor allem Sprache bzw. sprachliche Techniken übernehmen eine wichtige Rolle und bilden im Entwicklungsprozess bestimmte Schlüsselfunktionen, zum Beispiel in der *ZDP*, in der das Lernen, Konstruieren und Aneignen sowie Weiterbilden auf der Grundlage des *scaffoldings* stattfinden. Wie bereits erwähnt, sind solche Aneignungsprozesse bzw. in diesem Forschungskontext Fremdspracheneignungsprozesse von intellektuellen Erfolgen und Misserfolgen geprägt, die wiederum von unterschiedlichen kognitiven Funktionen, wie zum Beispiel Emotion oder Motivation (Pavlenko & Lantolf, 2000; Pavlenko, 2001), abhängig sind. Eine effektive Umsetzung, der auf der soziokulturellen Grundlage beruhenden Lehre, bedeutet demnach, dass das kulturelle und kollektive Umfeld sowie der Lerner als einzelnes Individuum berücksichtigt und verstanden werden müssen.

Im Folgenden werden drei für den Forschungskontext interessante und wichtige Fremdsprachenlehransätze auf der Grundlage der soziokulturellen Theorie vorgestellt. Es handelt sich hierbei um den Ansatz von Mercer (2012, 2008), Moate (2011, 2012) und des Projekts DEMODICOP (2015).

### 2.3.1 Mercer

Ausgehend davon, dass der soziokulturelle Ansatz nicht nur berücksichtigt, wie Individuen aus einer Interaktion mit anderen heraus lernen, sondern auch, wie kollektives Verstehen und Wissen zustande kommt und individuelles sowie kollektives Denken einen entscheidenden Einfluss auf das Konstruieren von Wissen haben, kommt Mercer bei seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass der *classroom talk* eine bedeutende Rolle im Lern- und Aneignungsprozess übernimmt. Nach Mercer muss diese Erkenntnis bewusst in Lehransätze integriert werden (vgl. Mercer, 2012, 2008).

Da laut ihm das meiste, was man lernt, nicht *plötzlich* passiert (Barnes, 1982 zitiert nach Mercer 2008, S. 34), kann dies folglich von der Lehrperson *gesteuert* werden und fokussiert dabei den *classroom dialogue*, was u. a. Alexander (2005, 2008) als *dialogic teaching* bezeichnet. Mercer (2008, 2012) und Alexander (2005, 2008) verstehen darunter das Lehrer-Schüler-Gespräch im Unterricht. Dabei werden nicht nur Informationen weitergegeben und Wissen konstruiert, sondern vielmehr das *Wie* fokussiert; wie wird kommuniziert und wie wird Wissen konstruiert?

In seinem Ansatz rücken Unterrichtsdiskurs und dessen Funktion in den Mittelpunkt. Laut Mercer (2008, 2012) ist es möglich, gute Lernergebnisse zu erzielen, wenn der Lehrer den Lernenden nicht die richtige Antwort *abverlangt*, sondern ihnen auch die Gründe und Erklärungen entlockt. Dies geschehe jedoch nur auf der Grundlage des *classroom talks*. Hierfür sollte durch den Lehrer eine strategische Balance zwischen *authoritative talk* und *dialogic talk* hergestellt und gehalten werden (vgl. Mercer, 2012, S. 17). Ziel des *talks* ist ein aktives teilnehmendes Lernen: Lernen als *kollaboratives* Vorhaben. Während des *talks*/Gesprächs steht im Vordergrund das Lösen von Problemen auf der Grundlage des koordinierten und gemeinsamen Konstruierens von Wissen sowie die Umsetzung von Wissen. Dies bezeichnet Mercer als *interthinking* (vgl. Mercer, 2000). Er bezieht sich bezüglich dessen auf verschiedene Studien, u. a. von Howe & Mercer 2007; Littleton & Hofe 2012; Mercer & Littleton, 2007; Mercer, 2000. Laut diesen Studien (ebd.) können mittels des *interthinkings* positive Effekte und Ergebnisse erzielt werden. Gleichzeitig verweist Mercer jedoch darauf, dass durch zu viel *classroom talk* im Lehrer-Schüler-Kontext, aber auch im Schüler-Schüler-Kontext der positive Aspekt bzw. der pädagogische Nutzen limitiert werden kann. Der Lehrer sollte sich folglich über die pädagogische Funktion der verschiedenen Interaktionstypen/*talks* be-

wusst sein sowie darüber, wie diese effektiv zur Unterstützung des Lernalerns beitragen könnten (Alexander, 2005, 2008). Um die bestmöglichen Lernergebnisse zu erzielen, sei dies jedoch nur aus einer soziokulturellen Perspektive möglich (vgl. Mercer, 2012).

Für Mercer gibt es drei wesentliche *kinds of talk*/Gesprächstypen (vgl. Mercer 2008, 2012):

#### *disputational talk*

Dieser Gesprächstyp ist durch unreflektiertes Auseinandersetzen mit Inhalten, durch Ja/Nein-Interaktionen sowie Meinungsverschiedenheiten geprägt. Das heißt, Entscheidungen werden nicht gemeinsam getroffen. Es herrscht keine kooperative Lernatmosphäre.

#### *cumulative talk*

In dieser Situationsform wird Wissen geteilt, jedoch kumulativ und nicht kritisch konstruktiv. Dieser Gesprächstyp ist durch das Wiederholen von Antworten und Inhalten, welche kaum bewertet werden, geprägt.

#### *exploratory talk*

Mercer versteht darunter die Form des *interthinkings bzw. thinking* together, gemeint ist eine reflektierende Interaktion. Das Gespräch beruht auf einer aktiven, erkundenden bzw. erforschenden Kommunikation. Es wird sich konstruktiv kritisch mit Ideen und Lösungswegen im Austausch mit anderen auseinandergesetzt. Wissen wird sichtbar und gemeinsam (ko-)konstruiert. Laut Mercer besitzt diese Form des Gesprächs die höchste Qualität (vgl. Mercer, 2012, S. 16f.) und kann durch folgende didaktische Vorschläge erreicht werden:

- 1) *use some 'open' questions to explore students' ideas*
- 2) *encourage students to put knowledge into their own words (while also offering them new vocabulary to accommodate new ideas)*
- 3) *press students to elaborate and justify their views, e.g. 'How did you know that?', 'Why?', 'Can you say a bit more?'*
- 4) *allow students extended turns to express their thoughts and reveal their misunderstandings*
- 5) *hold back demonstrations or explanations until the ideas of some students have been heard (so that explanations can be linked to what has been said and to issues raised)*

- 6) *give students enough time to construct thoughtful answers to questions, rather than moving quickly on if they are hesitant*
- 7) *use whole class discussion to help students see the point and purpose of their study of a topic*
- 8) *sometimes, allow students' comments to shift the direction of a discussion (and even, perhaps, of a lesson!)*
- 9) *'model' ways of using language to conduct rational arguments, so that students can learn by example.*

### 2.3.2 Moate

Moate (2010, 2011) konzipiert ein pädagogisches Rahmenmodell für den CLIL-Unterricht, das dem soziokulturellen Ansatz zugrunde liegt. Ihr Konzept basiert auf den fünf Sprechakttypen nach Mercer & Littleton (2007) sowie dem Ansatz des *FL-mediated teaching learnings*. Dieser hat ihrer Ansicht nach elementare Auswirkungen auf die pädagogischen Aktivitäten im Unterricht, denn Sprache konstruiert, demonstriert und ist erforderlich um Wissen abzurufen, so Moate (2010, 2011).

Moates (2011) Modell verfolgt ebenfalls einen *talk-based* Ansatz (aufgabenorientiert), der auf einer dialektisch-dialogischen Perspektive basiert. Sie unterscheidet dabei zwischen sieben Gesprächsform-Definitionen/*talk types definitions*. Diese tauchen im Rahmen einer komplexen Interaktion auf und haben je nach strategischem Einsatz einen anderen pädagogischen Lerneffekt zum Ziel.

<b>Talk-type definitions</b>	
<b>Organisational talk</b>	the what, when and how of the classroom talk
<b>Social talk</b>	safe, non-assessed talk between peers
<b>Critical talk</b>	asking 'why' and 'how come' questions
<b>Expert talk</b>	the formal voice of the subject
<b>Exploratory talk</b>	talk explicitly focused on pupil understanding – established or emerging
<b>Meta talk</b>	talk about talk as a tool and as the instantiation of knowledge
<b>Pedagogic talk</b>	talk that explicitly bridges every-day and expert perspectives

Tab. 3. Moate (2011, S. 7).

Aufbauend auf den *talk – types definitions* konzipiert Moate bezüglich der Fremdsprachenvermittlung im CLIL-Kontext ein weiteres *talk-based pedagogical model* und nennt die verschiedenen Typen *transitioning talk types*. Dieses *transitional dynamic-Modell* präsentiert “[...] *the idea that the aim of CLIL is to increase the amount of FL in teaching-learning contexts, whilst recognising that the transition into the FL occurs at different rates for different talk-types*” (Moate, 2011, S. 13).

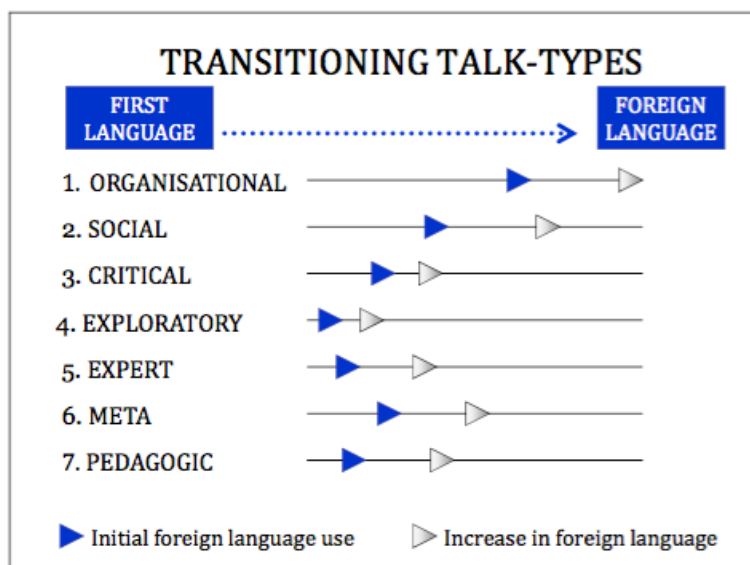


Abb. 5. Moate (2011, S. 7).

Auch dieser Ansatz basiert auf der soziokulturellen Grundlage und zeigt, dass ein dynamisches Sprachenlernen die Schlüsselrolle in einem fremdsprachenvermittelnden Umfeld besitzen sollte. Laut Moate schaffen diese verschiedenen Gesprächstypen einen dialektisch-dialogischen Raum, in dem interpersonell- kommunikative- und kognitiv/repräsentative Funktionen erfüllt werden. In der Praxis kommt es jedoch bei diesen verschiedenen Gesprächstypen zu Überschneidungen. Das heißt, sie können nicht separat abgehalten werden. Laut Moate garantiert dieser Ansatz den unterstützenden Charakter des gemeinschaftlichen und individuellen Denkens und Konstruierens von Wissen, der auch bei Mercer (vgl. 2012) einen qualitativen Charakter hinsichtlich des Lernens besitzt (vgl. Moate, 2011, S. 30). In Hinblick auf diese vorliegende Arbeit ist es meines Erachtens interessant, wie diese Gesprächstypen in dem zu untersuchenden Forschungskontexts emergieren und ob sie mit dem theoretischen Ansatz übereinstimmen.



### 2.3.3 Der integrierende Mehrsprachigkeitsansatz: *IMA*<sup>56</sup>

Der *IMA*-Ansatz verfolgt das Ziel, die verschiedenen Auffassungen und Materialisierungen einer plurilingualen Didaktik (Mehrsprachigkeitsdidaktik) kohärent zusammenzubringen, so dass er zur kohärenten Erstellung eines eigenen Gesamtsprachencurriculums verhelfen kann. Im Mittelpunkt des Ansatzes stehen *Plurilingualität* sowie die plurilinguale Kompetenz. Grundlage für die Förderung der plurilingualen Kompetenz ist laut diesem Ansatz die *Sprachsensibilisierung*, die *Sprachbewusstmachung* und der *Sprachgebrauch* sowie die *funktionelle Sprachkompetenz* (vgl. Kapitel 2.1.4).

Der *IMA*-Ansatz soll auf die bedeutungsvolle Integration vielfältiger methodischer Verfahren hinweisen, die gemeinsam sowohl den spontanen kommunikativen Sprachgebrauch als auch den reflexiven Umgang mit Sprache und Sprachgebrauch gewährleisten. Nach diesem Modell geht es im Sprachenlernen nicht nur um den natürlichen Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen, sondern auch darum, bewusst über das neue Sprachsystem und dessen Gebrauch zu reflektieren (Budde, 2012; Cots & Nussbaum, 2003; Esteve et al., 2003; Esteve, 2004, 2008; García, 2009; Oomen-Welke, 2008; van Lier, 2004).

Dabei sind drei Grundelemente für die praktische Umsetzung im Sprachenunterricht zu berücksichtigen:

- 1) Kompetenz- und Handlungsorientierung
- 2) Integrierte reflexive Spracharbeit
- 3) Texttypen und Textsorten als Basis der Spracharbeit

Nach dem *IMA*-Ansatz kann die plurilinguale Kompetenz sowohl in den einzelnen Sprachenfächern gefördert werden, als auch in gemeinsamen Sprachprojekten, in denen sowohl Erstsprachen- wie auch Zweit- und Fremdsprachenfächer kooperativ mitwirken. Weiterhin erlauben solche Sprachprojekte auch das fächerübergreifende Arbeiten, und zwar zwischen Sprachenfach und Sachfach. Bezüglich der Texttypen und Textsorten, die als Basis der Spracharbeit dienen, verhelfen diese dem Lerner zur sprachlichen Ori-

---

<sup>56</sup> <https://sites.google.com/site/proagrup/projectes/demodicop>

entierung (Esteve & Borrás, 2003). Des Weiteren liefern sie der Lehrerschaft einen gemeinsamen kommunikativen Rahmen, an dem sowohl im Sachfach als auch im Sprachfach gearbeitet werden kann.



### 3. FORSCHUNGSVERFAHREN

#### 3.1 Einleitung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, haben sich im Hinblick auf die Forderung der europäischen Sprachenpolitik zur Entwicklung und Förderung der kommunikativen Kompetenz unter Berücksichtigung der plurilingualen Kompetenz sowie der dazu parallel stattfindenden Forderung nach einer plurilingualen Bildung verschiedene methodische Ansätze herausgebildet; u. a. die in den letzten Jahren an beachtlicher Dominanz in den Bildungseinrichtungen gewonnenen habende CLIL-Methode sowie der Ansatz der integrierten und integrierenden Sprachendidaktik. Dabei kann festgestellt werden, dass der Begriff CLIL in Verbindung mit der plurilingualen Erziehung, besser gesagt Bildung, stärker im Mittelpunkt steht als der Ansatz einer integrierten und integrierenden Sprachendidaktik. Während sich CLIL primär auf das Sachfachlernen bezieht, bezieht sich die integrierte und integrierende Sprachendidaktik auf den Sprachunterricht und das Ziel einer Förderung hinsichtlich der Aneignung der interlinguistischen Transferstrategien seitens der Lernenden.

Die Tatsache, dass CLIL in Verbindung mit der plurilingualen Bildung stärker im Mittelpunkt steht, liegt vermutlich darin begründet, dass, schon das *Weißbuch der europäischen Kommission* (u. a. 1995, 2003) immer wieder erwähnt, dass CLIL im Unterricht zur Entwicklung und Förderung einer Plurilingualität (Mehrsprachigkeit) ver helfe. Bezüglich des Sprachunterrichts bzw. der integrierten und integrierenden Sprachendidaktik (vgl. Kapitel 2.2.5) sowie einer möglichen Methode, anders gesagt eines möglichen Ansatzes wird jedoch kein eindeutiger Vermerk gemacht bzw. ist meines Erachtens keiner zu erkennen. Somit hat wahrscheinlich die integrierte und integrierende Sprachendidaktik in den Schulen noch keinen wesentlichen Anklang gefunden.

In Anbetracht dieser Situation, verbunden mit der eigenen Unterrichtsbeobachtung, wie Lerner mit Sprache in einem immersiven Kontext umgehen, sowie in Verbindung mit der Forderung des GERS<sup>57</sup> sowie des Aktionsplans *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*, führt dies zu der Frage, wie in einem konkreten Immersionskontext, hier CLIL-Unterricht, die kommunikative Kompetenz entwickelt

---

<sup>57</sup> Der Zweit- und Fremdsprachenunterricht sollte die plurilinguale Kompetenz berücksichtigen. Die plurilinguale Kompetenz aktiviert zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-)Sprache die mentalen Mechanismen, die das Individuum besitzt. Sie kombiniert, integriert und vernetzt die verschiedenen Sprachen des Lernalters, was die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unterstützt.

wird.

### **3.2 Spezifische Forschungsziele und Forschungsfragen**

Zur Beantwortung dieser Frage, wie in einem konkreten Immersionskontext, hier CLIL-Unterricht, die kommunikative Kompetenz entwickelt wird, muss demnach beobachtet werden, was in einem Kontext bzw. in einem immersiven CLIL-Kontext geschieht.

Ein Kontext, in dem Unterrichtssprache zugleich Lernaltersprache ist, schafft meiner Meinung nach einen idealen Kontext zur Umsetzung der Frage, wie Schüler in solch einem Kontext mit Sprache umgehen.

Im Rahmen dieses Vorgehens ergibt sich demnach die zentrale Forschungsfrage:

Von welchen Sprachen machen Schüler und Lehrer Gebrauch, oder anders gesagt, welcher sprachliche Gebrauch wird während des Lern- und Lehrprozesses im immersiven CLIL-Unterricht sichtbar?

Der Grund warum hier nur der CLIL-Unterricht untersucht wird, hängt mit seiner in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und -stufen vorzufindenden starken Dominanz zusammen sowie mit der Tatsache, dass ihm auf den ersten Blick sehr unkritisch gegenübergestellt wird, obwohl es durchaus bedenkenswerte Argumente gibt (vgl. u.a. Studien von Dausend, Elsner & Keßler, 2013; Wannagat, 2013; Dalton-Puffer, 2007; Candelier, 2003; Christ, 2004; Cots & Nussbaum, 2003; Europäische Erziehung 41.Jg.Nr.1; Guasch, 2011; Hufeisen, 2011; Le Pape Racine, 2011; Quetz, 2004).

In Anlehnung daran sowie in Verbindung mit der zentralen Forschungsfrage ergeben sich weitere spezifische Fragen:

Welche Sprache(n) wird/werden in der unterrichtsinternen Schüler<sup>58</sup>-Lehrer-Interaktion verwendet?

Wann ergibt sich ein Sprachenwechsel?

Welche Sprachen werden zum Aufbau von Sachinhalten benutzt?

---

<sup>58</sup> Zugunsten der Lesbarkeit schließen alle verwendeten männlichen Formen (Schüler und Lehrer) die weiblichen Formen (Schülerin und Lehrerin) mit ein.

Wie hilft der Lehrer den Schülern bei der Entwicklung des sprachlichen Repertoires? Welche Merkmale weist der Sprachgebrauch in diesem Prozess auf?

## 4. FORSCHUNGSMETHODOLOGIE

In diesem Kapitel soll die Forschungsmethodologie präsentiert werden, derer sich dieses Forschungsvorhaben bedient. Es handelt sich um eine Methodologie, die sich weithin an die oben genannten Forschungsziele richtet und die den bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen theoretischen Teil begründet.

Im ersten Abschnitt soll die Forschungslinie dargestellt werden, auf welche sich die Forschungsarbeit stützt, ausgehend von den allgemeinen Perspektiven hin zu den konkreten bezüglich der Forschungsarbeit.

Im zweiten Abschnitt soll der Datenerhebungsprozess sowie die Methode der Analyse, die zur Datenauswertung herangezogen wurde, aufgezeigt werden.

Diese Forschungsstudie verfolgt einen qualitativen Forschungsansatz, dessen Grundlagen und Kennzeichen im Folgenden beschrieben werden. Diese werden dann später wieder für die hier umzusetzende Forschungsstudie aufgegriffen.

### 4.1 Qualitative Studie: Grundlagen und Kennzeichen

Die qualitative Forschung interessiert sich für menschliche *Issues*. Das heißt, im Zentrum steht das menschliche Wesen und dessen Interaktionen, sowohl in individuellen oder aber auch gruppenspezifischen als auch kulturellen Kontexten. Demzufolge ist qualitative Forschung ein sozialer Prozess, dessen Ziel die detaillierte Beschreibung des menschlichen Wesens als ein Phänomen ist, das es gilt, in seiner ganzen Komplexität zu verstehen. Laut Creswell ist die qualitative Studie ein

„inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyses words, reports detail views of informants, and conducts the study in a natural setting“ (Creswell, 1988, S. 15).

Dabei sind, wie Creswell (1988) betont, die Diversität und unterschiedlichen Perspektiven und Faktoren, die jedes menschliche Wesen aufweist, nicht außer Acht zu lassen.

Andere Autoren, u. a. Watson-Gegeo (1988) machen wiederum im Hinblick auf die Definition, *was ist eine qualitative Studie*, einen Unterschied zwischen qualitativ und quantitativ. Während sich die quantitative Forschung auf eine naturwissenschaftlich orientierte Perspektive stützt, wobei die Datenauswertung auf eine hohe Standardisierbarkeit der Daten angewiesen ist und folglich soziale Faktoren oder aber auch vorwissenschaftliche Erfahrungen nicht beachtet werden, verfolgt die qualitative Forschung die Identifikation der Präsenz oder Abstinenz „of something and with determining its nature or distinguishing features“ (ebd., 1988, S. 576). Das heißt, es wird etwas untersucht, das in Verbindung verschiedener sozialer Faktoren kontrollierbar, aber auch unkontrollierbar, nicht statisch und standardisierbar ist.

Die Ausgangssituation der qualitativen Studie war laut Charmaz (1995) die Kritik an der quantitativen Studie. Dessen Kritik geht wiederum aus dem Positivismusstreit hervor, der sich auf die kritische Auseinandersetzung zwischen Vertretern des Rationalismus und der Frankfurter Schule bezog. Kritik wurde an der herkömmlichen Sozialforschung verübt und ihren divergenten Einstellungen an der klassischen empirischen Erkenntnisgewinnung. Wesentliche Kritikpunkte an der quantitativen Sozialforschung bezogen sich auf den stark eingeschränkten Blickwinkel sowie den Grundsatz Quantität vor Qualität.

Wie die Forschungsliteratur zeigt (u. a. Atteslander, 2010; Flick, 2009; Flick, Kardorff & Steinecke, 2008; Denzin & Lincoln, 1994), existieren diversere Definitionen bezüglich qualitativer Forschung. So fußen qualitative Studien auf einer breiten theoretischen Grundlage, worunter u. a. die Ethnomethodologie (Herstellung sozialer Wirklichkeiten), strukturalistische Modelle (soziale Wirklichkeiten in einen kulturellen Rahmen gefasst) oder aber symbolischer Interaktionismus (Charmaz, 1995) gezählt werden können.

Eine der meist zitierten Definitionen ist die von Denzin und Lincoln (1994):

„Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things to their natural settings, attempting to make sense of, or interpret the [sic!] phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical material – case study, person experiences, introperspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts – that describe routine and problematic moments and meaning in individuals’ lives“ (Denzin & Lincoln, 1994, S. 2).

Hervorzuheben ist hierbei der sowohl interpretative Charakter als auch der natürliche Rahmen, der sich während des Prozesses entwickelt. Dazu zählt auch die genannte multiple Möglichkeit, mit der sich der Forscher bei diversen Daten und Methoden bedienen kann.

Was solch ein qualitatives Verfahren ausmacht bzw. welche Kriterien bei diesem komplexen Verfahren eine Rolle spielen, zeigen Taylor und Bogdan (1994) anhand folgender Merkmale (ebd., S. 20f.):

- 1) Die qualitative Studie verfolgt eine induktive Forschungslinie, soll heißen, es wird vom Besonderen auf das Allgemeine geschlossen. Induktive Schlussfolgerungen können Hinweise oder aber auch Erkenntnisse zu theoretischen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen liefern.
- 2) Sie verfolgt eine holistische Perspektive, das heißt, der Forschungskontext wird als ein ganzer erfasst und nicht auf einzelne Variablen reduziert.
- 3) Die Forscher reagieren sensibel auf die Wirkung, welche die involvierten Personen während der Forschungsstudie zeigen.
- 4) Die Person, die forscht, sollte nichts überinterpretieren.
- 5) Alle Perspektiven sind wertvoll, denn der Forscher sucht nicht nach der einen Wahrheit oder Moral.
- 6) Die qualitativen Methoden zeigen einen Zusammenhang zwischen den Daten und dem, was die Personen sagen und machen.
- 7) Qualitative Forscher verleihen der Gültigkeit Nachdruck.

In Bezug darauf verleiht u. a. Aguado (2000) dem Prinzip der Offenheit und Flexibilität starken Nachdruck. Für Aguado ist die qualitative Forschung ein kontinuierlicher Prozess der Reformulierung von Hypothesen oder Fragen, was sich daran erkennen lässt, dass im fortlaufenden Forschungsprozess ein und dieselbe Studie dazu führt, dass neue Fragen entstehen, die wiederum zu anderen Ansichtsweisen führen können als zu Forschungsbeginn. Es kann sogar soweit gehen, dass ein neues Forschungsdesign appliziert und die Forschungsfragen modifiziert werden müssen.



In Anbetracht dessen sollen nun im Folgenden zusammenfassend Kennzeichen aufgestellt werden, die eine qualitative Studie ausmachen und ebenfalls für diese Forschungsarbeit eine Rolle spielen. Es handelt sich hierbei um folgende Grundprinzipien (vgl. Flick et al., 2010; Atteslander, 2010; Aguado, 2000; Grotjahn, 2000):

*Methodisches Spektrum:* Es gibt nicht die eine Methode; vielmehr werden je nach Forschungsfrage unterschiedliche methodische Ansätze aus einer Vielfalt solcher ausgewählt.

*Gegenstandsangemessenheit:* Es lässt sich zurückverfolgen, welche Methode für die jeweilige Forschungsfrage und den zu untersuchenden Gegenstand ausgewählt wird und vor allem, warum diese Methode und nicht eine andere.

*Kontextualität:* Da sich die qualitative Forschung hauptsächlich an Handlungsprozessen sozialer Wirklichkeit und deren Bedeutung orientiert, das heißt, mit sprachlich vermittelten Daten arbeitet, ist sie geradezu der Kontextualität verpflichtet.

*Kommunikation/Konstruktion der Wirklichkeit:* Interaktion zwischen Forscher und Forschungsobjekt. Im Zentrum stehen die Interaktion sowie die Rekonstruktion der untersuchten Wirklichkeit.

*Offenheit:* auf unerwartete Umstände reagieren; hypothesengenerierend; dennoch werden auch Vorahnungen zugelassen, die adäquat reflektiert werden müssen.

*Prozessorientierung:* Da es sich um die Erfassung der subjektiven Sichtweise des Forschungsobjektes sowie die Rekonstruktion der untersuchten Wirklichkeit handelt, ist diese nie statisch und gleichablaufend. Vielmehr steht diese Wirklichkeit in Verbindung mit nicht kontrollierbaren Variablen, was demzufolge nicht als einzigartige Wirklichkeit dargestellt werden kann, sondern immer nur als „Ausschnitt“.

*Reflexivität:* Die Bedeutung sprachlicher Äußerungen sowie Handlungen ist nur in dem zu untersuchenden bzw. untersuchten Kontext verständlich und nachvollziehbar.

*Explikation:* Eine offene Analyse sowie Interpretation können zwar der Forderung nach der Offenlegung der einzelnen Schritte nicht vollständig gerecht werden, dennoch kommen sie dieser nahe und erhöhen somit die Nachvollziehbarkeit, indem sie sich auf das Verstehen von komplexen Zusammenhängen stützen.

*Flexibilität:* Darunter ist die stetige Anpassungsfähigkeit auf unerwartete Umstände/Gegebenheiten, die während des ganzen Forschungsprozesses auftreten können, gemeint. Des Weiteren fallen auch die Akzeptanz sowie die Proklamation einer Methodenvielfalt unter diesen Begriff.

*Textwissenschaft:* Die Daten, die während der qualitativen Studie erhoben werden, produzieren Text. Der Text ist eigentlich das Kernstück der Arbeitsbasis. Dieser wird hinsichtlich textlinguistischer, psycholinguistischer und/oder soziologischer Faktoren untersucht. Es geht also um das Verstehen der im Text vorkommenden Kommunikationsprozesse.

## **4.2 Prozess der qualitativen Studien**

Qualitative Forschung wird als ein sozialer Prozess verstanden, wobei in Anlehnung an Corbin und Strauss „der Forschungsprozess [...] den Forscher [leitet], alle potenziell lohnenden Wege zum Verstehen zu gehen“ (ebd., 1990, S. 420). Demzufolge zeigt sich die qualitative Studie als ein dynamischer Prozess, dessen Prinzip aus Offenheit und Flexibilität besteht und somit einen holistischen Ansatz bietet. Wobei Hypothesen entdeckt und Theorien aus dem Material entwickelt werden. Es geht darum, den Sinn zu verstehen. Erforscht werden Lebenswelten und Interaktionen.

Eine nähere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt anhand einer Fragestellung, die es wiederum möglich macht, sich an das Forschungsfeld anzunähern. Je nach Fragestellung werden die entsprechenden Methoden, die der Datenerhebung dienen, ausgewählt. Da es sich um Erfassung der subjektiven Sichtweise des Forschungsobjektes sowie Rekonstruktion der untersuchten Wirklichkeit handelt, laufen diese nie statisch und gleich ab. Demzufolge muss der Forscher im ganzen Forschungsprozess auf unerwartete Umstände reagieren können, sei es während des Datenerhebungsprozesses oder bei deren Fixierung und Interpretation.

### 4.3 Qualität der interpretativen Studien

In den letzten 20 Jahren musste sich die qualitative Forschung einer harten Kritik unterziehen (Knoblauch, 2011, S. 627). Diese bezog sich meistens auf das Induktionsproblem. Der induktive Wissenszuwachs weise wissenschaftstheoretische Mängel auf, was auf eine nicht immer vollständig konkrete Beobachtung zurückzuführen sei. Allerdings ist gegenwärtig eine ergänzende Linie zu erkennen, das heißt, dass beide Linien entweder miteinander kombiniert (*mixed-methods*) oder zur Vertiefung genutzt werden.

Trotz alledem wird dennoch die Frage bzw. das Problem der Bewertung der Ergebnisse der qualitativen Forschung diskutiert. In Anlehnung an Flick (2007, zitiert nach Knoblauch, 2011, S. 628) werden neue Gütekriterien verlangt, da sich die herkömmlichen wie Reliabilität und Validität nicht zur Bewertung eignen. Gefordert werden u. a. eine kommunikative Validierung, das heißt die Einholung der Zustimmung der Befragten zu den Forschungsaussagen, ethische Kriterien wie Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit (Knoblauch, 2011, S. 628). Im Gegensatz dazu gibt es wiederum andere Autoren, welche diese herkömmlichen Gütekriterien als geradezu geeignet anerkennen.

In Anbetracht dessen ist meines Erachtens zum einem dem Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit und zum anderen aber auch der *Grounded Theory* und der *Crystallization* besonders Nachdruck zu verleihen. Wie später aufgeführt wird, ist ihre reflexive sowie komparative Vorgehensweise hervorzuheben. Demzufolge erhält gerade das Kriterium der Nachvollziehbarkeit einen äußerst hohen Stellenwert (siehe Kapitel 7.4 und 7).

Ferner spielen aber auch die allgemeinen Gütekriterien und deren Anwendbarkeit in der qualitativen Forschung eine Rolle. Hierauf soll kurz eingegangen werden, da diese Bestand in den verschiedenen Auswertungsphasen haben.

#### 4.3.1 Gütekriterien: Reliabilität, Validität und Objektivität

Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass jedes Datenerhebungsinstrument innerhalb der empirischen Sozialforschung auf Kriterien, welche die Genauigkeit der wissenschaftlichen Untersuchung prüfen, angewiesen ist. Wie bereits erwähnt, sind die herkömmlichen Kriterien Reliabilität, Validität und Objektivität. Zugegebenermaßen ist

das Kriterium der Reliabilität in der quantitativen Forschung vorzufinden und auch wenn Ely et al. (1991) betont, dass, „the language of positivistic research is not congruent with or adequate to qualitative work“ (zitiert nach Cresswell, 1998, S. 197), können dennoch wie Steinke formuliert, „[...] Kriterien der quantitativen auf qualitative Forschung übertragen [...] [und] angepasst [werden], indem sie reformuliert und operationalisiert werden“ (Steinke, 2010, S. 319). Im Folgenden sollen die angepassten Kriterien dargestellt werden.

#### 4.3.1.1 Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Darunter ist die Verlässlichkeit bzw. Zuverlässigkeit der Messung zu verstehen. Übertragen auf die qualitative Studie bedeutet das, ob bei erneutem Versuch und gleichen Rahmenbedingungen die Ergebnisse gleich sind; das heißt, bei gleichem analysierten Material und gleichen Kategorien treten keine neuen Erkenntnisse auf.

Eine Untersuchung ist dann reliabel, wenn man unter selben Bedingungen bei derselben Untersuchung zu demselben Ergebnis gelangt.

Atteslander (2010, S. 206) in Anlehnung u. a. an Scott (1995), Früh (1998) Krippendorff (2004) sowie Goetz und LeCompte (1988, S. 37ff.) verweist auf zwei Arten von Reliabilität in der qualitativen Forschung:

*Intercoderreliabilität/external reliability*: zwei oder mehrere Codierer, deren Reliabilitätskoeffizient bei der Überprüfung dicht an dem Wert 1 liegen sollte

*Intracoderreliabilität/internal reliability*: nochmalige Überprüfung durch ein und dieselbe Person

Der Forderung der Transparenz der hier aufgeführten Reliabilitätstypen kann man meines Erachtens gerecht werden. Wie dargestellt wurde, erfüllen sie das Kriterium der Datenerhebung und -analyse sowie der Nachvollziehbarkeit. Bezüglich der Nachvollziehbarkeit liegen die wesentlichen Kriterien in folgenden Punkten (vgl. Steinecke, 2010, S. 324f.):

- 1) Dokumentation des Forschungsprozesses

- 2) Dokumentation der Erhebungsmethoden
- 3) Dokumentation der Transkriptionsregeln
- 4) Dokumentation der Auswertungsmethoden
- 5) Dokumentation von Entscheidungen und Problemen

#### 4.3.1.2 Validität (Gültigkeit)

Die Validität bezieht sich auf die Praktikabilität des Messverfahrens, das heißt, ob die Messung sich in Bezug auf das Forschungsvorhaben eignet. Ein Messverfahren ist nur dann valide, wenn es die geeigneten Antworten bzw. Daten bezüglich der Fragestellung/des zu untersuchenden Gegenstandes liefert. Und in Anbetracht der Problematik, dass die qualitativen Terminologien laut Ely et al. (1991) nicht anwendbar sind, sprechen u. a. die Autoren Eisner (1998), Lincoln and Guba (1985) (zitiert nach Cresswell, 1998) sowie Cresswell (1998) von verschiedenen Faktoren, die eine qualitative Validität bilden: strukturell (1), konsensuell (2) und referentiell (3).

- 1) *Structural Corroboration*: bezieht sich auf die Suche nach der Konvergenz, die Validität schafft und erlaubt, diese Glaubwürdigkeit in Bezug auf die Beobachtung, Interpretation und Konklusion nicht anzuzweifeln
- 2) *Consensual Validation*: bezieht sich auf die kompetente Beurteilung bestimmter Studienaspekte oder Studienteile, wie zum Beispiel die Beschreibung oder Interpretation
- 3) *Referential Adequacy*: bezieht sich auf die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit der Studie, die beim Leser für eine bessere Wahrnehmung und Lesbarkeit der beschriebenen Phänomene sorgen sollen

Goetz und LeCompte (1988, S. 44ff.) unterscheiden bezüglich der Validität zwischen *internal* und *external validity*:

- 1) *Internal Validity*: präsentiert das Ausmaß wissenschaftlicher Beobachtungen und Messungen. Es geht also um die Frage nach der Authentizität, sprich wie authentisch diese in Bezug auf die Realität sind.

- 2) *External Validity*: bezieht sich auf das Ausmaß, in dem diese Repräsentationen vergleichbar sind, wenn sie in verschiedenen Gruppen appliziert werden; das heißt, ob sie generalisierbar oder applizierbar sind.

In Anbetracht dessen, dass eine qualitative Studie die Untersuchung eines Phänomens verfolgt bzw. der Frage nachgeht, was genau in solch einem phänomenischen Kontext passiert, wächst jedoch meines Erachtens die Kritik an der Generalisierbarkeit sowie Applizierbarkeit als Gütekriterien. Übertragen auf den Kontext dieser Forschungsarbeit sind allgemeine Kriterien sowie aber auch die Kriterien von Goetz und LeCompte meines Erachtens kaum tragbar bzw. anwendbar, da es sich bei der Untersuchung eines soziologischen Kontextes, wie zum Beispiel einer Schulklasse, immer um einen einzigartigen und speziellen Kontext handelt, den man nicht generalisieren kann. Entsprechend diesem Einwand argumentiert auch van Lier (1988, S. 2) und verweist darauf, dass das Kriterium der Generalisierbarkeit keinen Vorrang bei solchen qualitativen Studien haben darf. Vielmehr liegt die Priorität auf der Analyse der Daten, und erst dann sollen die Daten miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten gefunden werden. „Early generalizing can be detrimental to classroom research: it often prevents depth and analysis“ (van Lier, 1988, S. 2). In Anlehnung daran stellt sich meines Erachtens der Ansatz der sogenannten *Crystallization* (vgl. Kapitel 4.5) als für diesen Forschungskontext adäquater dar.

#### 4.3.1.3 Objektivität

Die Objektivität bezieht sich auf den Forscher und darauf, dass sie weder bei der Durchführung noch bei der Auswertung sowie Interpretation Einfluss auf ihn ausüben darf. Das heißt also, die Subjektivität muss ausgeschlossen werden. Diesbezüglich wendet Aguado jedoch ein, dass die Objektivität in der qualitativen Forschung *eine Illusion* darstellt (Aguado, 2000, S. 122) und unterstreicht, dass im besten Falle anstelle der Objektivität eine gewisse Intersubjektivität bei interpretativen Studien erreicht werden könne.

“Was bestenfalls erreicht werden kann ist Intersubjektivität, d. h., die Ermöglichung der Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der jeweiligen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, des methodologischen Vorgehens, der Analyse und der Interpretation der Daten“ (ebd., S. 122).

Auch Richardson (2003) betont, dass eine rekonstruierte Wirklichkeit eine subjektive konstruierte Wirklichkeit (Richardson 2003) sei, die nicht rein objektiv abgebildet ist und auch nicht abgebildet werden kann.

Für Eisner (1998) ist diese rekonstruierte Wirklichkeit in Anlehnung an den nordamerikanischen Philosophen Dewey Produkt einer Interaktion sowohl objektiven als auch subjektiven Charakters. Infolgedessen spricht er von einer transaktiven Erfahrung, die solch eine rekonstruierte Wirklichkeit in Form eines qualitativen Textes darstellt. Dieser muss die Merkmale Kohärenz, Konsens und instrumentellen Nutzen, das heißt ein Ziel erreichen, aufweisen, um diese rekonstruierte Wirklichkeit zu bewerten und deren Qualität zu verbessern. In Anlehnung daran sprechen u. a. die Autoren Flick (2004) und van Lier (1988) von der Triangulation, welche in Bezug auf die Konzeption maßgeblich auf Denzin (70er-Jahre) zurückgeht. Unter der Triangulation wird im Allgemeinen eine methodologische Strategie verstanden, die verschiedene Datentypen, Datenerhebungsmethoden bzw. Messinstrumente sowie Sichtweisen mit dem Ziel, eine größere Validität und Objektivität zu erreichen, miteinander kombiniert.

Denzin führt vier verschiedene Triangulationsmöglichkeiten auf: Datentriangulation, Forschertriangulation, Theorientriangulation und Methodentriangulation.

Neben der Triangulation spricht die Forschung auch von dem sogenannten *mixed-methods*-Verfahren. Im Gegensatz zur Triangulation geht es bei der *mixed-methods* um die Ermöglichung einer „pragmatischen Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung, wobei die *paradigm wars* beendet werden sollen“ (Flick, 2011, S. 76).

Unter *mixed-methods* wird im Allgemeinen die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden verstanden und verschiedene Methoden der Datenerhebung sowie -auswertung fokussiert, während sich die Triangulation im weit gefassten Sinne auf die Phase der Datenerhebung konzentriert.

#### 4.3.2 Der Interpretationsprozess qualitativer Daten

Grundlage der qualitativen Forschung ist allgemein betrachtet nicht die Überprüfung von bestehenden Theorien, sondern die Entwicklung einer Theorie. Ziel ist die Generierung einer Theorie bestimmter Gegenstandsbereiche bzw. einer Theorie aus den Daten,

die anhand verschiedener Methoden erhoben und mittels der Interpretation bearbeitet wurden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass innerhalb der verschiedenen Methoden unterschiedliche Fokusschwerpunkte herrschen. Zum Beispiel verfolgt die Ethnografie das Ziel der Generierung von Erfahrungen und Erlebnissen mittels der detaillierten Abbildung u. a. verschiedener sozialer Kontexte, Interaktionen oder Prozesse, wohingegen die *Grounded Theory* eine Theorie generiert, die nicht nur reine Befunde, sondern vor allem Einsichten und Kenntnisse bzw. Entdeckungen vermittelt.

In Anbetracht einer zielorientierten Theoriegenerierung gestaltet sich in Anlehnung u. a. an Goetz und LeCompte (1988) dieser Prozess als ein schrittweises Vorgehen.

#### **4.4 Grounded Theory**

Die *Grounded Theory* (GT) bietet eine Alternative im Rahmen qualitativer Forschungsprozesse und geht auf die Gründungsväter Strauss und Glaser (1967) mit ihrem Werk „*The Discovery of Grounded Theory*“ zurück. Strauss und Glaser entwickelten mit ihr eine umfassende bzw. holistische Methode, die eine sozialwissenschaftliche und erkenntnisreiche Forschungsgrundlage bietet und sich von der deduktiv-logischen Theorie abgrenzt. Diese Konzeption erstreckt sich von der Fragestellung hin zur Erstellung von Ergebnissen. Das heißt, die GT bietet einen methodologischen Rahmen, indem das Ziel, ausgehend von einem zu untersuchenden Gegenstand zur Theoriebildung, verfolgt wird. Was hierbei besonders in den Vordergrund rückt, ist die enge Verzahnung von Datensammlung, -analyse und Theoriegenerierung bzw. -formulierung sowie ihre Flexibilität, die es möglich macht, auf unterschiedliche Forschungsstrategien zurückzugreifen und diese im Hinblick der Datenerhebung aber auch -auswertung immer wieder zu modifizieren. Die GT kann demnach in zwei Stränge eingeteilt werden: die Theorie und deren Prozess der Generierung.

Strauss und Glaser selbst bezeichnen die GT als einen Forschungsstil und nicht als explizite Technik oder Methode (vgl. ebd., 1967, 1998). Am Anfang steht ein Untersuchungsbereich und keine Theorie oder Hypothese. Was in diesem Bereich von Relevanz ist, ergibt sich im Laufe des Prozesses und wird nicht von vornherein *bestimmt* bzw. formuliert. Die Theorie entwickelt sich und wird ständig modifiziert. Dabei wird ständig



verifiziert oder falsifiziert und nicht wie bei anderen Methoden üblich erst am Ende, was u. a. einer der Gründe ist, warum sie so flexibel ist; aber auch das Zusammenspiel von Analyse und Daten sowie der ständige Vergleich mit den Daten machen aus ihr einen in ständiger Bewegung versetzenden bzw. seienden Prozess (Mey & Mruck, 2007).

Es gibt drei wesentliche Elemente, welche die GT charakterisieren:

1. die Art des Kodierens
2. das theoretische *Sampling*
3. das Vergleichen zwischen Phänomen und Kontext, woraus dann die Theorie entsteht

#### 4.4.1 Die Art des Kodierens

Unter dem Begriff des Kodierens wird die Benennung von Konzepten und deren Erläuterungen verstanden, die im diskursiven Dialog miteinander stehen.

Grundlage dabei ist eine induktive Logik, nach der vorgegangen wird. Die GT unterscheidet drei Formen des Kodierens, was auch gleichzeitig parallel als Forschungsprozess bezeichnet werden kann. Dabei geht es nicht darum, dass vorgegebene Codes auf das Datenmaterial appliziert werden. Vielmehr sollen Codes erfunden werden bzw. aus dem Datenmaterial entstehen. Diese sollen dann anschließend in einem theoretischen Konzept, besser gesagt Modell zusammengesetzt werden. In Bezug auf die hier entstehende Frage nach den Gütekriterien (*interreliability*) und dem Argument der unterschiedlichen Lesarten ist dem entgegenzusetzen, dass gerade diese „Differenzen“ durchaus von positivem Nutzen sein können, da sie eine holistischere Perspektive in Bezug auf den Standpunkt darstellen und bieten.

Das Kodieren ist eine kreative Arbeit. Ausgangspunkt des Kodierens sind empirische Daten in versprachlichter Form; meist handelt es sich um transkribiertes Audio-/Video- bzw. Datenmaterial. Aus diesen Transkripten werden Codes und Kategorien herausgearbeitet.

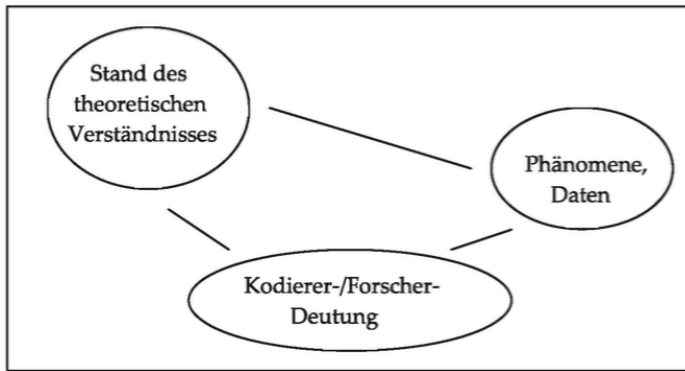


Abb. 6. Konstellation des Kodierens (Breuer, 2010, S. 73)

### *Der Ablauf des Kodierprozesses und seine Formen*

Beim Kodieren werden idealtypisch folgende Arbeitsphasen auf dem Weg zu einer gegenstandsbegründeten Theorie durchlaufen (Breuer, 2010, S. 77ff.):

- 1) Orientierung auf eine interessierende Themenstellung, auf eine Forschungsfrage
- 2) Aufsuchen und/oder Herstellen themenbezüglich potenziell interessanter Feldphänomene (Personen, Ereignisse, Interaktionen etc.): Sammlung von Daten und deren Aufbereitung (Aufnehmen, Dokumentation, Transkription zu einem *Daten-Text*)
- 3) Selektion und Segmentierung des Daten-Textes: Kodierung

Nachdem die Daten gesammelt und gesichtet worden sind, wird mittels des *theoretischen Samplings* entschieden, welche Fälle und Daten in die engere Auswahl kommen. Das theoretische *Sampling* verfolgt demnach das Ziel des bewussten Verzichts auf Daten oder Fälle in Anlehnung an den Forschungsprozess sowie an die Entwicklung der Theorie.

Es gibt drei Typen des Kodierens: offenes, axiales und selektives Kodieren. Auch wenn es sich um drei unterschiedliche Formen handelt, sind sie dennoch miteinander verzahnt und stellen den sogenannten Prozessverlauf dar.

*Offenes Kodieren:*

- Rezeption und Verarbeiten des Daten-Textes (intensive Lektüre und Auseinandersetzung)
- Innerhalb der Kategorie unterscheiden sich Eigenheiten bzw. Subkategorien. Die Kategorien haben meistens einen allgemeinen, abstrakten Charakter, hingegen sind die Subkategorien konkreter bzw. präziser. Diese Art der Kodierung wird viele Male realisiert, bis sie zu einer vollkommenden Analyse führt und sich die Kategorien immer stärker an die Daten angleichen.

*Axiales Kodieren:*

- Nachdenken über Kategorien bzw. die Prozesse der verschiedenen Codes, die zu Kategorien zusammengeführt werden.

*Selektives Kodieren:*

- Finales Fokussieren und Spezifizieren des Themas (Sortieren, Integrieren von Konzepten: logische Anordnung). In dieser Phase werden auch sogenannte Hypothesen oder vorläufige Vorschläge gemacht.

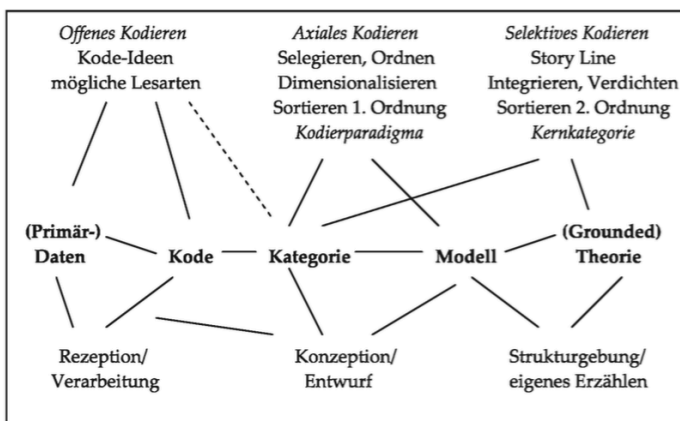


Abb. 7. Kodierprozeduren in systematischer Anordnung (Breuer, 2010, S. 76)

In Bezug auf das Kodieren spricht man von sogenannten Codes, die wiederum in *theoretische Codes* und *in-vivo-Codes* unterschieden werden.

Bei den *theoretischen Codes* handelt es sich um Erfindungen des Kodierenden oder aber auch um Anknüpfungen an bereits existierende theoretische bzw. wissenschaftliche

Konzepte, die teilweise mehrdeutig sind und zu Missverständnissen führen können (Breuer, 2010, S. 78). Laut Breuer (ebd., S. 78) sind solche Erfindungen bei der GT vorzuziehen und entsprechen dem kreativen Charakter, den die GT besitzt. Im Gegensatz zu *theoretischen Codes* beruhen die *in-vivo-Codes* auf typischen Aussagen der Teilnehmer bzw. der Beobachtenden und bieten den Vorteil, dass der Forscher diese sich während des Prozesses und im weiteren Verlauf zunutze macht (ebd., S. 78).

Wie bereits erwähnt, geht es bei qualitativer Forschung nicht um die Suche nach der einen Wahrheit, diesem Prinzip folgt auch die GT, vielmehr stehen das Entdecken, Sammeln sowie die verschiedenen Lesarten und Perspektiven im Vordergrund, die zur Erklärung und Theoriegenerierung beitragen (Breuer, 2010; Anselm & Strauss, 1967).

Des Weiteren machen diverse Autoren (Breuer, 2010; Böhm, 2010; Mey & Mruck et al., 2011) darauf aufmerksam, dass es nicht die einzige richtige Vorgehensweise des Kodierens gibt, vielmehr hat jeder seine eigenen persönliche Stilvarianten, was dazu führte, dass die Gründungsväter *getrennte Wege* gingen. Der Grund beruht hauptsächlich auf der kontroversen Diskussion über die Auswertungsverfahren (Mey & Mruck, 2007).

#### **4.5 Crystallization**

Geht man davon aus, dass gelebte Erfahrung nicht direkt wiedergegeben werden kann (vgl. Derrida, Foucault), können Beobachtungen nicht rein objektiv sein, zumal diese gelebte Erfahrung durch Texte, Diskurse, ja durch gewisses Hintergrundwissen geprägt ist. Das heißt, beschriebene soziale Wirklichkeit ist eine subjektive, konstruierte Wirklichkeit (Richardson, 2003), die nicht rein objektiv abgebildet ist und auch nicht abgebildet werden kann, wie es sich zum Beispiel die Ethnografie zur Prämisse setzt. Nach Richardson (2003) wird diese erlebte Erfahrung erst mittels des Schreib- und Analyseprozesses hervorgebracht und ist, wie bereits erwähnt durch die jeweilige Subjektivität des Betrachters/Forschers geprägt. Folglich bringt jede erlebte Erfahrung eine andere Welt hervor. Und jede dieser anderen Welten enthält wiederum Lücken zu der beobachteten, beschriebenen und artikulierten Welt. Auf Denzins Auffassung zurückgehend, gibt es nie ein Ende in der Darstellung dieser konstruierten Wirklichkeit, keine vollendete Repräsentation über das, was beobachtet und gesagt wurde. „There can never be a

final, accurate representation of what was meant or said – only different textual representations of different experiences“ (ebd., 1997, S. 5).

Die qualitative Forschung beschreibt soziale Wirklichkeit und deren Phänomene und Probleme und entwickelt somit neue Denk- und Sichtweisen. Diese sollen im Alltagsleben der Menschen etwas verändern bzw. neue Ansichten und Formen offenlegen. In Bezug darauf entwickelten u. a. Ellingson (2009) und Richardson (2003) ein Methodenmodell verankerter Methoden, was Theorien anhand verschiedener Perspektiven emergieren lässt und eine ganz neue Denkweise in Bezug auf die bisherigen Methoden darstellt. Die Rede ist von der sogenannten *Crystallization*/Kristallisation.

Geht man nun davon aus, dass beobachtete Wirklichkeit eine konstruierte, subjektive Wirklichkeit ist, die erst durch den analytischen Schreibprozess zum Vorschein kommt, so muss man, wie u. a. Richardson (2003) vorschlägt, von der klassischen Idee der Triangulation weg und hin zur Kristallisation bewegen. „In postmodern mixed-genres, we do not triangulate; we crystallize. We recognize that there are far more than ‚three sides‘ from which to approach the world“ (Richardson, 2003, S. 522). Mittels der Kristallisation kann dargestellt werden, wie sich die Perspektive je nach methodologischem Vorgehen verändert.

„Rather, the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves. What we see depends upon our angle of repose“ (Richardson, 2003, S. 522).

In einem Prozess der Kristallisation kann dieselbe Beobachtung bzw. Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt werden. Es geht also zum einen um die Pluralität der Wirklichkeiten, die in einem Prozess der Kristallisation aufeinander zukommen und somit miteinander in Beziehung gesetzt werden können, und zum anderen um die Subjektivitätsvoraussetzung bzw. Subjektivitätsprämisse im Forschungsprozess, wie sie auch die GT postuliert, indem sie die Idealvorstellung der Objektivität verwirft.

Unter diesen Gesichtspunkten lässt sich ableiten, dass es sich bei der Kristallisation um eine holistische Methode handelt (vgl. Ellingson, 2009), die es möglich macht, multiple, qualitative Methoden, die bereits in der klassischen qualitativen Forschung bestehen, mit neuen *kreativen* bzw. *artistischen* (vgl. Ellingson, 2009) zu kombinieren. Ellingson versteht unter Kristallisation das Zusammenspiel qualitativer Methoden, die sich wäh-

rend des Forschungsprozesses gegenseitig informieren bzw. im Austausch stehen. Zum Beispiel kann ein Kristallisationsansatz mehr als eine Form des Untersuchungsgenres enthalten. Kristallisierte Texte bzw. kristallisierte Wirklichkeiten reflektieren kontrastiv verschiedene Kenntnisformen, das heißt, es wird aus unterschiedlicher Perspektive begriffen und erfahren. Ellingson verweist ebenfalls darauf, dass die Kristallisation die Vorstellung der positivistischen Ideologie der Objektivität und der einzigen Wahrheit ablehnt. Vielmehr ist die Wahrheit als ein Teil- und soziales Konstrukt zu betrachten, ein Paradigma, das mittels der Kristallisation konkretisiert und hervorgebracht wird. Wie Richardson (2003) spricht Ellingson ebenfalls von Kristallisation anstelle von Triangulation. Der Unterschied liegt darin, dass die Triangulation kreative Analysegenres nicht miteinbezieht. Vielmehr verfolgt die Triangulation die logische Kontrolle und sucht nach der definitiven, einzigen Wahrheit. Im Gegensatz dazu problematisiert die Kristallisation die multiplen, diversen Wahrheiten, die es präsentiert. Wie bereits mehrfach erwähnt, gibt es nicht die einzige Wahrheit in einem Kristallisationsprozess zu entdecken, sondern nur Multiple- oder Teilwahrheiten, die der Forscher ko-konstruiert.

## **7.6 Eigene Forschungsmethodologie**

Wie bereits erwähnt, ist das Hauptanliegen dieses Forschungsvorhabens die Beobachtung und Analyse des sprachlichen Gebrauchs seitens der Schüler und der Lehrperson im Fremdsprachenlehr- und lernprozess in einem immersiven Unterrichtskontext: im Kontext der Lehrmethode CLIL außerhalb des deutschen Sprachraums im Erdkundeunterricht.

Einen solchen CLIL-Kontext finden wir in der Neuen Sekundarstufe<sup>59</sup> an der Deutschen Schule Barcelona in Spanien<sup>60</sup>, welcher durch eine monolinguale Hegemonie des Deutschen, auch wenn es sich hierbei überwiegend um plurilinguale Klassen handelt, äußerst stark beeinflusst ist. Untersucht werden zwei Klassenstufen: 6a und 8a.

Wie bereits zu Anfang erwähnt und beschrieben, verfolgt die Forschungsarbeit eine qualitative Forschungslinie. Denn im Rahmen der Forschungsaufgabe verlangt der hier

---

<sup>59</sup> Sogenannte a- bzw. NSS-Klassen.

<sup>60</sup> Im Kontext der Deutschen Schule wird von DFU (Deutschsprachiger Fachunterricht) oder auch CLIL(iG) (Content and Language Integrated Learning (in German)) gesprochen. Im weiteren Textverlauf wird von CLIL(iG) (CLIL(iG) Content and Language Integrated Learning (in German)) gesprochen.

zu untersuchende Kontext nach einer flexiblen Beobachtung und einer Multi-Methodologie, die es erlaubt, diese kontextuelle Wirklichkeit in ihrer ganzen Komplexität zu rekonstruieren, was folglich dem Profil einer qualitativen Studie entspricht. Sie erlaubt individuelle schulische bzw. bildungskontextuelle Situationen zu beobachten, rekonstruieren und interpretieren. Nur so können die Bedeutung sowie die Interaktionen und Handlungen der Schüler und Lehrer anhand der empirischen Daten verstanden werden und zu einem besseren Verständnis des erforschten Kontextes (Atteslander, 2010; Flick, Kardorff & Steinke, 2010) führen bzw. beitragen.

Im Konkreten bedient sich diese Forschungsarbeit der *Grounded Theory* und *Crystallization*/Kristallisation. Es mag zwar der Anschein entstehen bzw. sich berechtigterweise die Kritik in Bezug auf erkennbare Ansätze aus der Ethnografie hervortun, jedoch ist erstens darauf zu verweisen, dass das Auffinden von Kategorien mittels der GT subtiler erarbeitet wird. Zweitens zielt sie nicht darauf ab, kulturelle Paradigmen anhand von Konzepten zu erklären, sondern neue Theorien zu schaffen, denn laut ihrer Entstehungsgeschichte ging es der GT anfangs darum, die bestehende Diskrepanz zwischen Theorie und empirischer Forschung zu überwinden. Des Weiteren, wie bereits angeführt, postuliert die GT die Subjektivitätsvoraussetzung im Forschungsprozess, was wiederum zu einer Verwerfung der Idealvorstellung von Objektivität, wie sie die klassische Ethnografie verfißt, führt.

Die Entscheidung weg von der Ethnografie hin zur GT hat sich während des Prozesses der Datenerhebung sowie zu Anfang der Datensichtung endgültig verfestigt. In Bezug auf das Forschungsanliegen sowie den Forschungskontext zeigt sich, dass nach einer flexiblen Methode verlangt wird, welche die GT sowie die Kristallisation als ein maßgebliches Charakteristikum mit sich führen. Die GT bietet zum einen die Möglichkeit, bei der Datenerhebung sowie beim Analyseprozess Kategorien zu generieren, und zwar jedes Mal subtiler und vollkommener, wodurch es möglich wird, eine Theorie zu entwickeln. Zum anderen, und das sei hier besonders hervorzuheben, schließt die GT das Postulat der Subjektivität im Vergleich zur Ethnografie, deren Haupteigenschaft die Objektivität ist, nicht gänzlich aus. Es macht sie meines Erachtens geradezu unabdinglich.

Obwohl die GT nicht das Ziel verfolgt bzw. sie das Postulat der Hypothesenüberprüfung ausschließt, ist im Hinblick auf den zu untersuchenden bzw. untersuchten For-

schungskontext anzumerken, dass zwar die Beobachtung bezüglich der verschiedenen Theorien und Hypothesen *eine offene ist*, jedoch bezogen auf das Forschungsziel und die Forschungsfragen keinen Spielraum lässt. Zugegebenermaßen liegt diesen Forschungsfragen eine Ausgangshypothese zugrunde. Nämlich die, dass die Schülerschaft implizierte/inhärente<sup>61</sup> Mechanismen und Strategien der plurilingualen Kompetenz, wie zum Beispiel der interlinguistische Transfer und ähnliche, während des Lernprozesses aktiviert (Guasch, 2011), jedoch dies nur in Bezug auf Beantwortung der Forschungsfrage eine erklärende Rolle spielt.

Im Hinblick auf die Kristallisation ist soviel zu sagen, dass sie eine holistische Sichtweise bereitstellt, welche in einem Kontext wie diesem unabdingbar ist. Denn wie bereits schon aufgeführt, kann Wirklichkeit nicht objektiv beschrieben werden, weil die Sicht auf die Wirklichkeit von der jeweiligen Perspektive abhängig ist und sich je nach Perspektive ihre Sicht auf die Wirklichkeit verändert. Dies ist nur möglich durch ihre miteinander kombinierten multiplen Analyseformen:

„Crystallization combines multiple forms of analysis and multiple genres of representation into a coherent text or series of related texts, building a rich and openly partial account of a phenomenon that problematizes its own construction highlights researchers’ vulnerabilities and positionality, makes claims about socially constructed meanings, and reveals the indeterminacy of knowledge claims even as it makes them“ (Ellingson, 2009, S. 4).

Somit wird sie dem Anspruch einer holistischen, profunden Beobachtung dieser komplexen sozialen Wirklichkeit gerecht, welche die Wahrnehmung der direkt involvierten Personen, in diesem Fall die Lehrerschaft und Schülerschaft (emisches Prinzip), mit einbindet. Das Klassenzimmer als „eigener Kulturraum“ kann somit mit seinen vielen unterschiedlichen, nicht kontrollierbaren Faktoren beobachtet und analysiert werden. Sie erlaubt diese kontextuelle Wirklichkeit in ihrer ganzen Komplexität zu rekonstruieren, um die Bedeutung sowie die Interaktionen und Handlungen der Schüler und Lehrer anhand der empirischen Daten zu verstehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Daten mittels der GT (Straus & Corbin) und der *Crystallization*/Kristallisation nach Ellingson (2009) analysiert wurden, mit Hilfestellung der Diskursanalyse auf der soziokulturellen Grundlage (Mercer & Ho-

---

<sup>61</sup> Innewohnend.



dgkinson, 2008; Mercer, 2011), worauf später expliziter eingegangen wird.

### 7.6.1 Beschreibung des Kontextes

Die Deutsche Schule Barcelona ist eine Begegnungsschule und ermöglicht Kindern aus rein katalanisch- oder spanischsprachigen Familien, das heißt ohne Deutschvorkenntnisse, die Möglichkeit einer deutschen Schullaufbahn. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Schüler der Neuen Sekundarstufe *keine* Deutschkenntnisse besitzt, wenn sie in Klasse 5a mit dem Unterricht beginnen. *Keine* soll heißen, dass der Einstieg in die Neue Sekundarstufe über einen einjährigen Vorbereitungskurs, der in Klasse 4 stattfindet, erfolgt. Die Schüler verschiedener katalanischer bzw. spanischer und internationaler Schulen kommen dabei erstmals mit der deutschen Sprache in Kontakt und werden dann am Ende des Kurses auf ihre Sprachbegabung evaluiert. Die Schüler, die erfolgreich den Kurs durchlaufen und die benötigten Qualifikationen erreicht haben, erhalten die Möglichkeit, die Neue Sekundarstufe der Deutschen Schule ab Klasse 5a zu besuchen.

Die Neue(n) Sekundarklasse(n)<sup>62</sup> ist/sind in den Fächern Deutsch als Fremdsprache<sup>63</sup> (7 bzw. 8 Wochenstunden), Mathematik sowie Erdkunde in den Jahrgangstufen 5 bis 8 von den Sekundarklassen getrennt. Die erste Integration in die Parallelklassen der Sekundarstufe beginnt schon in Klasse 5 in den Fächern Kunst und Sport. Ab Klasse 8 findet dann die zweite Integration aller Fächer bis auf Deutsch als Fremdsprache und Geschichte statt. Die vollständige Integration erfolgt dann in Klasse 11.

Die Mehrheit der Schüler der Neuen Sekundarstufe<sup>64</sup> ist nicht L1-deutschsprachig.

Die Schüler der Neuen Sekundarstufe lernen dann ab der Klasse 5a bis 8a intensiv Deutsch (8 bzw. 7 Wochenstunden), jeweils im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sowie im CLIL(iG)-/DF-Unterricht (Mathematik ab Klasse 5a und Erkunde ab Klasse 6a). Zusätzlich werden diese Schüler in die Fächer Kunst und Sport der Parallelklassen (b–d) integriert und ebenfalls auf Deutsch unterrichtet. Ab Klasse 8 werden dann die Schüler der Neuen Sekundarstufe (bis auf Deutsch und Geschichte) in die Parallelklas-

---

<sup>62</sup> Auch bekannt unter a-Klassen.

<sup>63</sup> Deutsch als Fremdsprache = DaF.

<sup>64</sup> Die Neue Sekundarstufe ist ein Zweig der Sekundarstufe an der Deutschen Schule Barcelona. Seiteneinsteiger aus katalanischen/spanischen Grundschulen erhalten die Möglichkeit, an der Schule im a-Zweig der Sekundarstufe (Neue Sekundarstufe) zu beginnen. Diese Klassen werden als 'a-Klassen' bezeichnet.

sen eingegliedert, und die vollständige Integration erfolgt dann in der Oberstufe (10, 11 und 12), in der die Schüler auf das deutsche Abitur vorbereitet werden.

In dem hier zu erforschenden Kontext handelt es sich genauer gesagt um den immersiven CLIL(iG)<sup>65</sup>-Unterricht bzw. DFU (Deutschsprachiger Fachunterricht).

## **Teilnehmerprofil**

### **Schüler und Lehrer**

In der Klasse 6a befinden sich 23 Schüler im Alter zwischen 11 und 12 Jahren und in der 8a 20 Schüler im Alter zwischen 13 und 14 Jahren. Die Schüler beider Klassen verfügen über einen simultanen Bilingualismus<sup>66</sup> Katalanisch/Spanisch. Bei der Mehrheit dieser bilingualen Schüler dominiert im Grunde genommen eine Sprache über die andere (Gass & Selinker, 2008; Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2007). In Bezug dazu ist zu erwähnen, dass sich in diesem bereits genannten Kontext (sowohl in Klasse 6a als auch in Klasse 8a) auch trilinguale Schüler – Katalanisch, Spanisch, Deutsch – befinden, jedoch handelt es sich um eine sehr schwache Sprachdominanz des Deutschen und ist nicht mit dem vorzufindenden katalanischen/spanischen Bilingualismus zu vergleichen.

Bezüglich des Schülerprofils ist noch zu erwähnen, dass in Klasse 6a 65,22% der Schüler außerhalb der Schule Kontakt zum Deutschen haben, jedoch nur 26,09% davon Deutsch sprechen (in ihrer Freizeit). In Klasse 8a findet sich eine ähnliche Situation.

61,11% der Schüler haben außerhalb der Schule Kontakt zu Deutsch, jedoch sprechen nur 27,87% davon Deutsch (in ihrer Freizeit).

Die beiden Erdkundelehrer, sowohl aus Klasse 6a als auch aus Klasse 8a, sind monolingual, das heißt, ihre L1 ist die deutsche Sprache. Weiter verfügt der Lehrer aus Klasse 6a über Spanischkenntnisse (L2), während der Lehrer aus Klasse 8a wenige bis keine Spanischkenntnisse besitzt. Während der Lehrer aus Klasse 6a über eine sprachdidaktische sowie wissenschaftliche Ausbildung verfügt (Erdkunde, Deutsch, DaF), besitzt der

---

<sup>65</sup> CLIL(iG) = Content and Language Integrated Learning (in German); Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen auf Deutsch.

<sup>66</sup> Simultan vs. konsekutiv bilingual: Simultaner Bilingualismus zeichnet sich dadurch aus, dass beide Sprachen, in dem Moment in dem das Kind sprechen lernt, gleichzeitig erworben werden (z. B. wenn jedes Elternteil eine andere Sprache spricht). Unter einem konsekutiven Bilingualismus versteht man eine frühe Zweisprachigkeit eines Kindes, das aus einer monolingualen Familie stammt, jedoch in einem anderssprachigen Umfeld lebt.

Lehrer aus der Klasse 8a eine rein wissenschaftliche Ausbildung (Erdkunde und Physik) (siehe Tabelle 3).

	Schüler 6a	Schüler 8a		Lehrer 6a	Lehrer 8a
<b>Alter</b>	11/12 Jahre	14/15 Jahre			
<b>Sprachenprofil</b>	Simultaner Bilingualismus L1/L2: Katalanisch/ Spanisch  L3: Deutsch  L4/5: Englisch/ Französisch	Simultaner Bilingualismus L1/L2: Katalanisch/ Spanisch  L3: Deutsch  L4/5: Englisch/ Französisch	<b>Sprachenprofil</b>	L1: Deutsch (L2: Spanisch)	L1: Deutsch (L2: Englisch)
<b>Unterrichtskontext</b>	immersiv	immersiv	<b>Fächerkombination</b>	Erdkunde Deutsch/ DaF	Erdkunde Physik
<b>Unterrichtsfach</b>	CLIL(iG)/DFU: Erdkunde auf Deutsch	CLIL(iG)/DFU: Erdkunde auf Deutsch	<b>Ausbildung</b>	sprachdidaktische und wissenschaftliche Ausbildung	rein wissenschaftliche Ausbildung

Tab. 4. Schüler- und Lehrerprofil

## 7.6.2 Forschungsphasen

Wie zu Anfang beschrieben, handelt es sich bei qualitativen Studien nicht um eine einzige Forschungsphase, vielmehr ist diese in verschiedene Phasen (vgl. u. a. GT) unterteilt und stellt sich als ein progressiver Prozess dar, der sich meines Erachtens unter Umständen auch als ein *reprocess* darstellen kann. Ebenfalls stellt sich meiner Auffassung nach eine qualitative Forschungsstudie als ein langer, zyklischer, nicht linearer Prozess dar, der sich für diese Forschungsarbeit wie folgt unterteilt:

- 1) Datenerhebung
- 2) Datenanalyse
- 3) Interpretation der Daten/Resultate

### 7.6.2.1 Datenerhebung

Die Daten wurden im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (Sprachunterricht)

sowie im deutschsprachigen Fachunterricht Erdkunde in den Klassen 6a und 8a in einem Zeitraum von vier Monaten erhoben. Es handelt sich hierbei um eine dreiphasige Datenerhebung anhand verschiedener Methoden:

- die teilnehmende Beobachtung mittels Feldnotizen (sowohl Stichpunkte als auch Sätze und ganze Mitschriften)
- Audioaufnahmen der sprachlichen Interaktion aus der teilnehmenden Beobachtung sowie von Interviews
- halbstrukturierte Leitfragen-Interviews mit Schülern und Lehrern
- halboffener Fragebogen, der unter allen Schülern der Neuen Sekundarstufe verteilt und freiwillig beantwortet wurde

Dabei wurden primäre sowie ergänzende Daten erhoben.

Zu den Primärdaten zählen in diesem Forschungskontext die Audioaufnahmen sowie die Feldnotizen, hingegen zu den ergänzenden Daten die halbstrukturierten Leitfragen-Interviews mit Schülern und Lehrern sowie der halboffene Fragebogen. In Anbetracht dieser Klassifizierung ist zu erläutern, dass die halbstrukturierten Leitfragen-Interviews mit Schülern und Lehrern den Interpretationsprozess unterstützten sowie die Ergebnisse untermauerten. Das heißt auch, dass die aus der Beobachtung stammenden extrahierten Daten mit den Informationen der anderen Datenquellen verglichen werden konnten. Das diente dazu, bei der Endevaluation dieser kontrastiven Datenarbeit, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln zusammensetzt, valide Schlussfolgerungen ziehen zu können.

### **Die erste Phase**

Die erste Phase, die parallel zu bzw. zu Beginn der zweiten Phase – der Beobachtungsphase – ablief, kann in diesem Sinne als eine *Vorstudie* des Kontextes, die zur Überblicksgewinnung des Kontextes sowie zur Schaffung eines Hintergrundwissens beitrug, angesehen werden. Sie beschäftigte sich mit der Erhebung der ergänzenden Daten. Es handelt sich hierbei um einen halboffenen Fragebogen, präziser formuliert, um einen hybriden Fragebogen, der sich aus qualitativen und quantitativen Fragen zusammensetzt. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil konzentriert sich auf die Sprachbiografie der Schüler und der zweite Teil auf den Unterricht Deutsch als Fremd-

sprache sowie den Erdkundeunterricht (CLIL(i)G/DFU) (siehe Anhang)<sup>67</sup>. Dieser wurde unter allen Schülern der Neuen Sekundarstufe zu Beginn der Datenerhebung verteilt und stand zur freiwilligen Beantwortung. Der Fragebogen setzte sich zum Ziel, dass die Teilnehmer auf die Fragen erzählend antworten sowie ihre Reaktionen, Reflexionen, Interpretationen, Gefühle etc. beschreiben. Denn Intention dieses Fragebogens war es zum einen, die Perspektive der Personen zu vertiefen und zum anderen zu einem eventuell allgemeineren bzw. breiteren Verständnisses des Kontextes zu gelangen (holistisches Prinzip), um ein Übereinkommen mit den Zielen der Forschung zu fokussieren. Das heißt, dieser Fragebogen diente zur Schaffung eines Gesamtüberblicks des Forschungskontextes sowie gleichzeitig eines Hintergrundwissens, auf das nicht nur bei den halbstrukturierten Leitfragen-Interviews, sondern auch während des Interpretationsprozesses bzw. bei der Datenanalyse zurückgegriffen wurde.

### **Die zweite Phase**

In dieser Phase wurden die primären Daten erhoben, und zwar anhand verschiedener Methoden. Diese Phase setzte sich aus der teilnehmenden Beobachtung (anhand von Feldnotizen) und Audiodateien zusammen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die jeweiligen Lehrkräfte dem Festhalten von Beobachtungen mittels Videoaufzeichnungen nicht zustimmten. Die Gründe lagen vor allem darin, dass laut den Lehrkräften kein neutrales Untersuchungsinstrument darstelle sowie einen Einfluss auf die Interaktionen bzw. die zu beobachtenden Handlungen hätten und diese demzufolge nicht authentisch wären.

In Anlehnung daran ist das aufkommende Argument einer neuen Probandengruppe gerechtfertigt, jedoch ist dem entgegenzusetzen, dass sich erstens unter den Lehrkräften die Einstellung grundsätzlich gegen Videoaufzeichnungen richtete und zweitens die Konstellation des erforschten Kontextes (hauptsächlich die Teilnehmerkonstellation Lehrer und Schüler) nicht in allen Klassenstufen vorzufinden war. Demzufolge wurden nur Audioaufnahmen gemacht. Wobei auch hier wieder zu erwähnen ist, dass im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Klasse 6a die Audioaufnahmen ebenfalls abge-

---

<sup>67</sup> Zu Beginn der Forschungsstudie lag der Fokus auf dem Sachfachunterricht – Erdkundeunterricht (CLIL(i)G/DFU) sowie auf dem Deutsch als Fremdspracheunterricht. Im Laufe der Forschungsphasen konzentrierte sich jedoch die Forschung nur noch auf den Sachfachunterricht, was im weiteren Textverlauf noch erläutert wird.

lehnt wurden. Erlaubt war nur die Erstellung von Feldnotizen. Im Erdkundeunterricht der Klassen 6a und 8a sowie im Deutschunterricht 8a wurden Audiodateien sowie Feldnotizen angefertigt.

Bei der teilnehmenden Beobachtung wurde beobachtet, wie Schüler und Lehrer mit Sprache während der verschiedenen Interaktionen umgehen.

Die zweite Phase konzentrierte sich auf die Feldarbeit, die auf einen Zeitraum von drei Monaten beschränkt war. Es handelte sich hierbei um eine:

#### **4) teilnehmende und dennoch passive Beobachtung**

Der Beobachter hier ist teilnehmend, aber dennoch passiv, um sich absolut auf seine Rolle als wissenschaftlicher Beobachter konzentrieren und um genauestens die komplexe zu erforschende Realität beobachten zu können. Aus diesem Grund nimmt er nicht an den Aktivitäten, die in diesem Kontext stattfinden, teil. Atteslander (2010) spricht hier von einem *complete observer* und strebt mit dieser Einstellung einen höheren Grad an Objektivität an.

#### **5) offene und unstrukturierte Beobachtung**

Das heißt, ihr liegen lediglich die Forschungsfragen zugrunde. Somit kann zum einen auf die unkontrollierbaren Faktoren, die im Klassenzimmer auftauchen, reagiert und zum anderen eine Flexibilität und Offenheit gesichert (Atteslander, 2010, S. 88) werden, die diese Untersuchung voraussetzt. Denn eine soziale Wirklichkeit kann nicht nach Regeln und Normen verstanden werden, sondern muss interpretiert und rekonstruiert werden.

Die erste und zweite Phase verliefen parallel und dienten, wie bereits mehrmals erwähnt, dazu, die dritte Phase zu unterstützen.

#### **Die dritte Phase**

Die dritte Phase bestand aus der qualitativen Datenerhebung anhand eines halbstrukturierten Leitfragen-Interviews mit Schülern und Lehrern.

Das halbstrukturierte Leitfragen-Interview konzentrierte sich auf die zentralen Forschungsfragen, orientierte sich an den am deutlichsten hervorstechenden Resultaten der Beobachtung und an den Antworten des Fragebogens. Das Interview ist im Wesentlichen, laut der soziologischen Forschung, u. a. Gilbert (1992) und Silvermann (1993), eine symbolische Interaktion, die man als ein *soziales Event* verstehen muss, bei dem der Interviewer teilnehmender Beobachter ist, und nicht außerhalb des Kontextes verstanden werden kann (Silvermann, 1993, S. 94).

Die halbstrukturierten Leitfragen-Interviews (primäre Daten) wurden in allen Klassen durchgeführt. Konkreter heißt das, die Interviewpartner aus der Schülergruppe wurden nach dem Kriterium der freiwilligen Teilnahme gewonnen, hingegen die Lehrkräfte, sowohl DaF- als auch Erdkundelehrer aus beiden Klassenstufen, direkt angesprochen und ebenfalls unter Anbetracht der freiwilligen Teilnahme zum Interview gewonnen.

Aus der Klasse 6a konnten zwei und aus der Klasse 8a vier Interviewpartner gewonnen werden. Dass sich nur zwei Schüler aus der Klasse 6a freiwillig meldeten, lag wohl daran, dass sich die anderen Schüler nicht trauten. Die Interviews wurden in Klasse 6a auf Katalanisch/Spanisch durchgeführt, hingegen in Klasse 8a auf allen drei Sprachen, also Spanisch, Katalanisch und Deutsch.

Die Interviews, sowohl der Schüler als auch der Lehrer, wurden auf Audio aufgenommen, mit einer Ausnahme, das der und zwar die DaF-Lehrkraft aus der 6a.

Diese Daten dienten wiederum als eine große Stütze bzw. als Hintergrundwissen/*background information* bei der Interpretation der Daten.

Ziel der halbstrukturierten Leitfragen-Interviews mit Schülern und Lehrern war es, die Empfindung aus anderen Blickwinkeln herauszufinden bzw. aufzudecken. Ziel dieser Interviews lag also darin, introspektive Daten zu generieren, die über die Erfahrungen der einzelnen Personen in einem bestimmten Kontext Auskunft gaben. Es kam hier vor allem darauf an, Informationen zu erhalten, die zu einem besseren Verständnis des zu erforschenden Kontextes führten sowie den Zusammenhang zwischen Befragten und der erforschten sozialen Wirklichkeit herauszufinden. Mit diesen Daten konnten die Ergebnisse der aus der Beobachtung erhobenen Daten ergänzt werden.

### 7.6.2.2 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte ebenfalls in mehreren Phasen. An dieser Stelle möchte ich nochmal ausdrücklich hervorheben, dass die verschiedenen Phasen zyklisch ablaufen bzw. miteinander verzahnt sind, was sich vor allem bei der Datenanalyse bemerkbar macht. Dabei wird in Bezug auf die Nachvollziehbarkeit versucht, diese so präzise wie möglich darzustellen.

#### **Prephase der Datenanalyse**

In dieser Phase wurden zum einen die Feldnotizen gelesen sowie die Audiodateien abgespielt und zur Kenntnis genommen bzw. abgehört, um sich einen ersten Überblick und Eindruck zu verschaffen.

#### **Erste Phase der Analyse: die Transkription**

In der ersten Phase wurden die Aufnahmen bzw. Audiodateien (Beobachtung, Interview der Schüler und Lehrer) transkribiert. Unter Transkription wird in diesem Forschungsanliegen die versprachlichte bzw. grafische Darstellung der interaktiven Handlungen der teilnehmenden Personen während des Erdkundeunterrichts verstanden. Die Transkripte sind deshalb wichtig, da sie für die weiteren Auswertungsprozesse die Grundlage schaffen und stets verfügbar sein müssen.

Transkribiert wurden insgesamt 6 Unterrichtsstunden in Erdkunde (3h aus der 6a und 3h aus der 8a) sowie 13 Unterrichtsstunden in Deutsch als Fremdsprache (9h aus der 6a und 4h aus der 8a) nach dem Transkribiersystem Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem/GAT 2 (Selting & Auer et al., 2009).

Die Transkribierkonventionen richten sich nach der Forschungsfrage, was bedeutet, dass gewisse Transkribierkriterien keine Rolle spielten und somit auch nicht übernommen wurden.

Folgende Konventionen oder Codekennzeichen wurden für diesen Forschungszweck verwendet (Selting & Auer et al., 2009, S. 391ff.):



Verlaufsstruktur:

Überlappungen und Simultansprechen

[ ]

Ein- und Ausatmen:

Ein- und Ausatmen

°h h°

Segmentale Konventionen:

Verzögerungssignale

ähm

einsilbige Signale

hm ja, nein nee

Lachen:

silbisches Lachen

haha hehe hihi

Beschreibung des Lachens

((lacht))

Lachpartikeln in der Rede mit Reichweite

<<lachend>>

Rezeptionssignale:

einsilbige Signale

hm ja nein nee

zweisilbige Signale

hm\_hm ja\_a

Sonstige Konventionen

para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse

((hustet))

sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

<<hustend>>

unverständliche Passage ohne weitere Angaben

()

ein bzw. zwei unverständliche Silben

(xxx), (xxx xxx)

vermuteter Wortlaut

(solche)

mögliche Alternativen

(also/alo)

unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

((unverständlich, ca. 3 Sek))

Auslassung im Transkript

((...))

Pausen:

Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer

(.)

kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer

(-)

mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer

(--)

Dauer

längere geschätzte Pause von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer

(---)

Dauer	(0.4)
gemessene Pause von ca. 0.4 Sek. Dauer	(2.0), (2.3)
Längere Pausen werden immer in Sekunden angegeben.	
<u>Lautstärke:</u>	
forte, laut	<<f>>
fortissimo, sehr laut	<<ff>>
piano, leise	<<p>>
pianissimo, sehr leise	<<pp>>
allegro, schnell	<<all>>
lento, langsam	<<len>>
crescendo, lauter werdend	<<cresc>>
diminuendo, leiser werdend	<<dim>>
accelerando, schneller werdend	<<acc>>
rallentando, langsamer werdend	<<rall>>
Ein- bzw. Ausatmen nach bzw. zwischen Einheiten	°h h°

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass erstens die Schülernamen im Transkript nur dann auftauchen, wenn diese vom Lehrer verbalisiert werden, und zweitens die ganzen Transkripte in Kleinschreibung verfasst wurden. Drittens wurde der Begriff Schüler mit dem Code *S* bezeichnet und durchnummeriert.

Anschließend wurden die Transkripte der jeweiligen Klassen 6a und 8a in Episoden eingeteilt. In Anlehnung an Esteve (1999) wird hier in diesem Kontext unter einer Episode die sprachliche Interaktion, besser gesagt der zwischen Schüler und Lehrer oder Schüler und Schüler zum selben Thema bzw. Inhalt stattfindende Dialoge in der Unterrichtsstunde (siehe Beispiel Beispiel Erdkunde 6a 29.02.2012 Episode 1 S. 162) verstanden.

### **Zweite Phase der Analyse: soziokulturelle Analyse**

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich die soziokulturelle Diskursanalyse nur auf die Primärdaten bezieht.

Die Daten aus dem halboffenen Fragebogen sowie aus den Interviews wurden unter dem Kriterium der GT „*all is data*“ (vgl. Glaser, 2001, S. 145) betrachtet bzw. behandelt. Laut diesem Kriterium ist es möglich, dass jede Art von Daten verwendet wird und

in den Analyseprozess miteinfließen kann. Demzufolge dienten die bereits erwähnten halboffenen Fragebögen dazu, um einen möglichst tiefen Einblick in den zu erforschenden Kontext zu erhalten und diesen auch zu verstehen, der dann bei der Interpretation der Daten von Nutzen war. Dies führte wiederum zur Aneignung eines größeren Hintergrundwissens, das abermals mit in den Beobachtungsprozess sowie die Datenanalyse einfluss. In Anlehnung daran spielten die geführten Interviews bei der Phase der Datenanalyse ebenfalls eine wichtige Rolle, und zwar konkreter gesagt bei der Interpretation der Daten sowie der Erklärung in Hinblick auf die Zielfunktion der jeweiligen Sprechhandlungen. Aus diesem Grund wurden die Interviews im Anschluss an die Beobachtungsphase geführt, was dazu führte, dass offene Fragen, die bei der Beobachtungsphase bzw. Datenerhebung der Interaktionen entstanden, beantwortet werden konnten. Das bedeutet demzufolge, dass die Daten anhand des Ansatzes der Kristallisation (vgl. Ellingson, 2009) zusammengeführt wurden. Somit wurde nicht nur die Kombination verschiedener Instrumente und Datentypen – Feldnotizen, Tonaufnahmen, Antworten des Fragebogens, Antworten auf die offenen Fragen im Interview – ermöglicht, sondern auch die Validierung der Forschungsergebnisse erhöht, die Glaubwürdigkeit gesichert und Nachvollziehbarkeit transparent gemacht.

Dieser Prozess fand auf drei verschiedenen Ebenen statt.

### **1. Ebene**

Nachdem die Audiodateien transkribiert wurden, folgte die Phase des offenen Kodierens. Dabei wurde sich intensiv mit den Daten auf zwei Ebenen, die parallel zueinander stattfanden, auseinandergesetzt (siehe Schaubild). Auf der ersten Ebene erfolgte eine erste offene Kodierung des Transkripts mittels *atlas.ti*, und zwar im Hinblick auf die Hauptforschungsfrage: Welchen sprachlichen Gebrauch machen die Schüler und Lehrer in einem immersiven Kontext? Dabei wurde nach den sogenannten *in-vivo-codes* kodiert, was dazu diente, sich einen ersten Eindruck zu verschaffen. Dabei wurden Auffälligkeiten in sogenannten Memos notiert. Dieser Prozess wurde mehrmals durchgeführt, wobei parallel dazu auf der zweiten Ebene ein Interpretationstext geschaffen wurde (siehe 2. Ebene).

Während dieser Phase entwickelte sich der Entschluss, dass nur die Daten, die im Erd-

kundeunterricht erhoben wurden, analysiert werden, da sich während des ersten Kodierens herauskristallisierte, dass sich im DaF-Unterricht in der 6a immer wieder das gleiche Unterrichtsmuster wiederholte. Das heißt, die Schüler aus der 6a schrieben zu Beginn einen Vokabeltest, anschließend wurden neue Vokabeln geklärt und meistens noch ein Spiel gespielt oder ein Text gelesen. Im Hinblick auf die Forschungsfrage, wie Schüler in einem immersiven Kontext mit Sprache umgehen, konnte aus dieser Beobachtung für den Forschungskontext keine Relevanz gezogen werden. In der Klasse 8a konnte allgemein beobachtet werden, dass der Gebrauch des Spanischen nicht erlaubt war. Die Schüler wurden dazu angehalten, im Plenum nur auf Deutsch zu sprechen. Bei Nichteinhaltung dieser Regel erfolgte die 5-Cent-Regel. In Anbetracht dessen, dass der Gebrauch der L1/L2 aufgrund eines Verbots ausgeschlossen wird, wurde auch hier der Entschluss gefasst, die Daten nicht zu analysieren, da es sich meiner Meinung nach um einen nicht *natürlichen*, sondern eher einen *erzwungenen* Kontext handelt. Daneben sei noch erwähnt, dass aber dennoch beobachtet werden konnte, dass beide DaF-Lehrer, sowohl in der 6a als auch in der 8a, trotz L1/L2-Unterdrückung ins Spanische *switchen*, und zwar in Bezug auf quasi-Übersetzungen von Vokabeln. Auch hier konnte beobachtet werden, dass dieser Gebrauch hauptsächlich in der 6a stattfindet. Trotzdem konnte während des ersten Kodierens dieses entstandene Wissen extrahiert werden und im Hinblick auf eine holistischere Sichtweise auf die Dateninterpretation appliziert werden und lieferte so bei der Formulierung des Modellvorschlags seinen Beitrag (siehe Kapitel 9).

## **2. Ebene: soziokulturelle Diskursanalyse**

Auf der zweiten Ebene wurden parallel zur ersten Ebene die transkribierten Interaktionen beschrieben und auf der Grundlage der soziokulturellen Diskursanalyse (siehe unten) u. a. nach Mercer (2004) und Mercer und Hodgkins (2008) interpretiert (Schaffung des Interpretationskontextes) sowie nochmals axial kodiert (siehe Schema unten), bevor es fließend in den Prozess des selektiven Kodierens überging.

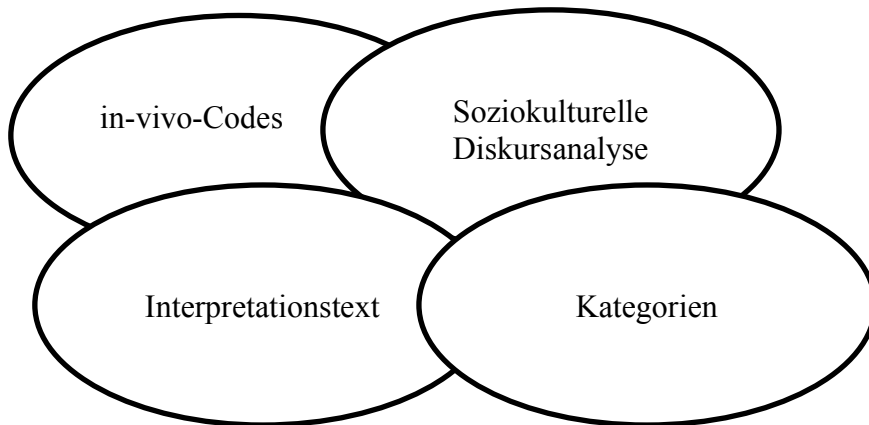


Abb. 8. Analyse

Die Grundlage der soziokulturellen Diskursanalyse bezieht sich auf das Individuelle und nicht auf das Allgemeine. Der während der Interaktion erzeugte Diskurs stellt einen kognitiven Prozess der Teilnehmer sowie die Funktion der sprachlichen Formen während der kognitiven Arbeit dar. Das heißt zum einen, dass Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns gesehen wird, und zum anderen dass sprachliches Handeln als Zweckbezogenheit (funktional) betrachtet wird. Denn in Anlehnung an Mercers Theorie (2004) ist Diskurs nicht nur eine kognitive, sondern auch eine soziale Aktivität. „Thinking, learning and development cannot be understood without taking account of the intrinsically social and communicative nature of human life“ (ebd., 2004).

Die Individuen interagieren nicht nur, sondern sie stellen eine Verbindung zwischen den kognitiven und sozialen Funktionen her. Der sprachliche Gebrauch, also Sprache, ist Teil des sozialen Lebens – eine Art Instrument –, um soziales Leben zu schaffen. Somit muss der Diskurs als etwas Ganzheitliches betrachtet werden. Die soziokulturelle Analyse bietet die Möglichkeit, sowohl den Diskurs an sich als auch die kognitiven Aktivitäten zu analysieren, und erlaubt es, minutiös jede sprachliche Produktion jedes einzelnen Individuums zu beobachten und zu analysieren. Denn ob eine Äußerung erwidert wird, hängt nicht vom Diskurs ab, sondern von inhaltlichen Merkmalen (Mercer, 2008, 2004). Dadurch ist es möglich, den Zusammenhang von sprachlichem Handeln, der sprachlichen Form und dem gesellschaftlichen Zweck zu erkennen und zu bestimmen. Demzufolge können Strukturen sowie Regelmäßigkeiten in Gesprächen entdeckt und diese begrifflich erfasst werden, um den Gebrauch der Sprache sowie die sprachlichen Funktionen zu erklären (siehe Tabelle 4).

Dieser auf der soziokulturellen Diskursanalyse interpretierte Text wurde dann ebenfalls parallel zum Interpretationsprozess axial kodiert. Hierbei wurden die verschiedenen Codes zusammengeführt (*axiales Kodieren*).

Aus dieser Zusammenführung emergierten dann die Kategorien, was dann zum finalen Fokussieren und Spezifizieren des Themas (Sortieren, Integrieren von Konzepten und deren logische Anordnung) führte. In dieser Phase wurden auch die sogenannten Schlussfolgerungen vorläufiger Vorschläge gemacht.

Die Datenanalyse wird nach folgendem Schema, das sich auf Esteve (2000, 1999) und Surribas (2011) stützt, präsentiert.

<b>Transkription</b>	<b>Mikroanalyse</b>	<b>Sprechhandlung</b>	<b>Sprache</b>	<b>Sprachliche Formulierung</b>	<b>Zielfunktion</b>

Tab. 5. Datenanalyse (siehe Beispiel S. 162)

Wie dieser Tabelle (4) entnommen werden kann, beziehen sich die Spalten 3–6 auf die bereits in der Einleitung gestellten Fragen:

- 1) Sprechhandlung: Welche Sprechhandlung wird fokussiert?
- 2) Sprache: Was für eine Sprache wird gesprochen?
- 3) Sprachliche Formulierung: Welche sprachliche Formulierung wird gewählt?
- 4) Zielfunktion: Welche Absicht wird damit erfüllt?

Im Folgenden soll ein Beispiel die Analyse der Daten veranschaulichen.

**Beispiel**  
**Erdkunde 6a 29.02.2012**

**Episode 1**

Transkription	Mikroanalyse	Sprechhandlung	Sprache	Sprachliche Formulierung	Zielfunktion
1 (...) 2 S1: herr fischer	Ein Schüler ruft den Lehrer beim Namen.	Anrede	Deutsch	Höfliche Anrede	Wahrnehmung ...
3 L: wir brauchen (---) ja doch Ethan 4 wir brauchen (-) diese karte und die (-) andere karte (.) ok (-) beide bitte auf den tisch (4.0) beide sind auf dem tisch	Der Lehrer reagiert darauf nicht, sondern gibt den Schülern eine Arbeitsanweisung auf Deutsch an die Klasse. Er teilt den Schülern mit, welche Karten sie für die anstehende Korrektur brauchen. Er beginnt den Satz mit <i>wir brauchen</i> und unterbricht, weil er sich bestätigend mit <i>ja doch Ethan</i> an einen Schüler wendet. Danach beginnt er erneut mit der Formulierung der Arbeitsanweisung auf Deutsch. Dabei wiederholt er den Anfang des Satzes <i>wir brauchen</i> und setzt die Klasse auf Deutsch in Kenntnis darüber, dass sie zwei Karten brauchen <i>diese karte und die andere karte</i> . Indem er zu den Schülern in der ersten Person Plural spricht <i>wir brauchen</i> , könnte man daraus schließen, dass er sich damit in den Lernkontext einbezieht und somit eine gewisse Nähe zur Klasse sowie eine bessere Lernumgebung bzw. Lernvoraussetzung schafft. Er weist auf Deutsch darauf hin, wohin die Schüler die beiden Karten legen sollen: <i>beide bitte auf den tisch</i> . Nach einer Pause von 4 Sekunden wiederholt er noch einmal den Hinweis	Arbeitsanweisung	Deutsch	Gebrauch der ersten Person Plural  Wiederholung  Gebrauch von kurzen Sätzen auf Deutsch Reduzierung auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes	Schaffung guter Lernatmosphäre  Vorbeugung eines Informationsverlustes/ Vergewisserung/ Informationssicherung  Hervorhebung der Information  Einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers

	<p>auf Deutsch in veränderter Form: <i>beide sind auf dem tisch</i>. Aus der Pause könnte man schließen, dass der Lehrer den Schülern Raum gibt, um das Gehörte zu verarbeiten, um dann durch die Wiederholung eine inhaltliche Absicherung des Sprachverständnisses beim Schüler zu erzielen. Weiter könnte daraus abgeleitet werden, dass der Lehrer gerade deshalb eine Pause macht, um zu beobachten, ob die Schüler beide Karten vor sich legen bzw. vor sich liegen haben. Ist das nicht bei allen Schülern der Fall, verweist der Lehrer erneut mit Hilfe der Wiederholung darauf.</p> <p>Der Lehrer verwendet kurze Sätze, die einer einfachen Satzstruktur<sup>68</sup> folgen. Kurze Sätze besitzen eine geringe Komplexität und dienen zur einfacheren Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers. Daraus könnte man erschließen, dass der Lehrer gerade kurze Sätze verwendet, um den Inhalt der Arbeitsanweisung einfacher und verständlicher für die Schüler bereitzustellen bzw. der Sachverhalt für die Schüler verständlicher ist. Bei dem Satz <i>beide bitte auf den tisch</i> handelt es sich um eine verblose Imperativkonstruktion, die nach einer Pause<sup>69</sup> nochmal unter Verwendung des Verbs <i>sind</i> wiederholt wird: <i>beide sind auf dem tisch</i>.</p> <p>Durch die Verwendung des Verbs könnte den Schülern eventuell demonstriert bzw. eventuell bewusst werden, wo sich zum Bsp. das Blatt auf dem Tisch befinden sollte (4), denn Verben sind der Kern einer Aussage, sie drücken unter anderem einen Zustand, eine Tätigkeit, eine Hand-</p>			<p>Vewendung Pausen</p> <p>Verwendung gemessener Pausen</p>	<p>Markierung der Interpunktion Vorbereitung auf den nächsten Gedanken, Schritt, Arbeitsanweisung und Inhalte inhaltliche Gliederung des Gesagten → Verständlichkeit</p> <p>Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozess des Gehörten auf Seiten der Schüler</p>
--	---	--	--	---	---

<sup>68</sup> Kurze Sätze = Hauptsätze, die einer einfachen Syntax folgen: S-P-O.

<sup>69</sup> Siehe oben.



		lung, ein Ereignis etc. aus. Das heißt, sie bestimmen den Inhalt einer Aussage.				
5	K: [(gemurmel und gerede tlw. unverständlich)]	Die Schüler unterhalten sich mit dem Banknachbarn. Diese Gespräche bzw. Phrasen sind teilweise unverständlich, weil die Schüler mit- und durcheinander sprechen. Es können nur einzelne Wortfetzen wahrgenommen werden. Ein Schüler spricht zu seinem Banknachbarn auf Spanisch, ein anderer wiederum auf Englisch.	Fortwährendes Reden zu privaten Angelegenheiten	Spanisch Deutsch Englisch	Teilweise Unverständlich	
6	S2: [porfa]					
7	L: [so]					
7	S3: [i'm sorry]					
8	L: [<<fragend> haben> (1.8)]	Der Lehrer beginnt, eine Frage zu formulieren und bricht ab und macht eine Pause von 1.8 Sekunden und beginnt erneut, seine Frage zu formulieren, und bricht abermals seine Frage ab und macht eine Pause von 2 Sekunden. Man könnte daraus schließen, dass die erste Pause (1.8) dazu dient, um Ruhe in der Klasse <sup>70</sup> herzustellen und die zweite Pause (2.0), um die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, um sie auf die nächste Frage kognitiv vorzubereiten. Dann wiederholt er nochmal den Anfang seiner Frage und führt seine Frage weiter aus, indem er die Schüler fragt, ob sie die Länder von eins bis zwanzig im Heft haben. Dabei macht er erneut eine Pause von 1.5 Sekunden, bevor er die Zahlen eins bis zwanzig erwähnt. Daraus könnte man ableiten, dass dem Lehrer die Pause dazu dient, erneut die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, um zeitgleich auf einen bestimmten Teil der Äußerung zu lenken und diesem Nachdruck zu verleihen, nämlich den Zahlen eins bis zwanzig. Seine Frage ist als	Fragestellung	Deutsch	Verwendung geschlossener Frage	Vorbeugung eines Informationsverlustes/ Vergewissung/Informationssicherung
09	L: <<fragend> haben alle (2.0) haben alle von euch (---) die länder (1.5) eins bis zwanzig (--) im heft>					
					Wiederholung von Fragmenten der Frage	Kognitive Verarbeitung des Gesagten bzw. Gehörten auf Seiten der Schüler → Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozess Konzipierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken
					Verwendung gemessene Pause	

<sup>70</sup> Die Schüler sprechen, während der Lehrer seine Frage zu formulieren [] = overlap.

	geschlossene Frage formuliert.			Verwendung Pause  Verwendung gemessene Pause	Markierung der Interpunktion  Kognitive Verarbeitung des Gesagten bzw. Gehörten auf Seite der Schüler → Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozess  Langsames, deutliches Sprechen → inhaltliche Gliederung des Gesagten → Verständlichkeit
10 K: ja	Auf die geschlossene Frage antworten die Schüler gemeinsam auf Deutsch, ihre Formulierung besitzt einen Zustimmungspartikel bzw. eine kurze Struktur. Der Lehrer erhält somit von Seiten der Schüler eine klare Aussage, eine eindeutige Stellungnahme, die jede weitere Äußerungskomplexität von Seiten der Schüler ausschließt.	Antwort auf geschlossene Frage	Deutsch	Kurze Antwort Verwendung Zustimmungspartikel	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität  Zustimmung
11 L: <<fragend> alle im heft>	Der Lehrer wiederholt daraufhin einen Teil der Frage <i>alle im heft</i> . Diese Frage ist als geschlossene Frage formuliert ist (diesmal verb- und anredepronomenlos). Daraus könnte man ableiten, dass der Lehrer durch das nochmalige Wiederholen auf eine inhaltliche Absicherung des Gehörten abzielt bzw. darauf zielt, dass das Gehörte seitens der Schüler verstanden wurde.	Fragestellung	Deutsch	Verwendung geschlossener Frage anhand kurzer Struktur, geringe Komplexität, Reduzierung auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität Einfache Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Inhalt wird einfacher

					und verständlicher  Einfache Beantwortung auf Seiten der Schüler
12 K: ja	Die Schüler wiederholen ihre Antwort und vermeiden erneut jede weitere Äußerungskomplexität, die eventuell zu Unbehagen oder zu einer Redehemmung auf Deutsch führen könnte.	Antwort auf geschlossene Frage	Deutsch	Zustimmungspartikel  Routinierter Gebrauch	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität
13 L: ähm (1.6) wir kontrollieren das jetzt (2.0) ich brauche den ähm den (-) den projektor	Der Lehrer setzt die Klasse auf Deutsch über den nächsten Arbeitsschritt in Kenntnis. Bevor er den Satz formuliert, macht er einen Verzögerungslaut und eine Pause von 1.6 Sekunden. Daraus könnte man ableiten, dass diese der Sprachüberbrückung dienen, um seine Gedanken bzgl. der Arbeitsanweisung an die Schüler organisieren und konstruieren zu können sowie gleichzeitig damit die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, um den Kontakt mit den Schülern herzustellen und die Schüler auf den nächsten Gedanken vorbereiten. Seine Formulierung besteht aus einem kurzen Satz <sup>71</sup> : <i>wir kontrollieren das jetzt</i> . Und macht erneut eine Pause von 2.0 Sekunden und teilt dann der Klasse mit, dass er den Tageslichtprojektor braucht. Daraus ließe sich schließen, dass ihm die Pause von 2.0 Sekunden ermöglicht, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, um gleichzeitig einen Themenwechsel zu markie-	Arbeitsanweisung	Deutsch	Kurze Struktur, geringe Komplexität  Reduzierung auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes  Verwendung gemessener Pausen	Einfache Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität  Inhaltsverständigung  Aufmerksamkeit erregen Markierung wichtiger Inhalt  Konzipierung, Formulierung und Verbalisie-

<sup>71</sup> Der Lehrer verwendet kurze Sätze, die einer einfachen Satzstruktur folgen. Kurze Sätze besitzen eine geringe Komplexität und dienen zur einfacheren Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers.

	ren. Wieder verwendet er bei seiner Formulierung eine einfache Syntax <sup>72</sup> .				rung von Gedanken Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozess
14 K: (gerede unverständlich auf spanisch und katalanisch>)	Da es sich in diesem Moment nicht um die Korrektur, sondern um den Tageslichtprojektor handelt, es sich folglich um keinen Inhalt, der eventuell wichtig für die Schüler sein könnte, handelt, unterhalten sich die Schüler auf Spanisch und Katalanisch untereinander.	Fortwährens Reden zu Private Angelegenheiten	Spanisch und Katalanisch	Unverständlich	Fest angenommene Handlungsweise
15 L: (Eva) <<fragend> holst du das schnell (-- ) ganz schnell (2.4)> ähm ich lasse das (.) ähm <<fragend> kannst du das nach hinten>	Währenddessen bittet der Lehrer fragend und auf Deutsch einen Schüler etwas zu holen. Der Lehrer spricht den Schüler direkt an. Seine Frage ist als geschlossene Frage formuliert, auf die der Schüler mit Ja oder Nein antworten muss. Durch die geschlossene Frage erhält der Lehrer von Seiten des Schülers eine klare Aussage, eine eindeutige Stellungnahme, die jede weitere Äußerungskomplexität von Seiten der Schüler ausschließt und somit eine eventuelle Verunsicherung bezüglich einer offenen Antwort <sup>73</sup> oder auch einer Erklärung vermeidet <sup>74</sup> . Der Lehrer macht daraufhin eine Pause von 2, 4 Sekunden, bevor er nächsten Satz formuliert. Daraus könnte man schließen, dass er mit Hilfe der Pause seine Gedanken und das Gespräch strukturiert. Der darauffolgende Satz wird mit einem Verzögerungslaut eingeleitet und nicht zu Ende formuliert, was wahrscheinlich daran liegen könnte, dass er durch eine weitere kurze	Fragestellung  Wiederholung	Deutsch	Geschlossene Frage anhand kurzer Struktur Geringe Komplexität, Reduzierung auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes  Wiederholung anhand Fragment  Verwendung Pause  Verwendung	einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher  Einfache Beantwortung auf Seiten der Schüler  Hervorhebung des Inhalts

<sup>72</sup> Der Lehrer verwendet kurze Sätze, die einer einfachen Satzstruktur folgen. Kurze Sätze besitzen eine geringe Komplexität und dienen zur einfacheren Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers.

<sup>73</sup> offene Antwort = Antwort auf eine offene Frage sowie die individuelle Entscheidung, wie und was geantwortet werden möchte.

<sup>74</sup> Die Antwort des Schülers konnte nicht wahrgenommen werden, weil es sehr laut war.

		Pause seinen Gedankengang ändert und diesen erneut mit einem Verzögerungslaut einleitet und sich fragend an einen Schüler auf Deutsch richtet. Seine Frage ist als geschlossene Frage formuliert, die aber nicht zu Ende formuliert ist. Hier fehlt ein Verb, wie zum Beispiel bringen oder legen: <<fragend> kannst du das nach hinten>.	Fragestellung		gemessener Pause Verzögerungslaut  Geschlossene Frage, unvollständige kurze Struktur Geringe Komplexität	Markierung der Interpunktion  Konzipierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers
18	S4: <<fragend> tenemos que ese> (unverständlich)	Darauf fragt ein Schüler den Lehrer auf Spanisch (18). Seine Frage ist als geschlossene Frage formuliert und zum Teil unverständlich, weil es im Klassenzimmer sehr laut ist.	Antwort auf geschlossene Frage	Spanisch	Conversational CS	Fehlende Redemittel Bequemlichkeit
19	L: ähm (--) sagt mir mal bitte (.) wo (--) wohin (--) ähm projizieren die lehrer	Der Lehrer beantwortet die Frage nicht, sondern fragt die Klasse auf Deutsch, wohin die anderen Lehrer projizieren. Er meint damit, wo die anderen Lehrer den Tageslichtprojektor positionieren, um Bilder an die Wand in vergrößerter Form projizieren. Seine Frage ist eine offene Frage und erfordert von Seiten des Schülers eine Antwort auf das Problem. Das heißt, eine Antwort auf eine offene Frage ermöglicht eine Vielfältigkeit an Antworten und ist gekoppelt an der Entscheidung, wie und was man antworten möchte.	Fragestellung		Gebrauch offener Frage auf Deutsch anhand komplexerer Struktur	sprachliche Herausforderung: Antwort auf offene Fragen ermöglichen Vielfältigkeit an Antworten Input-Hypothese Krashens

20	S5: äh es que no lo sé	Der Schüler antwortet dem Lehrer auf Spanisch: <i>äh es que no losé</i> (äh ich weiß es nicht). Hieraus könnte man schließen, dass er vor allem auf Spanisch antwortet, weil er sich auf Spanisch sicherer als auf Deutsch fühlt und sich bzgl. etwaiger Fehler nicht blamieren möchte (siehe Interview).	Antwort auf offene Frage	Spanisch	Verzögerungslaut <i>Converational CS</i>	Fehlende Redemittel Bequemlichkeit
21	KS: [(sprechen durcheinander und unverständlich)]	Während die anderen Schüler unter- und miteinander sprechen <sup>75</sup> ,	Fortlaufendes Reden zu Private Angelegenheiten	Spanisch Katalanisch Deutsch	Unverständlich	
22	S6: [projizieren] [an die schwarze tische]	antwortet ein anderer Schüler auf Deutsch auf die Frage des Lehrers. In seiner Antwort wiederholt er das vom Lehrer benutzte Verb <i>projizieren</i> und teilt ihm mit, wo die anderen Lehrer den Tageslichtprojektor positionieren: [ <i>projizieren</i> ] [ <i>an die schwarze tische</i> ]. Seine Antwort ist subjektlos, was vielleicht daran liegen könnte, dass im Spanischen die Verwendung der Personalpronomen bzw. das Personalsubjekt nicht bzw. nur in ganz bestimmten Fällen erforderlich ist. Die Antwort besitzt ein Prädikat und eine modale Angabe. Die modale Angabe ist falsch dekliniert, und er verwendet nicht die adäquate Präposition.	Antwort auf offene Frage	Deutsch	Antwort auf offene Frage auf Deutsch verblos; fragmentarisch grammatikalisch unkorrekt	Mangel an Sprachkenntnis Anwendung der Lerner-sprache
23	L: <<fragend> ja>	Diese grammatikalischen Fehler werden seitens des Lehrers nicht korrigiert, da es ihm wahrscheinlich um die Anwendung der Lerner-sprache geht und nicht um die morphosyntaktische Richtigkeit. Darauf vergewissert sich der Lehrer auf Deutsch bei dem Schüler mit einem	Fragestellung	Deutsch	Nachfragen anhand eines Zustimmungspartikel in fragendem Ton	Vergewisserung

<sup>75</sup>Da es sehr laut ist, kann nicht festgestellt werden, welche Sprachen die Schüler sprechen; Overlap (21-22)

		fragenden <i>ja</i>				
24	S6: ja hier	Der Schüler reagiert darauf auf Deutsch mit <i>ja hier</i> . Das fragende Ja des Lehrers erfordert von Seiten des Schülers eine Ja- oder Nein-Antwort und vermeidet weitere komplexere Äußerungen. Aus der Antwort des Schülers <i>ja hier</i> könnte man schließen, dass der Lehrer auf eine Position im Raum zeigt, wo der Tageslichtprojektor stehen sollte.	Antwort auf Nachfrage	Deutsch	Kurze Antwort anhand Zustimmungspartikel Adverb	Routinierter Gebrauch Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität
21	KS: (sprechen durcheinander unverständlich)	Die Schüler sprechen mit- und untereinander <sup>76</sup> .	Fortwährendes Reden zu privaten Angelegenheiten	Spanisch Katalanisch Deutsch	Unverständlich	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität
25	S7: [(unverständlich) so sind]					
26	L: ähm (-) das ist ja doof	Die Gespräche nehmen ab, und der Lehrer sagt: <i>ähm (-) das ist ja doof</i> und richtet sich damit weder an die Klasse noch spricht er diese an.	Mitteilung	Deutsch	Kurze Struktur Geringe Komplexität	Einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers.
27	K: ja	Dennoch reagiert die Klasse darauf und antwortet auf Deutsch. Ihre Formulierung besitzt einen Zustimmungspartikel.	Antwort auf Mitteilung des Lehrers	Deutsch	Gebrauch der Bestätigung anhand eines Zustimmungspartikels	Zustimmung
28	S8: ja wir sind doof	Auch wiederholt ein Schüler auf Deutsch einen Teil des Gesagten, indem er sagt <i>ja wir sind doof</i> .	Antwort auf Mitteilung des Lehrers	Deutsch	Kurze Struktur anhand eines Zustimmungspartikels und fragmentarischer Wiederholung	Routinierter Gebrauch Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität Vermeidung sprachlicher

<sup>76</sup>Da es sehr laut ist, können die Sprache sowie die Gesprächsinhalte kaum bis nicht wahrgenommen werden

				des bereits Gesagten	cher Schwierigkeiten t	
29	L: nicht îhrî seid doof (---) ich sage îdasî ist doof	Darauf reagiert der Lehrer auf Deutsch und sagt, dass nicht die Klasse doof sei, sondern, dass das doof ist. Dabei macht er zwischen beiden Sätzen eine Pause, aus der man schließen könnte, dass er damit die Aufmerksamkeit der Schüler erregen und gleichzeitig den Unterschied mit Hilfe der Intonation von <i>ihr</i> und <i>das</i> hervorheben möchte, dass die Sache an sich doof ist und nicht die Schüler.	Erklärung	Deutsch	Begründung anhand kurzer Struktur geringe Komplexität  Verwendung von Pause  Intonation	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Markierung der Interpunktion  Hervorhebung
30	S9: wir sind doof	Darauf wiederholt ein Schüler was sein Mitschüler gesagt hat: <i>wir sind doof</i> .	Antwort auf Mitteilung des Lehrers	Deutsch	Wiederholung Kurze Struktur anhand fragmentarischer Wiederholung des bereits Gesagten	Routinierter Gebrauch Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität Vermeidung sprachlicher Schwierigkeiten
31	L: nein ihr seid gar nicht doof	Der Lehrer wiederholt erneut, dass die Schüler nicht doof sind. Wahrscheinlich wiederholt er den Satz noch einmal, um erneut zu verstehen zu geben, dass die Schüler nicht doof sind.	Erklärung	Deutsch	Begründung anhand kurzer Struktur, geringer Komplexität und Wiederholung des bereits Gesagten	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Vorbeugung eines Informationsverlustes/ Vergewisse-



					rung/Informationssicherung	
32	S10:aha	Daraufhin reagiert ein Schüler mit <i>aha</i> . Der Schüler hat hier ein Aha-Erlebnis, das sich auf das Missverständnis, das eventuell noch bei anderen Schülern vorliegt, bezieht. Das Wiederholen sowie die unterschiedliche Intonierung der Wörter <i>ihr</i> und <i>das</i> , könnten eventuell beim Schüler dazu geführt haben, dass das Missverständnis ausgeräumt werden konnte.	Reaktion auf die Erklärung des Lehrers	Deutsch oder Spanisch oder Katalanisch	Anhand einer Interjektion	Ausdruck des Verstandehens
33	L: im Gegenteil	Der Lehrer fährt mit seiner Ausführung fort und teilt den Schülern nochmal deutlich mit, dass sie nicht doof sind, sondern schlau. Seine Formulierung beginnt er mit <i>im Gegenteil</i>	Erklärung	Deutsch	Kurze Struktur	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers
34	S9: im Gegenteil	und wird dabei von einem Schüler unterbrochen. Der Schüler wiederholt <i>im Gegenteil</i> . Daraus könnte man schließen, dass der Schüler zum einen durch lautes Wiederholen das Gehörte verarbeitet und die Information sichert und zum anderen mit der Aussage des Lehrers übereinstimmen könnte.	Wiederholung	Deutsch	Wiederholung des bereits Gesagten	Informationssicherung Bestätigung der Aussage des Lehrers
35	L: im Gegenteil (---) ihr seid	Der Lehrer nimmt seine Ausführungen wieder auf. Er wiederholt erneut den Satzanfang <i>im Gegenteil</i> und macht eine kurze Pause (---). Er setzt seine Rede fort, während die Klasse anfängt unter- und miteinander zu sprechen <sup>77</sup> .	Erklärung	Deutsch	Verwendung Pause	Markierung der Interpunktion
36	K: [(gerede tlw. unverständlich)]	Durch das erneute Wiederholen des Substantivs <i>im Gegenteil</i> könnte man daraus ableiten, dass der Lehrer dadurch seine Intention als bedeut-			Wiederholung Verwendung gemessener Pau-	Kontextualisierung Kognitive Verarbeitung des Gesagten bzw. Ge-

<sup>77</sup> Da es laut ist und die Gespräche durcheinander ablaufen, können die Sprachen sowie die Gesprächsinhalte kaum bis nicht wahrgenommen werden, dennoch lässt sich das ein oder andere spanische Fragment wahrnehmen: *hasta que llegaron*.

<p>37</p> <p>38</p>	<p>hasta que llegaron]</p> <p>L: [ihr seid viel zu schlau (4.4) ihr seid viel zu schlau</p>	<p>sam markiert, also die Wichtigkeit der Botschaft hervorhebt, sowie auch auf eine inhaltliche Absicherung auf Seiten der Schüler abzielt. Er setzt seine Ausführung fort, indem er die Formulierung <i>ihr seid</i> wieder aufgreift und den Schülern mitteilt, dass sie viel zu schlau sind. Dann macht er eine Pause von 4.4 Sekunden und wiederholt noch einmal seine Antwort. Daraus könnte man schließen, dass der Lehrer mit der Pause Ruhe in der Klasse schafft sowie die Aufmerksamkeit der Schüler erregt, um durch die Wiederholung eine inhaltliche Absicherung des Sprachverständnisses beim Schüler zu erzielen, also dem Informationsverlust vorzubeugen, und um gleichzeitig seine Antwort als wichtig hervorzuheben.</p>			<p>sen</p> <p>Wiederholung</p>	<p>hörten → Einprägung</p> <p>Informationssicherung Hervorhebung des Inhalts</p>
<p>(7.8)</p> <p>&lt;&lt;fragend&gt;</p> <p>machst du das (10.0)</p> <p>später&gt; (3.0)</p> <p>schschschscht (---)</p> <p>&lt;&lt;f&gt;bitte ruhe&gt; (---)</p>	<p>Nach einer erneuten Pause von 7.8 Sekunden gibt er einem Schüler eine Anweisung auf Deutsch. Man könnte daraus schließen, dass der Lehrer zum einen mit der Pause den Schülern Raum gibt, das Gehörte zu verarbeiten, und zum anderen ihm die Pause dazu dient, individuell seine Ausführungen fortsetzen zu können, indem er einen Schüler mit einem individuellen Arbeitsauftrag direkt konfrontiert: <i>machst du das (10.0) später (3.0)</i>. Seine Anweisung ist fragend und wird von einer Pause von 10.0 Sekunden unterbrochen, bevor er das Adverb <i>später</i> erwähnt. Daraus könnte man schließen, dass er mit der Pause, seine Gedanken organisiert und strukturiert sowie beobachten möchte, ob der Schüler seiner Ausführung folgt, also seine Anweisung verstanden hat sowie hervorheben möchte, dass er das <i>später</i> und nicht <i>jetzt</i> machen soll. Seine Frage ist als geschlossene Frage formuliert, und somit wird jede weitere</p>	<p>Geschlossene Frage</p>	<p>Deutsch</p>	<p>Kurze Struktur Inhalt auf das Wesentliche reduziert</p>	<p>Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers Geringe strukturelle und inhaltliche Komplexität</p> <p>Einfache Beantwortung auf Seiten der Schüler</p>	

		komplexere Äußerung seitens des Schülers umgangen. Nach einer erneuten Pause von 3.0 Sekunden macht der Lehrer einen Zischlaut, der für Ruhe sorgen soll <sup>78</sup> . Darauf macht er erneut eine kurze Pause, bittet dann mit lauter Stimme um Ruhe und setzt dann mit einer kurzen Pause fort, bevor er mit seiner Ausführung weiter macht. Daraus lässt sich ableiten, dass diese Pausen sowie der Einsatz der lauten Stimme dafür sorgen sollen, dass Ruhe in der Klasse herrscht und die Aufmerksamkeit der Schüler erregt wird, damit der Lehrer fortfahren kann			Verwendung gemessener Pause  Verwendung gemessener Pause + Zischlaut	Konzipierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken  Für Ruhe sorgen
39	wir kontrollieren jetzt (-) ja ähm (-) es ist wichtig (2.1) dass ihr (---) die (-) wörter (--)] richtig schreibt (1.9) weil im nächsten test (---) diese wörter (2.0)	Der Lehrer setzt die Schüler wieder in den Ausgangskontext (Kontrolle der Ländernamen) zurück und wiederholt auf Deutsch bestimmte Teile des bereits Gesagten (es handelt sich über die zu Beginn gestellte Arbeitsanweisung <i>wir kontrollieren jetzt</i> (15)). Und macht eine kurze Pause, die ihm möglicherweise Raum gibt, ein neues Thema aufzugreifen, nämlich das der korrekten Rechtschreibung bezüglich der Ländernamen. Er leitet seinen Satz mit dem Modalpartikel <i>ja</i> und dem Verzögerungslaut <i>äh</i> ein und macht eine sehr kurze Pause. Daraus könnte man schließen, dass er dadurch seine Gedanken strukturiert und hervorheben möchte, dass der kommende Inhalt seiner Ausführung wichtig ist, denn in seiner Ausführung sagt er weiter <i>es ist wichtig</i> und macht erneut eine Pause von 2.1 Sekunden. Daraus könnte man ableiten, dass er die Pause macht, um eventuell beobachten zu können, ob die Schüler verfolgen, was der Lehrer sagt, und um aus-	Erklärung	Deutsch	Kurze Struktur Inhalt auf das Wesentliche reduziert  Komplexere Struktur  Verwendung	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Einfache Beantwortung auf Seiten der Schüler  Sprachliche Herausforderung sowie Auseinandersetzung mit der sprachlichen Kompetenz auf Seiten der Schüler  Konzipierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken

<sup>78</sup>Die Gespräche der Schüler überlappen sich mit den Ausführungen des Lehrers (36:38)

<p>41</p> <p>vorkommen können (2.6) diese wörter sind inhalt (---) vom nächsten test (--) also muss ich wissen (--) wie schreibe ich österreich (.) österreich (---) wie schreibe ich (.) tschechische republik (1.8) ja&gt; (3.6) so &lt;&lt;all&gt; wir kontrollieren&gt; (6.0) &lt;&lt;pp&gt; tschechische republik&gt;</p>	<p>drücklich darauf zu verweisen, wie wichtig es ist, dass man weiß, wie die Ländernamen orthografisch geschrieben werden. Dann macht er erneut eine Pause von 1.9 Sekunden und erklärt, warum eine korrekte Rechtschreibung der Ländernamen gerade wichtig ist. Durch diese Pause von 1.9 Sekunden ließe sich schließen, dass er die Aufmerksamkeit auf die Erklärung bzw. auf den Inhalt der Äußerung lenken möchte, und zwar auf die Rechtschreibung der Ländernamen, die ebenfalls in die Benotung des Tests miteinfließt: <i>weil im nächsten test (---) diese wörter (2.0) vorkommen können (2.6) diese wörter sind inhalt (---) vom nächsten test.</i> Seine Erklärung enthält vier Pausen. Daraus könnte man schließen, dass diese Pausen dazu beitragen, das Verstehen zu erleichtern, die Schüler dem Gesagten Schritt für Schritt folgen und das Gehörte kognitiv verarbeiten können.</p> <p>Nach einer kurzen Pause, macht er zwei Beispiele und demonstriert, was er damit meint. Dabei spricht er in der ersten Person Singular. Daraus könnte man ableiten, dass er zum einen mit Hilfe der Pause die Aufmerksamkeit auf das Beispiel lenken möchte und zum anderen aus der Perspektive des Schülers spricht, um eine Hierarchie im Klassenraum zu vermeiden, also um eine gute Lernatmosphäre herzustellen: <i>also muss ich wissen (-) wie schreibe ich österreich (.) österreich (---) wie schreibe ich (.) tschechische republik (1.8).</i> Er macht während seiner Ausführung kurze Pausen, die eventuell als Mittel eingesetzt werden, um die Interpunktion (Komma) seiner Aussagen sprachlich auszudrücken. Er wiederholt erneut <i>österreich</i>, um eventuell erneut auf die „schwierige“ Rechtschrei-</p>			<p>gemessener Pause</p> <p>Verwendung Pausen</p> <p>Wiederholung</p> <p>Beispiel</p>	<p>Markierung der Interpunktion Langsames, deutliches Sprechen inhaltliche Gliederung des Gesagten → Verständlichkeit Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozess</p> <p>Hervorhebung wichtiger Inhalte</p> <p>Vorbeugung eines Informationsverlustes</p> <p>Verdeutlichung</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>bung zu verweisen.</p> <p>Nach einer Pause von 1.8 Sekunden schließt er den Satz mit dem Modalpartikel <i>ja</i> ab. Durch dieses Ja am Ende könnte man schließen, dass sich der Lehrer bei den Schülern vergewissern möchte, dass sie den Inhalt verstanden und abgesichert haben. Dann macht er erneut eine Pause von 3.6 Sekunden. Daraus könnte man schließen, dass er mit Hilfe dieser Pause die Aufmerksamkeit der Schüler erregen möchte, um zum einen für eventuelle Fragen Raum bereitzustellen und zum anderen die Schüler erneut auf die Kontextualisierung vorzubereiten. Dann wiederholt der Lehrer schnell und in leicht veränderter Form auf Deutsch den Arbeitsauftrag: <i>so &lt;&lt;all&gt; wir kontrollieren</i>&gt;. Er spricht in der dritten Person Plural und bezieht sich mit ein. Er macht eine Pause von 6.0 Sekunden, bevor er den Ländernamen <i>tschechische republik</i> nennt. Daraus könnte man schließen, dass diese Pause Raum für eventuelle Rückmeldungen schafft sowie die Schüler sich auf die nächste Nennung des Ländernamens vorbereitet können.</p>				
42 S10: <<pp> tschechische republik>	<p>Im Anschluss an den Lehrer wiederholt ein Schüler leise auf Deutsch den Ländernamen:&lt;&lt;pp&gt; <i>tschechische republik</i>&gt;. Wahrscheinlich wiederholt der Schüler den Ländernamen, um ihn sich einzuprägen oder um die Aussprache zu üben oder sich vergewissert, dass er ihn verstanden hat (Brabbeln eines Kindes/Language Acquisition).</p>	Wiederholung	Deutsch	Wiederholung	Vorbeugung eines Informationsverlustes Einprägung
43 L: o.k. (--) kontrolliert	<p>Im Darauffolgenden erklärt der Lehrer, wie die Kontrolle der Ländernamen durchgeführt wird. Er beginnt seinen Satz mit o.k und einer kurzen</p>	Erklärung	Deutsch	Kurze Struktur Geringe Komplexität Reduzierung	Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt

<p>(---)  ich lese (--)  ich lese es  vor (-) eins  ist  frankreich  (1,8) zwei  (---) ihr  korrigiert  bitte (--)  zwei ist (.)  island (4,2)  ja (--) drei  (-- ) ist (-)  finnland  (2.1)  finnland mit  [zwei n]  44 S11: [n]</p>	<p>Pause, bevor er mit der Erklärung beginnt. Wahrscheinlich hilft ihm die Pause, seine Gedanken zu strukturieren und um hervorzuheben, dass etwas Neues beginnt. Er macht weiter mit <i>kontrolliert</i> und macht erneut eine kurze Pause, die wahrscheinlich dazu dient, dass sich die Schüler auf den nächsten Gedanken vorbereiten können. Diesmal benutzt er den Imperativ: <i>kontrolliert</i> und fordert die Schüler auf, die Ländernamen zu kontrollieren. Dann macht er ein weiteres Mal eine kurze Pause und fährt mit seiner Erklärung fort und teilt den Schülern mit: <i>ich lese</i>. Er macht erneut eine kurze Pause und wiederholt einen Teil des bereits Gesagten und bildet eine neue Formulierung: <i>ich lese vor</i>. Der Unterschied zwischen <i>lesen</i> und <i>vorlesen</i> liegt darin, dass durch das Verb <i>vorlesen</i> hervorgehoben wird, dass der Lehrer den Schüler vorliest, laut vorliest, und nicht umgekehrt. Dann macht er erneut eine kurze Pause. Daraus könnte man schließen, dass er diese Pause macht, um die Aufmerksamkeit auf eine neue Information zu lenken, nämlich: <i>eins ist frankreich</i>.  Dann macht er eine Pause von 1.8 Sekunden, bevor er die zweite Nummer vorliest. Daraus könnte man schließen, dass er zum einen den Schülern Zeit zur Überprüfung der Lösung bereitstellt sowie Raum für eventuelle Rückmeldung gibt und zum anderen Aufmerksamkeit bei den Schüler erweckt, um sie kognitiv auf die nächste Nummer vorzubereiten. Dann nennt er die Nummer: <i>zwei</i> und macht abermals eine Pause und weist die Schüler erneut an zu kontrollieren: <i>ihr korrigiert bitte</i>. Durch die Pause lenkt er auf ein anderes Thema: die Kontrolle. Während er beim ersten Mal den Imperativ ohne</p>			<p>auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes</p> <p>Verwendung Pausen</p> <p>Verwendung gemessener Pausen</p> <p>Hinweis auf un-</p>	<p>wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers</p> <p>Einfache Beantwortung auf Seiten der Schüler</p> <p>Markierung der Interpunktion  Langsames, deutliches Sprechen  inhaltliche Gliederung des Gesagten → Verständlichkeit</p> <p>Markierung wichtiger Inhalt</p> <p>Konzipierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken  Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozess  Raum für Rückfragen</p> <p>Spracharbeit</p>
---	--	--	--	--	---

	<p>Anredepronomen gebraucht: <i>kontrolliert</i>, verwendet er beim zweiten Mal das Anredepronomen: <i>ihr</i> sowie die Interjektion <i>bitte – ihr korrigiert bitte</i>. Das heißt, dass er zum einen die Schüler direkt anspricht, sich direkt an sie wendet, und zum anderen keinen Befehl, sondern eine Bitte formuliert. Daraus könnte man schließen, dass er sich vergewissert, dass alle Schüler den Arbeitsauftrag erfüllen, also die Ländernamen korrigieren.</p> <p>Er liest die Zahl zwei vor, macht eine kurze Pause, liest den dazugehörenden Ländernamen vor und macht dann eine Pause von 4.2 Sekunden und knüpft mit dem Zustimmungspartikel <i>ja</i> an. Daraus könnte man schließen, dass die Pause den Schülern Raum für eventuelle Rückfragen gibt, dem Schüler Zeit zur Verarbeitung des Gehörten sowie zur Überprüfung der Lösung gibt. Durch dieses Ja am Ende könnte sich der Lehrer bei den Schülern vergewissern, dass sie keine weiteren Fragen haben und der Korrektur folgen. Dann macht er eine Pause und liest die Zahl drei vor und macht erneut eine Pause, bevor er den Ländernamen vorliest. Daraus könnte man schließen, dass er durch diese Pausen, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den kommenden und hervorzuhebenden Inhalt seiner Äußerung lenkt. Nachdem er zum ersten Mal den Namen Finnland vorgelesen hat, macht er eine Pause von 2.1 Sekunden und verweist darauf, dass Finnland mit zwei n geschrieben wird. Durch diese Pause erregt er die Aufmerksamkeit der Schüler, um auf einen ganz bestimmten inhaltlichen Aspekt zu lenken und zwar, dass Finnland mit zwei n geschrieben wird. Dieser Satz wird von einem Schüler zeit-</p>	Schüler Mitsprechen	Deutsch	<p>verschiedliche Verbform</p> <p>Hinweis auf Rechtschreibung</p> <p>Beendet Satz zusammen mit Lehrer anhand von seiner sprachlichen Kenntnis</p>	<p>Spracharbeit</p> <p>Selbstüberprüfung Selbstvergewisserung</p>
--	---	---------------------	---------	---	---

	gleich mit dem Lehrer beendet (43-44). Daraus könnte man schließen, dass die Pause dazu dient, dass sich die Schüler kognitiv auf das Neue vorbereiten können, dem Lehrer in seinen Ausführungen folgen und mitdenken, wie z. B. der Schüler, der zeitlich mit dem Lehrer den Satz beendet. Des Weiteren verwendet der Lehrer beim Vorlesen der Lösung eine einfache Satzstruktur, das heißt seine Sätze sind kurz: <i>eins ist frankreich, zwei ist island, drei ist finnland</i> usw. Kurze Sätze sind für die Schüler verständlicher und enthalten hier nur die wichtigste Information, die die Schüler zur Kontrolle brauchen.					
45	L: (3.0) vier ist (---) österreich	Der Lehrer macht eine erneute Pause von 3.0 Sekunden, bevor er die nächste Zahl sowie das Verb vorliest. Diese Pause könnte Raum für Rückmeldungen schaffen. Des Weiteren könnten sich die Schüler auf den nächsten Gedanken vorbereiten. Dann macht er erneut eine kurze Pause, mit welcher der Lehrer wahrscheinlich die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten inhaltlichen Teil und zwar – <i>österreich</i> – lenken möchte <sup>79</sup> .	Erklärung	Deutsch	Kurze Struktur Geringe strukturelle und inhaltliche Komplexität	einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Inhalt wird einfacher und verständlicher
45	S12:<<fragend> mit umlaut>	Daraufhin fragt ein Schüler auf Deutsch, ob Österreich mit Umlaut geschrieben wird. Seine Frage ist als eine geschlossene Frage formuliert.	Fragestellung	Deutsch	Geschlossene Frage anhand kurze Struktur mittels geringer Komplexität Reduzierung auf das Wesentliche	Nachfragen  Formulierend Antwort Ja/Nein → geringe Komplexität
46	L: ja mit Umlaut	Der Lehrer beantwortet die geschlossene Frage	Antwort auf Frage	Deutsch	Kurze Struktur	einfachere Verarbeitung

<sup>79</sup> Dieses Schema wiederholt sich oft und wird im Fortlaufenden nicht mehr erläutert. Man könnte daraus schließen, dass er durch diese Pausen, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den kommenden und hervorzuhebenden Inhalt seiner Äußerung lenkt.



<p>und zwei r (--) &lt;&lt;pp&gt; österreich&gt; (4.0) fünf ist luxembourg (2.0) mit m (--) luxembourg</p> <p>47 S13: &lt;&lt;fragend&gt; mit M&gt;</p> <p>48 L: mit M</p> <p>49 S13: ah</p> <p>50 L: und auch die hauptstadt (--) heisst luxembourg</p>	<p>mit <i>ja</i> und wiederholt das Gesagte des Schülers und fügt hinzu <i>und zwei r</i>. Durch das erneute Wiederholendes Lehrers könnte man schließen, dass die Information bei den Schülern gesichert wird und die Antwort als wichtig hervorgehoben wird. Nach einer kurzen Pause wiederholt er nochmal leise den Ländernamen, um eventuell einem Informationsverlust bei den Schülern vorzubeugen. Dann macht er wieder eine Pause von 4.0 Sekunden. Mit dieser Pause könnte Raum für mögliche Fragen geschaffen werden die Pause könnte auch dazu dienen, das Gehörte kognitiv zu verarbeiten, um das Verstehen zu erleichtern. Weiter könnte durch die Pause die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, dass die nächste Nummer folgt. Er liest die nächste Nummer und den dazugehörigen Ländernamen vor und betont dabei das M in Luxembourg (46). Durch das Betonen markiert er die Wichtigkeit der Orthografie des Ländernamens. Nach einer Pause von 2.0 Sekunden verweist er auf das M und wiederholt nochmal den Ländernamen ohne Betonung des Ms. Daraufhin fragt ein Schüler auf Deutsch nach, ob das mit M geschrieben wird. Der Lehrer wiederholt daraufhin seine Antwort <i>mit M</i> und betont abermals das M. Daraus könnte man schließen, dass der Lehrer mit der Pause sowie der Betonung auf einen wichtigen Teil der Äußerung lenken möchte. Der Schüler reagiert darauf mit der Interjektion <i>ah</i>. Das Nachfragen und die <i>ah</i>-Reaktion könnten ein Zeichen dafür sein, dass der Schüler verstanden hat, worum es geht. Der Lehrer verweist darauf, dass auch die Hauptstadt Luxemburg heißt. Dabei macht er zwischen <i>haupt-</i></p>	<p>Erklärung</p> <p>Schüler Fragestellung</p> <p>Lehrer Antwort</p>	<p>Deutsch</p> <p>Deutsch</p> <p>Deutsch</p> <p>Deutsch</p>	<p>Geringe Komplexität Reduzierung auf das Wesentliche</p> <p>Kurze Struktur geringer Komplexität Reduzierung auf das Wesentliche</p> <p>Verwendung Pause</p> <p>Verwendung Wiederholung</p> <p>Verwendung gemessener Pause</p> <p>Hinweis auf Rechtschreibung</p> <p>Geschlossene Frage anhand kurzer Struktur geringe Komple-</p>	<p>des Inhalts auf Seiten des Empfängers</p> <p>Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers</p> <p>Markierung der Interpunktion</p> <p>Vorbeugung eines Informationsverlustes Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und des Verstehensprozesses</p> <p>Spracharbeit</p> <p>Nachfragen: Antwort Ja/Nein → geringe Komplexität</p>
--	---	---	---	---	---

	<p><i>stadt</i> und <i>heißt luxemburg</i> eine kurze Pause. Daraus könnte man schließen, dass die Pause dazu dient, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, um dann auf den wichtigen Inhalt zu lenken.</p>	<p>Frage</p> <p>Schüler Reaktion auf Antwort</p> <p>Lehrer Erklärung</p>	<p>Deutsch Spanisch Katalan-isch</p> <p>Deutsch</p>	<p>xität</p> <p>Wiederholung der kurzen Struktur affirmativ</p> <p>Interjektion</p> <p>Kurze Struktur</p> <p>Verwendung Pause</p>	<p>Bestätigung</p> <p>Aha-Erlebnis</p> <p>Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers</p> <p>Hervorhebung des Inhalts</p>
<p>51 S14: &lt;&lt;fragend&gt; herr fischer (unverständlich)&gt;</p> <p>52 L: ja</p> <p>53 S15: (unverständlich)</p> <p>53 L: ja</p>	<p>Ein Schüler ruft den Lehrer beim Namen und fragt ihn etwas, was jedoch unverständlich ist. Der Lehrer antwortet dem Schüler auf Deutsch mit <i>ja</i>. Ein weiterer Schüler äußert sich, das auch unverständlich ist.</p> <p>Der Lehrer antwortet dem Schüler ebenfalls auf Deutsch mit Ja, woraus man schließen könnte, dass der Schüler eine geschlossene Frage formuliert.</p>	<p>Schüler Fragestellung</p> <p>Lehrer Reaktion auf den Schüler</p> <p>Schüler Fragestellung</p> <p>Lehrer Antwort auf Frage</p>	<p>Deutsch</p> <p>Deutsch</p> <p>?</p> <p>Deutsch</p>	<p>Höfliche Anrede sowie unverständlich</p> <p>Verwendung Zustimmungspartikel</p> <p>Unverständlich</p> <p>Verwendung Zustimmungspartikel</p>	<p>Wahrnehmung</p> <p>Zustimmung</p> <p>Zustimmung</p>

				tikel	
(---) ähm sechs ist tschechische (--) republik (---) sag mal (-) eva sag mal tschechi- sche republik	Dann macht der Lehrer eine kurze Pause, fährt mit einem Verzögerungslaut fort, bevor er den nächsten Satz formuliert. Daraus könnte man schließen, dass durch die Pause sowie den Verzögerungslaut der Lehrer eine längere Pause macht, die vom Schüler nicht als solche wahrgenommen wird. Denn ein Verzögerungslaut dient dazu, um eine längere Sprechpause zu überbrücken. Somit kann der Lehrer seine Gedanken strukturieren und kontextualisieren. Der Lehrer liest eine weitere Zahl sowie den dazugehörigen Ländername <i>tschechische republik</i> vor. Dabei macht er zwischen <i>tschechische</i> und <i>republik</i> eine kurze Pause. Daraus könnte man schließen, dass der Lehrer mit Hilfe der Pause verdeutlichen möchte, dass der Ländername aus zwei eigenständigen Wortarten – einem Adjektiv und einem Substantiv – besteht. Er macht eine kurze Pause und fährt im Imperativ fort: <i>sag mal</i> , macht eine kurze Pause und spricht dann einen Schüler mit Namen an und fordert ihn auf, den Ländernamen auszusprechen. Dabei wiederholt der Lehrer das bereits Gesagte und konstruiert eine neue Formulierung: <i>eva sag mal tschechische republik</i> . Der Schüler beginnt damit und bricht bei <i>tscheck</i> ab. Daraufhin wiederholt erneut der Lehrer lachend den Ländernamen. Der Schüler wiederholt diesen vollständig. Daraus könnte man schließen, dass der Schüler deshalb abbricht, um die lautliche Struktur nochmals zu organisieren und dafür nochmal das Lautbild hören muss.	Lehrer Erklärung	Deutsch	Verwendung Pause  Verwendung Verzögerungslaut  Kurze Struktur	Kontextualisierung  Sprachüberbrückung  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers
54 S17:tscheck 55 L: <<lachend> tschechische republik> 55 S17: tschechische republik		Lehrer Aufforderung	Deutsch	Verwendung Pause  Kurze Struktur	Markierung Interpunktion  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers
		Schüler Reaktion	Deutsch	Verwendung Pause Wiederholung Ländernamen	Markierung Interpunktion Hervorhebung Übung zur Phonetik

		Lehrer Reaktion auf Schüler	Deutsch	Nachsprechen	Langsames Sprechen Inhalt hervorheben	
		Schüler Reaktion	Deutsch	Wiederholung	Vorbeugung eines Informationsverlustes Übung zur Phonetik	
				Nachsprechen		
56	L: aha (-) sieben (--) ist die slowakei	Der Lehrer reagiert darauf mit aha. Daraus könnte man schließen, dass der Lehrer mit Hilfe des Gesprächspartikels aha dem Schüler die Information „gut gemacht“ übermittelt. Er macht eine kurze Pause, nennt dann die Zahl sieben, macht erneut eine Pause und nennt den Ländernamen.	Reaktion auf Schüler Erklärung	Deutsch	Interjektion  Kurze Struktur anhand geringer Komplexität anhand Reduzierung auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes  Verwendung Pause	Ausdruck des Verstehens  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Markierung Interpunktion  Markierung Interpunktion
57	S17: slowakei	Daraufhin wiederholen nacheinander zwei Schüler den Ländernamen. Der erste wiederholt den Namen vollständig. Daraus könnte man ableiten, dass der erste Schüler durch das Wiederholen die Information absichert, sich den Ländernamen eventuell einprägen. Während der zweite jedoch abbricht: <i>slowei</i> .	Schüler Wiederholung	Deutsch	Nachsprechen	Vorbeugung eines Informationsverlustes → Einprägung
58	S18: slowei		Schüler Wiederholung	Deutsch	Wiederholen des Ländernamen anhand Nachsprechens	Vorbeugung eines Informationsverlustes → Einprägung

<p>59 L: slowakei (--) acht (--) griechenland (---) ie ja↑ (-) nicht greichenland (.) griechenland (---)</p>	<p>Daraufhin wiederholt der Lehrer erneut den Ländernamen, was darauf schließen ließe, einen eventuellen Informationsverlust bei den Schülern zu vermeiden, den Inhalt abzusichern bei der Verarbeitung des Gehörten. Dann macht er eine Pause, liest die nächste Zahl vor und macht erneut eine Pause, bevor er den Ländernamen vorliest: <i>griechenland</i>. Darauf macht er erneut eine Pause und verweist auf das <i>ie</i> und endet mit <i>ja</i> und geht mit der Stimme nach oben und gibt nach einer kurzen Pause ein Beispiel: <i>nicht greichenland</i>, Pause und wiederholt den Ländernamen <i>griechenland</i>. Daraus könnte man schließen, dass der Lehrer durch die Pause auf die Besonderheit des Wortes Griechenland verweisen will und mit Hilfe des Modalpartikels <i>ja</i> sich vergewissert, dass die Schüler das Gehörte aufgenommen und verarbeitet haben. Das Beispiel soll den Inhalt des Gesagten veranschaulichen.</p>	<p>Lehrer Erklärung</p>	<p>Deutsch</p>	<p>Wiederholung  Verwendung Pause Verwendung Pause  Kurze Struktur verblos  Hinweis auf Rechtschreibung  Verwendung Pause  Beispiel  Wiederholung</p>	<p>Vorbeugung eines Informationsverlustes: Phonetik Markierung Interpunktion  Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und verständlicher → einfachere Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers  Spracharbeit  Markierung Interpunktion  Verdeutlichung  Inhalt hervorheben Inhalt hervorheben</p>
<p>60 S18: ah (unverständlich)</p>	<p>Ein Schüler reagiert darauf nach kurzer Zeit mit <i>ah</i>. Was wahrscheinlich darauf schließen lässt, dass er verstanden hat, was der Lehrer mit <i>ie</i> gemeint hat.</p>	<p>Schüler Ausdruck Aha-Erlebnis</p>	<p>Deutsch Spanisch Katalanisch</p>	<p>Interjektion</p>	<p>Ausdruck des Verstehens</p>
<p>61 L: ie ja natürlich (.)</p>	<p>Daraufhin wiederholt der Lehrer nochmals <i>ie ja natürlich</i> sowie den Ländernamen <i>griechenland</i>. Dann macht er erneut eine Pause von 2.7 Se-</p>	<p>Erklärung</p>	<p>Deutsch</p>	<p>Wiederholung</p>	<p>Vorbeugung eines Informationsverlustes Spracharbeit</p>

<p>alba (-) griechenland (2.7) neun ist polen</p>	<p>kunden. Daraus könnte man schließen, dass er durch diese Pause Raum für eventuelle Rückfragen schafft sowie die Aufmerksamkeit der Schüler erregt, um sie auf die nächste Zahl kognitiv vorzubereiten. Dann nennt er die Zahl sowie den Ländernamen. Hier fällt auf, dass er zwischen Zahl und Ländernamen keine Pause macht, was eventuell darauf schließen lässt, dass die Schüler nun an das Kontrollschema gewöhnt sein müssten.</p>			<p>Verwendung Pause Verwendung gemessener Pause</p> <p>Kurze Struktur</p>	<p>Markierung Interpunktio- on Unterstützung der kog- nitiven Verarbeitung und Verstehensprozes- ses</p> <p>Vermeidung strukturel- ler und inhaltlicher Komplexität → Inhalt wird einfacher und ver- ständlicher → einfache- re Verarbeitung des Inhalts auf Seiten des Empfängers</p>
---	---	--	--	---	--

An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass die restliche Analyse auf der CD vorzufinden ist.

A	B	C	D	E
<p>Immersion ohne L1</p>	<p><b>Anzahl Codings=31</b></p> <p>euerem kontext (.) dass die muttersprache der schüler in dem kontext also nicht eingesetzt wird bzw.</p> <p>Rudi Fischer: 15 - 16 (0)</p>	<p><b>Beschreibung/ Interpretation</b></p> <p>Die Schüler der neuen Sekundarstufe kommen in der fünften Klasse mit dem CLIL-Unterricht/DF-Unterricht in Kontakt. Der in diesem Kontext umgesetzte pädagogische Ansatz <b>verzichtet bewusst auf die Integration der L1/L2 der Schüler.</b></p>	<p><b>Anzahl Codings=44</b></p> <p>a (--) was mir hier aber so aufgefallen ist dass äh die muttersprache also das spanische (.) jetzt nicht mit eingebunden wird (-) &lt;&lt;fragend&gt;stimmt das so&gt;</p> <p>32 P: ach so die Muttersprache nicht miteingebunden wird (-) puh (.)</p> <p>Robert Puntigam: 54 - 57 (0)</p> <p>ja (---) also das spanische ähm ja wird sicherlich jetzt nicht miteingebunden weil also allein wenn du vokabeln hast die (-) die schüler nicht verstehen wird das natürlich versucht halt die beschreibung trotzdem auch auf deutsch zu machen zum beispiel</p>	<p><b>Beschreibung/Interpretation</b></p> <p>Die Schüler der neuen Sekundarstufe kommen in der fünften Klasse mit dem CLIL-Unterricht/DF-Unterricht in Kontakt. Der in diesem Kontext umgesetzte pädagogische Ansatz verzichtet bewusst auf die Integration der L1/L2 der Schüler. <b>Bei aufkommenden Verständnisschwierigkeiten oder Vokabeln die, die Schüler nicht verstehen, wird versucht auf Deutsch zu beschreiben.</b></p>
<p>Immersion ohne L1 mehr Deutsch lernen</p>	<p>ähm (---) sie lernen sicherlich dahingehend meh</p> <p>Rudi Fischer: 24 - 24 (0)</p>	<p>Laut Aussagen des Lehrers <b>lernen die Schüler mehr Deutsch</b>, weil sie in einem Immersionkontext <b>die Hämnis verlieren Deutsch zu sprechen</b>. Gerade <b>weil es sich um das Sachfach handelt</b>, müssen die Schüler im Vergleich zum Sprachunterricht keine Angst haben sich sprachlich falsch auszudrücken. Denn das Sachfachlernen steht im Vordergrund. Hier könnte man auch vermuten, <b>dass es den Schülern nicht bewusst ist, dass sie sich im Sachfachunterricht eine Fremdsprache aneignen</b>, da der Fokus auf den Inhalten des Sachfaches gerichtet ist. Ein <b>natürlicher Spracherwerb wird somit durch CLIL bereitgestellt</b>. In wie weit die Kompetenzen und die <b>Entwicklung der BICS und CALPS</b> berücksichtigt werden ist jedoch <b>In Frage zu stellen</b>.</p>	<p>Robert Puntigam: 61 - 64 (0)</p> <p>a das glaub ich schon (.) auf alle fälle (.) weil die wieder von einer andern seite vokabeln vielleicht nochmal hörn in einem andern zusammenhang</p> <p>Robert Puntigam: 110 - 112 (0)</p> <p>so äh die lernen vielleicht äh ja vielleicht &lt;&lt;p&gt;fällt mir jetzt gar nicht mehr so viel dazu ein&gt; (-) ähm regenwald ja in einem zusammenhang und bei mir hören sie ihn in einem andern zusammenhang und verbinden dann vielleicht auch wieder wörter damit (.) feucht hohe luftfeuchtigkeit (.) also da haben sie wieder also da (.) sie kennen die wörter luft sie kennen das wort feuchtigkeit oder feucht aber dann hast du halt wieder eigene ein eigenes vokabular wie luftfeuchtigkeit das man dann vielleicht in erdkunde das erste mal hört aber die verbindung (-) also ich denk mal da glaub ich sind die verbindungsstränge sind dann eigentlich glaub ich schon gut</p> <p>Robert Puntigam: 114 - 124 (0)</p> <p>iso da kann ich mir schon vorstellen dass da der lerneffekt sogar erhöht wird</p>	<p>Laut Aussagen des Lehrers <b>lernen die Schüler mehr Deutsch</b>, weil die Schüler den sich <b>angepeigneten Wortschatz in einem anderen Zusammenhang wieder erkennen</b>, verwenden bzw. <b>Verbindungen aufstellen</b>. Seiner Meinung nach werde der <b>Lerneffekt erhöht</b>.</p>
<p>Immersion ohne L1 Verlust der Hämnis</p>	<p>ass sie (---) ähm (---) das hämnis verlieren deutsch zu sprechen</p> <p>Rudi Fischer: 25 - 26 (0)</p>	<p>siehe oben</p>		

An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass die restliche Analyse auf der CD vorzufinden ist.

Daran anschließend wurden die Daten anhand des Ansatzes der Kristallisation (vgl. Ellingson, 2009) zusammengeführt. Somit wird nicht nur die Kombination verschiedener Instrumente und Datentypen – Feldnotizen, Tonaufnahmen, Antworten des Fragebogens, Antworten auf die offenen Fragen im Interview – ermöglicht, sondern auch die Validierung der Forschungsergebnisse erhöht und die Glaubwürdigkeit gesichert. Weiter ist mittels der Kristallisation das Zusammenspiel qualitativer Methoden, die sich während des Forschungsprozesses gegenseitig informieren bzw. im Austausch stehen, möglich.

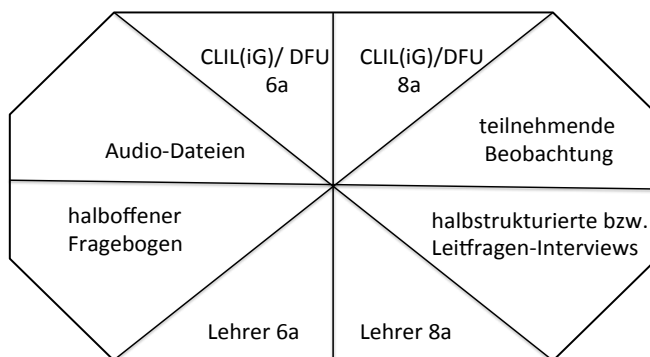


Abb. 8. Kristallisierte Datenanalyse





## 5. ERGEBNISSE

Die hier dargestellten Ergebnisse stammen aus den Primärdaten, die mit den Lehrer- und Schüler-Interviews verzahnt sind. Diese Verzahnung ist wie in Kapitel 4.5 dargestellt mittels der *Crystallization* möglich. Somit konnten bei der Analyse der Daten die Fragen, welche Absicht die sprachliche Formulierung erfüllt sowie warum sich ein Sprachenwechsel ergibt, mit Hilfe der Lehrer- und Schüler-Interviews beantwortet werden. Darüberhinaus enthalten die Interviews Informationen, die im Hinblick auf die Schlussfolgerungen die Ergebnisse sowie ihre didaktischen Implikationen untermauern und Aufschluss über das didaktische Modell geben.

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage, von welchen Sprachen die Schüler und Lehrer Gebrauch machen oder anders gesagt, welcher sprachliche Gebrauch<sup>80</sup> während des Lern- und Lehrprozesses im immersiven CLIL-Unterricht sichtbar wird, kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrer und Schüler sowohl von der deutschen Sprache als auch von der spanischen Sprache Gebrauch machen. Des Weiteren wird sichtbar, dass die Schüler neben der deutschen und spanischen auch Gebrauch von der katalanischen Sprache machen. Darüber hinaus lassen sich jedoch beim Lehrer wie auch bei den Schülern im Einzelnen Unterschiede feststellen. Diese Feststellungen emergieren aus den verschiedenen Interaktionen bzw. interaktiven Handlungen.

Bevor die ausführliche Darstellung dieser unterschiedlichen sprachlichen Gebräuche dargestellt wird, ist darauf zu verweisen, dass der Sprechanteil der Lehrer sehr hoch ist. Der Grund dafür ist, dass hauptsächlich die Lehrperson den Unterricht steuert.

In diesem Kontext integrierten Sachfachlernens/deutschsprachigen Fachunterrichts (CLIL/DFU) richtet sich die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler nach dem zu vermittelnden Sachinhalt und auf die Mitwirkung von Lehrer und Schüler. Anders als bei den *üblichen* Interaktionskontexten im Sachfachunterricht wird hier die Fremdsprache miteinbezogen. Das bedeutet, Unterrichtsgegenstand ist der Sachinhalt an sich sowie die Fremdsprache, die gleichzeitig Lernaltersprache sowie Unterrichtssprache ist. Aus der soziokulturellen Perspektive heraus bedeutet das, dass Sprache einerseits Medium sozialer Interaktion andererseits aber auch indirekt Unterrichtsziel und -inhalt ist.

---

<sup>80</sup> An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass sich Sprachgebrauch auf die Sprache an sich bezieht, d. h. die Verwendung von Regeln der Sprache sowie Elementen (Pausen) zur Ausdrucksweise und zum Zweck der Kommunikation.

In Bezug auf die Forschungsfrage, welcher Sprachgebrauch während des Lern- und Lehrprozesses im immersiven CLIL-Unterricht sichtbar wird, sowie entsprechend weiteren spezifischen Fragen:

- Welche Sprache(n) wird/werden in der unterrichtsinternen Schüler<sup>81</sup>-Lehrer-Interaktion verwendet?
- Wann ergibt sich ein Sprachenwechsel?
- Warum ergibt sich ein Sprachenwechsel?
- Welche Sprachen werden zum Aufbau von Sachinhalten benutzt?
- Wie hilft der Lehrer den Schülern bei der Entwicklung des sprachlichen Repertoires? Welche Merkmale weist der Sprachgebrauch in diesem Prozess auf?

ließ sich feststellen, dass der Sprachgebrauch je nach Interaktionsgruppe verschieden ist. Diese Interaktionsgruppen setzen sich aus folgenden Diskursen zusammen:

1. Lehrerdiskurs:

- Ausschließlicher Gebrauch der deutschen Sprache: wann und wie?
- *Codeswitching (CS)*: wann und wie?

2. Schülerreaktion zum Lehrerdiskurs:

- Wann wird Deutsch und wann wird Spanisch/Katalanisch gesprochen und warum?

3. Interaktion Schüler-Schüler:

- Wann wird Deutsch und wann wird Spanisch/Katalanisch gesprochen und warum?

---

<sup>81</sup> Zugunsten der Lesbarkeit schließen alle verwendeten männlichen Formen (Schüler und Lehrer) die weiblichen Formen (Schülerin und Lehrerin) mit ein.

## 5.1 Lehrerdiskurs

### 5.1.1 Allgemeine Kennzeichen

Im Allgemeinen wurden im Lehrer- sowie im Schülerdiskurs (1, 2, 3) folgende Sprechhandlungen erkannt:

- Mitteilungen
- Erklärungen
- Lob
- Arbeitsanweisungen
- Aufforderungen
- Fragestellungen

Fragestellungen, Lob, Mitteilungen, Arbeitsanweisungen, Sachinhalte sowie deren Erklärungen und Erläuterungen im Erdkundeunterricht werden primär auf Deutsch formuliert, da Deutsch zum einen Unterrichtssprache – Unterrichtsgegenstand ist der Sachinhalt –, zum anderen aber auch gleichzeitig Lernaltersprache – Fremdsprache – ist.

Die verschiedenen Sprechhandlungen, die bei der Datenanalyse festgestellt wurden, verlangen eine Unterscheidung zwischen Mitteilung und Erklärung. Unter Mitteilung wird die Form einer Nachricht bzw. das etwas bekannt gegeben oder mitgeteilt wird verstanden, hingegen unter Erklärung der Aufschluss über Zusammenhänge sachlicher Inhalte.

Des Weiteren geht aus den Sprechhandlungen auch ein *wie* diese verschiedenen Sprechhandlungen sprachlich formuliert werden hervor. Folgende Elemente konnten festgestellt werden:

- Pause gemessen/ungemessen
- Verzögerungslaut
- Partikel
- Kurze und komplexe Satzstruktur
- Synonyme
- Beispiele
- Wiederholung

Die in Verbindung mit dem Sprachgebrauch realisierten Sprechhandlungen und deren implizierten sprachlichen Formulierungen haben unterschiedliche Zielfunktionen, wel-

che im Folgenden je nach Interaktionspartner allgemein aufgelistet und im Anschluss je nach Klassenstufe (6a und 8a) sowie Interakteur bezüglich des besonderen Gebrauchs und deren sprachlicher Formulierung differenziert zur Darstellung gebracht werden.

Geschlossene Fragen (Alternativfragen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verlangt meistens eine kurze Antwort</li> <li>• die Antwort ist oftmals der Frage entnommen, was der einfachen Beantwortung auf Seiten der Schüler dient</li> <li>• lässt nur Ja/Nein Antworten zu</li> <li>• lässt Ein-Satzglied-Antworten zu (bei sogenannten Entscheidungsfragen)</li> </ul>
Offene Fragen (W-Fragen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lässt eine Vielzahl von Antwortmöglichkeiten zu</li> <li>• Sprachliche Herausforderung sowie Auseinandersetzung mit der sprachlichen Kompetenz auf Seiten der Schüler in Bezug auf die Antwort</li> </ul>
Pausen gemessen/ungemessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitive Verarbeitung des Gesagten bzw. Gehörten → Einprägung</li> <li>• Vorbereitung auf den nächsten Gedanken/Schritt und die nächsten Arbeitsanweisungen und Inhalte</li> <li>• Kontextualisierung</li> <li>• Hervorhebung von Inhalten</li> <li>• Aufmerksamkeit der Schüler erregen sowie lenken</li> <li>• Raum für Rückmeldungen schaffen</li> <li>• Langsames, deutliches Sprechen → inhaltliche Gliederung des Gesagten → Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozesses → Verständlichkeit</li> </ul>
Verzögerungslaute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachüberbrückung: Formulierung, Strukturierung, Organisierung</li> <li>• Konzipierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken</li> </ul>
Partikel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• so → Indikator auf abgeschlossenes Thema.</li> <li>• ja → Nachfragen, Vergewisserung</li> <li>• bitte → Nachfragen</li> </ul>
Kurze Satzstruktur: geringe Komplexität, Reduzierung auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeidung struktureller und inhaltlicher Komplexität</li> <li>• Vereinfachung in Bezug auf die Verarbeitung des Inhaltes auf Seiten des Empfängers</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinfachung und Verständlichkeit des Inhalts</li> <li>• Unterstützung der kognitiven Verarbeitung und Verstehensprozesses des Gehörten auf Seiten der Schüler</li> </ul>
Komplexe Satzstruktur: bestehend aus mindestens zwei Teilsätzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachliche Herausforderung auf Seiten der Schüler</li> </ul>
Synonyme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeidung von Sprachverständnisproblemen → Verständlichkeit</li> <li>• Verdeutlichung der inhaltlichen Darstellung</li> </ul>
Wiederholungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbeugung eines Informationsverlustes/Vergewisserung /Informationssicherung</li> <li>• Verstärkung der Aussage</li> </ul>
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veranschaulichung des zu übermittelnden Inhaltes</li> </ul>

Tab. 6. sprachliche Formulierungen

Auffällig ist jedoch, dass dennoch Abweichungen bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs auftreten (siehe CS). Präzise formuliert, bezieht sich diese Abweichung auf die Verwendung des CS', und zwar auf folgende Typen:

- *referential/referentiell*

Die referentielle Funktion bezieht sich auf das fehlende Wissen von Sprachkenntnissen: Der Sprachwechsel kommt zustande, weil dem Sprecher das Wort nicht einfällt oder aber nicht im anderen Sprachkonzept existiert. Fast alle Wechsel, die auf Themen bezogen sind, sind referentielle Wechsel (vgl. Appel & Muysken, 1987).

- *situational/situativ*

Der auslösende Faktor für solch einen Sprachwechsel liegt, wie der Name schon sagt, an der Situationsänderung. Dass heißt, wenn sich die Sprechsituation, ausgelöst durch einen anderen Ort, ein Thema oder einen Gesprächsteilnehmer, ändert.

- *metaphorical bzw. conversational/change of participant constellation*

Der Grund liegt in der sozialen Bedeutung, wenn folglich gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände den Sprachenwechsel veranlassen bzw. ein Wechsel der Sprechkonstellation erfolgt.

- *reiterations*

Gemeint sind hiermit die Wiederholungen; quasi-Übersetzungen, die zur Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen.

In Anlehnung daran können folgende Funktionen der hier auftauchenden Typen festgemacht werden:

<i>referential</i> /referentielles CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlendes Wissen/Mangel an Sprachkenntnissen (vgl. Appel &amp; Muysken, 1987)</li> </ul>
<i>situational switchen</i> /situatives CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auslösender Faktor ist eine Situationsänderung (zum Beispiel Ort, Thema, Gesprächsteilnehmer) (vgl. Appel &amp; Muysken, 1987)</li> </ul>
<i>metaphorical</i> bzw. <i>conversational</i> /konversationelles CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände veranlassen den Sprachenwechsel (vgl. Bloom/Gumperz, 1972)</li> </ul>
<i>change of participant constellation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wechsel der Sprechkonstellation (vgl. Auer, 1995)</li> </ul>
<i>reiterations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholungen; quasi-Übersetzungen, die zur Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen (vgl. Auer, 1995)</li> </ul>

Tab. 7. CS-Typen

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich der Forschungskontext nur auf die CS-Typen *referential*/referentiell, *situational*/situatives sowie *metaphorical* bzw. *conversational* bezieht. Zugegebenermaßen könnte man auch die CS-Typen *change of participant constellation* und *reiterations* hinzuziehen, jedoch ist meines Erachtens nicht eindeutig, ob es sich um einen Wechsel der Sprechkonstellation/*change of participant constellation* oder im Falle der *reiterations* um quasi-Übersetzungen handelt, die zur

Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen. Es könnten diesbezüglich nur Vermutungen angestellt werden, wie später noch anhand der Problematik der Systematik thematisiert wird.

In Anbetracht dieser Tatsache (deutscher Sprachgebrauch sowie CS) ist im jetzigen Forschungskontext von einem *besonderen* Sprachgebrauch zu sprechen. Das heißt, der besondere Sprachgebrauch bezieht sich auf den Gebrauch des Deutschen sowie auf den Gebrauch des CS'.

Im Folgenden wird nun die Darstellung der Ergebnisse präsentiert. Diese richtet sich nach den bereits erwähnten Interaktionsgruppen bzw. Diskursen, welche nun nach Klassenstufe und Interakteur bezüglich des besonderen Gebrauchs und deren sprachlicher Formulierung differenziert präsentiert und diskutiert werden.

#### 5.1.1.1 Lehrerdiskurs in Klasse 6a

In Bezug auf den besonderen deutschen Sprachgebrauch werden nun im Folgenden die einzelnen sprachlichen Formulierungen des Lehrers aus der 6a dargestellt.

##### **Verwendung geschlossener Fragen**

Der Lehrer formuliert auf Deutsch geschlossene Fragen. Geschlossene Fragen verlangen meist eine kurze Antwort. Diese Antworten bestehen oftmals aus *Ja/Nein*-Antworten, sind oftmals der Frage entnommen, was der einfachen Beantwortung auf Seiten der Schüler dient, oder aber bestehen aus Ein-Satzglied/Ein-Wort-Antworten (bei sogenannten Entscheidungsfragen), wenn es sich zum Beispiel um Alternativfragen handelt. Geschlossene Fragen haben somit den Vorteil, dass der Schüler keine komplexe Antwort formulieren muss und hinsichtlich der Antwortstruktur die Vermutung entsteht, dass er weniger Fehler machen könnte. Dies hätte wiederum meines Erachtens einen positiven Einfluss auf die Motivation, denn der Schüler würde sich motivierter fühlen, was das Antworten auf Deutsch unterstützen würde und er somit kleine *Erfolge verbuchen* könnte.



### Beispiel 1 (21.03.12)

576 L <<fragend> haben wir das wort nicht dabei die nährstoffe>

### Beispiel 2 (21.03.12)

11 L: <<fragend> haben alle (2.0) haben alle von euch (---) die  
länder (1.5) eins bis zwanzig (--) im heft>

### Beispiel 3 (29.02.12)

274 L: [...] wisst was eine diktatur ist (.) oder>  
275 K: ja

## Verwendung offener Fragen

Neben geschlossenen Fragen formuliert der Lehrer auch offene Fragen auf Deutsch. Offene Fragen lassen sich meistens nicht mit *Ja* oder *Nein* beantworten bzw. können die Antworten nicht der Frage entnommen werden. Offene Fragen lassen eine Vielzahl an Antworten zu. Offene Fragen beginnen mit einem Fragepronomen: die sogenannten W-Fragen. Des Weiteren werden hier für diesen Kontext auch die Wissensfragen (Überprüfung des Sachwissens) sowie Kenntnisfragen (zum Beispiel quasi-Übersetzungen hinsichtlich unbekannter Vokabeln oder aber auch Fragen hinsichtlich des Sachinhaltes) hinzu gezählt. Antworten auf offene Fragen sind vielfältig, und die Antwortstruktur kann eine sehr komplexe sein. Der Schüler wird hierbei nicht nur gefordert, Wissen anzuwenden, sondern dieses auch noch zu versprachlichen, und zwar in der Fremdsprache. Das heißt, der Schüler wird sprachlich herausgefordert, indem er sich mit seiner sprachlichen Kompetenz auseinandersetzen muss. Er muss nicht nur die Entscheidung treffen, was er antwortet, sondern er muss sich auch sprachlich damit auseinandersetzen, wie er etwas auf Deutsch formuliert und verbalisiert.

### Beispiel 4 (21.03.12)

54 L: (3.2) <<fragend> wo hast du das geschrieben>

### Beispiel 5 (21.03.12)

98 L: <<fragend> wie sagt ihr>

### Beispiel 6 (21.03.12)

19 L: ähm (--) sagt mir mal bitte (.) wo (--) wohin (--) ähm  
projizieren die lehrer↑

## Verwendung einfacher Strukturen

Die sprachlichen Formulierungen des Lehrers weisen eine einfache Struktur auf.

Unter einfachen kurzen Strukturen werden hier in diesem Kontext kurze Sätze, also Hauptsätze, die der S-P-O-Syntax folgen sowie Ein-Wort-Sätze bzw. Ein-Satzglied-Verwendungen verstanden. Kurze Sätze, weisen syntaktisch betrachtet, eine geringe Komplexität auf, das bedeutet, sie sind auf das Wesentliche des zu vermittelnden Inhaltes reduziert. Folglich wird eine strukturelle und inhaltliche Komplexität vermieden. Indem, wie bereits erwähnt, der zu vermittelnde Inhalt auf das Wesentliche reduziert ist, wird der Inhalt für den Empfänger zu einer einfacheren Verarbeitung bereitgestellt, was wiederum die kognitive Verarbeitung unterstützt.

So lässt sich die Verwendung einer einfachen Struktur in Beispiel 7 erkennen, und zwar als der Lehrer die Schüler in Bezug auf das gute Testergebnis lobt.

### Beispiel 7 (21.03.12)

79 L: (3.8) ähm die zweite aufgabe habt ihr toll gemacht (2.) das  
war richtig gut (---)

In Beispiel 8 lässt sich sehen, dass der Lehrer den Schüler auffordert, etwas zu suchen. Die sprachliche Formulierung dieser Aufforderung weist eine kurze Struktur auf.

### Beispiel 8 (21.03.12)

119 L: dann such es bitte (-) [...]

Bei Beispiel 9 handelt es sich um eine Mitteilung, deren sprachliche Formulierung eine kurze Struktur aufzeigt.

### Beispiel 9 (21.03.12)

138 L: ich sage gleich etwas dazu

Zudem lässt sich in diesem Zusammenhang erkennen, dass diese sprachlichen Formulierungen kontextabhängig sind bzw. in Verbindung zu vorherigen sprachlichen Äußerungen stehen und in einen interaktiven Rahmen eingebettet sind.

## Verwendung komplexer Strukturen

Unter komplexen Strukturen werden Sätze verstanden, die mindestens aus zwei Teilsätzen bestehen. Meinen Beobachtungen zufolge werden die Schüler bei solchen Strukturen sprachlich herausgefordert, das heißt, dass sie sich bei der Verarbeitung des Inhaltes mit ihrer sprachlichen Kompetenz auseinandersetzen müssen. Denn wie den Daten zu entnehmen ist, wird im CLIL-Unterricht primär das Hörverstehen der Schüler entwickelt, was zugegebenermaßen auch damit zusammenhängt, dass der Sprechanteil des Lehrers überwiegt. Diese Tatsache schafft eine Verbindung zu Krashens *Input-Hypothese*. Krashen (1984) vertritt die Ansicht, dass bezüglich des Erstsprachenerwerbs der Input primär verstanden und nicht wiederholt werden muss, wie es beim Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen der Fall ist. Dies wiederum, übertragen auf den jetzigen CLIL-Kontext bedeutet, dass die Schüler primär verstehen müssen, *Was* und *Wie* etwas sprachlich formuliert wurde. Indem der Lehrer die meiste Zeit spricht, wird der Ansatz, dass eine L2 auf der Basis des Inputs aneignet wird, sichtbar. Dieser Input darf jedoch laut Krashen nicht zu unbekannt und nicht zu bekannt sein, damit dieser aus dem Kontext oder mittels außersprachlicher Informationen erschlossen werden kann und sich laut Krashen grammatisches Wissen entwickeln kann. Laut Krashen verläuft die Kommunikation bzw. der Erwerb dann erfolgreich, wenn der Input wahrgenommen und verstanden wird. Dies bezeichnet Krashen mit der Formel  $i+1$ , eine Formel, die den Kompetenzgrad nicht übersteigen soll (Krashen & Terrell, 1984, 1988) und die bei erfolgreicher Kommunikation bzw. Erwerb von alleine geleistet wird.

Solch eine komplexe Struktur zeigt Beispiel 10 auf. Der Lehrer erklärt, wie Kopenhagen orthografisch geschrieben wird. Diese Formulierung weist sowohl kurze (das o ist kurz kopenhagen) als auch komplexe Strukturen (z. B. dann denke ich dann müssten zwei p kommen) auf.

### Beispiel 10 (21.03.12)

83 L: wenn ich jetzt kopenhagen mit (-) das o ist kurz kopenhagen  
(-) dann denke ich dann müssten zwei p kommen (--) ist aber  
nicht so (--) das ist nicht logisch aber (--) das ist dann  
kein grosser fehler (--)

Im Hinblick auf die Frage, wann der Lehrer kurze und wann komplexe Strukturen verwendet, kann nur soviel gesagt werden, dass sich keine Systematik hat ableiten lassen und somit meines Erachtens demnach die sprachlichen Mittel bzw. Elemente auf eine

natürliche Form je nach Interaktion bzw. Intuition des Lehrers formuliert und gebraucht werden.

### **Verwendung bzw. Einsatz von Beispielen, Wiederholungen, Synonymen**

Des Weiteren zeigen die sprachlichen Formulierungen nicht nur einfache und komplexe Strukturen auf, sondern auch den Gebrauch der sprachlichen Mittel **Beispiel, Wiederholung, Synonym**. Der Lehrer verwendet bei der Formulierung von Erklärungen Beispiele, die der Veranschaulichung von Sachinhalten dienen und gleichzeitig das Verstehen des Gesagten unterstützen.

Wie der sprachlichen Formulierung aus Beispiel 11 zu entnehmen ist, weist diese den Gebrauch eines Beispiels auf, das der Veranschaulichung des zu vermittelnden Sachinhalten dienen soll.

#### Beispiel 11 (21.03.12)

```
567 <<fragend> hatten wir das wort nährstoffe schon>
568 S24:nein
569 L: nährstoffe haben wir nicht
[... ]
572 die stoffe (-) die die erde normalerweise
573 braucht (-) damit eine
574 pflanze wächst (-) die die erde ernährt (-- )
575 die nährstoffe (---)
576 <<fragend> haben wird das wort nicht dabei die nährstoffe>
577 S26:nein
578 L: schreibt das bitte auf
579 S27:<<fragend> (unverständlich)>
[... ]
586 (-) also als erklärung (-)
587 das sind (2.4)
588 wenn eine pflanze wachsen soll (-)
589
590 dann braucht die (2.0)
591 die stoffe (-) damit sie wächst (-)
592 so wie wir (-) ne (-)
593 wenn du wachsen willst
594 (-- ) dann brauchst du proteine und das und das und das (---)
ja (-)
595 ganz viele verschiedene sorten (-)
596 ein pflanze braucht das auch (---)
```

Es werden aber nicht nur Beispiele benutzt, sondern auch Synonyme sowie wortgetreue als auch modifizierte Wiederholungen des bereits Gesagten, wie Beispiel 2 und 3 zeigen.

Wie dem Beispiel 12 zu entnehmen ist, handelt es sich bei dieser sprachlichen Formulierung um eine Erklärung, die sowohl wortgetreue als auch modifizierte Wiederholungen enthält.

#### Beispiel 12 (29.02.12)

200 L. <<f> die situation (---) die situation von zypern (--) ist (--) äh problematisch> (1,9) also die situation von zypern (--) ähm oder (-) zypern hat ein problem (--) ähm die türken (.) wollen einen teil (--) und griechenland (.) will einen teil (---) ja↑ und ähm sie haben (1.4) diese insel (-) geteilt (---) diese insel ist geteilt (-) ein teil ähm gehört zu zy gehört zu griechenland und ein teil gehört zu (---) äh <<dim> ähm zu der türkei>

Bei Beispiel 13 handelt es sich um eine Mitteilung in Bezug auf die Punkteverteilung des Tests. Diese sprachliche Formulierung weist wortgetreue Wiederholungen auf, die der Informationssicherung und Vorbeugung eines Informationsverlustes dienen.

#### Beispiel 13 (21.03.12)

51 L: bekommt ihr einen halben punkt (--) halben punkt (.) halben punkt (.) halben punkt (---)

Es ist zu erkennen, dass die verwandten Wiederholungen unterschiedliche Bedeutungen haben und je nach Kontext zur Markierung oder Hervorhebung wichtiger Inhalte, der Kontextualisierung und dem Zurückgreifen auf Vorausgegangenes bzw. dem Zurückgreifen auf vorangegangene Diskurse dienen (vgl. Datenanalyse). Das hat zur Folge, dass zum einen versäumte kognitive Verstehensleistungen nachgeholt werden können sowie auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen und zum anderen Informationsverlusten vorgebeugt werden (siehe Beispiel 13) kann, was wiederum die kognitive Verarbeitung sowie den Verstehensprozess auf Seiten der Schüler unterstützt.

Weiter konnte ermittelt werden, dass mittels der Wiederholung der Lehrer dessen Gedanken rekonzeptualisiert, reformuliert und verbalisiert wurden, wie sich u. a. in Beispiel 14 bis 18 erkennen lässt.

#### Beispiel 14 (29.02.12)

106 L: das heisst aber (--) die können deutsch (---) die können alle mehr oder weniger deutsch (--) das heisst (-) das ergebnis von euch (--) ist für mich viel wertvoller (-) das ist viel wichtiger (---) ja (-)  
107 es ist relativ besser (-) als das was die gemacht haben (---) ja (---)

108 das ham (---) das habt ihr also richtig gut gemacht (---)  
 109 ja (-) richtig gut gelernt (-)  
 110 für euch ist ja jedes wort (---) wie weichsel (-- ) loire  
 (-- ) und so weiter (-- ) das sind ja alles ganz fremde wörter  
 für euch (-)  
 111 und ihr habt richtig gut (-) die meisten haben richtig gut  
 gelernt (--)

#### Beispiel 15 (29.02.12)

84 L: äh (-) siebzehn ist grossbritannien (-) bitte richtig schreiben  
 (-- ) grossbritannien

#### Beispiel 16 (29.02.12)

142 L: [...] jetzt fangt ihr bitte (-- ) im westen (-- ) im westen  
 (-- ) an (-- ) mit spanien (-- ) spanien ist die nummer  
 einundzwanzig (-) ja (-) und dann arbeitet ihr (-- ) nach  
 osten> (--- )  
 143 S46: ja osten  
 144 L: ja (---) also spa[nien]  
 [...]  
 152 L: ok↑ (---) ihr arbeitet also (---) von (1.2) westen (1.2)  
 nach osten

#### Beispiel 17 (29.02.12)

207 L: ja (-) und der kommt aus dem gebirge ural (---) und (-) das  
 teilt (1.2) russland in (-) <<len> einen europäischen teil  
 (---) und in einen >  
 208 S57: asien  
 209 L: asiatischen teil (-- ) einen europäischen teil (-- ) einen  
 asiatischen teil (-- ) der asiatische teil (---)

#### Beispiel 18 (29.02.12)

228 L: [ja (-) ankara lässt du weg (---) zypern (.) ja (4.) wir  
 haben (-- ) hör mal (-) zypern gehört zu europa (---) zypern  
 gehört zu europa

Eine weitere wichtige Feststellung, die bezüglich des sprachlichen Mittels Wiederholung gemacht werden konnte, ist, dass spanische Fragen, aber auch Antworten von Seiten der Schüler vom Lehrer auf Deutsch wiederholt werden. Wie dem Beispiel 19 zu entnehmen ist, wiederholt der Lehrer auf Deutsch die spanische sprachliche Formulierung des Schülers (276:277). Man könnte hier von einer quasi-Übersetzung sprechen.

#### Beispiel 19 (29.02.12)

276 S79: como franco y hitler  
 277 L: so wie franco und hitler (-) klar

Des Weiteren geht hervor, dass der Lehrer bei den deutschen Formulierungen, seien es Erklärungen, Arbeitsanweisungen, die Vermittlung von Sachinhalten oder Fragen, Pau-

sen macht. Diese können wiederum in ungemessene und gemessene Pausen eingeteilt werden und besitzen folglich unterschiedliche Funktionen.

### Verwendung von Pausen

Es lässt sich erschließen, dass die gemessenen Pausen primär der Konzeptualisierung, Formulierung und Verbalisierung von Gedanken dienen (544). Im Vergleich dazu ersetzen die ungemessenen Pausen die Interpunktion (316), welche zur Verdeutlichung morphologischer Strukturen sowie zur Gliederung bzw. Strukturierung des Inhaltes beitragen, was auch gleichzeitig ein langsames Sprechtempo herbeiführt. Dies unterstützt die kognitive Verarbeitung sowie den Verstehensprozess auf Seiten der Schüler und führt parallel zu einer besseren Verständlichkeit des zu vermittelnden Inhaltes. Zu vermittelnde relevante Inhalte werden mittels der Pausen hervorgehoben und markiert. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird erregt (555) sowie mittels der Pausen auch Raum für mögliche Fragen hinsichtlich des zu vermittelnden Inhaltes geschaffen.

#### Beispiel 20 (21.03.12)

544 L. logisch (-) der mais (2.7)  
555 der mais ist (---) jetzt weniger wichtig für die menschen  
(1.6)  
556 aber sehr wichtig für (---)

#### Beispiel 21 (29.02.12)

315 L: ja die ganze aufgabe drei  
316 (-- ) aber sonst nichts (-)

Der Lehrer macht während der Formulierungen auf Deutsch nicht nur Pausen, sondern auch Verzögerungslaute, welche oft in Verbindung mit Pausen auftreten sowie an Partikel und Interjektionen gekoppelt sind. Die Pause und der Verzögerungslaut dienen zur Sprachüberbrückung sowie der Restrukturierung der Gedanken.

Des Weiteren benutzt der Lehrer, wenn er formuliert, Partikel, die zum Teil der Umgangssprache (*ne*) aber auch der Standardsprache (*ja*) zugesprochen werden können. Diese Partikel werden am Ende der Formulierung beigefügt bzw. nachgestellt. Dabei geht der Lehrer mit der Stimme nach oben oder nach unten. Daraus lässt sich ableiten, dass zum einen mittels eines nachgestellten Partikels mit nach oben geführter Stimme der Lehrer rhetorisch nach der Zustimmung der Schüler auf das Gesagte fragt bzw. sich vergewissert, dass die Schüler dem Inhalt folgen, und gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, dass die Schüler bei Nichtverstehen nachfragen können. Zum anderen kann eine

resümierende Feststellung damit ausgedrückt werden bzw. den Inhalt des Gesagten verstärken. Ferner lässt sich erschließen, dass die Interjektionen und Pausen Aufmerksamkeit erregen, um gleichzeitig wieder auf einen bestimmten Inhalt zu verweisen.

Wie bereits erwähnt, ist der besondere Gebrauch nicht nur auf den Gebrauch des Deutschen zu beziehen, sondern auch in Verbindung mit dem CS zu setzen, was im Folgenden thematisiert wird.

### **Verwendung des CS'**

Es wurde bereits mehrfach erwähnt, dass der Lehrer primär bzw. ‚ausschließlich‘ Gebrauch von der deutschen Sprache macht. Jedoch sind auch Abweichungen bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs zu erkennen. Diese beziehen sich auf den Gebrauch des CS'. Wie in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt, wird im Allgemeinen unter CS ein mehrsprachiger/plurilingualer Sprachwechsel verstanden. In Anlehnung daran geht hervor, dass der Lehrer zwischen den Sprachen Deutsch und Spanisch *switcht*. Die Definitionen, dass CS auch dann stattfinden kann, wenn zwischen wissenschaftlicher und umgangssprachlicher Sprache gewechselt wird, wird hier nicht verfolgt, besser gesagt wird diese Differenzierung nicht übernommen. Dieser Sprachenwechsel bzw. Codewechsel findet im Rahmen der sozialen, interaktiven Handlungen statt und verfolgt demnach eine soziolinguistische<sup>82</sup> sowie interaktionale<sup>83</sup> Perspektive. CS findet statt bei:

- Wiederholungen
- Erklärungen
- der Vermittlung von Sachinhalten
- Fragen, vor allem bei Wissens- bzw. Kenntnisfragen zum Wortschatz

Wie Kapitel 3.2 ebenfalls zu entnehmen ist, wird zwischen verschiedenen CS-Typen differenziert. In Anbetracht dessen geht hervor, dass der Lehrer in seinen deutschen Formulierungen zwischen den Sprachen Deutsch und Spanisch wechselt, indem er *referentiell/situativ* sowie *conversational* zwischen den Codes *switcht*.

---

<sup>82</sup> Vgl. Apple und Muysken (*referentiell*), 1987; Gumperz (*conversational CS*), 1982.

<sup>83</sup> Auer, 1995.



## Verwendung *referentielles/situatives CS*

Wie nicht nur den Daten, sondern auch dem Interview zu entnehmen ist, geht es darum, dass die Schüler den zu vermittelnden Sachinhalt verstehen sollen und mittels des CS' lexikalische Missverständnisse ausgeschlossen werden können. Das heißt, der Gebrauch der L1/L2 der Schüler zeigt sich hier als effektiv. Jedoch zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass keine Regelmäßigkeit zu erkennen ist, das heißt, wann bzw. bei welchen Begriffen der Lehrer ins Spanische *switcht*. Während zum Beispiel der Begriff *Nährstoffe* den Schülern unbekannt ist und der Lehrer diesen auf Deutsch erklärt, *switcht* er bei einem andern Begriff, es handelt sich um den Begriff *Bauer*, ins Spanische (*campesino*). In Anbetracht dessen ergibt sich die Hypothese, dass eigentlich davon auszugehen ist, dass der Begriff *Bauer* den Schülern eher bekannt sein müsste als der Begriff *Nährstoffe*. Und obwohl, wie bereits erwähnt, keine Regelmäßigkeit zu erkennen ist, ist davon auszugehen, dass der Lehrer das *Switchen* bewusst macht, und zwar nicht nur, wenn es sich um einzelne Wörter handelt, sondern auch bei wichtigen Sachinhalten, die teilweise auf Spanisch vermittelt werden (siehe Interview). Dies führt dazu, dass der Eindruck entsteht, dass der Lehrer einen unbewussten Gebrauch von dem didaktischen Ansatz *Translanguaging* bzw. *Codemixing* macht, was nochmals am Ende des Abschnittes *CS* aufgegriffen bzw. diskutiert werden soll.

Beispiele für *referentielles/situatives CS* sind folgende:

### Beispiel 22 (29.02.12)

274 L: si (-) das ist (-- ) ähm noch etwas für das (.) für euer (--)  
für euren kopf (-) weissrussland ist die <<len>einzige  
dikatur (-) die einzige diktatur (-) la unica dictatura (-)  
die es in europa gibt (2.5) ja↑ (-) in europa gibt es keine  
(-- ) <<fragend> ihr wisst was eine diktatur ist (.) oder>  
275 K: ja  
276 S79: como franco y hitler  
277 L: so wie franco und hitler (-) klar

### Beispiel 23 (21.03.12)

48 L: (--)[...] dann ist das ganz klar (2.1) verdunstung (---)  
evaporación (2.7)  
49 wir gehen am abend

### Beispiel 24 (21.03.12)

286 L: das ist das aller wichtigste (---)  
287 keine vergüenza haben (.) 288 einfach reden (---)

285 <<fragend> ja>  
289 das ist ganz wichtig (--)

### Verwendung *conversacionales*/konversationelles CS

*Conversational CS* bezieht sich auf die Formulierung vollständiger Inhalte, das heißt, der Lehrer *switcht* nicht *intra-sentential* bzw. *extra-sentential* vom Deutschen ins Spanische und wieder zurück, sondern formuliert gleich auf Spanisch.

Es lässt sich erkennen, dass der Lehrer das Spanische gebraucht, wenn es sich:

- a) um sachliche Inhalte, die Extrainformationen enthalten
- b) um private Inhalte
- c) um das inhaltliche Verständnis zur Vorbeugung eines Informationsverlustes handelt.

Zu a)

Es handelt sich hierbei um sachliche Inhalte (siehe Beispiel 1), die in Bezug auf den zu lernenden Stoff eine Extrainformation liefern, um das Wissen der Schüler zu erweitern bzw. aufzubauen:

#### Beispiel 24 (29.02.12)

307 L: [...]  
310 ich finde es richtig (.) wenn ihr (2.0) äh die türkei (---)  
ins heft schreibt (-- ) weil ein teil der türkei zu europa  
gehört (---) und (-- ) die  
311 türkei (1.5) esta negociando ahora (1.7) con europa que la  
entren en la unión europea (-) esto va quedar unos años más  
(.) pero dentro de unos cinco seis o ocho años (-- ) van a  
entrar en la unión europea (-) si por eso podéis apuntar  
también  
312 die türkei (-) ja

Diese sollen demnach von allen Schülern verstanden werden, denn laut Aussage des Lehrers sind die Schüler viel aufnahmefähiger für sachliche Inhalte, die man ihnen in der Fremdsprache vermitteln kann (siehe Ausschnitt 1 aus dem Interview), da der Lehrer diese in Bezug auf die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler nicht *transportieren* kann.

#### Ausschnitt 1 aus dem Interview

20 F: ja (---) ähm (---) die kinder werden also für wesentlich komplexere inhalte aufnahmefähig (---) und erwarten das

eigentlich (--) und ich kann das über die deutsche sprache nicht so transportieren (---) und versuche das dann durch das spanisch auszugleichen (--- um (.) die progression zu erhöhen

[...]

24 F: dann bin ich auch (.) eben bereit (.) nochmal nach (.) zuschieben ähm indem ich das versuche auf spanisch zu erklären

Zu b)

Auch *private Inhalte* werden zum Teil auf Spanisch geäußert. *Privat* bezieht sich hierbei auf Inhalte, die nicht in Verbindung mit dem zu lernenden Stoff oder sprachlichen Inhalten stehen.

Beispiel 25 (14.03.12)

44 L: ich habe euch gefragt (.) warum habláis tanto↑

Zu c)

Äußerungen bzw. Informationen werden bewusst auf Spanisch wiederholt, um sicher zu gehen, dass alle den Inhalt der Botschaft verstanden haben<sup>84</sup>, und somit kann auch gleichzeitig einem Informationsverlust vorbeugt werden.

Beispiel 26 (21.03.12)

179 L: si (--) pero del (-) del este al (--) el este al oeste (--)  
äh (--) al revés (--) el oeste al este  
180 S52: este al oeste  
181 L: del oeste al este

Denn wie der Lehrer selbst berichtet, gibt es Thematiken, die zum einen nicht vorbereitet werden konnten und bei denen zum anderen der Wortschatz der Schüler nicht ausreicht, dass der Lehrer den Sachinhalt auf Deutsch vermitteln könnte.

Ausschnitt 2 aus dem Interview

22 F: um zweiten (--) ähm reicht (---) mein äh (1.9) deutscher wortschatz nicht aus (.) oder vielleicht doch anders gesagt (.) ich hab vielleicht eine bestimmte thematik nicht so vorbereitet (-) um (mich) in deutsch so ausdrücken zu können (.) dass die kinder das alles verstehen

---

<sup>84</sup> Hierbei wird sowohl *intra-* als auch *extra-sentential* geswitcht.

Das Wiederholen von Begriffen oder Äußerungen auf Spanisch kann in einen Zusammenhang mit der kontrastiven Spracharbeit bzw. dem Ansatz des TL gebracht werden und wird im Kapitel Schlussfolgerungen nochmals aufgegriffen und diskutiert.

#### Beispiel 27 (21.03.12)

215 L: das trifft nicht nur dich (-)  
216 betrifft nicht nur dich (--)  
217 no solo toca a ti (---)

Es zeigt sich, dass in Bezug auf die folglich aufkommende Frage nach der Regelmäßigkeit des Gebrauchs dieser bestimmten sprachlichen Formulierungen keine Systematik festgestellt werden konnte. Das heißt, wann genau verwendet der Lehrer CS?

In Anbetracht dessen kann, wie sich aus der Analyse ergibt und das Interview auch belegt, nur soviel dazu gesagt werden, dass der Lehrer CS nutzt, wenn er es prinzipiell für sinnvoll und effektiv hält, also wenn es um die Verständlichkeit und das Verstehen von Inhalten geht.

Aus dem Interview ist dazu zu entnehmen, dass der Lehrer sowohl vom referentiellen (*referential*) als auch vom konversationellen (*conversational*) CS Gebrauch macht. Laut dem Lehrer macht er Gebrauch davon, wenn er sicher sein möchte, dass ihn alle verstehen, wenn er inhaltliche Zusatzinformationen den Schülern vermitteln möchte und davon ausgehen muss, dass die Schüler über das Vokabular nicht verfügen. Der Lehrer bestätigt im Interview, dass er wesentlich komplexere Inhalte nicht immer über die deutsche Sprache transportieren kann bzw. er sich dementsprechend nicht vorbereitet hat, um sich in Deutsch so ausdrücken zu können, dass die Schüler das alles verstehen (siehe Ausschnitt 3 aus dem Interview, Z. 20:22).

#### Ausschnitt 3 aus dem Interview

20 F: ja (---) ähm (---) die kinder werden also für wesentlich komplexere inhalte aufnahmefähig (---) und erwarten das eigentlich (--) und ich kann das über die deutsche sprache nicht so transportieren (---) und versuche das dann durch das spanisch auszugleichen (--- um (.) die progression zu erhöhen

[...]

22 F: und (---) ähm zum zweiten (--) also das wäre der eine faktor progression (-) zum zweiten (--) ähm reicht (---) mein äh (1.9) deutscher wortschatz nicht aus (.) oder vielleicht doch anders gesagt (.) ich hab vielleicht eine bestimmte thematik nicht so vorbereitet (-) um (mich) in deutsch so ausdrücken zu können (.) dass die kinder das alles verstehen

In Bezug auf das *CS* geht aus dem Interview hervor, dass ihm das *CS* bzw. der Einsatz anderer Sprachen „gut gefällt“, weil man Fachbegriffe, zum Beispiel aus dem Lateinischen, die man im Deutschen vielleicht nicht kennt, anwenden kann, wie zum Beispiel *relativ* oder *das ist zu komplex*, die schon fast zur Alltagssprache der Schüler gehören und trotz einfacher Satzstrukturen die Inhalte in ihrem Niveau anheben. (siehe Annex sowie Ausschnitt 4 aus dem Interview, Z. 97:101)

#### Ausschnitt 4 aus dem Interview

97 F: was auch noch möglich ist ähm was mir jetzt bei dem spanischen besonders gut gefällt ist (-) dass du begriffe (-) fachbegriffe (-) die deutsche vielleicht überhaupt nicht kennen (---) ähm anwenden kannst (.) mir fällt jetzt keiner ein aber die aus dem lateinischen (unverständlich) zum beispiel das ist relativ (-) oder das ist zu komplex (-) oder begriffe die in diese richtung gehen (-) kannst du bei den kindern einsetzen weil sie (--) schon fast zu ihrer alltagssprache gehören

[...]

99 F: äh und dann verständlich sind (während) sie für die deutschen eine fremdsprache sind

[...]

101 F: ja (-) und insofern kann man auch (--) trotz einfache satzstrukturen (-) die inhalte schon auch in ihrem niveau (anwenden/anheben)

Ein weiteres und meiner Meinung nach wichtiges Ergebnis ist, dass der Lehrer einerseits die Schüler bittet, auf Deutsch ihre Äußerungen zu formulieren, und andererseits, obwohl der Fokus auf dem Anwenden der Lerner Sprache liegt, der Lehrer die Schüler dennoch auffordert, ihre Frage oder Antwort auf Spanisch zu formulieren, weil es laut Lehrer (siehe Beispiel 28 Zeile 30) schneller geht. Das bedeutet, dass trotz eines immer-siven Kontextes auch ein bewusster Einsatz der L1/L2 gefordert wird.

#### Beispiel 28 (14.03.15)

27 S10: kann ich das auf spanisch sagen↑

28 L: wenn es sein muss

[...]

30 L: komm (-) sag es auf spanisch (-) dann geht es schneller

[...]

47 L: wenn du es auf deutsch sagen kannst (.) probiere es auf deutsch

## Verwendung von Korrekturen

Des Weiteren geht hervor, dass der Lehrer die Schüler kaum korrigiert, da es ihm meiner Auffassung nach nicht um die grammatikalische und morphosyntaktische Richtigkeit geht, sondern vielmehr um die Funktion der Verständigung. Auf die Konfrontation mit der Feststellung, dass der Fokus nicht auf der grammatikalischen Richtigkeit liegt, gab der Lehrer an, dass er Wert darauf legt, die Schüler „nur sanft zu verbessern“.

### Ausschnitt 4 aus dem Interview

14 F: nein (-) äh wenn's grammatikalisch schwerwiegende fehler sind  
äh dann verbessere ich die aber ansonsten lege ich wert drauf  
(.) sanft (.) nur sanft zu verbessern

Im Hinblick auf solch eine Form von *Kommunikation* sowie der Tatsache, dass „nur sanft verbessert“ (Ausschnitt 4 aus dem Interview, Z. 14) wird, entsteht folglich die Frage nach der Effizienz des Sprachenlernens, welche im Kapitel Schlussfolgerungen aufgegriffen und thematisiert sowie diskutiert werden soll.

Ein weiterer Grund, den der Lehrer bezüglich des nicht-Korrigierens im Interview (siehe Ausschnitt 5 aus dem Interview, Z. 16) aufführt, ist, dass ein Unterbrechen des schülerschen Sprechflusses vermieden wird, was wiederum vermutlich die Motivation auf Seiten der Schüler stärken könnte.

### Ausschnitt 5 aus dem Interview

16 F: und zwar immer so (.) dass der redefluss der kinder nicht  
gestört wird

Eine weitere Feststellung ist, dass der Lehrer manchmal ansatzweise Spracharbeit praktiziert. Ansatzweise aus dem Grund, weil es sich meines Erachtens nur um eine quasi-Übersetzung handelt und nicht um eine Thematisierung dieser Strukturen (z. B. reflexive Verben im Dativ). Jedoch ist hier darauf aufmerksam zu machen, dass die quasi-Übersetzung nicht stimmt. Es heißt eigentlich: *me llama la atención* oder *me da cuenta*. Das bedeutet, dass es sich hier um einen morphologischen Fehler handelt, der bei den Schülern zu einem falschen mentalen Lexikonbucheintrag führen könnte.

### Beispiel 29 (21.03.12)

139 L: ja (-) ähm (1.6) mir ähm mir fällt auf (--) <<fragend>  
versteht ihr (-) MIR FÄLLT AUF  
140 K: ja  
141 S14: (unverständlich auf spanisch/katalanisch)  
142 L: no (---) ähm  
143 SM7: me parece  
144 L: si me parece (-) ja äh (--)

In folgendem Beispiel 30 handelt es sich um eine Korrektur, die nicht vertieft wird, sondern nur in ihrer korrekten Form wiederholt wird.

### Beispiel 30 (21.03.12)

136 SM6: ähm (1.7) ich (.) ich sage was ich weisse  
137 L: was ich weiss (---) ja  
138 SM7: was ich weis

In einem weiteren Beispiel (31) lässt sich erkennen, dass er bei der Überprüfung der Rechtschreibung der Ländernamen die orthografischen Regeln thematisiert.

### Beispiel 31 (21.03.12)

83 L: wenn ich jetzt kopenhagen mit (-) das o ist kurz kopenhagen  
(-) dann denke ich dann müssten zwei p kommen (--) ist aber  
nicht so (--) das ist nicht logisch aber (--) das ist dann  
kein grosser fehler (--)

Aber auch in Bezug auf die grammatische Norm korrigiert der Lehrer den Schüler und verweist darauf, dass *von das* nicht richtig ist, sondern immer mit Dativ gebildet wird. Dabei erwähnt er nicht die richtige Struktur (siehe Beispiel 32, (14.03.12)).

### Beispiel 32 (14.03.12)

35 S11: von das  
36 L: von das geht nie (-) immer mit dativ

In Bezug auf die Frage nach Systematik zeigt sich auch hier, dass keine Regelmäßigkeit erkannt und aufgestellt werden kann.

### 5.1.1.2 Lehrerdiskurs in Klasse 8a

Auch hier konnte festgestellt werden, dass der Lehrer einen bis auf eine Ausnahme (siehe CS) uneingeschränkten Gebrauch des Deutschen macht, was wiederum damit zusammenhängt, dass der Unterricht durch den Ansatz der Einsprachigkeit bzw. Immersion strukturiert ist und die deutsche Sprache zugleich Unterrichts- und Lerner-sprache ist. Weiterhin soll die Integration der L1/L2 der Schüler vermieden werden (siehe Ausschnitt 1 aus dem Interview, Z. 34).

#### Ausschnitt 1 aus dem Interview

34 P: ja (---) also das spanische ähm ja wird sicherlich jetzt nicht miteingebenden weil also allein wenn du vokabeln hast die (--) die schüler nicht verstehen wird das natürlich versucht halt die beschreibung trotzdem auch auf deutsch zu machen zum beispiel

Die in Verbindung mit dem Sprachgebrauch realisierten Sprechhandlungen sowie deren implizierten sprachlichen Formulierungen (siehe allgemeine Auflistung oben) haben unterschiedliche Zielfunktionen, welche im Folgenden je nach Interaktionspartner Lehrer und Schüler differenziert zur Darstellung gebracht werden.

#### **Verwendung geschlossener Fragen**

Geschlossene Fragen haben zum Ziel, dass diese mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden können bzw. kurze Antworten verlangen. Dies hat zum einen zur Folge, dass durch die geschlossene Frage der Lehrer von Seiten der Schüler eine klare Aussage bzw. eine eindeutige Stellungnahme erhält und zum anderen die Schüler keine komplexen Antworten formulieren müssen, was meines Erachtens dazu führen könnte, dass die Schüler wiederum motivierter sind zu antworten. Des Weiteren könnte man vermuten, dass mittels einer kurzen Formulierungsstruktur weniger Fehler hinsichtlich dieser Antwortstruktur gemacht werden. Zu den geschlossenen Fragen sind auch die Alternativfragen zuzählen. Alternativfragen bieten zwei gleichwertige Antworten an, aus denen der Gefragte bzw. Schüler wählen kann. Dieser Typ von Frage setzt zwar voraus, dass der Gefragte bzw. Schüler den Fragekontext verstanden haben muss, aber die Antwort kann aus der Fragestellung entnommen werden (siehe Beispiel 1 (14.05.12)).



### Beispiel 1 (14.05.12)

429 L. (-) also (-) billigere tshirt oder günstigere↑  
430 S.53 (unverständlich) billiger

### Verwendung offener Fragen

Bei den offenen Fragen handelt es sich meist um W-Fragen, welche nicht mit *Ja* oder *Nein* zu beantworten sind. Das heißt, die Antworten sind vielfältig und die Antwortstruktur kann eine sehr komplexe sein, was wiederum für den Schüler eine „sprachliche Herausforderung“ darstellt und der Schüler gefordert wird, sich mit seiner sprachlichen Kompetenz auseinanderzusetzen.

### Beispiel 2 (05.03.12)

[...]  
868 L: was sagt ihr zu dem  
869 handout (-- )↑  
870 was ist gut und was ist schlecht ↑  
[...]  
875 was noch↑

### Verwendung komplexer Strukturen

Die Formulierungen des Lehrers weisen hauptsächlich eine komplexe Struktur (Haupt- und Nebensatz) auf. Auch diese komplexen Strukturen stellen für den Schüler eine „sprachliche Herausforderung“ dar.

### Beispiel 3 (05.03.12)

505 L: das ist so wunderschön  
506 gemacht (.)  
507 weil ihr (-)  
508 ich glaub ihr habt das so bewusst  
gemacht  
509 so ne art heft ja  
510 (.) aber (.)  
511 es wär besser gewesen wenn  
512 das weisse  
513 ist denn zum kopieren  
514 ist es ganz ganz  
515 schlecht (.)  
516 ich habe das jetzt irgendwie versucht noch so hinzubekommen  
dass wir was  
517 lesen können (.)

## Verwendung kurzer Strukturen

Nichtsdestotrotz geht ebenfalls hervor, dass auch Formulierungen mit einfachen bzw. kurzen Strukturen (u. a. kurzer Satz: S-P-O-Syntax, Ein-Wort-Satz/Ein-Satzglied-Satz) versprachlicht werden. Kurze Sätze werden verwandt, weil sie eine geringe Komplexität besitzen, das heißt, eine strukturelle und inhaltliche Komplexität wird vermieden. Das bedeutet wiederum, dass der zu vermittelnde Inhalt auf das Wesentliche reduziert wird, was zur Folge hat, dass der Inhalt für den Empfänger einfacher bereitgestellt wird, es zu einer einfacheren Verarbeitung des Inhaltes auf Seiten des Empfängers kommt sowie die kognitive Verarbeitung unterstützt wird (siehe Beispiel 4, 5, 6 DATUM).

### Beispiel 4 (05.03.12)

```
400 L:   aber da gibt's noch mehr oder↑  
401     (.) die essen  
402     nicht nur frösche
```

### Beispiel 5 (05.03.12)

```
772 L:   stellst du nochmal die frage (unverständlich)
```

### Beispiel 6 (14.05.12)

```
530 L:   jetzt spiel du mal lehrer (---)
```

## Verwendung Partikel

In Bezug auf das *wie* der Lehrer seine Äußerungen formuliert, kann weiter festgestellt werden, dass die Formulierungen des Lehrers Partikel enthalten, die zum Teil der Umgangssprache (*ne, gell*), aber auch der Standardsprache (*ja*) zugesprochen werden können. Es zeigt sich weiterhin, dass diese Partikel am Ende der Formulierung beigefügt bzw. nachgestellt werden. Dabei geht der Lehrer mit der Stimme nach oben oder nach unten. Daraus lässt sich ableiten, dass zum einen mittels der nachgestellten Partikel und nach oben geführter Stimme der Lehrer rhetorisch nach der Zustimmung der Schüler auf das Gesagte fragt bzw. sich vergewissert, dass die Schüler dem Inhalt folgen, und gleichzeitig die Möglichkeit besteht, dass die Schüler bei Nichtverstehen nachfragen können. Zum anderen kann mittels der nachgestellten Partikel und nach unten geführter Stimme eine resümierende Feststellung ausgedrückt bzw. der Inhalt des Gesagten hervorgehoben werden.

### Beispiel 7 (05.03.12)

454 L: die periode haben  
455 (---) ja (--)  
456 [...] stimmt das (.)↑ ist das richtig (.) ja↑

### Beispiel 8 (05.03.12)

524 L: äh (----)ja

## Verwendung von Verzögerungslaute

Die Formulierungen bestehen nicht nur aus einfachen oder komplexen Strukturen, sondern weisen Verzögerungslaute auf, die auch in Verbindung mit den Pausen auftreten und der Sprachüberbrückung dienen. Somit kann der Lehrer zum einen seine Sprechabsicht aufrechterhalten (siehe Beispiel 9) (wobei bei diesem Beispiel noch eine weitere Zielfunktion hinzukommt, und zwar korrigiert sich der Lehrer selbst) und zum anderen seine Gedanken konzipieren, formulieren und verbalisieren (siehe Beispiel 10).

### Beispiel 9 (14.05.12)

489 L: ich teil jetzt noch die zweite  
490 äh das zweite blatt aus

### Beispiel 10 (05.03.12)

491 L: ähm (--)  
492 ihr seht hier  
493 ((räuspern))  
494 (die) haben das auf einem roten

## Verwendung von Pausen

Die Formulierungen des Lehrers weisen ungemessene und gemessene Pausen auf. Die ungemessenen Pausen (siehe Z. 23) dienen primär dem Interpunktionsersatz, hingegen die gemessenen Pausen der (Re-)Konzipierung und (Re-)Formulierung von Gedanken (siehe Z. 20, 21, 22). Weiter geht daraus hervor, dass die Pausen zur Unterstützung der kognitiven Verstehensprozesse auf Seiten des Empfängers bzw. Schülers beitragen.

### Beispiel 11 (12.03.12)

20 L:. ja (1.0) und (1.0)  
21 ähm (1.0) dann würde  
22 ich euch noch so ähm in vier in gruppen  
23 teilen (-) und dann sollt ihr noch ein  
24 bisschen was (-) ähm  
25 (- - -) noch was zu  
26 diesem projekt sagen

27 (1.3) und dann  
 schliessen wir das  
 28 ab (-)<<fragend> ja>

Des Weiteren weisen in Bezug dazu die Formulierungen des Lehrers auch sogenannte Verzögerungslaute auf, die zur Sprachüberbrückung eingesetzt werden und bei der (Re-)Konzipierung und (Re-)Formulierung von Gedanken ebenfalls gemacht werden<sup>85</sup> (siehe Beispiel 11, Z. 21).

### Verwendung von Wiederholungen

Wie weiter zu erkennen ist, weisen die Formulierungen des Lehrers wortgetreue sowie modifizierte Wiederholungen auf, welche einem Informationsverlust vorbeugen sollen, also dazu dienen die Information zu sichern sowie sich in Bezug auf den gehörten Inhalt der Schüler zu vergewissern.

#### Beispiel 12 (05.03.12)

397 die yamomani  
 indianer essen  
 frösche  
 398 L: ja  
 399 GY: ähm wo ist der  
 400 L: aber da gibt's  
 noch mehr oder↑  
 401 (.) die essen  
 402 nicht nur frösche

#### Beispiel 13 (05.03.12)

806 schaut euch jetzt beide blätter  
 807 mal an (-)  
 808 und ihr versucht jetzt für euch selbst mal herauszufinden  
 809 (-) äh was wurde bei den einzelnen handouts gut gemacht (--)  
 810 ja und was fehlt bei  
 811 einigen handouts (.) wo könnte man etwas  
 812 besser machen (.) ja ↑  
 813 (-) weil das sollte ja eigentlich auch eure unterlage sein  
 814 (-- ) äh  
 815 für euch zum nachschauen zum lernen  
 816 (-) ja (-- )↑  
 817 also schaut euch mal diese seiten an also  
 818 über die (.) über die vorträge die wir bis jetzt hatten

Des Weiteren dient die Wiederholung zur Verstärkung der Aussage bzw., um den Inhalt hervorzuheben. Mittels der Wiederholung kann die kognitive Verarbeitung sowie der

---

<sup>85</sup> Daneben zeigen die Daten auch, dass die Pausen eingesetzt werden, um für Ruhe im Klassenzimmer zu sorgen.

Verstehensprozess unterstützt werden. Im Hinblick auf die Wiederholungen in modifizierter Form können diese in Beziehung mit dem Aufzeigen sprachlicher Varianten gebracht werden.

In Anlehnung daran kann die Hypothese aufgestellt werden, dass durch die Verwendung von einfachen und komplexen Strukturen, umgangssprachlichen Elementen, Pausen sowie Verzögerungslauten und der kaum vorhandenen sprachlichen Korrekturen ein *natürlicher Kontext* vom Lehrer geschaffen wird. Dieser Kontext und gerade die darin verwendeten komplexen Strukturen könnten die Schüler sprachlich herausfordern, da sie gefordert werden, sich mit ihrer sprachlichen Kompetenz auseinanderzusetzen. Folglich kann auch hier wieder die Verbindung zu Krashens *Input-Theorie* bzw. *natural approach* gezogen werden (siehe Lehrerdiskurs in der Klasse 6a), was im Kapitel Schlussfolgerungen nochmals aufgegriffen wird. In Bezug auf diesen geschaffenen natürlichen Kontext ist, wie dem Interview zu entnehmen ist (siehe Ausschnitt 2 aus dem Interview, Z. 69), der Erdkundelehrer der Meinung, dass die Schüler nach zwei Jahren Immersion über gewisse sprachliche Kenntnisse verfügen sollten.

#### Ausschnitt 2 aus dem Interview

69 P: also nummer eins das sind die achten und die haben schon mal zwei jahre länger also das finde ich schon mal einen riesenunterschied

In Anlehnung daran ist dem Interview weiter zu entnehmen, dass sprachliche Unkorrektheiten kaum bis gar nicht korrigiert werden, sondern vielmehr der Sachinhalt im Vordergrund steht. Das heißt, es geht hauptsächlich um den Sachinhalt und nicht um die morphosyntaktische Richtigkeit.

#### Ausschnitt 3 aus dem Interview

10 P: nein es ist mehr sachinhalt  
112 I: mhm (---) ähm  
113 P: also sechzig vierzig  
159 P: in der neuen sekundarstufe äh denke ich mir am anfang auf alle fälle auch viel spracharbeit aber in summe also so zusagen zum schluss steht dann die leistung da also wie hat der fachlich abgeschnitten

Bezüglich des uneingeschränkten Gebrauchs der deutschen Sprache gibt es auch eine Ausnahme, und zwar als der Lehrer Gebrauch von der spanischen macht bzw. ins Spanische *switcht*.

### Verwendung von CS

Der Lehrer benutzt genau viermal CS, und zwar in Form von Wiederholungen und quasi-Übersetzungen, die zur Klärung verhelfen sollen. Wie sich den Daten entnehmen lässt, geschieht das bewusst. Ein Beispiel einer quasi-Übersetzung zeigt Beispiel 14.

#### Beispiel 14 (14.03.12)

431 L: ja (-) aber denkt an die plakate (-) die ihr (- - -) bei äh  
der demonstration seht  
432 (-) <<fragend> ja> bei der manifestacion <<fragend> ja>

Die Form der Wiederholung lässt sich in Beispiel 15 erkennen.

#### Beispiel 15 (05.03.12)

197 SM33: puertos  
198 L: puertos, genau das ist der plural vom hafen, der Hafen, ja  
[...]  
200 L: so und da steht noch ein (Wort) Ariadna (unverständlich)  
also die bananen kommen (1.0) kommen reif an (.) was ist  
denn reif↑  
201 A: no se (come)  
201 SF14:maduro  
202 L: (unverständlich)  
203 SF14:maduro  
204 L: maduro (.) genau (.) maduro ist reif

Da der Lehrer versucht, das Spanische zu vermeiden bzw. nicht mit einzubinden, versucht er, Vokabeln zu umschreiben (Ausschnitt Interview, Z. 34), was aber nicht immer umgesetzt wird und er in diesem Fall die Vokabeln einfach direkt übersetzen lässt – also eine quasi-Übersetzung – ,auch wenn man das laut Aussagen des Lehrers nicht machen soll (Ausschnitt Interview, Z. 74, 100), er es aber dennoch macht, und zwar aus dem Grund, weil es schneller geht (Ausschnitt 4 aus dem Interview, Z. 76)

#### Ausschnitt 4 aus dem Interview

34 P: ja (---) also das spanische ähm ja wird sicherlich jetzt  
nicht miteingegeben weil also allein wenn du vokabeln hast  
die (--) die schüler nicht verstehen wird das natürlich  
versucht halt die beschreibung trotzdem auch auf deutsch zu  
machen zum beispiel  
74 P: [...] doch immer wieder mache ist vokabeln einfach direkt

zu übersetzen und auch das soll man eigentlich nicht machen  
(-) <<p>zumindest hab ich es hier halt so gelernt ja das du  
das> quasi umschreiben sollst (.) ja  
76 P: [...] ich machs trotzdem weil ich (-) weils für mich im  
unterricht einfach schneller geht

Auch hier lässt sich (vgl. Ergebnis *Translanguaging* Lehrer 6a) ein bewusster Einsatz der L1/L2 erkennen, und obwohl laut Aussagen des Lehrers (siehe Interview, Z. 34) ein Gebrauch der L1/L2 vermieden werden soll, liegt hier meines Erachtens der Beweis, dass der Gebrauch bzw. das Zurückgreifen auf die L1/L2 in einem immersiven Kontext nicht wegzudenken ist, sondern bewusst integriert werden muss. Diese Feststellung wird im Kapitel der Schlussfolgerungen eingehender thematisiert.

### 5.1.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprachlicher Elemente der Lehrerdiskurse

Auf die Frage hin, ob sich Unterschiede zwischen den beiden Klassenstufen und Lehrern konstatieren lassen, eruiert folgendes Ergebnis:

Der Lehrer der 6a gebraucht hauptsächlich die deutsche Sprache. Von der spanischen Sprache macht er bewusst Gebrauch, und zwar in Verbindung mit dem CS.

Im Gegensatz dazu gebraucht der Lehrer der 8a *fast* ausschließlich die deutsche Sprache (bis auf die bereits dargestellte Ausnahme). Er weist sogar daraufhin, dass er kein Spanisch versteht.

Der Lehrer der 6a spricht langsamer und deutlicher als der Lehrer der 8a, was in Bezug auf die sprachlichen Formulierungen, das heißt, auf die Verwendung von Pausen und Satzstruktur erkenntlich ist und wiederum bedeutet, dass er sich dem sprachlichen Kontext der Schüler anpasst.

Der Lehrer aus der 6a hat eine sprachdidaktische Ausbildung durchlaufen, der Lehrer aus der 8a nicht, was sich im Umgang mit sprachlichen Problemen sowie an der Wortwahl und Satzkonstruktion bemerkbar macht. Diesbezüglich ist den Interviews zu entnehmen, dass eine sprachdidaktische Ausbildung sowie der Besitz der Sprachkenntnisse der L1/L2 der Schüler sinnvoll und auch wünschenswert ist (siehe Ausschnitt 1 aus dem Interview, Z. 91f.)

Laut den Aussagen des Erdkundelehrers der 6a ist es wichtig, dass der CLIL(iG)-/DFU-Lehrer im Besitz folgender Kompetenzen ist:

### Ausschnitt 1 aus dem Interview

- 91 F: <<len> ähm er braucht auf jeden fall (---) ähm die (2,4)die sensibilität zu wissen (--) ähm welche (--) lernschwierigkeiten (--) kinder (-) aus dem spanisch sprechenden umfeld haben (-) er sollte also (---) schon (--) ich glaub schon dass er grundkenntnisse ähm (-) der spanischen sprache haben müsste> (2.4) ähm und ich glaube die leute bräuchten auf jeden fall vorbereitungskurse (-) aber ich glaube nicht (.) dass in vierzehntagen vorbereitungskurs danach ausreichen würde
- 93 [...]was ich auch immer wieder von den kindern höre ist das alle leute die aus deutschland kommen (-) äh viel zu schnell sprechen

### Ausschnitt 2 aus dem Interview

- 127 P: von (--) ach (-) das ist halt immer schwierig (.) also ich glaub man müsste da natürlich äh bräuchst da mehr fortbildungen (.) ich glaub da gibt's also man könnte da gar nicht genug fortbildungen machen (--) man weiss auch einerseits die theorie also man bekommt es ja wir hams ja auch im pädagogischen tag äh immer wieder erlebt und gemacht (-) es ist dann oft ein zeitfaktor (-)

Dass im Allgemeinen wenig im Hinblick auf sprachliche Fehler korrigiert wird (6a und 8a), liegt, wie aus den Lehrerinterviews hervorgeht, daran, dass es primär um die Anwendung der Lerner Sprache bzw. die Förderung der kommunikativen Kompetenz geht. Das heißt, die morphosyntaktische Richtigkeit steht weniger im Vordergrund. Vielmehr richtet sich der Fokus auf die Anwendung der Sprache, worauf der Lehrer auch aufmerksam macht.

Wenn dennoch grammatikalische Unkorrektheiten vom Lehrer der 8a korrigiert werden, erfolgt das ohne Erläuterung. Der Lehrer gibt nur die richtige Formulierung wieder, zum Beispiel steht auf einem Handout *seine lebensunterhalt* und der Lehrer verweist darauf, dass es *ihr* heißen muss.

Diese Feststellung wird vom Lehrer aus der 8a, der eine rein wissenschaftliche Ausbildung durchlaufen hat, im Interview wie folgt erläutert:

### Ausschnitt 3 aus dem Interview

- 37 P: ja gut das ist jetzt sag ich mal so wo legt man jetzt den schwerpunkt (--) also (3.7) mhm (.) ich bin kein sprachlehrer sag ich jetzt auch ganz klar (--) man kann jetzt von mir nichts irgendwas verlangen dass ich jetzt spracherwerb einem schüler gebe wo ich jetzt weder deutsch als fach habe geschweige denn eine fremdsprache als fach äh wie soll ich als erdkunde und physiklehrer äht jetzt quasi professionelle spracharbeit leisten können (-) finde ich ist eigentlich unmöglich das geht eigentlich nicht da bräuchte ich wirklich eine eigene ausbildung dazu



## 5.2 Schülerdiskurs

Unter Schülerdiskurs wird zum einen die Schülerreaktion zum Lehrerdiskurs und zum andere die Interaktion zwischen Schüler und Schüler verstanden und konzentriert sich auf die Fragen: Wann wird in diesem Diskurs Deutsch und wann Spanisch/Katalanisch gesprochen und warum?

In Anlehnung daran sollen nun die allgemeinen Kennzeichen, die in diesem Diskurs festgestellt wurden, aufgezeigt sowie daran anknüpfend im Einzelnen vertieft werden.

### 5.2.1 Allgemeine Kennzeichen

In den verschiedenen Interaktionsgruppen bzw. Diskursen wurden folgende Sprechhandlungen erkannt:

- Mitteilungen
- Fragestellungen
- Antworten auf Fragestellung

Es konnte bezüglich dessen allgemein festgestellt werden, dass die Schüler bei diesen Sprechhandlungen Gebrauch von der deutschen Sprache machen.

In Bezug auf den Sprachgebrauch ist im Schülerdiskurs ebenfalls (siehe Lehrerdiskurs) von einem *besonderen* Sprachgebrauch zu sprechen, welcher folgende allgemeine sprachliche Formulierungen aufweist.

Verzögerungslauts	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachüberbrückung</li> <li>• Selbstkorrektur</li> <li>• Wahl zwischen L1 oder L2</li> </ul>
Wiederholungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationssicherung/Abspeicherung</li> <li>• Einprägung</li> </ul>
syntaxlose Antworten auf offene Fragen (Ein-Wort-Antworten/Ein-Satzglied-Antworten; fehlerhafte Konstruktionen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeidung struktureller oder inhaltlicher Komplexität</li> <li>• Reduzierung auf den Inhalt</li> <li>• fehlende Redemittel</li> <li>• fehlendes Vokabular</li> <li>• Fehlervermeidung</li> <li>• Sicherheit und Unsicherheit</li> </ul>
Offene Fragen (W-Fragen auf Deutsch)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachanwendung</li> <li>• Nachfragen</li> </ul>
Offene Fragen ( W-Fragen auf Spanisch)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationserleichterung</li> <li>• besser ausdrücken</li> </ul>
<i>Reiterations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholungen; quasi-Übersetzungen,</li> </ul>

	die zur Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen (vgl. Auer, 1995)
--	--

Tab.8. sprachliche Formulierungen

Auffällig ist jedoch, dass Abweichungen bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs auftreten (siehe CS). Diese Abweichungen beziehen sich auf das CS sowie dessen verschiedene Typen:

- *referential/referentiell*

Die referentielle Funktion bezieht sich auf das fehlende Wissen von Sprachkenntnissen: Der Sprachwechsel kommt zustande, weil dem Sprecher das Wort nicht einfällt oder aber nicht im anderen Sprachkonzept existiert. Fast alle Wechsel, die auf Themen bezogen sind, sind referentielle Wechsel (vgl. Appel & Muysken, 1987).

- *situational/situativ*

Der auslösende Faktor für solch einen Sprachwechsel liegt, wie der Name schon sagt, an der Situationsänderung (zum Beispiel Ort, Thema, Gesprächsteilnehmer).

- *metaphorical bzw. conversational change of participant constellation*

Der Grund liegt in der sozialen Bedeutung, wenn folglich gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände den Sprachenwechsel veranlassen bzw. ein Wechsel der Sprechkonstellation erfolgt.

- *reiterations*

Gemeint sind hiermit die Wiederholungen; quasi-Übersetzungen, die zur Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen.

In Anlehnung daran können folgende Funktionen der hier auftauchenden verschiedenen Typen festgemacht werden:

<i>referential</i> /referentielles CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlendes Wissen/Mangel an Sprachkenntnissen (vgl. Appel &amp; Muysken, 1987)</li> </ul>
<i>situational</i> /situatives CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auslösender Faktor ist eine Situationsänderung (zum Beispiel Ort, Thema, Gesprächsteilnehmer) (vgl. Appel &amp; Muysken, 1987)</li> </ul>
<i>metaphorical</i> bzw. <i>conversational</i> /konversationelles CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände veranlassen den Sprachenwechsel (vgl. Bloom &amp; Gumperz, 1972)</li> </ul>
<i>change of participant constellation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wechsel der Sprechkonstellation (vgl. Auer, 1995)</li> </ul>
<i>reiterations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholungen; quasi-Übersetzungen, die zur Klärung, Hervorhebung oder Aufforderung verhelfen sollen (vgl. Auer, 1995)</li> </ul>

Tab. 9. CS-Typen

In diesem Zusammenhang muss jedoch zugegebenermaßen werden, dass die aufgeführten Gründe (siehe Auflistung), warum *geswitcht* wird, in diesem jetzigen Forschungskontext nur vermutet werden können, da die Schüler im Einzelnen dies bezüglich nicht explizit gefragt wurden. Es wurde nur allgemein im Interview danach gefragt. Dies erklärt auch erneut, warum die Primärdaten mit den Lehrer- und Schüler-Interviews verzahnt sind.

In diesem Zusammenhang ist auch hier anzumerken, dass sich der Forschungskontext nur auf die CS-Typen *referential*/referentiell, *situational*/situativ sowie *metaphorical* bzw. *conversational*/konversationell bezieht.

Im Folgenden soll nun der besondere Gebrauch und dessen sprachliche Formulierung differenziert präsentiert und diskutiert werden.

### 5.2.1.1 Schülerdiskurs in Klasse 6a

Wie festgestellt werden konnte, sprechen die Schüler in einem immersiven Kontext zum einen die Lerner- und Unterrichtssprache Deutsch und zum anderen ihre L1/L2, also Spanisch/Katalanisch.

In Bezug auf den deutschen Sprachgebrauch lässt sich allgemein feststellen, dass die auf Deutsch formulierten Schüler-Äußerungen bis auf wenige Ausnahmen fragmentarisch, grammatisch unkorrekt sind und meistens innerhalb des Satzes (vgl. *intra-sential*, Poplack) *geswitchte* Teile (siehe Beispiel 1) beinhalten.

#### Beispiel 1 (29.02.12)

367 S106: porque FRANKREICH te he dit que no

#### Beispiel 2 (29.02.12)

269 S75: weisrussland (-) <<fragend> es de rusia>

#### Beispiel 3 (29.02.12)

291 S86: esto wo wo (unverständlich)

#### Beispiel 4 (21.03.12)

53 S8: aber hier (---) bueno (--) wir haben (unverständlich) (-)  
hemos puesto aquí im lehm Boden sind ton schluff sand und  
kies etwa zu gleichen anteil (vertreten)

Konkret bedeutet das, dass während des Schüler-Lehrer-Diskurses sowie während der Partner- und Gruppenarbeit die Schüler nicht nur Gebrauch von der deutschen, sondern auch von der spanischen/katalanischen Sprache machen, und zwar durch CS. Bezugnehmend auf das CS zwischen dem Deutschen und Spanischen/Katalanischen ist zu erwähnen, dass die Schüler dabei nicht immer *intra-sential* oder *extra-sential switchen*, sondern auch *direkt auf Spanisch* antworten. In Anbetracht dieser Tatsache wird dieser sprachliche Gebrauch im jetzigen Forschungskontext zum *conversational/konversationsbedingten CS* gezählt. Der Grund dafür ist der immersive Unterrichtskontext (Sprachbad des Deutschen als Fremdsprache) sowie, wie u. a. Bloom und Gum-

perz 1972 aufzeigen, gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände, die in diesem immersiven Kontext einen Sprachenwechsel veranlassen.

Im Einzelnen war zu erkennen, dass die Schüler Gebrauch von der deutschen Sprache machen bei

- geschlossenen Fragen
- offenen Fragen
- Wortmeldungen /Kommentaren/Mitteilungen

sowie beim Antworten auf die

- geschlossenen Fragen des Lehrers und
- offenen Fragen des Lehrers.

In Bezug darauf geht hervor, dass die Schüler auf deutsche Mitteilungen, Erklärungen und Fragestellungen des Lehrers auf Deutsch antworten, wobei dieser Feststellung gewisse Vorbehalte gegenüberstehen. Denn diese formulierten Äußerungen lassen je nach Schüler und dessen Sprachkompetenz bezüglich der syntaktischen Struktur (kurze oder komplexerer Sätze, Ein-Wort-Sätze), Morphologie, Lexik, Stimmlautstärke sowie CS bezüglich dessen eine Divergenz erkennen.

Wie bereits erwähnt, ist in Anbetracht dieser Tatsache (deutscher Sprachgebrauch sowie CS) im jetzigen Forschungskontext von einem *besonderen* Sprachgebrauch zu sprechen. In Bezug darauf werden nun im Folgenden die einzelnen sprachlichen Formulierungen der Schülerreaktionen zum Lehrerdiskurs in der 6a dargestellt.

### **Verwendung der Zustimmungspartikel**

Die Schüler verwenden sowohl Zustimmungs- als auch Negationspartikel, wenn sie auf die Deutsch formulierten geschlossenen Fragen des Lehrers antworten. Das heißt, dass sie zum einen auf geschlossene Fragen des Lehrers mittels des Partikels *Ja* (siehe Beispiel 5) und zum anderen mittels der Partikels *Nein* antworten. Meines Erachtens ist dieser fehlerfreie (siehe oben, Stichwort Divergenz) sprachliche Gebrauch auf einen routinierten Gebrauch zurückzuführen. Am Rande sei erwähnt, dass es auch Schüler gibt, die auf geschlossene Fragen teilweise auf Spanisch antworten.

#### Beispiel 5 (29.02)

11 L: <<fragend>alle im heft  
12 K: ja

### Beispiel 6 (21.03.12)

386 L: so <<fragend> habt ihr noch fragen zum test>  
387 K: nein (-) nein

### Beispiel 7 (21.03.12)

461 L: (4.3) <<fragend> centeno ist nicht dabei>  
462 S20: ne  
463 S21: nein

## Verwendung elliptischer Strukturen bzw. elliptischer Konstruktionen

Solche elliptische Strukturen bzw. Konstruktionen werden verwendet, wenn die Schüler auf die auf Deutsch formulierten offenen Fragen des Lehrers antworten (Beispiel 8). Das bedeutet, dass die auf Deutsch formulierten Antworten der Schüler eine elliptische Struktur bzw. elliptische Konstruktionen aufzeigen. Oftmals fehlen Prädikat oder Substantiv.

### Beispiel 8 (21.03.)

508 L: <<fragend> welches ist hell>  
509 R: ähm (---) weizen

### Beispiel 9 (29.02.12)

19 L: ähm (--) sagt mir mal bitte (.) wo (--) wohin (--) ähm  
projizieren die lehrer  
[...]  
22 S6: [projizieren][an die schwarze tische]

Des Weiteren werden diese Strukturen von Schülern auch bei Fragestellungen verwendet, wie hier aus diesem Beispiel (10) hervorgeht. Diese Wortmeldung ist u. a. syntaxislos/elliptisch. Der Grund ist, laut meiner Interpretation, auf ein Fehlen benötigter Redemittel und Vokabular zurückzuführen.

### Beispiel 10 (29.02.12)

258 S71: [und eine frage (--) ähm (-) ich h<sup>o</sup> weiss nicht (-) weil  
diese länder ähm]  
259 L: [die lässt du weg]

## Verwendung kurzer Strukturen

Beim Gebrauch der deutschen Sprache weisen diese sprachlichen Formulierungen kurze Strukturen auf, die meist eine grammatikalische sowie morphosyntaktische Richtigkeit besitzen (siehe Beispiel 11).

Beispiel 11 (29.02.12)

24 S6: ja hier  
[...]  
28 S8: ja wir sind doof  
[...]  
30 S9: wir sind doof

### **Verwendung von Wiederholungen**

Es geht hervor, dass sprachliche deutsche Formulierungen aus Wortwiederholungen des bereits vom Lehrer Gesagten bestehen, jedoch in Bezug auf die Syntax und Morphologie Schwächen aufweisen. In Anbetracht dessen entsteht die Hypothese, dass es sich um ein bloßes Nachsprechen (siehe Beispiel 12) handeln könnte.

Beispiel 12 (29.02.)

580 F: wo (-) das steht doch dabei <<fragend> ne>  
581 S29: das steht doch

Wie bereits mehrfach erwähnt, lässt sich der Gebrauch der deutschen Sprache der Schüler anhand von Begriffen, Antworten und Äußerungen oder Korrekturen feststellen, und zwar auch in Form von Wiederholungen, die der Lehrer verbalisiert bzw. formuliert hat. Allgemein dient die Wiederholung zur Vermeidung eines Informationsverlustes und enger gefasst der Einprägung bzw. zur Unterstützung der Abspeicherung der mentalen sprachlichen/sachlichen Konzepte bzw. Begriffe. Dies betrifft vor allem das Wiederholen von Korrekturen. Das Wiederholen kann aber auch den Verstehensprozess unterstützen, indem der Begriff, die Antwort bzw. sprachliche Äußerung nochmals wiederholt wird und gleichzeitig Sicherheit vermittelt. Sicherheit spielt eine Rolle im Verstehensprozess, damit Inhalte bzw. sprachliche Konzepte und Begriffe an richtiger Stelle verortet werden können. Diesbezüglich zeigen die Daten auch fragmentarische Wiederholungen auf, die in Verbindung mit der selbstreflexiven Vergewisserung gebracht werden könne. Dies tritt hauptsächlich bei den vom Lehrer auf Deutsch formulierten Erklärungen auf. Durch das selbstreflexive, fragmentarische Wiederholen bestätigt der Schü-

ler sein Konzept, das er bezüglich des verstandenen Inhalts besitzt und kann diese somit sicher verorten.

### **Verwendung geschlossener Fragen auf Deutsch**

Es konnte festgestellt werden, dass die Schüler geschlossene Fragen auf Deutsch formulieren. Diese sind einerseits grammatikalisch korrekt, was bedeutet, dass die Schüler über die benötigten Redemittel verfügen. Die Fragestruktur ist ihnen also bekannt und die entsprechenden sprachlichen Strukturen haben sich gefestigt. Man kann demzufolge – wie in Beispiel 13 und 14 ersichtlich – von einem routinierten Gebrauch sprechen.

#### Beispiel 13 (14.03.12)

27 S10: kann ich das auf spanisch sagen↑

#### Beispiel 14 (14.03.12)

4 S3: müssen wir von eins bis zwanzig machen↑

Und andererseits formulieren die Schüler geschlossene Fragen auf Deutsch, die grammatikalisch unkorrekt, oft elliptisch/fragmentarisch bzw. stichwortartig sind. Dies bedeutet, dass den Schülern, laut meiner Interpretation, die benötigten Redemittel bzw. sprachlichen Mittel und Kenntnisse fehlen.

#### Beispiel 15 (29.02.12)

157 SF7: und ähm (1.9) <<fragend> müssen wir auch in (---) heft  
einschreiben>

45 S12: <<fragend> mit umlaut>

#### Beispiel 16 (14.03.12)

10 S6: herr fischer von (unlesbar/unverständlich) alle↑

#### Beispiel 17 (21.03.12)

486 SF7: <<p> unsicher> fragend> nahrungsmittel>

#### Beispiel 17 (29.02.12)

159 L: [...] (2.0) ähm (1.8) das heißt (--) für den nächsten test  
(---) bekommt ihr (--) hier (1.2) diese karte

160 S52: europa↑

161 L: ja eine europakarte (-)



Auch geht aus den Daten hervor, dass manche geschlossenen Fragen Teile des vom Lehrer bereits Gesagten aufweisen. Das heißt, die Frage besitzt Ähnlichkeit mit dem Wortschatz des Lehrers, was durchaus als eine Strategie zu klassifizieren wäre: Schüler greifen sprachliche Teile wieder auf, um somit eine Frage, in Beispiel 1 eine geschlossene Frage, zu konstruieren (siehe Beispiel 18).

Beispiel 18 (29.02.12)

69 L: vierzehn ist schweiz  
70 S20: schweiz↑  
71 L: fünfzehn (--) dänemark (1.4) sechzehn slowenien

### **Verwendung offener Fragen auf Deutsch**

Der Gebrauch der deutschen Sprache lässt sich auch in Bezug auf offene Fragen erkennen. Es gibt Schüler, die solch eine Frage grammatikalisch und lexikalisch korrekt auf Deutsch formulieren. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler über die sprachlichen Mittel verfügen.

Beispiel 19 (21.03.12)

237 S13: <<fragend> was ist faul>

Beispiel 20 (21.03.12)

330 L <<fragend> warum habe ich einen extra punkt>

Wie bereits erwähnt, handelt es sich um einen besonderen Gebrauch der deutschen Sprache, da die Schüler nicht nur Deutsch, nutzen, sondern auch Gebrauch vom Spanischen und Katalanischen machen, was hier im jetzigen Forschungskontext zum *conversational*/konversationsbedingtem CS gezählt wird. Denn gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände in diesem immersiven Kontext veranlassen einen Sprachenwechsel (vgl. Bloom & Gumperz, 1972).

Das heißt, der Gebrauch der deutschen Sprache in Bezug auf die sprachlichen Formulierungen weist, wie bereits erwähnt, *geswitchte* Teile auf. In Anbetracht dessen vertrete ich den Standpunkt, dass man hier von einer sprachlichen Formulierungshilfe sprechen kann.

Im Folgenden soll nun näher auf diese sprachliche Formulierungshilfe eingegangen werden.

## Verwendung des CS'

Im Allgemeinen ergibt sich, dass der Gebrauch der L1/L2 aus unterschiedlichen Gründen in diesem immersiven Kontext erfolgt. Allgemein betrachtet und wie u. a. die Autoren Bloom & Gumperz (1972), Auer (1995), Appel & Muysken (1987) zeigen, können diesbezüglich emotionale Faktoren, Bequemlichkeit und Einfachheit Auslöser sein.

In Anbetracht der Tatsache, dass *Identity* und *Agency* einen erheblichen Einfluss auf die Sprach(en)wahl haben, kann hier meines Erachtens der Faktor des Selbstvertrauens bzw. das Gefühl von Sicherheit zu haben ein weiterer Grund sein, warum die Schüler zwischen den Sprachen *switchen*. Denn in Bezug auf die Frage, wann die Schüler CS verwenden, konnte durch die Interpretation der Daten sowie in Anlehnung an die Interviews festgestellt werden, dass dies bei folgenden Situationen geschieht:

- a) Verständigungsproblemen
- b) Kommunikationserleichterung
- c) Vermeidung von Verständigungsproblemen

Denn indem die Schüler Gebrauch von der L1/L2 machen, werden Verständigungsprobleme vermieden und gleichzeitig die Kommunikation vereinfacht (siehe Beispiel 21).

### Beispiel 21 (29.02.12)

- 174 S58: oh se (.)a que se pregunta esto (-) aquí (-) tenemos que  
poner türkei (-) si aquí se pregunta aquí  
175 L: ja (-)  
176 S59: <<fragend> que es> (-) aquí hay uno que me sale dos países  
a la vez  
177 L: ich komme einmal (.) ja↑

Des Weiteren werden die Schüler, wie den Interviews (siehe Ausschnitt 1 aus dem Interview, Z. 8 und 12) zu entnehmen ist, sofort von ihren Mitschülern verstanden, weil sie sich besser ausdrücken können und etwaige sprachliche Verständigungsprobleme vermieden werden können.

### Ausschnitt 1 aus dem Interview

- 08 M: (---) a vere (--) una raó es perque ens fa com vergonya que  
l'altre ens vegi que ens supera parlant (.)  
[...]  
12 M: i susposo que perquè en català ens entenim millor o en  
castella

Weiterhin lässt sich in Bezug auf das CS folgende Differenzierung machen, und zwar dass die Schüler je nach Diskurs, sei es Schüler-Lehrer oder aber auch während des Partner-Gruppendiskurses, Gebrauch des referentiellen/situativen sowie *conversational* CS machen.

Während des Schüler-Lehrerdiskurses beginnen die Schüler auf eine deutsche offene Frage des Lehrers ihre Antwort auf Deutsch zu formulieren, jedoch *switchen* sie mitten im Satz (*intra-sentential*) in die L1/L2. Die Gründe hierfür liegen, wie bereits erwähnt, nach meiner Interpretation im Bereich eines mangelnden Wortschatzes sowie sprachlicher Mittel bzw. Redemittel, die für eine vollständige Formulierung auf Deutsch benötigt werden. Emotionale Faktoren, wie zum Beispiel die Angst sich zu blamieren, fallen ebenfalls ins Gewicht, was den Interviews (siehe Ausschnitt 2 aus dem Interview, Z. 8 und 25) zu entnehmen ist.

Ausschnitt 2 aus dem Interview

8 R. me da vergüenza, equivocarte  
[...]  
25 M: perquè com vull que m'entenguin i sin també  
perquè en aquest moment tothom m'esta mirant  
així sobre en alemany em provoca ansietat (-)  
com els nervis

### **Verwendung des *conversacionales/konversationellen CS*'**

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Äußerungen auf Spanisch auch in Beziehung mit einem Mangel an Sprachkenntnis sowie fehlendem sprachlichen Wissen gesetzt werden können. Dazu könnten auch die offenen bzw. W-Fragen auf Spanisch mittels des *konversationellen CS*' zählen, die dann formuliert werden, wenn die Schüler nicht über das sprachliche Wissen im Deutschen verfügen. Zu diesen offenen Fragen auf Spanisch kann auch das sogenannte *Nachfragen* bezüglich des Inhalts und Verständehens gezählt werden. Bezüglich des Nachfragens wird offensichtlich, dass die L1/L2 den Schüler hilft zu überprüfen, ob sie das Gesagte des Lehrers auf Deutsch korrekt verarbeitet und richtig verstanden haben. Daraus kann abgeleitet werden, dass die L1/L2 als ein strategisches Mittel des Verstehens und Reflektierens dient.

Beispiel 22 (29.02.12)

176 SM15: <<fragend> que es (-) aquí hay uno que me sale dos países a  
la vez>  
177 L: ich komme einmal (.) ja↑

### Beispiel 23 (29.02.12)

179 F: si (--) pero del (-) del este al (--) el este al oeste (--)  
äh (--) alrevés (--) el oeste al este  
180 S52: este al oeste  
181 F: del oeste al este

### Beispiel 24 (29.02.12)

196 S65: [hago una linia y (sepamos/separmos) donde es]  
197 L: [ja (-) mach das (-) mach das so (---) ähm [(8.9)]

Diese oben genannte Strategie – L1/L2 als Mittel der Reflektion – zeigt sich zum Beispiel auch, wenn sich die Schüler in der Partnerarbeit gegenseitig etwas erklären.

Wie dem Interview zu entnehmen ist, rückt auch hier das Argument des *Verstehenwerdens* in den Mittelpunkt. Das heißt, den Schülern ist es wichtig, dass sie primär in Bezug auf den Sinn ihrer Mitteilung oder Frage verstanden werden (siehe Ausschnitt 3 aus dem Interview, Z., 21).

### Ausschnitt 3 aus dem Interview

21 M: perquè vull que em entenguin a la primera  
clarament

Weiter konnte im Rahmen des konversationellen CS' festgestellt werden, dass die Schüler in Bezug auf die deutschen Erklärungen des Lehrers bei ihren Mitschülern bei Nichtverstehen auf Spanisch nach dem Inhalt fragen (siehe Beispiel 1).

### Beispiel 25 (29.02.12)

99 L: [nein das gehört nicht zu europa (-) armenien gehört nicht  
zu europa]  
100 S32: [<<fragend> que dice>]

In Anbetracht dessen geht ebenfalls hervor, dass die Schüler geschlossene Fragen auf Deutsch-Spanisch formulieren. Letzteres bezieht sich wiederum auf ein *Switchen* zwischen den Satzteilen (*intra-sentiales*) bzw. referentielles *Switchen*.

### Verwendung des referentiellen CS'

Die Gründe für das referentielle *Switchen* lassen sich laut meiner Interpretation auf einen mangelnden Wortschatz sowie fehlende sprachliche Mittel bzw. Redemittel, für die eine vollständige Formulierung auf Deutsch benötigt werden, zurückführen.

Hinsichtlich dessen kann ebenfalls festgehalten werden, dass die Schüler vom Deutschen (L3) in die L1/L2 *switchen*, weil bestimmte Konzepte im mentalen Lexikon noch nicht „automatisch“ abrufbar sind. Dies zeigt sich darin, dass die Schüler von der L3 in die L1/L2 *switchen*, wenn die Schüler den Lehrer auf der L3 ansprechen, und in die L1/L2 *switchen*, um eine Frage (geschlossen als auch offen), Antwort oder Äußerung zu formulieren. Der Grund liegt darin, dass sich die Schüler mit der Aufgabenstellung in der L1/L2 auseinandersetzen und darüber reflektieren. Das *Switchen* ist also situativ und erleichtert die Kommunikation (siehe Beispiel 26).

#### Beispiel 26 (29.02.12)

19 L: ähm (--) sagt mir mal bitte (.) wo (--) wohin (--) ähm  
projizieren die lehrer  
20 S5: äh es que no lo sé  
22 S6: [projizieren][an die schwarze tische]

Ein weiterer bereits erwähnter Grund (siehe konversationelles *Switchen*) für das *Switchen* bezieht sich auf das Gefühl der Unsicherheit, und zwar bezüglich der möglichen Fehlerbildung. Das heißt, um auf Deutsch keine Fehler zu machen (siehe Ausschnitt 4 aus dem Interview, Z. 25), *switchen* die Schüler in die L1.

#### Beispiel 27 (29.02.12)

291 S86: esto wo wo (unverständlich) ↑  
292 L: mhm (.) so dass du sie nicht verlierst  
293 S86: no sé

#### Beispiel 28 (21.03.12)

388 SM10: äh (---) äh (--) tenemos die unterschrift

#### Ausschnitt 4 aus dem Interview

25 M: perquè com vull que m'entenguin i sin també perquè en aquest moment tothom m'esta mirant així sobre en alemany em provoca ansietat (-) com els nervis

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Schüler auch Gebrauch vom Spanischen und Katalanischen machen, wenn sie sich über private Angelegenheiten<sup>86</sup> auf ihrer L1/L2 (Spanisch und Katalanisch) (64, 102:104) (metaphorisches Codeswitchen)<sup>87</sup> unterhalten, sei es während der Partner- oder Gruppenarbeit oder in der Großgruppe, sobald es eine längere Sprechpause gibt (siehe Beispiel 29).

#### Beispiel 29 (29.02.12)

102 S33: [pero que dices]  
103 S34: [home donde está (unverständlich)]  
104 S35: [quita]  
105 S36: [no ho se]  
106 S36: [no se]  
107 S37: [que no]  
108 S38: [yo creo que]

Aber auch während der Aufgabenbewältigung, das heißt bei Auseinandersetzung mit der Aufgabe, machen die Schüler ebenfalls Gebrauch vom situativen und konversationellen CS. Dies ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, dass die Wahl der L1/L2 nicht nur ein strategisches Mittel der Kommunikationserleichterung ist, sondern auch die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt unterstützt. Inhaltliche Konzepte können somit über die L1 *schneller und sicherer* abgespeichert werden (siehe Beispiel 1 und 2).

#### Beispiel 30 (29.02)

219 R: [yo tengo treinta y nueve (-) yo estoy aquí que son  
(unverständlich) vamos hay uno]  
220 SM20: [y eso (.) que↑]  
221 SM21: [turquia]

#### Beispiel 31 (29.02.12)

365 SM34: no vale esta (-- ) esta no (-- ) no vale (unverständlich)  
366 SM35: (unverständlich auf katalanisch)  
367 SM34: porque FRANKREICH te he dit que no

### Verwendung von Wiederholungen auf Spanisch

Die Schüler verwenden die L1/L2, um auf Deutsch gehörte Begriffe auf Spanisch zu wiederholen, um sich selbst zu vergewissern, dass das auf Deutsch (Beispiel 1) oder

---

<sup>86</sup> Inhalte, die nichts mit der Aufgabe zu tun haben.

<sup>87</sup> Metaphorisches CS: subjektiver Umstand verursacht den Sprachenwechsel. Privatangelegenheiten besprechen, die nicht mit der Aufgabe verbunden sind.

aber auch auf Spanisch (siehe Beispiel 2) Gehörte *korrekt* verstanden wurde. Das Gehörte wird anschließend per Selbststeuerung im Lexikon eingetragen und kann so mit anderen Konzepten vernetzt werden. All dies geschieht mit der L1/L2.

#### Beispiel 32 (29.02.12)

267 L: [die türkei gehört nicht dazu (-- ) nur die ukraine (.)  
weissrussland (-- ) ja↑ (.) moment (---) im ] <<f> osten  
gehört zu europa (---) nur (2.1) die ukraine (1.6) und  
weissrussland  
268 S74: <<fragend> el que>  
270 L: äh (-) bio (-) äh se llama bio (.) biel  
271 S76: bielorrusia  
272 S77: bielorrusia  
273 S78: bielorrusia  
274 L: si (-)

#### Beispiel 33 (29.02.12)

179 L: si (-- ) pero del (-) del este al (-- ) el este al oeste (-- )  
äh (-- ) alrevés (-- ) el oeste al este  
180 S52: este al oeste  
181 L: del oeste al este

Es soll nun der besondere Gebrauch des Deutschen in der Klasse 8a dargestellt werden.

#### 5.2.1.2 Schülerdiskurs in Klasse 8a

Wie festgestellt werden konnte, machen die Schüler aus der 8a zum einen Gebrauch von der deutschen, aber auch von der spanischen/katalanischen Sprache.

Im Einzelnen war zu erkennen, dass die Schüler Gebrauch von der deutschen Sprache machen bei

- geschlossenen Fragen,
- offenen Fragen
- Wortmeldungen/Kommentaren/Mitteilungen

sowie beim Antworten auf die

- geschlossenen Fragen des Lehrers
- offenen Fragen des Lehrers.

#### **Verwendung geschlossener und offener Fragen**

Die Schüler äußern sich sowohl auf geschlossene als auch auf offene Fragen auf Deutsch. Allerdings ist hier einzuräumen, dass die Formulierungen je nach Schüler und

dessen Sprachkompetenz hinsichtlich syntaktischer Struktur (kurze oder komplexere Sätze, Ein-Wort-Sätze/Ein-Satzglied-Sätze, elliptische Strukturen), Morphologie, Lexik, Stimmlautstärke sowie bezüglich des CS' starke Divergenzen erkennen lassen.

#### Beispiel 1 (05.03.12)

252 L: schmuck  
253 GY: hals ähm bänden

#### Beispiel 2 (05.03.12)

733 L: wie würdest du es anders beschreiben↑  
734 GKF1: entdeckt

### Verwendung elliptischer Strukturen

Elliptische Strukturen bzw. Konstruktionen werden verwendet, wenn die Schüler auf die auf Deutsch formulierten offenen Fragen des Lehrers antworten (Beispiel 1). Das bedeutet, dass die auf Deutsch formulierten Antworten der Schüler eine elliptische Struktur bzw. elliptische Konstruktion aufzeigen. Oftmals fehlen Prädikat oder Substantiv (siehe Beispiel 3 unten und 2).

Daneben lässt sich erkennen, dass auf Deutsch formulierte offene Fragen des Lehrers von den Schülern zum Teil auf Spanisch beantwortet werden.

Bei den Ein-Wort-Antworten/Ein-Wort-Sätzen/Ein-Satzglied-Sätzen wird, wie der Begriff schon von alleine definiert, eine komplexere Struktur vermieden, um mögliche Fehler zu umgehen. Obwohl diese Struktur nur aus einem Wort besteht, wird die Funktion einer sprachlichen Handlung erfüllt.

#### Beispiel 3 (14.05.12)

386 L: ich habs nicht verstanden  
387 S: mensch  
388 L: mensch

Des Weiteren konnte im Zusammenhang mit den elliptischen Strukturen festgestellt werden, dass die Formulierungen der Schüler auch grammatikalische Unkorrektheiten aufzeigen, was nach meiner Interpretation wiederum mit einer gewissen Unsicherheit in Beziehung gesetzt werden kann und folglich diese(r) „Fehler“ dem Schüler nicht auffällt/auffallen bzw. er diese(n) unbewusst macht. Hinsichtlich dessen entsteht die Hypo-



these der Fossilisierung, die meines Erachtens nicht außer Acht zu lassen ist, zumal die Schüler kaum bis gar nicht auf Sprachrichtigkeit korrigiert werden.

### **Verwendung von Zustimmungspartikeln/Negationspartikeln**

Antworten auf geschlossene Fragen werden zum einen mit dem Zustimmungspartikel bzw. Negationspartikel gebildet (Ja/Nein-Antworten) und zum anderen mit der Struktur Ein-Wort-Satz/Ein-Gliedsatz und können auf einen routinierten Gebrauch bzw. auf sprachlich vorgefertigte Sequenzen zurückzuführen sein.

#### Beispiel 4 (05.03.12)

03 L: ok (-) wir setzen uns jetzt alle mal hin und sind leise (-)  
ihr hört ja auch schon die glocke oder↑  
04 S: ja

#### Beispiel 5 (05.03.12)

447 L habe ich das richtig verstanden↑  
448 GY: ja

#### Beispiel 6 (05.03.12)

521 L hast du das so (name unverständlich)↑  
521 S4: ja

#### Beispiel 7 (14.05.12)

71 <<fragend> hast du das nächste>  
72 S.6 nein

### **Verwendung des CS'**

Aus den Daten geht hervor, dass vom Lehrer formulierte offene Fragen zum Teil von den Schülern auf Spanisch beantwortet werden (siehe Beispiel 8).

Diese sprachliche Formulierung wird mittels des CS' umgesetzt, und zwar des *konversationellen* CS' (Grund siehe Auflistung) und *referentiellen* CS' (siehe Auflistung oben sowie Beispiel 8).

#### Beispiel 8 (14.05.12)

503 L: was meint ihr dazu>  
504 S.83:<<pp>fragend> que es (unverständlich)>>  
505 S.84:<<pp> no se>

### Beispiel 9 (14.05.12)

517 L: <<fragend> was sagt ihr da dazu>  
518 S.86:no se

### Beispiel 10 (12.03.12)

200 L: so und da steht noch ein (Wort) Ariadna (unverständlich)  
also die banananen kommen (1.0) kommen reif an, was ist denn  
reif↑  
201 A: no se (come)  
201 SF14:maduro

Bezüglich der auf Deutsch formulierten deutschen Antworten der Schüler lassen sich je nach Schüler und dessen Sprachkompetenz unterschiedliche sprachliche Formulierungen erkennen, die sich auf die syntaktische Struktur, Morphologie und Lexik und CS beziehen.

Hinsichtlich der Partikel, die der Lehrer verwendet, lässt sich erkennen, dass diese kaum *beantwortet* werden. Gibt es dennoch eine Reaktion von Seiten der Schüler, dann entweder auf Spanisch oder Deutsch.

### Beispiel 10 (12.03.12)

77 L: (-) vom aufbau den  
78 regenwald (---) ja↑  
79 SF2: vale

Vom Lehrer formulierte Fragen werden nicht immer beantwortet. Dies hat zur Folge, dass der Lehrer diese selbst beantwortet oder aber auch die Frage anders formuliert.

### Beispiel 11 (05.03.12)

85 L: seid ihr bereit?  
86 (2.0)  
87 was habt (.)  
88 seid ihr breit↑  
89 (---) seid ihr  
90 bereit↑ (--)  
91 mal sehn ist gut  
92 (.) ja

Aussagen des Lehrers werden von den Schülern auch auf Deutsch kommentiert (siehe Beispiel 12).

### Beispiel 12 (14.05.12)

150 L: die sätze musst du ins heft schreiben  
151 S34: ja (.) aber ich glauben diese drei ok (4.0) sonst so machen  
(unverständlich)

In Bezug auf die Interaktion zwischen Schüler-Schüler konnte in dieser Klassenstufe festgestellt werden, dass die Schüler Spanisch/Katalanisch sprechen; konkret heißt das, dass sie hauptsächlich in der Arbeitsgruppe sowie in Partnerarbeit Spanisch/Katalanisch sprechen<sup>88</sup>. Folglich bedeutet das, dass sie in diesem immersiven Kontext vom Deutschen ins Spanische/Katalanische *switchen*. Präziser formuliert, könnte man von einem konversationellen CS sprechen, weil gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände den Sprachenwechsel veranlassen (vgl. Bloom & Gumperz, 1972) bzw. liegt hier ein Wechsel der Sprechkonstellation (vgl. Auer, 1995) vor und es sich somit auch um den Typ *change of participant constellation* handeln könnte.

In der Arbeitsgruppe sowie untereinander sprechen die Schüler – sei es über sachliche Inhalte als auch über private Angelegenheiten – Spanisch und Katalanisch. Dies erfolgt aus verschiedenen Gründen. Erstens aus Bequemlichkeit und Gewohnheit, zweitens aber auch zur Vereinfachung, wie den Interviews zu entnehmen ist, damit sie gleich auf Anhieb von den Mitschülern verstanden werden (siehe Ausschnitt 1 aus dem Interview). Dies wiederum kann gleichzeitig auch mit dem Fehlen bzw. mit einem Mangel benötigter sprachlicher Mittel auf Deutsch in Beziehung gesetzt werden. Diese Feststellung legt den Schluss nahe, dass die Schüler in der L1/L2 über Sachinhalte und Konzepte reflektieren und sich ein deutliches Bild über das Gesagte verschaffen bzw. Gewissheit erhalten.

### Beispiel 13 (14.05.12)

333 S.50:aixo es sembla que s'ha de donar a la poblacio de xina  
(unverständlich)

### Beispiel 14 (14.05.12)

343 S.61:a ver que tenemos que hacer frases para convencer a gente

### Beispiel 15 (14.05.12)

---

<sup>88</sup> In Anlehnung daran ist am Rande zu erwähnen, dass sobald die Schüler die Gelegenheit haben sich zu unterhalten, sie das auch tun, und zwar auf Spanisch/Katalanisch.

#### Ausschnitt 1 aus dem Interview (Schüler)

- 45 A: perquè molta vegades clar (.) entre companys (-) doncs  
moltes vegades no (1.6) al alemany no utilitzem entre  
nosaltres
- 46 I: mhm
- 47 A: o (-) perquè (-) ens es més facil
- 48 I: mhm
- 49 A: (recollim) el (---) el metode més fàcil que es parlant  
en l'idioma que ens entenem millor

#### Ausschnitt 2 aus dem Interview (Schüler)

- 06 L: <<lachend> ja><<len>also für uns ist es äh leichter äh auf  
spanisch oder auf katalanisch zu denken (--) und auch die  
(---) die gedanken also (---) mitzuteilen>
- 14 [...] für uns also viel leichter (unverständlich) äh me  
puedes pasar el boli zu sagen

Hinsichtlich dessen lässt sich anhand des Interviews der Schluss ziehen, dass die Schüler in der Arbeitsgruppe eine bilinguale bzw. trilinguale (Spanisch/Katalanisch/Deutsch) Unterhaltung führen. Das heißt, die Schüler sprechen auf ihrer L1/L2 darüber, was auf Deutsch geschrieben werden soll, was erneut beweist, dass die Schüler in ihrer L1 über den Sachinhalt sowie wie die Verschriftlichung auf Deutsch reflektieren.

#### Ausschnitt 3 aus dem Interview (Schüler)

- 6 L: <<lachend> ja><<len>also für uns ist es äh  
leichter äh auf spanisch oder auf katalanisch zu  
denken (--) und auch die (---) die gedanken also  
(---) mitzuteilen>
- 07 I: mhm
- 08 L: <<len> und (---) aber weil wir (--) es auf  
deutsch (--) äh schreiben müssen dann müssen wir  
es (--) übersetzen>

In Bezug auf den Sprachgebrauch und dessen sprachliche Formulierungen in der Interaktionsgruppe Schüler – Schüler werden hier ebenfalls die verschiedenen Präsentationen zu diversen sachlichen Themen der Schüler gezählt. Am Ende jeder Präsentation stellen die Vortragenden an ihre Mitschüler inhaltliche Kontrollfragen auf Deutsch. Diese Fragen werden von den Mitschülern ebenfalls auf Deutsch beantwortet, und somit kann hier in diesem Diskurs von einem deutschen Sprachgebrauch innerhalb der Interaktion Schüler-Schüler gesprochen werden.

Das bedeutet, dass die Schüler in einem gewissen Maße dazu „gezwungen“ sind, auf Deutsch zu sprechen, wie auch aus dem Interview (siehe Ausschnitt 4 aus dem Interview) zu entnehmen ist.

#### Ausschnitt 4 aus dem Interview (Schüler)

- 49 A: (recollim) el (---) el metode més fàcil que es parlant  
en l'idioma que ens entenem millor
- 50 I: mhm
- 51 A: i si no hi ha una persona molt a sobre (--) siempre  
dient (-) va (.) parla alemany (-) va (.) parla no sé  
que (---) o practica (-) doncs a vegades que (1.7) no  
(1.8) per no pensar tant

#### Verwendung des referentiellen CS'

Referentielles CS wird als sprachliche Formulierungshilfe genutzt, wenn die Schüler eine vom Lehrer gestellte Aufgabe in der Gruppe bearbeiten. Hier bezieht sich jedoch das referentielle CS nicht auf das CS vom Deutschen ins Spanische, sondern vom Spanischen ins Deutsche. Denn wie bereits erwähnt, sprechen die Schüler in der Gruppe über die Aufgabe überwiegend auf Spanisch oder Katalanisch. Das heißt, sie sprechen und reflektieren über den Inhalt auf Spanisch. Dabei *switchen* sie je nach Bedarf vom Spanischen ins Deutsche. Dies ist in Beispiel 16 zu erkennen. Zwar reflektiert der Schüler in seiner L1 über den Inhalt und die Verschriftlichung, macht aber währenddessen Gebrauch vom deutschen Begriff, weil er diesen Begriff auf Spanisch nicht kennt bzw. dieser in seinem mentalen Lexikon *noch nicht verfügbar* bzw. abrufbar ist. Weiter stellt sich die Frage, ob der Schüler genau weiß, was zum Beispiel ein *Staudamm* ist. Hat er das Konzept *Staudamm* verstanden und verinnerlicht?

#### Beispiel 16 (14.05.12)

- 347 S.64: a ver un momento (-) esto es para convencer a la gente que  
estén a favor del esto (- - -)<<len> el staudamm este>
- 348 entonces tienes que decir que les da protección de las (1.0)  
del wasser>

#### Beispiel 17 (14.05.12)

- 358 S.67: que flutkatastrophen

Darüber hinaus geht hervor, dass Schüler während der Gruppenarbeit auch vom Deutschen ins Spanische *switchen*, und zwar dann, wenn sie den zuvor besprochenen Inhalt verschriftlichen, indem einer schreibt, während die anderen diktieren.

### Beispiel 18 (14.05.12)

351 S.66:äh diese (-) diesen staudamm wird die  
352 äh (- - -)  
353 y si ponemos (*und wenn wir schreiben*)

Aus diesem Beispiel geht weiter hervor, dass der Schüler vom Deutschen ins Spanische *switcht*, da er einen Vorschlag unterbreiten möchte. Er spricht auf Spanisch, weil er, wie aus den geführten Interviews zu entnehmen ist, auf Anrieb verstanden werden möchte. Es kann erneut daraus abgeleitet werden, dass es für die Schüler einfacher und bequemer ist, über den Vorschlag in der L1/L2 reflektieren.

Bezüglich des Interaktionsdiskurses Schüler-Schüler kann festgestellt werden, dass die Schüler in Vierergruppen zu verschiedenen Themen Vorträge halten. Dabei machen sie Gebrauch von der deutschen Sprache. Es geht um das Präsentieren der Referate zu verschiedenen sachlichen Themen.

Am Ende der Präsentation stellen die Schüler an ihre Mitschüler Kontrollfragen auf Deutsch, die von den Mitschülern ebenfalls auf Deutsch beantwortet werden. Hinsichtlich dessen ist zu erwähnen, dass hier Ausnahmen festgestellt werden konnten. Diese beziehen sich darauf, dass die Schüler beim Beantworten dieser Fragen auch Gebrauch von der spanischen Sprache machen, was wiederum in Beziehung zum CS gesetzt werden kann.

In Bezug auf den Gebrauch der deutschen Sprache während dieser Präsentationen konnte festgestellt werden, dass hinsichtlich der sprachlichen Formulierungen bei allen Vortragenden Divergenzen in Bezug auf Struktur, die Verwendung von Pausen und Verzögerungslauten auftauchten. Des Weiteren entstand im Hinblick auf die Pausen und Verzögerungslaute die Frage, in wieweit es sich hierbei um memorisierte Fragmente bzw. Texte handelt, sowie die Frage nach dem natürlichen Sprechen bzw. Vortragen. Diese Frage wird in den Schlussfolgerungen aufgegriffen und diskutiert.

Allgemein konnten im Hinblick auf den Gebrauch der deutschen Sprache während der Präsentation der Schüler folgende sprachliche Formulierungen beobachtet werden:

- Pausen
- Verzögerungslaute

- Wiederholungen

### Verwendung von Pausen

Pausen werden gemacht, wenn sich die Schüler während der Präsentation an die *auswendig gelernten*/memorisierten Strukturen und Inhalte erinnern und diese dann verbalisieren, aber auch um Interpunktionen zu ersetzen.

Es ist hervorzuheben, dass die Formulierungen während des Vortrages hinsichtlich der Struktur je nach Schüler und dessen Sprachkompetenz divergent sind.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass diese Pausen aber auch bei spontanen deutschen Äußerungen gemacht werden, um die Gedanken zu konzipieren, formulieren und verbalisieren. Hinsichtlich dessen entsteht zugleich die Hypothese, ob die Schüler nicht mitunter vom Spanischen ins Deutsche übersetzten.

#### Beispiel 19 (05.03.12)

535 GKS: äh (.)  
 [...]  
 539 (--) äh meter ähm messen> dann (mawensei) im osten  
 540 (-) mit ähm fünftausend einhundert  
 541 <<cresc> und vierzig meter  
 542 (-) und (unverständlich) höchster sind> fünftausend  
 achthundert <<pp> einundfünfzig>  
 543 äh <<lachend siebszehn(xxx)>  
 544 (--) er <<cres> befindet sich im osten der montana  
 545 (---) ähm  
 546 (<<pp>Gemurmelt auf spanisch> 5.0)  
 547 (---) im elften mai eintausend achthundert achtundvierzig  
 wurde der kilimandscharo entdeckt  
 548 ähm (----) ähm (---)  
 549 hans meyer (.)  
 550 biologa ähm  
 551 <<pp> (unverständlich)  
 552 bergstiger (.)  
 553 bergsteiger [...]  
 554 ähm sind die erste die am  
 555 (--) drei oktober [...]

### Verwendung von Wiederholungen

Wiederholungen werden ebenfalls gemacht, was auf ein Erinnern an *auswendig gelern-*  
*te*/memorisierte Strukturen und Inhalte zurückzuführen ist und zu ihrer eigenen Kontextualisierung beiträgt.

#### Beispiel 20 (05.03)

215 GYI: ähm volk das volk ist nicht aber die yanomanis haben  
 216 diese volk (-)

217 diese (---) volk  
218 getötet (---)

Wie bereits erwähnt, erfolgten nach der Präsentation sogenannte inhaltliche Kontrollfragen, die sich in offene und geschlossene Fragen unterscheiden lassen und in Bezug auf ihre sprachliche Formulierung im Folgenden dargestellt werden.

Wie die Daten belegen, machen die Schüler Gebrauch von der deutschen Sprache nicht nur hinsichtlich der Frageformulierung, sondern auch bei der sprachlichen Formulierung der Antworten. Die Antworten auf die deutschen offenen Fragen weisen, wie oben genannt, hinsichtlich der sprachlichen Struktur je nach Schüler und dessen Sprachkompetenz Divergenzen auf. So gibt es Antworten, die eine

- kurze bzw. geringe Komplexität (siehe Beispiel 21)

oder aber auch eine

- komplexe Struktur (siehe Beispiel 22)

aufweisen.

#### Beispiel 21 (05.03.12)

775 SF4: <<pp> weil weil äh  
776 (--) äh die höher als die (wolken) sind

#### Beispiel 22 (05.03.12)

779 GFK4:warum regenet es gar nicht <<dim> auf>  
780 SF4: es regnet nicht <<rall> in den  
[...]  
782 SF4: [auf den weil der gipfel (-) weil der (unverständlich) ist]

Auch hier konnten wieder Ausnahmen festgestellt werden. Es handelt sich um auf Spanisch formulierte Antworten bzw. Kommentare (siehe Beispiel 2). Der Grund hierfür kann meiner Ansicht nach in Verbindung mit den fehlenden Redemitteln, die zur Beantwortung benötigt werden, gebracht werden. Ferner ist das Argument der Bequemlichkeit bzw. Einfachheit, wie aus den Interviews bereits entnommen werden konnte, nicht außer Acht zu lassen. Ebenso kann die Tatsache, dass Inhalte in der L1 reflektiert werden und in Zusammenhang mit der Hypothese gebracht werden, dass deutsche Inhalte auf Spanisch mental und konzeptuell verarbeitet werden, nicht ignoriert werden.

#### Beispiel 23 (05.03.12)



429 GY: warum essen die yanomamis die asche von den knochen  
[...]  
433 GY: Arnau  
434 SA: ähm um seine (.) um die lebensenergie von den (getötene) äh  
zurückzubekommen (--)

#### Beispiel 24 (05.03.12)

429 GY: warum essen die yanomamis die asche von den knochen  
430 SF: eso es una buena pregunta

Dass Ausnahmen in Bezug auf das Antworten auf Deutsch gemacht werden, konnte, wie bereits erwähnt, ebenfalls festgestellt werden. Offene W-Fragen auf Deutsch werden auf Spanisch beantwortet bzw. kommentiert. Der Grund, der sich aus den Daten ableiten lässt und schon mehrmals erwähnt wurde, liegt darin, dass die Schüler in der L1/L2 über Sachinhalte und Konzepte reflektieren und sich ein deutliches Bild über das Gesagte/den Inhalt verschaffen bzw. sich vergewissern und sich demnach im L1-/L2-Sprachmodus/bilingualen Modus befinden und in der L1/L2 antworten.

#### Beispiel 25 (Im Rahmen einer Diskussion, die im Plenum geführt wurde)

543 S.92 <<fragend> warum>  
544 S.88 <<f> no se (-) es>

Nochmals auf das Beantworten zurückgreifend, ist zu erwähnen, dass auch hier Ausnahmen festgestellt werden konnten. Diese beziehen sich darauf, dass die Schüler beim Beantworten dieser Fragen auch Gebrauch von der spanischen Sprache machen, was in Beziehung zum CS gesetzt werden kann.

### 5.2.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sprachlichen Elemente im Schülerdiskurs

#### **Schüler-Reaktion auf Lehrerdiskurs**

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die Schüler sowohl aus der 6a als auch der 8a hauptsächlich auf Deutsch antworten bzw., wie bereits gezeigt, von einem *besonderen* deutschen Sprachgebrauch zu sprechen ist.

Der Unterschied eruiert darin, dass die Formulierungen, die eine kurze Struktur aufweisen, von den Schülern der 8a meist korrekt formuliert werden. Eine Gemeinsamkeit, die festgestellt werden kann, ist, dass längere Formulierungen (HS+ NS) – sei es 6a oder 8a

– oft grammatikalisch nicht korrekt sind (Syntax, Konjugation); bei Mangel an Vokabular erfolgt ein *Switchen* in die L1/L2.

### Interaktion Schüler-Schüler

Den Ergebnissen kann entnommen werden, dass die Schüler beider Klassen während der Interaktion Schüler-Schüler auf Spanisch und Katalanisch sprechen. Sie reflektieren über Inhalte in ihrer L1/L2, weil es für die Schüler einfacher ist und sich bezüglich der Kognition einfacher darstellt (siehe Ausschnitt 1 aus dem Interview).

#### Ausschnitt 1 aus dem Interview

57 A:     perquè les idees (-) les idees (--)  
          les tenim clares en català o (-) en espanyol (-) que es com (-) com ens defenem millor (--)  
          però després (-) clar com la tasca l'hem d'escriure en alemany si o si (--)  
          doncs ho traduïm (--)  
          a les nostres idees les traduïm al final (--)  
          posem amb comú (-) vale això es el millor (-) aquesta idea (--)  
          la (-) la annexionó amb aquesta aleshores escribem en alemany

Des Weiteren wird in Bezug auf die Inhalte in der L1/L2 die Forderung nach einer bewussten L1/L2-Integration deutlich.

#### Ausschnitt 2 aus dem Interview (Schüler)

53 L:     manchmal (-) aber deswegen glaube ich (.) dass die begriffe (--)  
          auf spanisch auch wichtig sind (-) weil also zum beispiel wenn ich mit einem freund über mathe rede (.) kann ich nicht sagen (-) ah <<fragend> hast du das gemacht> (.) ja ich habe die lineare gleichungssysteme gemacht und was ist das (--)  
          also und deswegen weiss ich manchmal kann ich nicht vergleichen (--)  
          was (-) die spanische schule spanischen schulen und (--)  
          die hier in die deutsche schule machen

#### Ausschnitt 3 aus dem Interview (Schüler)

42 M:     si ah (--)  
          quizás alguno (--)  
          quizás alguno (-) bueno con (incomprensible) no me pasa tanto con matemática si me pasa que por ejemplo ähm me pregunta alguien un amigo fuera de con (incomprensible) has trabajado esto (-) le digo no (--)  
          después vengo aquí pregunto en español (-) como después me di cuenta que era lo que hemos hecho en español es lo que me estaban preguntando ai que si lo que hecho (-) es (incomprensible) no (-) pues bueno (-) <<p> es lo que si> en el (incomprensible/punt) de decir que no

Während der Verschriftlichung der Lösung sprechen die Schüler drei Sprachen. Ein Schüler diktiert beispielsweise dem Schreiber auf Deutsch, was dieser notieren soll. Gleichzeitig wird aber in der L1/L2 darüber diskutiert, ob man dies bezüglich des Sachinhalts und der Sprache so schreiben kann.

#### Ausschnitt 4 aus dem Interview (Schüler)

- 49 A: (recollim) el (---) el metode més fàcil que es parlant  
en l'idioma que ens entenem millor
- 136 A: porque (---) no es lo mi (.) es que a veces no es lo  
mismo que te lo expliquen en alemán que en español  
(-) yo por ejemplo (--) en mates (---) me lo explica  
mi padre en español y no tengo ni idea (---) los  
mismos (-) pues no sé (-) porque depende de los  
profesores (-) siempre tener profesores

Die Lernstrategien, die sich aus den hier vorgestellten Ergebnissen ableiten lassen, können meines Erachtens in kognitive und affektive Strategien eingeteilt werden. Die kognitiven Strategien beziehen sich dabei auf das Nachfragen in der L1/L2 sowie auf das Übersetzen, Nachsprechen bzw. Wiederholen und das CS. Die affektiven Strategien hingegen beziehen sich auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Mitschülern.

## 6. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DISKUSSION

Das folgende Kapitel widmet sich der Diskussion der Forschungsergebnisse.

Es werden nochmals die wesentlichsten Ergebnisse zusammengefasst und vorgestellt, die dann im Hinblick auf die Ausgangssituation thematisiert und diskutiert werden.

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit bildete die Tatsache, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) es vorsieht, dass der Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz abgehalten werden soll, die wiederum einen der Hauptpfeiler der kommunikativen Kompetenz darstellt. In Anlehnung daran haben sich hinsichtlich einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verschiedene methodologische Ansätze herausgebildet. Einer dieser Ansätze wurde in Verbindung mit der Forderung des GERS<sup>89</sup> sowie dem Aktionsplan *2004 – 2006 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* näher untersucht. Das bedeutet, der Untersuchungsgegenstand bezog sich auf das Fremdsprachenlehren und -lernen von Deutsch außerhalb des deutschen Sprachraums im Kontext der Lehrmethode CLIL. Die Arbeit ging der Frage nach, wie in einem konkreten Immersionskontext, und zwar im CLIL-Unterricht, die kommunikative Kompetenz entwickelt wird bzw. inwieweit die CLIL-Methode sich als geeignete Methode erweist, um eine kommunikative Kompetenz unter der Förderung der plurilingualen Kompetenz zu entwickeln.

Dazu wurde aus soziokultureller Perspektive beobachtet, was im CLIL-Unterricht geschah:

*Welchen sprachlichen Gebrauch machen die Schüler und Lehrer in einem immersiven Unterrichtskontext? bzw. Welcher sprachliche Gebrauch ist in einem immersiven Kontext beobachtbar, um das sprachliche Verhalten bestimmen zu können? Wie gehen die Lerner und Lehrer mit Sprache um? Welche Sprache(n) wird/werden zum Aufbau von Inhalten benutzt und Wie werden sie gebraucht?*

---

<sup>89</sup> Der Zweit- und Fremdsprachenunterricht soll die plurilinguale Kompetenz, welche die mentalen Mechanismen, die das Individuum besitzt, zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-)Sprache aktiviert und die verschiedenen Sprachen des Lernalters kombiniert, integriert und vernetzt, berücksichtigen, welche die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unterstützt.

Ausgehend von der Hauptforschungsfrage, *welchen sprachlichen Gebrauch machen die Schüler und Lehrer in einem immersiven Unterrichtskontext* oder anders gesagt, *welcher Sprachgebrauch wird während des Lern- und Lehrprozesses im immersiven CLIL-Unterricht sichtbar*, zeigen die Untersuchungsergebnisse erstens, dass Lehrer und Schüler sowohl von der deutschen als auch von der spanischen Sprache Gebrauch machen. Eine wesentliche Bedeutung ist dabei dem Gebrauch des *Codeswitchens* (CS) beizumessen – nicht nur auf Seiten der Lehrer, sondern insbesondere auf Seiten der Schüler. Es ergibt sich, dass sich der Einsatz der L1(L2) als eine Hilfsstrategie, beim Lernen einer Fremdsprache erweist. Mittels dieser Strategie werden Inhalte und Konzepte reflektiert, verstanden und anhand der L1(L2) interiorisiert. Das bedeutet, im CLIL-Kontext übernimmt die L1(L2) die Funktion, über Sachinhalte zu reflektieren und deren Konzepte zu verstehen.

Zweitens sind in Bezug auf den Sprachgebrauch des Deutschen auf Seiten der Schüler deren Formulierungen aus *nur* Ein-Wort- bzw. kurzen Satzstrukturen hervorzuheben sowie die Formulierungen komplexerer Strukturen, die grammatikalische Abweichungen erkennen lassen.

Drittens wurde auch ersichtlich, dass die Schüler in einem CLIL-Kontext in einen spezifischen Fachvokabular-Kontext eintauchen bzw. spezifisches Fachvokabular erlernen.

In Anlehnung an die Ergebnisse und der Frage, inwieweit die CLIL-Methode sich als geeignete Methode erweist, um eine kommunikative Kompetenz unter der Förderung der plurilingualen Kompetenz zu entwickeln, kommt die Studie zu folgender Konklusion: Der Fokus muss auf einer Verzahnung der Stränge *integrierte und integrierende Sprachendidaktik*, und *CLIL(iG)* liegen. Der Aneignung einer zweiten und dritten Fremdsprache hinsichtlich einer plurilingualen Bildung sowie einer plurilingualen und kommunikativen Kompetenz kann man nur durch eine Verzahnung beider gerecht werden. Das heißt die Fokussierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: sowohl der verbale Gebrauch als auch die kognitive Handhabung bzw. der Prozess, die während des Sprachlernprozesses stattfinden (vgl. Esteve, 2015).

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangt auch Wannagat (2013) in seiner Studie. Er geht der Frage nach, inwieweit im bilingualen Geschichtsunterricht die Sprachlernprozesse in der L2 gefördert werden und welche Strategien Lerner und Lehrer dabei entwi-

ckeln. Wannagat kommt zu dem Ergebnis, dass „für eine effektive CLIL-Didaktik [...] neben der spezifischen Fachdidaktik die Einbeziehung sprachdidaktischer Elemente von großer Bedeutung [ist]“ (ebd., S. 216). Auch Dalton-Puffer (2007) folgt dieser Ansicht. Laut ihr müsse in einem sprachlichen CLIL-Lernzielkatalog Sprache für den Wissenserwerb ganz oben stehen (ebd., S. 12).

In Anlehnung daran belegt die vorliegende Forschungsstudie die Notwendigkeit, diese zentrale Schlussfolgerung weiter zu vertiefen, um dieser Symbiose beider Stränge Priorität und Aktualität zu übertragen, wobei parallel dazu weitere Konklusionen aufzu-tauen.

Die Förderung der Plurilingualität (vgl. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*/Europäische Kommission 1995) ist, wie eingangs erwähnt, in das Zentrum bildungspolitischer Einrichtungen gerückt. Der GER sieht vor, dass der Zweit- und Fremdsprachenunterricht zum einen unter Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz abgehalten und zum anderen parallel dazu die kommunikative Kompetenz entwickelt werden soll. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass, wie bereits im Kapitel 1.6.4.7 dargestellt, die Faktoren *Identity* und *Agency* auf die Kompetenzentwicklung einen wesentlichen Einfluss haben. Ohne diese beiden Elemente können sich die verschiedenen Kompetenzen bzw. Sprachkompetenzen in ihrer Entwicklung nicht progressiv herausbilden bzw. entfalten. Der Grund dafür ist im soziokulturellen Ansatz zu finden. Der Fokus liegt auf der interaktiven Teilnahme, mittels derer u. a. Wissen konstruiert, Altes mit Neuem verbunden, bereichert und bearbeitet wird. Somit wird Sprache produziert und rezipiert, was sich wiederum positiv auf den Lernerfolg ausübt. Geht man davon aus, dass *Identity* und *Agency* auf das Fremdsprachenlernen einen wesentlichen Einfluss haben, und zwar in dem Sinne, dass Sprachfähigkeit ohne Identität als deren Voraussetzung nicht denkbar ist und Identität in Zusammenhang mit Sprache(n) – Sprache als eine Komponente bzw. ein Bestandteil der Identität – gesetzt wird (vgl. Harrmann, 1996; Dörnyei, 1998), ist meines Erachtens ein Kontext der Immersion bzw. *Eintauchen in ein Sprachbad*, wie es im Rahmen des CLIL-Unterrichts stattfindet, als problematisch anzusehen. Grund hierfür ist, dass in einem immersiven Kontext, in dem die L1 sowie Herkunftssprachen, aber auch weiterer Sprachen, in dessen Besitz der Lerner ist, ausgeschlossen sowie nicht berücksichtigt werden, eine Art *Unterdrückung der Identität* und der Sprachen stattfindet. Meiner Meinung nach wird der Lerner in seiner Person, in seiner eigenen Denkweise als auch in seiner Handlungsfähigkeit einge-

schränkt, was sich wiederum in Anlehnung an Haarmann (1996) und Dörnyei (1998) *negativ auf die eigene Handlungsweise* auswirkt. Dies lässt sich auch in den dargestellten Forschungsergebnissen erkennen.

Wenn folglich alle weiteren Sprachen bis auf die Lernaltersprache im CLIL-Kontext ausgeschlossen werden, so ergeben sich weitere Fragen:

Erstens, wie kann eine plurilinguale Kompetenz, die, wie bereits erwähnt, zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beiträgt, bei Ausschluss weiterer Sprachen gefördert werden? (Tatsache ist, dass der Lerner im Besitz mehrerer Sprachen ist.) Zweitens, wie können diese Kompetenzen gemessen werden?

Bezüglich der Kompetenzmessung macht u. a. Caspari et al. (2008) darauf aufmerksam, und meines Erachtens ist dies ein wichtiger Hinweis, dass sich die definierten Kompetenzbereiche im GER auf nur *eine* Sprache beziehen und dass das Kompetenzniveau in nur *einer* Sprache gemessen wird. Zum Beispiel werden gerade den Teilkompetenzen, die eine plurilinguale Kompetenz ausmachen (siehe Kapitel plurilinguale Kompetenz), wie zum Beispiel Transferleistungen mehrerer Sprachen oder multidimensionale Verbindungen hinsichtlich der Evaluierung von Kompetenzniveaus, keinerlei Bedeutung geschenkt. Folglich weist der GER eine gewisse Schwachstelle auf. Er strebt zwar die Förderung und Bildung einer kommunikativen Kompetenz unter Förderung der plurilingualen Kompetenz an, welche die mentalen Mechanismen, die das Individuum besitzt, zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-)Sprache aktiviert und die verschiedenen Sprachen des Lernaltersprachenrepertoires kombiniert, integriert und vernetzt, konkretisiert diese jedoch hinsichtlich einer Einstufung des Kompetenzniveaus im engeren Sinne nicht. Darüberhinaus erscheint mir die Definition bezüglich der kommunikativen Kompetenz einer Fremdsprache ebenfalls problematisch. Was heißt diesbezüglich kommunikativ? Was unterscheidet eine natürliche Kommunikation von einer unnatürlichen Kommunikation, und wie entwickelt sich eine kommunikative Kompetenz? Kann sich solch eine kommunikative Kompetenz auf der Grundlage der CLIL-Methode entwickeln?

Kommunikative Kompetenz entwickle sich, wie u. a. Esteve (2010, 2011), Wolff und Legenhausen (1992), Wolff (2008) vertreten, erstens mittels metalinguistischer Reflek-

tion. Das heißt durch die Reflektion des Sprachgebrauchs auf die Sprachproduktion durch einen selbst oder in Interaktion mit anderen. Zweitens entwickle sie sich durch signifikante Kommunikation, wobei die Frage entsteht: Was ist signifikant?

Darauf Bezug nehmend, bedeutet das meines Erachtens, dass eine tiefere Verarbeitung nur dann stattfindet, wenn sprachliches Wissen organisiert, strukturiert und analysiert wird. Neues und altes sprachliches Wissen muss miteinander verbunden werden. In Verbindung dazu konnte in dieser Forschungsstudie festgestellt werden, dass das in diesem erforschten CLIL(iG)-/DF-Unterricht/-Kontext bis jetzt nicht systematisch geschieht bzw. der erforschte CLIL(iG)-/DF-Unterricht/-Kontext diesem Anspruch nicht gerecht wird; zumal auch mit einbezogen werden muss, dass hier die sprachlichen Äußerungen der Lehrer überwogen. Das bedeutet, dass die fremde(n) Sprache(n) nicht systematisch gelernt, sondern vielmehr über das Hören und Lesen angeeignet wird/werden. In Anlehnung daran ergibt sich die Frage, ob es sich im CLIL-Unterricht nicht eher um eine passive Sprachaneignung handelt. So wird zwar die Sprechrezeption und ihre Kompetenzen durch den überwiegenden Sprechanteil des Lehrers gefördert und entwickelt (vgl. Schuhmann, 2009), jedoch wird dieser Wortschatz, den die Schüler sich *aneignen*, nicht kategorisch aktiv und regelmäßig angewendet. Der Grund dafür ist das im CLIL-Kontext erworbene fachspezifische Vokabular, das in Alltagssituationen für gewöhnlich nicht verwandt wird. Meines Erachtens wäre hier genauer zu untersuchen, ob dieser passive Wortschatz sinngemäß immer verstanden wird und in dem erforschten Kontext verstanden wurde, denn von meinem Standpunkt aus gesehen, kamen in dem erforschten Kontext Zweifel auf, ob die Schüler den Ausführungen des Lehrers folgen konnten (was dem entstandenen Hintergrundwissen entnommen werden konnte) und somit die Frage entsteht, ob sich überhaupt passiver Wortschatz gebildet hat.

Aus der Tatsache, dass die Schüler sich ein sehr spezifisches Fachvokabular, sei es aktiv oder passiv, aneignen, ergibt die sich Frage, inwieweit dieses spezifische Fachvokabular zur Unterstützung der kommunikativen Kompetenz beiträgt. Ist es möglich, mit diesem spezifischen Fremdsprachen-Fachvokabular zum Beispiel eine alltägliche Konversation zu führen, und inwieweit werden BICS und CALPS (vgl. Cummins) gebildet?

In Anbetracht dessen, dass BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) sowie CALPS (*Cognitive Academic Language Proficiency*) in einer *matrix of social interaction* entwickelt werden (Cummins, 2006, 2010, S. 74) und Zydatið (2007) in seiner Studie zu dem Ergebnis kommt, dass der Gebrauch der Alltagssprache im CLIL-



Diskursbegriff mit eingeschlossen ist, könnte man hypothetisch das Argument bestätigen, dass sowohl BICS als auch CALPS im CLIL-Unterricht entwickelt werden würden. Es ist unbestreitbar, dass im Sachfachkontext bzw. CLIL-Kontext Wissenschaftssprache in bestimmten Situationen zu abstrakt wird und somit auf bildliche Vergleiche aus der sprachlichen Alltagswelt zurückgegriffen wird (vgl. ZydatiB). Meines Erachtens jedoch grenzt sich dennoch davon eine kommunikative Sprachverwendung bezogen auf Alltagssituationen im CLIL-Unterricht ab (vgl. Interview vom 25.06.2012: „*ähm deutsch im alltag machen wir nicht so oft*“).

Gefäll (2009) gelangt, was die Entwicklung der CALPS betrifft, zu dem Ergebnis, dass „in the first year and which has been mentioned already is that CALP has not yet developed fully” (Gefäll, 2009, S. 114). Aus diesem Grund schlägt sie vor, dass die CLIL-Unterrichtsstunden erhöht werden sollten und zwar in “order to support the development of CALP” (Gefäll, 2009, S.114). Dabei dürfen die Schüler jedoch keinesfalls überfordert werden (vgl. Gefäll, 2009). Demgegenüber steht Dalton-Puffers Studie (2007). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Interaktion im Klassenzimmer nicht genug Möglichkeiten hervorbringt, um eine angemessene inhaltliche und rhetorische Struktur zu entwickeln. Zwar räumt sie ein, dass im CLIL-Kontext die Möglichkeit gegeben ist, an fachspezifischen Diskursen teilzunehmen, jedoch wird auch in solch einem Diskurs ein expliziter Sprachgebrauch gefordert. Laut Dalton-Puffer (2007) zeigen zum Beispiel diesbezüglich rhetorische Strukturen des Argumentierens sowie deren Entwicklung Diskrepanzen auf. Hierzu ergibt sich meiner Meinung nach die Frage nach dem Sinn dieser CLIL-Methode. Erscheint es überhaupt sinnvoll, auf solch eine Methode zu insistieren, wenn man erstens voraussetzt, dass für den schulischen Erfolg die kognitivsprachlichen sowie fachlichen Fähigkeiten grundlegender Sprachkompetenzen notwendig sind (Otten & Wildhagen, 2003) und zweitens, wie Bonnet (2004) in seiner CLIL-Studie aufzeigt, dass CLIL-Lernende vergleichbare Kompetenzen erreichten wie Nicht-CLIL-Lerner.

Daran anknüpfend, kann meines Erachtens die Fertigkeit bzw. Wissen und Anwendung der verschiedenen rhetorischen Strukturen nur im Sprachenunterricht erworben werden. Dies lässt wiederum die Schlussfolgerung zu, dass für eine erfolgreiche fremdsprachliche Entwicklung bzw. enger gefasst von BICS und CALPS der Fokus auf einer Verzahnung der beiden Stränge *integrierte und integrierender Sprachendidaktik* und *CLIL* liegen muss. Wie in Kapitel 1.5.1 beschrieben, liefern BICS sprachliche Grundfertigkeiten, auf denen CALPS im gewissen Sinne aufgebaut werden. Hypothetisch angenommen

men, dass die BICS, sei es in der L1 oder L2 oder Lx, nicht entwickelt werden, dann können, nicht nur kommunikativ sondern auch metalinguistisch betrachtet, auch keine CALPS gebildet werden.

In Anbetracht der Ergebnisse und der hier diskutierten Inhalte entsteht bezüglich der CALPS eine weitere Problematik bzw. Implikation. Angenommen, der Fokus liegt auf den CALPS und der fachspezifischen Anwendung, dann könnte behauptet werden, die Schüler aus einem CLIL-Kontext sprächen ein sogenanntes *Clilisch*. Sie sind, um das Argument erneut aufzugreifen, nicht in der Lage, eine alltägliche Handlung sprachlich zu tätigen (vgl. Swain, 2005). Im Gegensatz dazu wäre es jedoch, wieder bezogen auf Hymes möglich, dass mittels *Clilisch* kommunikative Handlungen außerhalb des CLIL-Unterrichts dem Kontext angemessen stattfinden können. Anders gesagt, sind die kommunikativen Handlungen dem Kontext angebracht und üblich. Demgegenüber gestellt, ist meines Erachtens die These, dass ein automatischer Ausschluss derjenigen herbeigeführt wird, die nicht über solch ein fachspezifisches Vokabular verfügen. Wenn eine Kommunikationssituation zustande käme, dann wäre diese ausschließlich an ein spezifisches Publikum adressiert, wobei wiederum *nur* die CALPS *genutzt* bzw. wirksam werden und sich weiter entwickeln. Die BICS hingegen bleiben erneut *unbeachtet*.

Anknüpfend daran, ergeben sich weitere Fragen:

Kann es trotz der spezifischen Immersion innerhalb des CLIL-Unterrichts zu einer Dekontextualisierung, zu einer Loslösung des Sprachgebrauchs vom unmittelbaren Sprachkontext kommen? Können BICS mittels der CLIL-Methode aufgebaut werden, um im Alltag kommunizieren zu können, wenn man laut Cummins in Betracht zieht, dass BICS notwendig sind für ein funktionales Sprachkönnen?

Hierfür schlagen Dausen, Elsner und Keßler (2013) vor, dass eine Kombination von sowohl sachfachlichen Inhalten als auch sprachfördernden Maßnahmen ergriffen werden müssten, damit eine zielsprachliche Weiterentwicklung hinsichtlich der reinen Fachsprache (CALP) sowie der Alltagssprachlichen Anwendungen der Zielsprache (BIC) gefördert werden kann (ebd., S. 80). Meines Erachtens zeigt sich auch hier der Ansatz einer Symbiose beider Stränge, welcher mit Cummins unterstrichen werden kann: Lerne eine Sprache zu benutzen und zu benutzen lernen:

„[...] a central function of language use is meaningful communication; when this central function of language is ignored in classroom instruction, learning is likely to be by rote and supported only by extrinsic motivation“ (Cummins, 1991, S. 170; 2009).

In Anbetracht dessen ist noch einmal auf die kommunikative Kompetenz zurückzugreifen. Der Grund dafür bezieht sich auf bereits dargestellte Aspekte sowie folgende gemachte Feststellung: Schüler können sich *fachspezifisch verständigen* bzw. an fachspezifischen Diskursen teilnehmen, allerdings bestehen bei mündlicher Kommunikation die deutschen Formulierungen der Schüler aus Ein-Wort- und kurzen Strukturen. Daraus ergibt sich die Frage, ob hierunter nicht eher die kommunikative Kompetenz leidet (vgl. Dalton-Puffer, 2007). Präziser formuliert, kann sich mündliche kommunikative Kompetenz in ihrer *erwünschten* Form entwickeln, wenn man bedenkt, dass der Wortanteil der Lehrer das Unterrichtsgespräch überwiegt (vgl. Ergebnisse). Zugegebenermaßen ist bezüglich der Ein-Wort- und kurzen Strukturen die sprachliche Funktion erfüllt sowie die Motivation gefördert, jedoch stellt sich die Frage, ob diese Strukturen prinzipiell verstanden werden/worden sind. Sind solche Strukturen bzw. Formulierungen kommunikativ? Es erscheint meines Erachtens problematisch, denn es sind keine selbstständigen, abgeschlossenen sprachlichen Äußerungen. Ihr Sinn bzw. die Sinneinheit ist stark kontextabhängig.

Anknüpfend an die Formulierungen der Schüler und die jeweiligen Strukturen, ist darauf aufmerksam zu machen, dass dennoch eine Verwendung komplexerer Strukturen in den höheren Klassen zu erkennen ist (vgl. Ergebnisse Schüler 8a), und zwar dann, wenn diese vorab vorbereitet werden konnten; zum Beispiel bei Vorträgen und in der Diskussion im Plenum (Klasse 8a). Folglich bedeutete dies, dass die Lernaltersprache angewandt und demnach die kommunikative Kompetenz gefördert wird. Meines Erachtens geschieht dies jedoch nur zum Teil. Der Grund hierfür ist, dass nicht alle Schüler über dieselbe Sprachkompetenz verfügen. Das heißt, komplexere Strukturen werden zwar angewandt, weisen aber in Verbindung auf ihre grammatische Richtigkeit Lücken sowie *geswitchte* Elemente auf.

In Anlehnung an die Tatsache, dass diese komplexeren Strukturen vorab konstruiert werden, ergibt sich eine weitere Frage: Inwieweit ist eine spontane kommunikative Kompetenz in diesem Kontext ersichtlich, wenn es sich um sprachliche Fragmente handelt, die vorab vorbereitet oder gelesen, memoriert und 1:1 wiederverwertet werden? Dies lässt den Schluss zu, dass ein selbstständiges, originelles/autonomes Denken in der Fremdsprache in solch einem Kontext kaum umgesetzt werden kann.

Die sprachlichen Äußerungen der Schüler bestehen, wie bereits oben aufgeführt, nicht nur aus Ein-Wort- bzw. kurzen Strukturen oder aber auch komplexeren Strukturen, die eine gewisse grammatikalische Diskrepanz aufweisen, sondern auch aus *geswitchten* Teilen. Hier rückt vor allem das *CS* in den Mittelpunkt. Ausgehend von Hallidays Ansatz, dass sprachliche Äußerungen (parasprachliche Äußerungen) an Handlungskontexte gebunden sind, ergibt sich, dass *sprachliche CLIL-Äußerungen* an diese Handlungskontexte gebunden sind. *Switcht* ein Schüler von einer Sprache in die andere Sprache, ist dies nur im Kontext und im Besitz beider Sprachen verständlich. In Bezug auf die Verständlichkeit sind hier auch weitere Äußerungen, die grammatisch, morphologisch und syntaktisch unkorrekt sind, aufzuzählen, weil sie teilweise nur im Handlungskontext verständlich sind. Dies wirft die Frage auf, ob eine sprachliche Äußerung außerhalb des Kontextes CLIL möglich bzw. verständlich ist. Hierzu lässt sich an den folgenden Beispielen exemplarisch erkennen, dass dieser sprachliche Dialog nur innerhalb des Kontextes verständlich ist. Die sprachliche Formulierung aus Beispiel 1 „*ich h<sup>o</sup> weiss nicht (-) weil diese länder ähm*“ bezieht sich auf die Frage, ob diese ebenfalls ins Heft geschrieben werden soll oder nicht. Ähnliches ist in Beispiel 2 zu erkennen. Beispiel 3 lässt erkennen, dass auch hier diese sprachliche Formulierung erstens nur innerhalb des Kontextes verständlich ist und zweitens voraussetzt, dass der Rezipient über Spanischkenntnisse verfügt.

#### Beispiel 1 (29.02.12)

258 S71: [und eine frage (-- ) ähm (-) ich h<sup>o</sup> weiss nicht (-) weil  
diese länder ähm]  
259 L: [die lässt du weg]

#### Beispiel 2 (29.02.12)

159 L: [...] (2.0) ähm (1.8) das heißt (-- ) für den nächsten test  
(---) bekommt ihr (-- ) hier (1.2) diese karte  
160 S52: europa↑  
161 L: ja eine europakarte (-)

#### Beispiel 3 (21.03.12)

388 SM10:äh (---) äh (-- ) tenemos die unterschrift↑

In Anlehnung an Beispiel 3 und wie die Daten aufzeigen, kommt in diesem immersiven Kontext das *CS* bei den Schülern sehr häufig zum Einsatz. Der Begriff *Codeswitching*

wird in der Forschung stark diskutiert und stellt sich u. a. laut Baker (2006) als problematisch dar. Mischt das Individuum die Sprachen und verfügt über nur einen geringen Wortschatz sowie eine defizitäre Grammatik, so kennzeichnet dies einen Semilingualismus, eine Halbsprachigkeit, die sich negativ auf die Sprachkompetenz auswirkt (vgl. laut Baker, 2006). Folglich ist im Sinne Bakers die Strategie des CSs als *negativ* zu betrachten bzw. stellt sich als problematisch dar. Im Vergleich dazu wird in der Mehrsprachigkeitsforschung diese Strategieform als nicht negativ, sondern geradezu als positiv empfunden. Ausschlaggebend dafür ist, dass in Anlehnung an Cook (1992) CS als eine äußerst hochqualifizierte Tätigkeit zu verstehen ist, die dazu verhilft, eine Reihe von sozialen und psychologischen Funktionen, die in den gesellschaftlichen Rollen der Teilnehmer verankert sind, durchzuführen. Jedoch muss die Voraussetzung gegeben sein, dass beide Teilnehmer über die gleichen beiden Sprachen verfügen (vgl. Poplack, 1980; Cook, 1992). Daraus ergibt sich, dass CS eine Strategie darstellt, die Teil der plurilingualen Kompetenz ist und somit wiederum positive Auswirkungen auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz hat (vgl. Kapitel plurilinguale Kompetenz), was auch Corcoll López (2013) in ihrer CLIL-Untersuchung unterstreicht. Sie entwarf einen methodologischen Ansatz, der das CS als ein pädagogisches Werkzeug im Unterricht implementiert und fördert. CS ist laut Corcoll López *medium-oriented* (ebd., S. 242) und wird weniger als Verstehenshilfe eingesetzt. Vielmehr geht es darum (wie auch ihre Ergebnisse zeigen), dass der Lerner seine Sprachen kombiniert und aktiviert und somit seine eigene *Language Awareness* entwickelt und gefördert wird. Dies ist ein Ansatz, der sich auf die Grundlage des *Translanguaging*s bezieht.

Bezüglich des CSs und der Frage nach dem *Wann* und *Warum* ergibt sich die Überlegung, ob man hier in diesem Kontext nicht eher von *Codemixing* (CM) sprechen sollte. Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 1.5.2), versteht man unter CM eine beliebig alternierende, keinem eindeutigen Muster folgende Sprachmischung, die als Markierung der Übertragung von Identitätsmerkmalen in die andere Sprache (vgl. Auer, 1995; Roche, 2013) oder als Ausdruck der bewussten oder unbewussten Identitätsmischung (Roche, 2013, zitiert nach Clyne, 2003) betrachtet werden kann. Zugegebenermaßen lässt sich diese Definition auf die Ergebnisse übertragen, da die Gründe, warum gerade die Schüler bei sprachlichen Formulierungen von einer Sprache in die andere Sprache *switchen* über das bzw. mein empirisches Wissen hinausgehen. Dennoch erscheint es meines Erachtens fraglich in Anbetracht der Tatsache, dass die Darstellung der Ergebnisse den-

noch eine Systematik bezüglich des CS' zeigt, u. a. noch nicht verinnerlichte Konzepte, Wortschatzmangel, das Fehlen von Redemitteln, Unsicherheit, ob es sich wirklich um eine Markierung der Übertragung von Identitätsmerkmalen handelt und nicht eher um eine Strategie, um Inhalte zu verbalisieren und zu verstehen. Diesbezüglich argumentiert Müller, dass es sich beim „CS an der DSB nicht um ein Mittel zur Kompensierung kompetenzbezogener Versprachlichungsschwierigkeiten [...]“, handle und weiter: „nur in wenigen Ausnahmefällen ist ein Sprachwechsel beispielsweise auf eine ‚echte‘ lexikalische Lücke im mentalen Lexikon der Sprecher zurückzuführen“ (Müller, 2003, S. 89). Hier ist zu erwähnen, dass sich, wie bereits eingangs erwähnt, Müllers aber auch González Vilbazos Untersuchungen auf das *Espluguísch*, das an der Schule gesprochen wird, beziehen. Meines Erachtens sind die beiden Studien nicht mit der hier durchgeführten vergleichbar, da Müller sowie auch González Vilbazos das Fremdsprachenlernen in ihrer Untersuchung nicht berücksichtigen. Dem Argument, dass dieser kontinuierliche Sprachwechsel „dem Ausdruck bilingualer und bikultureller Identität als auch als Gruppenidentifikationssymbol“ (Müller, 2003, S. 89) sei, kann zugestimmt werden (vgl. Ergebnisse). Diesbezüglich ergibt sich jedoch die Frage nach der bewussten und unbewussten Identitätsmischung. Dabei ist einzuräumen, dass dies im engeren Sinne über das empirische Wissen hinausgeht und meines Erachtens nur mittels eines reflexiven Fragebogens quantitativ und zuverlässig zu bestimmen ist. Anknüpfend daran stellt sich die Frage, ob diese Definition einer Identitätsmischung nur für bilinguale Sprecher zutrifft. In einem Kontext, in dem sowohl monolinguale als auch bilinguale Sprecher eine Lx lernen bzw. erwerben und dabei auf die L1 *switchen*, drängt sich die Frage auf, inwieweit die *neue Identität* bereits zugelassen bzw. entwickelt oder gar die eigene mit der *neuen Identität* erweitert wurde. Handelt es sich tatsächlich um eine Identitätsmischung, wenn man berücksichtigt, dass erst mit der Bereitschaft und des Sich-Einlassen auf die neue Sprache sowie mit dem Erwerb dieser, sich die neue Identität heranbildet. Anders gefragt, lässt sich im Kontext des Fremdsprachenlernens überhaupt von CM sprechen und falls ja, erst mit fortgeschrittener Sprachkompetenz? Nicht nur CM, sondern auch CS ist laut Poplack als Identitätsverortung anzusehen: „The phenomenon of codeswitching has been a point of contention in assessing community identity“ (ebd., 1980, S. 588).

Meines Erachtens kann in Anlehnung daran für diesen Kontext zusammengefasst werden, dass von dem Terminus CS auszugehen ist, da CS hauptsächlich dann stattfindet,

wenn ein Mangel an Sprachkenntnis auftritt, wenn über Inhalte und Konzepte reflektiert wird und wenn es die Kommunikation erleichtert.

Ausgehend von der Tatsache, dass CS eine positive Lernerstrategie darstellt (vgl. Corcoll López, 2013) und sowohl der Lehrer aus der 6a als auch die Schüler beider Klassen davon Gebrauch machen, stellt sich die Frage nach dem Ansatz des *Translanguaging*. Kann man in diesem hier untersuchten Kontext von *Translanguaging* sprechen?

Zur Beantwortung dieser Frage ist noch einmal auf den Unterschied zwischen CS und TL zurückzugreifen.

Der Unterschied zwischen CS und TL liegt darin, dass beim CS eine Sprache während des Sprachflusses von einer anderen Sprache bewusst/unbewusst bzw. ungeplant abgelöst wird (vgl. Kapitel CS). Hingegen wird beim TL nicht nur eine Sprache von der anderen bewusst abgelöst, sondern alle beteiligten Sprachen eines Lerners bleiben mehr oder weniger im Spiel und werden nicht unterdrückt. Es ist vielmehr eine „erlaubte“ Anwendung. Das gesamte sprachliche Repertoire soll sich der Lerner bei der Aneignung neuer Gegenstände, seien es fachliche/sachliche oder sprachliche Inhalte, zu Nutze machen. Dies gilt aber nicht nur für den Lerner, sondern laut Lasagabster und García (2014) auch für den Lehrer. TL soll nicht nur vom Lerner, sondern auch vom Lehrer umgesetzt werden, um effektiv zu sein.

Bezüglich des CSs bzw. TLs ist, wie den Lehrerstimmen aus dem Interview entnommen werden konnte, in diesem immersiven Kontext das CS streng genommen ausgeschlossen bzw. nicht zugelassen.

In Anbetracht dessen könnte zugegebenermaßen dennoch der Eindruck entstehen, dass sich in der Klasse 6a der Ansatz des TLs erkennen lässt. Jedoch ist den Daten zu entnehmen, dass vor allem der Lehrer der Klasse 6a nur dann ins Spanische wechselt, wenn er den Eindruck hat, dass die Schüler nur über einen bestimmten Begriffs-/Wortschatz verfügen, der es ihnen nicht möglich macht, komplexere Sachinhalte auf Deutsch zu rezipieren, das heißt, dass die Schüler mit ihrem „geringen Wortschatz“ nur bestimmte Sinneinheiten auf Deutsch verstehen. Der Lehrer in der Klasse 8a vermeidet laut seiner eigenen Aussage ein CS (obwohl die Daten eine Ausnahme zeigen; siehe Ergebnisse und Interview). Daraus ergibt sich von meinem Standpunkt aus gesehen, dass sowohl in Klasse 6a sowie in 8a nicht von TL zu sprechen ist, sondern eher von CS, weil dieser Ansatz nicht *öffentlich* gemacht wird bzw. nicht bewusst in den Unterricht eingebettet wird. Zumal berücksichtigt werden muss, dass der pädagogische Rahmen den Ausschluss der anderen Sprachen, über welche die Lerner verfügen, vorsieht (das heißt, im

Sachfachunterricht soll nur Deutsch gesprochen werden). Gerade dies verwirft der TL-Ansatz. Beim TL werden die Sprachen nicht unterdrückt, vielmehr ist der Einsatz der verschiedenen Sprachen explizit erwünscht. Dies wiederum lässt die relevante Schlussfolgerung zu, dass es eigentlich nur sinnvoll wäre, die Bildungsansätze CLIL und TIL miteinander zu verbinden bzw. TIL in den CLIL-Ansatz zu integrieren bzw. einfließen zu lassen. Zugegebenermaßen müsste berücksichtigt werden, dass die eigentliche Zielsprache nicht darunter leidet. Damit ist gemeint, dass bei Einbettung des sprachlichen Repertoires der plurilingualen Lerner in den Unterrichtskontext ein gewisses Maß an Kontrolle bzw. die Balance zwischen den verschiedenen Sprachen einzuhalten ist, damit die eigentliche Zielsprache nicht darunter leidet. Die Frage ist doch, ob TL im CLIL-Unterricht sinnvoll ist und ob dann nicht der Begriff nach der kommunikativen Kompetenz neu definiert werden müsste? Auch auf den klassischen Fremdsprachunterricht übertragen entsteht die Frage, ob es nicht besser wäre, man konzentrierte sich anstatt auf TL auf die kontrastive integrierende Sprachenarbeit/-didaktik und setzte CS vielmehr als ein pädagogisches Werkzeug ein.

Am Rande ergibt sich im Rahmen der kommunikativen Kompetenz und der Anwendung der Lernautsprache eine weitere Frage, die meines Erachtens nicht ignoriert werden sollte: Welche Rolle spielen die Fehler? Eine Frage, die der GER nicht beantwortet. Ist es sinnvoll, die Fehler nicht zu korrigieren, da der Fokus primär auf dem Sachinhalt und der Anwendung der Lernautsprache liegt und nicht auf der morphologischen Richtigkeit? In Verbindung dazu sollte meines Erachtens das Argument der Fossilisierung nicht ignoriert werden.

Des Weiteren lassen die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass die CLIL-Methode Krashens und Terells *natural approach* fokussiert. Damit ist der ungesteuerte, nicht auf die Sprachform bezogene L2-Erwerb gemeint, und zwar indem der L2-Erwerb auf natürlichem Wege stattfindet, wie es beim Kind der Fall ist, wenn es die L1 erwirbt. Die Hypothese, dass man eine L2 bzw. Zielsprache nur mittels Erwerbs und nicht durch Lernen erwirbt (vgl. Kapitel 1.2.2), bildet die Grundlage der CLIL-Methodologie bzw. genauer gesagt, spiegelt sich dieser Ansatz in einigen CLIL-Typologien wieder (siehe Kapitel 2.2.3.4).

Im Hinblick auf die *Monitor-Theorie* und CLIL ergibt sich meines Erachtens, dass das *Learned System* (bewusster Lernprozess, Verstehen und Regeln memorisieren) zu kurz kommt und *Acquired System* (Kommunizieren in L2) nur ansatzweise umgesetzt wird.



Jedoch muss eingeräumt werden, dass hierzu spezifische Studien für eine präzisere Argumentation fehlen.

Des Weiteren wird in Anlehnung an die Studienergebnisse sowie Interviewdaten nicht nur die Feststellung gemacht, dass sich nicht nur das Konzept CLIL (vgl. Dalton-Puffer, 2007; Wannegat, 2013; Dausen, Elsner & Keßler, 2013), sondern auch die Lehrerausbildung (vgl. Dausen, Elsner & Keßler, 2013) in Hinblick auf eine effizientere CLIL-Umsetzung ändern muss.

Es hat sich zusammenfassend gezeigt, dass der Lerner, eingebettet in einen immersiven CLIL-Kontext, zwar die Gelegenheit hat, kommunikativ aktiv zu werden bzw. die deutsche Sprache anzuwenden, jedoch, wie den Interviews zu entnehmen war, keine Grammatik lernt sowie immer wieder auf die L1 zurückgreifen muss. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um einen Anfänger oder einen fortgeschrittenen Lerner (vgl. Surribas, 2011), um den Sachinhalt oder die linguistischen Elemente einer Fremdsprache handelt. Das stetige Zurückgreifen auf die L1 stellt ein Hilfsmittel bzw. eine Strategie für den Lerner dar und ist meines Erachtens in den Unterricht zu integrieren. Es wäre interessant zu untersuchen, ob es Unterschiede in Bezug auf die sprachliche Kompetenz gäbe, wenn eine Probandengruppe CS bewusst in den CLIL-Unterricht integrieren und anwenden und eine zweite Probandengruppe nach dem üblichen Muster verfahren würde. Denn meiner Meinung nach ist es nicht sinnvoll, auf einer Methode zu bestehen, wenn es Sprach- und Verstehensprobleme gibt.

Wie zu Beginn erwähnt, kommt die Studie zu der Schlussfolgerung, dass der Fokus auf einer Verzahnung der beiden Stränge *integrierte Sprachendidaktik* und *CLIL(iG)* liegen sollte, um den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bezüglich der Aneignung einer zweiten und dritten Fremdsprache hinsichtlich einer plurilingualen Bildung sowie einer plurilingualen und kommunikativen Kompetenz gerecht zu werden. Eine Perspektive, die auch Moate (2010, 2011) und Gefäll (2009) vertreten. Wie in Kapitel 2.3.2 aufgezeigt, schlägt Moate (2011) ein holistisches Konzept vor, dass erstens auf der soziokulturellen Grundlage und zweitens auf dem *talk-based* Ansatz basiert. Dabei integriert sie die verschiedenen *talk types*, die je nach strategischem Einsatz einen anderen pädagogischen Lerneffekt zum Ziel haben. Bezüglich der *talk types* ließen sich *exploratory* und *critical talk* in dem meinigen Untersuchungskontext kaum

feststellen. Hauptsächlich finden *pedagogical*, *organisational* und *expert talk* statt.

In Anbetracht dessen möchte ich einen integrierenden methodischen Unterrichtsansatz zur Förderung einer mehrsprachigen Erziehung präsentieren, der im Rahmen des Projekts DEMODICOP<sup>90</sup> sowie meiner Mitwirkung an der Universität Pompeu Fabra in Barcelona zur Förderung einer mehrsprachigen Erziehung entwickelt worden ist. Dieser Ansatz hat die Schaffung einer Basis für eine kohärente und für den Sprachlernprozess signifikante Integration der Lerner- und Schulsprachen zum Ziel. Des Weiteren sollen mit seiner Hilfe die Lehrkräfte zum Umgang mit didaktischen Strategien zur koordinierenden Spracharbeit sowohl zwischen Sprachfächern (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen) als auch zwischen Sprach- und Sachfächern sensibilisiert werden.

Es handelt sich um das didaktische Konzept *IMA: Integrierender Mehrsprachigkeitsansatz*. Ohne den CLIL-Ansatz zu bestreiten, wird bei diesem Ansatz das Argument verfolgt, dass um die plurilinguale Kompetenz zu fördern, gleichzeitig auch eine methodische Änderung des eigenen Sprachunterrichts (also der Sprachfächer) vonnöten ist. Die Rede ist von der bereits erwähnten *integrierten Sprachendidaktik*. Hervorzuheben ist hierbei die gemeinsame Planung und Durchführung von koordinierten *kommunikativen Sprachprojekten* (Ruiz, 2011). Das bedeutet, Sach- und Sprachfächer entwickeln gemeinsame Projekte, bei denen nicht nur ein kommunikatives Ziel erreicht werden soll, sondern auch mit der Sprache *forschend* umgegangen werden soll. *Forschend* bedeutet, dass der Lerner im Verlauf des Projekts kurze Reflexionsphasen durchführen soll, in denen er mit inter- und intralinguistischen Transferaufgaben sowie kontrastiven Sprachanalysen konfrontiert wird (Esteve & Walter, 2014). Solche Aufgaben sollen einerseits als Mittel zur Aneignung der für die jeweilige Kommunikationssituation nötigen Redemittel dienen, andererseits tragen sie zur expliziten Sprachbewusstmachung bei.

Insgesamt geht es demzufolge nicht um ein bloßes Abbilden von Wissen, sondern vielmehr um eine kognitive, erkenntnisreiche Konstruktion, um ein „Übertragen“ von Wissen (vgl. *Two Metaphor*).

---

<sup>90</sup>*Diseño y Experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Projektleiterin: Prof. Dr. Olga Esteve (Universität Pompeu Fabra).

Die Voraussetzungen für den IMA-Ansatz in der Kombination mit CLIL ist die Arbeit an Textsorten und kommunikativen Projekten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der IMA-Ansatz folgende Merkmale beinhaltet:

- Förderung der *Mehrsprachigkeitskompetenz* und des Sprachmanagements: das heißt *Sprachsensibilisierung*, *Sprachbewusstmachung* und *Sprachgebrauch*
- Förderung der Reflexion des neuen Sprachsystems: bezieht sich auf die verteidigte These, dass es, um eine Fremdsprache zu lernen, nicht ausreicht, die Sprache in kommunikativen Situationen anzuwenden, sondern es auch nötig ist, bewusst über das neue Sprachsystem zu reflektieren (Budde, 2012; Cots & Nussbaum, 2003; Cots et al., 2010; Esteve et al., 2003; Esteve, 2004, 2008; Oomen-Welke, 2008; van Lier, 2004)
- Fokussierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: das heißt, sowohl der verbale Gebrauch als auch die kognitive Handhabung bzw. das *kognitive Management*, das während des Sprachlernprozesses stattfindet, werden berücksichtigt (Cots & Nussbaum, 2003; Cots et al., 2010; Esteve et al., 2003; Esteve, 2008; García, 2009; van Lier, 2004)

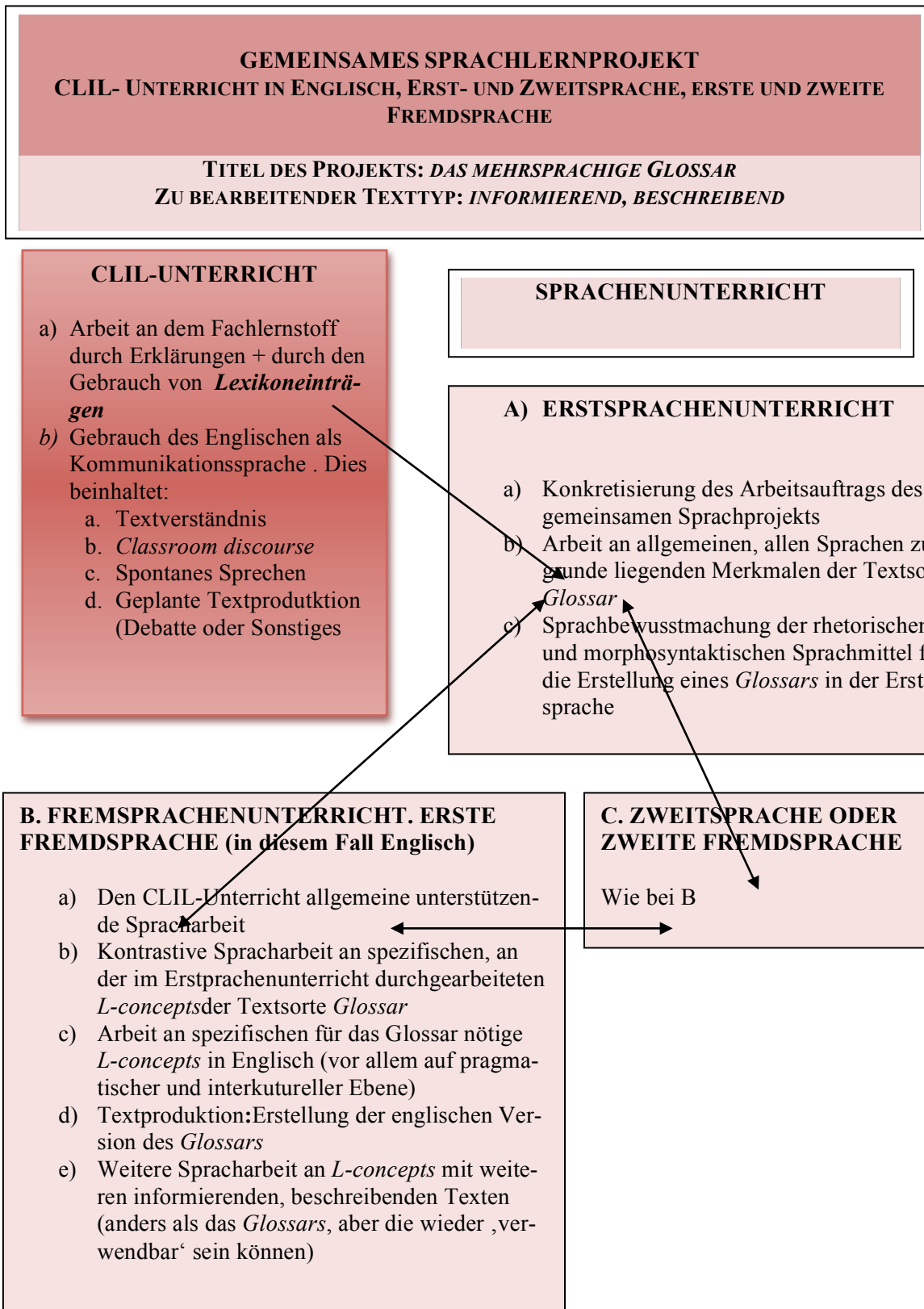


Abb. 10. IMA (Esteve, Martín-Peris und Walter, 2014)



## 7. SCHLUSSWORTE

In meiner Dissertation habe ich die Untersuchung nach dem Sprachgebrauch im Kontext der Immersion angestrebt und von meinem Standpunkt auch umgesetzt sowie einen weiteren konstruktiven Beitrag im Rahmen der Unterrichtsforschung geleistet. Dennoch möchte ich hier an dieser Stelle dazu konstruktiv-kritisch Stellung nehmen. Im Nachhinein betrachtet gab es Situationen, mit denen ich aus heutiger Sicht anders umgegangen wäre. Hierzu zählt beispielsweise der technische Aspekt der Audioaufnahme. Nicht immer konnte das Gesagte in der Klasse oder während der Gruppenarbeit transkribiert werden, da es manchmal aufgrund der Lautstärke und mit nur einem Aufnahmемikrofon unverständlich war. Obwohl dies zugegebenermaßen auch mit mehreren Mikrofonen nicht unbedingt gewährleistet gewesen wäre, da die Schüler, sobald der Lehrer nicht spricht, anfangen, untereinander zu sprechen und dementsprechend der Geräuschpegel ist. Außerdem hätten mehr Beobachtungssitzungen stattfinden können, um eine noch größere Datenmenge sowie deren Auswahlmöglichkeit in Bezug auf die Methode CLIL zu erhalten, obwohl hier jedoch auch wiederum gesagt werden muss, dass sich relativ schnell eine gewisse Repetitivität erkennen ließ.

Des Weiteren hätten in Bezug auf die Interviews die Fragen hinsichtlich der Beobachtungen noch präziser gestellt sowie noch stärker Bezug auf den Unterricht und ausgewählte Stellen genommen werden können.

Bezüglich der Datenanalyse und der Präsentation der Ergebnisse hat sich gezeigt, dass eine Restrukturierung in der Datendarstellung von Nöten war, um das Postulat der Nachvollziehbarkeit präziser darstellen zu können. Dies erschien mir persönlich als ein plötzlicher Rückschlag, jedoch konnte durch das nochmalige Kontrollieren durch mich gleichzeitig das im Sinne der qualitativen Forschungsperspektive wichtige Gültigkeitskriterium der Reliabilität (*Intracoderreliabilität/internal reliability*) umgesetzt werden.



## 8. LITERATURVERZEICHNIS

- Aguado, K. (1996). *Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung. Sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte beim Gebrauch und beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache*. (Dissertation). Abgerufen von <http://karin.aguado.de/publikationen>.
- Aguado, K. (2000). Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In K. Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 119–132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Aguado, K. (2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, 37, 27–49.
- Aguado, K. (2009). L2-Erwerb als soziokognitiver Prozess: Aufmerksamkeit als Mittler zwischen Interaktion und Erwerb. In A. Berndt & K. Kleppin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie*. Festschrift für Rüdiger Grotjahn (S. 159–168). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aguado, K. (2010). *Imitation als Erwerbsstrategie* (Habilitationsschrift). Universität Bielefeldt. Abgerufen von <http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalserwerbsstrategie-pdf>
- Aguado, K. (2013). *Chunks, Imitation und Ko-Konstruktion: wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können*. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenunterricht*. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 9–18.
- Aguado, K., Grotjahn, R. & Schlak, T. (2005). Erwerbssalter und Sprachlernerfolg. Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), 275–293.
- Alexander, R.J. (2005). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). York: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Hrsg.), *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Allgäuer-Hackle, E. & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*, 111–147.
- Allwright, D. (1984a). Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? – The Interaction Hypothesis. In D. Singleton and D. Little (Hrsg.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*, Dublin, BAAL/IRAAL, 3–18.



- Allwright, D. (1984b). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning, *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Arnold.
- Aronin, L. & O'Laoire, M. (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In Ch. Hoffmann & J. Ytsma, (Hrsg.), *Trilingualism in family, school, and community*. Bilingual education and bilingualism 43 (S. 11–29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009). *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Atteslander, Peter (Hrsg.) (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 187–213.
- Auer, P. (1995). The Pragmatics of Codeswitching: a Sequential Approach. In L. Milroy & P. Muysken (Hrsg.), *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309–332.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2thd. Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4thd. Edition). UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5thd. Edition). UK: Multilingual Matters.
- Bär, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.

- Bausch, K.-R., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: UTB.
- Beyer, S. (2003). Mündliche Produktion und Fremdsprachenerwerb. Eine exemplarische Analyse longitudinal erhobener Interviewdaten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 69-91.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157–168.
- Blocher, E. (2009). Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. *Pädagogisches Magazin* 385, Langensalza 1909. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 17–25). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bloomfield, K. (1935). *Language*. New York: Holt.
- Böhm, A. (2010). Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In Flick et al. (2010), 475–484.
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In L.R. Tsvasman (Hrsg.), *Das große Lexikon Medien und Kommunikation* (S. 163–166). Würzburg.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Börner, W. & Vogel, K. (1997). Mentales Lexikon und Lernaltersprache. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das Mentale Lexikon* (S. 1–17). Tübingen: Gunter Narr.
- Börner, W. & Vogel, K. (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Braunmüller, K. (2002). Semicommunication and accommodation: observations from the linguistic situation in Scandinavia. *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), 1–23.
- Breuer, F. (2011). *Reflexive Grounded Theory*. Eine Einführung für die Forschungspraxis (2. überarb. Aufl.) Wiesbaden.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Kassel University Press.

- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache* (3. Neubearb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Abgerufen von <http://eprints.ioe.ac.uk/4663/>.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards & R. W. Schmidt (Hrsg.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candelier, M. (Hrsg.) (2003). *Janua linguarum – The gateway to languages*. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M. (Hrsg.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. Abgerufen von <http://carap.ecml.at/>.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65–90.
- Carretero, A. (2004). *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción*. Abgerufen von <http://www.tdx.cat/handle/10803/757>.
- Caspari, M. D., Grünewald, A., Hu, A., & Hu, K.A. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008 Lutz Küster, Günter Nold, Helmut J. Vollmer, Wolfgang Zydati, 2003 (Jahrgangsstufe 10), 1–19.
- Castellotti, V. (2005). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 2006, 319-331.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging. A Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje de inglés como L2 o L3*. Donostia: Universidad del País Vasco.

- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (S. 8–20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71–87.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.) (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.) (2003). *The multilingual Lexikon*. Dordrecht: Springer.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In A. Gindis, B. Ageyev & V. Miller (Hrsg.), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context* (S. 39–64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (1995). Between Positivism and Postmodernism, Implications for Methods. In *Studies in Symbolic Interaction*, 17, 43–72.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language*, 35, (1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. London: PRAEGER.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik (S. 30–38). In K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm, (Hrsg.) (2004) *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cleeremans, A. (1997). Principles for Implicit Learning. In D. Berry (Hrsg.), *How implicit is implicit learning?* (S. 196–234). Oxford: Oxford University Press.
- Cleeremans, A. (2006). Conscious and unconscious cognition: A graded, dynamic, perspective. *Progress in Psychological Science around the world. Vol I. Neural, Cognitive and Developmental Issues*, 401–418.

- CLIL/EMILE. *The european dimension*. Actions, Trends and Foresight Potential. Abgerufen von [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf).
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact*. English and Immigrant Languages. Cambridge: CUP.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. In *Second Language Research*, 7, 103–17.
- Cole, M. (1983). Society, mind, and development. In A. Kessel & W. Siegel (Hrsg.), *The Child and Other Cultural Inventions* (S. 89–114). New York: Praeger.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, (4), 557–591.
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. In *TESOL Quarterly*, 33, 2, 185-209.
- Cook, V. (2005). Written language and foreign language teaching. In V. Cook & B. Bassetti (Hrsg.), *Second Language Writing Systems* (S. 424–441). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2010). *Multicompetence*. Abgerufen von <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>.
- Cook, V. (2012). Multicompetence: knowledge of two or more languages in the same mind. Abgerufen von <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/>
- Cook, V. (2013). ELF: Central or atypical second language acquisition? In D. Singleton, J.A. Fishman, L. Aronin & M. O'Laoire (Hrsg.), *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation* (S. 27–44). New York: Walter de Gruyter.
- Cook, V. (2014). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2).
- Corcoll, C. (2013). Translanguaging in the Additional Languages Classroom: Pedagogically-Based Codeswitching in a Primary Education Context (Dissertation). Universität Spanien: Blanquerna.
- Coste, D. & Gajo, L. (2009). Introduction: French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance, and perspectives. *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 137–153.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. With a Study towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Abgerufen von [www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_en.pdf).
- Cots, J.M. & Nussbaum, L. (2003). *Pensar lo dicho*. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el Aprendizaje de lenguas. Lleida: Milenio.

- Cots, J. M., Ibarraran A., Irun, M., Lasagabaster, D., Llurda, E. & Sierra, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Coughlan, P. & Duff, P.A. (1994). Same Task, Different Activities: An Analysis of SLA Task from an Activity Theory Perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (Hrsg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex.
- Creese, A. & Martin P. (Eds.). (2003). *Multilingual classroom ecologies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Creese, A. & Martin P. (2008). Classroom ecologies: A case study from a Gujarati complementary school in England. In A. Creese, P. Martin & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 9. Ecology of language* (2. Auflage) (S. 263–272). Boston: Springer Science and Business Media.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopaedia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive-academic language proficiency. Linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 197–205.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (Hrsg.), *Current Issues in Bilingual Education* (S. 81–103). Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education,
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. In M.R Childs & R.M. Bostwick (Hrsg.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (S. 34-47). Katoh Gakuen: Japan.
- Cummins, J. (1991). Language, Culture and Cognition. In L. Malavé & G. Duquette (Hrsg.), *Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition* (S. 161–175). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Semilingualism. *Encyclopedia of Language and Linguistics* (S. 3812–3814.). Oxford: Elsevier.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas and M.E Torres Guzman (Hrsg.), *Imagining Multilingual Schools: languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Rationale and Status of the Distinction. *Encyclopedia of Language & Education*, 2, 71–83.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs (S. 161-181). In M. Long & C. J. Doughty (Hrsg.). *The handbook of second language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrates learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Fremdsprache als Medium des Wissenserwerbs: Definieren und Hypothesenbilden. In D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner, W. Zydati (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung* (S. 67-79). Frankfurt: Lang. Abgerufen von [http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/fileadmin/academic\\_language\\_functions\\_-\\_Dalton.pdf](http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/fileadmin/academic_language_functions_-_Dalton.pdf) (20.08.2015).
- Dausend, H., Elsner, D. & Keßler, J.-U. (2013). Bilingual, offen, konzeptlos – Was Schulen mit reformpädagogischen Bildungskonzepten zum fremdsprachlichen Lernen versprechen und nicht halten. In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 65-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- deBot, K. (1992). A Bilingual production model: Levelt’s “Speaking” model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1–24.
- deBot, K. & Schreuder, R. (1993). Word production and the bilingual lexicon. In R. Schreuder & B. Weltens (Hrsg.) *The Bilingual Lexicon* (S. 191–214). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Deutsch, B. (2013). Mehrsprachigkeit und CLIL – zwei unverbundene Konzepte in der europäischen Sprachen- und Bildungsplotik. In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 51–64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- De Florio-Hansen, I. (2006). Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden (S. 145-191). In D. Siepmann (Hrsg.), *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar (S. 42–63). In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on form in classroom language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition* (S. 313–48). Oxford, England: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. In M. H. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The handbook of language teaching* (S. 119–38). Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (2013). Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*, 63, 52–67.
- DeKeyser, R. M., & Criado, R. (2013). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1, 323–331.
- DEMODICOP: (Diseño y Experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. REF: EDU2012-38452). Ministerio de Economía y Competitividad der spanischen Regierung.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Hrsg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (S. 33–56). Norwood: Ablex.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes, and globalisation: a Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyé, P. (2001). Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In F.J. Meißner & I. Picaper (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland/La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne* (S. 32–48). Tübingen: Narr.
- Duff, P. (2012). Identity, Agency, and Second Language Acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*, 1–37.



- Duff, P. (2015). Traditionalism, Multilingualism, and Identity. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 57–80.
- Edmondson, W. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3.Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ellingson, L. (2009). *Engaging Crystallization in Qualitative Research. An Introduction*. California: Sage Publications.
- Ellis, N.C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). Making the classroom acquisition rich. In R. Ellis (Hrsg.), *Learning a second language through interaction* (S. 211–229). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (Hrsg.). (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning. Special issue of Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141–172.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43.
- Esteve, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico. In M. Salaberri & R. Sagrario (2002), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar. Aulas de Verano*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Esteve, O. (2008). Die Rolle der Interaktion zur Förderung selbstregulierender Prozess. In R. Arntz, & B. Kühn, (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 33–46). Bochum: AKS-Verlag.
- Esteve, O. (2010), Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles? *Perspectiva Escolar*, 337, 31–40.
- Esteve, O. (2011). Fremdsprachenforschung, Unterrichtspraxis und Lehrerweiterbildung in Spanien. In *FLUL Fremdsprachen lehren und lernen*, 40, 100–114.
- Esteve, O. & Fernández, F. (2012). Selbstregulierung fördernde Evaluationsverfahren als Basis für die Planung und Durchführung von Lernberatungsprozessen. In R. Arntz & B. Kühn (Hrsg.), *Autonomie und Assessment*. Bochum: AKS-Verlag.

- Esteve, O. (2013). *Entre la pràctica y la teoria. Comprendre para actuar*. Ikastaria: Cuadernos de Educació.
- Esteve, O. (2015) (im Druck). *Integrierender Mehrsprachigkeitsansatz (IMA) als Basis für eine Neugestaltung des Sprachenunterrichts in spanischen Schulen*. In M. Langner (Hrsg.), *Vortragsreihe Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang.
- Esteve, O., Martín-Peris, E. & Walter, R. (2014) (im Druck). *Mehrprachig ausgerichteter Sprachenunterricht: ein integrierender Ansatz*. Finnland.
- Esteve, O. & Walter, R. (2014). Ein holistischer Ansatz zur integrierten Sprachendidaktik. In *IDT-Tagungsband: Deutsch von innen – Deutsch von außen*. Bozen: University Press.
- Europäische Kommission (1995). *Weißbuch Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Ely, M., Anzul, M., Friedmann, T. Gardner, D. & Steinmetz, A.C. (1991). *Doing qualitative research: Circle within circles*. New York: Falmer.
- Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft (2011). *Europäische Erziehung* 41.Jg. Nr.1. Frankfurt am Main.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Eurydice Studie (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brüssel. Abgerufen von [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf).
- Fishman, J.A. (1972). *The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen; ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2010). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. (8a. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001.

- Foster, P. & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26, 402–430.
- Früh, W. (2004). Inhaltsanalyse. *Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz.
- Gallardo, B. (1996). Análisis conversacional y pragmática del receptor. Valencia: Episteme.
- García, O. and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 203–219.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introduction course*. Oxford: Taylor & Francis.
- Gefäll, C. (2009). Empirical and Theoretical Perspectives on Language Learning in CLIL: Delineating Opportunities & Limitations. Magisterarbeit. Universität Wien.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *A Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description* Mill Valley, Ca.: Sociology Press. Abgerufen von <http://www.groundedtheory.com/soc14.html>.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Vilbazo, K.-E. (2005). Die Syntax des Code-Switching Esplugisch: Sprachwechsel an der Deutschen Schule Barcelona. Dissertation. Universität Köln: Deutschland.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. & Lane, H. (1974). Effects of two temporal variables on the listener's perception of reading rate. *Journal of Experimental Psychology*, 102 (5), 893-896.
- Grosjean, F. & Wei, L. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Groseva, M. (1998). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 21–30) Tübingen: Stauffenburg.

- Grotjahn, R. (2000). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In K. Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 19–30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Grotjahn, R., Schlak, T. & Berndt, A. (2005). Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 15, (1), 23–56.
- Guasch, O. (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de lengua en la interacció per a la composició en L2*. Tesi doctoral inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20–32.
- Guasch, O. (Hrsg.) (2010). *El Tractament Integrat de Llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2011). Las lenguas en la enseñanza. In U. Ruiz Bikadi (2011), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (S. 81–100). Barcelona: Editorial Graó.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Studies in Interactional Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guzman, C. (2006) (Hrsg.). *Imagining multilingual schools*. Language in education and globalization. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haataja, K. (2007). Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. *Frühes Deutsch*, 11 (Clil), 4–10.
- Haataja, K. (2013). Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“ Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). In *ZIF 18* (2). Abgefufen von <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.
- Hall, J.K., Cheng, A., & Carlson, M.T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (2), 220–240.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz/Hufeisen/Jessner (2001), 21–41.
- Kelly Hall, J., Cheng, A. & Carlson, M.T. (2006). Reconceptualising multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (2), 220–240.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Hamers, J. & Blanc, H. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, E. & Riley, P. (1998). The bilingual family. A Handbook for parents. Cambridge: New York Cambridge University Press.
- Haarmann, H. (1996). Identität. In H. Goebel, P. Nelde, Z. Stary & W. Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik/ Contact Linguistics / Linguistique de contact*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research/Manuel international des recherches contemporaines (S.218–233). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hawkins, E.W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. In *Language Awareness* 8.
- Haugen, E. (1966). Semicommunication the language gap in Scandinavia. *International Journal of American linguistics*. 33, 152-159.
- Herdina, P. & Jessne, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives on Change in Psycholinguistics*. Clevedone: Multilingual Matters.
- Hoffmann, Ch. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. New York: Longman.
- Hornberger, N.H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27–51.
- Hu, A. (2004), Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 69–76). Tübingen: Gunter Narr.
- Hu, A. (2003). Mehrsprachigkeit, Identität- und Kulturtheorie: Tendenz der Konvergenz. In I. de Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S.1–24). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen - Theorien, Modelle, Methoden* (S. 169–183). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. (2000). A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In J. Rosenthal (Hrsg.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (S. 209–229). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *ZIF* 8 (2–3). Abgerufen von <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>.

- Hufeisen, B. (2004). Das haben wir doch immer schon so gemacht! Oder ein Paradig-  
mawechsel in der Spracherwerbsforschung. In K.R., Bausch, F.G. Königs & H.-J.  
Krumm (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Früh-  
jahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 77–87). Tübingen:  
Gunter Narr.
- Hufeisen, B. (2006). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In U. Jung, (Hrsg.) (2006), *Praktische  
Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. Aufl.) (S. 530– 537). Frankfurt/M.,  
Peter Lang.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktoren-  
modell 2.0. In A. Bogner, K. Ehlich, L.M. Eichinger, A.F. Kellertat, H.-J., Krumm,  
W. Michel, E. Reuter & A. Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.  
Intercultural German Studies 36* (S. 200–208). München: Indicum.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypi-  
schen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. - Individuelle  
und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S.  
265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen, B., Gibson, M. & Libben, G (2001). Learners of German as an L3 and their  
production of German prepositional verbs. In J. Cenoz , B. Hufeisen & J. Jessner,  
(Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic  
Perspectives* (S.138-148). Clevedon: Multilinguals Matters.
- Hufeisen, B. & Gibson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Fak-  
toren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Spra-  
chenlernens. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 78 (78), 13–33.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen  
– Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum und Goethe-  
Institut. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 105-132.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In H.-J., Krumm,  
Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, Bd.1 (S. 738–754). Berlin/New York:  
Walter de Gruyter.
- Hymes, D. H. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley  
& E. Ingram (Hrsg.), *Directions in sociolinguistics the ethnography of communica-  
tion*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes  
(Hrsg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In M. Pütz. (Hrsg.),  
*Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences* (S. 17–30). Ams-  
terdam: Benjamins.

- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* 8 (3–4), 201–209.
- Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of Maturational State on Acquisition of English as a Second Language. In *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2009). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York/London: Routledge.
- Klieme, E., Maag Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. *Möglichkeiten Und Voraussetzungen Technologiebasierter Kompetenzdiagnostik Berlin*, 5–15.
- Knoblauch, H. (2011). Relativism, meaning and the new sociology of knowledge. In *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 3 (3).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002). Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt – Konsultationen. Brüssel, 13.11.2002, SEK (2002), 1234.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003). *Mitteilungen an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel.
- Kozulin, A. (übersetzt) (1986). Vygotsky im Kontext. Einleitung in L.S Wygotski, *Thought and Language*. Cambridge, Mass: The MIT Press. Abgerufen von [http://www.ich-sciences.de/fileadmin/texte/kozulin\\_einleitung.pdf](http://www.ich-sciences.de/fileadmin/texte/kozulin_einleitung.pdf).
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós.
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. In A. Kozulin et al. (Hrsg.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2007). *La psicología de Vygotski/ The Psychology of Vygotski*. Madrid: Visor.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. In *The Modern Language Journal* 70 (4), 366–372.

- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. In M. Bensoussan, I. Kreindler & E.M. Aogain (Hrsg.), *Multiculturalism and language learning. Language, Culture and Curriculum, Special Issue*, 8 (2), 83–92.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning* 23 (1), 63–74.
- Krashen, S. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In S. Krashen, R.C. Scarcella & M. Long (Hrsg.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (S. 202–226). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. In D. Aaronson & R.W. Rieber (Hrsg.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, (S. 211–224). New York: New York Academy of Sciences.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Hrsg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (S. 45–77). London: Academic Press.
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (1984). *The Natural approach: language acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs (N.J.): Regents/Prentice-Hall.
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to this methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Krumm, H.-J. (2004). Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In A. Bogner, K. Ehlich, L. M. Eichinger, A. F. Kelletat, H. J. Krumm, W. Michel, E. Reuter & A. Wierlacher (Hrsg.) (2011), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* (Vol. 36) (S. 163–181) München: Iudicium.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lantolf, J.P. (Hrsg.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity: Understanding learners as people. In M. Breen (Hrsg.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (S. 141–158). London: Pearson.



- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. van Patten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in second language acquisition* (S. 201–224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2008). Introduction, in. J.P. Lantolf & M.E. Poehner, (Hrsg.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge.
- Lasagabaster, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. University of the Basque Country.
- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL, International Review of Applied Linguistics* 38, 213–228.
- Lasagabaster, D. & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación: Culture and Education*.
- Lasagabaster, D. & Huguet, A. (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Hrsg.) (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Hrsg.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Hrsg.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Legeenhausen, L. & Wolff, D. (1992). STORYBOARD and Communicative Language Learning. In M. Swartz & M. Yazdani (Hrsg.), *Intelligent Tutoring for Foreign Language Learners*. Nova York: Springer.
- Le Pape Racine, Ch. (2003). Mehrsprachigkeit und Immersion. In. B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 105–132). Europäisches Fremdsprachenzentrum und Goethe-Institut. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Le Pape Racine, Ch. (2010). Mehrsprachigkeit – Umsetzung in der Schweiz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland)/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK,

- Schweiz) (Hrsg.). *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen* (S. 213–233). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH.
- Le Pape Racine, C. (2011). Bilingualer Unterricht, CLIL-EMILE oder Immersion in der Schweiz - (k)eine Erfolgsstory? In H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis* (S. 87–107). Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Innsbruck: Studienverlag.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Levelt, W. (1989). *Speaking from intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Little, D. (2008). Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching. In R. Arntz & B. Kühn (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 47–63). Bochum: AKS-Verlag.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition* (S. 413–468). New York: Academic Press.
- Long, M. (2005). Problems with supposed counterevidence to the he Critical Period Hypothesis Long. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43, 287–317.
- Trujillo, L.F. & Vez, J.M. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas Lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Mackey, W.F. (1970). A Typology of Bilingual Education. *Foreign Language Annals*, 3 (4), 596–606.
- Marsh, D. (2002). *CLILE/EMILE – The European Dimension*. Finland: University of Jyväskylä.
- McLaughlin, B. (1984). Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues. In M. Paradis & Y. Lebrun (Hrsg.), *Early Bilingualism and Child Development* (S. 19–45). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meisel, J.- M. (2003). Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Abgerufen von [http://www.plattform-  
migr-  
ton.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel\\_Zur\\_Entwicklung\\_der\\_kindlichen\\_Me  
hrsprachigkeit.pdf](http://www.plattform-migr-<br/>ton.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Me<br/>hrsprachigkeit.pdf)18.05.16.
- Meisel, J.- M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 93–113). Tübingen: Attempto.

- Meißner, F.-J. (1997) (Hrsg.). Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Tübingen: Narr Verlag.
- Meißner, F.-J. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon. (1997), 45–67. Abgerufen von [http://hrzal.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online\\_Version/Files/Lesetexte/M2LEX95](http://hrzal.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/M2LEX95).
- Meißner, F.-J. (1999). Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In *Grenzgänge* 6 (12), 62–80.
- Meißner, F. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *französisch heute* 31, 55–67.
- Meißner, F.-J. (2003). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. In G. Neuner (Hrsg.), *Tagungsdokumentation 2003 Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 27.–29. Juni 2003 (S. 23–41) Universität Kassel. Kassel: University Press.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. *Neuere Forschungen Zur Europäischen Intercomprehension*, 39–66.
- Meißner, F.-J. (2005). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Meißner, F.-J. (2006). Didactique intercompréhensive et construction de programmes plurilingues pour des publics professionnels. *Le français dans le monde*, 348, 33–35.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analyzing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137–168.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring Talk in School: inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1–4.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. In *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12–21.

- Milroy, L. & Muysken, P. (1995) (Hrsg.). *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moate, J. (2010). The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 38–45.
- Moate, J. (2011). Reconceptualising the Role of Talk in CLIL. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (2), 17–35.
- Molnár, H. (2010). Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1), 42–60.
- Moore, D. & Castellotti, V. (Hrsg.) (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Müller, S. (2003). Sprachkontakt in bilingualen Sprachgemeinschaften. Code-Switching an der Deutschen Schule Barcelona. Universität Köln: Deutschland. Abgerufen von <http://zsm.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/zsm/mueller.pdf>
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Muñoz, C. (Hrsg.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46 (3), 197–220.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29 (4), 578–596.
- Muñoz, C. (2013). Explicit Learning in Second Language Acquisition. In C. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Negueruela-Azarola, E. (2013a). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Mirada Hispánica* 6, 55–72.
- Negueruela-Azarola, E. (2013b). The Being and Becoming of Metalinguistic Knowledge: Rules and Categories of Grammatical Description as Functional Tools of the Mind. In K. Roehr & G. Ganem-Gutierrez (Hrsg.), *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning* (S. 221–242). New York Bloomsbury Academic.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2007). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer.

- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen: Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Verlag.
- Neuner, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und. Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale*. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. Abgerufen von [www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik](http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik).
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 10–19.
- Oomen-Welke, I. (2010a). Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In H.-W. Huneke (Hrsg.), *Sprach- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 1* (S. 409–426). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2010b). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen - Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. *Der Deutschunterricht* 6, 69–80.
- Oomen-Welke, I. (2011). Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt. In A. Bogner, K. Ehlich, L.M. Eichinger, A.F. Kelletat, H.-J., Krumm, W. Michel, E. Reuter & A. Wierlacher (Hrsg.) (2011), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* (Vol. 36) (S. 83–102). München: Iudicium.
- Ortiz Vasquez, P. (1975). In *The Bilingual Review* 293–294. In: F. Grosjean, *Life with two Languages*, (S. 147) New York: Praeger.
- Otha, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J.P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural theory and second language learning* (S. 51–78). Oxford: University Press.
- Otten, E. & Wildhagen, M. (2003). *Praxisbuch – Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Pavlenko, A. (2001). Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, 22 (2), 213–240.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2000/4). Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. (2000). Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves. In J.P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 155–177). Oxford: Oxford University Press.
- Pfadenhauer, M. (2014). Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer. In S. Faas, P. Bauer, R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 41–50). Wiesbaden: Springer VS.

- Pienemann, M. (1980). The second language acquisition of immigrant children. In S.W. Felix (Hrsg.), *Second language development: Trends and issues* (S. 41–56). Tübingen: Narr.
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics* 10, (1), 52–79.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish. *East*, 11, 581–618.
- Prestin, E. (2003). Theorien und Modelle der Sprachrezeption. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik – Ein Internationales Handbuch* (S. 491–505). Berlin / New York: de Gruyter.
- Quarterly, T. & Spring, N. (2007). Social Identity, Investment, and Language Learning. Bonny Norton Peirce. *Language Learning*, 29 (1), 9–31.
- Quetz, J. (2004). Polyglott oder Kauderwelsch. In K.-R. Bausch, Königs, F.G. Königs, H.-P., Krumm (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 181–190.) Tübingen: Gunter Narr.
- Reber, A. (1967). Implicit Learning of Artificial Grammars. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 6, 855–863.
- Reber, A. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology* 118, 219–35.
- Rebuschat, P. & Williams, J.N. (2013). Implicit Learning in Second Language Acquisition. In: C. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (S. 1-7). Oxford: Wiley Blackwell.
- Rickheit G., Weiss, S. & Eikmeyer, H.-J. (2011). *Kognitive Linguistik: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: UTB Francke.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Hrsg.), *Sociocultural Studies of Mind* (S. 139–164). Cambridge: Cambridge University Press.

- Richardson, L. (2003). Writing an method of inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Collecting and interpreting qualitative materials* (S. 345–371). Thousand Oaks, CA: London Sage.
- Riehl, C. (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In J. Müller-Lancé & C. Riehl (Hrsg.), *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (S.63–78). Aachen: Shaker.
- Riehl, C. M. (2005). Code-switching in Bilinguals : Impacts of Mental Processes and Language Awareness. *The 4th International Symposium on Bilingualism, 1945–1959*.
- Riehl, C. M. (2006) Mehrsprachigkeit – ein Reichtum für alle. Abgerufen von [http://www.laga-nrw.de/xd/public/content/index\\_cGkPTUwMw\\_.html](http://www.laga-nrw.de/xd/public/content/index_cGkPTUwMw_.html) 04.06.2012
- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen. In J. Quetz, & G. von der Handt (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (S. 49–82). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Crosslinguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. Aufl.). Oxford: Blackwell.
- Roquet-Pugès, H. & Pérez-Vidal, C. (2008). *La Lectura Bilingüe: Factor Esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua*. AESLA: Universidad de Murcia. Abgerufen von <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/1/roquet.pdf>.
- Ruch, P. & Zimbardo, G. (1975). *Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik* (2. korr. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schade, U. & Baratelli, S. (2003). Kognitionswissenschaftliche Beiträge zu Sprachproduktion und Sprachrezeption. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Psycholinguistics* (S. 80–91). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics 11*, 129–158.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N.C. Ellis (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 65–210). San Diego: Academic Press.
- Scott, W.A. (1995). Reliability, Ambiguity and Content Analysis. In *Psychological Review 59*, 119–129.

- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 219–231.
- Selting, M. & Auer, P. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Silverman, D. (1993). *Beginning Research. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk. Text and Interaction*. Londres: Sage Publications.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43 (4). 269–285.
- Snow, C.E. (1999). Bilingüismo y Adquisición de una Segunda Lengua. In J. Berko & N. Bernstein (Hrsg.), *Psicolingüística* (S.478–507). Madrid: McGraw Hill.
- Snow, C.E. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. In *Child Development*, 49 (4), 1114–1128.
- Spalek, K. (2012). Wortproduktion. In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik* (2. Aufl.) (S. 53–66). Berlin: Akademie-Verlag.
- Spalek, K. (2012). Wortverarbeitung. In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik* (2.Aufl.) (S. 67–80). Berlin: Akademie-Verlag.
- Stratilaki, S. (2011a). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Band 15. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Stratilaki, S. (2011b). *Identität, mehrsprachige Kompetenz und Repräsentationen von Sprachen deutsch- französischer Schüler*. Université Sorbonne Nouvelle – Paris. Abgerufen von [http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3\\_Stratilaki.pdf](http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3_Stratilaki.pdf).
- Surribas, E. (2011). *La presencia de l’L1 en el treball en grup per part d’aprenents adults d’alemany/LE de nivel avançat des d’una perspectiva sociocultural*. Abgerufen von <http://www.tdx.cat/handle/10803/48674>.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Hrsg.), *Input in second language acquisition* (S. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.



- Swain, M. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. Johnson, M. Swain & M. Long (Hrsg.), *Immersion education: International perspectives* (S. 1–16). Cambridge: CUP.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Principle & Practice in Applied Linguistics* (S. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 471–483). New York: Routledge.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working together. *The Modern Language Journal*, 83, 320–38.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37 (3), 285–304.
- Swain, M. & Suzuki, W. (2008). Interaction, Output, and Communicative Language Learning. In B. Spolsky & F. M. Hult (Hrsg.), *The Handbook of Educational Linguistics* (S. 557–570). Malden, MA: Blackwell.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: SAICF.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- van Lier, Leo (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In J.P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 245–260). Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht: Kluwe Academic.

- van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1* (1), 46–65.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (Hrsg.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox. Abgerufen von <http://www.dilit.it/allegati/LeoVanLierScrittaParte.pdf>.
- van Lier, L. (2008). The ecology of language learning and sociocultural theory. In A. Creese, P. Martin & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 9. Ecology of language* (2. Auflage) (S. 53–65). Boston: Springer Science and Business Media.
- van Lier, L. (2014). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Routledge.
- Vater, H. (2002). *Einführung in die Sprachwissenschaft*. Stuttgart: UTB.
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. In *Metacognition Learning 1*, 3–14.
- Wannagat, U. (2013). Sprachlernprozesse im bilingualen Geschichtsunterricht. In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 203–220). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Waninge, F., Dörnyei, Z. & de Bot, K. (2014). Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *Modern Language Journal 98* (3), 704–723.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *Tesol Quarterly 22* (4), 575–92.
- Wei, L. (2009). Intrasentential Codeswitching: Bilingual Lemmas in Contact. *Concentric: Studies in Linguistics 35* (6), 307–344.
- Wei, L. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and mode-switching by minority ethnic children in complementary schools. *Modern Language Journal, 95*, 370–384.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinrich, U. (1963). *Languages in contact. Findings and problems*. Den Haag: Mouton.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Werscht, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J.V. Werscht (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (S. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Hrsg.), *The new handbook of second language acquisition* (S. 319–53). Bingley, England: Emerald Press.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19, 295–333.
- Winnegar L.T. (1997). Can internalisation be more than a magical phrase? In B.D. Cox & C. Lightfoot (Hrsg.), *Sociogenetic perspectives on internalisation* (S. 25–43). Mahaw NJ: Erlbaum.
- Wolff, D. (1997). Lehrern lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. *Friedrich Jahresheft XV*, 106–108.
- Wolff, D. (2003). Gesteuerter Fremdsprachenerwerb. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch* (S. 833–844). New York: De Gruyter.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 87–103). Tübingen: Gunter Narr.
- Wolff, D. (2008). Mit Sprachen leben – Sprache als soziale Kompetenz. In A. Burkhardt, D. Fandler, U. Großmaas (Hrsg.), *Interkulturell – eigenständig – handlungsorientiert – Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik* (S. 167–184). Aachen: Shaker.
- Wolff, D. (2011). CLIL and learner autonomy: Relating two educational concepts. *Education et Sociétés Plurilingues* 30, 69–80.
- Wygotski, L.S. & Helm, J. (1971). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Vygotskii, Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Wygotski, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Col. Biblioteca de Bolsillo.

## 9. ANHANG

Der Anhang befindet sich auf einer DVD und beinhaltet die digitale Version folgender Dokumente:

Halboffener Fragebogen

Leitfrageninterviews Schüler

Leitfrageninterviews Lehrer

Feldnotizen 6a

Datenanalyse Klasse 6a

Feldnotizen 8a

Datenanalyse Klasse 8a